

## TEXTOS Y CONTEXTOS

*A Testimonial Model in Art Education. The Use of Subjective Story-Telling in the Development of a Personalized Pedagogy for Visual Production*

■ **Un modelo testimonial en la educación artística. Utilización del relato subjetivo en el desarrollo de una pedagogía personalizada para la producción visual**

RECIBIDO • 24 DE ABRIL DE 2015 ■ ACEPTADO • 25 DE MAYO DE 2015

JOSÉ MANUEL SPRINGER/CRÍTICO DE ARTE, CURADOR Y DOCENTE ■  
josespringer2002@yahoo.com ■

## PALABRAS CLAVE

■ experiencia ■  
■ enseñanza ■  
■ alumno ■  
■ relato ■  
■ testimonio ■

Se analiza la experiencia docente en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” y se examina un modelo educativo testimonial que toma en cuenta la experiencia de los alumnos. El modelo horizontal está basado en los saberes de cada uno de los participantes a través de la colaboración mutua en la redacción, edición y publicación de relatos ficticios personales. Se utiliza como ejemplo la exposición *Acusaciones y testimonios*, presentada en 2015 en “La Esmeralda”, para proponer la reflexión sobre una perspectiva antropológica de la educación en la que se utiliza el relato de participantes en la educación como núcleo de la experiencia creativa y como vínculo entre el arte y su público.

## RESUMEN

## KEYWORDS

■ experience ■  
■ teaching ■  
■ student ■  
■ story-telling ■  
■ testimony ■

*An analysis of the teaching experience at the National School of Sculpture, Painting and Engraving “La Esmeralda”, examining an educational model based on the students’ own experience. This horizontal model is founded on the experience of each of the participants, and mutual collaboration between them in writing, editing and publishing of personal fictional stories. The 2015 exhibition *Accusations and Testimonies* presented at the school is discussed as an example to propose a reflection on art education from an anthropological perspective, in which the stories of the co-participants in the education process act as the nucleus of the creative experience and the link between art and its audience.*

## ABSTRACT

## El estado de las cosas

La primera experiencia docente que tuve en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” ocurrió en el año 2000, cuando fui invitado a participar como profesor de las materias de Teoría del conocimiento visual e Historia de las imágenes. Dos temas que conocía debido a mi trabajo como crítico de arte y ensayista en el terreno del arte contemporáneo. Me dispuse a preparar un programa de enseñanza que cumpliera cabalmente con el plan de estudios, aunque también quise dejar abiertos ciertos temas de cada materia para que los alumnos interpretaran por sí mismos el contenido del curso. De esta manera puse en práctica la noción de que la educación es un proceso conjunto de dos vías, en la que hay dos participantes, con necesidades, juicios y expectativas que deben cumplirse en ambos lados.

El primer año de docencia en “La Esmeralda” fue una experiencia confusa. Por un lado, podía relacionarme socialmente con mis alumnos, pues sentía una cercanía en intereses y temas artísticos; por otro, me parecía que sus objetivos académicos y los míos distaban mucho entre sí, y esto costaba trabajo aceptarlo. Observaba que los estudiantes veían en el conocimiento una forma de rellenar lagunas e interesarse por artistas y corrientes que les eran desconocidas, rara vez hacían un esfuerzo por leer la historia de las imágenes desde su experiencia. Es decir, consideraban a la historia como una forma culterana de información, mientras que la teoría del conocimiento, que para mí es la herramienta para interpretar el desarrollo de la mirada artística, les provocaba más aversión que interés, pues estaba fraguada con preguntas sobre la naturaleza de nuestra percepción sensorial y cognitiva, pero poco incrementaba la capacidad de formar juicios de valor sobre lo percibido.

En cierto modo el modelo pedagógico y los contenidos del plan de estudios estaban ligados a la idea de que el artista egresado debía ser un productor, un semiólogo y un gestor cultural. Además, el análisis de los vínculos entre experiencia artística y formación social del gusto me parecía que les resultaba incompatible con la carrera que habían elegido: productor de artes visuales, título unidimensional que no implica un papel activo en la formación de visualidad crítica dentro de la sociedad. El modelo del plan de estudios aplicado en ese periodo (2000-2001) había sido diseñado en 1994 y, aunque fue sometido a diversos ajustes, básicamente seguía una línea semiológica de análisis de la forma y del contenido, que exigía del estudiante una preparación teórica más fuerte que la instrucción en oficios. Su vigencia se vino abajo rápidamente, entre otras cosas debido a la ausencia de especialización que requería del alumno. Empecé entonces a preguntarme por qué los estudiantes, interesados y apasionados en el arte, no lograban conectar con el

programa de estudios y producir conocimientos por medio de su obra, por qué seguían tan ajenos a su propia experiencia, por qué se vivía un divorcio entre el mundo académico y el mundo “exterior”. Lancé una hipótesis: en el mejor de los casos, el alumno se siente obligado y apabullado por la exigencia de volverse un teórico de su propia obra, por lo que decide solamente cumplir con aquellas materias teóricas que le permiten escapar de su propia situación personal y sustituirla por una jerga teórica alejada de su contexto social, su dimensión comunitaria y personal. Aquí me apoyé en la teoría de John Dewey sobre lo que es la experiencia estética y el empirismo. El filósofo estadounidense se oponía a la idea de que el arte estuviera separado de la experiencia ordinaria, ya que esto levanta un muro en torno a los productos artísticos que opaca su significación general: “La respuesta a este problema sería restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia artística que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia”.<sup>1</sup>

Un análisis somero de la situación del campo artístico en general, y de los estudiantes de arte en particular, permite ver que la separación de las artes de otras experiencias de vida y de la educación artística en relación con los educandos arrojaría diferencias entre sus expectativas que van de lo abismal a lo liminal. Para Dewey, la separación entre arte y experiencia cotidiana se debe a tendencias como el nacionalismo, el imperalismo, el crecimiento del capitalismo y la industria, y esto lo decía ¡en 1930!, cuando apenas habían surgido los primeros museos de arte moderno y las primeras galerías en Estados Unidos. Sin duda, la situación se ha complicado aún más con la aparición de los medios masivos de comunicación, Internet y la tercera ola del capitalismo. Luego entonces, parece urgente proponer nuevos modelos de educación artística que subsanen esas divisiones y separaciones entre lo que es la experiencia y el desarrollo del gusto estético. De acuerdo con este autor, experiencia designa cualquiera de los procesos conscientes, pero la experiencia es un proceso de vida que adquiere una intensidad en torno a

un objeto, un acontecimiento o una situación especial. Otras formas de la experiencia pueden resultar fragmentarias, incoherentes, superficiales y carecen de esa unidad. La separación entre lo que pensamos, decimos y hacemos provoca que pocas experiencias sean de verdad significativas, pero hay algunas que son integradoras y constituyen una unidad singular de la vida en la que ninguna porción del ser queda al margen y todo está en relación congruente. A este tipo de experiencias Dewey les llama “experiencias reales”, aquellas donde hay una interacción entre el ser y el mundo en el que vive. El arte no sólo ofrece una forma de “hacer” singular, sino también los antecedentes que le dieron origen: la experiencia de una experiencia.

Al respecto, comencé a preguntar a los alumnos cuáles eran las experiencias que los habían llevado a inscribirse en la escuela, qué los animaba a emprender el camino del arte, qué pensaban sus familiares, sus amigos y ellos mismos del título “artista”. Las respuestas a estas cuestiones iban alojando en mí la duda de lo que era en realidad el papel de un maestro de arte: aquél que enseña lo que sabe o aquél que ayuda a descubrir en otro lo que no alcanza a ver por sí mismo. Sin el reconocimiento de las emociones, los alumnos pueden desarrollar habilidades artísticas, formas de producir, pero no generan arte. Esto me llevó a iniciar un cambio paulatino en la forma de enseñanza. Debía iniciar por conocer a los participantes del curso, indagar en sus experiencias, sus emociones, y luego comenzar un proceso de colaboración para conocernos mutuamente y hablar de nuestras experiencias más singulares, aquellas que expresan nuestras vivencias fundamentales.

## La expresión de una experiencia

La población estudiantil de “La Esmeralda” representa, hasta cierto punto, la media de la población nacional; si lo vemos como un gráfico, se trata de una campana formada por un número escaso de alumnos procedente de hogares de bajos ingresos, una mayoría que viene de hogares donde a menudo ambos padres trabajan y una minoría que procede de familias acomodadas, lo cual les ha permitido vivir holgadamente y visitar museos en otras partes del mundo, en contraste con el primer

<sup>1</sup> John Dewey, *El arte como experiencia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

grupo que, por ejemplo, no tiene en su domicilio acceso a Internet. Estas realidades tan dispares obligan a buscar un modelo de docencia más personal, dirigido al individuo, y más participativo, en el que converjan los intereses del educando y los del docente. Tal modelo podría surgir a partir de considerar cómo la sociología del arte divide la participación de los grupos sociales en la distribución y consumo de los bienes culturales y artísticos.

El modelo que establece Pierre Bourdieu<sup>2</sup> sobre los usos de la imagen define con bastante cercanía las divisiones sociales que existen entre los alumnos a los que impartí clases durante mi primer lustro de enseñanza en "La Esmeralda". Por un lado, había estudiantes que mostraban un conocimiento sobresaliente sobre la historia del arte, las exposiciones y los artistas con currículo internacional, producto de constantes viajes al extranjero desde la adolescencia. Por otro, había un grupo que estaba más conectado con la cultura de la imagen contemporánea a través de Internet, la fotografía en redes sociales y medios electrónicos de información y, finalmente, los que estaban más vinculados a la imagen popular, la caricatura, la tira cómica, la instantánea fotográfica y la gráfica. Es decir, la experiencia directa de la obra, la experiencia mediada por la tecnología y la experiencia de la producción misma en el espacio público y en el ámbito personal.

El esquema de Bourdieu sobre el desarrollo del gusto me ofreció una pauta para considerar las relaciones entre grupos sociales tan dispares. El grupo con mayor potencial económico tenía hábitos individuales relacionados con eventos de las artes visuales, el grupo intermedio se relacionaba con la fotografía y las redes, y el tercer grupo con prácticas colectivas como el grafiti, la señalética urbana y la cultura de masas.

Por mi parte, la aplicación deductiva de un modelo educativo que, como en el caso del de los antropólogos, demostraba que la distancia existente entre la experiencia "haber estado aquí", en la escuela, en el salón de clases, en la "calle", y el "estar ahí" en los museos, en las galerías, en los eventos del campo del arte, abría una brecha entre el objeto de estudio académico y la representación que hace el alumno de sí mismo cuando realiza el trabajo de taller y su reflexión conceptual sobre el mismo.

Me planteé conocer a los alumnos no como objetos a moldear mediante la práctica pedagógica sino como sujetos responsables de su propio aprendizaje. Comprender sus propios puntos de vista, que incluyen su forma de expresión verbal, los relatos de su vida cotidiana, sus relaciones familiares y sociales, significó para mí una forma de investigación para creación en sí misma. En esta construcción del "yo", del "nosotros" y del "otro", los comportamientos sociales son considerados como un orden en el que la vida, los problemas sociales, las relaciones de pareja, las relaciones interfamiliares y las formas de interacción social en la escuela devienen formas de juego individual, en equipo, por medio de movimientos, estrategias y sus consecuencias, de las que aprende el artista en ciernes.

Con el nuevo modelo, la inestabilidad (impuntualidad, falta de interés, desconexión) que caracterizó al proceso educativo en el salón de clases, en el que el alumno se siente siempre observado y calificado, incapaz de hacer valer un análisis de sí y de su obra, cedió a una nueva forma de aceptación de sí, al margen de los discursos sobre el "deber ser" del artista y del arte. Algunos términos usados en la jerga artística, como originalidad, autenticidad, habilidad, fueron sustituidos por calificativos más acordes con el mundo que rodea a la escuela: naturalidad, practicidad, accesibilidad, inmediatez. Sobre el particular, me parece importante considerar la opinión de Clifford Geertz<sup>3</sup> en el sentido de que ciertas actividades son "diseñadas en todas partes para demostrar que las ideas son visibles, audibles y [...] que pueden ser proyectadas en formas donde los sentidos y a través de los sentidos, las emociones, pueden aplicarse reflexivamente".

Para mí, estas posibilidades abrieron una nueva puerta en la enseñanza, que comenzó a tomar el formato de un tutorial en el que uno a uno los alumnos expresaban sus formas de vida, de comportamiento social y los perfiles emocionales en los que interactuaban con su familia, comunidad y barrio. Esto me pareció central para comprender qué podría yo, como mentor, transmitir a esos alumnos, cómo enseñarlos a cuestionarse y mirar críticamente a su núcleo social.

<sup>2</sup> Pierre Bourdieu, *Sociología de la cultura*, México, Grijalbo, 1990.

<sup>3</sup> Cfr. Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2005, p. 88.

Actuaba convencido de que el sistema educativo artístico tenía varias fallas que llevaban a un distanciamiento o extrañamiento del estudiante respecto a su medio social y cultural, y coincidía con lo apuntado por Néstor García Canclini:<sup>4</sup>

La incisiva observación de lo que cada sociedad entiende por artes es lo que le permite (al estudiante o al teórico) enterarse por el arte de los otros, aunque sea para comprenderlo tan mal como cuando miramos esculturas africanas desde lo que sabemos de Picasso, acentúa las diferencias y la incommensurabilidad, reduce lo común a una coincidencia formal de experiencias basada en malentendidos, en juicios sobre los miembros de tal o cual clase social, tal o cual institución educativa.

## Del “No entendí” al “Ahora comprendo”

Este tipo de enseñanza dio lugar a una metodología que exploró la experiencia estética que tenía cada alumno individualmente a través de la narración literaria, lo que recogió el relato al margen de las imágenes mentales que cada quien se apropió o produjo. No obstante, esto sólo resultó parcialmente cierto en las primeras sesiones, ya que una vez que llegaron a sentirse más cómodos con las charlas informales, los participantes hicieron reflexiones más profundas sobre su situación social, familiar y personal, descubriendo los elementos anecdóticos, significativos o problemáticos que determinaban su elección de convertirse en productores artísticos. En cierto sentido, las sesiones comenzaban a tener visos de una terapia cognitiva emotiva, y demostraban cómo este tipo de instrucción funciona para cohesionar el aprendizaje en los primeros semestres de la carrera. El alumno ya no pensaba sólo en constructos elaborados por medio de la teoría lingüística o la filosofía estética, sino que lo hacía en función de su propia biografía y la exploración de sus experiencias propias.

Los cruces entre vivencias personales y el aprendizaje teórico proporcionaron el material para escribir una narrativa por medio del collage de experiencias tanto significativas como circunstanciales. Durante las

sesiones intentaba que el participante no se instalara únicamente en las certezas propias ni en las estrategias excluyentes (generacional, de ideología, de género), para favorecer el intercambio de situaciones, la experimentación de nuevas y diferentes emociones, dejando de lado la pertenencia o la identidad grupal para evitar la teorización abstracta. Poco a poco fui descubriendo, con algunos alumnos, no con todos, lo que significaba hablar desde uno mismo, desarrollando plataformas que poco tenían que ver con los lugares, territorios, formas de vida e instituciones con las que normalmente se asocia la identidad del joven. Lo personal cobraba una fuerza imaginativa que daba resultados a la hora de leer los relatos y las narraciones que hacían sobre sí mismos y su entorno.

Asimismo, coincidí con James Clifford<sup>5</sup> en que el resultado de esas prácticas literarias desde lo doméstico proveen la oportunidad de reciclar experiencias anteriores que ya han sido elaboradas, sublimadas e incluso retiradas del consciente, pero que en el relato descriptivo cobran nueva vigencia para desarrollar ideas creativas. Los temas que más ocuparon las discusiones tenían que ver con la familia, los padres, las relaciones entre sexos, la afectividad de pareja, los contrastes sociales y, sobre todo, el mundo de lo privado. A lo largo de las sesiones se buscó volver significativo lo insignificante, usando para ello el concepto de la experiencia “unificadora” de Dewey, en contra de la lógica de lo conceptual y de la academia artística, y se impulsó la posibilidad de elaborar críticamente lo aprendido en los talleres y en las materias convencionales de teoría e historia.

A lo largo seis semestres la estrategia de cada curso se ha ido refinando. Si en un principio las sesiones se realizaban en equipos pequeños de dos o tres personas, durante los cuatro semestres recientes (2013-2015) las sesiones con los alumnos se volvieron individuales: cada uno debe trabajar sobre su relato durante un par de semanas antes de sostener una sesión para discutir sus avances o las razones que los obligan a detenerse en la construcción de su relato.

En algunas ocasiones, el trabajo se vio impedido o entorpecido por descripciones que ponían gran énfasis en la justificación, lo cual dificultaba la interpretación

<sup>4</sup> *Idem.*

<sup>5</sup> James Clifford, *Dilemas de la cultura*, Barcelona, Gedisa, 1995.



del conjunto de experiencias poco significantes. Cuando esto sucedía, mi tendencia era tratar de anclar el relato en una o varias de las anécdotas que surgían del mismo, y establecer una conexión con otras formas de interacción social que son repetidas por otros alumnos del mismo sexo, generación o grupo social. Es decir, había que encontrar un común denominador sociológico que ayudara al participante a posicionar su relato dentro de un contexto.

Lo importante era ayudar al alumno a construir un conocimiento artístico, distinto del conocimiento psicológico, histórico o científico. La finalidad era abolir esquemas impuestos sobre lo que debe ser el arte, o su participación en el mundo del arte o en las redes de distribución del mismo. Para mí resulta imperativo saber de dónde surgen esos esquemas y los mecanismos que los imponen. Más que ser artista, se consideró fundamental realizar una investigación empírica para crear, partiendo desde el Yo hacia los Otros. Esto determinó ampliar el uso del vocabulario, la construcción textual del relato y la experimentación con figuras e imágenes literarias como la elipsis, el tropo y la metonimia, formas de ficción que permiten argumentar el relato al modo de cada quién.

## Literatura e investigación artística

El lenguaje resulta infinitamente estrecho para reproducir la variada superficie de la naturaleza. Pero las palabras como artificios prácticos son agentes que reducen a órdenes, rangos y clases manejables, la inefable diversidad de la existencia natural, tal como opera en la experiencia humana [...] las palabras sirven su propósito poético en el grado que atraen y provocan la operación activa de las respuestas vitales que están presentes siempre que experimentamos cualidades.

John Dewey, *El arte como experiencia*

Una de las características más reconocidas de la educación actual es la falta de lectura en los alumnos de casi cualquier nivel. La lectura y la comprensión de textos son fundamentales para que el estudiante pueda articular su pensamiento y construir estrategias narrativas o simbólicas. Escoger estas herramientas poco usuales

en el campo de las artes visuales fue parte de la integración del cúmulo de conocimientos adquiridos a lo largo de varios semestres de su carrera. El desafío de escribir un relato coherente, ficticio sí, pero con veracidad y posibilidad de suspender el escepticismo de un lector anónimo, demostró que la imagen artística requiere de un *con-texto* para ser interpretada. No basta con sólo mirarla y levantar las cejas o asentir con la cabeza para suponer que ya se captaron sus significados; hay que hacer un esfuerzo para traducir en palabras lo que se ha observado.

La fabricación y producción de complejos de imágenes (llámese una exposición o una serie de obras con un tema particular) depende de la posibilidad de pensarlas en términos de lenguaje textual que defina sus cruces, uniones y articulaciones. Para usar una metáfora: si la imagen es un ladrillo, la palabra es la mezcla de cemento que las mantiene unidas y la comunica con otras imágenes, otros muros, otras arquitecturas. El lenguaje posee una lógica organizativa que convoca a interacciones entre distintos territorios, llama al cruce de fronteras entre disciplinas e incrementa los intercambios simbólicos entre núcleos sociales, lenguas y diferencias socioeconómicas.

Como parte de un proceso de formación integral me parece importante que los alumnos critiquen los objetos de estudio desde fuera de su campo, que confronten lo que se verbaliza y se escribe con lo que se fotografía y se pinta, desafiando así los conceptos de arte visual o culturas visuales, que desde los medios audiovisuales de comunicación se perciben siempre como formaciones de dos canales (audio + imagen). Esto redundante en la integración de texto-imagen-texto y contribuye a la alfabetización visual del público para que trascienda el plano de opacidad propia de la imagen.

Una de las primeras conclusiones a la que llegué en mi trabajo educativo es que el artista visual requiere de la imagen literaria para crear un ensayo que integra lo imaginal y lo textual. En un mundo global cada vez más homogéneo en el que la diferencia es vista con sospecha, el uso de herramientas textuales en combinación con la imagen cuestiona la hegemonía de los medios audiovisuales y subvierte el énfasis del espectro multimedia y la cultura digital, a los que se intenta hacer pasar como la panacea de la educación del futuro. La investigación empírica de las relaciones entre el re-

lato y su representación visual produce un conocimiento que aumenta la fortaleza del artista en el manejo y la transmisión de sus ideas, experiencias estéticas en un contexto cada vez más intercultural.

## Etnografía visual o ficción escrita

El peligro de la práctica antropológica-literaria del relato, estoy consciente, luego de leer las críticas que se hicieron a los antropólogos que escribieron en torno a sociedades “indígenas”, es que la biografía del artista se convierta en el centro de su planteamiento productivo artístico. Si bien existen casos en los que el propio cuerpo del artista, su conducta personal, han ocupado una parte central de su producción (pienso en creadores como Orlane o Sophie Calle, en Nahúm B. Zenil o Héctor Falcón), la idea que guió el proyecto educativo que planteé desde un principio fue la necesidad de utilizar un álter ego, recurrir a la ficción, para hablar de sí mismo y de su entorno. La suspicacia sobre la posición de verdad desde la que puede hablar un artista ha sido siempre un argumento manido, pues es universalmente considerado que el arte no constituye en sí una verdad sino una alusión a hechos y materias que se parecen a la realidad y que representan al mundo, pero que están lejos de ser “verdaderos” en el sentido platónico o idealista del término.

Los hechos que relatan en sus trabajos los participantes en el curso que lleva el título de Seminario de Reflexión Conceptual no pueden, y no deben, ser considerados como realidades sino como construcciones de quien las elabora. No son un testimonio ni una base para inferir que tal o cual artista proviene de tal o cual entorno problemático. Si bien en la misma imagen se puede “leer” una interpretación, el relato de la experiencia que la acompaña estaba dos o tres pasos alejado de la realidad.

La distancia que establece el artista con respecto a su propia experiencia le permite traducir vivencias múltiples que se van hilvanando para crear una narrativa más compleja. De la misma manera en que no podemos asumir que un novelista escriba desde su biografía todo el tiempo, no es posible inferir que lo que sucede en la obra de arte visual sea por sí mismo una representación de la persona del artista. Existen

elementos de juicio para señalar algún dato biográfico (fecha de la obra, lugar, impronta del contexto), pero sería erróneo e inútil tratar de interpretar la obra como resultado total de un efecto de una causa anterior localizable en el autor.

He de anotar que he visto que los mismos participantes en el curso están muy conscientes de que la narración les ofrece libertad para abordar temas que de otra manera no surgirían en su obra. El discurso artístico no es sólo el resultado de un trabajo de investigación de campo, es también parte y consecuencia de una postura ética importante para tratar ciertos temas que tienen que ver con la voz, la autoría y la autoridad para expresar una idea.

Lo que dice el artista sobre sí y su contexto obedece también a lo que él o ella saben o han elaborado sobre su experiencia y lo que desean demostrar. Y aquí también habría que introducir otra capa de complejidad: la capacidad poética para mover los significados de las experiencias de un plano cognitivo a otro. El uso de la primera o la tercera persona en un relato tiene que ver con la forma y la estrategia que sigue el estudiante para indagar sobre el lugar desde donde habla y produce. Aun el más detallado realismo resulta una ficción.

## Testimonios y acusaciones

A partir de estas experiencias en el relato como medio de interacción y construcción de una narrativa estética y artística, surgió la idea de hacer la curaduría de la exposición *Testimonios y acusaciones*. La propuesta incluyó el trabajo de alumnos de diferentes generaciones y experiencias creativas diversas. Había ciertas limitantes como el formato y la presentación: la exposición debía presentarse en el área de oficinas de la dirección de “La Esmeralda”, donde los muros y la circulación de los espectadores está limitada por el mobiliario y el tránsito de la gente.

Como curador me pareció un reto semejante al de escribir un guión dramático para un espacio específico. Consideré que la selección de obra debería reflejar los contenidos de la pedagogía empleada en los cursos que había impartido. Y aunque no todos los que concursaron en la exposición habían participado en el proceso de aprendizaje descrito, en la convocatoria les

proporcioné indicaciones sobre cómo proceder con la creación. Debían integrar un texto que estuviera empíricamente relacionado con la propuesta visual. Para el caso de los que habían trabajado relatos relacionados con su producción visual, la forma de trabajo resultaba más familiar. A través de varias estrategias habían logrado integrar parte de la narrativa de sus historias a la selección, producción y posproducción de su obra.

La idea de presentación fue bastante sencilla: cada obra visual iría acompañada de fragmentos de una narración que los artistas podrían tratar de diferentes maneras: como oposición dialéctica a la imagen, como complemento y evocación de la misma, o como fundamento del discurso empleado.

Entre los seleccionados se encontraban alumnos que habían concluido la carrera; otros seguían matriculados como estudiantes y estaban en el tránsito entre el quinto y el sexto o el séptimo y el octavo semestres. La curaduría fue una prueba de litmus para reconocer si los cursos, las narrativas y la reflexión escrita podrían facilitar la inclusión del público en la contemplación crítica de la obra.

Hubo piezas que mantuvieron una marcada independencia entre texto e imagen, como sucedió en el caso de la obra de Emilio Valdez, un retrato fotográfico de un hombre fumando un cigarrillo por la nariz y una imagen de un gato callejero captado en un entorno oscuro. En ambos casos, se observa que el texto actúa como ilustración de la imagen, ejemplo de la relación sincrética que se da entre el título y la obra. En este caso particular podría hablarse de una relación evocativa entre la fotografía y el mundo de la imagen publicitaria. La diferencia estriba en que las imágenes, como señala John Berger,<sup>6</sup> son espontáneas, en un presente de indicativo, que no promete algo (un futuro mejor) ni depende de una fantasía irrealizable. El texto dice: “Se ve atractivo pero se siente como la muerte”; con lo que establece una vinculación ambigua entre la condición de la imagen y la indicación textual.

En las obras siguientes la relación del relato con la imagen fue todavía más elíptica. Las cualidades de la imagen son independientes, pero su presencia artística va contrapuesta por los textos que le ofrecen una estética más literaria. Para lograr una mayor tensión entre



Emilio Valdez, sin título (Charlie Sheen), 2014, impresión sobre algodón, 180 x 120 cm.

texto e imagen recurrí al uso creativo de tipografías, que subrayaban ciertas inflexiones de las palabras en el texto, mediante el uso de puntajes diferentes y tratamientos tipográficos. El texto se debía leer como una inflexión dramática, que le daba el cambio de color y tamaño de la letra. En el caso de la obra de Andrés Mora Balzaretti, la imagen mostrada corresponde a un estilo fotográfico documental. La toma se hizo a bordo de un transporte público y se complementó montándola como una serie de tomas independientes sobre un tapete persa, con lo que cumplía ya con un doble discurso temático: el artesanal y el documental. El texto que incluyó plantea el encuentro efímero con personajes anónimos que recorren la ciudad, en el sentido de los “paseantes” (*flâneur*) a los que hace referencia Walter Benjamin en *París capital del siglo XIX*.<sup>7</sup> La relación de causalidad entre imagen y texto se invierte y queda sugerida la vinculación entre texto e imagen, la cual se convierte en causa de la reflexión en el espectador.

Algunas formas de relación que se buscaron desde la curaduría se vinculan con el migrante, otra versión del *flâneur* de Benjamin, que busca la consecución de una vida mejor pero las condiciones sociales prevalentes se interponen en su camino. En las sesiones de asesoría se utilizó, como parte de las estrategias de ficción, la figura del migrante como un rol que permite imaginar el exilio

<sup>6</sup> John Berger, *Modos de ver*, Barcelona, Gustavo Gilli, 1980, pp. 160 y 161.

<sup>7</sup> El paseante busca un refugio en la multitud, la multitud es el velo, a través del cual la ciudad familiar se transforma en fantasmagoría. Seamos paseantes de los lugares de la memoria”. Walter Benjamin, “El libro de los pasajes”, *Bifurcaciones, Revista de Estudios Culturales Urbanos*, www.bifurcaciones.cl/2013/07, consultado el 14 de abril de 2015.

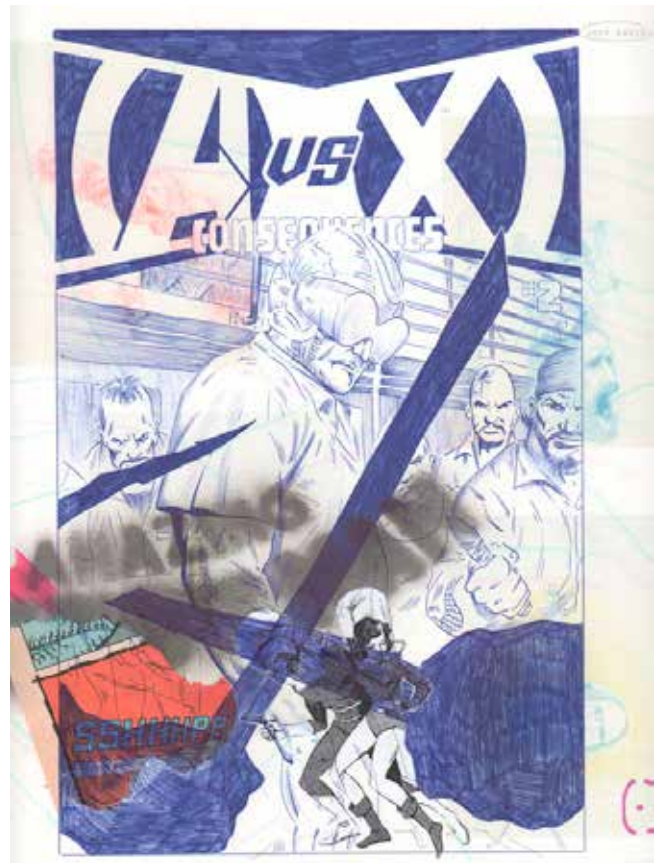




Andrés Mora, Balzaretti, sin título, 2014, foto impresión en papeles tamaño A4, medidas variables.

voluntario de la vida propia. La migración no se refería únicamente a un movimiento demográfico, sino también a un cambio temporal de dirección en la vida, o a un cruce imaginario de fronteras entre territorios como la edad física, la clase social o la experiencia del tiempo. La gente migra de un lugar o de un tiempo a otro, de un sentimiento a una emoción y desde una idea a una ideología. En esta banda de recorridos migratorios hubo varios trabajos que representaron ese traslado cualitativo que experimenta el alumno cuando se hace consciente del devenir de su vida, la integración de su experiencia y la conciencia de la misma.

En la obra de Rodrigo Sastre este trayecto cognitivo se expresa a través de su biografía, como un migrante argentino que ha logrado establecerse en México luego de pasar por diferentes experiencias laborales y vivien-



Rodrigo Sastre, *Duelo*, 2014, bolígrafo sobre hoja de libro, 29 x 25 cm.

cias asociadas con los personajes de historias gráficas de personajes intrépidos que conquistan mundos alternos en otras galaxias.

En el caso de Sara Serratos, todas las imágenes son evocativas del horizonte, una línea arquitectónica del relato que se expresa también por medio de una línea



Sara Serratos, de la serie *Archivo, mar límite con la tierra*, 2014, foto.



Isaac Cortés, *El colgado*, 2014, tr nsfer cerámico, 11.3 x 15.5 cm.

de texto que une dos imágenes tenues, que son extensiones de mar y tierra transferidas sobre pequeñas placas de un insecticida químico sintético. Los colores y la evanescencia de las imágenes provocan la percepción de que la realidad es fugitiva, efímera, líquida, impermanente. Los textos se refieren a lugares genéricos, espacios medibles pero intangibles a la vez, no-lugares en los cuales encontrar una experiencia muy intensa.

Para Isaac Cortés, las relaciones entre las imágenes del tarot transferidas a fragmentos de mosaicos de cerámica de alta temperatura resultan de una vocación para la formulación de visiones y situaciones trágicas; la frase: "Sencillo, directo y tan inocente como decir que ya sabes qué es odiar" resume una experiencia de ciudad marginal vivida desde la juventud como un destino que enfrentar, resistir y modificar por medio de la creatividad y el ingenio.

Las asociaciones entre realidad y utopía ofrecen al espectador la oportunidad de acceder a una experiencia holística, multisensorial y extradisciplinaria, en la que la obra se convierte en un testimonio de vida que le permite

hacer acuse de recibo de la experiencia cifrada en texto e imagen. El papel de creador se comparte dejando abierta la posibilidad de que cada espectador haga suya la obra por medio de la resonancia y el eco que produce en él la transmisión por la palabra y su correlato imaginal.

Mención aparte merecen las obras de Karen Perry y Axel Velázquez, ex alumnos que cursaron las materias de teoría bajo mi conducción en una época en la que no había desarrollado un sistema propio de enseñanza. En sus trabajos la presencia de la reflexión personal no jugó un papel decisivo en la lectura de la obra. En el caso de los dibujos abstractos de Axel Velázquez introduce una cita de Goethe que señala la división entre la experiencia y la teoría que a la distancia de los años se ha convertido en motivo de reflexión permanente en mi trabajo docente: "Gris es toda teoría; verde el árbol dorado de la vida".

Karen Perry se ha especializado en una obra que está ligada a la memoria del cuerpo, a los recuerdos de un lugar y de una situación. Su participación en



Karen Perry, (*Cuentas*) *Pendientes*, 2013, rompecabezas de cartón pegados y esmaltados, 45 x 13 x 25 cm.



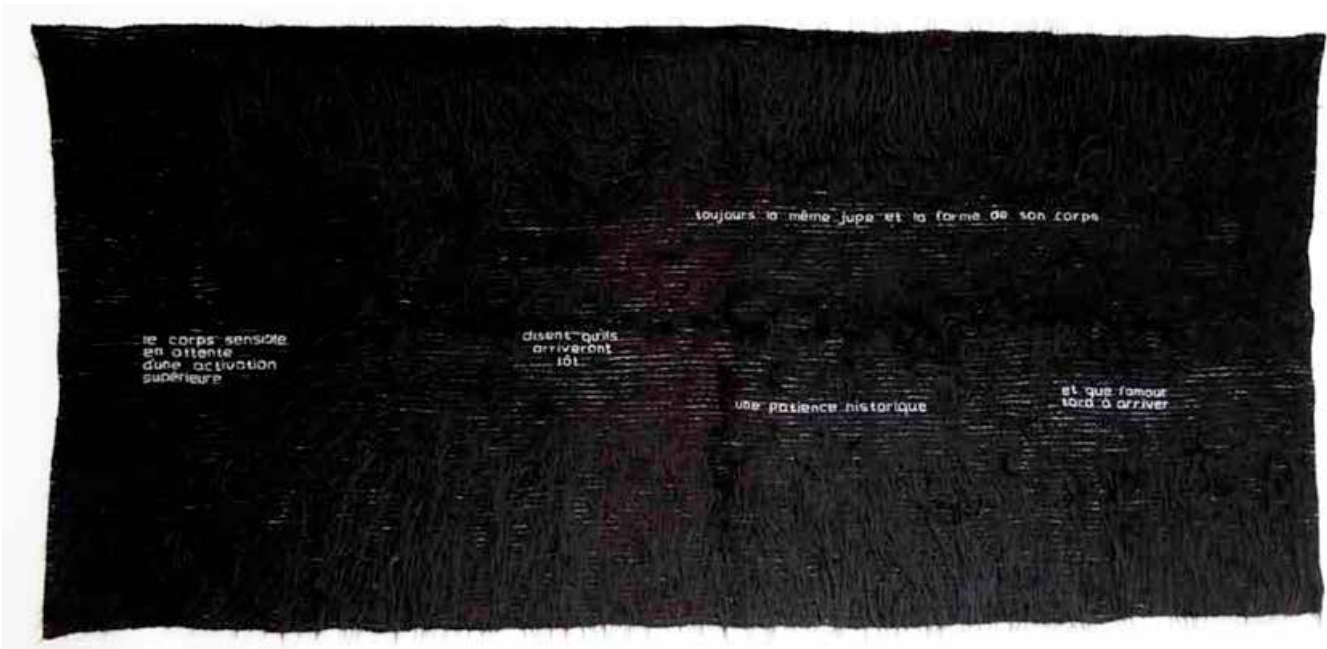


Blanca Estela González Cruz, *Espejo*, 2014, óleo sobre espejos, 70 x 70 cm.

esta muestra consistió en dos piernas oscuras, yo diría carbonizadas, realizadas con fragmentos de cartón pintados de negro. El texto hace patente la preocupación por los sucesos relacionados con la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa; una emoción que si bien no es frecuente en su obra reciente, ha ocupado parte importante de su parecer sobre la finalidad del arte y su vinculación con el mundo.

En la sala de profesores de “La Esmeralda” tres obras coinciden en tono, parten de la sombra y del reflejo, para adentrarse en la reflexión interior y formar experiencias que se van sedimentando a través de la venganza de la memoria sobre el olvido. La primera corresponde al trabajo de Blanca Estela González, estudiante que actualmente cursa el octavo semestre, en el que reflexiona sobre la propia observación como fuente de su creatividad. La obra invita a ver múltiples espejos que llevan escrito el aforismo “La totalidad está presente hasta en los pedazos rotos”. En su relato biográfico aparecen constantemente referencias a archivos elaborados con fragmentos de su existencia, recuerdos de una vida surcada por rupturas y reintegrada a través de los múltiples reflejos de los que constan sus obras.

La siguiente obra corresponde a Mayte Tomjn, quien presenta dos trabajos: una falda negra de lana



Mayte Tomjn, *Ellos dicen. Ils disent*, 2011, faldas chiapanecas convertidas en soporte bidimensional con frases bordadas.



Daniel Alcalá, *Artificiosae naturae*, 2015, vinil adherible cortado a mano, 220 x 70 cm.

elaborada a mano por mujeres indígenas tzotziles, en la que la artista escribió un relato sobre la espera del ser amado, de la pareja, con la cual habrá de constituirse un hogar, una vida. No obstante, la espera es larga y la dueña de la falda debe aprender a mantener la paciencia. En la segunda obra aborda, a través de la fotografía, un reencuentro con el pasado personal mediante el uso de un vestido que lleva puesto, un *memento* de una época infantil que ha reinscrito en su cuerpo adulto, como metáfora del regreso de experiencias fundamentales que el sujeto carga consigo.

Por último, Daniel Alcalá entrega una reflexión que ilumina el trabajo que en la última década se ha convertido en su sello autoral: la presencia de estructuras mecánicas en el horizonte ciudadano, tales como antenas de radiocomunicación, armazones de fierro y otros elementos que forman parte del vocabulario urbano. En este caso se trata de un dibujo que une la presencia de un árbol y una torre de telecomunicación, en el que las formas de uno y otro se funden, para dar como resultado un objeto híbrido que revela una sensibilidad labrada a partir del cruce de la historia, la naturaleza y la tecnología.

Como curador de la exposición me pareció que el resultado reflejó los procesos de aprendizaje en los que cada alumno descubrió su vocación a través de la reflexión sobre su propio relato empírico y los elementos que cruzan por su mente y la ficción que de ellos hace. Si bien no todos siguen procesos semejantes de asimilación y construcción, es evidente que para algunos la forma de integrar lo disperso en un cuerpo de obra pasa forzosamente por el tamiz de su revisión de la experiencia integral y por la verbalización de los recuerdos, que son motivo y estímulo de la creatividad.

## Inclusión y testimonio

La yuxtaposición de texto e imagen no es algo nuevo, pero me parece que en la enseñanza de las artes visuales ocurrió una divergencia histórica que separó el estudio de la producción visual del de la producción literaria. Se da por sentado que la educación en una escuela disciplinar debe ceñirse solamente al uso de técnicas y soportes plásticos y dispositivos visuales digitales. No obstante, como intenté demostrar en este texto, la expe-

riencia docente nos enseña que el modelo de educación artística considera que el alumno debe realizar por su propia cuenta un aprendizaje que complemente o que lo introduzca en otras disciplinas, lo cual, como había sido mi experiencia, a menudo no sucede.

Si en los planes de estudio de “La Esmeralda” se había considerado prioritaria la enseñanza de técnicas modernas de la imagen como punto de partida, en los últimos lustros se han incorporado materias teóricas y prácticas de presentación, a tono con el desarrollo de las artes contemporáneas. Es necesario insistir, no obstante, en que la reflexión en el campo de la semántica, la estética, la filosofía y la antropología debe ir acompañada también por un ejercicio personal de escritura que vincule el conocimiento teórico y el dominio técnico con la experiencia del alumno. Particularmente en los últimos semestres de la carrera, en los que el cúmulo de conocimientos comienza a ser difícil de manejar para la mayoría, los alumnos resultan beneficiados por materias que les ayudan a coordinar y dar coherencia al aprendizaje con los hábitos de vida; es en esta intersección donde se gesta el poder creativo del individuo.

La educación es un campo de acción en el que los hechos son frecuentemente soslayados en pos de certidumbres teóricas y metodológicas. La ética de la en-

señanza nos obliga a considerar el proceso pedagógico como una educación para la vida desde la experiencia. Frecuentemente encontramos que la obra de arte que llega al espectador a través del museo o de la galería está “muerta” o “embalsamada”, pues no es posible detectar la experiencia vivida que le dio origen. El fracaso de la educación se debe en gran parte a que no hemos dado un espacio en la sala de clase para la experiencia del alumno, que será el factor que le permita reconocer sus propias habilidades y fortalezas. La educación ejerce una enorme influencia sobre el alumno y constituye un fenómeno político de importancia capital para la formación de una sociedad democrática e igualitaria. Si no consideramos la experiencia del alumno dentro del modelo educativo, no estamos preparando a los ciudadanos que construirán un espacio para la disidencia, la crítica y la responsabilidad.

La visión de construir un mundo más igualitario y justo pasa por la consideración de que todas las experiencias son igualmente válidas. El modelo de educación testimonial, que entreteje la experiencia del alumno con su educación, es una necesidad urgente de considerar al arte como una experiencia frecuente que forma parte de la vida de cualquier persona y grupo social. ▽

### SEMBLANZA DEL AUTOR

**JOSÉ MANUEL SPRINGER.** Crítico de arte y curador independiente. Ha realizado varias exposiciones colectivas relacionadas con temas actuales de la sociedad tales como *Chocolates, prácticas pos-legales*, Museo Carillo Gil, 2006. *Armas y herramientas*, Décimo Salón BBVA Bancomer, Museo de Arte Moderno, 2004, y *Fronteridad, movilidad e hibridismo cultural*, Universidad de Valencia, 2013. Actualmente es docente de “La Esmeralda”.