

¿CON QUÉ TRABAJA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

Editoras:
Gabriela A. Piñero
Adriana Raggi Lucio



Cerrillo | Dávila | Gamboa | Gámez | Martínez | Montero | Piñero | Raggi | Romualdo | Rossette
Campbell | Castillo | Chacón | Flores | González | Gutiérrez | Maldonado | Medina | Mora | Odgers | Vargas



Directorio

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Rector

Dr. Enrique Luis Graue Wiechers

Secretario General

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario Administrativo

Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria

Secretario de Desarrollo Institucional

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

Dirección General de Asuntos del Personal Académico

Dr. Carlos Arámburo de la Hoz

Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica

Dra. Claudia Cristina Mendoza Rosales

Facultad de Artes y Diseño

Dr. Gerardo García Luna Martínez

Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo

Coordinadora

Dra. Adriana Raggi Lucio

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Rector

Cr. Roberto M. Tassara

Vicerrector

Dr. Marcelo Aba

FACULTAD DE ARTE

Decano

Lic. Mario Valiente

Vicedecana

Esp. Claudia A. Castro

Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Javier Campo

CENTRO DE ESTUDIOS DE TEATRO, EDUCACIÓN Y CONSUMOS CULTURALES (TECC)

Directora

Mg. Teresita M. V. Fuentes

Vicedirectora

Dra. María Cristina Dimatteo

¿Con qué trabaja la educación artística?

Gabriela A. Piñero
Adriana Raggi Lucio
Editoras



UNAM
la Universidad
de la Nación

UNAM
FACULTAD
DE ARTES
Y DISEÑO



UNICEN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
CENTRO DE ESTUDIOS DE TEATRO, ESCENOGRAFÍA Y ARTES ESCÉNICAS

ICAVC mi+e

Investigación realizada gracias al programa UNAM-PAPIIT IA402118

¿Con qué trabaja la educación artística? / Adriana Raggi Lucio ; Gabriela Piñero ; editado por Adriana Raggi Lucio ; Gabriela Piñero. - 1a ed. - Tandil : Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-658-511-2

1. Educación Artística. 2. Arte Contemporáneo. 3. Arte. I.
Piñero, Gabriela. II. Título.
CDD 700.71

Transcripciones: Mabel Larrechart, Nely Martínez Alvarado, Daniel Ulacia Balmaceda

Diseño editorial y Diseño de tapa: Frida Esquivel

Asesor editorial: Rubén Cerrillo García

Corrector de estilo: César Chamorro Durán

ÍN

Acrónimos usados en el texto

Presentación:

Adriana Raggi Lucio

Gabriela A. Piñero

Prólogo:

Compases. Daniel Montero Fayad

Primer diálogo: *Geografía Sur*

Benjamin J. M. Martínez Castañeda

Cuauhtémoc Medina

Elena Odgers Ortiz

Luis Adrián Vargas Santiago

Segundo diálogo: *Fisuras en la educación*

Carlos Romualdo Piedad

Brigida Campbell

Carmen Flores

Alma Maldonado Maldonado

José Miguel González Casanova

DI

Tercer diálogo: *Educación formal, no formal e informal*

Carmen Rossette Ramírez

Eder Castillo

Blanca Gutiérrez Galindo

Gabriela A. Piñero

Cuarto diálogo: *Modelos académicos alternativos*

Jarumi Dávila

Dulce Chacón

Israel Mora

Daniel Montero Fayad

Conclusiones: Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo

Biografía de los invitados al diálogo

Biografía de los miembros del ICDAC

CE

Acrónimos usados en el texto

CENART: Centro Nacional de las Artes

CINVESTAV: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

CIPEI: Centro de Investigación Producción y Estudios de la Imagen de la CORIEDA

CORIEDA: Coordinación de Redes de Investigación y Experimentación para los Diseños y las Artes de la FAD

ENPEG La Esmeralda: Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado del INBAL

FAD: Facultad de Artes y Diseño, antes llamada ENAP: Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM. Durante el diálogo se usan indistintamente los dos nombres.

FARO: Fábrica de Artes y Oficios de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México

FONCA: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes

ICDAC: Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo

IEMS: Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal

IIE: Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM

IPN: Instituto Politécnico Nacional

ITAM: Instituto Tecnológico Autónomo de México

MUAC: Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM

PAD: Posgrado en Artes y Diseño de la UNAM

TACO: Talleres de Arte Contemporáneo

UACM: Universidad Autónoma de la Ciudad de México

UBA: Universidad de Buenos Aires

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México

UNICEN: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

UVA: Unidad de Vinculación Artística, CCU Tlatelolco de la UNAM



Presentación

Gabriela A. Piñero
Adriana Raggi Lucio

Esta publicación es el resultado de una jornada de trabajo realizada en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (FAD/UNAM) en noviembre del 2016. Organizado por el grupo Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo (ICDAC), el encuentro *Diálogo abierto ¿Con qué trabaja la educación artística?* se propuso indagar los espacios, problemas y desafíos que definen y atraviesan la enseñanza del arte en la contemporaneidad. El debate iniciado ese día, se continuó en la proyección de la película *La artefacta* de Nicola Costantino, que contó con la presencia de la artista, en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC/UNAM), unos días después.

¿Con qué trabaja la educación artística?, la pregunta que inició el diálogo, exigía repensar varias cuestiones y confrontar comprensiones en ocasiones divergentes sobre la pedagogía, el arte y la educación artística. Lxs artistas, docentes, curadores e investigadorxs participantes, fuimos invitadxs a compartir nuestras experiencias y reflexionar

desde nuestros respectivos espacios de investigación y acción. Con un fuerte énfasis en los espacios de enseñanza y profesionalización artística situados en Ciudad de México, aquella interpelación inicial disparó otros interrogantes: ¿cómo trabajan hoy lxs artistas?, ¿qué es lo que hacen?, ¿de qué saberes se nutren y cuáles se actualizan en sus producciones?, ¿qué retos enfrentan los espacios de formación artística —públicos y privados— para acompañar las múltiples formas y devenires que caracterizan el arte actual? El proceso de organización de este evento involucró diversas instancias que permitieron aproximaciones preliminares a los tópicos aquí debatidos: durante el año 2015, el ICDAC junto con estudiantes de la FAD y la profesora de dibujo Patricia Soriano, realizó un seminario donde se abordaron los ejes que más tarde organizarían el *Diálogo*; en noviembre de ese mismo año, coordinó, también en la FAD/UNAM, una mesa de discusión pública denominada *Primera Mesa de Disección: la educación en el arte*; más tarde, el panel “El quehacer de la educación en el arte contemporáneo. Perspectivas múltiples” en el congreso de Latin American Studies Association (LASA) en Nueva York, sumó nuevxs interlocutorxs y delimitó una preocupación central, que recorrería los proyectos siguientes del ICDAC: el arte visto como una práctica, no como un medio para crear objetos, así como los problemas intrínsecos de la investigación artística y diseñística y su relación directa con la educación en un contexto contemporáneo. La elección del formato, el diálogo, respondió al deseo de construir “un pensamiento en conversación” (Segato, 2018: 17); a la voluntad de elaborar, en situación, problemáticas e interrogantes comunes que nos permitan cuestionar supuestos y trazar nuevas vías de acceso a nuestros proyectos e investigaciones.

El resultado de estas diversas instancias de trabajo, fueron las cuatro mesas en las que se organizó el *Diálogo: Geografía sur, Fisuras en la educación, Educación formal, no formal e informal y Modelos académicos alternativos*. La primera de ellas, *Geografía sur*, buscó problematizar los modelos educativos y planes de estudio vigentes, a partir de reflexionar en torno a las articulaciones entre lo local y lo global. El devenir de esta mesa, derivó en un debate en torno a los planes de estudios de la FAD/UNAM, sus apropiaciones y la posibilidad de generar plataformas educativas adicionales, que aporten a la discusión en torno a las formas que adopta el arte en el presente. Por su parte, *Fisuras en la educación*, inició una reflexión importante desde

el planteamiento de Alma Maldonado: la educación en sí misma. Qué sucede con el sistema educativo, cómo el rezago educativo afecta a la población mexicana y los diferentes elementos que lo alimentan, ¿cuál es la población que llega a estudiar una licenciatura?, ¿qué le permite estudiar esa licenciatura? Los ingresos que reciben las diversas poblaciones del país y cómo esos ingresos afectan los niveles educativos. Este planteamiento resultó sumamente importante para entender que cuando discutimos la educación artística desde la universidad tenemos que pensar qué estudiantes tenemos la posibilidad de atender. La conformación heterogénea de la mesa *Educación formal, no formal e informal*, posibilitó la reflexión sobre las múltiples trayectorias y saberes disímiles que convoca hoy la praxis artística. Desde tres perspectivas distintas, la investigación histórica, el trabajo docente y la práctica artística, esta mesa abordó también la construcción de narrativas artísticas y los procesos de institucionalización de haceres generados en los márgenes de los espacios oficiales de producción y circulación. Finalmente, lxs participantes de la última mesa, *Modelos académicos alternativos*, exploraron y analizaron tres modelos educativos diferentes, y abrieron la reflexión acerca de sus relaciones con los elementos sociales que los rodean, por qué existen diferentes espacios educativos y cuál es la función que cumple cada uno.

Los relatos de las experiencias, trayectorias y desafíos institucionales reunidos en esta publicación, contribuyen a esbozar una cartografía —siempre fragmentaria y provisoria— de los problemas y aproximaciones que requiere el estudio de la enseñanza de las artes en el presente. Si bien las cuestiones aquí abordadas se organizan en torno a lo que tradicionalmente se ha identificado como el campo de las artes visuales, la demanda de saberes transversales y multimediales que exige el estudio y la práctica del arte contemporáneo, torna estas reflexiones productivas para pensar e interrogar haceres y tradiciones artísticas diversas a las que constituyeron el punto de partida de lxs interlocutores aquí reunidos. Los mismo puede sostenerse en cuanto a los emplazamientos desde los que se erigen las diversas participaciones.

Agradecemos especialmente a todxs lxs participantes del Diálogo, y a quienes contribuyeron en su organización y en su publicación. Esperamos que disfruten de este material y que algunas de las cuestiones e interrogantes aquí planteadas puedan reactivarse desde nuevas coordenadas.



Prólogo

Compases

Daniel Montero Fayad

Es probable que una de las preguntas más recurrentes en el arte contemporáneo tenga que ver con la relación entre la práctica del arte y su enseñanza en los ámbitos académicos y universitarios. Al parecer, lo que ocurre afuera de esos ámbitos –lo que se ha llamado el ejercicio profesional del arte– y su enseñanza están fuera de compás porque las prácticas del arte contemporáneo muchas veces van en otra dirección o tienen que ver con otros intereses que lo que se podría enseñar en las universidades que ofrecen programas de artes. Así, difícilmente éstas puede seguir el ritmo del arte contemporáneo porque está anclada a planes de estudio un tanto rígidos y desarticulados. No sólo eso. Parece como si la misma universidad, cuyos fines son formativos, a veces se enfrasca en discusiones intestinas que no permiten que el estudiante tenga una visión general al respecto de ciertos debates actuales que en el arte contemporáneo ocurren en una relación compleja y dinámica entre lo global y lo local.

Precisamente el arte contemporáneo cuestiona cada vez más la noción de obra de arte y se ha desplegado en un sinfín de posibilidades, propuestas y formatos, y pretende a su vez replantear relaciones con contextos y sujetos e incluso afirmar nuevas subjetividades. Además, el mismo campo del arte contemporáneo, con claves institucionales complejas de describir y de entender pero al que tal vez los estudiantes van a incorporarse una vez terminen sus estudios profesionales, es a veces desconocido y se mira con recelo porque se cree que puede coartar la actividad creativa.

En ese sentido, el asunto que se plantea, más que renovar la currícula que implica lidiar con burocracia excesiva y revisiones de los planes de estudio, tiene que ver con incluir en la marcha de lo que ya existe como planteamiento educativo, diferentes actividades relacionadas con un cuestionamiento constante no sólo en la práctica el arte sino de la educación artística como investigación. Precisamente el *Diálogo abierto: ¿con qué trabaja la educación artística?* que se llevó a cabo el 25 octubre del 2016 y que organizó el ICDAC en la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM va en esa dirección.

El encuentro, que convocó a maestros de la misma FAD y a invitados de otros ámbitos educativos y profesionales se planteó como una discusión a la que toda la comunidad artística de la FAD estaba invitada a participar de forma activa. Allí se trataron temas diversos que iban desde algunos proyectos que ha desarrollado el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) de la UNAM hasta la manera en que operan las Fábricas de Artes y Oficios (FAROs) de la Ciudad de México. A pesar de su diversidad, las pláticas tenían en común la posibilidad de repensar el ejercicio del arte desde la universidad, así como a la misma universidad y su función desde las prácticas artísticas. En ese sentido más que la implementación de una estrategia o modos del hacer, la conversación se enfocó en las posibles relaciones entre los procesos educativos y formativos con los vínculos que existen con otras instituciones artísticas y otras maneras de aprender y enseñar arte, pero aún más importante, nuevas maneras de comprender la obra de arte como un ejercicio de pensamiento y de investigación.

A lo que se apunta es entonces a fomentar un debate educativo que abre un espacio para nuevas prácticas artísticas, que ayuda a

replantear la función misma de la educación en arte y tal vez más importante, que les permita ver a los estudiantes que su paso por los espacios académicos está relacionado de manera necesaria con lo que les espera fuera de las aulas. En ese sentido, el diálogo concibió a la educación como un punto de contacto entre profesionales en el que la experiencia misma es fundamental (experiencia con los otros y con los pares, experiencia con otras manera de hacer y de producir arte) más que como una mera transferencia de información.

Lo que está en juego acá es un asunto que desde nuestra perspectiva es fundamental: el cambio de las prácticas artísticas en la actualidad y la transformación del campo institucional implican nuevas relaciones académicas que muestren a los estudiantes otras posibilidades profesionales en el campo del arte pero que por supuesto incluyan sus intereses y sus cuestionamientos, permitiendo así un ejercicio reflexivo en doble vía. Esperamos entonces que el diálogo siga abierto y que sea replicado en otros formatos y que eventualmente se plantee el compás, no como una relación entre el adentro (de la universidad) y el afuera (mundo profesional) sino como un acompañamiento o un momento previo pero preparativo que ayude a una reconsideración del arte contemporáneo y de su práctica.

Primer diálogo: Geografía Sur

Moderador: Mtro. Benjamín J. M. Martínez Castañeda (ICDAC, FAD)
Dr. Cuauhtémoc Medina (MUAC, UNAM)
Dra. Elena Odgers Ortiz (La Esmeralda, INBAL)
Dr. Luis Adrián Vargas Santiago (MUAC, UNAM)



Benjamín J. M. Martínez Castañeda

Cuando se planteó la idea de generar un encuentro sobre educación artística, el cual se llamó Diálogo abierto ¿con qué trabaja la educación artística?, venían a mi cabeza diferentes temas de lo que me gustaría discutir; tales como el nulo acercamiento al arte contemporáneo local, el distanciamiento de instituciones como los museos, la negación a trabajar interdisciplinariamente, y el desconocimiento de las prácticas artísticas recientes.

Desde entonces, como estudiante de la Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP), hoy Facultad de Artes y Diseño (FAD), me preocupaba mucho el aislamiento que sufrimos, o vivimos, como usuarios de la FAD; un aislamiento del mundo universitario, de la zona de las instituciones culturales y del diálogo con los otros centros de educación artística. Por esta razón se tomó la iniciativa de invitar a docentes e investigadores de diferentes centros y escuelas ajenas a la FAD, para poder conocer las propuestas que ofrecen en sus centros y sus experiencias con alumnos de la FAD.

El tema y título de la mesa, *Geografía sur*, se plantea a partir de las diferencias de lo global, lo local y lo localizable; en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el impacto del modelo educativo que la FAD ofrece dentro del sistema global del arte? ¿Cómo se pueden activar espacios de encuentro pedagógico que sean favorables en el ámbito de la educación artística local? ¿A partir de qué momento se hace localizable una carencia en la educación artística? Para encontrar una respuesta invitamos a los ponentes a reflexionar desde la herida social y la diferencia geográfica, atravesados por su amplia experiencia personal y laboral en centros educativos e instituciones culturales de otras latitudes.

Una de mis preocupaciones, ahora como docente en el terreno de las artes plásticas, es el ejercicio en el que la identidad y lo local se vuelven metodologías del quehacer artístico, y el saber qué hacer de forma empática con las necesidades de mis estudiantes. Por eso es necesario, e importante, escuchar estas voces que han logrado encontrar el punto de unión entre la docencia, el quehacer artístico y las necesidades del estudiante.

Diálogo

Benjamín Martínez: Hola, buenos días. Bienvenidos a la mesa Geografía Sur. El objetivo principal de esta mesa es reflexionar desde nuestros lugares de trabajo y alcanzar un pensamiento más situado en México y en algunas partes de Latinoamérica donde se ha podido trabajar parte de la educación artística. Los ponentes de esta mesa son el Dr. Luis Adrián Vargas Santiago, la Dra. Elena Odgers y el Dr. Cuauhtémoc Medina.

Luis Adrián Vargas Santiago: Antes de comenzar quiero agradecer mucho la invitación. Me da mucho gusto estar aquí en la Facultad de Artes y Diseño. Agradezco a Benjamín Martínez, a Adriana Raggi y a todos los miembros del ICDAC. Para nosotros, desde el MUAC, ha sido un reto mantener los puentes productivos con la Facultad de Artes y Diseño. Esta oportunidad de platicar con ustedes y tener aquí a Cuauhtémoc Medina es, un poco también, para explorar de qué manera podemos trabajar más de cerca. Lo que les voy a presentar hoy es básicamente una mirada institucional y un poco árida de la reestructuración que tiene el MUAC. Eso es lo que van a ver allá. En la plática me interesa pensar de qué manera el museo universitario se puede construir como un espacio de educación, tanto formal como no formal, y cómo podemos trabajar más de cerca con las escuelas de arte, en este caso con la Esmeralda, por lo que me da mucho gusto tener a Elena Odgers acá, así como a miembros de la Facultad de Artes y Diseño.

Recientemente en el museo hubo una reestructuración de los programas pedagógico-académicos y de lo que podrían ser artes performáticas o artes vivas, que en el MUAC denominamos multidisciplina, y se conformó una subdirección de programas públicos, que es la que dirijo yo. Esto se hace con la finalidad de consolidar el perfil universitario de nuestro museo y de empezar a dar peso semejante al programa curatorial que lleva Cuauhtémoc Medina, así como lo que podemos hacer desde el área educativa.

Cuando a mí me toca hablar del MUAC en diferentes contextos, siempre digo que el MUAC es un bicho raro. Es un bicho raro en términos del proyecto de museo que intenta llevar a cabo. Lo defino así, si esto puede ser una definición, básicamente porque es un museo universitario de un tamaño que no tiene casi ningún otro museo universitario en el mundo. Además, es un museo con un programa expositivo muy ambicioso que juega en varias pistas. Por un lado, juega en la escena local de la Ciudad de México y también en la nacional, pero también se aventura a estar en un circuito internacional importante con otros museos pares. Además, intenta generar un balance entre lo que es un programa tanto curatorial como educativo que mira hacia el sur pero que, por otro lado, también toma en cuenta debates de orden global.

Entonces, bajo esa premisa, y bajo lo que nos da estar en la UNAM con toda la infraestructura que tenemos, el MUAC se plantea como una plataforma muy ambiciosa que intenta concentrar discusiones que importan a los universitarios pero también al país y que son básicamente discusiones de orden público. Por ello, hemos tratado de llevar los programas académico-pedagógicos hacia una discusión de esfera pública.

La reestructuración básicamente quedó así: son cuatro departamentos los que integran esta nueva área, el Campus Expandido, que es el programa académico que existe prácticamente desde el origen del museo y que intenta trabajar directamente con los académicos y con los estudiantes de posgrado para convertir al museo en una plataforma de experimentación. Por otra parte están las áreas educativas de las que, si ustedes han pasado por el MUAC, seguramente han visto a los chicos enlace, que son los que se encargan de dar recorridos. Esa es la cara más visible, pero ese departamento educativo trabaja con

proyectos de arte y educación o lo que llamamos mediación, en el que no intentamos explicar lo que es arte contemporáneo sino, más bien, ser facilitadores de un tipo de experiencia de aprendizaje y también de experiencia estética.

Está también otro departamento que es Proyectos públicos y comunidades, donde básicamente nos queremos acercar a comunidades específicas. La primera comunidad específica que detectamos son los artistas emergentes y los estudiantes de arte. Intentamos pensar de qué manera los contenidos que se están dando en las escuelas de arte no tocan ciertas áreas y es ahí donde nosotros podemos intervenir. Básicamente hemos estado desarrollando un programa importante orientado al videoarte o a cuestiones más digitales, que creemos que no son tan fuertes en algunas de las escuelas. También hemos trabajado, desde la investigación artística, en algunos espacios que intentan traer una discusión teórica, que es en lo que creemos tener como una fortaleza en el MUAC, pues ha sido pensada más para artistas. Las otras comunidades que nos interesan son las comunidades cercanas a la universidad. Se trata básicamente de comunidades, que a falta de una mejor palabra, podemos describir como vulnerables. Estamos empezando a trabajar muy fuertemente con Santo Domingo, que es el barrio aledaño a la Ciudad Universitaria. Con ellos estamos tratando de hacer un tipo de trabajo más de orden colaborativo y comunitario. También está finalmente el programa de Index-MUAC.

Con esto que les he contado atendemos a diferentes públicos y a las plataformas que, más que educativas, siempre las consideramos como pedagógicas con un tipo de aprendizaje mucho más emancipado, descolonizado. Evidentemente las primeras comunidades que atendemos son estudiantes de la UNAM, prepa UNAM y CCH; y las comunidades vulnerables. Nos interesa mucho impulsar una agenda de género que viene desde un marco feminista, cuir y des-colonial. Por otra parte, algo que no tenemos tan trabajado aún son los públicos con capacidades diferentes y es ahí hacia donde se dirige nuestra atención.

La oferta de los cursos —algunos van a ser más académicos que otros—, ahora está en un momento de renovación. Estamos apostando por ver de qué manera podemos aumentar la matrícula, es decir, ofrecer muchos más cursos. Ver de qué manera trabajamos más de

cerca con los posgrados de la UNAM y también con las licenciaturas para generar, no una nueva escuela de arte, sino que también ustedes puedan tener materias dentro del museo o aprovechar al equipo del museo para la educación de las artes. Estamos llevando a cabo un giro hacia las plataformas digitales para ver de qué manera también podemos ofrecer educación en línea. Esta es la parte más de orden de planeación, pero ahora de lo que les quiero hablar es de algunas experiencias puntuales en las que esta agenda y reestructuración se ven más claramente.

El Campus Expandido es el proyecto que existe en el museo desde su fundación y que intenta convertir al MUAC en un sitio de producción y conocimiento de pensamiento crítico, que esté constantemente en actualización y que goce de cierta autonomía. Las líneas de trabajo de Campus Expandido son: Estética y Política. Hemos trabajado muchos contenidos relacionados con la situación actual de México para ver de qué manera el arte puede ser una plataforma para discutir. En la línea que llamamos De la acción directa a la crítica institucional uno de los retos con los que hemos estado lidiando es de qué manera somos críticos de nuestra propia práctica como museo e incluimos a muchos más actores. También contamos con la línea de género y subjetividad, crítica de arte, en la que Daniel Montero ha sido un gran aliado para trabajar, y prácticas artísticas que hemos trabajado más como investigación artística con la participación de Sofía Olascoaga e Iván Mejía.

Dentro de estos grandes ejes nos interesó apuntalar algunos puntos que ya estamos trabajando básicamente en la coordenada sur-sur. Queremos trabajar Arte Latinoamericano, pero intentando dar visibilidad, sobre todo, a lo que llamamos las fronteras invisibles. México está al lado de dos espacios a los cuales no mira mucho, uno es Centroamérica y el otro es el Caribe, donde también hay un impulso por trabajar con poblaciones latinas en los Estados Unidos. La cuestión es de qué manera podemos trabajar con los que serían las comunidades transnacionales más cercanas. El modelo que hemos estado usando en nuestros cursos es el de la pedagogía crítica.

Les pongo un ejemplo concreto de cómo se traduce esto en algunos de los cursos de Campus Expandido. En la línea de género que trabajamos desde hace tiempo en el museo se implementó hace tres años

un grupo de estudiantes que se llama *Manuela, Manuel, él y luego ella* que trabaja directamente con los profesores, o con los que son designados como los instructores del curso (en un primer momento fueron Rían Lozano y Nina Hoechtl los encargados, y ahora está Maite Garbayo planeando los cursos junto con los alumnos). A partir de una pedagogía feminista — todo aquel que solicite el ingreso al curso es aceptado—, se configuran grupos de trabajo al interior del aula donde algunos de los estudiantes más avanzados van a estar constantemente ayudando a los otros estudiantes a agarrar el paso; y donde se piensa no en un saber que domina, sino en ver de qué manera se aprovechan las experiencias que trae cada uno de los integrantes del grupo.

Esto supone el doble de trabajo en la práctica para los maestros y para el grupo de estudiantes que encabeza el trabajo en el aula. Es mucho más complicado en términos del tiempo que invierten, y también en términos de la preparación o el seguimiento, pero ahí hay una apuesta. Todavía está en proceso y en experimentación y falta ver qué tanto es un modelo que podemos usar. Hay también un componente que intenta hacer de la práctica una teoría y entonces se trabaja mucho fuera del aula con acciones o activaciones de los contenidos que se están viendo en clase.

Todo el año pasado se trabajó con la teoría de la traducción y la descolonización a partir de las lecturas chicanas de Gloria Anzaldúa, en la que los chicos y las chicas del seminario estuvieron trabajando una exposición puntual y haciendo también trabajo comunitario en la cárcel de Santa Marta Acatitla. Este año el evento más reciente fue el Seminario de cultura visual y género que, desde esta pedagogía crítica, hizo una acción que fue muy interesante porque no nos pidieron permiso en el museo. Tomaron el museo y se sumaron al movimiento de “Ni una menos” y entonces hubo una pinta (grafitti) y un performance en la explanada del MUAC. De este modo, entendemos al museo como un espacio de experimentación desde donde se pueden implementar diferentes maneras de producir conocimiento y práctica artística: Asimismo, la agenda feminista o de género está siendo impactada por la teoría de los afectos y la teoría cuir, que son los seminarios que estamos trabajando.

Hemos intentado también impulsar la agenda de crítica de arte con Daniel Montero quien básicamente ha estado trabajando en seminarios dedicados a pintura, como volver a hablar de cuál es el lugar de la pintura en las prácticas contemporáneas y, más recientemente, con la crítica de arte en México, donde tratar de estudiar mucho más sistemáticamente lo que ha pasado en términos de crítica.

¿Cómo hacemos estas alianzas? Desde el museo no tenemos la fuerza para hacerlo, pero sí podemos ser el punto de reunión que congregue a académicos de los diferentes posgrados, a académicos de institutos o a profesores de las facultades. Además de que también, cuando se hacen estos esfuerzos entre varias instituciones o áreas de la universidad, es mucho más fácil tener un presupuesto que nos permita tener profesores invitados y podemos aprovechar para invitarlo a participar en algún seminario, si hay un conferencista que le interese a alguno de nuestros profesores.

También lo que estamos haciendo es ofrecer, a la par de los cursos escolarizados, una oferta de cursos cortos, seminarios con personas que nos parecen importantes. De los que recuerdo ahora, vino Dawn Adès a dar un taller de curaduría para la maestría en estudios curatoriales que tenemos en el museo; recientemente estuvo también Andrea Giunta, impulsando la agenda de feminismo desde Latinoamérica. Esto ocurre desde los espacios de los seminarios curriculares de Campus Expandido, pero también al lado del programa curatorial y ahí es donde se pueden sumar esfuerzos. Muchas de las cosas que pasaron en términos de la agenda feminista venían de la mano del proyecto de exposición de Mónica Mayer. Ahora que tenemos la exposición de Andrea Fraser; vamos a estar impulsando también la crítica institucional al lado de Yishai Jusidman y hay un programa paralelo que va a hablar mucho de la memoria. Así que hay varias oportunidades.

Ahora me voy a ir básicamente a los ejemplos de esfera pública que son los que más revelan, quizá, el espíritu del que quiere ser parte el MUAC hoy en términos de un foro de discusión, y también de ejercicios críticos y de aprendizaje. Tuvimos la Jornada internacional “La tortura en México, práctica sin freno” que fue uno de estos momentos en el que se encontraron oportunidades en el programa curatorial; tanto para la gente que nos está financiando el proyecto como para

las discusiones que nos interesaba tener. Esto ocurrió en el marco de la exposición Proceso Pentágono. Como saben, Proceso Pentágono desarrolló una serie de prácticas conceptuales que eran muy críticas con la violencia de Estado en México y en Latinoamérica y la tortura era uno de los componentes más importantes de unas de sus piezas, que fue 1929. Con eso, y un poco con el apoyo de la fundación Ford, es que se decidió hacer un evento en el que se discutiera sobre la tortura como una práctica vinculada con la guerra sucia en los años setenta en México, pero también con una práctica que se sigue operando en nuestro contexto.

Trajimos a una variedad de voces que venían de diferentes campos, desde las artes visuales, la literatura, pero sobre todo desde el activismo y desde la ciencia política y la lucha por los derechos humanos para hablar de la tortura bajo una perspectiva que rebasaba lo histórico y también rebasaba los confines de lo nacional. Trajimos experiencias del cono sur para ver cómo habían trabajado directamente con comisiones de memoria. Creo que fue uno de los eventos más afortunados en términos de que se congregó a una serie de comunidades que generalmente no hablan entre sí y en el que el museo adquirió la capacidad de ser una plataforma para articular varios relatos. Tuvimos también en el marco del proyecto de Mónica Mayer, “el apapacho estético”, las brigadas de belleza (un colectivo que ofrece cortes de cabello, manicure y otras formas de apapacho estético) donde invitamos a artistas y promotores culturales a hablar, en este espacio donde te están cortando el pelo, de cuáles son las problemáticas que enfrenta el gremio a nivel de políticas culturales.

Estuvimos también haciendo un intercambio con el Centro Inhotim, en Brasil. Como saben, es una institución en medio de la selva en el Belo Horizonte que tiene una colección de arte contemporáneo muy importante, pero sobre todo tienen un trabajo con las comunidades aledañas, que en muchos casos son poblaciones descendientes de esclavos prófugos en espacios que se llaman quilombolas. El centro ha activado trabajo con la comunidad desde cuestiones de coreografía, cuerpo y llevan ya muchos años avanzando una propuesta interesante. Vinieron a México a darnos un taller y ayudarnos a pensar cómo podemos trabajar con las comunidades de Santo Domingo pues estamos trabajando en la Escuelita Emiliano Zapata tratando de organizar

otras maneras de pedagogía de las artes.

Finalmente, está la Cátedra Helen Escobedo, otro espacio que estamos empezando a activar y donde se va a discutir cuestiones del espacio público en Latinoamérica en los últimos 15 años. Se intentará saber qué pasa en la calle, en la plaza y cuál es la participación de los artistas o de los no artistas y donde habrá activistas haciendo intervenciones visuales que están generando nuevos espacios de colectividad y de emergencias de prácticas políticas o apariciones en el espacio público. Estamos por comenzar con el equipo México y después vendrán el equipo Argentina y Chile y se va a armar una red en alrededor de 15 países.

Elena Odgers: Yo quiero hablarles un poco desde mi experiencia en diferentes lugares. Creo que para introducir el tema sobre el que les quiero hablar, necesitaría decirles algo acerca de mí porque vengo de La Esmeralda, pero también llevo siete años trabajando en el Centro de Arte Mexicano, que es otra Licenciatura en artes, trabajé tres años en la Universidad del Claustro de Sor Juana, trabajé otros cuatro años dando un pequeño curso en el ITAM. Además di también durante dos años y medio, unos cursos en el Centro de Estudios Interdisciplinarios del CENART —unos cursos que damos para los de las diferentes carreras del CENART—, y que de pronto ha llegado gente de la FAD a tomarlos. Entonces es como una revoltura de danza, música, antropología y artes visuales. Yo estude aquí en esta escuela. La última vez que estuve parada aquí fue para mí examen profesional, entonces me siento parte también de esta escuela. Por otra parte, algunas de las cosas que a mí más me han fundamentado, que más me han ayudado a construir mis clases de teoría y de historia en las diferentes escuelas han sido que tomo taichi y que hago malabares y también que estudié piano durante diez años.

Esto es un poco de introducción hacia donde voy, porque creo que justamente un problema actualmente es el de las fronteras, el creer que existen fronteras. Siempre he estado en el conflicto acerca de la identidad y eso ha ido evolucionando conforme he estado trabajando, y también la idea que va pasando de qué concepto se tiene en una escuela o en otra o en otra. Es muy interesante justamente, el estar en todos estos lugares porque resulta que creemos que lo que creemos es

cierto y de pronto nos topamos con muchas otras formas de pensar y vemos que tal vez también son ciertas. No es que una no lo sea, sino que todas pueden existir y podemos alimentarnos de todas ellas.

Voy a leerles un pequeño texto. Es muy corto y luego les sigo platicando:

Parece que se busca un camino, pero en esta búsqueda no se vislumbra terreno firme por el cual seguir. Todo aparece y desaparece. Nos hemos quedado sin casa. Solamente vemos ruinas y espacios que se desvanecen. No hay aparentemente nada a lo que nos podamos asir. Buscamos desesperadamente en las ruinas pero sólo encontramos cosas que actualmente no nos significan nada. Posiblemente nuestro problema es pensar que el camino es un territorio firme cuando en realidad el mundo hoy, citando a Suley Rolnik, es "un océano infinito agitado por arremolinadas olas, flujos variables sin totalización posible en territorios demarcables, sin fronteras estables, en reconfiguración constante. Según algunos, un segundo diluvio, pero esta vez las aguas nunca bajarán, nunca más habrá tierra a la vista". Vamos flotando mientras sentimos cómo pasa una ola sobre otra, nos rodean escombros y la ilusión de mundos subterráneos que otros habitaron. Nos quedamos sin casa, sin casa. Se desmoronó nuestra identidad, se rompieron los límites de nacionalidad, cultura, etnia, religión, sexo. Ahora se mezclan todas las formas posibles. No hay casa en un mundo que se transfigura y se redistribuye continuamente. Construir diques o murallas ya no nos sirve. El diluvio llegó y el agua nos permite encontrar mundos nuevos que explorar. Ser nómadas nos da la posibilidad de absorber las culturas de lo que vemos, recorrer los mundos y saberes. Es necesario practicar la antropofagia. No la negación del otro sino la asimilación y la aceptación de lo que apreciamos y de lo que nos puede alimentar sin pensar si viene de algún otro. Debemos aprender a ser nómadas nuevamente, aprender a navegar, intentar nuestras posibilidades en nuestra nueva vida, ejercitar las partes del cuerpo que se requiera, crear nuevos instintos para saber detectar las olas y pasar de una a otra, surfear, disfrutar del movimiento y entender el *parkour* como forma de vida.

Esto es un poco el principio de lo que quería hablarles, y también hay otra cita que me gusta mucho de un blog de Yael Farache, que dice:

Quizás lo más saludable no sea rechazar tu hogar ni aferrarte a él. El problema no está tampoco en rechazar o adjuntar otras culturas a la propia como política de vida. Quizás lo más saludable sea tomárselo con naturalidad, saber quién eres tú independientemente del lugar en el que estés [...] Es una gran virtud aprender a descartar poco a poco las cosas transitorias. El hombre que tiene una patria es un principiante, el que encuentra en cada suelo que pisa una extensión de su suelo nativo es fuerte, pero el que asume el mundo entero como un país extranjero es inquebrantable.

Con esto lo que quiero decir es que cada vez estas fronteras, en todos los sentidos en los que las podamos ver, empiezan a ser bastante incómodas. Hubo tres hechos de este año, una información y otros dos hechos, que a mí me llamaron mucho la atención y creo que son un reflejo de todo esto. Por un lado, las olimpiadas. Creo que una cosa muy rara es que en las olimpiadas se esté pensando que hay una idea de integración de las naciones, una parte de hermandad y todo esto, pero que se siga compitiendo por países. Y de pronto algún competidor resulta ser una venezolana de madre española, y padre rumano que se crió en España y que se casó con un ruso y participa por Rusia y todos los rusos están muy felices de que haya ganado, cuando finalmente ya no era de un lugar o de otro. Ya son personas independientes de la nacionalidad o del espacio donde se hayan construido. Otra cosa también, es esta separación en géneros. El que hayan, de pronto, una división de competencias para hombres, competencias para mujeres cuando sabemos que hoy en día hay muchas otras opciones en medio, y que de pronto, pareciera que son de un mismo género un hombre que mide uno veinte con una persona, un hombre, que mide dos metros diez y que entonces en una competencia de basquetbol tampoco van a ser competidores equilibrados. Entonces, a lo mejor, también se tendría que replantear desde ahí.

El segundo punto con el que me topé fue justamente el Premio Nobel a Bob Dylan, que generó mucho escándalo en algunos lugares, pero es una muestra de esta pérdida de fronteras. La literatura no necesariamente es un libro escrito, sino que puede partir de muchos otros lugares y tenemos que empezar a abrirnos a la posibilidad de ver y de encontrar las cosas en donde menos nos esperamos.

Y la tercera parte es información que a mí me llegó de forma muy particular hace unos días, y son dos casos. Uno que en Nigeria se generaron todo un conjunto de piezas que son rituales de la tradición más antigua. Resulta que muchas de esas piezas cuando vinieron las migraciones, hace muchos años, con toda la esclavitud, llegaron a Cuba, a Haití, a diferentes espacios, también aquí, a México, y en estos lugares se mantiene esa tradición que se hacía en Nigeria. Hay un momento en el que en Nigeria se perdieron pero aquí se continúan haciendo. Ahora lo que ocurre es que vienen nigerianos a México a comprar las piezas tradicionales de Nigeria para saber cómo son. De pronto, resulta que

uno para conocer sus orígenes lo que tiene que hacer es desplazarse muy lejos a veces porque en este lugar ya no se encuentran. Otro caso semejante a esto es la talavera. En Talavera de la Reina resulta que perdieron la fórmula de cómo se hace la talavera y están muy tristes diciendo que ya no saben cómo se hacía originalmente. Hasta que uno dice: “¿Por qué no van a Puebla?. Vengan a México y ahí están los archivos con todas las fórmulas idénticas a como las hacían en el momento en que ustedes las trajeron”. Pero resulta que ahora se hace en Puebla y ya no se hacen en Talavera de la Reina, cuando acá se usa la talavera pensando que es de aquí y no se sabe a veces que existe un lugar que se llama Talavera, que es el lugar donde se originó este tipo de material. Al final lo que resulta es justamente eso, de pronto hay una necesidad de tratarnos de reconstruir, hay una búsqueda de identidad cuando resulta que esa parte ya es algo en lo que hemos dejado de crear.

Narrando desde mi experiencia como docente lo que yo he ido viendo en siete años de la Esmeralda ha sido una transición muy sutil pero muy importante. En un principio sí había gente que se cuestionaba la identidad pero era nada más como una pregunta que de pronto estaba, y siempre pensábamos que, a lo mejor, el discutir la identidad tiene que ver con tener un problema con la identidad. En el momento en el que estás seguro quien eres ni siquiera te cuestionas ese asunto. Posteriormente empezó a haber un desencanto. Nos vamos de un lugar a otro y justamente es muy fácil perderse, pero al mismo tiempo es muy bueno perderse y es muy rico perderse. Uno aprende muchísimo en la idea de perderse. Parte de la idea aquí es ver qué tanto necesitamos pensar en que tenemos un piso sólido, un espacio en el que nos sintamos seguros y en el que digamos: Aquí yo soy esto y ya no me puedo mover. Porque justamente el poner esas barreras lo que hace es impedirnos crecer y aprender de otras posibilidades y dejarnos llevar hacia otros lugares.

Conforme pasan las generaciones (estoy hablando de los dos primeros años de la carrera) sentimos que hay una diferencia muy grande, y es porque la identidad que en otras generaciones se buscaba, ahora ya no se busca. Eso a mí me hizo pensar en si es como muchas de esas otras cosas que nos han hecho creer a lo largo de la vida, que tenemos que buscar y que, de pronto, resulta que tal vez no. Cuando era niña

tenía la idea de que cuando fuera mayor tenía que casarme y tener hijos, después, estando dentro de la carrera tenía la idea de que para ser artista tenía que tener una galería, estar en exposiciones y ferias de arte. Ahora, creo que también, otra de las cosas que nos han hecho creer es que tenemos que tener una identidad y buscarla cuando realmente la idea es estar mutando constantemente. Tal vez la forma de adquirir experiencia actualmente no es centrarnos en algo, tener una base sólida inamovible sino justamente aprender a fluir dentro de todas las posibilidades y agarrar lo que mejor nos convenga en el momento.

Esta idea de estar flotando en el espacio, y dentro de este flotar, ese surfear ir viendo qué encontramos en el camino. Tal vez también esa sea la idea de decir que tenemos que defendernos como mexicanos pero ¿quién sabe qué es eso? De pronto también tenemos todo un conjunto de cosas que nos vienen de lejos y no las vamos a rechazar porque vengan de otro lugar. A lo mejor las podemos aprovechar perfectamente. Quien sabe cuántos de ustedes también empiecen una maestría en el extranjero, acaben viviendo en otro lugar, se casen con una persona de otro lado o no se casen, vayan a vivir con, adopten a un coreano, quien sabe, digamos, hay mil posibilidades y es muy complicado definirse como algo.

Creo que una de las cosas que pueden ser más interesantes dentro de la búsqueda de identidad, si es que interesa buscar la identidad, sería buscar todas las posibilidades de lo que no soy y ver cómo me puedo enriquecer con todos esos elementos, en lugar de generarme una frontera de lo que realmente soy y limitarme a las posibilidades de llegar a ser otra cosa.

Cuahtémoc Medina: Generalmente me cuesta mucho trabajo agradecer que me inviten a hablar, pero esta vez lo voy a hacer sinceramente, porque tengo una sensación de no haber llegado a esta escuela desde que venía con las brigadas del Consejo Estudiantil Universitario en 1986. El hecho de no haber sido requerido en este periodo y el que ese hechizo se rompiera, es algo que por lo menos tengo que ofrendar una cierta deuda con Adriana Raggi, con Benjamín Martínez, porque me hace sentir que alguna de las condiciones que voy a discutir en este texto pueden estar en un momento de transformación.

Decidí escribir porque me cuesta mucho trabajo improvisar sin empezar a hacer generalizaciones de las que luego me arrepiento y el texto se llama El virus de la posibilidad y el primer apartado “Ironía de la resistencia”:

I “Ironía de la resistencia”

Todos sabemos en qué grado el fracaso de los proyectos emancipatorios y el congelamiento aparente de las vías de transformación social han derivado en un constante y obligatorio elogio de la resistencia. La imposibilidad o la renuencia a batallar contra el centro de gravedad política, la complejidad de fundar una economía del deseo o la dificultad de establecer prácticas coordinadas que no sean únicamente el aceptar la sobrevivencia o la acumulación como las lógicas imperantes, llevan a que buena parte de la energía radical y del pensamiento se vuelque en la utopía de detener o al menos entorpecer o de limitar parcialmente la violencia del cambio del capitalismo global.

Ante esa condición, me parece que sería necesario empezar a generar una serie de protocolos de juicios y análisis acerca de la práctica generalizada del resistir. En qué momento la resistencia es una manifestación efectiva de vitalidad, bajo el conocido eslogan de “resist to exist” (resistir para existir) y cuando, en cambio, aparece como una colaboración inconsciente o involuntaria con el enemigo que garantiza con la marginalidad de la trinchera de uno, la irrelevancia histórica. ¿Cuándo es la resistencia una forma de preservación de posibilidades para el porvenir? ¿Cuándo la resistencia se vuelve la condena de una comunidad a una cierta forma de esterilidad viva? ¿En qué momento la resistencia produce reflexión y autocrítica que irónicamente se presenta como un enclave de la creatividad? y cuándo se construye como cómplice de su propia destitución al aparecer como una especie de entrenamiento para y por la impotencia?

II “La academia y sus descontentos”

El temario que tracé hace un minuto tenía que empezar a ponerse en discusión en torno a hacer un saldo de la marcada falta de sincronía que prevaleció, por lo menos en el último cuarto de siglo, en la educación artística en México y, de modo muy especial el rol de la antigua

Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, y el despliegue del arte contemporáneo en esa localidad. No es una exageración ni un secreto que en la etapa misma en la que la nueva producción artística mexicana adquirió una importancia referencial como una de las zonas de alta intensidad de la producción del sur global, ese despliegue haya ocurrido al margen de la dinámica y de los debates de las escuelas de arte. En buena medida esto ha sucedido porque tiene que ocurrir a partir de las estructuras auto organizativas espontáneas, privadas o independientes, de la autoeducación de los artistas en el despegue de los años 1990, que precisamente se planteaba siempre como contra y a pesar de los moldes e ideologías del salón de clase de la academia local. Ese divorcio no fue en sentido estricto un ejercicio de desdén, sino que fue un estímulo en negativo hacia donde la educación marcaba que no había que ir.

La energía de los espacios independientes y los individuos -que se agruparon para trabajar por su suerte y sobre su futuro en los años 1990 y 2000 en ciudades como la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey, y que devinieron en los actores de los nuevos circuitos globales- ocurrió no sólo a partir de la necesidad de autoformarse a contrapelo de lo que había ocurrido en la enseñanza, sino también para postular su trabajo como una negación determinada de la expectativa de obra de arte; es decir, de los resultados de la pretensión de destreza y el oficio, fijación del estilo, afirmación de la tradición de las ramas tardo-académicas, neo-modernistas y neo-mexicanistas vigentes en el aparato educativo local. Era la relación específica el negar, superar y diferenciarse de la educación anacrónica lo que generaba un orden disciplinario que producía una dinámica de estudio en un lugar suplementario.

Hitos del relato histórico reciente como Temístocles 44, La Quiñonera y la Panadería, lo mismo que espacios que ocurrieron en Monterrey o en Guadalajara, se planteaban al mismo tiempo como géneros de negación de la educación preexistente y de medios de autoinversión artística y migración entre disciplinas que ocurrían en público.

El hecho es que esos núcleos han venido a crear, en tiempos recientes, los núcleos institucionales de experimentación artística alternativa que se han localizado de manera preferente en la escuela de pintura y

grabado de la Esmeralda, al igual que en lugares aislados, y a veces bajo ataque, como el Taller de Medios Múltiples de la licenciatura de la FAD, y en aquellos espacios en los que esos artistas, una vez convertidos en profesionales, vinieron a crear. Lo mismo sucede en el SOMA o en el Open Guadalajara que aspiran a ofrecer, en una lógica de minoría y ciertamente de ventaja de clase, procesos educativos herederos de la improvisación institucional que marcó el despegue artístico de hace una o dos décadas.

¿Dónde se encontraba la barrera, la atención, el cisma entre esas formas de autoeducación y las que preveían en la institución secuestrada? Más allá de las diferencias sobre tradiciones y referencias, la distinción entre la academia caduca y la autoeducación de los circuitos contemporáneos estribaba en el grado en el que el proceso educativo estaba expuesto al viento de la época. La norma de los espacios de autoeducación era concebir la producción de arte como un espacio de investigación no predeterminado, que prefería prácticas artísticas post-estudio, que asumía las técnicas como aleatorias y cambiantes al proceso de trabajo y en la más y absolutamente feliz promiscuidad disciplinaria.

Esos espacios y experiencias orientaban a los participantes a concebir su trabajo en una relación abierta con toda clase de agentes ajenos a la escuela, ya sea por medio de la relación con comunidades y públicos efectivos y afectivos, si se orientaban para prácticas participativas, o mediante la prevalencia del dispositivo del *Crit* o la visita de estudio de agentes externos a la escuela como un modo de producir una tensión en la producción artística. La educación de esos espacios asumía que el aspirante a artista debía de encontrar su definición –nunca su identidad– por medio de la interacción con el tiempo presente y que, en lugar de afianzarse en una tradición u oficio prescrito, debía construir su relato insertando también su trabajo en una línea de interpretación de los posibles ejes de su historia, geografía y temporalidad.

Por sobre todo entendía la educación como el lugar donde ocurría el proceso de insertar a los participantes en circuitos artísticos efectivos, no como una educación en secreto que después aspiraba mágicamente a encontrar algún lugar. Esto tenía como efecto que en lugar de infundir a los estudiantes una doctrina de lamento generalizado por la cultura

del presente y por la experiencia del presente, se afanaban en hacer que el estudiante adquiriera capacidad de actuar en la actualidad. Es decir, le planteaban una situación en donde la crítica aparecía como la guía de navegación con el propósito de encontrar que *era eminentemente reformable*, que *era posible transformar en lugar de que era imposible de mover*.

La alternativa sobre todo implicaba lanzar a los estudiantes y participantes en un campo de posibilidades en lugar de adoctrinarlos acerca de su victimización. Quizá la principal problemática de la educación oficial mexicana, en este periodo que termina, y su negación de interacción con el arte que emergió en las últimas décadas, estriba en haber estado acompañada en múltiples puntos de una pedagogía de la derrota. La endogamia de la escuela, la automática descalificación de cualquier práctica artística en boga, la forma en la que parte del staff traducía su falta de participación en los circuitos curatoriales o de mercado en una épica del aislamiento, infundían en las nuevas generaciones la convicción de la futilidad de la práctica que, acompañada con el entrenamiento excesivo en habilidades que eran recesivas en el campo de juego artístico efectivo, llevaba a algo que podemos llamar la marginación vocacional.

La forma malsana y la falta de significación se formulaba ideológicamente como resistencia. Además, un corte de resistencia internacional anticapitalista y de defensa de la identidad no habría pasado de ser un relato digno de alguna crónica divertida, si no hubiera tenido efectos discriminatorios pues, de entrada y sin recurso de apelación posible, condenaba a los estudiantes del sistema de educación pública -usualmente más diversos en términos de raza y clase- a resignarse en la insignificancia, dejando el campo operativo del arte al privilegio de clase, de raza y de origen familiar.

El hecho de que la educación pública confirme absolutamente -como un rasgo sistémico- la marginalidad social al promover vocacionalmente la inoperatividad es una de las mayores ironías que involucran la desigualdad y justicia del sistema cultural presente. Dicho sistema hace de la institución educativa y del propio participante, no el espacio donde puede tratarse de desafiar el destino, sino el del colaboracionismo con la continuidad de las ventajas de competencia de los artistas

acomodados que se pueden sustraer a ese camino de desarrollo. En efecto, una cosa es la desconfianza y la crítica de la doctrina de éxito que rodea al aparato artístico oficial y otra muy distinta la inoculación a los participantes de un proceso imbuido con el determinismo de un derrotismo convertido en doctrina educativa cotidiana.

En ese contexto fue crucial que el punto de batalla de la institución amurallada en su impotencia, y en el elogio de su impotencia, así como el punto donde se genera la emergencia de modalidades libres y autogestivas de educación artística, haya estado en torno a la invitación a visitas de estudio críticas de agente externos a la formación de los artistas. Es extraordinario y anómalo que en México la práctica de visita de estudio o la llamada Crit sea un privilegio elitista y transgresor, y no la base convencional y rutinaria de la educación artística de posgrado, mientras que en la mayor parte del mundo, críticos, curadores y artistas mexicanos, somos invitados cotidianos a multitud de instituciones y de centros de estudios para ejercer la crítica del trabajo de los artistas emergentes (el día de pasado mañana yo voy a Bogotá a hacer eso, vengo de haberlo hecho en un espacio en Estados Unidos). Es interesante que la academia artística se haya dedicado a tratar de fortalecer el concepto de los recintos de educación como lugares de entrenamiento de habilidades de estudio, temerosa de que la opinión de agentes externos pudiera infiltrar en los estudiantes el virus de la posibilidad. La visita de estudio es, aún hoy, el modo prioritario con el que las escuelas de arte alrededor del mundo balancean el carácter necesariamente sesgado y restringido de la educación de taller con el viento fresco y el caos de opiniones del campo artístico real, es el medio por el que se media y remedia el carácter necesariamente centrípeto de la rutina de la escuela, con relación a plantar al arte en el espacio que le corresponde: el de la intemperie y lo imprevisto. Fue en relación con ese asunto que se restringe mi cortísima participación en el campo de la educación artística local.

Hace ya una década más o menos, me tocó demandar por los medios más protocolarios, una carta, a los cuerpos académicos de la antigua ENAP que replantearan sus relaciones con críticos y curadores como yo, no se restringieran a pedirnos conferencias aisladas cada cierto tiempo en la Academia de San Carlos sino que nos introdujeran como parte de la dinámica de la crítica de los resultados de la enseñanza,

particularmente en el posgrado. No sólo fracasé en el propósito de modificar esos privilegios, sino que tuve la suerte de ser proscrito de la lista de tutores en la que no fui restaurado sino hasta hace poco, sin que yo me enterara, sin aviso; lo que no ha impedido en manera alguna que gente como yo lleve a cabo visitas de estudio institucionalmente organizadas en esta institución.

Cuando fui invitado a ser curador en jefe del MUAC decidí llevar la pequeña pelea, que me tocaba en relación con este problema, al proceso de trabajo del museo. Con ayuda de colegas como Daniel Montero que está sentado aquí en el auditorio, que entonces era encargado del programa Campus Expandido hicimos un programa piloto para llevar a cabo investigación curatorial en un proceso amplio de revisión de portafolios y visitas de estudio de artistas jóvenes y estudiantes. La reacción de la dirección de la ENAP fue protestar por escrito en tonos nada comedidos por la osadía de haber repartido volantes en las instituciones de esta escuela que suponíamos hasta entonces era parte de nuestra misma institución.

Los cambios benéficos que ha tenido la recientemente gestión de la FAD no han acabado, sin embargo, por replantear el modo en que la educación de artes plásticas del posgrado contenga la sana oscilación entre las posiciones del personal interno y la interferencia de los talleres mediante visitas de estudios y conferencias de agentes de todo tipo. En cualquier caso, este es el motivo por el cual el circuito artístico local, opera sin contar con el espacio de enseñanza universitaria como uno de esos espacios. Eso, por supuesto, sigue teniendo un efecto radicalmente discriminatorio. Condena a los estudiantes que recorren la educación pública a un espacio cerrado, garantiza la circularidad de los privilegios sociales invisibles en esta sociedad a aquellos que no están condenados al espacio de la institución pública, es decir, garantiza el orden neoliberal. Ese es, en efecto, un momento en el que la aparente resistencia deviene, a pesar de su retórica, un colaboracionismo con el sistema de dominación vigente, en nombre de un discurso paranoico de autodefensa de la identidad ante la amenaza de la contaminación. Proceso de autofagia que bien podría radicalizarse con la tendencia a la profesionalización universitaria que ha extendido la jerarquía del doctorado al campo artístico sin que haya ocurrido una experimentación o meditación suficientemente

amplia acerca de cómo puede el sistema doctoral unirse con el campo autocrítico de la producción artística como tal.

III “Más allá del autosabotaje”

Hay una variedad, ciertamente, de razones históricas por las que un núcleo importante de la educación artística mexicana y en particular las instituciones herederas de la antigua Academia de San Carlos protagonizaron por décadas una mal encaminada resistencia a la participación en el circuito artístico actual. Por un lado, está el modo muy complejo en el que la herencia del muralismo -como una vanguardia artística paradójicamente comprometida con la continuidad de la estética post-renacentista- habilitó la permanencia de la enseñanza académica tradicional en la escuela, en lugar de su evolución hacia formas de enseñanzas autocríticas modernistas al requerir la escuela mexicana técnicas y habilidades tradicionales europeas, como la pintura al fresco o el dibujo de figuras, pero sobre todo, al incorporar la desconfianza sobre la práctica del arte moderno, tal como se generó en la geografía de las vanguardias europeas. El muralismo tuvo mucha responsabilidad en propiciar una inercia educativa que nuestras escuelas no se han podido sacudir de fondo. También, la manera extraordinariamente enredada en la que teóricos como Marta Traba en los años setenta, y en general el gusto de la izquierda latinoamericana, revistió el rechazo por las prácticas artísticas post-pop y en particular el arte conceptual como expresiones de defensa ante la cultura del imperio. Lo que Marta Traba designaba como estética del deterioro impidió a ese gusto de la izquierda articularse con la protesta político-cultural que ocurría en Estados Unidos y en Europa y que tenía en el arte nuevo una de sus ramas más significativas.

También, y éste es un rasgo de la condición sur, el espacio de resistencia, el emplazamiento de conducir una política cultural identitaria no fue el más afortunado. Convencida del proyecto equivocado de la defensa de la identidad, la izquierda latinoamericana perdió la oportunidad de acompañar la generación de subjetividades emergidas de la condición crítica del capitalismo presente como parte de su programa, en aras de la defensa de lo conocido, es decir, de los referentes y de las actitudes que crearon los estados-nación que son producto del capitalismo. Los ecos de toda esa desconfianza siguen minando la capacidad de la

izquierda intelectual y política de tomar como suyo el resultante del cuestionamiento del campo artístico contemporáneo y su despliegue.

Finalmente, en lugar de que las universidades, como ocurrió en Europa y en el norte, se convirtieran en los refugios de los artistas radicales cuyo trabajo rebasaba la definición tradicional de objeto artístico como potencial fetiche de la adquisición plutocrática, hemos consagrado las disposiciones de las academias a perpetuar la práctica del oficio, que ya no sólo están desconectados con la práctica contemporánea, sino que en su peor momento albergan la esperanza de instalar normas y definiciones de lo artístico –argumentos que provienen del clásico y del Barroco– pero que evaden las conclusiones por completo de trescientos o cuatrocientos años de práctica artística en el mundo. Eso hace que sea poco sorprendente que, aún hoy, esas instituciones den albergue con mucho entusiasmo a las formas de pseudocrítica reaccionaria que quieren volver a un arte supuestamente auténtico privado de toda historicidad y por su puesto de cualquier autocrítica de la producción moderna. La universidad entonces se vuelve no solamente en el enclave de una reacción, sino de formas de pensamiento dogmático que no sostienen siquiera la formalidad del debate académico y la constatación de presentación de evidencias y contraargumentos.

Es hora de romper lanzas con todo eso. ¿Qué hacer? Y aquí voy a tener que resumir para luego retomar la discusión. Yo plantearía que la primera cuestión es que tenemos que obligar a la institución, y particularmente al posgrado, a incorporar la visita de estudio de toda clase de agentes externos como el componente que modifique la dinámica de las escuelas. En segundo lugar, tenemos que plantear seriamente modificar la lógica de exhibición de estas escuelas, para que en lugar de que se planteen como lugares de exhibición de la práctica en general, traten de encaminar la práctica de los estudiantes a la posibilidad de utilizar su momento de titulación como un momento de exhibición preparada y selectiva de obra con vista a ser parte de alguna clase de programa público, alguna clase de momento de exposición. Y en tercer lugar, me parece que un asunto absolutamente clave es plantearse que el doctorado no sea una copia simple, si bien adulterada, de los procesos de titulación de humanidades. Es decir, que las líneas de organización interdisciplinaria por un lado rompan con la noción de genealogía y de sucesión artística en el doctorado,

para privilegiar modalidades de investigación constituidas por el sentido experimental y autocrítico del arte actual, y que además no tengan que producirse en términos de documentos de tesis, sino en el juicio de una práctica crítica consecuente. En una cierta medida, en este caso, a pesar de que seamos del sur tenemos que voltear a ver los resultados absolutamente notables que, a lo largo del tiempo ha tenido la manera en que se entendió el posgrado como práctica en el contexto holandés, en particular, y en la experiencia de la educación en el sur de California en Estados Unidos.

Sobre todo, lo que requerimos es generar y regenerar un espacio de entusiasmo en torno a la tarea de desafiar el determinismo de las estructuras artísticas y sociales, y propiciar un espacio de educación artística para que sea un factor de presión y transformación de la cultura del presente y no un nido de queja. Una cierta cuota de felicidad en transformar el campo cultural, en lugar de reafirmar su inmovilidad innecesaria, es la conclusión obligada de un proceso de transformación de la crítica, de la geografía y de sus sistemas de exclusión.

Pero para ello hay que recuperar la noción de crítica de la espiral auto-denigratoria que tiene la costumbre de alojar en ella únicamente lo que es lamento, náusea y denuncia. Esto requiere convertir los espacios de enseñanza en un lugar que enseñe a los participantes que ellos también tienen un cierto poder, que construya y difunda formas de relato histórico donde nuestra agencia y capacidad de crítica se hagan relevantes y que apueste a transformar el sistema artístico en lugar de asegurar la nulidad de la intervención.

Gracias.

B.M. Gracias Cuauhtémoc. Cedemos palabra al público.

Ady Carreón (público): Hola, muchas gracias al grupo de investigación e intervenciones críticas desde el arte contemporáneo por invitarnos a esta jornada de diálogo abierto, por traer a tan espléndidos invitados. Hay muchas cosas que me llamaron la atención de las tres ponencias, y quizá no las mencionaré todas para que el diálogo pueda ser más fluido.

Por un lado, la idea de Campus Expandido. Es muy claro el sentido de cómo el museo está inserto en el medio artístico y tiene, yo diría, un cierto poder distinto al de la escuela. De algún modo, el sentido o la idea de que necesitamos que las escuelas sean parte del medio artístico, de que no sean antesala del medio artístico y de que justamente se reconozca la escuela de arte como un elemento más en el medio artístico me parece que le daría un poco más de peso a la experiencia del estudiantado.

Por otro lado, la idea de la Dra. Elena Odgers sobre la frustración que a veces muestran los jóvenes. Como profesores cada vez nos enfrentamos más a ese ánimo que plantean, que parece que los maneja. Lo refiero un poco a lo que mencionaba también la Dra. Adriana Raggi al iniciar esta jornada, ante la frase de *el arte no se enseña*, ella dijo: “quiebra el espíritu de los estudiantes”, que de algún modo va aunada a la idea de lo que está planteando el Dr. Cuauhtémoc [Medina] de este auto-determinismo. ¿Qué pasa cuando los profesores enseñan ese sentido de futilidad en lugar de darles esa posibilidad de resistencia?

Cuando se refiere el Dr. Cuauhtémoc Medina a este surgimiento del arte mexicano de los años noventa como una contraposición a lo que sucedía en la escuela, a lo que les enseñaban en la escuela. En esa descripción de la enseñanza del arte entiendo que se está refiriendo a esta facultad, cuando era Escuela Nacional de Artes Plásticas. Esta referencia de que viene todo desde esta línea del muralismo, con este énfasis en la tradición, en el oficio, en la factura, en el construir una obra de arte. Yo estoy pensando más bien en este momento histórico cuando en 1973 se instaura esta Licenciatura en Artes Visuales con un primer año que buscaba justamente desplazar los talleres. De hecho, el primer modelo, el de 1971, no tiene ni siquiera materia de dibujo. A mí como dibujante me llamó mucho la atención que en un plan de estudios hayan desaparecido el dibujo completamente. En 1973 se reanuda la idea de dibujo, pero hay muchas otras materias. El primer año no tenía ni pintura ni escultura; no tenía nada de eso porque buscaba ser un año como de elementos básicos, como de lenguaje, pensando que hay un lenguaje visual. Pensando por supuesto en La Bauhaus, en el curso de iniciación de Johannes Itten y en György Kepes, la materia emblemática es Educación Visual. Una materia que estuvo vigente durante 40 años en esta escuela y nosotros tenemos desde hace dos

años un nuevo plan de estudios que le da un giro, que desplaza todo ese esquema de visualidad. De hecho supongo que tenemos la última generación ahorita en quinto, en cuarto año con ese plan de estudios, quienes tomaron Educación Visual en primer año.

Y yo revisando esos contenidos pienso nada más en tres artistas, digamos, de esa camada de los noventa que estudiaron en esta facultad, como Gabriel Orozco, Eduardo Abaroa y Damián Ortega. Yo en los tres veo ese lenguaje, esa visualidad, ese ABC; ese elemento de la forma, ese punto-línea- raya, composición, saturación, no saturación, todo eso que nos enseñaban en esa materia lo veo allí. Yo veo que esos artistas que son ahora los grandes artistas, los que están ahí en el mercado sí se formaron aquí, sí aprendieron de sus maestros y llevaron a ese mundo del mercado los conocimientos que les dieron sus maestros en ese primer año sobre todo. No estaban yendo en contra de lo que les enseñaban.

Esa sería una postura personal al respecto. Gracias, gracias a los tres.

C.M. Yo creo que abordaste algo muy interesante y voy a tratar de replantear algunos puntos sobre eso. En efecto hay un quiebre en la escuela a partir de la crisis del 68. La manera en la que la mezcla del quiebre del 68 por la movilización y el hecho de que buena parte de los artistas contemporáneos en este momento tienen su quiebre en el Salón Independiente es el programa del 1971. Ahora bien, el programa del 1971, que básicamente se lo debemos a quien también en los hechos era el líder del Salón Independiente, Manuel Felguérez, estaba apostando efectivamente por un gesto muy radical, que era la instauración de la figura de artista investigador, y por la lógica del campo de investigación, por decirlo así, postautoral.

El referente era La Bauhaus y uno tiene nada más que revisar los textos de Ida Rodríguez en 1971 y 1973 que están publicadas en esa edición de los setenta para encontrar cómo la agrupación de lo que yo llamo el circuito estructuralista, o lo que “la era de la discrepancia” quiso describir como el área de sistemas de ese momento miraba a La Bauhaus como un espejeamiento de la posibilidad de su práctica. En el año 1974 o 1975 no lo puedo precisar, –me parece que fue 1974– ese experimento fue desechado precisamente por la resistencia de los pro-

fesores de mayor edad que vieron el experimento como contrario a la continuidad de las tradiciones. El hecho es que varios de los que habían estado operando en la escuela tuvieron que migrar rápidamente y fue Manrique, quien era director del Instituto de Investigaciones Estéticas, quien temporalmente los alberga como investigadores-artistas. Estos incluyen tanto a Felguérez como algunos de los teóricos de ese campo de pensamiento visual, hasta Sebastián y hasta un compositor que sigue en el Instituto practicando como compositor. El punto es que esas carreras de alguna manera se interrumpen en Estéticas a partir de que varios de esos artistas regresan a su campo de práctica en una relación con el mercado, fundamentalmente como su territorio de acción, con la excepción de un escultor del norte del país que sigue cobrándole a la universidad sin que haya la visibilidad de que eso nos reporte muchas ventajas académicas o de investigación.

Ayer que leía tantos comentarios sobre ciertos manejos raros sobre el campo de la danza, me preguntaba si no podría ser traído a la discusión. Ahora, es interesante que por un lado tienes toda la razón. La continuidad de ese espacio de La Bauhaus a la que la academia malinterpreta como geometrismo, básicamente reduccionismo y elementalidad, puede estar alojada en Gabriel Orozco y Damián Ortega. Me acabas de hacer ver que las limitaciones básicas del trabajo de Gabriel Orozco y de Damián Ortega probablemente fueron injertadas en esta escuela, lo cual era un cargo que podemos añadir a la cuenta. El gen recesivo de ese experimento fallido fue relocalizado.

Pero ciertamente, ellos mismos hicieron su taller de los viernes o afirman haberlo tenido. A mí no me acaba de quedar del todo claro en qué frecuencia pero la retórica de reinención tuvo su sitio ahí. De cualquier manera tenemos una situación en donde el sistema de la FAD actual tuvo más que ver (independientemente del juicio que tengamos sobre el sistema que quisieron imponer Felguérez y los estructuralistas) con el fracaso de la reforma, que con los resultados de una reforma. Y ese camino histórico es algo que alguien que tenga un poco de paciencia y ganas de mover papeles quizá podría trabajar.

Yo tengo la sensación de que habría que añadir un pequeño factor. La productividad de ese proyecto con todas sus aristas burocrático-intelectuales, –si ustedes quieren experimentar, lean al Juan

Acha tardío y van a ver cómo tienen algunos problemas muy básicos, esencialmente el trabajo de esa generación esperaba descubrir bases profundas, biológicas, fijadas a cierta posibilidad estética en lugar de negociar con la basura de la política, de lo cotidiano y de la complejidad cultural— es lo que hace el trabajo muy estructuralista en su naturalismo un poco obcecado. Esa especie de lógica es algo que reforzó la expectativa normativa estética del campo, pero tuvo una productividad porque los grupos son gente que pasaron por ese intento de reforma, y sobre todo lo que pasó luego en la Facultad de Diseño de la UAM (lo cual derivó en la formación de Marcos en el zapatismo), tiene que ver con el injerto de esa reforma. Entonces sí, si hubiera que hacer el rastreo de la historia de la ENAP y de la FAD—cosa que a mí no me va a corresponder hacer, no me vean a mí, no tengo tiempo—habría que pensar en esa dimensión. O sea, la facultad tuvo un proyecto de reforma radical, podemos pensar hoy que era un proyecto desmesurado, pero en ese momento era la expectativa de encontrar una función social, de acabar con el mercado, de una vez y para siempre, y de encontrarle bases racionalistas a la producción artística. Tuvo la duración que tuvo. Otro asunto es que coincidió con la caída de Pablo González Casanova quien también fue el intento de la negociación a nivel de la institución en conjunto, de tomar una elección del 68 que consistía en haberle dado la universidad a cierto experimento de la izquierda. También hay unas cosas que se llaman CCH que provienen de ese momento.

L.A.V. Yo quiero decir algo no directamente vinculado con tu pregunta sino con la discusión que se detonó acá. Lo primero, es que ese experimento donde tomó forma y no la mejor fue en Xalapa, en la Escuela de Artes y también el Instituto que se funda con plazas de investigación para artistas. Entonces yo no sé, también habría que valorar los efectos positivos de una empresa donde los artistas tienen una plaza de producción que se anticipa a lo que está de moda ahora y que es la investigación artística.

Lo segundo es una pregunta sólo para Cuauhtémoc [Medina]. En el mapa que dibujaste que fue muy interesante y que creo que pone en palabras discusiones de café que yo he escuchado aquí y allá, ¿cómo se inserta La Esmeralda? Porque La Esmeralda tiene un camino un poco diferente en los últimos años al de la Facultad de Artes y Diseño.

C.M. Bueno, yo estaba haciendo alusión precisamente a que parte de esa generación en los noventa tuvo participación en las reformas de la Esmeralda y fue muy interesante que Arturo Rodríguez Doring, que en todo caso es un pintor bastante tradicionalista, le abriera el campo a sus colegas que no lo eran, y que haya experimentos pedagógicos ahí que tienen que ver con el hecho de que han pasado Abraham Cruz Villegas o Vicente Razo. Esto no habría ocurrido, y me imagino que tampoco habría pasado Eduardo Abaroa, si no hubiera habido esa apertura. Tiene que ver con el hecho de que es una estructura institucionalmente más débil, donde también tenemos un problema muy sencillo que no es tan fácil de solucionar. Es decir, es muy importante que haya estructuras laborales seguras, o sea que apostar a generar estructuras educativas de alta precariedad, con el argumento de que necesitamos tener siempre a gente que esté en contacto con la cultura viva, es algo indeseable, o sea, es la solución neoliberal al problema. Básicamente consiste en tirar personas a la basura constantemente. Evidentemente al construir un staff en una universidad siempre existe el peligro de que uno puede acabar compilando gente que no está, al cabo de cierto tiempo, en el centro de la argumentación. Eso pasa en todos lados. Pero tenemos que tener mecanismos tanto para poder acompañar a aquellos que están empleados con aquellos que están en el campo práctico y que adicione las prácticas internas. Como sugería, también es interesante el modo en que particularmente después del quiebre de las prácticas modernistas, el hecho de que la generación de Fluxus o los Conceptualistas tuvieran alojamiento en las universidades de los sesenta y setenta de Estados Unidos. Esto explica la sobrevivencia de Michael Asher como un referente artístico y que no hubiera sido aniquilado. Incluso hay gente que después de adquirir un lugar en el mercado como Barbara Kruger, volvió a ser precisamente lo que eran, eran profesores artistas. Entonces, hay lugares en donde este sistema ha sido usado para acompañar el cambio, no para impedirlo. Yo creo que sería deseable primero que los cambios que pudiéramos introducir, aunque es algo que no me toca a mí, combinaran el hecho de no ver la existencia de un profesorado de carrera como un problema con la respuesta a ¿cómo se combina esa estructura interna? Porque también hay maneras de activar la enseñanza de talla tradicional.

Si uno piensa en lo que está pasando con el arte colombiano contemporáneo -que es un arte que está organizado en torno de una inven-

tiva de la materia y de la habilidad dibujística y gráfica, que emerge de gente que visiblemente recupera el haber sido entrenada de una manera autoritaria bajo moldes académicos pero que encontró cómo escapar por el interior en vez de en lugar de escapar superficialmente-, piensa, por ejemplo, en lo que una artista como Johana Calles significa.

Es posible que esos entrenamientos no sean inútiles, pueden ser entrenamientos refuncionalizados. No hay un impedimento absolutista, también hay una cuestión equivocada en la que la manera, la solución, en este país, ha sido pensar que se tiene que generar una especie de campo de arte alternativo desligado de esas comunidades. Pero el problema es que se vuelve una estructura de autodefensa y que no está trabajando para ser permeable todo el tiempo.

Yo más bien creo que el reto va a ser el campo del doctorado de posgrado. Por un lado, a mí me parece que el modo en el que la maestría establece las condiciones propicias para que un grupo de estudiantes avanzados produzca su proyecto de su apuesta de campo artístico no está del todo afinado, y ahí sí tengo que decir que, en general, la gente que está en la maestría en San Carlos suele quejarse de la relación entre sus experiencias y sus expectativas. Pero es un problema mucho más grande que -es una situación que no podemos parar pero que es un problema- la estructura laboral e institucional demande que todo el mundo tenga doctorados. Eso hace que en este campo en particular se haya instituido en el doctorado sin saber para qué ni cómo.

Entonces, a mí me parece que es muy interesante el modelo que creo que están tratando de echar a andar en la UCLA, que en realidad no hay un staff académico en el doctorado sino que el estudiante es guiado y tiene la obligación de crear un cuerpo de tutores llevando gente de distintas facultades e institutos de una universidad, de manera que a fuerzas tienen que combinar el convencer a un biólogo, a un filósofo de la ciencia y a un ingeniero a acompañar un proyecto de investigación que se sostenga desde ese espacio específico.

Lo que hace es evitar la noción de escuela para tratar del doctorante se haga responsable de producir su campo disciplinario, lo cual es natural a la situación del arte como la estamos viviendo hoy. Básicamente lo que implica es que esa debilidad de la estructura obliga a favorecer

procesos de investigación y de trabajo específicos. Es una de las cosas más interesantes que he escuchado en relación a cómo resolver este paso que está ocurriendo de manera generalizada tanto por la imposición de Bolonia, como por la manera en la que está operando el doctorado en el capitalismo, como extensión de la vida no laboral y también de la forma en que está localizado como una especie de aparato nobiliario en decadencia.

Yo lo que siento, es que no aparece registrado que haya habido un momento de reflexión de cómo se iba a constituir. A mí me ha tocado estar muy metido, llevo 20 años desperdiciando mi vida en participar de los debates, en las batallas, en las patadas, en las puñaladas por la espalda, en las conspiraciones en torno a cómo definimos el posgrado de Historia del Arte. La batalla epistemológica de la historia del arte ha sido muy seria. Les puedo relatar las posiciones, les puedo decir las medidas que se tomaron, los acuerdos a los que se llegaron y los experimentos que están en marcha. Eso me parece que no es algo que de momento, a menos que me haya perdido una historia hermosísima que seguramente nos transmitirá Pixar y Disney en unos años, no parece haber ocurrido en la instauración de la estructura doctoral en esta escuela, lo cual probablemente me garantice que me desinviten por otro par de décadas.

E.O. Bueno, yo quería hacer nada más un comentario, también respecto a esto, y creo que efectivamente la materia de educación visual era como una cosa en la que, de alguna manera, uno estaba obligado a participar porque sobre todo estaba en el primer semestre. En mi experiencia aquí, la verdad es que más de la mitad de la carrera la hice llevando memorándums de un lado al otro. Entonces yo me hice la carrera como yo quise y creo que eso era más o menos el tono general de lo que pasaba. Sí, hay un plan de estudios que dura 40 años pero la verdad es que no se estudiaba eso. Efectivamente, Educación Visual, sí, porque apenas entrabas y no conocías las posibilidades, pero a partir del segundo semestre yo estuve tomando materias con un montón de maestros que nunca fueron oficialmente mis maestros. De hecho, creo que mi historial académico dice que llevé algo así como tres años de escultura en la cual pase un mes en modelado y me salí. Por otro lado, también había muchas cosas. Por ejemplo, estaba en el taller de pintura con Diego Toledo que lo primero que dijo fue “no creo en la

pintura” y creo yo que era la única persona que pintaba en el taller, dentro de ese periodo.

Entonces, una cosa es lo que dicen los planes de estudio y otra cosa es la realidad y eso va a pasar siempre, no importa qué maravilloso o qué terrible sea el plan de estudios a la hora de la verdad va a ser quiénes están dentro de la escuela, quiénes están como docentes y quiénes están como alumnos. Y eso es lo que va modelando lo que realmente va ocurriendo en la escuela. Sí, el primer año, a lo mejor es bastante dramático, y deja algunas marcas más permanentes, pero creo que es el primer año. Después de eso empieza a fluir todo de una manera muy distinta y muy rara.

C.M. Yo tengo la sensación, nuevamente a partir de una experiencia personal, que esa noción de que el plan de estudios es como la Constitución Mexicana que nadie ha aplicado. No es una experiencia generalizada. Lo que quiero decir es que en la historia del Colegio de Historia y en la historia del Posgrado de Historia del Arte, los programas de estudios sí han definido qué pasa, hay temas claves como qué expectativa tenemos para titularnos, qué estamos esperando de los documentos de titulación. Dichos documentos produjeron batallas horribles porque sus efectos tenían que ver, por ejemplo, con un modelo de maestría donde los profesores eran dueños de su cátedra y no tenían que anunciar que hacían, sino que era su espacio personal y establecían relaciones de tutorado con estudiantes cuyo promedio de titulación de maestría en los años ochenta era de once años, entre los que se titularon. Era esencial algo que era una dinámica invisible, que era una serie de relaciones de discipulado que debido a lo largas que eran, generaban también estructuras de dependencia laboral que, además, luego se reflejaban en la construcción del circuito académico en relación a los grupos devenidos de esas relaciones de larga continuidad. De manera que esa constitución, un poquito feudal, sí producía reinos y batallas de marquesados y colegas que afirmaban en público que como académicos éramos una corporación y teníamos que defender nuestros privilegios, esta palabra se dijo en ese contexto. El nuevo programa está hecho de manera deliberada para forzar a los profesores a tener que presentar y publicar un programa de seminario o de clase, idealmente nuevo en cada semestre. De manera que la selección de clases, que a veces implican los programas hechos

describiendo las unidades semana por semana, es un momento del trabajo estudiantil.

Dos, hay una definición bastante abierta de selección con ciertas estructuras de clases, digamos técnicas, lo cual plantea que tiene que haber una correlación con suficiente poder para llenar esas áreas de formación. Y en tercer lugar, hay un proceso de tutoría que en cierta manera tiende a buscar ser impersonal y breve, que desactiva las relaciones de discipulado. Históricamente algo que va a pasar en Estéticas es que la relación de “yo fui alumno de tal”, no va a generar ni beneficios significativos ni tampoco va a generar afiliación. Todo eso fue a propósito, fue algo que se deliberó, por eso la gente se sacó los ojos, y tiene efectos. No puedo argumentar que es lo del plan que tiene aplicación y que no; pero creo que este plan se está aplicando de manera bastante literal.

No sé si es lo conveniente en un lugar donde no se ha llegado a una discusión a fondo de qué hacer. La definición nacional bajo la que yo crecí es que México era una dictadura moderada por la corrupción; esa era la manera en la que operaba este sistema. Entonces el vivir en esa forma transicional permite que algunos tomemos ventaja y otro no. Pero yo no estoy seguro que sea imprescindible, creo que hay experiencias concretas que implican que la reforma del papel sí implica una reforma de las prácticas.

Daniel Montero (público). En este caso yo estoy un poco más de acuerdo con Cuauhtémoc [Medina] que con lo que está diciendo Elena [Odgers], precisamente pensando en el caso colombiano que a mí me tocó vivir de alguna forma. Mientras en la década de los noventa aquí en México, de 1994 o 1993 hacia adelante, se estaba discutiendo cómo es posible producir cierto tipo de diferencia en arte que no sea lo que se enseña en las escuelas, lo que ahorita Cuauhtémoc [Medina] está describiendo como una especie de arte disidente. En Colombia se estaban haciendo programas educativos relativamente nuevos que trataban de incluir esa diferencia en la estructura del programa. Lo que terminó ocurriendo fue una especie de competencia por las universidades no desde las mismas estructuras de los programas sino desde los alumnos. ¿Qué quiere decir eso? Que como en Colombia todas las universidades tienen en este momento programas de arte

(las universidades tanto públicas como privadas), lo que terminó ocurriendo fue una especie de integración del campo universitario en general, en donde las entregas se hacían de manera pública, es decir, todos los talleres de todas las universidades abrían por un momento unas pequeñas salas de exhibición donde se hacían exhibiciones ya sea semestrales o anuales de los alumnos y uno podía ver lo que estaba pasando en otras universidades. De alguna manera eso generó una especie de acción comparativa, no sé si para bien o para mal, pero las mismas estructuras de los programas como se estaban implementando, tanto en la Javeriana como en Los Andes y después en la SAP y en otras universidades como la Nacional, ayudan a pensar qué es lo que hay que hacer en el arte colombiano en un contexto muy específico, en donde los que nos enseñaban directamente eran los profesores colombianos que habían estudiado fuera pero que se estaban incorporando a estos nuevos planes de estudio.

Lo que quiero decir es que la misma estructura que propusieron diferentes universidades, al menos en Bogotá, permitía precisamente al mismo tiempo interacción y una forma de visualidad que venía, tanto del programa de la misma estructura del programa como de una forma de autorreflexión endogámica. Porque no había de otra, estaba marcada por estos nuevos profesores que traían nueva información que se podía consultar en ese momento, no tanto en internet, sino más bien en revistas. En ese sentido, el cambio de estructura, pero al mismo tiempo la incorporación de nuevo personal académico, ayudó a que eso ocurriera. Lo curioso es que a pesar de que Cuauhtémoc [Medina] está diciendo que en el arte colombiano aparece esta nueva generación de artistas que están muy clavados en formas y en problemas técnicos que no son solamente problemas técnicos, ya todo el mundo lo sabe, son educados por artistas que no les interesa tanto eso. Es decir, nuestros maestros sí tenían que ver con problemas de pintura, tenían que ver con problemas de dibujo, pero cuando nosotros estudiamos en esta nueva estructura de plan de estudios había una materia que -a mí nunca se me olvidará el nombre- se llamaba bodegón emocional, que fue propuesta por Elin Espinoza y Natalia Gutiérrez, y que hacía tanto énfasis en eso precisamente; porque esa materia intentaba pensar en esta relación de la exterioridad con la interioridad y en este ejercicio de pensar la visualidad de un objeto con la relación sentimental que uno podía establecer con él.

Ese doble movimiento de hacia fuera y hacia dentro ayudaba a pensar en los problemas conceptuales del dibujo, que era una cosa que parecía muy novedosa para ese momento, en el que aprendimos. Pero también tomamos clases con artistas como José Alejandro Restrepo y Gabino Dueñas, artistas que pensaban en el carácter experimental de la técnica desde los problemas conceptuales que traían por sí mismas las mismas prácticas artísticas. En ese sentido, tanto la práctica como el programa institucional reforzaban de alguna manera el campo. El problema era que no había manera de mostrar esto más allá que estos espacios universitarios y algunos lugares que permitían algunas exposiciones. Los que exponían eran o nuestros maestros o nosotros mismos. Hasta que llegó la Feria ARTBO hace diez años y todo se jodió de alguna forma. No se jodió, se transformó para el bien de algunos, y para mal de otros.

Yo sí estoy de acuerdo con que las estructuras de los mismos programas universitarios sí abordan a la misma manera en que uno puede comprender el arte en alguna forma. Para que eso ocurra también tiene que cambiar no solamente el plan de estudios –si cambia el plan de estudios per se no va a pasar absolutamente nada porque no es suficiente–, hay que cambiar de alguna forma esta estructura de pensamiento a la que se está apuntando ahorita, y que creo que el MUAC ha apuntado mucho a eso. Es un lugar de producción, de reflexión del arte desde el arte, no solamente para el arte.

E.O. Yo estoy totalmente de acuerdo con esta idea y creo que justamente aquí lo que ocurrió fue que si no se cambia el plan de estudios, pues, cambiábamos nosotros a partir de eso. Y tenías que aprender a fluir con ese plan de estudios pero darle la vuelta de alguna manera. Aunque efectivamente lo ideal sería estar actualizando y estar renovando todo esto. Pero justo esto que dijiste al final es bien importante, la renovación no está en el papel nada más, se tiene que dar aquí y en todos.

En ese sentido, una de las cosas que más me llamaron la atención y que estuve dándole vueltas en los últimos días antes de venir aquí, es justamente esta idea de educación. Justamente esta idea de educación me lleva a lugares que no me gustan. Esta idea de diálogo, de cómo voy a educar al otro. ¿Yo quien soy para educar a nadie? Más bien hay una forma de interacción en la que tengo que entender la forma en la que

se estructura el otro para ver de qué manera le puedo ayudar y puedo ir aprendiendo de lo que él me dé para ir cambiando mis estructuras también. Yo creo que aquí el cambio no es nada más del plan de estudios en el papel sino un cambio en ver cuáles son las experiencias con las que se han formado los alumnos, qué es lo que traen ellos y a partir de eso cómo tengo que modificarme yo para poder aportar algo.

Siempre he creído que los docentes estamos estafando a los estudiantes también, porque aprendemos muchísimo todos los días. Ustedes a lo mejor tienen un maestro para un montón de alumnos pero yo tengo un montón de alumnos para mí. A mí me llega mucha información, cada uno de ellos tiene algo particular que dar y todo eso tiene que forzosamente ir cambiando mi estructura. Algo bien importante es esa intención de estar dispuesto a aprender de los alumnos y de los maestros también. Todos los docentes tienen que tener esta habilidad de aprender a modificarse en el tiempo para que esas modificaciones que se hacen, en el papel también se vean reflejadas de alguna manera.

L.A.V. Yo tiendo a veces a ser muy práctico, a pensar más como hacia futuro. Lo que estaba pensando era que hasta ahora han habido esfuerzos tímidos todavía, pero ya algunas experiencias de colaboración con la Esmeralda. Han sido los de la Esmeralda, y a partir de que está Carla Rippey al frente, los que se han acercado a ver de qué manera podemos trabajar con los curadores del MUAC y los estudiantes de la licenciatura. Creo que el comentario de las propuestas que apuntaba Cuauhtémoc [Medina] al final va más a trabajar con el posgrado, pero yo creo que por allí podría haber ya algunos esfuerzos de colaboración que podríamos trabajar hacia futuro, porque también lo que ha pasado es que a los cursos de Campus Expandido, y esto ha sido un dilema que pongo aquí como un problema al que nos hemos enfrentado, se inscriben muchos estudiantes de arte de la FAD, estudiantes muchas veces de licenciatura. En los seminarios de Campus Expandido, sobre todo en los de posgrado, no hay el tiempo, los números y las pedagogías para trabajar teóricamente con grupos grandes a donde, de pronto, vienen chicos de licenciatura. Entonces hay que encontrar el espacio para trabajar directamente con los estudiantes de la FAD. Puede ser el modelo del Crit que dice Cuauhtémoc [Medina] o pueden ser otros, pero hay que buscar los canales y cuáles son las bajadas concretas de esta colaboración.

C.M. Ahí yo tengo que hacer una observación. Sí entiendo que, a diferencia de la buena voluntad de Elena [Odgers] y esta noción del cambio personal, se necesita una acción colectiva, y eso es parte del problema que padecemos en esta etapa histórica. Estaba escuchando muy atentamente lo que decías y me produjo angustia esta sensación nihilista, de todo o nada, cuando está en sortear el destino flotante de vivir en el huracán porque lo que no contiene esa descripción, voy a llamarla fenomenología, es la idea de que uno puede construir cosas con los demás, que uno puede organizarse, que uno puede operar políticamente. Yo sé que la experiencia de los últimos 30 años, que han sido experiencias de derrota, preparan esta cosmovisión. Vamos a ponerle esa fórmula.

Una cuestión que a mí me parece más o menos necesaria advertirles es que hay una modificación legal que va a cambiar radicalmente este sector en los siguientes años y que es el resultado de la batalla de mis amigos, los mismos que crearon estas estructuras paralelas. Y es que lo más probable es que la cámara apruebe el extender el tipo de esquema de inversión privada del cine a los demás campos culturales. Eso tiene un doble filo. Por un lado va a aliviar a las organizaciones con estructuras prestigiadas, a lo mejor al MUAC pero también al Museo Tamayo, de la desgracia inminente que supone el proceso de cortes presupuestales, pero va a radicalizar las diferencias de clase en acceso a las oportunidades. Porque entonces los aparatos de educación privada o autogestivas que han estado emergiendo, vamos a decir SOMA, van a poder entrar a jugar en esa economía. Si hubiera un poquito más de dinero, algo como SOMA, le va a permitir entonces ampliar el número de visitantes para hacer los Crits, va a serle posible ampliar el sistema para empezar a tener becarios, va a crear una escuela dominante, un polo imbatible. Y esta estructura, la estructura pública, se va a quedar como un hospital de salubridad.

Es un proceso terrible porque es el proceso que estamos acompañando todos. Por supuesto, el dilema que a uno le queda cuando opera en el campo cultural es que sabe que, en las condiciones actuales, lograr crear el espacio para que ocurra algo sustancial, -es decir, producción cultural, producción autocrítica- tiene que pasar por no empecinarse en que ese proceso sea justo. Entonces, en esas condiciones la producción relevante va a venir de ahí. La protección que hasta ahora ha tenido

la estructura oficial es que no había competencia que pudiera operar en una forma radicalmente ventajosa.

Hoy por hoy el problema ya no es nada más el que han condenado a los estudiantes a la irrelevancia sino que también a la escuela, si no absorbe sus experimentos y los potencia, si no hace lo que ha hecho históricamente. Acabo de ver entrar a José Miguel [González Casanova], que cuando el Taller de Medios Múltiples consigue reunir fondos lo que hacen es castigar al Taller de Medios Múltiples. La única experiencia que yo conozco porque yo no estoy aquí y sé que hay maravillosas experiencias por todos lados que nuevamente Pixar nos va a poder relatar, en donde una entidad de educación pública mexicana articula las condiciones para que haya un ingreso de recursos externos para beneficiar a sus participantes, que son alumnos inscritos oficialmente, esa recibe de inmediato el brillante apoyo institucional de retirarle el espacio. Esa es parte de la historia de esta institución.

El resultado de todas esas acciones a largo plazo va a ser que la convicción profunda de la comunidad, que decidió hace decenios que no hay futuro, se va a cumplir como una profecía perfectamente autocumplida. Porque, como les estoy tratando de explicar, en la medida en que suceda que tengamos una estructura que empiece a suplementar por estas estructuras de financiamiento privado que dependen de contactos, de saberse vender bien y de todos los filtros no deseables de discriminación que están operativos en las relaciones de las clases altas de este país -de raza, clase, manera de vestir, manera de hablar y que tan guapo es uno- en ese momento sí, la barrera va a ser radical. El campo que todavía quedaba, que es el que tomaste tú, como muchos otros, que es estar inscrito aquí y hacer como que uno no está inscrito aquí, era la salvación. Porque eso es lo que te escucho decir, que llegar a algo implicaba navegar de manera que la escuela no lo definiera a uno.

Eso ya no es algo aceptable porque en los siguientes años la situación va a ser que la competencia haya empezado a emerger tanto de escuelas privadas como del campo autogestivo. Yo acabo de estar en Monterrey y fui a ver el edificio que Tadeo Ando construyó para la Universidad de Monterrey, para la Facultad de Arquitectura, Artes Visuales y Diseño, y les juro que sí parece como que se puede crear

ahí, como que sí se antoja. Como que me vi, me vi ahí, dando clase. No lo puedo negar. El proceso que estamos empezando a abarcar es que las barreras institucionales se van a agudizar por eso el problema de cómo se transforma este lugar yo sí lo veo como una pregunta sobre su sobrevivencia.

B.M. Ya tenemos que cerrar la mesa lamentablemente. Muchas gracias a Luis Vargas a Elena Odgers y a Cuauhtémoc Medina.

Segundo diálogo: fisuras en la educa- ción

Modera: Mtro. Carlos Romualdo Piedad (ICDAC, FAD)

Dra. Brigida Campbell (UFMG)

Mtra. Carmen Flores (UACM)

Dra. Alma Maldonado Maldonado (CINVESTAV, IPN)

Mtro. José Miguel González Casanova (FAD, UNAM)



Las fisuras (educativas) o la posibilidad de llegar a diferentes terrenos
Carlos Romualdo Piedad

Una fisura es un espacio dentro de una estructura que ha sido llevado al límite de su resistencia, en tanto las construcciones y el espacio mismo están determinados por el diálogo estructural que se da entre los diferentes conjuntos de materiales. Una fisura es un movimiento revelado en una magnitud de ausencia, que puede resultar en grieta. Las grietas en los suelos o las paredes parecen espacios o lugares en los que se presenta una carencia de material o sustrato, puede parecer una muestra de fragilidad pero en realidad, es devenir de un momento estructural. Las grietas en la educación parecen ser espacios de carencia y ausencia de elementos que las cubren o las completan, aunque para nuestro beneficio, las grietas también pueden funcionar como terrenos por explorar, indagar y revisar, por lo menos asomarse y encontrar otros posibles lugares.

Es un hecho que tanto las instituciones, las aulas y los docentes, no pueden cubrir todo el abanico de necesidades educativas que demanda un estudiante de arte. Las evidencias las podemos encontrar en el hecho de que los conocimientos y habilidades que se fomentan en una institución educativa no siempre suelen estar conectados con un ámbito laboral real y de acción por parte de los egresados, por lo tanto, localizar esas imposibilidades y hacerlas evidentes puede parecer un principio para entablar comunicación entre los diferentes agentes artísticos. En este sentido solicitar apoyo resulta necesario para replantear opciones, tanto para cubrir, como para entender las función de esas fisuras o grietas en la educación artística. Por lo menos eso lo demuestran los diferentes proyectos alternativos que se desarrollan dentro y fuera del aula y de la institución misma. La asistencia a seminarios especializados, cursos y talleres, las estancias de investigación en otras instituciones, no únicamente ayudan a los alumnos visitantes, sino también benefician en gran medida a la institución de procedencia, pero de igual manera a la visitada. Es en este proceso de intercambio en el que se da un fluctuar y entrecruzamiento de las diferentes formas de accionar y de entender los terrenos artísticos. En este proceso de intercambio se lleva o se trae otra información, otros referentes y otros modos de construir procesos artísticos. Para

esto se requiere mover el miedo a aceptar que existen las carencias e incluso resulta necesario fomentar la indagación y la salida de las mismas instituciones educativas.

En la mesa número dos del coloquio *Diálogo abierto*, que lleva por título *Fisuras en la educación*, buscamos plantear un panorama de la situación de la educación en el contexto de educación artística.

Estar en un proceso de formación artística, nos permite pensar que probablemente estamos en un espacio con múltiples grietas, fisuras o resquicios, y que en el constante transitar entre los espacios inestables se nos permite entendernos como agentes que entran y salen por estos mismos espacios. Además, estos espacios permiten entender y valorar los alcances de un proceso de formación artística. A lo mejor, localizar las grietas —en los diferentes espacios o campos de la educación artística e indagar tanto en sus profundidades como en sus extensiones, en sus recovecos y sus formas, en lo que piden del exterior— nos permite encontrar diferentes modos de accionar como agentes dentro de un momento en el que la educación parece ser anhelo de muchos y beneficio de unos cuantos.

Diálogo

Carlos Romualdo: Buenas tardes. Agradezco la presencia de todos los que estamos aquí. Especialmente a nuestros ponentes, Carmen Flores que viene de la UACM; Alma Maldonado que proviene del CINVESTAV; y José Miguel González Casanova, un profesor de aquí, de la misma institución, con quien tuve talleres y cursos y quien nos propuso a una cuarta invitada, Brígida Campbell.

La mesa se ideó a partir de una necesidad de revisar proyectos alternativos. Se llama Fisuras en la educación, pensando la educación como una parte importante dentro de una institución, en este diálogo de la institución y de la influencia sobre este proceso educativo/formativo. La idea era indagar en esos proyectos alternativos que se dan dentro de las facultades, dentro de los institutos, dentro de un proceso formal de educación.

Carmen Flores: Yo trabajo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, en la parte de difusión y extensión universitaria. Voy a contextualizar las experiencias de las que provengo relacionadas con la educación: como estudiante de la entonces ENAP, que fue mi casa por varios años, y en la que trabajé y cursé dos licenciaturas —en una me titulé y otra la curse con menos ortodoxia—. Esta segunda ha sido más bien el pilar de mis actividades.

Las artes y su proceso creativo fueron un hilo que me llevó a interesarme por la educación, inicialmente como tallerista con grupos de niños, adolescente y adultos y, más adelante, como profesora en la

Universidad del Claustro de Sor Juana—, después como artista-docente enfocada en la iniciación a las artes, y actualmente como facilitadora de procesos creativos, personalmente o a través de la colaboración con artistas (y sus propios estilos creativos) con el ánimo de dar espacio para la experiencia de todos los involucrados.

La educación es principalmente el lugar de la experiencia y al respecto nos dice Jorge Larrosa: “La experiencia es lo que me pasa, no lo que hago, sino lo que me pasa. La experiencia no se hace sino que se padece, en ella hay riesgo e incertidumbre, incomodidad y también realización; éstas son condiciones que provocan un cambio que promueve la reflexión, la crítica, la responsabilidad y la aplicación de lo aprendido en nuestra vida, características de un aprendizaje significativo.”

A estos puntos regresaré más adelante y ahora retomo las ideas que nos convocan a este diálogo: las fisuras en la educación, otros espacios o momentos en la educación y espacios en la institución y la pertinencia de estos espacio. Es justo aclarar que hay al menos dos contextos posibles para un debate en la educación. El primero, es si nos referimos a ella como institución y como parte de la estructura que, junto con otras instituciones, forman el andamiaje de un estado-país, con sus variantes locales y en relación directa con su preservación o proyección económica, política y social, matices y contradicciones incluidas.

En la educación según nos dice José López Calva, se da una relación sistémica de tres factores: las prácticas educativas, la administración y estructura y la cultura educativa. Ninguna de ellas puede cambiar sin el cambio de las otras, aún cuando no sean acordes. La complejidad en su dinamismo incluye el antagonismo también. La consideración de estos tres factores es de utilidad para tener una idea más clara de las alternativas e incidencias que se mencionan en el marco temático de esta mesa.

Cabe recordar que existen al menos cuatro modelos educativos: uno es el tradicional, que se hace la pregunta sobre cuáles son los contenidos; otro es el humanista, que se pregunta para qué; otro que pone su enfoque en el estudiante, que se pregunta a quién; y la pedagogía crítica, que reflexiona en qué medio o contexto se da esta educación. Este modelo, más la tecnología educativa, es lo que nos da el resulta-

do donde podemos ubicar qué es lo que estamos haciendo y en qué modelo nos enmarcamos para poder analizar la situación.

Por otro lado, si aludimos a la educación en el ámbito de la relación estudiante-profesor, educando-educador u otras posibilidades como “no educador”, es muy probable que nos situemos en el campo del aprendizaje, de los factores ya mencionados puestos en la situación específica. Si la educación, particularmente la pública, se enuncia como portadora de respuestas y soluciones a las necesidades, a la formación de ciudadanos responsables y transformadores de su sociedad, nos encontramos con que la fisura se da precisamente en la paradoja que define a la educación.

La educación es una de las estructuras de Estado de más lenta transformación y expuesta a la vertiginosa necesidad de cambio de la sociedad en todos sus órdenes, desde sus códigos de comunicación, los valores culturales, hasta las relaciones de poder o el papel que tiene en ese estado-poder. Sin duda, la educación (léase escolaridad) ya no es garantía de un determinado estatus económico. Del mismo modo, la formación de las personas no proviene sólo de la educación institucional sino de diferentes instancias de la sociedad, principalmente porque la competitividad del sistema de producción que nos rige, vuelve rápidamente obsoleto el conocimiento y demanda una actualización permanente. El cambio en las conciencias le toca sin duda en un alto grado a la educación.

Hablar de fisuras en la educación alude a la cualidad de amenazar la solidez de un algo rígido en oposición a lo flexible, lo que se mueve con la influencia del entorno para básicamente conservar su integridad. Cabría suponer que la educación requiere de elementos en su estado de aparente quietud o de respuesta limitada a las necesidades de la sociedad y de los individuos que la componen. Lo que ha sido un proceso largo de adaptación tardía, no en lo particular de la educación artística sino de la educación en general, supone también una deficiencia en su articulación con las diferentes dimensiones de lo humano como la política, la económica o la ecológica.

Las reflexiones en este momento de la civilización, y que abarcan la educación, pasan por la pérdida de la integralidad de la experiencia,

la separación entre mente y cuerpo, la fragmentación por especialización, la desconexión entre conocimiento y correspondencia en las realidades particulares y en las sociales, el culto al individuo, el logro particular en su contexto social y económico que llama acciones conjuntas para problemas de gran magnitud como el agotamiento de los recursos naturales, las economías empobrecidas o las emergencias humanitarias por hambre, migraciones o violencia.

En esta reflexión comparto las siguientes preguntas: ¿cuál es el objetivo de la educación artística?, ¿cuáles son sus problemáticas?, ¿de qué manera se incorporan diferentes estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje?, ¿de qué manera se ubica un estudiante de arte en su sociedad? Las fisuras suponen una ventaja para insertar alternativas que retomen, complemente o asuman los aspectos no cubiertos por la institución desde la educación extraescolar, ya sea la no formal e informal o la permanente. En estas alternativas se manifiestan con mayor claridad la actitud activa, voluntaria y abierta del estudiante que asume su aprendizaje y su experiencia, por lo que estas alternativas complementan e incluso sustituyen a la educación escolarizada, representan una opción de la sociedad que tiende a extenderse en influencia e importancia para autogestionar su aprendizaje. Aprendizaje es lo que tiene lugar cuando se está aprendiendo.

Este texto más que dar una propuesta, un mensaje, una posición, lo que está haciendo es abrir a que se planteen las preguntas: ¿Desde qué modelo de educación se puede plantear la formación de los artistas? ¿Cuál es esa nueva relación profesional, en este caso, de las artes con la sociedad? ¿Qué tan vinculados o desvinculados estamos con esta integralidad de situaciones en nuestro país?

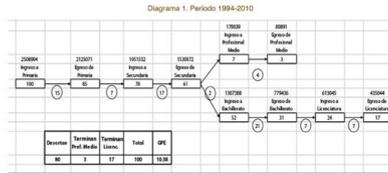
Gracias.

Alma Maldonado: Hola, buenas tardes. Muchas gracias por la invitación, gracias al ICDAC por haberme invitado a este diálogo. Yo soy investigadora de políticas educativas, es decir, vengo de otro planeta y de otro mundo, y yo vengo hablarles de las fisuras que yo entiendo existen en el sistema educativo. Un poco como contexto, realmente espero que les sirva y que les permita ver dónde estamos parados, porque para mí el problema de las fisuras es que se pueden convertir

en grietas y esas grietas con los temblores pueden abrirse. Yo titulé mi presentación *Seis fisuras y cuatro preguntas sobre la educación*.

La primera gráfica [fig.1] es un diagrama de cómo es el sistema educativo nacional, es un diagrama interesante porque nos va diciendo de cada cien chicos que ingresan a la primaria, cómo se nos van quedando.

Básicamente vamos viendo cómo del ingreso a la primaria, en el egreso perdimos ya 15 chicos; y si nos vamos al egreso de la secundaria ya sólo tenemos 61; al bachillerato ya perdimos, entraron 52 al sistema normal y 7 al profesional, técnico-profesional. Lo que nos dice esta gráfica es que al egreso de la licenciatura tenemos 17 estudiantes de esos 100 chicos que empezaron la primaria. Habría que agregar el dato del posgrado, que es todavía más trágico. Esa sería mi primera fisura.



Fuente: Dirección de Planeación Prospectiva, Dirección General de Planeación, SEP, 2012.

Fuente: Hernández Bringas, H. (et al.) (2012). Situación del rezago acumulado en México. En: Nava Robles, J., Martínez Quiroz, J. y Barajas García, R. (Coord.) (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo No-conf. Rezago educativo* (pp.117-162). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Enlace de: <http://www.planeducacionconf.unam.mx>.

Fig. 1

La siguiente es el rezago educativo [Fig.2]. Éste es uno de los temas de los que menos hablamos en el Sistema Educativo Nacional y que la actual Reforma Educativa no contempla y que no está dando una solución a este problema que es muy grave.

Ahí lo que pueden ver es todo el rezago que se va acumulando —que por supuesto entre más edad tienen los adultos, obviamente se considera rezago acumulado—. Ahí tenemos sin secundaria terminada, sin primaria, lo cual nos da un rezago total para el 2010, sin entrar en detalles, de 31 millones 900 mil mexicanos. Es decir, que pueden algunos quizás estar en la escuela pero están en un año ya atrasados de acuerdo a la ley y a donde deberían de estar, o que ya se quedaron en algún lugar



Fuente: Hernández Bringas, H. (et al.) (2012). Situación del rezago acumulado en México. En: Nava Robles, J., Martínez Quiroz, J. y Barajas García, R. (Coord.) (2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo No-conf. Rezago educativo* (pp.117-162). México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Enlace de: <http://www.planeducacionconf.unam.mx>.

Fig. 2

y no lograron avanzar en el sistema educativo. Esa sería mi fisura número dos.

La tres [Fig.3] es cómo se distingue el rezago y entre qué poblaciones.

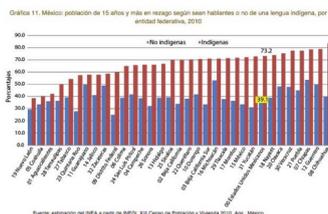
Ahí lo que les quiero mostrar, de nuevo no se trata de ver los números a detalle, pero solamente como una estampa, es el rezago entre población indígena y no indígena.

Ahí tenemos a los indígenas en rojo, y los no-indígenas en azul. En el rezago nacional tenemos que los no-indígenas representan un 39%, mientras que de indígenas un 73%.

Eso habla claramente de dónde estamos parados como país, es decir, hay rezago pero no todos estamos rezagados igual, depende a qué tipo de población pertenecemos.

La fisura cuatro [Fig.4] es una gráfica que habla de los deciles. Deciles de ingreso quiere decir que si acomodamos a toda la población en diez cajones a partir de lo que ganan y los metemos ahí arbitrariamente —a los que ganan menos se quedan en el cajón uno y a los que ganan más se quedan en el cajón diez, entren como entren—. El diez es el cajón más desigual, porque ahí está Carlos Slim y ahí está un empresario mediano, pero que en comparación con el resto de la población tiene un ingreso alto. Los deciles se acomodan por cajones.

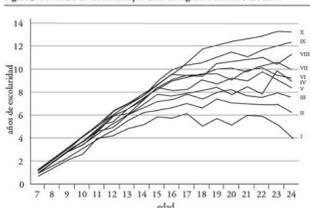
Fig. 3



Fuente: Reminda Bérniz, H. (et al.) (2012). Situación del rezago acumulado en México. En Nava Robles, J., Manríquez Quintana, J., y Herrera García, E. (Coord.) (2012). *Plan de desarrollo para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. Retos y objetivos 191-117-1521*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM.

Diferencia de escolaridad por deciles

Figura 3. Promedio de escolaridad por decil de ingreso. Menores 7-24 años.



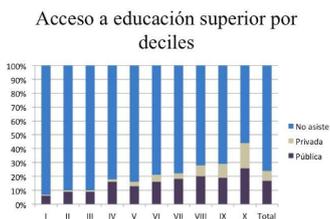
Fuente: Bracho, T. (2002) Desigualdad social y educación en México. Una perspectiva sociológica. *Educator* 29: 31-54.

Fig. 4

Si vemos cómo se desempeña el ingreso a la educación por estos cajones, nos damos cuenta de que empiezan todos parejitos. El acceso a la primaria va más o menos a la edad de seis años, pero por ahí de los quince años se empiezan a abrir los deciles y entonces quiere decir que el decil X avanzó, mientras que decil I se nos quedó abajo en años

de escolaridad. Si uno es decil I va a alcanzar unos cuatro años de escolaridad (estos datos son un poco más antiguos, del 2002) y si uno es decil X va a alcanzar en promedio unos 13 años de escolaridad. Esa es la diferencia en este país.

La fisura cinco [Fig.5] es la educación superior, que es el nivel que aquí nos está convocando al diálogo. En el nivel diez vemos los deciles abajo, otra vez los cajones por diez, lo que nos muestra esta gráfica —el color azul indica los que no asisten a la educación superior, lo que sea beige es privada y el otro es pública—. Y espero que alcancen a ver la diferencia y cómo se mueve la gráfica. La barra azul es muy grande



Fuente: Márquez, A. (2012) El costo de estudiar en México. *Perfiles Educativos*

Fig. 5

en el decil I, es decir, los que tienen menos ingresos en este país y el decil X se disminuye, es decir acceden más. Este dato es muy contundente porque es un predictor para el acceso a la educación superior el nivel de ingreso, por deciles.

Yo soy investigadora en el CINVESTAV, pero doy una clase en Filosofía y Letras. Uno de los ejercicios que

más me gusta hacer con mis estudiantes de la UNAM es que antes de empezar a hablar de estos temas les pregunto en qué decil se ubican ellos, en qué decil creen que están. Es muy interesante preguntarles esto porque la mayoría dice tres, dos, así el que se siente muy pobre, dice de plano uno. Y yo les digo claramente que están en un error, les muestro con datos que ellos, ustedes solamente por estar aquí, fácilmente son decil cinco, y yo sé que me van a decir “no, ¿cómo crees?”, pero fácil ustedes son decil cinco y la gran mayoría son decil ocho, nueve o diez. Ese es el nivel de desigualdad en este país. De lo contrario no estarían aquí y se los muestran los números.

La fisura seis [Fig.6] es un poco dramática porque nos muestra dos barras, primero tenemos una barra naranja-café, ese es el acceso a la educación media superior; las barras azules es el acceso a la educación superior. Lo que nos muestra esta gráfica, que realizó Patricio Solís del COLMEX, es que el acceso a la educación media superior, en lugar de dividirse en deciles (los cajones), los redujo y ahora son cinco

cajones, quintiles. Lo que él hace es decirnos que los quintiles más bajos, es decir, quintil uno, dos, tres, todos los quintiles en la media superior han ido subiendo el acceso. Esto nos muestra que la política ha funcionado porque la política hoy en día es que sea obligatoria la media superior.

¿Entonces va funcionando? ¿Cómo es la educación? ¿cómo es la calidad? ¿Qué es lo que está pasando? Ese es otro tema, pero sí ha subido la escolaridad. El problema aquí es la educación superior. La educación superior ha subido en todos los quintiles, como alcanzan a ver, porque esto es una comparación 2008-2014, pero el problema es el quintil uno, el de más bajos recursos, que ha bajado. Ese es parte del problema en este país. Mientras que sí estamos subiendo la escolaridad, los quintiles van progresando. Lo que decía Carmen [Flores] sobre en qué medida hoy la licenciatura nos da un mejor acomodo económico, ya no es suficiente. Los datos hoy en día nos siguen diciendo que en un país como México, sí licenciatura. Pnea ganar muchísimo que no van a enprimera, pero van son los datos, poles estoy diciendo pero la escolaridad importando. Es cuando vemos

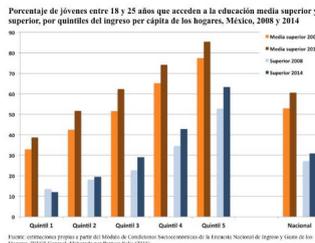


Fig. 6

que es el de más bajos recursos, la escolaridad en la media superior en lugar de subir, del año 2008 al 2014, bajó.

importa tener una de ser que no van mo más, puede ser contrar trabajo a la a ganar más. Esos quito más, tampoco do que mucho más, dad en México sigue una pésima noticia que en el quintil uno,

Ahora empiezo con las preguntas. Aquí traté un poco de jugar y relacionar lo que yo hago, que son políticas educativas, con el arte, porque además me parece fundamental.

La subjetividad en el arte. ¿Qué tanto juega y cómo se relaciona con la subjetividad en la educación? Me parece que es uno de los temas más relevantes porque a veces la gran duda es qué es lo importante en el arte, y es un poco lo mismo con la educación: ¿Qué es lo importante? Tenemos por un lado una corriente muy fuerte que nos dice “la educación es importante para el desarrollo económico”, pero por otro

lado tenemos otra tendencia muy fuerte que nos dice “la educación es importante por otras razones más allá de lo económico”.

¿Cómo tomamos una decisión sobre estos temas respecto a qué es lo más relevante y en lo que tendríamos que poner atención? A veces es fácil decir que lo importante es fijarse en uno, en que se cultive el ser humano, pero la gente tiene que buscar trabajo y tiene que comer. Creo que ahí se juega un poco el tema del arte, y aquí jugué un poquito —me van a perdonar porque ya les dije que yo no soy artista ni tengo nada que ver con esto—, pero aquí jugué un poquito con algunas fotos que me encontré de cosas que he visto en museos y combiné cosas que he visto que son arte y otras que no son arte. A veces me pregunto “¿Quién decide eso?”. Eso creo que pasa sobre todo con el arte contemporáneo (parece que es un tema). Esa sería la primera pregunta.

La pregunta siguiente es ¿Cuánto tardan en llegar el diseño y la moda a la vida cotidiana? ¿Cuánto tardan en impactar las innovaciones educativas en nuestras escuelas? Creo que ahí tenemos también un tema muy relevante. No es que no existan innovaciones, no es que no existan ideas. Nosotros tenemos, en el caso mexicano, uno de los sistemas educativos más grandes del mundo. A veces uno dice, “sería tan fácil tomar la innovación de tal profesor, o el de esta escuela que funciona”. Claro, en una escuela. El problema es que cuando estamos pensando en sistemas masivos, estamos hablando de millones de estudiantes y millones de maestros.

Entonces, la complejidad para tomar esas innovaciones y poderlas adaptar y que puedan ser una respuesta para los maestros es enorme. Para esto, tomo el ejemplo de esta mesa que me encontré, que es la mesa para el pabellón de Barcelona, que viene de la escuela de la Bauhaus de Berlín de 1928. Vi esta mesa y yo dije: esta mesa uno la compra en Hermanos Vázquez hoy en día. Es el diseño que nosotros estamos usando en la vida cotidiana. No me imagino cuál habrá sido el impacto de una mesa así en 1928, cuando alguien presentó y dijo “Esto va a ser una mesa” y pensando cuál era la moda, cuál el tipo de muebles que se usaban y hoy en día está incorporada. Pero, cuánto tarda eso en incorporarse. Igualmente, en el tema del diseño de moda, por ejemplo, me parece que también hay todo un debate entre lo que se presenta y cuánto tiempo tarda en incorporarse y qué vamos a

hacer usando el símil con los procesos educativos. Hay innovaciones, hay cosas, pero cuando tienen que trasladarse a un sistema, a un subsistema, es muy complicado.

La siguiente pregunta. ¿La importancia de la experimentación en el arte es igual a la educación? Y aquí tiene que ver con lo otro que decía. Me parece que también hace falta jugar mucho más en la educación, experimentar más, porque a veces resulta que de pronto uno mira estos grandes artistas y parece como que tienen un talento innato, como que no estudiaron, como que no trabajaron lo suficiente y yo creo que es una noción muy errónea. Y eso también hace falta pensarlo en la educación, en los sistemas educativos, en los métodos en todo lo que hacemos en la educación, en cómo podemos también tener espacios para la experimentación en los salones de clase y creo que eso es muy complicado. Aquí usé otro ejemplo, de Paul Klee, y me encontré con todos los apuntes de todo lo que le tomó estudiar para llegar a hacer las obras increíbles que pintó. Le tomó trabajo, estudio, experimentación, jugar con colores, para después llegar a lo que tenía que llegar. No son obras que salieron de la nada.

Mi última pregunta es sobre si la idea del talento es tan problemática en el arte como es el mérito en la educación. Todas estas son preguntas que yo les lanzo a ustedes y que espero reaccionen. Ojalá haya algún comentario porque nuevamente regresa este tema. De pronto uno se pregunta en el arte: ¿El talento, qué tan importante es?, ¿cómo se detecta?, ¿cómo se mide?, ¿cómo se entiende?, ¿cómo se apoya ese talento?, ¿cómo se fortalece?, ¿qué pasa cuando hay alguien que quiere ser artista y no es talentoso? Ahora lo refiero a la educación: ¿Qué pasa con el mérito? En la educación, el mérito es como la gran panacea porque nos resuelve muchas cosas. Ya les enseñé las gráficas de acceso a la educación superior. ¿Cómo decidimos quién sí entra y quién no? Porque no todos caben ahorita, para empezar no todos caben en la UNAM. ¿Cómo decidimos?

Un gran debate es el mérito —cabe aclarar que el mérito no se mide por un examen, primer gran error—. La gente que clama y arguye mucho más justicia en los sistemas educativos, dirá que quizás el mérito es no evaluarlos a todos iguales porque no todos somos iguales. Hay sistemas, por ejemplo, de ingreso de cuotas por raza, eso es muy

común en Estados Unidos pero ahora también existe en Brasil y en Venezuela y encuentran varias maneras. Es difícil medir entre iguales y decir entre estos quién tiene más mérito pero ¿cómo decidimos qué es este mérito?, ¿cómo lo evaluamos?, ¿qué pasa con alguien que quiera seguir estudiando y no tenga ese mérito? Me parece que este espejo nos puede ayudar a entender algunas cosas que pasan en la educación y que de pronto son difíciles de dilucidar.

Finalmente, el tema de si la educación es un arte, si se educa para el arte. ¿Cómo aprender de uno y otro ámbito? Creo que eso es parte de lo que he intentado tratar de hacer aquí y cómo lograr una mejor comunicación entre estos espacios. De pronto parece que, si bien el arte se enseña, porque hay escuelas de arte, no hay la comunicación que se requiere sobre lo que estamos haciendo en la educación y lo que está sucediendo en estos ámbitos.

Yo lo dejaría aquí. Muchas gracias por su atención.

C.R. Muchas gracias Alma [Maldonado]. Cedemos ahora la palabra a José Miguel [González Casanova].

José Miguel González Casanova Buenas tardes. Voy a continuar con tu ponencia Alma [Maldonado], porque normalmente sí hay una discusión sobre si la educación es arte o ciencia. Hay dos posturas en la pedagogía: unos que se pelean contra otros. Yo tengo una relación con la educación que surgió más de mi experiencia como artista y como profesor de artes.

El arte específicamente te pone un problema muy claro de la educación, de que tú no puedes decir: "Toma este objeto, es el arte. Tómallo, ya eres artista". No es un conocimiento objetivo que se pueda pasar de mano a mano directamente, como puede ser, por ejemplo, la lógica científica que gobierna a la universidad. En general, la valoración, la evaluación de valores siempre es más en función de los valores científicos y poco en función de los valores artísticos. En realidad el arte se puede enseñar, se transmite, se enseña a través de una experiencia. Entonces, lo que uno puede provocar son experiencias. El arte inventa las reglas. Como dice Giordano Bruno: "no son las reglas, no se pueden seguir las reglas, sino que se trata de inventarlas." Ser artista es aprender

a inventar las reglas, inventar esos juegos, con una lógica lúdica y vivencial; entonces como maestro no puedes decir —fue el error de la academia clásica—, que para saber dibujar, la figura humana tiene que tener ocho cabezas de proporción y todas estas cosas de reglas que supuestamente garantizan la belleza.

Lo que hace la educación artística es lo mismo que hace el arte mismo: a través de una experiencia generar conocimiento. En realidad, ahí yo siento que hay un empate, que la clase es como un performance, está mezclada esta situación de creación y me parece que además no puede ser un conocimiento impuesto, no lo puede ser ni en la educación como en realidad tampoco lo es en el arte, porque el arte significa por la lectura del público. ¿Qué pueden significar Las Meninas? Pues la suma de todas las lecturas de los espectadores de Las Meninas que la han interpretado y en esa gran diversidad de interpretaciones eso es lo que significa realmente en el mundo una obra de arte como Las Meninas.

No es la imposición de un contenido que dice el artista, “esto significa la obra”, y entonces todo el mundo va nada más a repetir esa lectura, sino más bien la obra te ofrece una posibilidad de lecturas abiertas. Es como un artefacto que se va a utilizar y va a abrir posibilidades de lectura y esas posibilidades de interpretación son creativas; entonces es tan creador el artista como el espectador que le da sentido a la obra. Igualita es la relación del maestro con los alumnos. Tampoco se trata que el maestro imponga un contenido y diga, “mira, yo te voy a dar la verdad y este es el conocimiento, tómalo”. Más bien, es precisamente una interpretación, una construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

El papel de maestro es así como el del artista, generar una experiencia de generación de conocimiento y entonces esa experiencia de generación de conocimiento se crea entre todos. Claro que el maestro tiene un cierto papel de coordinador, del que tiene más experiencia, del que es el responsable. No es que sea exactamente el mismo rol, pero a la hora de la hora, juntos están generando conocimiento. Yo creo que el mejor maestro es el que aprende en ese proceso y el mejor alumno es el que enseña y el que es maestro en ese proceso. Entonces, creo definitivamente que la educación es un arte y que la metodología

educativa-artística no es una metodología racional, objetiva, científica, sino una metodología de la experiencia y la metodología de la experiencia, como el arte, es de ensayo y error —vas generando y vas practicando—, y de repente, pues le pintas así o le pones un color y te gusta o no te gusta, se rompe o no se rompe, se cae o no se cae. En fin, vas teniendo una relación intuitiva de ensayo y error en la construcción de este conocimiento por vía de la intuición y de la experiencia.

Justamente, como artista, yo me di cuenta de que el sistema artístico era un sistema totalmente dominado por el mercado y por los intereses de ese mercado. Si el público es el que determina el significado de las obras, si tú estás supeditado a un mercado como el de las galerías, es un mercado elitista. Porque, ¿quiénes son los coleccionistas del arte? Yo creo que no hay más de treinta coleccionistas de arte contemporáneo en este país. ¿Quiénes son? Pues son como Slim. O sea, son los de la caja diez, y menos, los de hasta arriba de la caja diez, de la cajita. Es ese gusto, esa sensibilidad, son esos modelos de sensibilidad los que están circulando en el mercado. ¿Quién lo está comprando? ¿Quién lo está financiando? ¿A quién representa? Pues representa a esos modelos de sensibilidad.

Entonces, me di cuenta de que no necesariamente yo tenía, como artista, que trabajar para esos modelos de sensibilidad, y que podía generar otros o tener contacto con otros públicos a través del sistema artístico. Comencé a desarrollar una postura como artista dentro de la estructura de la educación. Directamente quiero decir que mi trabajo como artista se contextualiza en el sistema educativo, y el sistema educativo así como el sistema comercial del arte también me permite vincularme con otros artistas, incluso globalmente con artistas, como aquí mi amiga Brígida de Brasil. Uno va teniendo vínculos a través de las escuelas, de la educación, y otro objetivo que no necesariamente es el de vender un objeto con el que se especula, sino generar una experiencia de conocimiento.

Ese ha sido mi camino de artista contextualizado en el campo educativo y mezclando arte y educación al mismo tiempo. ¿A qué contexto me enfrenté? Pues, al contexto de la ENAP, al contexto en el que estamos aquí, que tiene toda una historia. Por ejemplo, primero el gran peso de la técnica y de la artesanidad en los contenidos. Además, ya sa-

bemos todos que los planes de estudio duraron 40 años sin cambiar, y que ese cambio ha sido muy difícil. La estructura educativa en la que estamos, ¿a qué responde? Esta cosa artesanal, esta prioridad de la artesanía que tiene que ver con un sistema de dominación, de conquista. En el siglo XVII se publicaron unas ordenanzas reales donde se les prohibió a los indígenas pintar figuras religiosas. Al principio, cuando hicieron muchas iglesias y había que decorarlas, utilizaban a los indios porque necesitaban de sus servicios, pero en cuanto ya se estableció esa estructura ideológica, se lo prohibieron. Dijeron que los indios sólo pueden pintar flores y frutas; las imágenes religiosas, el discurso, no es de los indios. El discurso es de los españoles o de los criollos que tengan una legitimidad por la escuela. Se da ese papel no discursivo; en realidad la creación discursiva no nos pertenece sino que es impuesta; es una imposición de la misma conquista, porque lo discursivo sería poder hablar de la religión, no hacer las decoraciones de las flores.

Se repite esta idea en la educación, de que no generemos el discurso sino que seamos artesanos y que lo que garantiza la obra de arte (durante muchos años yo padecí eso durante mi educación), era su factura, que tuviera una factura impecable, que tuviera 20 mil veladuras, que no se cayera la obra en la eternidad, una serie de valores artesanales, no discursivos. Además, el discurso fue totalmente aislado porque sabemos que martes y jueves son las clases de teoría e historia, y lunes, miércoles y viernes son las de práctica y no hay ningún momento de vinculación entre la teoría y la práctica. No hay un pensamiento articulado. Tú tienes que repetir tu artesanidad que es lo que te hace artista. Ahora, como lo conceptual ha ido evolucionando, ya no está tan mal visto, pero cuando yo estudiaba, era así de, “¡ah! ¿Tú lees? ¡Ah, no! ¡Qué horror! Está mal, tienes que pintar, produce, produce, produce mucho”. Ese era un poco el contexto en el que yo me eduqué y el contexto en el que yo empecé a dar clases.

Hace 28 años empecé a dar clases y me enfrentaba a un problema: que no teníamos la posibilidad de reflexión crítica —desde luego ni instalaciones—. Estamos hablando de 1988. Lo que hice con mi primer generación de estudiantes fue generar un grupo de estudio externo a la escuela y nos veíamos para ver nuestra obra. Eran prácticamente de mi generación. Esa primera generación de estudiantes tenía cua-

tro años menos que yo, porque nomás acabé la carrera y empecé a dar clases. Con ellos, a partir de estar revisando nuestra obra, tener información y lecturas compartidas, hacer un grupo de estudio, salió un proyecto que luego fue muy reconocido, que se llamó *Temístocles* 44. Fue un proyecto donde tomamos un espacio, comenzamos a hacer exposiciones, instalaciones, y teníamos un espacio de discusión común. Para mí, ese proyecto era un proyecto educativo. Luego hubo una escisión en el grupo porque para parte del grupo era más bien un proyecto de realización profesional. Muchos entraron al sistema comercial —que yo criticaba— pero para mí más bien era un estructura educativa, paralela no formal. Y creo que eso es lo que siempre ha ido funcionando en el desarrollo.

Después de *Temístocles*, cuando surgió esa decisión, me regresé hacia esta idea del proyecto educativo y con el grupo que en ese entonces estaba trabajando, tomamos un espacio aquí en Santiago Tepalcatlalpan. Esto ya fue como por 1996. Conseguimos que la Universidad arreglara un espacio aquí atrás, que tenían los de la comunidad, y nos dejaron el espacio, unos salones al fondo. Comenzamos a dar clases a los niños como estrategia para ingresar al pueblo. Hicimos una intervención bien padre, un Santo Santiago, que era un gran títere en la puerta de la iglesia para la fiesta y entonces si le jalabas con un hilo, cabalgaba. Y entonces se hizo el rumor de que era de buena suerte poner a cabalgar al santo en la fiesta del pueblo y estuvo toda la fiesta, que dura dos días, corriendo el caballito en la fachada. ¡Bien bonito! Y entonces fue así que entramos al pueblo. Estuvimos dos años trabajando en esto, en diferentes piezas, en clases. A través de la estrategia de entrar por los niños conocimos a los papás.

Y entonces finalmente, dijimos: “vamos a hacer un proyecto que tome el centro, aquí viven muchos chinelos y conductores de peseros.” Chinelos es un personaje típico que acompañan las procesiones, porque por aquí pasan las procesiones a Chalma. Este personaje, el chinelo, para mis amigos extranjeros, es un personaje que trae un traje muy pesado, trae un disfraz como de hombre europeo así barbado y bailan toda la peregrinación; acompañan a la peregrinación hasta Chalma, horas y días de distancia. Y la onda es que van metiendo mucha energía para empujar a la peregrinación pero además están haciendo una manda, una ofrenda, porque el traje pesa mucho. A finales de los años

noventa, había 300 chinelos viviendo en el pueblo de aquí enfrente.

Entonces dijimos, vamos a hacer una procesión de chinelos hasta el Zócalo. Nos organizamos los estudiantes, hicimos tambores, íbamos abriendo la procesión. Llegamos al Zócalo. Estuvo muy bien, acabamos en Ex Teresa, hubo una fiesta, todo maravilloso. Nada más que no sabíamos que las dos familias de chinelos estaban enfrentadas y que invitamos a la familia opositora, no a los patronos del pueblo que eran los otros. Y entonces, nos odiaron los otros porque llevamos a la familia opositora y ya nos empezaron a bloquear las actividades, durísimo. En eso llegó la huelga de la UNAM y al gobierno del Distrito Federal se le ocurrió quitar todos los edificios que tuvieran los universitarios —no fuera ser que dieran clases extramuros—, y entonces, nos quitaron el espacio. Entre que nos quitaron el espacio y los jefes del pueblo ya no nos querían, se acabó el proyecto. Así se acabó el proyecto en Santiago Tepalcatlalpan.

Entonces, inventé otro nuevo taller que se llamó Interacción Urbana y comenzamos a hacer intervenciones en la calle. De esas intervenciones, por ejemplo, tomamos un pesero, hicimos intervenciones dentro el pesero, nos metimos en la ruta de la Merced y cada dos esquinas se subía un estudiante a hacer un performance. Y entonces, tapábamos a la gente que iba en el pesero todo el recorrido, estábamos yendo, ida y vuelta. En realidad el pesero estaba todo programado para que tuviera acciones y así íbamos haciendo diferentes performances, acciones e intervenciones públicas. Eso fue durante la huelga. Funcionaba muy bien en cuanto a las intervenciones, pero muy mal en cuanto a lo individual. Los jóvenes artistas-estudiantes no alcanzaban a desarrollar un proyecto personal. En lo colectivo funcionaba estupendo, pero a la hora de la hora cada uno no estaba desarrollando un proyecto personal. Yo sentía que éramos como un montón de tullidos que íbamos sosteniéndonos unos sobre otros, cojos, y que entre todos sí podíamos pero que en lo individual, no.

Regresamos de la huelga y yo dije: “no vamos a resolver el problema; está muy bien que haya proyectos colectivos, pero tiene que haber proyectos personales y quiero generar algo que se meta dentro de la estructura de la escuela, porque todo esto está fuera de la estructura”. Entonces, se me ocurrió hacer un seminario de titulación. Dije:

“Bueno, pues ya si se reciben, tiene un valor institucional”. Propuse hacer el seminario de Medios Múltiples, un seminario de titulación donde cada uno desarrollaba su proyecto de tesis, pero seguíamos manteniendo proyectos colectivos de intervención pública. Además, todos los proyectos, para entrar al seminario, tienen que tener la misma hipótesis en su teoría como en su práctica, es la misma idea que se va a demostrar en la teoría como en la práctica. En su tesis no pueden hablar de su obra, porque no se trata de ilustrar teóricamente la obra, ni se trata de hacer una obra que ilustre la teoría; sino se trata de construir al mismo tiempo la teoría y la práctica, ese es uno de los puntos básicos del seminario.

Otro de los puntos básicos del seminario es que fuera interdisciplinario. Tienen que abordar su teoría en varias disciplinas teóricas y su práctica, realizarla en varias disciplinas prácticas. Otra, es esta tesis que les digo, mi hipótesis, de que el arte significa por la lectura del público. Una de mis hipótesis básicas es que el artista no se limita a la producción de una obra, sino que tiene que crear los canales de distribución y los diálogos con el público como parte de su compromiso creativo-artístico. Entonces, yo les pido a los estudiantes que tengan mucha claridad de con quién están trabajando, a quién se dirigen, con qué comunidad. Eligen antes que nada, lo cual no quiere decir que todo esté cerrado. Se van creando cadenas de comunicación pero dicen “No, pues yo estoy trabajando en el barrio de Santo Domingo”, “...en la cárcel de Santa Martha Acatitla” o “...en el Mercado de la Merced” y así han ido desarrollando proyectos dirigidos a contextos específicos, a públicos específicos. Básicamente, eso es el seminario de Medios Múltiples. En esencia, un grupo de estudio, no tiene valor curricular. Ninguno de todos estos proyectos tiene valor curricular. Dura tres años el seminario, y se trata de producir un libro pero estos libros no son producidos por la escuela, son libros producidos por los mismos estudiantes. Entonces parte de la cosa es aprender a gestionar los recursos, hacer la maqueta, a pedir que Lumen nos done el papel o pedir un patrocinio de JUMEX. Aprender a gestionar. Llevamos cuatro libros; cuatro generaciones, estamos ya en la quinta.

Quiero hablar de otro proyecto que estamos desarrollando aquí en el escuela que es La Colmena, un proyecto que está más enfocado a la producción, y lo generamos cinco maestros: Paco Castro Leñero,

Eloy Tarcisio, Luis Argudín, Carlos Mier y Terán y yo. Hicimos este proyecto de producción —tenemos un espacio aquí, porque en Medios Múltiples nunca nos dieron un taller—, nos vemos en Las Islas, en los parques o nos colamos en los salones de Filosofía y Letras. Este sí tiene taller y más bien entran por proyectos de producción, están dos años. No podemos aceptar a todos porque no caben. Cada año aceptamos a unos siete u ocho que es lo que caben porque son quince, lo máximo que caben en ese saloncito. Ahora por suerte conseguimos un PAPIME que es un Programa de Apoyo a Proyectos de Innovación Educativa, y gracias a ese PAPIME pudimos traer a dos maestros brasileños, dos artistas. Esto también lo hice con Medios Múltiples, ya que he conseguido otras subvenciones. La idea es que llega un artista del extranjero, una semana o diez días, convive con los estudiantes, todos juntos intensamente, y hacen una impronta, un proyecto. De la nada levantan un proyecto que tiene que concebirse y producirse en una semana. El proyecto de esta semana que hizo Brígida Campbell, artista y profesora de la Universidad de Minas Gerais, Brasil, es un proyecto de publicación.

Aprovecho para invitarlos. Hoy en la tarde vamos a arrancar el taller de Vítor Pordeus que está más hacia el performance. Trabaja en un psiquiátrico, con arte terapia, con la locura. Es también doctor, teatrero, y va a dar una conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras porque también queremos integrar gente de teatro. Hoy a las seis, están todos invitados. Y de ahí yo creo que vamos a hacer un mega performance, también están invitados a participar. Gracias.

C.R. Muchas gracias. Invitada especial te cedemos la palabra: Brígida Campbell.

Brígida Campbell: Hola, muchas gracias por la presencia de todos. Muchas gracias a José Miguel [González Casanova] por la invitación de estar aquí hoy con ustedes, muchas gracias a los estudiantes de La Colmena. Hemos pasado una semana de trabajo muy intensa y yo estoy muy feliz de estar aquí hoy porque para mí es una oportunidad.

Primero, perdón por mi pobre español; si acaso no comprenden una cosa pueden preguntar. Me gustaría aprovechar la oportunidad para traer noticias de Brasil. No sé si saben que ahora en Brasil tenemos

un golpe de estado y creo que mucha gente ya tiene noticias de Brasil. Estamos viviendo unas cosas complicadas y tensas. Ese cambio en el gobierno que estamos ahora enfrentado, ha cambiado también mucho mis ideas sobre arte y sobre la educación y sobre todo esto. Mi experiencia es que soy artista y también soy una profesora en la universidad. Sentía que estábamos en un buen camino con políticas de inclusión, con políticas democráticas. En los últimos 13 años fue la primera vez que los políticos empezaron a pensar en la gente, la gente pobre; claro que también los ricos, pero por primera vez vivimos políticas de inclusión.

La perspectiva sobre el arte también cambió un montón. Tuvimos muchas inversiones en el arte, en los museos, justamente para comprender la importancia del arte en la vida y del arte en la vida política. La importancia del arte para un cambio de las cosas. Tengo un recuerdo de unas cosas que pasaron en Brasil, que fue un momento muy importante, y a mí especialmente me toca mucho porque fue un cambio muy radical de perspectiva. Me gustaría hablar un poquito, ya que nuestro tiempo aquí es corto, sobre las ocupaciones en las escuelas por los secundaristas. No sé si secundaristas es lo mismo aquí en México. Son chicos entre quince años, desiete años. El año pasado empezó en la Ciudad de Sao Paulo una política de reestructuración de las escuelas y en este proceso de reestructuración la idea era cerrar muchas escuelas, aumentar el número de estudiantes por aula, por clase. Desde ahí empezó una respuesta muy importante de los estudiantes. Aquí tengo unas imágenes para que ustedes puedan ver un poquito las escuelas ocupadas. Este fue un movimiento muy importante que nadie esperaba. De repente así se empieza un movimiento, se amplía y se gana una proporción gigante.

Estos estudiantes que ocuparon la escuela empezaron con una, dos, tres escuelas y ya estaban como en cincuenta, setenta, ochenta. Empezó en Sao Paulo, pero después también en Rio de Janeiro, Belo Horizonte, en Goiás, en muchas otras ciudades de Brasil. Muchas ciudades grandes pero también muchas ciudades pequeñas. Fue una sorpresa para todos. Y lo especial de este movimiento, la primera cosa que los estudiantes estaban haciendo, era el cuidado de la escuela. Entonces, los estudiantes que estaban conviviendo ahí crearon un sentimiento de pertenencia a la escuela, muchas veces no tenemos

eso. La escuela es como un espacio que solo transitamos pero cuando se está ahí acampando, ocupando, este sentimiento de pertenencia es muy importante. Todos los estudiantes estaban encargados de los cuidados de la escuela, la limpieza, la pintura de las paredes, arreglar mesas, sillas, tubería y demás; también cuidar de la basura y separar los reciclables y todo eso.

El segundo punto importante es el protagonismo, porque los estudiantes de entonces fueron el centro, todas las acciones partieron de los estudiantes, no de los directores, profesores o trabajadores de las escuelas. Los estudiantes eran los personajes principales de las acciones, organizaban todo y hacían control de todo.

Tercero, la autogestión. La gestión de la ocupación no era jerárquica como las escuelas acostumbran ser, con los directores, los profesores y los estudiantes como último plano. Por el contrario, todos estaban juntos, estudiantes, profesores, directores, trabajadores de las escuelas y también las familias de los chicos estaban juntos intentando encontrar maneras de crear movimientos dentro de la escuela y cómo ocupar la escuela. También fue la primera vez que los estudiantes entraron a ciertas partes de la escuela, como la parte más burocrática o más de los servicios, entonces ellos cubrieron la comida, la limpieza, y todo eso. Creo que fue una experiencia compartida de liderazgo y representatividad.

Cuarto, un currículo integrado. En las escuelas en Brasil, creo que aquí también es un poquito similar, las materias están separadas. Existe poco diálogo entre las disciplinas: Matemáticas, Historia, Filosofía y lo que sea. Pero en las ocupaciones los niños están totalmente integrados; están haciendo clases de arte, clases de música, clases de matemáticas, clases de historia; están también invitando a muchos profesionales de otras escuelas, amigos y familiares, que puedan enseñar alguna cosa y estar ahí colaborando y compartiendo esta experiencia.

Y un quinto punto, también muy importante, que es una cosa muy sencilla pero es muy importante en nuestras ocupaciones, es el cuidado de la alimentación. Una de las cosas de por las que se empezó con las ocupaciones fue la comida, porque la comida en las escuelas públicas de Brasil es horrible. Además tenían unas acusaciones de robo, desvío

de dinero de alimentación. Los estudiantes estaban recibiendo unas galletas y un jugo de caja, una cosa horrible. Entonces, los estudiantes también empezaron a cocinar, empezaron a plantar, empezaron a traer comida de casa. Las madres y las hermanas, todos iban a la escuela a cocinar. Para nosotros de Latinoamérica, y para muchos otros pueblos, el momento de compartir la comida es muy importante como un espacio de crear intimidad, pertenencia, amistad y amor. Para estos estudiantes, el momento de estar en la escuela ocupando, cocinando y comiendo junto con los amigos fue muy importante.

Esto pasó en 2015, y ahora están muchas escuelas ocupadas en Brasil porque justo ahora hay una votación en el congreso de una ley terrible, que pretende congelar las inversiones en educación por veinte años. Eso es que quieren cortar todo el dinero, por veinte años, de la educación y la salud. Entonces hay ahora una movilización muy grande y tenemos hoy setenta y tres universidades ocupadas y muchas escuelas.

Traigo este ejemplo de Brasil como una inspiración para pensar en nuevos modelos en las escuelas, porque creo que estos estudiantes desbloquearon la imaginación política, ya que nosotros nunca habíamos imaginado estudiantes liderando la escuela, siendo líderes o tomando decisiones por sí mismos. Siempre tenemos una idea muy jerárquica de las escuelas y cuando pensamos en la educación, pensamos principalmente como educadores. Pero también en la importancia del trabajo de los estudiantes.

Creo mucho en una educación liberadora que eduque para una autonomía y justo con ese tema aquí, el arte. Estoy totalmente de acuerdo con lo que ha dicho José Miguel y creo que el arte puede ser usado como un espacio y un territorio de experimentación que desbloquee nuestra imaginación política y que pueda traer nuevos modelos, nuevas prácticas, nuevas formas de imaginar y promover cambios y experiencias entre estudiantes, profesores y toda la comunidad.

Eso es todo. Muchas gracias.

C.R. Muchas gracias Brígida. Se han vertido varias ideas de terrenos muy diferentes. Vamos a abrir el micrófono hacia toda la sala por si alguien tiene una inquietud, algún comentario que nos ayude a com-

plementar esta información.

Público: Hablando un poco acerca de Brasil y la situación del golpe de estado que, sí es un golpe, no asumido por varios, en el cual quitan a una presidenta, imponen a Temer, algunos llaman a que sí se hagan unas nuevas elecciones, otros defienden que esté Dilma todavía. Ahorita, se habló de la misma autonomía que se genera nada más por parte de los estudiantes debido a que rechazan a este gobierno corrupto, pero, ¿cómo podríamos trabajar a la par estudiantes y trabajadores de la educación, entendiendo a ellos como profesores, trabajadores administrativos, hacedores de planes de estudio, para que la misma institución crezca? Se ha mencionado justo esta autogestión en la cual se pide a sectores privados presupuesto para que podamos realizar nuestros proyectos pero ¿no sería mejor impulsar que las mismas escuelas proporcionen esto para que ingresen más estudiantes también, como los podemos ver aquí? ¿Cómo también, desde estos centros, podemos empezar a hablar acerca de las problemáticas internas de cada sector de trabajo, desde las cuestiones más básicas y no hablar de las cuestiones morales como “No hay que cerrar la escuela o si hay que cerrarla por hacerlo nomás? ¿Qué implica todo esto? ¿Qué implica que no se abra matrícula? ¿Qué implica que se genere tal plan de estudio?

C.F. De manera muy escueta, es lo que decía al principio: primero es necesario ubicar la problemática. Por ejemplo, si se plantea la autogestión educativa implica salirse de la institución, sería contradictorio pedir que la institución diera recursos para que fueran autogestivos. Sí es importante ubicar las alternativas. Es una conclusión a la que se podría llegar a partir de los comentarios de los ponentes y deseablemente desde el público. Pero en pocas palabras el asunto es crear alternativas, dar espacio a las diferentes alternativas. La institución como un gran aparato tiene una lógica que para que cambie tienen que pasar muchas cosas, y es parte de un plan mucho más general de educación que a veces ni siquiera depende de un solo país, sino de toda una asignación que tenemos como áreas geográficas en la política mundial.

Va a pasar mucho tiempo para que podamos mover toda la institución, lo cual no significa que no podamos hacer cosas. Aquí se habló de otras posibilidades en la educación; por ejemplo, lo que mencionaba

Casanova tiene que ver con la educación no formal, una educación que tiene una estructura pero que se hace de manera paralela a la institución; a veces con algunos acercamientos y unos alejamientos, pero que también proporciona una formación. Hay otras posibilidades, como la autogestión o el sistema no escolarizado. No escolarizado no significa que no haya una estructura, un objetivo y una búsqueda, sino que los estudiantes o las diferentes poblaciones se hagan de los conocimientos que necesitan para sus iniciativas y que precisamente salten todo este cuerpo burocrático, esta organización del conocimiento tan dirigido, para partir desde sus propias problemáticas.

Entonces creo que, en este abanico de posibilidades, tendríamos que pensar a dónde queremos ir, qué es lo que queremos promover con esa educación. Si la educación es una experiencia, la institución ¿es un espacio para la experiencia? ¿Qué espacio se está dando? Si se está trabajando en el arte con la subjetividad, ¿cuáles son las características de la subjetividad? Porque la experimentación no es solamente el accidente, sino que hay una investigación que se hace a partir también de la práctica y que es lo que lo vincula con la ciencia. La ciencia trabaja por curiosidad, encuentra alternativas y luego desarrolla un proceso. Entonces creo que es importante situar cuáles son esas problemáticas y cuáles son los campos que nos interesan para poder llegar a ciertas concreciones.

J.M.G.C. Yo coincido mucho con lo que dices. Creo que hay que poner sobre la mesa varias cosas. Uno, en el caso particular en el que estamos, que es la UNAM, ¿qué es la autonomía? Es una institución que parte de la idea de la autonomía, así se llama, Autónoma de México. Y la autonomía parte de la libertad de cátedra, de que la gente estudia, enseña y aprende lo que quiere aprender. Esa es la base de la autonomía universitaria. Decir que la institución necesariamente va a permitir nuestro desarrollo autónomo no es cierto, más bien, tenemos que ganarlo.

Todo esto que yo les contaba, toda esta narración de proyectos, fueron en el contexto de esta escuela. Al mismo tiempo la estructura no me permitía cierta legalidad, o espacio o créditos para los alumnos, pero a la larga el que fuera esa situación también nos dio muchas ventajas. Realmente, yo siento que ahí estaba clarísimo que los que estábamos

trabajando era porque queríamos. Hay que pensar no solamente en la autonomía, sino en todo el espacio público. Nuestro compromiso en la creación de lo común y nuestro compromiso en la creación de una educación pública, defenderla, porque evidentemente en este momento está habiendo toda esta idea globalizante, económica, mercantil de acabar con la educación. Sí, ya están viéndose los efectos.

La profesora nos mostraba cómo los mismos, la clase uno, el decil uno, está dejando de estudiar. Lo que se trata es de generar maquiladores para producir dentro de este reparto territorial, global. El papel que nos toca como conquistados es ser los esclavos, los maquiladores de esta producción y consumidores de productos chatarra hechos masivamente para la pobreza. Y ¿cómo vamos nosotros a tomar una postura frente a eso? Defendiendo la educación pública y tomando esa institución y creando opciones también desde el arte como artistas de esa metodología artística, como una metodología de conocimiento.

Hace poquito tuve la oportunidad de trabajar con los maestros del Estado de Guanajuato, y me sorprendió muchísimo que los profesores de primaria y secundaria están en el frente de la batalla, son gente superconsciente. Lo que pasa es que están ahí solitos, desarticulados; pero están trabajando con comunidades indígenas. Yo decía: “¡Qué impresión! Por eso es que este país no se ha caído, porque hay gente como esa trabajando ahí en el límite, pero no hay articulación”. Yo les explicaba mis ideas de cómo trabajar, desde el arte con metodologías artísticas, la educación y ellos lo entendían perfectamente y les encantaba pero el problema es que no tienen acceso a la información y entre ellos mismo no están comunicados.

Y luego, ¿qué dice el secretario de educación pública? Ya vieron que quieren quitar la materia de Historia. ¿Y qué estamos haciendo frente a eso? “Porque es muy aburrido”, dice el secretario, que el que esté interesado puede estudiar historia solito. ¿Por qué nos quieren quitar eso y qué estamos haciendo frente a eso?, ¿Cómo vamos a defender esa idea de lo público, de defensa de nuestra historia, de defensa de nuestra identidad y de una idea del arte como método educativo? Porque, no sé si saben más o menos que el promedio de las materias artísticas en la educación en el mundo es entre ocho y doce por ciento de toda la matrícula. Y luego esas materias de arte, no crean que es

arte, sino que es dibujo técnico o canciones patrias. Ni siquiera es que ese porcentaje (aquí la profesora seguramente sabrá más al respecto), como en realidad el arte, el conocimiento y ahora la historia, todo eso queda fuera de la jugada educativa y de lo que se trata es de hacernos técnicos.

Ahora, nuestro compromiso personal como universitarios, como la Facultad de Artes y Diseño, es cómo nosotros vamos a generar grupos de estudio y vamos a enfrentarnos a esa alienación a la que nos están metiendo. Primero, no dejándonos. Mi experiencia es que los grupos autogestivos de estudio funcionan muy bien y llevan a muchos lados. Si se van reuniendo los alumnos de una misma generación y juntos van creciendo y se ponen a estudiar y a producir, van haciendo proyectos y van teniendo resultados, está clarísimo. Entonces, hay que tomar eso, no conformarse con lo que la estructura les está diciendo que hagan, porque además sabemos que hay una simulación aquí donde todos hacen como que leen pero no leen y los maestros también hacen como que revisan el trabajo y no lo revisan y como que hay una simulación educativa, y lo sabemos clarito. Todos lo estamos viviendo. ¿Qué vamos a hacer al respecto en lo personal, dentro de este espacio público que nos corresponde? ¿Cómo hacemos para extender este espacio público y defender nuestra autonomía del aprendizaje y nuestra autonomía de la acción? Porque también parece que no podemos ser autónomos como ciudadanos. ¿Cómo organizamos la ciudadanía?

Estamos en un punto muy grave en el mundo, no sé si lo están viendo, pero yo sí lo veo. No soy muy optimista y me alegra que en Brasil, por ejemplo, ahora con todo el impeachment y el golpe todos decían "Bueno, la esperanza son los chicos que están tomando las escuelas". Pero esas son las esperanzas que van a tardar veinte años en crecer y veinte años les van a cancelar los presupuestos, se los van a congelar. La cosa es muy fuerte. Creo que tenemos que actuar y es en el campo de la educación, el campo en el que más fácilmente podemos hacer algo.

Todo este problema, por ejemplo, es de la democracia pues realmente votan por el No a la Paz en Colombia, o por el Brexit, por Macri en Argentina o por el PRI en México. No sé cómo puede ser que votemos contra nosotros mismos. Hay un problema de educación y de información. Si toda la gente tuviera educación e información, la democracia

funcionaría, pero mientras no haya la información colectiva, no va a funcionar. Creo que tenemos que hacer algo nosotros, y quiero aprovechar este foro para decir: Vamos a crear estas estructuras de conocimiento y de información autónomas desde esta plataforma que es la universidad. Que vale la pena. Vamos a denunciar, por ejemplo, que se está privatizando. Yo tengo la teoría que se está privatizando la universidad a partir del posgrado con este recorte que se está haciendo. La mayoría de los posgrados han recortado su matrícula.

Hace unos años entraban el doble al posgrado, ahora les recortan porque CONACYT les exige rendir productividad. Entonces, si se inscriben quince al posgrado, que se reciban quince, si no, ya no les quieren dar recursos. Dicen: vamos a dejar entrar a quince, pero a lo mejor entran treinta, de todas formas se van a recibir quince, pero los otros quince se educaban y se formaban. Tenía un sentido. Pero se recorta y ya sólo entran quince. Hay una gran cantidad de gente que no puede entrar al posgrado y ¿a dónde entran? Pues a las universidades privadas; lo que se está haciendo es un sistema velado de privatización de la educación pública universitaria. También eso tenemos que defenderlo, tenemos que hablar de ello. Gracias.

Público: Yo quería hacer una pregunta, ateniéndonos más al contexto de las fisuras en la educación artística, haciendo referencia a lo que ya han mencionado del mérito, de que el mérito de un creativo no se refleja directamente en el examen. De ser así, ¿qué tan conveniente es homologar los procesos de admisión, cuando no se busca limitar al arte con la configuración de un marco metodológico específico que lo establezca como una disciplina a la par que en los otros? ¿Cómo se puede defender a la subjetividad en estas condiciones? Y, ¿de qué manera se pueden defender cuando se busca esquematizar el proceso de admisión en este tipo de instituciones, de la misma manera en la que se hace con una disciplina formada? Tiene más que ver con el asunto específico del mérito pero ¿cómo se puede ver el mérito en un examen de admisión en el que genuinamente puedes no quedarte en una escuela de dibujo por no tener tres aciertos de Historia? Por ejemplo, en este caso, la UNAM, que busca homologar su proceso de admisión en cada una de las facultades (a excepción del CUT que tienen otro proceso), ¿qué tan conveniente resulta para ustedes como educadores? ¿Cuál es su postura al respecto?

A.M. Una de las primeras cosas que estudiamos, sobre todo en el nivel superior es, a raíz de los datos que tenemos sobre el proceso de la UNAM, lo injusto que es el examen en general. El problema de un examen como el de la UNAM es que mide a todos por igual, no importa a qué carrera vaya. El otro problema es que no se reprueba nunca el examen sino que hay una línea y esa línea depende de la generación, de quién hizo el examen ese año y a veces son uno o dos aciertos los que dividen el que entra y el que no entra.

Luego, cuando analizamos quienes logran ingresar nuevamente encontramos las desigualdades. Son los chicos que vienen de instituciones de bachillerato que son similares a las escuelas que presentaste, son de escuelas privadas, de alto prestigio. Es decir, buenas escuelas privadas, porque hay muchos tipos de escuelas privadas. Es parte de los procesos de la privatización de la educación. Todo esto hace un proceso absolutamente injusto.

También hay mecanismos de ingreso, hay quienes ya saben que hay ciertos cursos que se pueden tomar que te generan mejores ventajas para enfrentarte al examen, porque el examen es un entrenamiento. Uno se tiene que entrenar a contestar cierto número de reactivos en cierto tiempo y a pensar en esas preguntas. En general, el examen tiene todas esas complejidades, el mejor predictor de qué tan bien le va a ir a un estudiante hasta ahorita, lo que nos dice la investigación, es el promedio previo que lleva. El promedio del bachillerato nos dice que es un buen predictor de que a alguien no le va a ir tan mal en la universidad. El promedio no es un factor que se esté considerando mucho. Estoy poniendo el contexto general, todavía no llego al tema de cómo diferenciar.

El asunto de la UNAM es que es un examen global. Los exámenes, por ejemplo, el del Politécnico, es más específico hacia la carrera que uno va y así tenemos distintos procesos. Desde eso hasta la UACM que hace un sorteo. Tenemos una serie de posibilidades. El problema es que en el caso del arte, la subjetividad es muy importante. Y por eso yo preguntaba qué tanto se relaciona el tema del talento y qué tan importante es eso y cómo saber que ahí hay un talento, un mérito. Yo no sabría decir qué tendría que ser lo más relevante, lo que sí sé es que es muy problemático porque efectivamente eso puede limitar las

posibilidades del acceso.

El otro gran problema que tenemos es que, no sé si coincido del todo con esta visión de que el gobierno no quiere que la gente estudie, el gobierno sí quiere que la gente estudie pero no se dan cuenta que uno de los efectos es que los más pobres son los que no están accediendo a la educación superior. Ése sí es un problema. Sí quieren que estudien, pero quieren que estudien ciertas cosas. Entonces se crean muchas más carreras de un perfil que efectivamente se ofrecen posibilidades en algunas áreas. Hay una industria automotriz en México floreciente, se necesitan técnicos que trabajen en eso. No me parece que esté mal, lo que se debería buscar es que los que quieran hacerlo lo hagan efectivamente; pero si hay chicos que no quieren hacer eso, que también tengan posibilidades.

Aquí es donde se abre todo un tema de mercado educativo, porque entonces todo lo que queda es o educación privada, u otras opciones donde los chicos no querrían ir a estudiar. Entonces, ¿cómo definirlo? Porque finalmente el tema del arte, lo decía José Miguel [González Casanova], es también un tema de capital cultural y social. En qué medida un chico que trae un fuerte capital social y cultural y que va a hacer un examen de arte ya tiene muchas ventajas a la hora de hacer el examen frente a un chico que, a lo mejor, tiene un talento maravilloso pero que, por no tener ese capital social y cultural, en un examen va a fallar; aunque sea un examen mucho más hacia el arte, simplemente por apreciación, por estética, por cultura, por una serie de cosas.

Yo creo que estamos ahí enfrentados y, como digo, el gran problema es que son sistemas masivos. Si fueran pequeñas escuelas (conozco por ejemplo el examen que hace la Escuela de Restauración de Churubusco) entiendo que fuera un examen en el que enfrentan muchas etapas, pero son muy poquitos los casos similares. Yo creo que estamos enfrentados a problemas que se traducen en otros ámbitos. No creo que sea exclusivo del tema del arte pero que, sí, ahí se expresa mucho más fuertemente la problemática. Cuando los chicos vienen tan desiguales en tantos ámbitos que sí pueden ser importantes a la hora de enfrentarse en un proceso de selección, ¿cómo tomamos esa decisión?, ¿a partir de qué? No tengo una respuesta sólo sé que esto es parte del gran problema al que nos enfrentamos.

Público: Una selección muy fuerte, la afiliación biológica de selección natural, que es publicada al fin del siglo XIX, en 1859, El Orígen de las Especies. Por medio de la selección natural, esta es la manera de pensar por todos los lados del pensamiento y esta es la visión de la selección de los más aptos en todas las actividades humanas, aunque en la biología sabemos que hay otra teoría de explicación de los procesos de evolución. En todo momento estamos recreando estos modelos darwinistas, de origen inglés, burgués y que afirman eso: unos son superiores, otros son inferiores, unos son altos. ¿Y cuáles son los modelos? ¿Son los genes? La herencia está determinada socio-económicamente, como la señora ha demostrado también. Esta controversia de la evolución se manifiesta en muchas áreas, tal como nosotros estamos acá debatiendo de si alguien tiene talento o no. Esa es una idea completamente ideológica, completamente falsa, no hay esto en la naturaleza. Entonces el tema recurre, recurre y recurre en muchas áreas y más en la salud pública. Estamos ante un genocidio, los mismos datos que la profesora ha mostrado. Si se observa la salud pública, los más ricos viven mejor y los más pobres mueren 15 años antes. Eso, de algún modo, es la selección natural.

J.M.G.C. De tu pregunta quería comentar que a los mismos problemas nos enfrentamos los profesores en cuanto a sistemas de evaluación. ¿Cómo se evalúa la educación? ¿Cómo se evalúa al alumno? ¿Cómo se permite su ingreso? ¿Cómo se evalúa también al profesor? ¿Cómo se evalúa todo eso? Creo que hay que pensar que son importantes los sistemas de evaluación. Yo creo que, por lo menos en la universidad, la ciencia pesa mucho. Toda la lógica es científica, es la productividad científica, lo que se valora es que se ha citado como si fueras un científico que produce. En realidad no se considera que la producción artística sea una investigación y no se considera que haya posibilidades de error dentro de esa investigación que es el trabajo artístico que, pues sí, a veces no te sale, y cómo va siendo ese proceso intuitivo. Eso no está estructurado en los sistemas de evaluación, no se valora aquí mismo la producción de los profesores-artistas.

Público Entonces, ¿cómo interfiere el sistema por competencias en el mecanismo de evaluación? ¿Cuáles son las competencias a las que se adhieren a la hora de juzgar la capacidad creativa de un alumno?

J.M.G.C. Eso es lo que no está claro. Los que han desarrollado los planes de estudio aquí tendrían que hablarlo. Yo hacía una crítica de esta historia de que lo que se ha valorado aquí, en esta escuela particularmente, ha sido la técnica. Y la técnica dividida, separada del pensamiento. No se considera que la práctica artística sea la construcción del pensamiento y del conocimiento con una metodología intuitiva, experiencial, artística. Eso es lo que yo veo, que más bien se pretende decir algo objetivo. Se trata de volver objetivo algo que no puede volverse objetivo. Es otra la estructura, pero no sé, hay que preguntarle a los que lo hacen.

Público (Benjamín Martínez): Yo tengo una pregunta dirigida a Alma Maldonado en relación a todos estos modelos o sistemas pedagógicos, independientemente de cuál sea. Igual que Brígida trabajo en escuelas y hay ocasiones en las que tenemos que hacer paro activo o tenemos que hacer otra cosa para poder generar conciencia con nuestras comunidades o nuestros alumnos. Ahora, todos estos paros que obviamente no están dados ni preestablecidos en nuestras planeaciones tenemos que hacerlos de manera emergente ¿Cómo los toman en cuenta en estos modelos? o ¿cómo pueden ser evaluados desde ahí?

A.M. Gracias por la pregunta. Me voy a referir un poquito al tema de los modelos y voy a retomar el asunto de las competencias. El problema también en la educación es que hay muchas modas. Parte del debate mundial, y lo digo sin exagerar, está centrado hoy en día en la creación del conocimiento. Los países están debatiendo ahí, los países que no tienen recursos dicen “Bueno pero tenemos universidades, pero tenemos innovación.” Hay un valor asignado al conocimiento, hay economías que funcionan a partir del conocimiento que generan. Cuando digo conocimiento estoy hablando de cierto tipo de saberes: patentes, diseños, software, y una serie de cosas.

Nosotros podemos ver con números cuánto ese conocimiento mueve a los países y cuánto no. Parte del debate es ¿cómo sabemos que estos países son competitivos y que tienen esas herramientas? Es ahí donde empiezan las grandes preguntas. Uno de los temas es que los exámenes nos dicen una cosa, pero no nos dicen todo. Y en eso estaríamos de acuerdo todos, los que están a favor de los exámenes y los que no: son una foto. Decir que los exámenes no nos dicen nada también es

un error, porque nos dicen algo de cómo estamos.

El gran debate es sobre qué deberíamos de tener y qué deberían poseer estos países. Entonces se habla de habilidades o se habla de competencias. Ahí es donde hemos ido aterrizando en estos grandes temas, habilidades y competencias. Cuando incorporamos e implementamos todas estas modas en México (yo digo que las tropicalizamos), quién sabe qué entendemos, y ya, las jalamos y empezamos a hacer todo a partir de competencias y habilidades y luego ya no sabemos cómo las evaluamos, porque eso es parte del problema. Tengo un estudiante que está trabajando sobre lo que se entiende por pensamiento crítico. Todos los textos de educación que ustedes lean que hablen de la educación van a resaltar “la importancia del pensamiento crítico”. ¡Eso está padrísimo! Lo firmamos todos. ¿Qué es eso? ¿Cómo se enseña? ¿Cómo se evalúa? ¿Qué entiende cada profesor que ve en su plan “pensamiento crítico”? Eso también es parte del problema, cómo cada quien traduce esas ideas en el salón de clases. Pensamiento crítico es uno, otro es el trabajo grupal. Hoy en día es uno de los grandes temas alrededor de los debates de innovación, la gente tiene que saber trabajar en equipo, pero eso es algo que no estamos tampoco evaluando, ni llevando a cabo, ni se considera en estos procesos de evaluación. En los exámenes nadie evalúa si trabajas en equipo o no, a partir de qué.

Creo que tenemos que generar espacios y, como comentas, a veces tenemos que hacer paros. Yo creo que uno también tiene que encontrar la manera de cómo ligar estas nuevas cosas que son muy importantes. Es como decir que no puedo hacer alumnos que ejerzan su pensamiento crítico y que después, a la mera hora, quieran hacer un paro. No puede haber una división, yo no puedo en un momento decirles “Sean críticos” pero ya a la mera hora que quieran tomar acción “Ya no sean tan críticos”. Yo creo que ahí también se tiene que interpelar a las instituciones y decirles “Tú me estás diciendo que el trabajo grupal es importante, pues aquí están haciendo un colectivo”, “Tú me estás diciendo que el pensamiento crítico es importante, pues aquí están bien críticos y están inclusive cuestionando su propia institución”.

Yo creo que ahí también hay que encontrar la manera de decir que estos procesos de aprendizaje y pedagógicos no pueden quedarse sólo en ese salón de clases, y sobre todo en una sociedad como la mexicana,

como la brasileña, donde los problemas sociales que tenemos están ahí, nos están interpelando todo el tiempo. También es muy difícil decir que el límite va a ser solamente “Vamos a ser críticos, pero vamos a ser críticos de esto y ya”. Creo que esto es parte de los procesos que enfrentamos hoy en día.

J.M.G.C. Compañeros de La Colmena pasen al frente a dar la cara por su trabajo. Les había explicado, el ejercicio es muy simple, viene un maestro del extranjero, un artista. Los estudiantes no son sus asistentes sino que coordina un trabajo en equipo y en una semana tienen que producir una obra, un proyecto y entonces les paso la palabra para que nos presenten el proyecto de la semana. Muchas gracias por permitirnos presentar este trabajo aquí, resultó ser muy pertinente como ejercicio, como un modelo de aprendizaje de trabajo artístico, que está fuera de la currícula de la escuela pero creo que precisamente este tipo de actividades son las que generan los resultados más efectivos.

B.C. Como José ha dicho, recibí la invitación y he estado aquí en La Colmena con los chicos. Como artista llevo tiempo trabajando en los espacios públicos, en la idea de espacios públicos y después de conocerlos a todos y enseñarles mi trabajo, tuvimos la idea de trabajar con la idea del vacío y la Ciudad de México. Pensar en vacío, una ciudad tan grande y tan llena siempre y con todas las cosas, ¿cómo el vacío podría ser alguna cosa? Investigar hacia el vacío como un potencial para las creaciones, el vacío como un vacío existencial o el vacío físico de los espacios, de todo eso. Entonces, aquí tenemos un poquito el trabajo de cada uno. Esta publicación es como una pequeña muestra, los trabajos son más grandes y están en proceso. Por eso esta versión es una versión beta, todavía estamos añadiendo otras imágenes y haciendo unas correcciones antes de publicar la versión final.

Primer integrante, La Colmena: Lo más importante de la experiencia es justamente el reto de generar un trabajo colectivo, comunitario. En términos de lo real hace mucha falta pero lo podemos lograr. Tener esta posibilidad de creación en un tiempo corto, nos potenció varias cosas a los compañeros.

Segundo integrante, La Colmena: Creo que algo que nos sirvió mucho del taller fue empezar a entender el espacio público como un sitio de

encuentro, e intentar entrever en estos espacios de encuentro también la posibilidad del vacío. Algunos de nosotros, como en el caso de las imágenes que están pasando, ubicamos geográficamente los sitios vacíos de la Ciudad de México. Otros reflexionamos en torno al vacío de manera interior o una experiencia más personal pero, en general, como decía Brígida, nos sirve como un panorama en crecimiento sobre lo que podría funcionar si vamos agregando cosas, como indagaciones en torno al vacío desde aspectos particulares que hemos encontrado.

En mi caso me enfoqué en investigar el vacío o revisar el vacío de manera cronológica, revisar la manera en la cual el espacio público se ha ido reconfigurando y ha ido creciendo o creando espacios de vacío. Básicamente todavía está en construcción, y nos interesó que la publicación pudiera quedar abierta de manera digital para poder seguir experimentando fuera de la publicación.

Tercer integrante, La Colmena: A mí me interesa resaltar el trabajo que hicimos todos juntos. Estamos aprovechando justo todas estas charlas que se están dando en la cuestión de ejercer realmente la autogestión y la autonomía que nos ofrece la escuela, también para desarrollar todos esos proyectos y aprovecharlos e incluso para hacer fuerzas también entre nosotros para sacar adelante los proyectos. Esto fue una experiencia fugaz, un momento que creo que aprovechamos bastante bien, para el tiempo que teníamos. También, ha sido importante trabajar con alguien como Brígida, que nos ofreció una visión de lo que estaba pasando allá y nos hizo ver que nosotros también nos podemos ver en esa situación, y nos ha hecho pensar que, a partir de estas pláticas y las experiencias que tengamos entre nosotros en nuestras clases o fuera de ellas, podemos proyectarlo a futuro en otros proyectos que podamos empezar a desarrollar.

Más allá de esto, quiero agradecer a mis compañeros, a Brígida, a José Miguel [González Casanova] por juntarnos para hacer esto e invitarlos a todos también a que realicen todo lo que se les ocurra.

Tercer diálogo: Educación formal, no formal e informal

Modera: Mtra. Carmen Rossette Ramírez (ICDAC, FAD)
Eder Castillo (Artista y curador)
Dra. Blanca Gutiérrez Galindo (FAD, UNAM)
Dra. Gabriela A. Piñero (UBA/UNICEN)



Carmen Rossette Ramírez

La escuela superior de artes se nos presenta hoy como una instancia de tradición (FAD y La Esmeralda), frente a la enseñanza artística institucionalizada con vínculos directos con el ejercicio profesional del arte (SOMA). Hay también una tercera vía, la del autodidacta, que en su procedencia puede ser heterogénea, ya sea viniendo de otras áreas formativas o de búsquedas personalísimas. En cualquiera de los casos, la ubicación de especificidades como disparador de quien busca recursos de formación disciplinarios ya sean trans, multi o inter, apunta a la constitución de una ya pregonada promesa de ampliar el conocimiento, cuya voz imperativa se hace escuchar para tender puentes en la práctica directa en el arte. El grado académico es insuficiente como único pase directo.

La academia ha ido delimitando su perfil de egreso, un límite difícil de discernir entre lo que se obtuvo en la educación formal y la educación no formal artística. Esto tiene resonancia cuando se presenta frente al ámbito laboral. El egresado muestra sus credenciales sin que ellas sean únicamente de la institución que lo respalda. Identificar la importancia de la Educación Artística No Formal y de la Educación Artística Informal, que es la vida misma, en nuestro país tiene un largo camino: no sólo son las escuelas al aire libre, los talleres particulares de los artistas, los colectivos de arte que se autoforman, los FAROs, son muchas las posibilidades de construcción de saberes singulares.

Diálogo

Gabriela A. Piñero: En principio quiero agradecer a Adriana y a todo el grupo de Intervenciones Críticas, por la invitación y todo el esfuerzo por gestionar estos espacios, que me permiten poner en discusión lo que yo estoy tratando de pensar desde el lugar donde trabajo, Argentina.

Lo que les voy a presentar es parte de una investigación en curso vinculada a mi proyecto posdoctoral radicado en la Universidad de Buenos Aires. Mi labor en ese espacio está vinculada a la investigación en las áreas de teoría e historia del arte, con énfasis en América Latina. También trabajo en la Escuela de Bellas Artes de la ciudad de Azul, una pequeña institución de formación superior en el interior de la Provincia de Buenos Aires. Al tratarse de un profesorado en arte, hay una fuerte tendencia institucional a recordarnos constantemente —a los y las estudiantes y profesores— que se trata de un espacio de formación docente y no de formación artística. Es decir, desde la institución se conciben ambas labores como disociadas (tanto en su formación como en su desarrollo profesional), a pesar de que contamos con muchos estudiantes que quieren pensarse y formarse como artistas (las carreras estrictamente de formación artística están a 100, 200 o 300 km. de Azul, y muchos estudiantes no tienen posibilidad de trasladarse). Entonces, lo que trato de hacer es pensar de manera articulada ambas cuestiones: ¿cómo problematizamos de manera histórica y teórica la formación (diferenciada) de los y las artistas, y entendemos desde ahí las singularidades de ciertas escenas locales? y ¿qué concepciones de lo artístico prevalecen en ciertas instituciones educativas e impregnan las formas de producción de sus estudiantes?

A partir de ahí, aparecen otras preguntas, por ejemplo, ¿cómo podemos pensar y accionar el trabajo de la práctica docente como labor artística?

En relación con estas cuestiones, con estos interrogantes, se vincula lo que quería presentarles hoy, y que es, como les mencioné antes, una investigación en curso que examina los procesos a través de los cuales, a fines de los años noventa en Argentina se reconfiguró el régimen bajo el cual se concibió el arte reciente, el arte contemporáneo. Ésta es una noción que voy a usar en esa dimensión histórica, referida a fines de los años noventa e incios de los dosmil. Cuando hablo de arte reciente en Argentina, me refiero realmente a una escena capitalina, Capital Federal, porque si bien desde los años noventa hubo ciertas instancias o ciertos esfuerzos por federalizar las narrativas, por estimular el desarrollo de escenas locales, los principales espacios de formación, de reflexión y de debate, siguieron radicados en Capital Federal. Entonces hablo de arte argentino, pero realmente me refiero a una escena muy capitalina.

Hay varios ejes a partir de los cuales podemos pensar esta reconfiguración. Lo que me parece singular de este momento que se inaugura a fines de los años noventa e incios del dosmil, es que estos distintos ejes —podemos hablar de formación artística, de trabajo crítico y de producción teórica— empiezan a trabajar de manera solidaria e interrelacionada. Es decir, en ese momento vemos emerger en Argentina una serie de plataformas auto-gestionadas, que tienen mayor o menor grado de institucionalidad y de infraestructura, que se sitúan y se enuncian desde una ruptura con el momento anterior, desde esa reconfiguración de la que hablo —ahora voy a entrar un poquito más en detalle en eso. Estas plataformas se piensan, además, como instancias difusoras de nuevas modalidades de hacer arte, y reflexionan también sobre los marcos epistemológicos más acordes o pertinentes para pensar esas formas nuevas. Es decir, son espacios y prácticas en las que se cuestiona en qué tradiciones teóricas y artísticas situarse, y también a través de qué autores pensarse. En este sentido, están generando un trabajo crítico nuevo, ya que están pensando y estableciendo las condiciones de mirada para las obras que se están desarrollando en esos espacios.

Rápidamente —ya que los voy a volver a mencionar más adelante— podemos hablar del Centro de Investigaciones Artísticas (CIA) dirigido por Roberto Jacoby; podemos hablar también del Departamento de Arte de la Universidad Torcuato Di Tella, que es un proyecto fundado y actualmente dirigido por Inés Katzenstein, una crítica y curadora local. Su novedad radica en que son espacios que apelan a dinámicas de trabajo que, si bien ya tienen cierta trayectoria a nivel global, éstas no estaban plenamente incorporadas en las instancias locales de educación formal de esos años. Otro de los hechos que nos permite hablar de una reconfiguración en estos años, es que las obras que participan en exposiciones nacionales e internacionales cambian, y ese cambio de lo que aparece en las exposiciones se acompaña de cambios en la producción teórica y también en la producción crítica.

Si intentamos caracterizar muy rápidamente los modos más legitimados de hacer arte en los años noventa, podemos sostener que la manualidad es un componente muy presente en esas obras; lo artesanal, la factura, la subjetividad del artista. Y ese mundo personal, subjetivo, es el que aparece como horizonte de sentido de estas producciones. Autores como Valeria González, Rodrigo Alonso, Inés Katzenstein, refieren que estas prácticas, si bien no dominaron la escena de los noventa, sí la definieron discursivamente. Lo que esto significa es que si bien hubo otros modos de hacer arte, cuando hablamos de arte argentino en los años 1990, nos referimos a este tipo de producciones. Fueron obras que estuvieron nucleadas en torno a lo que fue la Galería del Rojas, un espacio físicamente muy pequeño dentro del Centro Cultural Rojas, un centro cultural dependiente de la Universidad de Buenos Aires. Este grupo de artistas fue el que definió, con un grupo de curadores, lo que conocemos como arte de los años noventa.

Sobre estos artistas de los noventa, los textos de catálogo, dicen: “apelan y hablan de formas de hacer sin preconceptos que renuncian a proclamar opiniones sobre el arte y los acontecimientos del mundo, hablan de obras que apelan a poéticas domésticas a partir de lo innovador y vanguardista”. Lo que podemos rastrear en estas narrativas, entonces, es que cortan todo anclaje de estas producciones con la historia local, con la historia regional, y con las tendencias artísticas dominantes en esos años; vuelven y se significan desde ese mundo personal del artista.

Esto contrasta con ciertas escenas latinoamericanas de esos años que negociaron una nueva visibilidad a través de construir un regionalismo de lo latinoamericano nucleado, en cierta forma, en la argumentación de una nueva politicidad del arte. La escena argentina quedó por fuera de esa narrativa y su clave de inserción global; las obras argentinas de los años noventa se separaron de ahí porque se definieron desde estos mundos personales, poéticas domésticas, sin anclaje histórico ni voluntad política explícita. Los críticos y artistas de los noventa, deliberadamente hablan de una oposición a todo arte político, hablan de una separación con las tendencias conceptualistas de entonces, vuelven al trabajo manual, y hablan de un artista inspirado y marginal.

También es importante señalar cómo la crisis del 2001 en Argentina marcó e influyó en estas narrativas nuevas que empiezan a emerger. El 2001 empieza a funcionar como corte histórico conceptual. La noción de “crisis” instala en este sentido un quiebre que exige repensar los modos en que el arte se vincula con la cultura. Esta noción instala también ciertas preguntas. ¿Qué nueva concepción del artista vamos a manejar?, ¿qué nueva concepción de lo artístico? y, ¿qué nueva concepción de un arte crítico vamos a sostener? Es interesante también referir que la posible dimensión política de estas obras de los años noventa es recuperada tardíamente —hay una investigadora, Natalia Pineau, que trabaja en esta dirección—; esa recuperación o reflexión no se realiza de manera simultánea a la producción de las obras. Hay una mesa de debate en el año 2003 que se arma en el MALBA que recoge esta tensión, la mesa se llamó Arte rosa light, arte Rosa Luxemburgo pensando en ese arte de los años noventa, un rosa light por la orientación sexual de sus artistas versus ese nuevo arte en Rosa Luxemburgo de clara vocación política que empieza a emerger en los años dosmil.

La ruptura que se empieza a enunciar tiene que ver, entonces, con romper esa desvinculación histórica que postulaban algunos artistas y obras de los años noventa, se busca romper también con esa concepción del artista como inspirado, rompen con este énfasis en el mundo personal del artista, y rompen con la importancia del trabajo manual en el arte. Esto se ve también en el tipo de materialidades que empiezan a dominar este nuevo momento, se ve entonces no sólo en las narrativas sino también en los proyectos. La obra como producto final es reemplazada por cosas que ya se estuvieron discutiendo en

la mañana, como proyectos de trabajo, proyectos de investigación.

Como referí antes, ese arte de los años noventa se pensó en términos nacionales, no se pudo pensar en términos regionales. No podían negociar sus coordenadas de inscripción porque no coincidían en los debates que dominaban la escena regional. En cambio, las obras y narrativas que emergen en el año 2000 se piensan directamente desde lo contemporáneo. O sea, ya no apelan una inscripción nacional o regional, sino que se piensan operando directamente en un terreno de “lo contemporáneo”, un concepto que puede articular a su vez lo global, la actualidad y una nueva potencia crítica para lo artístico.

Este giro en las formas de hacer, se vincula directamente con producciones que están pensando desde una crisis del capitalismo global. Las obras de este periodo se inscriben con una pertinencia que tienen obras en distintas escenas recientes. Lo que vemos entonces son proyectos expositivos distintos. Por ejemplo, “Ex-Argentina” es un proyecto que se hizo en colaboración con Alemania, que se propuso generar imágenes desde el arte que hablen del colapso argentino. Entonces, lo que vemos es cómo empieza a operar un marco transdisciplinario, teoría artística, teoría política, teoría económica, porque justamente lo que se está reflexionando es esta crisis de Argentina en diálogo con la crisis alemana, con la crisis contemporánea. Lo que también me interesa remarcar es que son estrategias discursivas fuertes, la reinscripción histórica vuelve a recuperarse y esas obras de los años 2000 marcan un anclaje en lo que fue la escena argentina de los años sesenta, que en los 90 quedó medio varado, como que no se sabía cómo reescribirse históricamente en escritura crítica, formación y producción.

Lo que vemos entonces es la emergencia de nuevas plataformas no vinculadas a las instancias de educación formal, con mayor o menor grado de institucionalidad, nuevas formas de difundir estos formatos que recuperan la herencia conceptual, nuevas estrategias de difusión y producción de marcos de sentido para estas obras. Podemos referir también al laboratorio de investigación en prácticas artísticas contemporáneas: el IPAC que desarrolla Alicia Herrero en la UBA, el Departamento de Arte de la Universidad Di Tella, las clínicas de obra de Diana Aisenberg en el Centro Cultural Rojas. Podemos hablar también de otras instancias que se piensan desde la transdisciplinariedad, se piensan

formando artistas, pero formando artistas que a la vez son gestores, críticos, teóricos de sus obras. No se piensa en esta diferenciación de campos sino en el trabajo conjunto entre críticos, teóricos y artistas. Cuando uno rastrea las discusiones de esa época —la revista Ramona grabó algunas de estas mesas de debate—, observa que varios de estos espacios surgieron de una disconformidad fuerte al modo en el que estaban armadas las instancias de educación formal en ese momento.

La clínica de obra es una modalidad que tiene mucha difusión en ese momento, y su implementación acompaña ciertas tensiones entre la capital y el interior. En el interior las instancias de educación formal son principalmente institutos terciarios, muchos de los cuales realmente forman docentes en arte —son esas Escuelas de Bellas Artes o Escuelas de Artes Visuales a las que me referí al inicio. También hay casos de autogestión en los que ciertos artistas se juntan y dicen “paguémosle a Diana Aisenberg para que venga a dar una clínica de obra a Olavarría”, —una ciudad de tamaño medio de la provincia de Buenos Aires—, entonces se generan instancias como pequeños encuentros que funcionan en términos de formación, de profesionalización artística.

Hay una experiencia, “Entrecampos Regional” que es interesante. Fue coordinada por Patricia Hakim quien deliberadamente quiso impulsar el desarrollo de escenas locales en el interior del país. Lo que me parece interesante de esto es que apuntaba también a la profesionalización de los artistas, sabiendo que una cosa era formarse en instituciones pero que después había un salto más para poder operar en circuitos distintos. Ella generó esas plataformas que tenían necesariamente que articularse con el desarrollo de infraestructura que alojara las nuevas producciones, el desarrollo de instituciones capaces de financiarlas y, nuevamente, el desarrollo de aproximaciones teóricas y críticas que pudieran pensar en las singularidades contextuales de esas producciones. Son ciudades de provincia, es superinteresante en términos de visualidad en el interior del país.

Para retomar algunas de las ideas que articulan estas propuestas, que tienen que ver con pensar cómo esta parte discursiva, crítica, teórica, se articula con la etapa de producción, me parece interesante citar unas palabras de Inés Katzenstein que tienen que ver con cómo ella concibe el espacio de los talleres del Di Tella. Justamente refiriéndose

al espacio intermedio que se abre entre una tendencia más técnica de formación artística y una tendencia más discursiva. Ella habla de “un espacio intermedio que pueda operar como un espacio relativo al pensamiento en la acción, a las ideas en la materia, a la reflexión en los cuerpos”. Lo que me parece interesante ahí es que hay una fuerte propuesta de la obra como teoría, la obra pudiendo intervenir en otros campos, pudiendo aportar a otros campos del conocimiento, y dentro de estas discusiones sobre educación artística hay muchos de estos proyectos que deliberadamente se desmarcan del lugar de educación artística, porque solamente pueden pensar en un modelo pedagógico que funcione en términos verticalistas, que es algo que muchos de estos espacios están intentando cuestionar. Me parece interesante recuperarlos como una reflexión sobre educación artística, sobre modelos pedagógicos porque justamente lo que pueden estar realizando son aportes para pensar nuevas formas de pedagogías en lo artístico.

Blanca Gutiérrez: Felicito a los organizadores y agradezco, también, que me hayan invitado. Quería aprovechar el planteamiento de este foro, el marco de este foro y de esta plática que nos convoca a nosotros cuatro, para plantear algunas cuestiones que me parecen interesantes de reflexionar. Yo no las he reflexionado pero creo que deberían ser reflexionadas.

La primera tiene que ver, en efecto, igual que Gaby, con lo que pasó en México en la década de los noventa; específicamente en el mundo del arte y las repercusiones que esos cambios, que ya Daniel Montero en su libro documentó y explicó, tuvieron en las dos escuelas principales de este país en la enseñanza del arte que son la ENAP y La Esmeralda. Eso por un lado, y luego ya en los 2000 también me gustaría quizás reflexionar sobre el FARO y SOMA. Los primeros como ejemplo de educación formal, súper institucionalizada y con todo lo que implica; y la segunda como ejemplos de eso que se llama educación no formal.

Yo quería poner sobre la mesa estas cuestiones y más bien que se hiciera un diálogo entre los participantes. Vale la pena hacer algunos señalamientos, pero creo que todo el mundo tiene más o menos presente lo que pasó en los años noventa en México: grupos de artistas precisamente que salieron de aquí de la ENAP o que estaban todavía en la ENAP, se organizaron en talleres y llevaron a cabo iniciativas

que tuvieron como resultado cambios fundamentales en el mundo del arte. Muchos de esos artistas, algunos como José Miguel González Casanova que se quedó aquí, otros como Luis Felipe Ortega, etcétera, fueron a dar clases a La Esmeralda y eso tiene un significado muy importante para la formación de los artistas, tanto de la ENAP como La Esmeralda.

Algunos alumnos que han llegado a San Carlos [PAD] tomaron clase con artistas de esa generación que se habían formando, no de manera autodidacta, pero sí rechazando las premisas de la educación formal que había o que estaban obteniendo aquí en la ENAP. Lo que hicieron fue organizarse en grupos independientes, buscar acceso a informaciones y realizar un tipo de prácticas que en la escuela no eran posibles. En principio porque no había ni siquiera talleres para experimentar con el espacio, por ejemplo. Algunos de estos artistas fueron a dar clases a La Esmeralda y lo que enseñaron fue su propia experiencia o sus propias visiones del arte. Y ahí yo considero que es interesante ver esa ruptura. Es el mismo caso de los talleres o el trabajo que ha llevado aquí José Miguel González Casanova, donde hay una ruptura con la historia del arte, con una tradición que viene de lejos y que en la educación formal se enseña y que en ese momento dejó de enseñarse.

Sobre todo en el caso de La Esmeralda es claro que el perfil de los artistas que salieron de ahí en la época de los años noventa, es un tipo de artista que sabe perfectamente que puede producir arte sin ningún conocimiento de la tradición. Y que en todo caso, si requiere tener conocimientos de esa tradición que viene de lejos en México, sabe que hay cursos, por ejemplo los cursos que hacía Blanca González sobre pintura, los cursos de historia del arte, toda esta educación informal.

Yo creo que es interesante, para lo que tenemos en la actualidad como panorama artístico o para los que nos dedicamos a enseñar en las escuelas formales, muy formales, el tipo de estudiantes que tenemos y su relación con la historia y su relación también con el presente. Es fundamental lo que ha pasado en La Esmeralda. Además, creo que en La Esmeralda las cosas ha sido mucho más interesantes que en la ENAP, porque en La Esmeralda esa generación de artistas como Mónica Castillo, Luis Felipe Ortega y ahora no recuerdo quién más, pero algunos de estos importantes artistas, estuvieron ahí y después

se salieron. Y lo que ha habido en los últimos años en La Esmeralda es una especie de regreso al orden muy extraño, en donde los alumnos vuelven a estudiar grabado tradicional, técnicas tradicionales, etcétera.

Creo que es un momento muy importante de la historia del arte en México, e insisto, yo doy clases de arte contemporáneo, de arte del siglo XX, pero cuando empecé a dar clases, como muchos de nosotros, di todas las clases, o sea, daba hasta siglo XIX, creo que nunca di Renacimiento pero siglo XIX, sí dí. Uno aprende muchísimo, al final uno escoge una ruta por dónde investigar o por dónde detectar ciertos problemas e interesarse; pero es muy interesante tener la otra formación, es decir entender qué pasó en el siglo XIX y bueno cuáles son las razones y toda una perspectiva.

Lo que a mí me sorprende muchísimo es —y es una cuestión absolutamente personal—, un tipo de artista contemporáneo que puede perfectamente ser artista sin conocer la tradición. Es más, muchos artistas y muchos profesores —creo que el caso del taller de Medios Múltiples de José Miguel González Casanova, etcétera—, se oponen al conocimiento de la tradición. No sé si de la tradición o de una cierta memoria. Yo no sé bien cómo referirme al pasado, porque realmente mi intención tampoco es que los estudiantes conozcan la historia del arte, no se trata de eso, sino de una cierta recuperación de un pasado que puede ser interesante todavía para el presente. Esa es una preocupación total y absolutamente personal.

También entiendo que la educación formal, es decir, que lo que las escuelas así institucionalizadas como la ENAP y sus ahora múltiples y numerosas filiales, (cada vez nos expandimos más), o como La Esmeralda en un muy alto porcentaje, no representan una vertiente atractiva para los estudiantes, y que la confusión que ha reinado en los últimos años es una condición de la misma enseñanza formal. Confusión en términos de qué debemos enseñar, a qué dar prioridad. Esos son problemas que tenemos quienes somos profesores en la escuela. A lo mejor para los estudiantes eso no es tan perceptible pero creo que hay un problema en la enseñanza formal y en la ENAP, que es el lugar que yo conozco, es absolutamente visible. Eso por un lado.

Por el otro lado están las alternativas que se han creado fuera de estas

escuelas. SOMA es un caso superinteresante que tiene un perfil de artista muy claro, es decir, tiene una claridad que la ENAP no tiene, que La Esmeralda no tiene. En la ENAP no hay claridad sobre qué tipo de institución es. Uno puede leer los planes de estudio y ver el perfil pero eso no tiene nada que ver con la realidad. Es más, el plan de desarrollo de la actual administración dice que el objetivo es formar creativos para las industrias de la cultura, lo cual no veo cómo lograr. No estoy de acuerdo pero, si así fuera, tampoco está muy claro cómo eso ocurriría en los actuales planes de estudio tanto de licenciatura, maestría y doctorado. Y entonces creo que SOMA o el FARO son dos instituciones que tienen muy claro esto. Creo que el FARO está muy claro que es un proyecto gubernamental de utilización de la cultura para regenerar tejido social en algunos sitios conflictivos; y creo que SOMA tiene muy claro el perfil de artista, un artista contemporáneo que eventualmente puede ser curador, que eventualmente puede ser crítico. Es decir, un artista que es crítico también frente a su actividad y que apunta a insertarse en lo que se llama el mundo del arte contemporáneo en general. Más que nada quería apuntar esas cuestiones y que platicáramos. Gracias.

C.R. Ahora, después de Eder Castillo, artista autodidacta, abriremos el diálogo para que cada uno exponga sus puntos.

Eder Castillo: Gracias por asistir, por esperar, por darse el tiempo de estar hoy aquí. Les voy a pedir una disculpa, yo normalmente hablo más de lo debido, así es que en un momento me tendrán que decir que corte. Yo pedí participar al final porque en un momento cuando vi la lista, dije: "bueno, ¿yo qué hago aquí?". Sobre todo porque veo que todos están respaldados por instituciones académicas y en mi caso incluso hasta tuve que hacer una corrección aquí en mi cuadrito porque decía artista independiente. Yo no me considero tan artista independiente porque siempre he trabajado con instituciones, me considero artista autodidacta porque mi formación es así. Yo no tengo ni la prepa terminada. Como apunte, llevo dedicándome al arte veinte años y como curador quince. Todo esto ha surgido más por una necesidad y por una serie de preguntas que me hice y que son ¿dónde está el espacio del arte?, ¿quién es el artista? y ¿dónde está la obra?

Recuerdo que la primera vez que fui a un museo, tendría como ocho

años; iba con mis primas y me acuerdo que yo estaba viendo una exposición, creo que era de arte abstracto porque eran manchitas y colores. Recuerdo que le pregunté al guardia qué era eso que estaba ahí y me decía que era una obra de arte, y yo le pregunté qué necesitaba yo para estar ahí. No supo qué contestarme. A los diez minutos llegó una persona de servicios educativos, una chica muy guapa recuerdo, y yo le pregunto lo mismo, que qué era lo que estaba ahí y me dice que era una obra de arte; le vuelvo a preguntar qué necesito para estar ahí y me dice estudiar, ser famoso y vender. Yo tenía ocho años. Entonces recuerdo que para mí era hablar de las hadas, tener creatividad, tener un don, algo.

Años después cuando ya crecí, digamos que yo tenía la idea de alguna manera de dedicarme a algo parecido al arte, porque siempre dibujé. En mi casa obviamente no estaba cercano ir a los museos. Mi padre es carnicero, mi madre era ama de casa; no había una instrucción de la cultura dentro de la casa y que dijeran: “hijo, vámonos al teatro, vamos a ver una exposición”. Los fines de semana era quedarnos en casa y ver televisión. Entonces, yo recuerdo que en algún momento investigué dónde se podía estudiar arte. Ya pasados los años, cuando estaba yo en la preparatoria, me encuentro con que estaba la ENAP obviamente, y La Esmeralda. Fui a preguntar a La Esmeralda y me dijeron que tenía que hacer un examen de aptitudes, que tenía que hacer un examen de conocimientos y una entrevista. Y dije: “¡Joder! ¡Qué difícil!”. O sea primero me dicen que necesito ser famoso y vender, exponer y estudiar; ahora para poder estudiar necesito pasar tres filtros.

Durante la crisis, mi padre tuvo que dejar su carnicería, eso nos obligó a los hijos a tener que trabajar. Yo me salí de la escuela, esa fue la razón por la que no terminé la prepa. Entre todos los trabajos que tuve fui desde vendedor ambulante, barrendero, obrero, en algún momento empecé a trabajar en empresas, vendí cosas. Uno aprende a hablarle a la gente, a embelesarla, en algún momento llegué a trabajar para empresas. En el gobierno uno aprende muchas mañas, cómo hacer documentos, cómo acercarte a una autoridad. Poco a poco fui pasando de rubro en rubro. Trabajé para arquitectos, ahí hubo un interés de mi parte muy grande por el espacio, por la idea de construir el espacio, de vivir los espacios o de pensar los espacios que se van a vivir.

En diseño aprendí de alguna manera ciertas maneras de pensar la estética. Todo esto también entre los trayectos. Yo soy de Tlalnepantla, siempre trabajé lejos de esa zona, pues porque los centros de trabajo están aquí, en el centro, también trabajé en Coyoacán, trabajé en Santa Fe, trabajé en Tlalpan. Eran tres horas en las que yo tenía tiempo libre, tres horas ida y tres horas de regreso. Tenía seis horas donde no tenía nada que hacer, entonces me ponía a leer, a investigar porque no tenía tiempo para tomar talleres o algo así. Llegada ya a cierta edad me di cuenta de que toda esa instrucción que yo me fui haciendo —desde lo que fui aprendiendo en la calle, hablando con la gente en todos esos puestos que fui teniendo— de alguna manera me empezaron a dar ciertas herramientas, que yo empecé a reutilizar para mí.

Formalmente me empecé a dedicar al arte en el años 2000, cuando me empiezan a publicar intervenciones que yo ya estaba haciendo en la calle. Este proyecto que vemos atrás es una de las piezas que habla un poquito de este interés que tengo por los espacios públicos. Yo empecé esto en el año 2005 cuando me invitan para la Feria MACO. En realidad yo no hago chunches, sino que hago proyectos que van dirigidos a la investigación en torno a la relación de la obra con el espacio público y las dinámicas que se generan alrededor. Yo me estaba reencontrando con mi padre en esos años, y debía explicarle a mi papá qué era el arte —yo ya me dedicaba a esto—. Y él me decía “pues ya te vi en periódicos”, etcétera. Mi padre estaba por dejar la carnicería y yo le comenté: “me invitaron a una feria de arte, no sé qué hacer”. Me dijo: “vamos a hacer algo juntos”. Dije, “Órale, pues va a ser una manera de explicarle a mi papá el arte contemporáneo, que es muy difícil de explicar y de entender desde el otro lado”. Para mí era retomar su oficio. Yo recuerdo que de niño tuve una novia, como a los diez (siempre fui muy precoz), y le daba pena agarrarme de la mano porque decía que olía a carne. Y pues, esto para mí también me hablaba mucho de lo que simboliza para nosotros retomar ciertos resquicios de memoria, de quiénes somos, de dónde venimos y qué es lo que queremos ser después.

Esto fue una manera de retomar precisamente este conflicto que tenía sobre las artes y el oficio porque entender que hay esta separación muy tácita entre lo que puede ser un artesano y lo que puede ser un artista: un talabartero con alguien que trabaje directamente grabado

en la piel, que podría ser casi lo mismo, pero no. De ahí, trabajamos juntos, entonces todos los días estaba trabajando con mi papá, en su carnicería. Llegaban sus clientas y le preguntaban: “Don Seguís, ¿qué está haciendo?”. “Pues arte, aquí con mi hijo que es artista.” “Pero, ¿qué están haciendo?” “Pues, un cerdo de chicharrón”. “Ah, pues, cuando lo acaben nos lo enseñan”. Pasaron dos días y obviamente cuando lo terminamos se nos hizo una necesidad mostrarlo. Hicimos una carniza. Digamos, no era una inauguración per se porque era una carnicería. En las carnicerías te venden tacos de carnitas, hay un cerdito de chicharrón; lo lógico era los tacos de carnitas.

A la semana siguiente se va a la feria y en MACO se vende. Yo llevo a mi papá con gafete y todo, porque él era coautor de la obra. Y obviamente cuando le cuentan en cuánto se vende la obra me dice: “¿Qué? ¿Cómo? ¡Pero eso es carne! Yo no lo puedo vender a ese precio. ¿Quién fue, perdón por la palabra, el tonto que compró eso?” Y yo le decía: “bueno, pues es que todo esto funciona como un circuito.” “Sí, pero eso se va a echar a perder, o sea no va a durar y ¿cómo pueden gastar dinero en eso?”. Él ya estaba teniendo una reflexión en torno al objeto, a ese objeto “obra de arte” en un escenario que obviamente no era el mismo que él había experimentado primero. Pero ese objeto sí había convivido en ambos espacios, obviamente en uno tenía un valor distinto a ese otro.

Pasando de ahí, él pierde su carnicería por el año 2009. Y en el año 2010 yo solicito una beca de Jóvenes Creadores, todo esto porque nos pide a los hijos que le ayudemos a sacar las cosas de su local. Y yo me encontré con que escribía poesía en su cuaderno de ventas, “medio kilo de carnitas, un cuarto de chicharrón, medio de retazo de cerdo y cuando te veo lloro, un cuarto de queso, un cuarto de jamón, medio kilo de longaniza y por las noches te veo sufrir, por la ventana te veré llegar”. O sea, él escribía en sus momentos de pausa porque no tenía un momento para salirse. Tenía que estar doce horas pegado al mostrador y vender. Entonces, esos pequeños intersticios que tenía de espacio, de ocio, se volvían espacios creativos personales. Pero él nunca lo develó, nunca nos lo hizo saber a los hijos. Entonces, esto para mí fue un hallazgo y me hizo pensar que ya en sí mismo, él estaba siendo un ente creador. Lo que pasa es que él no se estaba asumiendo como tal porque él veía esto como un hobby y su trabajo era otro, aunque en

sí mismo estaba mezclando ambos escenarios.

A partir de ahí, yo solicité esta beca que, como ustedes saben, es un incentivo a la creación. Hubo un apoyo a la producción, hay que entender la diferencia. Cuando es un incentivo, es un dinero que se te da a ti para que puedas tener las condiciones de crear, cuando es un apoyo nosotros estamos obligados a entregar un desglose de recursos: cuál fue el uso que se dio a esos recursos. Y en un país de 130 millones de habitantes donde solamente doscientos creadores de todas las disciplinas se pueden llevar un aproximado de 100 mil pesos en un año, te hace pensar verdaderamente hacia dónde se están yendo nuestros recursos, sobre todo cuando el perfil de estos artistas también cumple ya con ciertas expectativas institucionales que cuentan con exposiciones internacionales, tienen galería, han expuesto en museos. Yo dije, bueno yo tengo todo eso, ¿por qué no lo voy a pedir? Y además, voy utilizarlo para hacer un proyecto que hable precisamente de cómo es que estos escenarios también pueden funcionar como espacios creadores.

Y le construí su carnicería a mi padre como una obra de arte. Adentro había distintas dinámicas. Unos eran talleres para los niños, porque llegaban obviamente las señoras a comprar y les hablaba yo de la pintura, vamos a pintar con sangre y los niños fascinados. “¡Ay, con sangre! ¿Mi mamá cuándo me va a dejar hacer eso en la casa?” “Ahí se lo dejo, don Seguís, ahí con su hijo. Regreso en dos horas”. Y regresaban y el niño ya había hecho su pinturita. Algunas otras dinámicas eran también talleres con las madres, donde hablábamos precisamente sobre el alimento, sobre cómo también de alguna manera cocinar se vuelve una obra per se. Pues recordemos obras como la de Rirkrit Tiravanija, él cocina y estas comidas también se vuelven experiencias artísticas o estéticas.

A la par hay algunos otros proyectos que también han tenido esa línea en la que he tenido que negociar con la policía, con sindicatos, y otras cosas, que es un poquito de lo que uno va aprendiendo. Pero lo más importante de todo esto es que también me ha hecho pensar en la función de las obras de arte, sobre todo con esta investigación estética que tengo del espacio, y en algún momento también quise abordar el museo. Esta es una de las obras más recientes de hace unos

años. Como ustedes saben, México iba a tener su Museo Guggenheim; la Fundación Guggenheim lo anunció, se hizo una licitación pública, se gastaron millones en la licitación. Ganó Enrique Norten Arquitectos. Se cancela y se lo llevan a Abu Dabi. Pero yo digo: en un país como este donde hay tanta pobreza, desigualdad, acceso a la cultura nulo, porque además van a decir el domingo es gratis. Sí, pero el domingo el señor descansa y la familia lo que menos quiere es ir al museo, se quiere ir al parque, se quiere quedar en su casa porque no tiene dinero, porque cuesta incluso movilizarse al centro, que es donde se concentra la mayor actividad cultural, donde está la mayoría de los centros culturales y los museos. La familia prefiere quedarse en casa o rentar una película. Peor aún, comprarse la película pirata y verla en su casa porque tampoco tienen para ir al cine.

Entonces, esto ya nos está hablando de que hay un distanciamiento incluso desde la manera en que la vemos. Y por eso es que yo hice mi GuggenSITO, que a diferencia de este museo grande, parodia la gran estructura de este museo monumental que es la obra de Frank Gehry, la del Guggenheim de Bilbao y está pensada para que desarrolle distintas actividades. Yo no decido a dónde va, sino que yo lo pongo a disposición pública para que estos públicos decidan dónde llevarlo por medio de carteles que dice: “¿Tienes un evento social, una boda, un cumpleaños, XV años, evento cultural y no tienes dónde hacerlo? Llama. El GuggenSITO va a tu casa totalmente gratis”. Y entonces va a tu casa y tú lo puedes utilizar para desarrollar la actividad que quieras. Lo único que yo les pido es que me permitan ir porque también desarrollo actividades con los niños. Primero, antes que nada: “A ver, niños, levante la mano quién ha ido a un centro comercial?” Todos. “Levante la mano a ver quién ha ido al cine.” Todos. “A ver, ¿quién ha ido a un museo?” Nadie. Por ahí, alguno me dice, “Sí, yo fui al del Papalote”, pero no es que tampoco esté muy cercano a ellos y si los mandan es por la escuela. Entonces, ahí empieza. “No, miren. Saben que esto es un museo, ¿no? Pues sí. ¿Recuerdan el capítulo de *Los Simpson* cuando un arquitecto le diseña a Springfield un centro cultural?” “¡Ah, sí, yo lo vi. Y que los skaters estaban ahí! “¡Ah, pues hagan de cuenta que es este. Es ese arquitecto!”. Yo ahí ya les estoy tratando de utilizar una metodología para ellos, enseñarles cuál es la importancia de la cultura en su barrio. Obviamente los resultados son que los talleres involucran también a los padres, no nos dejan subir a nosotros a los

inflables porque ya somos adultos, pero en este sí te puedes subir. Y un poco la idea también es que interactúen estos públicos.

Dentro de ese mismo trabajo hay otros proyectos, pero normalmente a mí me apoyan las universidades, las instituciones públicas —por eso es que yo me considero un artista que está con un pie en la informalidad y otro pie en la institucionalidad—, porque yo siempre trato que todos mis proyectos sean financiados por recursos públicos. Yo declaro impuestos desde que tengo 18 años y todos pagamos impuestos desde el momento en el que compramos una Coca-cola o cuando nos subimos al camión. Entonces quiere decir que nosotros podemos también acceder a esos recursos. ¿Cuántos de esos recursos se dirigen a la educación artística hoy en día? Como bien mencionabas, hay muchas instituciones que son muy demarcadas, públicas o privadas; privadas podría ser SOMA, que es algo alternativo, pero ¿cuánto cuesta pagarse una clase en SOMA? Sí, vas a tener los *big names* de artistas porque esa es la intención, que tú salgas con todo los elementos de la A, B y Z de las estrategias de cómo estos artistas llegaron a ser famosos. Y vemos artistas que replican muchas de estas prácticas y generan estéticas que se asemejan a estas formas de arte, que son las que se insertaron en las bienales, que se insertaron en las instituciones museales y en muchas otras.

Y hay una segunda que también tiene que ver con las públicas. Lamentablemente nuestras instituciones públicas carecen de recursos y carecen de ese acercamiento. Y yo lo que he visto es que hay una necesidad también de crear desde esta alternatividad pero también con miras a institucionalizarse. Es decir, los mismos artistas jóvenes que están estudiando en una escuela como esta o en La Esmeralda, quieren ser institución, aunque no lo quieran, porque desean acceder a un museo, desean acceder a una galería, desean acceder a dar clases, a obtener una beca, a entrar al mercado y se quieren profesionalizar.

Que los escenarios, tanto uno como el otro, tengan las herramientas, eso es ya un tema muchísimo más complejo que, sí, evidentemente tiene que ver con los marcos teóricos que se están dando, sobre todo los referentes que se les están dando, si son actuales o no. Y también la misma capacidad de los estudiantes de preguntarse, y decir “Bueno, ¿y esto que me están dando es verdaderamente lo que yo necesito o

yo también tengo que empezar a buscar alternativamente mi propia formación?”. Y de ahí es que yo siempre he tenido la necesidad de hacer charlas, siempre en facultades, en universidades públicas.

Vengo regresando de viaje; ayer estuve en Guatemala y el Salvador. Mi cercanía ha sido muchísimo más con Centroamérica, también con España y Francia, pero me interesa mucho lo que se produce desde mi región. El año pasado tuve la oportunidad de ser invitado por el gobierno español, a mí, y a otros tres curadores para que desarrolláramos una investigación y una lectura en torno a la producción del arte contemporáneo español. De lo que me di cuenta es que había una gran presencia de arte latinoamericano allá y lo que se estaba produciendo allá verdaderamente no tenía propuesta y las propuestas más interesantes venían de artistas latinoamericanos: artistas cubanos, peruanos, mexicanos, costarricenses, guatemaltecos.

Esa necesidad que hay ya en nuestros contextos —porque vivimos en crisis, creo que desde siempre— nos ha hecho tener que hacer con lo que hay. Como dice un amigo, eso de hacer con lo que hay también nos obliga a crear nuevos paradigmas de producción, a retomar también formas de pensamiento y a preguntarnos desde nuestro contexto “¿Cómo puedo revertir esto por medio de la obra de arte?”. Evidentemente también estas charlas yo las voy dirigiendo, tienen que ver con que se tienen que compartir estas experiencias desde las instituciones, porque no es lo mismo que yo lo hable afuera, en el espacio público, donde también tiene una incidencia. Yo creo que también es importante que se hable aquí porque aquí es donde se generan los debates y donde se pueden publicar esas críticas y, sobre todo, también pueden llegar a tener una trascendencia muchísimo más formal.

Lo más importante son los talleres. En la mayoría de mis proyectos, cuando son en museo, trato que se realicen actividades como talleres y charlas porque nuevamente reitero, no solamente la obra puede ser el objeto per se, sino que también puede tener la capacidad de desdoblarse y de crear nuevos puntos de inflexión. Y de allí que los talleres tienen que ser abiertos al público en general, donde yace una fundación, donde tenemos un público diverso entre estudiantes y no. O estar trabajando también en otros escenarios muchísimo más específicos, el mismo FARO de Tláhuac. Ahí hay talleres que son pre-

cisamente para un público que también va y utiliza las instalaciones porque dan talleres de herrería, por ejemplo, y va el herrero a producir lo que después va a ir a vender. También funciona dentro de esas mismas dinámicas. Hay algunos otros escenarios, como las mismas universidades, como en esta, que amplifica la manera de la producción que se está viendo y desde la teoría de las universidades. Aquí voy a parar, yo creo que mejor nos abrimos a la charla. Gracias.

B.G. Yo quiero hacer unos comentarios en relación con la presentación de Eder y con el título de este coloquio que es “Con qué trabaja la educación”. Yo creo que la educación trabaja con informaciones, con eso que se llama conocimientos previos, diría mejor, en general informaciones, y con muchas expectativas. Yo creo que ustedes pueden ver, aquí está Eder, que no necesitan venir a esta escuela para tener un lugar en el mundo del arte, para ser un artista contemporáneo reconocido. Un artista contemporáneo que además se autopresenta tal como debe ser, es decir, tal como a partir de los años 1980 se enseñó en las universidades norteamericanas a los artistas que deberían presentarse. Es decir, presentar su obra, elaborar un discurso en torno a ella, entre la autobiografía y la explicación más o menos documentada y sus charlas, sus conferencias.

Él se presenta como un artista totalmente contemporáneo y no necesitó ir a ninguna escuela. Entonces la pregunta es, ¿cuál es el sentido de las escuelas? ¿cuál es la diferencia entre un artista autodidacta que tiene éxito, entre comillas, o que tiene un lugar en el mundo del arte, y los artistas que salen de las escuelas? Yo creo que esa es una reflexión interesante porque, como decía, la escuela trabaja con muchas cosas, trabaja con afectos, trabaja con actitudes, trabaja con capacidades pero trabaja, creo también, con las ilusiones, las ambiciones y las expectativas de cada uno. Entonces cada uno se plantea cuáles son esas expectativas y opera en ese sentido. Pero también en relación con la forma en la cual se presenta Eder, como artista.

Quería comentar que en efecto el FARO no es una escuela de arte, es una escuela de artes y oficios; son escuelas como las que había antiguamente de oficios, que eran de artes y oficios. Había unas escuelas en este país que se llamaban de artes y oficios que eran parte de un programa de extensión de la cultura, que después algunas de ellas

fueron recuperadas por las universidades.

Yo se los digo porque yo soy de Saltillo y mi abuela era pintora y daba clases de pintura y grabado en una escuela de artes y oficios que después fue recuperada por la Universidad Autónoma de Coahuila y mi abuela paso a ser profesora de la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Autónoma de Coahuila. Entonces resulta interesante la concepción del FARO en relación con el arte. Quería señalar eso y quizás hacerle una pregunta a Eder: ¿cómo nos explicaría el hecho de que él haya podido obtener esta beca y haya podido obtener un lugar en el mundo del arte contemporáneo sin haber ido a la escuela, a una escuela formal, a una escuela como esta?

E.C. Yo creo que está bien claro. Yo les estaba mostrando primero el trabajo y creo que marqué la diferencia de entender cómo fue mi formación y mi formación había sido más por una necesidad personal y posteriormente respondía a una necesidad específica, que era al final el circuito del arte, que tiene sus códigos muy demarcados. Obviamente para acceder a una beca a ti te exigen una serie de requisitos: tener exposiciones, premios, publicaciones o que te hayan publicado, en mi caso ese mismo trabajo ha sido el que me ha dado la posibilidad de acceder a todos esos recursos, primero. Segundo, el de las becas, nosotros como ciudadanos tenemos todo el derecho, el deber y la obligación de exigirlos.

Claro que uno empieza a leer los lineamientos y cuando llega al punto 217 uno dice “¡Chale!, Jamás en mi vida me la van a dar. No tengo un tío adentro que me va a echar la mano, ni nadie me va a publicar”. Yo creo que ahí está nuestra desconfianza, en que creemos que esas estructuras son tan rígidas y tan endogámicas que son inaccesibles y yo creo que no. Primero porque, vamos, yo por eso decía “En un país de 130 millones y que 200 personas se lo ganen... ¿Cuántas las solicitan?” Verdaderamente cuántos irán y tocarán la puerta al FONCA y dirán, ¿sabes qué? yo quiero ser becario del FONCA. Yo creo que muy pocos porque desde que empezamos a leer la convocatoria nosotros mismos nos desanimamos.

Y es un filtro, es como cuando vamos a pedir un trabajo, excelente

presentación y uno se ve al espejo y dice “Híjole, es que como que yo no tengo esa presentación que piden”. Ya en sí mismo nosotros nos estamos cortando, nos estamos quitando esa capacidad de poder enfrentarnos a nosotros mismos y enfrentarlo con una realidad. En mi caso ese trabajo me ha dado la posibilidad de crear una estética propia, un discurso propio, un trabajo que no se va a parecer al que hace X o Y artista, que puede tener resquicios porque evidentemente nos vamos a contaminar de alguna manera, ya sea por teoría o ya sea por práctica, porque al final reproducimos y somos visuales, porque estamos tomando referentes muy básicos y después muy específicos. Pero sobre todo, porque nosotros estamos desarrollando un trabajo personal y obviamente es como hacer pilates, llega un momento en el que ya le vas agarrando el ritmo y tú mismo te vas haciendo de un rigor y ese mismo rigor te va dando resultados y esos resultados son que, evidentemente, ese trabajo te va ir abriendo puertas.

Obviamente en mi caso, el no venir de estas academias me puso una barrera. Yo no sé quiénes son los curadores, ni sé quiénes son los directores aunque normalmente todos se conocen primero en la academia y posteriormente se vuelven a reencontrar: “Oye, yo me acuerdo de que tú y yo estudiamos hace veinte años. ¿Ahora qué eres?”, “No, pues yo soy director de un museo, ¿y tú?”, “No, pues estoy escribiendo crítica en una revista”, “Oye, pues a ver si después platicamos”. Y ahí es cuando empiezan los primeros contactos profesionales. En mi caso tuvo que haber sido por trabajo y posteriormente haber ido a tocar puertas, “Oiga, mire, es que yo tengo este proyecto y usted dice que necesitan esto. Lanzaron una convocatoria y pues aquí está mi papelito porque dicen que papelito habla. A lo mejor no es una licenciatura pero aquí están las fotografías, aquí está el texto que escribió tal persona, aquí está el artículo que escribió tal persona y aquí están las notas de prensa que salieron, entonces creo que yo ya cumplo con todo esto. Ah, y si quiere una galería también fíjese que ésta me quiso representar en algún momento”.

Creo que esto a mí me ha brindado la oportunidad de institucionalizarme en esa línea, porque también decía que yo considero que tengo un pie en la informalidad y un pie en la institucionalidad, porque yo tampoco dependo de una galería, yo no tengo una galería ahora. Y segundo, yo tengo la libertad de poder decidir los proyectos que

quiero hacer y esto también me brinda una capacidad de gestión. Y el artista hoy en día también termina siendo gestor cultural, administrador, abogado, contador, o sea, tiene que hacer de todo porque verdaderamente tampoco tenemos un fideicomiso que nos permita tener un equipo de trabajo. En algún momento se tiene pero para todo eso hay tiempo. No sé si conteste tu pregunta.

C.R. Yo creo que en las tres participaciones podemos situarnos, y voy a retomar la frase de Gabriela, estos espacios intermedios. Hablando de la educación artística formal, la no formal y la informal. No podemos decir que no se juntan. A final de cuentas hay un guiño a la tradición pero también hay una necesidad de despojarse de ella, y se ve en estas tres intervenciones. Estamos en un momento donde se tocan todo el tiempo. Creo que estamos dentro de la educación formal y vamos a otros lugares a buscar cómo aumentar nuestro mapa curricular, pero no sólo por la calificación sino también por la especificidad que queremos encontrar. En esta educación no formal encuentro que hay una abundancia, pero en esta abundancia también identificamos estas carencias, propias ya de nuestras necesidades particulares y entonces ahí es donde vienen esos otros espacios como CIA con Jacoby que está brindando una educación muy específica, y los otros espacios como SOMA también que están brindando otra posibilidad. Es hora de abrir el diálogo a ustedes.

G.P. Un rápido comentario. Y no quiero, Eder, que te transformes en el objeto de estudio de la mesa. Como mencioné antes, trabajo en un instituto terciario de Bellas Artes. Muchas veces los estudiantes tienen una producción visual, un proyecto que quieren llevar a cabo y no entienden muy bien por qué llevarlo a cabo. Entonces, empezamos a ahondar “¿Por qué querés construir algo? ¿Por qué querés poner un objeto nuevo en el mundo? Háblame de eso”. Entonces yo te escuchaba a vos y pensaba “Ese es el tipo de narrativa que yo muchas veces espero de ellos”. Independientemente de que vos te definas como autodidacta, es decir, aunque tu formación haya sido autodidacta, sí creo que tu recorrido, tu forma de insertarte tiene que ver con ciertos desplazamientos muy históricos, muy puntuales, de lo artístico. El proyecto del que hablé, Ex-Argentina, justamente lo que intentó fue diversificar lo artístico y llevarlo por fuera. Había proyectos de gente que reflexionaba sobre el desguace de YPF y otras industrias

nacionales en los años noventa en pleno neoliberalismo. A lo que voy es que tu modo de operar también entra muy en sintonía con ciertos debates muy puntuales de estos años y lo que uno ve, por ejemplo en Argentina, en las instancias de educación no formal es que ellos pudieron hacerse cargo rápidamente de esos debates. Ellos rápidamente estuvieron leyendo eso y ahí la educación formal quedó atada a discusiones previas, no logró seguir el ritmo de discusiones que se daban en la escena global. Por ejemplo, en la escuela donde trabajo, cuando los estudiantes ven arte contemporáneo ven arte producido hasta la década de 1960, con suerte.

B.G. No es que yo tenga la respuesta a la pregunta que te hice, simplemente quería oír cuál era tu discurso en torno a tu posicionamiento como artista, no obstante no haber obtenido un título que diga artista visual. Yo creo que en parte es coyuntural, es decir, aquí hubo en los años noventa unos desplazamientos en el arte que hicieron posible que artistas no formales, como es tu caso, puedan operar en el mundo del arte contemporáneo, por el tipo de trabajo que haces. Tú dices, yo quiero hacer algo original pero al mismo tiempo uno no siempre es original, porque las instalaciones están ahí, las estrategias y los recursos de los artistas están ahí como antes estuvo pintar bodegones. Tu caso quizás no hubiera sido tan claro en los primeros años noventa o en los ochenta. Tiene que ver con una serie de transformaciones históricas que han afectado a las escuelas pero también al resto de las instituciones, incluido al FONCA y esos que dan las becas.

Tu respuesta, como yo la leí, igual y estoy equivocada, con todo lo que tú me dices “Bueno y los impuestos y yo fui y les dije miren aquí están mis fotos y tal”, es como si tu posicionamiento como artista, no obstante no tener el título, se debiera a tu voluntad. Como si el mensaje fuera “Si tú quieres, lo haces y lo logras. No importa si tienes el título o no lo tienes”. Y ahí hay subyacente una cierta ideología que es bastante falsa porque es la ideología del neoliberalismo. La gente es pobre y es culpable de ser pobre, es culpable de no tener la voluntad de dejar de ser pobre o de no tener éxito. Creo que en las escuelas lo que buscamos también es esa reflexión, al menos por mi parte. No defiendo la escuela porque yo trabaje en ella, defiendo la escuela porque creo que tiene una función todavía, no obstante la crisis terrible que se prolonga por años.

Sí, hay una diferencia entre la coyuntura y una formación que tiende, más allá de las expectativas de cada uno, a brindar algunas informaciones. También por eso definiendo un poco este rescate de la memoria de un pasado inmediato. Yo tengo alumnos que creen que todo el arte contemporáneo se debe a Duchamp. El culpable es Duchamp. Es así como alguien lo describió. No. Pues había Constructivismo también y había otras cosas también. Creo muchísimo en las capacidades de los artistas de entender su propia práctica artística inserta en una red de relaciones sociales-históricas que es bastante compleja y que hay que entender. Y si se quiere operar sobre esas circunstancias es preciso tener un conocimiento de un pasado inmediato, no vamos tan lejos, corto, a un nivel horizontal contextual; de lo contrario, peligramos en el sentido de que podemos caer en las garras de un montón de ideologías y cosas así.

E.C. Boaventura de Sousa Santos, sociólogo portugués, habla de un término que se llama ecología de saberes y también habla de cómo es necesario transformar los modelos académicos que hoy en día están funcionando en América Latina. Cuando yo hablaba y decía esos ejemplos y hablaba del *you can do it* de cierta manera lo estaba dirigiendo a ellos, porque creo que aquí venimos a hablarles a ellos. Si quieres una respuesta muchísimo más teórica entonces tendríamos que sentarnos otras tres horas a debatir sobre terminologías y para eso están los críticos, para eso están los historiadores. Zapatero a su zapato. Pero me interesa mucho ese término del que él habla, precisamente porque hoy en día se están viendo maneras de conocimiento que están retomando prácticas ancestrales y que se están yuxtaponiendo y conviviendo con teorías contemporáneas. Y eso está hablando precisamente de la crisis de representación actual que está en todo sentido, en la economía, en la política, en la religión, en los sistemas educativos, en los mismos sistemas de representación de Estado.

A lo que estoy apelando es a que es necesario flexibilizar y desdoblar todas las posibilidades que tiene el sistema de conocimiento de arte, de producción-arte y, en esa misma medida, también la manera en la que nosotros somos capaces de enunciar. Yo no soy ingenuo, no estoy inventando el hilo negro, nadie está inventando el hilo negro, ni tampoco creo que Duchamp sea el primer artista contemporáneo. Lo que estoy diciendo es que es necesario que ustedes que están en una academia,

nosotros que estamos trabajando desde una actividad profesional, tenemos la obligación de enunciar algo desde nuestro muy particular punto de vista sin olvidar que, sí, en efecto, hay referentes muy tácitos en la historia pero que también nosotros podemos contribuir.

En ese sentido apelo yo a este tipo de hibridaciones de conocimiento, porque me parece que hoy en día son puntuales y se está hablando mucho de ello e incluso se están haciendo encuentros. Yo tuve la oportunidad de participar el año pasado en uno que organizó el Centro Pompidou. Precisamente, compartí mesa con Boaventura de Sousa Santos, con Gustavo Buntinx y con muchos otros teóricos y críticos. Yo era de los pocos artistas que participaron. Se trataba de hablar precisamente de cómo se está construyendo el mundo hoy en día a partir de estas nuevas prácticas que están hibridando. Digamos que más allá de si yo vengo a decirles la neta o la verdad, yo vengo a hablarles de mi experiencia y por eso mismo apelo a lo que yo he tenido que hacer y lo que yo he podido hacer y el cómo yo he accionado, más allá de aborardarme yo como un perfil o marco teórico referencial.

C.R. Abrimos la sesión para ustedes para que sigamos dialogando.

Público: Buenas tardes. Soy David García, estudiante de la Licenciatura en Artes Visuales. Mi pregunta es la siguiente: ¿Alguna vez has reflexionado como artista sobre qué pudiste haber ganado o perdido al no haber tenido una educación formal? ¿Alguna vez has hecho esta reflexión sobre quién pudiste ser de haber tenido la oportunidad y qué no eres? Digamos, tus ganancias y pérdidas especulativamente hablando, ¿cuáles crees que hubiesen sido?

E.C. Tomás Ruiz-Rivas, del Antimuseo, una vez me dijo que yo era un artista sin deformación artística y le pregunté por qué. Me decía “Es que no estudiaste artes y eso te hace a ti tener un lenguaje propio”. Si te refieres a eso lo he llegado a pensar, yo por eso me metí a trabajar también en un momento, yo quise entrar a estudiar arte, posteriormente me di cuenta de que yo ya estaba produciendo y que también lo que necesitaba era simplemente volver a retomar elementos para poder practicar y hacer una estética propia. Yo perdí por ahí la posibilidad de ser docente en una universidad porque necesito la licenciatura para ser docente. Por lo demás, pues ya he publicado artículos, ya he

expuesto. Digamos, que en términos profesionales estudias arte y, ¿qué esperas?, ¿cuál va a ser tu campo de acción?, ¿qué esperan que van a terminar haciendo? Pregunto. Arte, ¿no? O, si no, ¿entonces qué? ¿Dar clases y vivir de dar clases y volver a enseñar? Y entonces es un círculo vicioso. Entonces mejor hubiera estudiado docencia en artes y no arte.

Claro que lo he reflexionado, pero yo me respondo a mí mismo diciendo que tal vez lo único que he perdido es que no tengo la posibilidad de ser un docente matriculado en una universidad o en una academia, porque no tengo una cédula profesional y no tengo un título que me avale como licenciado en Artes Visuales o licenciado en Artes porque no soy licenciado. Entonces creo que es lo único que he perdido.

Público (Benjamín Martínez): Mi pregunta va dirigida más hacia la Dra. Blanca [Gutiérrez]. Estás hablando de unas fisuras históricas en los procesos de enseñanza del arte y a tu lado está otra fisura como consecuencia de... pero es que muchos alumnos de posgrado nos vemos, al menos yo me veo reflejado ahí. Tú decías que la facultad tiene una función. Tú, como profesora de posgrado ¿Pero qué función puede tener ese posgrado que se está cayendo a pedazos más allá de su edificio y en el que la mayoría de sus profesores no publican, no exponen, no están dentro de todos estos circuitos del arte donde supuestamente tiene que haber un mayor vínculo? ¿Qué función puede tener un posgrado así?

B.G. Yo no decía que el posgrado se estuviera cayendo, simplemente que se expande, como casi todo el arte expandido y todo se expande, también la escuela se expande. El problema de esta expansión, considero que tiene consecuencias nefastas, es decir, la ingobernabilidad. Si ya había una cierta crisis en relación con el sentido, con la dirección, ¿qué sentido tiene una escuela de artes como la ENAP hoy en día? Eso se relaciona con el mundo de afuera y con la idea de formación, si todavía esa idea tiene sentido.

Podría decir cuál es la escuela de arte que yo sueño, pero volviendo a lo que decía Eder, la pregunta del compañero podría ser formulada al revés. Eder les podría preguntar a ustedes, ¿ustedes qué piensan? Oyéndolo a él o a otros artistas que no necesariamente tienen una

formación. Él llegó a la prepa, pero el mundo del arte contemporáneo está poblado, y eso ya también desde hace décadas, de muchos artistas que no tienen una formación artística. Pueden ser licenciados en economía, o pueden haber estudiado medicina, y sin embargo tener también una carrera contundente en el mundo del arte contemporáneo. Aquí la pregunta para ustedes sería al revés, o sea, ¿qué piensan ustedes de eso?, ¿qué han perdido ustedes o qué han ganado por el hecho de estar inscritos en esta escuela?

Porque, si bien yo hago críticas a la escuela, no descarto que sea una institución que tiene un sentido, en general, aunque de manera práctica todo lo que ocurre todos los días no esté muy claro. Bueno, quisiéramos que estuviera claro. Pero no la descarto, si no, no trabajaría en ella. También, como hace rato dije, yo soy una persona que cree en la educación. Creo profundamente en la educación, soy absolutamente moderna. El asunto, por ejemplo, oyendo a Eder también, es que la escuela no garantiza que los artistas contemporáneos tengan relación con esa tradición o con ese pasado ni que tengan una actitud crítica. La escuela puede servir para una variedad de cosas, hasta para tener amigos o para tener una protección de una institución como la UNAM. Yo que sé. Esas son las razones de cada uno.

Sin embargo, volviendo a la pregunta concreta, además de que creo en la educación también creo en el arte y eso es terrible. Porque creer en el arte es creer que tiene, para decirlo en términos de lo más tradicional, una función social que va más allá de producir objetos que se venden y se compran. Eso siempre ha sido así desde la época moderna. Tiene una función crítica y reflexiva específicamente. Es decir, creo que fundamentalmente se trata no de formar a muchas personas que produzcan muchos objetos, porque el mundo está lleno de objetos, sino a unas personas que sean capaces de reflexionar, de tener una postura crítica, de ser autoconscientes de su propia acción académica, de su propia acción profesional. Y que los objetos que produzcan no vengán a inundar ya este mundo lleno de objetos, sino que sean objetos que de verdad sean significativos para las personas. No para la institución, no para el mundo del arte, sino para las personas. Y eso es muy general, ahí caben muchas cosas. En una escuela tan grande como ésta y con tantas vertientes, en algunas cosas nos podríamos poner de acuerdo. Y quizás esas una o dos o tres cosas en las que nos

pusiéramos de acuerdo serían de mucha utilidad.

Hace rato hablaba de lo que pasó en los años noventa y cómo eso tuvo impacto en las escuelas. Creo que tuvo impacto en La Esmeralda; en la ENAP tuvo impacto porque aquí está José Miguel González Casanova, pero en el resto de lo que no es esta actividad de José Miguel [González Casanova], yo no veo muy claro cómo la escuela se ha hecho cargo de estos cambios históricos tan importantes. No veo una respuesta así. Yo estoy tratando de llegar a ella en la clase de arte contemporáneo pero, en general, no veo la forma en que la escuela se posicione, ni se actualice.

Por eso digo que las escuelas como SOMA o las escuelas donde hay otro tipo de cursos que no son formales han sido muy importantes. Yo conozco artistas que se han formado en el performance en los cursos que daban en Ex Teresa, por ejemplo, y que fueron a principios de los años 2000. Insisto que con dos o tres puntos de acuerdo podríamos avanzar. Sin embargo, en la escuela se reproduce lo que ocurre en la sociedad en México: por un lado están los políticos, quienes toman las decisiones, y por otro lado, la comunidad que nunca es consultada, que tiene que ver cómo sobrevive diariamente.

Público (Darío Hernández): Mi pregunta es el eco de una pregunta que soltó Blanca, que era ¿cuál es la diferencia entre un artista que viene de la escuela y un artista que no? Me gustaría mucho que me la respondieran Gabriela y Carmen. Quiero que este eco que estoy haciendo venga con todo lo que venía diciendo Blanca atrás, que no venga así sola. Con todo eso que soltó Blanca y, tomando a Eder como ejemplo, me gustaría que ustedes dos respondieran eso.

C.R. Nos queda muy poquito tiempo y yo voy a relatar muy rápido. No me gusta tener respuestas cerradas. Hay una cosa bien interesante que se habló acá de la actividad profesional. Si bien Blanca mencionaba de manera reiterada los FAROs —que surgen justo como ese momento de recuperación— se está hablando mucho de centro y periferia también en esta mesa. Todo el tiempo. Y en los FAROs, aunque no lo crean, en la actualidad la gente se va a especializar. Y no es un caso, no son dos casos, son muchos casos con los que yo he convivido. He sido fiel testigo de eso y creo que en este caso estamos hablando de cómo se profesio-

naliza. Puede ser desde la educación no formal. Yo creo que ninguno de los que está acá se queda solamente con la educación formal dada en la academia. Yo creo que estamos en búsquedas constantes todo el tiempo, desde el ser docente hasta el ser estudiante, lo que pasa con la Galería Autónoma, lo que pasa con el Grupo de Investigación de Imagen y Violencia en Latinoamérica (GIIVLA).

Hemos acudido a una reformulación de la propia institución. Creo que no nos podemos quedar quietos porque tampoco es esa escuela que pretendemos. Que en ese paternalismo enfermo que todo nos esté dado. Yo creo que en ese punto la educación informal es constante. No somos los mismos cuando entramos acá, pero tampoco somos los mismos cuando vamos a un museo, como sea que salgamos de ahí. Yo creo que también nos vamos formando en esa cuestión que es la propia vida. Entonces estamos siempre juntando un cruce de lenguajes, de conocimientos, de experiencias, como decían en la mesa anterior, no sólo es la experiencia por la experiencia.

Yo creo que es bien importante ubicar ¿cómo te profesionalizas?, ¿cómo te autodefines? Pero, somos la institución. Siempre lo estamos recordando en el seminario, cuando hablamos: el Estado no es el que está afuera, nosotros somos también el Estado, nosotros también somos la escuela. Debemos tomar esa responsabilidad y hacernos cargo.

G.P. Yo no pensaría la educación formal en términos de aporte o de carencia. Pensaría en singularidades y trayectorias de artistas que se van forjando históricamente de manera distinta. El apunte que quería hacer, y que también estaba ahí en lo que presentaba Blanca, tiene que ver con la conformación. Cuando uno revisa currículos o cuando revisa ciertos procesos históricos, pueden entenderlos, no como cosas salidas de la nada, sino justamente asentados en tradiciones o procesos más amplios.

En este sentido, tampoco hablaría de educación formal en términos de academia. Creo que la academia se está construyendo desde lugares no necesariamente de educación formal. No tengo la experiencia de México —mi historia acá en México estuvo vinculada al posgrado en Historia del arte y no estuve relacionada directamente con la producción artística—, pero lo que yo veo en Argentina —y repito,

es una investigación en proceso— es que las instancias que eran tradicionalmente formadoras de artistas (las Escuelas de Bellas Artes o Artes Visuales) fueron unificadas a fines de los años noventa para darles estatuto universitario. Esto modificó muchas características propias, e implicó, entre otras cosas, un aumento importante de la carga teórica. Sin embargo, hay todavía ciertos artistas, algo de esto se hablaba en la mañana, en los que aún está muy presente el trabajo manual y técnico que te lo da la escuela, ciertos entrenamientos viculados a ciertos formatos educativos. Pero no lo formularía en términos de pérdidas y ganancias, sino como trayectorias distintas y en configuraciones históricamente diferentes.

C.R. La mesa se ha terminado. Les agradecemos mucho.

Cuarto diálogo: Modelos académicos alternativos

Modera: Mtra. Jarumi Dávila (ICDAC, FAD)

Dulce Chacón (SOMA)

Israel Mora (FARO Tláhuac)

Dr. Daniel Montero Fayad (IIE, UNAM)



Jarumi Dávila

Hoy en día términos como académico y alternativo llegan a usarse como contrarios, como lo oficial establecido y lo que le hace frente como una opción menos rígida y más flexible. Sin embargo, lo que en esta mesa se plantea, habla más bien de una posible alternancia. Alternancia que nace de una búsqueda derivada de una necesidad, la cual es resultado de un proceso inconcluso de adaptación a las exigencias de las transformaciones en las formas de hacer, de pensar, y de reflexionar la práctica artística.

Así que, comencemos por dar base a las palabras que dan título a la mesa, para con ello, partir de un mismo punto y adentrarnos en las ideas y planteamientos que los ponentes desarrollarán, con la intención de compartiros un poco de sus propuestas sobre la educación artística desde sus respectivas experiencias.

En un principio, el academicismo como base fundamental de la enseñanza contó con amplia difusión durante el siglo XIX. Fue a partir de las bases de la tradición clásica que éste promovía, que se oficializó como modelo a seguir en buena parte de Europa y América. Sin embargo, con el paso del tiempo, se ha ido modificando de acuerdo a los avances de las diversas áreas del conocimiento, promoviendo innovaciones tanto de contenido como de forma, las cuales, han determinado un “nuevo” modelo.

Ahora bien, el modelo académico, se constituye por la determinación de contenidos coherentemente estructurados dentro de un plan de estudios, con lo cual se facilita la estructuración de un modelo educativo y un modelo pedagógico, esto a través de un contenido y actividades concretas. Pero dicho modelo, aun siendo “oficial”, se ve alterado y modificado con el paso del tiempo, pues deberá adecuarse a las necesidades de su contexto.

Nos encontramos al inicio de la segunda década del siglo XXI, el ámbito de la educación artística en México. Se ha diversificado bastante desde la fundación de la Real Academia de Nobles Artes de San Carlos en el siglo XVIII. Se cuenta ya con varias opciones para adentrarse en los conocimientos de la producción artística. Si bien la oficialidad no se ha

visto menguada a nivel de institución pública, sí le han hecho frente nuevas instancias de impartición del conocimiento, tanto en el ámbito público como privado, las cuales, reciben una amplia aceptación por parte de los adeptos al estudio de lo artístico. Dicha situación conlleva, no sólo la posibilidad de elección entre uno u otro, sino que también la de una posible alternancia.

En nuestro país, la enseñanza derivada del modelo académico oficial es la base de la educación, incluyendo el área de las artes. La Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, ofrece la Licenciatura en Artes Visuales, la cual se encuentra entre las de mayor demanda entre la población, y donde recientemente se llevó a cabo la implementación de la actualización de su plan de estudios. Sin embargo, es un hecho que el modelo no está cubriendo al 100% las necesidades del alumnado, situación ante la cual los estudiantes se acercan a instancias como SOMA y FARO Tláhuac, donde han encontrado un posible complemento. De ahí que se promueva la “alternancia”, no sólo el elegir entre uno u otro, sino asistir alternadamente a varias instituciones.

Lo que se busca en este tipo de encuentros promovidos por el ICDAC es evidenciar, a manera de detonante reflexivo, el amplio panorama sobre la enseñanza del arte en el contexto actual.

Diálogo

Jarumi Dávila: Agradezco la participación de nuestros invitados. Nuestra dinámica va a ser un poco distinta a las mesas anteriores y lo que voy hacer es dar un planteamiento introductorio del tema de la mesa para después empezar un diálogo entre los participantes.

Hablar de modelos académicos alternativos implica que existe un modelo académico estándar, que deriva de un momento determinante en la historia que pesó mucho en la etapa de la modernidad. Esta academia no inicia en el siglo XVIII, tiene un antecedente claro en el siglo XVI en el Renacimiento. Sin embargo, el siglo XVIII es el que marca la pauta, como la ha marcado desafortunadamente para todas las directrices sociales en nuestro ámbito de cultura occidental.

Esta mesa plantea el modelo académico alternativo, lo cual pone en evidencia al modelo estándar. Si bien para mí sí caduca este modelo estándar, para muchos no. A partir de ahí voy a dar el planteamiento general de la mesa y abro el diálogo.

Dentro de la institución académica existen ciertos parámetros y líneas pedagógicas preestablecidas, sin embargo, la libertad de cátedra ofrece la posibilidad de romper lo anterior y proponer modelos distintos a lo ya establecido. Pensar al profesor como un profesional del área y no sólo como un instructor, deriva en que desde su experiencia en la práctica profesional pueda generar estrategias para la investigación artística, incidiendo así en la experiencia educativa de los alumnos.

El primer planteamiento sería si ustedes están de acuerdo con este primer punto en cuanto a romper con lo preestablecido y desde dónde surge la necesidad de romper con el planteamiento académico estándar. De ahí podríamos derivar hacia dónde se dirigen ustedes en su práctica como docentes que proceden de una experiencia en el ámbito práctico. Me interesa muchísimo remarcar la idea del profesor como un profesional del área y no sólo como un instructor.

Israel Mora: Soy Israel Mora. Actualmente trabajo en algunas instituciones educativas, más o menos llevo dieciocho años impartiendo clases, sobre todo de arte, en distintas universidades. Llevo casi nueve años en el FARO Tláhuac. Si alguien se ubica, ha ido alguna vez o conoce que levante la mano por favor para saber más o menos como está el asunto. Lleva 15 años el concepto de la Fábrica de Artes y Oficios. Todo mundo conoce el FARO de Oriente y Tláhuac está al suroriente, no muy lejos de ahí también se encuentra el FARO Milpa Alta y también está el FARO de Indios Verdes, hace poco se acaba de crear el FARO Aragón.

A mí lo que me interesó del FARO cuando me invitaron a trabajar, precisamente tenía que ver con lo siguiente. Yo estudié en La Esmeralda, ahí era por años, no era por trimestres, ni semestres. Estuve un año, recuerdo, trabajando a la par en la Academia de San Carlos con el Taller Documentación Visual y Antonio Salazar era un gran personaje para mí porque me instruyó en la preparatoria y él impartía cátedra precisamente en la Academia de San Carlos. Ese año en el que estuve paralelamente en San Carlos y en La Esmeralda sólo asistí tres veces a mi clase y hablé con el maestro y le dije “No me interesa tu clase. Discúlpame. ¿Cómo podemos hacerle?” Me dijo “¿Qué estás haciendo?”. “Bueno, hago esto y pues como que quiero ser artista, pero pues no tengo tiempo y no me interesa tu clase”. Me dijo “No hay problema”. Después de un año regresé y había pasado con siete, con sólo de tres veces que había ido a la escuela. Eso me hizo preguntarme que la institución, la academia en sí, los procesos de formación, estaban en un entredicho.

Retomando ahora mi invitación desde el 2007 para trabajar en el FARO era como “¿Yo que voy ir a hacer hasta allá? Está lejísimo. ¿Cómo le voy hacer?”. Yo vivía en la Colonia Roma y me parecía una grosería tomar

microbuses, dos rutas y cosas así. Era eterna la distancia, el transporte, etcétera. Entonces cuando empecé a formularme y replantearme qué era la educación para mí, me encantó. El FARO actualmente está planteado a través de un escuela principalmente, que es la Bauhaus. Todos conocemos este proyecto que sólo duró 14 años. El Nacional Socialismo lo cerró y, sin embargo, ha tenido mucha influencia. Los FAROs empiezan a surgir hace 15 años de esta inquietud de relacionar sencillamente las artes y los oficios, o las artes y las artesanías, que era la premisa que tenía la Bauhaus. A partir de ahí me dí cuenta de otros ingredientes, y he de mencionar que hay dos síntesis de preocupación en los FAROs, que están latentes aún y que eran premisas de la Bauhaus. Precisamente eran las síntesis estéticas, que incluían todas las formulaciones de las artes dirigidas por la arquitectura, conducidas o como parámetro principal, y la síntesis social. Entonces a este buen retomar de los creadores de los FAROs, le sumaría otros ingredientes que son la comunidad y las periferias.

Sí es importante dónde están enclavados, sí es importante cómo estratégicamente fueron pensados. No quiero ningunear ni desdeñar los proyectos político-culturales que tienen los gobiernos locales. Creo que han dado buenos resultados estos proyectos y eso me tiene ahí desde hace nueve años. Por alguna u otra razón uno pretende renunciar en algún momento por cansancio, por agotamiento, por muchas cosas pero cuando estás ahí te das cuenta de los procesos de asimilación, de qué es la educación del arte y de sus formas. Recuerdo a un amigo de la UAM que me decía, "Israel ya no produzcas artistas, ya hay un chingo. Por favor ya detente". Yo estaba encantado visitando escuelas, promoviendo diplomados, etcétera, y de momento me hace ese comentario y me fui a mi casa triste. Ahora este personaje conduce este laboratorio, escuela o centro de cultura que está en la Roma, es ADM. Más o menos irán ubicando al personaje. Isaac concretamente me lo dijo.

¿A qué voy con esto? Me gustaría plantear que lo noté en La Academia de San Carlos, precisamente, y no porque tuviera el mote de academia, pero me percaté de que todos los movimientos artísticos, las actividades, las escenas, los escenarios artísticos siempre iban un paso delante de la academia. Digamos que lo comprendí tarde pero sí lo alcancé a ver. La academia pesa mucho, el proyecto burocrático institucional y

administrativo siempre es algo con lo que hay que lidiar.

Sobre la pregunta que nos hace Jarumi, ¿cómo son las estrategias?, ¿uno como profesor, docente, maestro, maestraso, mai, no sé, qué hace frente a la comunidad, a los alumnos, a los jóvenes, a los proyectos en sí de formación, si no es precisamente a través de las holguras que nos puede dar la libertad de cátedra? Como primer planteamiento, retomando a Isaac, ¿qué hacemos?, ¿producimos artistas? o ¿qué intentamos hacer cuando hacemos formaciones de individuos? o ¿formamos individuos que están bien conectados y relacionados aparentemente con esta idea fantasmal que es la profesión o el profesional o el profesionalismo?

Dulce Chacón: Buenas tardes. Para contestar a la pregunta que lanzaba Jarumi respecto a cómo el profesor es más un profesional de área y no solamente un instructor, les voy a platicar rápidamente lo que es SOMA. SOMA, básicamente, se propone como una plataforma de intercambio cultural que tiene, entre varias actividades, un programa académico el cual es un programa de estudios independientes, es decir, sí hay interés académico pero no se propone con materias específicas y con ciertos puntos a cumplir para poder obtener un diploma. Desde el momento en que se constituye, SOMA empieza a pensar en la mejor manera para tener contacto con los artistas que se integran. Estamos pensando mucho más en artistas que en estudiantes, de hecho, si ustedes entran a la página podrán ver que claramente dice perfil del estudiante y esa es una de las cosas que estamos pensando hoy, después de varios años. El hecho de que estemos dirigiéndonos más hacia artistas que integran el programa que a estudiantes, es porque de entrada tratamos de eliminar la idea de la verticalidad que funciona a nivel tradicional en casi todas las escuelas. Lo que queremos es precisamente hacerlo mucho más horizontal. Esto con todos sus bemoles porque básicamente ser democrático y ser horizontal es muy complicado. Ponerse de acuerdo en grupo y en equipos es difícil, cualquiera que haya pertenecido a un grupo o a un consejo académico sabe que es muy complicado.

Hoy en día, desde que entran al programa los artistas tienen a un artista como tutor que lo va siguiendo durante los dos años del programa. Son seis tutores y tienen el perfil de un profesional de área y

no solamente un instructor, porque los artistas que entran a SOMA se dedican a múltiples disciplinas. No estamos enfocados a una sola y no tenemos talleres como los de las academias donde entras y estudias pintura, escultura, grabado, litografía, etcétera. Obviamente sí son importantes las disciplinas porque el lenguaje de una disciplina tiene que ver con lo que se quiere decir y, por supuesto, los artistas que están dentro de este consejo académico saben o dominan ciertas disciplinas más que otras, pero no es que estemos nosotros concentrados en una estructura de talleres. En ese sentido para nosotros sí es muy importante que los tutores sean artistas que hayan trabajado o que trabajen múltiples disciplinas para poder dialogar con los artistas que asesoran.

Daniel Montero: Primero que todo muchas gracias por la invitación, al grupo del ICDAC por generar este espacio de discusión. Creo que es muy importante. Adriana insiste bastante en que este es el resultado de dos años de trabajo pero creo que es el comienzo de los dos años de trabajo. Porque es el primer momento que permite ver un trabajo de grupo, lo hace público y de alguna manera genera algún tipo de coherencia narrativa de lo que se está haciendo en este grupo de discusión. Como Adriana lo dijo, soy un miembro satélite del grupo, habrá que ver qué pasa más adelante.

Un poco para contestar la pregunta de Jarumi, creo que es importante pensar en qué se está entendiendo por una posibilidad de romper con una línea preestablecida académica porque, de alguna manera hay diferentes formas de contestar esta pregunta, dependiendo de lo que uno está entendiendo como lo preestablecido. Por un lado, podemos tener un pensamiento de que lo preestablecido tiene que ver más bien con una forma de tradición artística, que es un poco lo que apuntaba hace unos minutos Blanca. ¿A qué nos referimos con una tradición artística? Aprendemos o no a vincularnos o a rechazar cierto tipo de tradiciones. Mi postura es que uno nunca, en este momento de la historia del arte, puede rechazar ninguna tradición artística, uno siempre se está vinculando de diferentes maneras a diferentes tradiciones artísticas distintas. En ese sentido, la ruptura con lo preestablecido no es negar lo preestablecido per se sino la vinculación a una tradición, cualquiera que esa sea, pero que no viene de la línea preestablecida por la tradición local. Por otro lado, podríamos

pensar en que la relación que se tiene de esta idea de la tradición no viene solamente de un problema, de un posicionamiento temporal, sino de un posicionamiento espacial en donde la pregunta se refiere al presente. ¿Qué voy a hacer con lo que tengo a la mano? Esto es lo que se comentaba en el debate de la mesa de hace unos momentos. El llamado a una tradición o a una producción autodidacta tiene que ver con eso, pero precisamente lo que quiero decir es que no hay una ruptura con lo preestablecido tal cual sino, más bien, diferentes maneras de vincularse con esa tradición, de maneras razonadas o no necesariamente.

Hay otras maneras de entender esto de lo preestablecido, que puede o no estar relacionado con la noción de tradición, y que tiene que ver más con un problema administrativo. ¿Qué quiere decir eso? Lo administrativo genera una estructura de gestión de programas, de recursos y del conocimiento que de alguna manera uno podría romper o no. En general uno siempre quiere romper con lo administrativo, no sé por qué, pero uno siempre tiene como esa necesidad de romper con este orden, ese ordenamiento administrativo. En ese sentido uno podría romper con ese proceso administrativo de dos maneras: o se vincula con él y lo transforma como a uno le parece que debería ser, o como debería funcionar desde el mismo sistema administrativo, o funda uno nuevo y produce una nueva forma administrativa de lo que sea a lo que uno se esté refiriendo. En el fondo SOMA es eso, desde mi punto de vista. Es una manera diferente de entender la administración del arte contemporáneo porque —aquí me gustaría juntar las dos nociones de lo preestablecido—, está apelando a otra tradición artística a la cual se quiere vincular.

Por otro lado, evidentemente lo preestablecido también tiene que ver con una relación con lo social, es decir, con una demanda de cómo es que uno puede vincular o no cierto tipo de prácticas a esta demanda social más inmediata. En ese sentido, parece que lo preestablecido siempre estuviera siendo roto por un estado de emergencia, es decir, ya no queremos esto porque lo pertinente y lo que me está llamando de manera más urgente es otro tipo de práctica, otro tipo de relación con la realidad. La noción de la ruptura con lo preestablecido, para hacer un poco más sintética mi respuesta, es muy relativa pero, y aquí me gustaría ser muy enfático, uno no puede pensar en que puede

romper con lo preestablecido de manera crítica si no lo conoce bien. ¿Qué quiere decir eso? Para mí, ésto está relacionado con una serie de supuestos que a veces se manejan dentro del arte en donde uno posiciona cierto tipo de representaciones dentro de ese campo del arte específico y de alguna manera intenta moverse en él dando por sentado que eso, donde uno se mueve, es lo preestablecido, como si uno no fuera un actor participante de ese campo.

De este modo, uno siempre está tensado como sujeto dentro de eso que es lo preestablecido, de alguna manera. A mí lo que me interesa, desde mi práctica en particular, tiene que ver con una serie de interrogantes a eso que es preestablecido. Yo no creo que uno pueda comenzar de la nada, yo no creo que la posibilidad sea o esté en una posición maniquea entre un dentro y un afuera del sistema, sino que las formas de producción sistemáticas, sobre todo del mundo del arte son bastante, bastante complejas y difíciles de describir. De hecho, en mi tesis doctoral hice un intento para poder describir de alguna manera esas dinámicas en una época, en un lugar y en una tradición que no me competían de manera directa. Es difícil, mas no es imposible. El problema es que esto no se puede formular desde una manera absolutamente programática. ¿Por qué estoy diciendo esto? Porque uno tiende a pensar que si entiende las lógicas de lo preestablecido de alguna manera o las puede transformar o se puede insertar ahí; y la dinámica del mundo del arte, sobre todo del arte contemporáneo no funciona así, de manera necesaria.

Ahora, se estaba hablando de manera muy enfática de si recibir un título o no recibir un título de artes o si es necesario o no es necesario, etcétera. Eso tiene que ver también con la noción de lo preestablecido, de alguna manera, porque estamos condicionados socialmente a recibir un título de arte. Y bueno, todos ustedes los que están aquí —bueno a excepción de Eder que ya nos dijo que no— están buscando o ya tienen un título universitario. En ese sentido, están jugando un poco con las condiciones preestablecidas de un sistema y del funcionamiento de ese mismo sistema. La pregunta que a mí me parece más pertinente es, en primer lugar, ¿cómo funciona ese sistema? y ¿cuál es el sistema que quiero?

En algún momento habría que hacer coincidir esas dos propuestas o esas dos preguntas para ,eventualmente, pensar si seguimos por el

mismo camino, si lo transformamos o si mandamos todo al carajo y nos salimos de ahí. Estas son algunas de las posibilidades que están a la mano. Entonces, lo que quiero decir, para contestar lo de Jarumi de manera sintética, es que lo preestablecido siempre está operando, siempre estamos jugando con eso y no hay una manera de romper con lo preestablecido de manera tajante sin vincularse a otra cosa que de alguna manera también ya estaba preestablecida. La pregunta que a mí me gustaría también formular es ¿cómo me posiciono frente a eso? y ¿cómo puedo articularme dentro de este sistema?

J.D. Como bien está diciendo Daniel, no intentaba armar una cuestión de polaridades sino simplemente evidenciar que, estando dentro de la academia, es un hecho que funcionamos dentro de lo preestablecido. Nosotros tenemos la posibilidad, si no de romper, sí de transformar —Me agradó mucho la palabra que utilizaste, vincular— justo lo que ya tienes con lo que propones a partir de las necesidades del contexto en el que te desenvuelves. ¿Cuál es este contexto? Sí, la cuestión de espacio en cuanto a infraestructura, en cuanto a modelo, pero también las exigencias del otro, de ese alumno con el que trabajas.

Lo decía muy claramente Dulce, no se puede hablar de una horizontalidad absoluta porque es bastante complicado, sobre todo si estás en un ámbito académico en donde tú como figura de autoridad estás al frente.

Lo que sí es un hecho, reafirmando lo que estaba planteando Daniel, es esta cuestión de que lo preestablecido siempre está presente. Sin lo preestablecido no es posible la Bauhaus, no es posible cambiar a un modelo como el de SOMA, no se puede llevar a cabo un coloquio como el que estamos teniendo ahorita en pleno 2016, que tal vez hubiese sido más apto en los sesenta o setenta, porque ese contexto también daba para tener un coloquio de esta índole.

Sólo para aclarar que no es una polaridad sino que es una vinculación, e incluso hablaría de una transversalidad, porque no es solamente el posicionamiento de uno como profesional en el ámbito de la docencia, sino como profesional en el ámbito de la práctica artística e investigación artística en donde, afortunadamente, hay diversidad de pro-

ductores en diferentes áreas, ya sea escultura, instalación, dibujo, o el ámbito teórico. Entonces, ahora si gustan, continuamos con el debate.

D.C. Nada más pensando a partir de lo que hablas, de que sin lo establecido no se establecen las alternativas, las alternativas también después de cierto tiempo se vuelven lo establecido. Finalmente todo el tiempo hay que estar pensando, desde dentro, qué es lo que puedes hacer para estar mutando y cambiando. Pero eso tiene mucho que ver con los actores internos, por eso mismo nosotros estamos pensando todo el tiempo qué tipo de perfil de artista queremos que entre y no hablar de estudiante-maestro porque, lo mismo que mencionas, en el momento en el que se habla de estudiante-maestro se sigue con las mismas cuestiones de estructura de poder. En esa de estructura paternalista en la que hemos sido educados y en la que todo el tiempo estamos luchando para que los artistas la rompan y traten de entender que ellos son los encargados de su propia educación.

Haciendo un paréntesis, también agradezco mucho la invitación, soy exalumna de esta escuela y la verdad cuando estaba aquí este tipo de encuentros y pláticas no se daban, o se daban con muy poca gente. Cuando se daban y se abrían a la comunidad escolar asistían cinco personas. Entonces, la verdad me hace sentir muy bien que hoy venga bastante gente. Me da muchas ganas de saber qué va a pasar en un futuro y cómo se van a cambiar los formatos inclusive de estas mesas de diálogo, porque las mesas de diálogo están en un formato en el que la participación o el intercambio luego se vuelve cerrada.

Pero volviendo a esta idea de cómo uno se vuelve el actor principal, es necesario ver cuál es el cambio que ha habido entre las opciones que hay en un contexto. Regresando a los días en los que yo era estudiante, unas de las pocas alternativas que había era el taller de José Miguel González Casanova. No existía La Colmena y fue a partir de su taller de dibujo que se empezaron a gestar un chorro de cosas. Él invitó, siendo coordinador académico de la carrera de artes, al artista Diego Toledo para dar un taller que supuestamente tenía que ser el taller de pintura. Afortunadamente nunca dio pintura y eso dio posibilidad a que varios alumnos de la escuela hicieran otra cosa que no fuera pintura. En ese taller estaban personas que ahorita mismo todos sabemos sus nombres que son Sebastián Romo, Minerva Cuevas,

Erick Beltrán, Mariana Castillo Deball, Pilar Villela y otros varios más. Esas personas son hoy parte de un contexto nacional pero también de un contexto internacional. Estas personas lograron hacer algo, igual que José Miguel González Casanova porque estaban conscientes del contexto donde estaban operando, es decir, sí, hay una alternativa pero la alternativa se da a partir de las posibilidades y los elementos que tienes hoy día para poder operar.

La Galería Autónoma nació precisamente después de la huelga del 2000 y fue un gran triunfo de los alumnos. El poder apañarse de ese espacio, literalmente, fue uno de los grandes triunfos que la huelga dio a la ENAP. El poder tener un espacio que se autogestara y desde entonces es autogestivo por los alumnos y que está buscando formas, modelos diferentes de una exposición tradicional de arte. Esa es una de las cosas que en la práctica artística es muy importante, que los artistas empiecen a pensar qué tipo de artista quieren ser cuando salgan de aquí. La práctica artística es muy amplia y muy grande. La cuestión es que de momento estamos limitados a esta posibilidad que nos da la academia de ser licenciados de Artes Visuales, y no hay oportunidad de entender que también puede haber gestores de artes, teóricos... Por supuesto están la filosofía y la estética, pero no están vinculadas. De entrada, el hecho de que la ENAP esté geográficamente tan lejos y que solamente en la teoría puedas tomar una materia de otras carreras —porque físicamente no puedes trasladarte de la ENAP a Filosofía porque no te da el día— habla bastante de la falta de vinculación que hay, física y geográfica. Entonces sí es un gran reto el estar aquí, ser alumno de esta escuela y pensar cuáles son los modelos alternativos que cada uno se puede imponer.

I.M. Yo quería llegar antes para precisamente tener un poquito de background, porque me interesaba escuchar lo que Cuauhtémoc [Medina] habrá dicho, o González Casanova. Yo ya estoy muy viejo, comparado con los compañeros de esta mesa. Y recuerdo que en 1993 —lo menciono por lo del tema de lo preestablecido— gozosamente hice un performance en Ex Teresa y anteriormente ya habíamos hecho algunas actividades en Santa Teresa la Antigua. Lo menciono porque todavía es un templo venerado y cuando hice mi primer performance en 1993 llegué tarde a la repartición de algo, porque empezaron a mencionar que ya no era arte alternativo, su decadencia sucedió con

velocidad y después las instituciones lo denominaron Arte Actual.

Entonces en el tema de lo preestablecido me remito a Arthur Danto cuando dice “No se confundan, la muerte del arte no es histórica, es dialéctica”. ¡Vaya, gracias!, pensamos todos, ¡Voy a seguir en mi carrera o voy a continuar con mis estudios! El tema de la relaciones entre academia y las instituciones, y el poder que esto tiene a nivel del individuo, como decía Dulce [Chacón], es un ejercicio de los artistas jóvenes o emergentes. Las definiciones en el mainstream son aplastantes.

Como señaló Dulce [Chacón], el estudiante tiene cierta responsabilidad de aprender y de buscar a partir de aquello que llamamos o hemos llamado en algún momento el aula invertida, en la que también el alumno tiene que tener la responsabilidad de construirlo todo, de resolverlo todo, porque la universidad no se hace cargo de nada. La familia es importantísima para nuestras clases. El que tú digas “He elegido estudiar tal cosa, mamá, ¿Cómo ves?”. Desde ahí empiezan los problemas, cuando ya no te queda otra más que decirle a tu mamá, después de que vas a la mitad de la carrera, “Mamá te advierto que no la voy a hacer, no voy a ganar mucha lana pero tengo pasión y voy a estar ahí”.

El asunto del mundo del arte en nuestro país es que nos han orientado a irnos a las esquinas, así literalmente a los bordes, a las periferias como bien mencionó Israel Mora. Parte de este proyecto cultural es un poco bizarro, para muchos, sobre todo para el mainstream. Hablar del tema de los patrocinios que hacen las instituciones, MACO, por ejemplo, o de las ferias de arte nos van dictando que además de ser estudiante y buscar alguna función en la vida después de egresar, además de ser profesor o cosas de esas, quisiera ser artista y ganar de lo que estudié, promover lo que estudié. De momento hay una figura que apareció apenas, los gestores culturales, que le hicieron mucho ruido a los curadores, que pensaban “¡Pobrecitos! ¿Qué están haciendo? Vienen a promover modos, formas, cosas raras!”.

A lo que voy, aunque parezca sarcasmo, es que la realidad en nuestro país y su relación con la educación en este caso su relación con el arte, dista mucho de lo que sucede en otros países. No voy a mencionar primer mundo, pero sí países que entablan relación con sus creadores

a nivel fondos de instituciones privadas. Hay una seriedad en cuanto a cómo tratar a un artista, cómo tratar a un profesional y cómo incluirlo, incentivarlo, y mantener viva su posición, su elección, su trabajo, su tarea. Sin embargo, este país es de oportunidades tremendas. Creo que pocas veces me he acercado a SOMA. Alguna vez fui a exponer con Joshua Okón a Canadá, solamente de paso, pero me interesa que SOMA ha permanecido vivo en el medio. No es fácil la duración o la permanencia de los discursos en estas crisis constantes que no nos permiten durar tanto. Así que, bueno, felicito a SOMA porque pues no sé cuánto llevará. ¿Unos 20 años? Ya perdí la cuenta. En realidad, creo que la idea del proyecto SOMA va a durar más de veinte años estoy seguro.

La pertinencia de la discusión acerca de lo preestablecido y de lo que nosotros podemos hacer al respecto, es un tema de largo alcance. No se quieran comer el mundo, o no nos queramos comer el mundo. Tenemos que ir promoviendo instancias. Recupero un poco la bandera que vengo cargando, el FARO Tláhuac tiene diez años, sus objetivos y las cosas de las que se contamina, de las que vive y por las que perdura son muy orgánicos. Efectivamente nosotros no emitimos más constancias que las que dicen “Ha participado en un trimestre”, no hay pretensiones institucionales hasta este momento, por lo que entiendo, de generar títulos o cosas de este tipo por ene razones. Efectivamente, los alumnos se acercan a una institución de este tipo pensando en que, a lo mejor, van a ser reconocidos con un documento que acredite que ellos tienen un nivel de algo. Aquí voy a asociar lo que decía Daniel, nosotros tenemos prácticas en el arte contemporáneo muy complejas y, aún así, vamos recorriendo el pasado irremediablemente. De hecho, hay prácticas que todavía se ejecutan como las logias, los gremios o hasta el mecenazgo. Efectivamente la academia es muy inmediata, está muy cerca de nosotros. En vías de la posmodernidad, ya llevamos bastantes años discutiendo sobre ella, no sé si sea pertinente el hablar sobre esta idea de lo preestablecido o no, o si nosotros estamos rompiéndolo.

Recuerdo que a mis alumnos de la UAEM, en la primera clase de teoría, les ponía dos videos. El primero era sobre los grupos, Vázquez Mantecón y su recopilación y análisis de todos los grupos de los años setenta y parte de los ochenta. El otro era de Cuauhtémoc Medina,

cuando era muy delgado, y en el que se le ocurrió vincular a la gente que participaba en Temístocles 44 con Zona. Zona era un proyecto de galería que estaba cerca de Insurgentes y Viaducto y eran artistas de los años ochenta cuya bandera era, prácticamente, hablar sobre la identidad nacional y esos temas. Entre ellos estaba Gustavo Monroy. Bueno, el caso es que es interesantísimo ese video para aquellos que no lo conocen, yo lo descubrí en el Museo Carrillo Gil y era un tesoro para mí. El Carrillo Gil y yo cuidamos como tesoro ese video porque a mí me funcionaba para mis clases y ellos sólo tenían un VHS.

Para mí esta relación que hace Medina, es una marca de los años noventa, me sirve para retomar la discusión sobre si es pertinente hablar de lo preestablecido y quién genera esta disfunción, como bien lo decía Daniel [Montero], sea para vincularnos, para adaptarnos o para quebrar y hacer otra cosa.

J.D. Seguir abriendo la discusión hacia lo preestablecido y no preestablecido es una cosa de nunca acabar. Por cuestión de tiempo, me gustaría ahondar en experiencias específicas con relación al modelo educativo de cada uno, a partir de la institución en la que están insertos, justo para hablar de las estrategias que se llevan a cabo en el aula, a partir de sus propias necesidades e inquietudes.

D.M. Para poder responder a eso debo decir que en la actualidad trabajo en el Instituto de Investigaciones Estéticas y precisamente ese trabajo, también un poco mirando en retrospectiva, me ha permitido hacer otros trabajos. Mi trabajo académico no se ha limitado solamente a dictar clases en la universidad, en la UNAM, sino que he estado circulando por medio país dando clases a diferentes niveles, a diferentes sujetos. A pesar de que los públicos son diferentes, de que los contextos son diferentes y de que en estos espacios cada quien entiende de manera diferente la práctica artística —porque la entiende dependiendo de su propia tradición— lo que he intentado hacer —de manera sustancial dependiendo a quiénes voy a ofrecer un curso— es formular una serie de preguntas para, de esa manera, construir un diálogo y que la práctica artística se alimente de ese diálogo. Lo que intento hacer permanentemente es, a partir de una dinámica de preguntas y respuestas, crear cada vez más consciencia sobre la práctica del artista o, más bien, o ponerla en crisis. Pero no solamente la del artista. No sólo

doy clases a artistas, sino también a personas que estudian Historia del Arte. Tanto a ellos como a los artistas intento llevarlos un poco al límite de sus propios conocimientos, respecto cierto tema o problema.

El problema con los artistas es que se lo toman muy personal, pero así tiene que ser de manera necesaria. Ustedes escucharon a Eder [Castillo] contestarle a Blanca [Gutiérrez] de manera muy personal. Así funciona. Pero cuando uno los lleva al límite, la pregunta resuena. A mí me gusta esa palabra. Y resuena a pesar de todo, y eso hace que el artista afiance lo que produce, que comience a producir cosas diferentes a partir de esa intervención o que la práctica se diversifique de diferentes maneras, ya sea saltando de medio, saltando de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría, etcétera. Eso es en general lo que hago. Más allá de enseñar una asignatura específica, lo que intento es —con lo que llamaba Cuauhtémoc [Medina] críticas de portafolio o la revisión de portafolio más de tipo Crit— llevar al límite las prácticas tanto del pensamiento artístico, como del objeto teórico —como lo llamaba Gabriela [Piñero]— y tratar de pensar cómo eso puede incluso dejar de ser un objeto para convertirse en una producción de pensamiento. Por otro lado, a las personas que estudian Historia del arte, intento hacerles ver que hay momentos de pertinencia de discursos, hay conflictos internos en términos críticos y al mismo tiempo hay transformaciones institucionales que son pertinentes en esos momentos.

Desde mi práctica de historiador de arte, soy analista o investigador de la tradición. A eso me dedico, desde ahí habló. Entonces no me puedo separar de eso, siempre estoy enclavado ahí y es desde donde siempre estoy hablando. Trabajo desde el espacio y, por supuesto, no hay una manera más consciente, y al mismo tiempo inconsciente, de vincularse a la tradición moderna del arte. En ese sentido, lo que hago tiene que ver con ese tipo de identificaciones, sobre todo con algunos diálogos que puedo establecer con los artistas.

En la mañana Elena Odgers decía algo que a mí me parece sustancial y es que por cada curso que tengo, dependiendo un poco del formato y del espacio donde estoy, tengo entre 10 y 40 alumnos en cada uno de esos espacios que no solamente me están escuchando a mí sino que los estoy escuchando a ellos. Esa afirmación de Elena fue bastante

sugerente, porque cada quien tiene sus maneras de leer, cada quien tiene sus maneras de ver y la pregunta que a mí me queda es, bueno, “Yo, como una persona especializada en cierto campo, ¿cómo voy a establecer cierto tipo de diálogo con ellos?, ¿cómo voy a escuchar lo que tienen que decir?, ¿cómo puedo interpretar eso que ellos están diciendo?”. Esto tiene también un beneficio personal, es decir, también me alimento mucho de lo que estoy escuchando permanentemente en las clases.

En ese sentido, lo que trato de hacer, sobre todo cuando doy clases a las personas que estudian arte, es entender el arte que se hace en el momento. Hace mucho tiempo dejé de hacer arte y ya no estoy vinculado con la práctica artística a un nivel de la experiencia más directa. Me interesa mucho saber qué es lo que están haciendo los artistas, por qué creen ellos que es pertinente ese tipo de producción y cuál es el sentido. Blanca estaba hablando sobre el problema del sentido de la práctica artística. A mí no solamente me interesa el problema del sentido en la práctica artística, sino que me interesa también la fuerza de la práctica artística y con qué fuerza se está dirigiendo esa práctica. No es solamente un problema de sentido sino también, pensando en términos nietzschianos, de cuál es esa voluntad.

D.C. Hace rato José Miguel González Casanova mencionó una palabra que me parece clave para la práctica de cualquier artista y de cualquier institución, que es la evaluación. No es la evaluación de manera cuantitativa, sino viendo todos los parámetros que hay alrededor y observando bien el contexto en donde estás. La evaluación siempre ha sido muy importante para la operación del SOMA, desde que abrió en el 2009, ha ido cambiando todo el tiempo para ver cuál es la mejor manera de transmitir conocimiento, de generarlo o de hacer este intercambio con los artistas que forman parte del programa. Varias de las actividades que se hacen hoy en el programa académico fueron planteadas por los mismos artistas integrantes. Hay una en particular, que se llama *Cuarto de proyectos*, en la que cada 15 días dos artistas hacen una práctica a nivel espacial y se reúnen todas las generaciones y la mayoría del equipo docente para hablar acerca de esta práctica. Es un espacio de crítica. Es un espacio orientado básicamente a hablar con la obra ahí, en vivo, para que no sea solamente un proyecto. Porque la mayoría de las cosas que se hacen en México son proyectos pero

nunca se realizan o se realizan mal, por lo tanto sí es necesario que se hagan, que se experimenten, que se vea si funcionan o no funcionan, si son ocurrencias, obras de arte o simplemente son ejercicios. Porque son tres cosas muy diferentes.

Dentro de la experiencia que hemos tenido, la evaluación nos ha funcionado porque el escuchamos las opiniones de los artistas que están en el programa y que nos dicen “Oye este curso funcionó, este no”, “Esta persona es buena para hacer revisiones de portafolio pero no para dar un curso”. La evaluación la recibimos de las personas que van como invitados, de los tutores, de los integrantes... Nos dicen cómo perciben ellos, a partir de su propia práctica, el conocimiento recibido. Esto nos ha ayudado a darnos cuenta de cómo debemos formar los programas de estudio. Éstos se van planeando desde meses antes pero siempre estamos esperando las evaluaciones trimestrales para saber cuáles fueron las opiniones y cuáles fueron los resultados. Nos damos cuenta de que los resultados tienen que ver con la generación a la que son aplicados esos cursos. Cada generación es de entre 12 y 15 artistas, que sabemos que tienen un perfil como grupo de trabajo, pero además cada artista es diferente. Obviamente las opiniones arrojadas y las formas en las que funciona cada curso, pueden cambiar de un año a otro. Precisamente por eso, estamos abiertos a saber qué es lo que funcionó y lo que no, qué se cambia y qué no, o cuáles son las potencialidades. Estudiamos los perfiles de los artistas que van a entrar porque sabemos que cada uno tiene requerimientos en específico y, a partir de lo que cada uno necesita, invitamos a gente diferente.

Les comentaba al principio que SOMA es una plataforma de intercambio cultural, y una de las cosas que creo que es de gran potencial, es invitar a la mayor cantidad de profesionales en el mundo, no solamente del arte, sino del desarrollo del pensamiento contemporáneo en México y en el extranjero. Y tratamos de invitar a la mayor cantidad posible de personas, que hayan estudiado o no arte, que tengan algo que aportar a las experiencias de los artistas que están en el programa. Daniel [Montero], por ejemplo, ha sido parte de esta experiencia, ha dado cursos a diversas generaciones, además ha hecho revisiones de portafolio. Hemos invitado a gente que hace todo tipo de cosas desde curaduría, gestión de arte, arquitectura, diseño, sustentabilidad, política, etcétera. Lo que tratamos de hacer precisamente es un espacio

de intercambio cultural, en donde haya posibilidad de hablar de todo lo que tiene que ver con el ambiente contemporáneo.

Señalo que es muy importante hablar y tratar de ver qué es lo que pasa en el contexto en el que estamos. En este momento México tiene una gran apertura y recibimos muchas exposiciones de gente como Anish Kapoor. Eso nutre el ambiente en el que estamos pero es necesario ver quién lo recibe, cómo, en dónde, qué se dice, y qué pasa a partir de eso. Hoy en día —hago el comercial porque me acordé de eso— está en Jumex la exposición de Walid Raad, también está haciendo performance. Hablen, por favor, y si pueden hagan una cita para el performance, que lo hace él mismo. Es muy importante porque su performance empieza hablando de una de las formas en las que el mundo del arte opera, más bien, no el mundo del arte sino el mercado del arte. Porque una cosa es la academia y otra cosa es el mercado, no son lo mismo y esto quizá da para hablar más en otra mesa, en otro momento.

I.M. Creo que es adecuado preguntar a los compañeros, que noto que están enclavados en el tema del mainstream, ¿cómo podrían visualizar otros contextos? Mi punto de vista es que parece como que no hay otras opciones. Es un comentario para mover el asunto en la mesa.

Yo actualmente trabajo en SAE Institut, que es una escuela de animación, cine, audio, etcétera, y la comparación que puedo hacer con el FARO, es que hay una gran distancia en cómo se entiende la formación, la educación y la industria. Un animador o un diseñador de videojuegos también tiene una presión muy fuerte por parte de la industria.

Voy a poner algunas imágenes de Power Point del FARO Tláhuac, que me las facilitó el director, para que se den cuenta de qué estoy hablando. Esto es serio, el tema de las periferias y la comunidad, son caminos hostiles porque, como decía Maris Bustamante en alguna entrevista que le hicieron cuando estaba en el No-Grupo, “Si tú no tienes dinero, tu compañero puede que tenga y si no tiene de todas maneras tenemos que hacerlo”, o sea, el trabajo o el proyecto. Los FAROs siempre han tenido pocos recursos, limitados, a veces se tiene que hacer autogestión, es múltiple y usa la multiplicidad, es simultáneo, plural —aquí la palabra horizontal tratamos de usarla, tratamos de provocarla, tratamos de procurarla—. Yo doy una clase que se llama

Laboratorio de producción y arte digital. Anteriormente se llamaba gráfica digital, sin embargo, ampliamos la práctica a cualquier tipo de dimensión que tenga que ver con la informática; pero nuestra labor, además de ser talleristas, es procurar la relación a nivel transdisciplinario con otras áreas, con otros FAROs y otras instancias, como el Proyecto Cultural Miravalle que está en la zona de Iztapalapa. Además de todo es gratis. Tengo una alumna de 60 años, uno de 14, un señor de 50. Todos conviven en un área de trabajo. El FARO trabaja todo el tiempo con cuestiones de educación formal e informal. También tenemos proyectos de residencias para artistas que no son mexicanos, Eder Castillo ha sido un gran impulsor de este proyecto y varios artistas conocidos son maestros de ahí.

Retomando lo que decía Dulce [Chacón], uno de los requisitos que impone la Secretaría de Cultura del D.F. es que para ser talleristas tenemos que ser artistas en activo. No sabemos qué entenderá la Secretaría de Cultura por artista en activo pero en realidad es un proceso de educación mutuo. Últimamente hemos estado trabajando con Demián Flores, quien ha tenido una gran cercanía porque tiene La Cebada a unos kilómetros. Todas las estrategias son bienvenidas. Tratamos de ampliar los vínculos con cualquier núcleo cultural, con la UVA, con SOMA no hemos tenido nada que ver pero ojalá algún día lo hagamos. La comunidad se va articulando a través de talleres, talleristas, conceptos más amplios... discutimos sobre arte contemporáneo, sobre arte moderno, lo que se pueda y la comunidad nos propone también generar talleres sobre talleres. Tenemos una población muy grande y la comunidad nos va dictando qué podría requerir.

Déjenme decirles que no es fácil, a mí que soy un artista mainstream, me ha costado trabajo porque me sale una señora con que "¿Por qué no hacemos un taller de cómo hacer pan?", y yo estoy pensando en cómo voy a resolver la obra magistral para Garash galería. Estoy preocupado y me salen con eso, es un desgaste. Lo que a mí me ha resultado es hacer a un lado tus necesidades y pretensiones del mundo del arte y tengo que ser más honesto conmigo mismo: "¿Qué tengo? ¿Con qué cuento?". Cuando estás con la comunidad te das a ella, no hay de otra, y al final lo disfrutas. Es otro proyecto y a mí por eso me agrada que esta mesa habla sobre lo alternativo. De hecho, mientras venía en la bicicleta pensaba en qué tan alternativa o vigente es la palabra

alternativo. Lo podríamos poner así, este proyecto lleva 15 años y tiene una posibilidad y una capacidad de entender el tema de la cultura de tal forma que puede involucrar a cualquiera. El FARO Aragón era un cine, donde actualmente sólo se proyecta y se discute cine.

Nada más hay dos escuelas La Esmeralda y la ENAP, y paren de contar. Más allá ahí no se han producido escuelas o instancias educativas a nivel universitario. No hay más. Yo duré siete años dando clases en la UAEMex que está en Toluca. Iba dos días a trabajar, a hablar de arte contemporáneo y no era fácil porque a los alumnos jamás les habían hablado sobre arte contemporáneo pero estaba en el programa y tenía que impartirlo. Entonces pensaba “¿Qué vamos a hacer?” y les decía a los alumnos “A ver señores, vamos a hacer un performance y unas instalaciones”. “¡¿Qué?!”, me decían alarmados. Yo decía, “Ni modo, está en el programa. Nos vemos en la punta del Nevado de Toluca y ahí vamos a trabajar.” Hoy vemos los resultados, varios alumnos tuvieron becas, premios, cosas de esas porque aprendieron a razón del frío. Entonces, tú tienes que hacerte de tus estrategias para salir de la institución que te embarga y te dice: “Mira, tu cheque está aquí pero tienes que responder, maestro”.

El FARO es una institución noble, orgánica, permisiva, nos da una holgura impresionante. No he tenido más libertad de cátedra que ahí. Como ejemplo está este proyecto que hice con diez alumnos. Soy activista de la bicicleta, soy parte de Bicitekas, A.C., y les digo a los alumnos que estamos enclavados en la zona más bicicletera de la Ciudad de México, Tláhuac. Claro, están también Neza, Iztapalapa y Xochimilco. Les digo a mis alumnos: “Señores vamos a abrir este software, vamos a trabajar en SketchUp y vamos a hacer maquetaciones”, la señora de cuarenta y tantos años, muy prendida, me dice “¡No! Nunca he usado ese programa”. Eso es parte de dar un taller y hay que tomarlo en cuenta, así que empezamos con Photoshop, Illustrator y luego con las maquetaciones.

Todavía no existían los pokemones, así que empezamos a trabajar con Google Maps, a subir la información generando recorridos, tomando a la usanza de Rosalind Krauss para hacer una visión expandida de la escultura. Un poco lo que decía Daniel [Montero], estamos retomando en la clase elementos de la Edad Media, del Renacimiento y no estoy

pensando en producir artistas, estamos pensando en la creación, sobre todo. Así que estamos en bicicleta reconquistando zonas, territorios, casi llegamos hasta Xochimilco, recuperamos información y entonces comenzamos a editar y a subir en tiempo real los archivos. Tuve un alumno ahí que después me visitó, estudió Geografía y me dijo “Todas tus clases me supersirvieron. Estoy haciendo mi tesis sobre todos estos proyectos del territorio y de los mapas”.

A mí lo que me pasa en el FARO es que vuelvo a nacer cada vez que voy. Créanme, ya estoy a punto de decir “Ya no aguanto” porque voy en bicicleta y hago diecisiete kilómetros ida y diecisiete de vuelta, entonces ya me cansé. Son como ocho años de esa misma actividad. Me dediqué al performance mucho tiempo y cuando me subí a la bici dejé de hacerlo. Recuperé a Beuys con la relación del arte y la vida y me di cuenta de que mi vida haciendo bicicleta había sustituido a las ficciones del performance, que es para mí lo tradicional, lo recuerdo con cariño. Regresando un poco a lo de la discusión en el aula o de las instituciones que quiero tanto, pienso en gente querida como Eduardo Abaroa que ha pasado por SOMA y medio mundo, a Daniel [Montero] a quien no ubicaba en persona, y resulta atractiva la idea de que podamos encontrarnos en algún otro momento como institución a través de la que podamos vincularnos.

Respecto a cómo se forma y se organiza un alumno en el FARO, es algo sumamente diverso. Pueden pasar de taller en taller, pueden estar en varios talleres simultáneamente, y en este punto yo pongo como límite dos talleres, no deben estar en más porque no van a dar abasto, también hay quienes van de FARO a FARO. Son perfiles muy interesantes porque puede haber, por ejemplo, un taxista haciendo Illustrator y es importante señalar que no pretenden usar los talleres como terapia. La gente se compromete, quiere crear, exponer, hacer cosas. Por esto yo señalo que hay una distancia, que conlleva responsabilidad, en cuanto a la diferencia que existe entre trabajar con un artista emergente o joven que está produciendo y que está haciendo cosas profesionalmente, a trabajar con alguien que solamente produce. Finalmente, a mis alumnos que quieren ser artistas les comento que cuando no sepan definir lo que están haciendo, probablemente ya están frente a una obra de arte.

D.C. Hay una cosa que mencionaste que me parece muy importante recalcar y que creo que es clave en la forma en la que se comportan las academias de arte en México: el profesor como artista activo. ¿Cuántos de nuestros profesores tienen la posibilidad de irse a exponer sin que la escuela les diga “No. No te puedes ir dos semanas porque, si no, te corro”? Este es un problema real que tiene que ver con la institución y con dar resultados a nivel gubernamental o institucional, pero que no se relaciona con lo que se supone que las academias hacen, que es la generación de conocimiento.

Me parece muy interesante e importante la labor que realizan los diversos FAROs por el hecho de que mediante actividades creativas vinculan, generan o dan un oficio a alguien que no tiene posibilidad de acercarse al centro. Básicamente, en una ciudad como esta, todos vivimos en la periferia, todos vamos a ella y todos regresamos al centro, hay muchos centros. Esta ciudad es muy grande y abarcarla toda es muy complicado y por eso son muy importantes todas las actividades que se puedan realizar alrededor.

En cuanto a lo que comentas que estamos muy concentrados en el mainstream, en SOMA no es así. Algunos artistas que forman parte del equipo docente tienen galería, otros no, algunos alumnos tienen galería, otros no, a algunos les interesa tener galería, a otros no. Es decir. El hecho de que la tengan o no la tengan no quiere decir que estemos más concentrados o dirigidos a una cosa, simplemente algunos sí están concentrados en vivir de eso. En el caso de SOMA, nos centramos en generar conocimiento con artistas jóvenes que ya empezaron una carrera. Así que de alguna manera estamos acotados a un campo de acción específico, no podemos ir mucho más allá porque es inabarcable y los recursos no son tantos.

Uno de los programas que tenemos abiertos es el programa *Miércoles de SOMA*, son pláticas todos los miércoles a las ocho y media de la noche con diversos profesionales de los campos creativos de México y del extranjero. Precisamente es un espacio abierto a toda la comunidad, artística o no, para que se acerquen, puedan dialogar y hacer preguntas al artista o al arquitecto en cuestión, o al ponente que se presenta. Es un espacio de diálogo para generar intercambio en el que te puedes encontrar artistas y no artistas. Los invito a que

vayan. Pueden ver en la página de SOMA el programa de todos los miércoles del mes, así como la semblanza de toda la gente que se presenta. Pueden ver que hay perfiles de todo tipo de gente. Hay gente que es desconocida para el ambiente cultural o artístico en México, pero cuyas pláticas o investigaciones que presentan han sido muy importantes para generar otro tipo de accionares del campo del arte contemporáneo o fuera de éste.

J.D. Es evidente que de acuerdo al espacio en que cada uno de nuestros participantes desarrolla su actividad, existen diferentes necesidades, estrategias o posibilidades de abordar la educación artística. Hubiera sido interesante que la Dra. Alma Maldonado hubiera escuchado esta mesa, ya que es claro cada uno de los proyectos trabaja con un estrato social distinto. La Dra. Maldonado nos mostró una clasificación de los diferentes estratos sociales de acuerdo al nivel socioeconómico. Resulta interesante una reflexión que, aunque da para otra mesa de trabajo, quiero plantear. Es el hecho de que, afortunada o desafortunadamente, a partir de la posibilidad que tiene el estudiante de obtener conocimiento de alguien (entiéndase institución de educación superior) da un valor a este, lo que deriva en un nivel de compromiso y responsabilidad. Hablamos hoy aquí, desde el lado de los docentes, pero hay una responsabilidad compartida en la educación que está relacionada con el compromiso y la valoración de la posibilidad de obtener o transmitir un conocimiento, es decir, de tener acceso a la educación.

Retomo una relación interesante, desde la participación de la Dra. Alma Maldonado, entre ¿Quiénes llevan a cabo sus estudios en un ámbito institucional?, como lo sería en el caso de las clases que da el Dr. Daniel Montero, ¿Cómo sería a nivel de FARO?, en donde es más una actividad que pareciera un extra o un plus o ¿Cómo sería en el ámbito de SOMA?, donde es una situación especializada, ¿Qué nivel de compromiso y valor confiere cada estudiante a su educación? ¿Qué porcentaje de los estudiantes terminan sus estudios? Era lo que ella planteaba en la mañana, lo dejo como reflexión.

Abrimos la sesión de preguntas.

Público (Alex Aceves): Se habla mucho de lo que estamos intentando hacer sobre lo que ya está construido, y una de las cosas que nos aqueja como artistas es la idea de que la labor del artista es muy exclusiva. Vengo de un contexto clasemediero y muy ajeno a las producciones culturales. Entonces desde que tuve la intención de ser artista, pensé en que es un hobby de ricos. Conforme pasa el tiempo, te enfrentas a la falta de oportunidades, a lo que mencionaba Eder Castillo que en un país con casi 130 millones de habitantes son 200 becas de jóvenes creadores para menores de 35 años.

No podemos obviar que estamos en un sistema clasista que limita el acceso al conocimiento. Está el proyecto de los FAROs, que es mucho más abierto, al que cualquiera se puede acercar, independientemente de su condición socioeconómica, y cuyo perfil no es precisamente de profesionalización, sino más bien el de un ente de reconstrucción de tejido social. También está SOMA, que tiene este perfil mucho más especializado, dirigido a artistas pero no está abierto a cualquier círculo socioeconómico porque es una escuela privada. También está la FAD que es gratuita, pero creo que bajo esta excusa de que la universidad te lo tiene que dar todo, esta universidad está dejando de dar mucho. Lo que mencionaba Dulce de qué tanto puedes hablar de maestros profesionales, si los maestros no se pueden mover de aquí porque pierden la plaza, imposibilita muchísimo.

Conozco casos de maestros y maestras de la FAD, que se meten en problemas cuando se deciden estudiar un posgrado, porque resulta que la escuela no te da permiso para estudiar el posgrado libremente y no te da beca. Al contrario, te quita tus materias. Esto quiere decir que de alguna manera estamos jodidos en esta escuela, porque no hay un sistema que pueda asegurar que la planta docente se actualice y pueda satisfacer el objetivo de generar profesionales del arte. Creo que esta universidad no tiene motivo por el cual existir si no busca generar profesionales, porque es el objetivo de prácticamente todas las instituciones educativas.

Entonces, ¿nos quedamos con los brazos cruzados y los que pueden, pueden y los que no, no? Hace rato decía Blanca Gutiérrez cómo es que la situación de Eder se vuelve un ejemplo que le sirve muy bien al capital, porque es como decir que sus logros se deben a su extraor-

dinaria voluntad. Creo que si se tratara solamente de voluntades extraordinarias, mucha de la gente que forma parte de los circuitos mainstream no figuraría, el sistema clasista tiene una función en esto, por ejemplo, muchas artistas, curadores y críticos se conocen desde la preparatoria, porque estuvieron en las mismas instituciones privadas, normalmente no entran a las públicas sino hasta la universidad. Entonces planteo una pregunta que le escuché a Mónica Mayer hace unos días “¿Qué queremos hacer? ¿Que todos los privilegios lleguen a todos o eliminar la situación del privilegio?”

D.C. El programa educativo de SOMA cuesta 320,000 pesos de los cuales los alumnos solamente pagan el 10% porque están subvencionados por apoyos que SOMA mismo busca. Es decir, en dos años solamente pagan 32,000 pesos que pueden ser divididos de la forma en que ellos lo puedan pagar. En este momento SOMA no ha podido obtener la cantidad de recursos necesaria para cubrir toda la beca. Se los comento porque soy exalumna de SOMA y cuando entré solamente tenía el 70% cubierto, ahora ya tienen el 90%, poco a poco hemos llegado a poder hacerlo.

Debido a las becas, en el programa hay participantes de todos los niveles socioeconómicos, colores y sabores. La mitad de la planta de los artistas que están son mujeres, la mitad son hombres. Tratamos de ser inclusivos, no sólo en número, porque creemos que el acceso a esto tiene que ver con el trabajo. No se trata de cumplir con los números, de decir que somos inclusivos, se trata de crear la posibilidad de que todos puedan acceder al programa.

A partir de lo que comentas que plantea Mónica Mayer, y a partir del momento en el que vivimos de crisis económicas, tiene el mismo problema un médico que un artista en el campo laboral que es limitadísimo. La cuestión es, lo digo muy a la mexicana, te planteas qué haces con lo poco que tienes y partes de eso y ves hasta dónde quieres y hasta dónde obtienes cosas, tengas estudios o no. Una de las cosas que sacó un poco de onda de la mesa anterior fueron las preguntas constantes a Eder [Castillo] que comenzaban con “a pesar de que no estudiaste”. Yo creo que acceder a una institución educativa no te garantiza éxito profesional ¿Qué es la palabra éxito para un artista? No es lo mismo ser conocido, que exponer, ganar dinero y vivir de

lo que haces, son cosas muy diferentes. Me parece que en el espacio académico deberíamos pensar y discutir qué es el éxito, qué es lo que se quiere producir, qué es producir. Esas son las preguntas más interesantes que hay que hacer cuando uno forma parte de un programa educativo, ya sea como estudiante o como artista, como ciudadano. Más bien creo que va por ahí.

I.M. Retomo a Abraham Cruzvillegas, quien les decía a sus alumnos: “Un artista, ¿quién es un artista? Es un toro que va y embiste, no más.” Dejaba fríos a aquellos que estaban dudosos. Como dice el compañero, si detecto que la institución tiene fisuras, y en mi transcurso como alumno y después como egresado sigo viendo cómo está cayéndose a pedazos la ENAP —bueno la antigua ENAP y ahora la FAD— entonces me doy cuenta, a cierta distancia, de que como decía Dulce [Chacón] un tema es la educación o la academia y otro es el mercado.

También les quisiera preguntar a ustedes ¿qué piensan de su estancia aquí?, ¿pretenden la fama y la fortuna?, ¿pretenden ser productores de arte? No todos van a ser artistas, quizá se dediquen a la curaduría, a la museografía, la investigación, la historia del arte, pero es una pregunta que todos los alumnos debemos hacernos: ¿Qué pretendo? ¿Qué voy a hacer? A lo mejor soy un chavo bien portado, tengo puros dieces y Nishizawa me enseñó bien chido, soy un mago del óleo y del temple. ¿Qué pasa si soy un egresado ejemplar? Quizá tengo una beca, pero no tengo trabajo, no tengo galería. Alguna vez dije “No me vuelvo a parar en un MACO hasta que tenga galería. Van como siete años que no voy.”

He visto como le ha costado trabajo a Eder [Castillo]. No lo conozco pero si él fue como un ejemplo en la mesa anterior, creo que fue algo muy saludable. Pienso en aquella vez que un compañero español me dijo: “Llegó Santiago Sierra a México y triunfó” —mi amigo no lo podía aceptar— “con Sierra el México de las oportunidades se notó”, continuó. Yo le respondí: “no te olvides de que Rocío Durcal también triunfó”. También pienso cuando le dije a Teresa Margolles: “Teresa, estamos haciendo un coloquio y te invito para...” Me interrumpió con un “¡No! Si me vas a invitar para dar clases, detente. No quiero saber nada”. ¿Qué piensa ella sobre ejercer la docencia?

Para responder al compañero, la educación del arte en nuestro país

no es la mejor, hay mucha demanda, muchos de nosotros no venimos de la clase media y tienes que trabajar mucho. Uno tiene que generar estrategias paralelas a la educación que se te imparte. He dado clases en La Esmeralda y en otras escuelas, incluido a animadores y diseñadores de videojuegos. Todo el tiempo es la queja del maestro, la institución, la dirección, los programas, todo está mal. Uno debe hacer una estrategia, ver a futuro, hacer un proyecto paralelo a la escuela y también hay que criticarla, cuestionarla y elaborarla. Tú eres la parte fundamental para que la escuela crezca. Este encuentro organizado por el ICDAC es una gran estrategia a nivel institucional que debería salir de la escuela, espero que ustedes como alumnos la saquen de aquí, la promuevan y la reproduzcan. Recuerdo como la Academia de San Carlos estaba muriendo pero después de la huelga del 2000 volvió a ser significativa para todos nosotros. La academia tiene grandes maestros que tenemos que valorar, que cuidar y apuntalar, como Blanca [Gutiérrez] quien está presente hoy, y a quien conocí cuando era alumna de Antonio Salazar, a la que yo entraba de oyente. A ella la vi combatir en varios mares.

Retomando, ¿qué expectativas tiene el alumno cuando, como lo decía Pilar Villela, somos artistas que no tenemos taller? Porque desde la idea del gremio, se pretende no perder la idea del taller y la ENAP tiene grandes productores de artistas del grabado. No hay egresado de la ENAP que no tenga un tórculo en su casa. Es impresionante qué parte de la formación se basa en que se hagan reproducciones de arte a través del grabado. Tenemos una gran tradición en México y este es un gran acierto histórico que tiene la FAD. Los invito a que produzcan en núcleos paralelos, núcleos simultáneos de artistas que producen. Yo aprendí mucho de La Panadería —no sé si ha sido mencionada aquí—, de ZONA que era una galería, de Temístocles en los noventa, de un montón de lugares que es necesario que existan y que nosotros diseñemos y generemos. Como decía Dulce [Chacón], la periferia que se está moviendo, y hay muchos centros y periferias.

Existen proyectos como el del FARO, que son muy saludables porque expanden nuestras posibilidades como creadores pero hay que ser conscientes de que el haber estudiado en la ENAP es una ventaja. Muchos artistas no lograron entrar a La Esmeralda o a la ENAP y tienen que trabajar tres veces más. Estudiar en una escuela formal te da la

posibilidad de generar discusiones como esta y de intelectualizar un poco más un proyecto profesional.

Público (Blanca Gutiérrez): A mí me queda muy claro por su exposición, la importancia de lo que decía hace rato: ¿con qué trabaja la educación? Yo sostengo que trabaja con expectativas y deseos. Lo que veo es que la gente en el FARO es súper feliz, al menos eso es lo que nos cuenta el compañero y lo que se ve en los videos. En youtube hay unos videos del FARO en donde entrevistan a la gente y la gente dice “¡Uy!, yo desde que vengo aquí soy feliz” y “Yo aquí he encontrado y aquí sí me toma en cuenta”. Creo que la ENAP debería de convertirse en un FARO. Hablando de modelos alternativos de educación es lo que tenemos cerca. ¿Por qué no nos convertimos en un FARO o por lo menos pensamos en eso en expandirnos no con tres planteles o cuatro sino en otras expectativas? Hay un programa en la FAD que es el programa de educación continua que cumple la parte de la educación informal, es el programa que vincula la escuela con la comunidad pero realmente no lo hace, ofrece cursos y la gente paga por ir pero realmente no vincula ni a los estudiantes ni a los profesores.

Insisto en el asunto de las expectativas y de los deseos, a mí me parece fundamental pensarlo como profesora, invitar a toda la comunidad a que lo piense porque, al final, el deseo de las autoridades es uno, nuestro deseo es otro, el deseo de los estudiantes es otro, a lo mejor podría haber una negociación entre deseos. Y está muy claro lo que ocurre en el FARO a diferencia de lo que ocurre en SOMA. Yo no lo planteaba tanto en términos de clase social —que por más que haya becas sí hay un rango de acceso— sino en cuáles son las expectativas. ¿A qué va la gente al FARO que además dice “Oiga, yo lo que quiero es aprender a hacer pan”? A mí me encantaría que uno de mis alumnos me dijera “Oiga, ¿por qué no nos enseña qué fue el Renacimiento?”. Me gustaría que hubiera ese tipo de interacción, o el modelo de Daniel que es el modelo socrático de ir a decirle al artista “¿Y por qué eres artista? y, como él dice llevarlo al límite en lo que está haciendo, que eso es lo que hacía Sócrates hasta que le dieron la cicuta. Acuérdense. Cada estudiante se acerca a cada maestro con diferentes expectativas.

Creo que ha sido superesclarecedor lo que ustedes han contado porque deja claro que quienes van a SOMA no quieren tener la relación de

autoridad que existe en las escuelas tradicionales o vivir un modelo gremial de la enseñanza tan arraigado de la ENAP, sino que quieren aprender de un profesional, quieren aprender de los artistas que tienen un taller y que tienen una práctica, sean famosos o no. Creo que son diferentes expectativas. Una pregunta que quería hacer a los tres, al socrático, al taller horizontal, y al taller de la comunidad y buena onda, ya que estamos hablando de modelos alternativos de educación: ¿Cómo hacen ustedes para negociar con su propia autoridad como profesores?

D.M. En general, yo me asumo como una autoridad en la clase porque de alguna manera pues conozco más cosas, me he formado en esto durante mucho tiempo y eso me ha permitido saber más, por lo menos tengo más conocimiento. En ese sentido sí me asumo como una autoridad. Conozco otros referentes, tengo otro tipo de ideas que no solamente vienen del estudio tal cual sino de otro tipo de reflexiones que se me han permitido, digamos, de una formación interdisciplinaria. No solamente vengo del arte, mi primera intento de licenciatura fue ingeniería química, luego me pasé al arte, y después a la filosofía y un poco de revuelto de cosas que me permiten entender ciertas preguntas de otras maneras.

A pesar de que me asumo como una autoridad, la autoridad con la que me asumo me hace preguntar las mismas condiciones en las que están los artistas, es decir, mi autoridad no es para decirles qué es lo que ellos tienen que hacer sino me asumo con autoridad para poder formular la pregunta y, de alguna manera, es desde donde se comienza el diálogo. Sí creo que de alguna manera los diálogos, en términos institucionales y sobre todo en el aula —Estoy hablando tanto para artistas como para personas que estudian Historia del arte—, deben conducir cierto tipo de preguntas, dar cierto tipo de pautas. Después se verá si las pautas se siguen o no, pero creo que hay gente que es mucho más fina para leer ciertas cosas, para hacer cierto tipo de comentarios y en ese sentido asumo mi espacio de autoridad —que es el espacio de la clase— para que eso ocurra y para que específicamente esa dinámica ocurra. Es la dinámica que a mí me interesa en las clases que propongo, son las clases que a mí me interesa dar. Es decir, no doy una clase que no me interesa, y la UNAM me permite hacer eso, tengo un poco la potestad de poder hacer y eso me da cierta libertad relativa

en cuanto a mis investigaciones y a mis intereses.

Es interesante porque los temas que doy son los temas que a mí me interesan pero aun así la gente se vincula a esos temas. No sé muy bien por qué. Creo que terminan llegando porque parece que hay intereses comunes como una serie de preguntas que me he hecho y que a otras personas también les interesan, así se asume un poco en mis clases. Eso no quiere decir que la clase no esté abierta al diálogo. Creo que una clase necesariamente tiene que estar abierta al diálogo, no solamente para que yo escuche lo que los otros tienen que decir sino para que los otros se escuchen entre sí, y para que de alguna manera puedan pensar en la relación con la autoridad y creo que vale la pena formular las preguntas de manera muy específica. Es lo que hago un poco en general.

Para sintetizar, sí me asumo como una autoridad dentro del aula pero eso no quiere decir que sea una autoridad autoritaria de una manera fuerte. Hay lecturas que he hecho treinta veces y se las pongo a leer a mis alumnos, que lo han leído solamente una vez. Es muy posible que la treintava vez que yo haya leído ese texto, haya leído más cosas que lo que ellos hayan podido leer en una lectura. Es muy probable que no sea y así lo tengo que asumir pero eso es un poco lo que hago, tener la autoridad para hacer la pregunta.

D.C. Volviendo a la pregunta que hacías, que es la pregunta clave de estas reuniones, ¿Con qué trabaja la educación artística? Lo que les comentaba hace rato acerca de nuestro interés de ser lo más horizontal posible aún presenta un reto mayor, ya que la mayoría de nuestros alumnos vienen de una formación vertical. Entonces, empujarlos todo el tiempo a que ellos son los responsables de que la clase, de que el curso evolucione y les funcione es lo más difícil porque es voltearles la tortilla y hacerles entender que ellos son los que tienen que preguntar, que accionar con el profesor en cuestión o con el invitado y ellos tienen que hacer útil las sesiones para ellos. Hay muchos que vienen acostumbrados a llegar, sentarse en el aula y escuchar. Requiere de mucho más trabajo y esfuerzo sentarte, leer, levantar la mano, preguntar, generar crítica. Eso es lo que es muy difícil para nosotros todo el tiempo. Hace rato lo decían, van a pasar varias generaciones para que esto cambie, pero estamos en el camino y hay que tratar de

que así sea. Creo que es necesario luchar constantemente contra la verticalidad.

I.M. La Bauhaus se preguntaba cómo revolucionar o reformar la educación, estamos hablando de mil novecientos veintitantos. Necesitamos hacer estrategias a nivel institucional para entablar negociaciones y construir con la institución que nos corresponda. Bien organizados podemos modificar la visión que la institución tiene sobre sus profesores o sobre su comunidad como alumnos. Pienso que el tema holístico no está por demás. La transdisciplina es un mecanismo que también podemos usar. Generalmente uso el aula invertida, me ha funcionado. No pienso que haya un modelo específico o metodología que te pueda salvar. Trato de utilizar lo aprendido, trato de utilizar las herramientas de acuerdo al tipo de alumno que tienes en frente. A veces me ven como autoridad y prefiero que no me vean así, por lo menos desde el FARO. Pienso en la otra institución educativa en donde trabajo, a los estudiantes les cobran 13,000 pesos la mensualidad y son cuatro años de carrera por lo que viven afligidos por la calificación. Entonces el FARO es un paraíso, porque no pagan un quinto y les enseño los mismo softwares que en la otra escuela. Quizá por eso son muy felices, pero ahí se entabla otro tipo de negociación. Las estructuras generadas ahí son muy flexibles. Si hay productores de arte y si hay gente que se convierte en artista es otro tema, pero yo vine a hablar de la educación y la creatividad. En todo caso, el tema de cómo negocias con la autoridad en el FARO es muy flexible.

Conclu- siones

Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo

¿*Con qué trabaja la educación artística?* fue probablemente una provocación que se desdobló en muchos sentidos, no sólo tocó a los invitados a las mesas de diálogo, también tocó a los integrantes del ICDAC, y al mismo tiempo al interior de la FAD. Asimismo, se evidenciaron las relaciones de tensión entre la práctica diaria dentro del aula, donde se construyen ciertas inercias y disposiciones espaciales y temporales que evidencian la pesada tradición y su dificultad para estar en lo contemporáneo.

A partir del *Diálogo* consideramos cuál puede ser la incidencia de un proyecto de investigación como lo desarrolla el ICDAC desde la FAD. Los procesos de investigación sobre la educación artística que suceden en la UNAM, no siempre consideran como su centro de la experiencia educativa, este proyecto en cambio sí lo hace.

El principal asunto que discutimos después del *Diálogo abierto* fue hacia donde deberíamos dirigirnos. Nos preguntábamos ¿cómo podíamos elaborar un proyecto que tomara en cuenta esas discusiones e

incidiera en los estudiantes de la facultad? Una de las primeras acciones que pusimos en marcha fue un seminario de producción artística en el que Daniel Montero trabajó con un grupo de estudiantes, y otro de los integrantes del ICDAC, Carlos Romualdo, con ejercicios que partían de no pensar el arte como un espacio de producción de objetos, sino de pensarlo como un campo de conocimiento del mundo, como “un lugar en donde se pueden pensar cosas que no son pensables en otros lugares” (Camnitzer, 2012). El objetivo principal de este seminario fue descubrir otras formas de construir la producción artística, reflexionar como dice Joseph Beuys que “[e]l arte no está para darnos conocimientos directos. Produce conocimientos profundos acerca de la vivencia.” (Beuys, 2006: 60).

Desde el Diálogo y hasta el día de hoy en el ICDAC hemos trabajado de forma constante para poder construir conocimientos desde la vivencia. No es sencillo pensar en la educación del arte y el diseño como espacios en los que se puede generar conocimiento a través de la misma materia del arte o del diseño. Es por todo esto que durante los años que han seguido al coloquio hemos articulado una serie de experiencias que nutren nuestras reflexiones alrededor de la educación.

Uno de los elementos que nos ha permitido realizar nuestras tareas y que nos ha dado la oportunidad de vernos como investigadores es el apoyo que obtuvimos del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)¹ de la UNAM Investigación de las formas docentes en la profesionalización de las artes, el diseño y la comunicación visual a través del cual se ha consolidado la dirección del grupo, analizando y discutiendo la pertinencia de los conceptos con los cuales pensamos nuestro devenir y que funciona como un organismo entre *mitote*² y *manada*. Es decir, somos un grupo que trabaja con intereses comunes, ideas pedagógicas diversas y encontradas, y que al mismo

1 El Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) tiene como objetivo apoyar y fomentar el desarrollo de la investigación fundamental y aplicada, la innovación tecnológica y la formación de grupos de investigación en y entre las entidades académicas, a través de proyectos de investigación y de innovación tecnológica, cuyo diseño conduzca a la generación de conocimientos que se publiquen en medios del más alto impacto y calidad, así como a la producción de patentes y transferencia de tecnología. <https://dgapa.unam.mx/index.php/impulso-a-la-investigacion/papiit>

2 La palabra *mitote* viene del náhuatl *mitotia* (“él danza”) y se utiliza en la actualidad en el español hablado en la región. Los *mitotes* se definen como fiestas colectivas para el convivio, la charla cercana y la gratitud por la escucha desinteresada.

tiempo nace y persiste por el afecto para generar espacios subvertidos.

El trabajo en grupo ha propiciado que los productos de investigación sean derivados de un proceso colectivo, como el coloquio *¿Qué saben los artistas? La educación artística como constructora de conocimiento*, el Posgrado en artes y diseño y otras experiencias de formación académica (2018) y los *Mitotes de colaboración y exploración sobre la educación Artística* (2019), así como la publicación del artículo *Las propuestas sobre educación artística del grupo Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo (ICDAC)*, publicado en *eari. educación artística. revista de investigación*, no 9 (2018), o derivados de un trabajo con una terminación individual como el Informe de actividad de investigación que para optar el grado de maestro en artes visuales que presentó Rubén Cerrillo, con el título *Análisis de la activación de los espacios académicos a partir de la educación artística/diseñística: las pedagogías afectivas de resistencia comunitaria en el hacer del grupo de investigación intervenciones críticas desde el arte contemporáneo (icdac)* (2020).

La línea de investigación generada por el grupo desde que se reunió es la Educación artística y la diseñística teniendo como derivada la línea de la Investigación Artística y su relación con la educación. Es importante recalcar que el proyecto PAPIIT ha impulsado el planteamiento y aclaración de esta línea desde el momento en que se trabajó la propuesta del proyecto, pero además con el trabajo en clase, se hizo evidente que en una Facultad de Artes y Diseño es necesario generar procesos que pueda incidir en las aulas, para poder hacerlos parte de la comunidad.

En este sentido, el trabajo que se hace con los becarios y estudiantes participantes del proyecto ha logrado el cometido de generar cuadros jóvenes de investigación con los que se han compartido saberes y la búsqueda de qué es lo que investiga un artista y un diseñador. De la misma forma, la metodología que se ha pretendido generar ha sido fértil en cuanto a la experiencia en el aula. A través del proyecto estas individualidades han quedado registradas y se han discutido, para poder así entender que nuestra metodología está relacionada con los siguientes territorios:

- La Investigación artística como un medio y una forma de acción para entendernos, entender y atender a nuestra comunidad.
- La decolonialidad educativa como una estrategia que propicie un cambio en la percepción de lo que implica un aula y lo que se detona fuera de ella.
- La activación en el aula como un medio natural para generar actos pedagógicos que produzcan una resistencia afectiva, una conciencia crítica y decolonial que permita la conformación de espacios académicos conscientes y con sentido de pertenencia comunitaria.
- La idea de comunidad afectiva que resista a las imposiciones de discursos hegemónicos en cualquiera de sus formatos.
- Una postura crítica ante la coherencia y vigencia de las formas de mediación y generación de conocimiento situado con implicaciones profundas en la vida de las personas que integran la comunidad académica.

A través de la investigación hemos planteado estos conceptos y por medio de ellos hemos construido una metodología derivada de:

- La investigación-acción en el aula.
- Los conceptos de educación de Paulo Freire, Simón Rodríguez, Luis Camnitzer, María Acaso y Joseph Beuys y su relación con el arte contemporáneo.
- El concepto central de educación en comunidad de bell hooks.
- El afecto como parte de los procesos áulicos.

Desde estos conceptos es que construimos una metodología que reside en proponer un proceso educativo incluyente, que trabaja desde un aula horizontal en la que los estudiantes generan conocimiento a través de sus propias acciones y en ese mismo proceso educativo, la investigación-acción toma un lugar en el aula y realizamos observaciones desde varios lugares como el del profesor, el adjunto y el propio estudiante. Una vez hecho ese proceso, la investigación se tornará al

texto o a las imágenes con las que se trabajará una reflexión sobre la educación misma.

Las diversas actividades del ICDAC se pueden plantear como buscadoras de saberes y experiencias. Contamos con Seminarios semestrales. El *Coloquio ¿Qué saben los artistas? La educación artística como constructora de conocimiento*. Unidad de Posgrado, CU. *Los Mitotes de colaboración y exploración sobre la educación Artística* en 2019. En los Mitotes se invitó a poner en discusión el trabajo de Simón Rodríguez, Juan Acha y Melquiades Herrera. También realizamos diversas publicaciones académicas. Es importante señalar que tanto el *Coloquio ¿Qué saben los artistas?* y *Los Mitotes de colaboración y exploración sobre la educación Artística*, son proyectos que han sido alimentados por toda la experiencia del grupo. El primero nos llevó a entender que las reuniones académicas tradicionales ya no nos funcionan, desde el momento que parten de una división entre el hablante y el público, la misma que cuestionamos en el salón de clase entre el profesor tradicional y su cátedra y los estudiantes como receptores. De ahí que el segundo, los *Mitotes*, fueran una experiencia disruptiva, en un pasillo de la facultad, en donde el público tenía la opción de participar activamente y no solamente de escuchar y en donde la actividad era responsabilidad y disfrute de todos.

El *Proyecto Académico ICDAC-MUAC* es una de las consecuencias más importantes del Diálogo abierto. Nos pareció urgente, a partir de las invitaciones que se hicieron a Luis Vargas y Cuauhtémoc Medina, generar un proyecto que vinculara a la FAD con el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC/UNAM), con el fin de crear un diálogo que llevara a los estudiantes de un lugar a otro y así pudieran conocer uno de los espacios de la profesión del artista. El proyecto ha crecido y se ha sostenido durante todos estos años.

A través de todos estos procesos es que hemos podido ver que la FAD es un lugar en donde ocurren cosas fundamentales para la educación artística y la profesionalización de las artes como debates al respecto de la pertinencia de ciertas prácticas artísticas.

El diálogo dejó claro que es urgente una reconsideración de la definición del arte dentro de la facultad, no tanto para llegar a una conclusión

definitiva sino para movilizar el debate que es uno de los objetivos fundamentales de este grupo de investigación. La reconsideración de nuevas posturas sobre lo que podría ser el arte y cómo es que las nuevas generaciones se pueden relacionar con ellas —es preciso decir que ellos mismos están ayudando a redefinirlas desde dentro de la institución— nos ayuda a pensar en que la Facultad es un espacio de pensamiento móvil y en donde el debate sobre las condiciones del arte debería ser posible.

En un proyecto como este, es muy difícil saber qué tanto se puede influir en los procesos educativos y, sobre todo, en los procesos institucionales. Pero no tenemos otra opción más que continuar buscando espacios de discusión con los diferentes agentes del mundo del arte para poder producir un espacio de libertad y comenzar a pensar a la Facultad de Artes como un lugar en el que se construye conocimiento antes que objetos.

En definitiva, insistimos en la socialización de estas memorias, gracias a la UNICEN y a todas las personas que intervienen en esta publicación y que nos permiten hacerlo como un espacio para dar lugar a múltiples aristas de discurso, potencia y experimentación; porque la reflexión desarrolla resiliencia, fomenta y posibilita procesos de cuestionamiento que nos deja el *Diálogo*, como una gran tarea.

Biografía

**de los participantes
en el diálogo**

Brígida Campbell

Belo Horizonte, Brasil, 1981

Brígida Campbell es artista y docente en el grado en Artes Visuales en la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Tiene doctorado en Artes Visuales por la Universidad de São Paulo (USP) y tiene su maestría por la UFMG. Es colaboradora del Espacio Experimental de Arte (EXA), en Belo Horizonte [www.exa.art.br]. Forma parte del Poro [www.poro.redezero.org], dupla con quien, desde el 2002, desarrolla trabajos colectivos con enfoque en el ámbito público. Como artista ha participado de diversas exposiciones y residencias en Brasil y en el exterior como: Brazil Soft Power, Kunsthal KAdE Amersfoort, Holanda; Ein Tag danach, Bunker 101 Colonia; Festival Eletronika, Belo Horizonte; Cidade Gráfica, Itaú Cultural, São Paulo; 3ª Bienal da Bahia, Salvador; Arte:Diálogo, CCBB, Belo Horizonte; Brasília: (Cidade) [Estacionamento] (Parque) [Condomínio], Funarte, Brasília; Crio Festival 2012; 2ª Bienal Internacional da Criatividade, Pier Mauá, Rio de Janeiro; Vizinhos, Vernetzte Kunst in Brasilien, MuseumsQuartier, Viena.

Eder Castillo

Tlalnepantla, México, 1977

Artista visual autodidacta enfocado en la investigación sociocultural y el arte en espacio público. Su trabajo permite la interacción entre un público no tradicional y el arte contemporáneo. En paralelo se ha desarrollado profesionalmente en el campo de la curaduría, la docencia y la gestión cultural. Ha sido Jurado del Programa Social “Colectivos Culturales Comunitarios (2020) y PECDA 2017-2018 de la Secretaría de Cultura CDMX, del Festival Internacional de Artes Electrónicas y Video “Inquieta Imagen 2011” del Museo de Arte y Diseño de Costa Rica, y del certamen “Del Plano al Cubo” de la Oficina Cultural de España en México 2011. Fue beneficiario FONCA Residencias Artísticas, Jóvenes Creadores y del Programa de Apoyo a la Producción en Arte y Medios Electrónicos C M-CNA. Su trabajo se ha mostrado en España, Suiza, Suecia, Italia, Eslovenia, Polonia, Indonesia, Japón, Egipto, South Africa, EEUU, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Puerto Rico, Colombia, Brasil, Argentina, Ecuador, México, entre otros países.

Dulce Chacón

Ciudad de México, 1976

Estudia Artes Visuales en la ENAP México, D.F. (1994-1998), hoy Facultad de Artes y Diseño, UNAM. Integrante del colectivo de Arte Atlético (1998-2003). Integrante del Programa Educativo SOMA (2010-2012) donde posteriormente realiza la Coordinación Académica (2015 a 2017). Ha expuesto su obra en diversos foros tanto nacionales como internacionales. Entre sus exposiciones más relevantes se encuentran *Vanitas Portus*, MASIN, Culiacán, México (2019); *Manila Biennale*, Filipinas (2018) y *MATRIX 175, Fallen Angels* en Wadsworth Atheneum Museum of Art, Hartford, Connecticut, E.U.A. (2016). Ha realizado residencias artísticas en Na Bolom, Chiapas, México (2020); Ironbridge Gorge Museum Trust, Shropshire, Reino Unido (2010) y en Temenggong Artist in Residence, Singapur (2013). Becaria en México de Fundación Lorena A. Gallardo A.C. (1998) y Programa Bancomer MACG Arte Actual 3a edición (2012-2014). Miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte (2018-2020).

Mtra. Carmen Flores

Ciudad de México, 1961

Artista visual y gestora cultural. Egresada de la FAD. Su obra ha recibido varios reconocimientos, entre ellos el Primer Premio de Pintura de la Academia de San Carlos, el Premio de Dibujo de la Bienal Nacional Diego Rivera, la residencia en el Banff Centre. Obtuvo el premio de fotografía del Estado de México, el apoyo de Artes por todas partes y a Proyectos Artísticos. Cuenta con más de 20 exposiciones colectivas e individuales. Coordinó varios años el taller de Ex libris en la Filij CONACULTA; fue coordinadora artística del Programa para comunidades vulnerables de la A.C. Aprendiendo a través de Arte-Guggenheim-UNICEF; participó en la elaboración del perfil y definición de la primera generación de talleres-talleristas en las FARO Cuauhtémoc, Tláhuac y Milpa Alta, y coordinó el área de Servicios educativos en la FARO Tláhuac. De 2008 a la fecha tiene a su cargo proyectos culturales y expositivos en el Programa Arte y Cultura en el Centro Cultural casa Talavera, de la UACM. Actualmente asesora el proceso de apertura de la Galería abierta en el plantel San Lorenzo Tezonco, de la misma institución.

Mtro. José Miguel González Casanova

Ciudad de México, 1964

Su actividad se ha desarrollado cómo artista plástico e interdisciplinario, ensayista, editor, curador, escenógrafo y educador. Estudió Artes Visuales en la FAD donde imparte clases desde hace 30 años, dónde ha impartido la asignatura Dibujo y organizado numerosos talleres alternativos de arte contemporáneo. Ha realizado más de 100 exposiciones colectivas y 20 individuales en importantes museos de México y del extranjero. Es autor-editor de 12 libros publicados. Recientemente ha presentado su exposición itinerante "Visionario. Novela Gráfica", en España, México, Brasil y Venezuela. : <http://visionarionovelagrafica.blogspot.mx/>. Ha realizado numerosos proyectos de arte social y colaborativo, en los que cruza investigaciones y prác-

ticas de arte, educación y economía, entre los que destacan el [Banco Intersubjetivo de Deseos](#) (1998-2009), el [Seminario de Medios Múltiples](#) (2002-2019), [Taller Interdisciplinario “La Colmena”](#) (2008- 2018), [El Jardín de Academus](#), [Laboratorios de arte y educación](#) (2010), el [Tianguis de CACAO](#) (Cooperativa Autónoma de Comercio Artístico de Obras) (2013-2015), y el [Banco de los Irreales](#) (Río de Janeiro 2015-17).

Dra. Blanca Gutiérrez Galindo

Saltillo, Coahuila, 1960

Blanca Gutiérrez Galindo es profesora de Teoría del Arte y Arte Contemporáneo en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es autora de los libros *Batallas por la memoria en “la guerra contra el narcotráfico” en México*. *El Memorial de las víctimas de la violencia, el antimonumento +43 y los Ilustradores con Ayotzinapa* (FAD-UNAM, 2019); *En la República Democrática Alemana la pintura es más alemana*. El arte de la RDA en la nueva Alemania (portal de historia del Arte de la Universidad del Heidelberg arthistoricum.net) y de la antología *El arte en la República Democrática Alemana 1949-1989*, (Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM, 2017). Sus líneas de investigación son las articulaciones entre arte, memoria y política, y arte y movimientos sociales. En la actualidad investiga los desplazamientos del arte crítico hacia problemáticas relacionados con las violaciones a los derechos humanos.

Dra. Alma Maldonado Maldonado

Ciudad de México

Es investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) de México. Cursó el doctorado en educación superior en el Boston College con Philip G. Altbach. Estudió la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En 2008 realizó estancia posdoctoral en el Departamento de Educación de la Universidad de Oxford, Inglaterra.

De 2004 a 2009 se desempeñó como Assistant Professor en el Center for the Study of Higher Education de la Universidad de Arizona (EEUU). Es coordinadora (junto con Roberta Bassett) de los libros: *Organismos internacionales y políticas en educación superior ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* editado en México en 2014 por la ANUIES, la UNAM y el CINVESTAV y en los Estados Unidos y en Inglaterra por Taylor & Francis. También del texto intitulado: *The Forefront of International Higher Education. A festschrift in honor of Philip G. Altbach*, publicado por Springer en Inglaterra y los Estados Unidos en 2013.

Dr. Cuauhtémoc Medina

Ciudad de México, 1965

Es Curador en Jefe del MUAC e investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM. Doctor por la Universidad de Essex, Gran Bretaña y Licenciado en Historia por la UNAM. Es investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM. Entre 2002 y 2008 fue Curador Asociado de Arte Latinoamericano en las Colecciones en la Galería Tate, en el Reino Unido. Fue uno de los cuatro curadores-investigadores que seleccionaron la muestra Internacional de la Bienal de Liverpool 2004 y miembro del cuerpo asesor del Carnegie International 2004 curado por Laura Hoptmann. Curó *La era de la discrepancia: Arte y cultura en México al final del siglo XX*, en colaboración con Olivier Debroise, Pilar García y Álvaro Vázquez. En 2009 curó *¿De qué otra cosa podemos hablar?* de Teresa Margolles para la Bienal de Venecia. Organizó la Bienal Manifesta en Bélgica en 2012 en colaboración con Dawn Ades y Katerina Gregos. En 2018 se le nombró como curador de la Bienal de Arte de Shangai.

Israel Mora Lara

Ciudad de México, 1970

Es artista-investigador egresado de La Esmeralda, INBA. En 1993 se integra al Taller de Documentación Visual en la Academia de San Carlos. Fue profesor de teoría y producción en la Universidad Autónoma del Estado de México UAEMx. Desarrolló el proyecto Descorporeizado 051068 en el Centro Multimedia del CNA. Actualmente es Profesor de Grafica Digital, Modelado de escenarios y Ob-

jetos 3-D digital y el Laboratorio de Producción y Arte digital en el FARO Tláhuac, Secretaría de Cultura, CDMX, Ciudad de México. 2017-2020 Y profesor del Taller: Diseñando y Fabricando tu propio Mueble en el FARO Tláhuac, Secretaría de Cultura, CDMX, Ciudad de México. 2014-2020 Profesor y Supervisor Académico de Animación Digital, SAE Institute México. 2008-2020 Activista Ciclista. 2010-2020 Miembro Activo de Bicitekas A.C.

Dra. Elena Odgers Ortiz

Ciudad de México, 1972

Es artista y profesora egresada de la ENAP, UNAM en 1994 y del doctorado en la Universidad Politécnica de Valencia, España en 2009. Trabaja como docente en La ENPEG “La Esmeralda” y en T.A.C.O. También ha sido docente en el Centro de Arte Mexicano, el Centro de Estudios Interdisciplinarios del CENART, la Universidad del Claustro de Sor Juana y en el Instituto Tecnológico Autónomo de México, entre otros. Obtuvo la beca de Jóvenes Creadores en dos ocasiones (2000 y 2003). Cuenta con más de diez exposiciones individuales tanto nacionales e internacionales y con más de 50 exposiciones colectivas, nacionales e internacionales.

Dr. Luis Adrián Vargas Santiago

Ciudad de México, 1982

Es Investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM. Recibió su doctorado, maestría y licenciatura en historia del arte por la University of Texas at Austin (UT Austin), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Cristóbal Colón, respectivamente. Sus investigaciones han recibido el apoyo de diversas instituciones y programas como la Smithsonian Institution, la Terra Foundation in American Art, el Programa Fulbright-García Robles, el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, y la University of Essex. Ha sido profesor de licenciatura y posgrado en instituciones como UT Austin, UNAM, Universidad Iberoamericana (UIA) y Universidad Veracruzana. Actualmente es asesor de Programas Públicos del Museo Universitario Arte Contemporáneo (MUAC) y miembro regular del Comité de Selección de las becas Fulbright-García Robles.

Biografía

de los miembros
del ICDAC

Mtro. Rubén Cerrillo García

Ciudad de México, 1989

Es productor visual-investigador egresado de la ENAP, Maestro en Artes Visuales en el PAD, UNAM. Es profesor de asignatura de la FAD y coordinador de la Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual de la misma institución. Su trabajo está dirigido hacia la reflexión, experimentación, producción e investigación de los medios contemporáneos de la cultura visual. Cuenta con una carrera paralela de 10 años en investigación dancística y de escenario, por lo que la búsqueda de medios expresivos multidisciplinarios es constante.

Mtra. Jarumi Dávila López

Ciudad de México, 1981

Es artista-investigadora egresada de la ENAP y del PAD, UNAM. Desde 2004 se desempeña como docente en la FAD, colabora también como docente en el Diplomado, La vida cotidiana en México a través del Arte, impartido en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, UNAM. Ha participado en más de doce exposiciones colectivas. Se ha desarrollado también en el ámbito de la ilustración colaborando en el periodo de 2004 a 2008 en ocho números de la Revista *Punto de Partida* de la UNAM. Su principal línea de exploración parte de la experiencia artística como forma de investigación, enfatizando la importancia y revaloración del proceso creativo.

Lic. Lizeth Gamboa Ortega / Liz Misterio

Ciudad de México, 1985

Es artista-investigadora egresada de la FAD, UNAM, pasante de la Maestría en Artes Visuales, PAD, UNAM. Es co-directora y editora de la revista digital de arte y sexualidad *Hysteria!* y miembro de los colectivos M.O.R.R.A. e Invasorix. Su trabajo se ha publicado en los libros *Performance un arte del yo: Autobiografía, cuerpo e identidad*, 2014, *Sin Límites: Arte Contemporáneo en la Ciudad de México 2000-2010*, 2013, *Archiva: Obras maestras del arte feminista en México*, 2013 y *Medios Múltiples 3*, 2010. Ha participado como ponente en eventos académicos como *Porno Sapiens* en el Museo Ex Teresa Arte Actual, 2015, *Sound, gender, feminism and activism* en el London College of Communication, Londres, 2014, y en el grupo de trabajo *Body Politics* en el VII Encuentro Hemisférico en la Concordia University, Montreal, 2014, entre otros. Ha participado en más de 30 exposiciones e intervenciones. Formó parte del Seminario de Medios Múltiples. En 2014 fue beneficiaria de la beca Edmundo Valadés de apoyo a la edición de revistas independientes con el proyecto *Hysteria! Revista*.

Mtra. María Luisa Gámez Tolentino

Acultzingo, Veracruz, 1977

Es profesora de la FAD, UNAM. Pasante del doctorado en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, UNAM. Realizó la maestría en artes visuales, PAD, UNAM y las licenciaturas en derecho y artes plásticas, Universidad Veracruzana. Ha participado y realizado diversas exposiciones colectivas e individuales, nacionales e itinerantes en el extranjero. En estos momentos lleva a cabo los proyectos *Cartas fronterizas*, retomando la labor de Gloria Anzaldúa y *Cómo hacer ver*, a manera de un esfuerzo por documentar una metodología de trabajo aúlico.

Mtro. Benjamín J.M. Martínez Castañeda

Ciudad de México, 1988

Es artista-investigador egresado de la ENAP y del PAD, UNAM, estudia Filosofía como segunda carrera en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Su trabajo ha sido mostrado en el Museo Universitario del Chopo, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, UACM-Tezonco, MUAC, Universidad de Viña del Mar, Chile, Universidad de Valparaíso, Chile, Instituto Interdisciplinario de Estudios Aplicados Lou Andreas Salomé y en Galería Casa Vecina. Ha colaborado en proyectos como *Hysteria! Revista*, Telecapita, Muestra Marrana, Queer Up! y el Festival Anormal. De 2011 a 2017 se desempeñó como docente de Educación Artística en educación básica. Ha impartido diferentes talleres de fotografía experimental y Teoría Queer. Desde 2017 es profesor de asignatura de la FAD, UNAM. Es curador de la galería ArtSpace México. Centra su investigación y estudios en fotografía, filosofía política y estudios de género.

Dr. Daniel Montero Fayad

Bogotá, 1980

Es Investigador del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM. Es Doctor en Historia del Arte por la UNAM. Ha sido docente en varias instituciones de educación superior como la UNAM y la Universidad Nacional de Colombia. Ha participado en diferentes proyectos de curaduría y promoción cultural en Colombia y México. Fue Curador Académico del MUAC. Además, ha publicado reseñas y textos en revistas y catálogos de arte contemporáneo colombiano, mexicano y norteamericano. Su investigación está dirigida a entender el arte en relación a la política y a la economía en un contexto de globalización y de neoliberalismo. Es autor del libro *El Cubo de Rubik: arte mexicano en los años 90*.

Dra. Gabriela A. Piñero

Rio Gallegos, Argentina, 1979

Profesora e investigadora de la Facultad de Arte de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Docente de posgrado en la Universidad de Buenos Aires y profesora en la Escuela de Bellas Artes “Luciano Fortabat”. Doctora y Magíster en Historia del Arte (Universidad Nacional Autónoma de México) y Licenciada en Artes (Universidad de Buenos Aires). Fue profesora invitada de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Sus áreas de investigación son la crítica, teoría e historia del arte contemporáneo, con énfasis en América Latina. Recientemente publicó el libro *Ruptura y continuidad. Crítica de arte desde América Latina* (Metales Pesados, 2019).

Dra. Adriana Raggi Lucio

Ciudad de México, 1970

Es artista-investigadora egresada de la ENAP, UNAM. Doctora y maestra en Historia del arte por el Instituto de Investigaciones Estéticas y la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. De 1995 a 1996 asistió como Estudiante Invitada a la Kunstakademie Düsseldorf, Alemania. Actualmente es profesora de tiempo completo de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, en donde coordina la División de Investigación y el grupo de investigación ICDAC. Fue miembro del Seminario de cultura visual y género del IIE, UNAM coordinado por la Dra. Deborah Dorotinsky Alperstein, del Taller de Arte y Género de Mónica Mayer y del colectivo Las Disidentes. Cuenta con 11 exposiciones individuales. Ha publicado en revistas como *Artediseño*, *Histerial!*, *La otra* y *Aurea Visura. Revista de artes visuales, diseño y comunicación visual*, *BRAC Barcelona Investigación Arte Creación*, *EARI Educación Artística Revista de Investigación*. A partir de enero de 2020 es Candidata a Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores, CONACYT. Sus líneas de investigación son Arte contemporáneo, Estudios de género, Teoría Cuir, Educación artística e Investigación Artística.

Mtro. Carlos Romualdo Piedad

Ciudad de México, 1980

Es artista visual, cursó sus estudios de licenciatura en la carrera de Artes Visuales, FAD, UNAM y realizó una maestría, PAD, UNAM desde el campo del Retrato Fotográfico como principal línea de investigación. Ha impartido diferentes talleres de investigación-producción artística. Actualmente es docente en la Facultad de Artes y Diseño-UNAM y Profesor de Cátedra del Departamento de Diseño Arte y Tecnología en el ITESM-Campus Ciudad de México, así mismo que en la Universidad Anáhuac, Campus Norte. Forma parte del equipo de investigación Intervenciones Críticas desde el Arte Contemporáneo, ICDAC, y en el 2016 participó como ponente dentro del congreso Latin American Studies Association en la ciudad de Nueva York. En su producción artística, trabaja con diferentes medios como Fotografía, Instalación Arte sonoro y Pintura. Ha expuesto en diferentes recintos culturales y galerías, dentro del país así como en el extranjero.

Mtra. Carmen Rossette Ramírez

Ciudad de México, 1976

Es artista-Docente-Investigadora egresada de la FAD y del PAD, UNAM. De 1998 a la fecha es Profesora Definitiva de Teoría e Historia del Arte en la FAD-UNAM. Tallerista de Escultura en Cerámica, FARO Tláhuac. Profesora de cerámica en Diseño Industrial, en el ITESM de 2006 a 2011. Su trabajo se ha presentado en diversos lugares del mundo como Houston, Argentina, Uruguay y Cuba. Tiene Dos exposiciones individuales: 2014 Academia de San Carlos y 2013 Casa Talavera y más de 60 exposiciones colectivas entre ellas, 2007 *Deambulante*, Galería José María Velasco, 2008 *El tiempo y la memoria*, Foro Coyoacán 2009 Praxis, Museo Tridimensional. 2010 Materia prima, Casa talavera, a 100 años de la Universidad, MUCA CU.



mi_e
o