



ISBN: 978-607-30-0180-9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

María Esther Aguirre Lora (2017)

“Introducción. Umbrales”

en *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la
formación artística, ca. 1920-1970*, María

Esther Aguirre Lora (coord.), IISUE-UNAM,

México, pp. 17-38.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

UMBRALES*

No siempre se encuentra lo que se busca, pero muy difícilmente se encuentra lo que no se quiere hallar.

Carlo Ginzburg

LA CUESTIÓN

Mucho es lo que se ha dicho sobre la lógica y las prioridades de la modernidad que han habitado los imaginarios en relación con las artes superponiendo, a la dimensión de la sensibilidad, la racionalidad cartesiana. De igual manera hoy se explica, a partir de las políticas neoliberales que invaden todas las esferas de la vida humana con su lógica utilitarista y de consumo fugaz, el *sin lugar* y el *sin sentido* que las artes experimentan en la vida social.¹ Pero, paradójicamente, también se intuye que ellas devienen una posición de avanzada, alternativa, frente a esas dinámicas que cercenan el sentido de la vida humana, de lo cual cada vez se gana mayor conciencia.

En este contexto no es difícil entender el frágil papel formativo que las artes tienen en la sociedad y la dificultad que han enfrentado para ocupar un lugar de igualdad disciplinar en las instituciones académicas y en las políticas educativas y culturales más amplias. Al respecto se han dirigido iniciativas procedentes de muy distintos sectores, promovidas por el sector público y por el sector privado en las que, necesariamente, ha intervenido nuestra universidad.

En el caso de la UNAM —sólo por referirnos a ella en su historia más reciente—, podemos aludir a la preocupación persistente, en el

* Agradecemos las generosas observaciones de los dictaminadores que contribuyeron a mejorar el presente libro.

1 Véase María Esther Aguirre Lora (coord.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, 2011.

intersticio de la lucha por su autonomía universitaria (1929), por formar pintores, escultores y grabadores en la Escuela Nacional de Artes Plásticas, de antigua tradición; por abrir un espacio para la formación de los músicos dentro de su propio proyecto universitario, con antecedentes ya consolidados en el Conservatorio de Música; por incidir en la formación de dramaturgos, directores y actores en la Facultad de Filosofía y Letras (1934), primero, y después en el Centro Universitario de Teatro (1963); por formar bailarines creando su propia Escuela Universitaria de Danza (1952); por integrar la formación de cineastas mediante el Centro de Estudios Cinematográficos (1963), todo lo cual en años recientes ha tenido logros considerables.² Asimismo, ha habido una constante preocupación por la formación artística más amplia al impulsar otros espacios educativos, de difusión e investigación, tales como cursos, talleres, encuentros, eventos culturales, teatros, producciones editoriales, radiofónicas y televisivas, así como otras modalidades, constantemente recreadas, donde las artes se dejan ver como parte de la construcción de la cultura universitaria, abierta a quienes se interesen por participar en ella.³

Podríamos decir que al respecto se perciben dos momentos claramente definidos y complementarios entre sí: al filo de la creación de la Universidad Nacional, en el contexto de los programas de Vasconcelos, de los gobiernos revolucionarios en general, es el Estado el que define la política cultural —de manera paralela y a veces en franca contradicción con grupos de artistas e intelectuales que apuntan a la modernización del arte y la cultura por otras vías— e impulsa las artes como el gran recurso civilizatorio, donde universidad y artes se vinculan para promover la conciencia social. Pero, alrededor de los cincuenta, el momento es otro: ahora no es la universidad la

2 El año 2014 ha resultado decisivo, pues la Escuela Nacional de Artes Plásticas pasó a constituirse en la Facultad de Artes y Diseño; la Escuela Nacional de Música adquirió el rango de Facultad de Música; el Centro Universitario de Teatro y el Centro de Estudios Cinematográficos homologaron sus estudios en el nivel de licenciatura.

3 Véase María Esther Aguirre (coord.), *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*, 2015.

que proyecta el impulso formativo de las artes, sino que responde a las demandas de una clase media en ascenso.⁴

No obstante, una somera revisión de los balances en el ámbito de la investigación historiográfica en educación nos confronta con la educación artística como uno de los campos escasamente abordados. Si bien en el terreno de la historia de las artes, en general, podemos recurrir a una amplia bibliohemerografía que comprende diversos siglos, no puede decirse lo mismo de la historia social y cultural de la educación artística, donde existen historias dispersas, fragmentadas, olvidadas, cuyas diversas expresiones presentan un desarrollo desigual y azaroso, de acuerdo con el área de las artes de que se trate: hay ámbitos privilegiados y otros que presentan grandes vacíos.

Ciertamente es innegable que ha habido avances en los años recientes, tiempo en que además ya empiezan a percibirse las aportaciones de los posgrados en artes, motivados por la sistemática profesionalización de los artistas como producto de las políticas neoliberales que se proyectan en la exigencia de certificación de las instituciones. Puede mencionarse, entre otras, las siguientes publicaciones directamente relacionadas con la formación artística: la promisoría colección de Cuadernos del Centro de Investigación para la Educación y Difusión Artísticas (CIEDA), adscrito al Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), publicados al inicio de los años ochenta, cuya temática fue la *Historia social de la educación artística en México*, que integra los trabajos de Francisco Reyes Palma y Susana Dultzin; *Una mirada a la formación dancística mexicana (ca. 1919-1945)*, coeditado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), INBA y el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), 2009, de Roxana Guadalupe Ramos Villalobos; los cuatro volúmenes de la *Historia de la danza en México*, de Alberto Dallal (Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, entre 1989-

4 Al respecto, pueden consultarse los dos volúmenes *La UNAM por México*, 2010, y los siete volúmenes de *La UNAM en la historia de México*, 2011, basados en los coloquios con la misma temática que se efectuaron en el marco de los festejos del Centenario de la UNAM.

1995); *Preludio y fuga. Historias trashumantes de la Escuela Nacional de Música de la UNAM*, volumen colectivo coordinado por María Esther Aguirre Lora y coeditado por el IISUE, la Escuela Nacional de Música de la UNAM y Plaza y Valdés en 2008; el volumen colectivo coordinado por Aurelio de los Reyes, *La enseñanza del arte*, publicado en 2010 por el IIE-UNAM; el coordinado por Manuel González Casanova y Hugo Alberto Figueroa Alcántara, *Historia del teatro en la UNAM*, publicado por la Facultad de Filosofía y Letras, y la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, en 2011; también en ese año, el de Josefina Brun, *El teatro para niños y jóvenes en México, 1810-1910*, publicado por el INBA.

Queda, sin embargo, un vasto horizonte referido a la configuración del campo de la formación artística, donde la mirada, dirigida por las aportaciones de la historia social y cultural, aborde las artes más en contexto y privilegie la indagación de las prácticas. Contribuir a ello es el sentido de nuestro seminario Historia Social y Cultural de la Formación Artística que, con carácter permanente, se lleva a cabo en el IISUE de la UNAM. En él, siempre desde la perspectiva del emplazamiento histórico, que resulte plural e incluyente, nuestro propósito ha sido sumar más que restar, y hacer eco, por lo demás, de las transgresiones disciplinares abiertas al diálogo y al encuentro, a la posibilidad de acercamiento disciplinar y al intercambio interinstitucional, nacional e internacional, que es lo que a fin de cuentas a todos nos enriquece. Así, este volumen se inscribe en estas búsquedas.

EL EMPLAZAMIENTO

El libro representa un esfuerzo colectivo, un cierre provisorio, de ninguna manera definitivo, con respecto a un proyecto de investigación dirigido a explorar, desde una perspectiva histórica, los procesos formativos implicados en las artes que puedan volver más comprensibles los *nudos* de nuestro presente.⁵

5 Se trata del proyecto PAPIIT IN 402 309 Historia Social y Cultural de la Formación Artística en México (1920-1970), financiado por DGAPA- UNAM.

En él subyacen, entramadas, tres agendas de problemas:

1. La referente a esa gran matriz histórico-cultural que es la modernidad, donde tienen lugar los universos que estudiamos —la propia de las primeras décadas del siglo xx mediada por el despliegue de la industria, de los medios de comunicación y de transporte, la de las urbes como espacio privilegiado que concentra todo, en el que cualquier cosa puede acontecer, con su cuota de mecanización y paulatina enajenación, con la presencia de campesinos y obreros como sujetos colectivos;⁶

2. El problema de la construcción de la nación, en el cual se configuran diversas expresiones que coinciden en un momento dado en torno a lo mexicano como tal: frente a ello, ya no es posible pensar el nacionalismo en singular, como un movimiento único, homogéneo, fijado en una esencia, contrario a la efervescencia y a la fertilización de los ambientes, si bien la propuesta oficial, la que instituyó el Estado, es la que permea las políticas educativas y culturales del momento.

La construcción de la nación, como sabemos, está inscrita en el espectro de las formas de organización social propias de las sociedades modernas;⁷ en ella, además de lo político-social, de lo económico y de lo territorial, jugaba un papel decisivo la dimensión simbólica de la cultura, hecha de un pasado común, de lengua compartida, de un bagaje de narrativas y artes, que trazan una cultura pública, pretenciosamente compartida por todos, homogeneidad imaginada que

6 Véase Marshall Berman, *“Todo lo sólido se desvanece en el aire”. La experiencia de la modernidad*, 1994; Zygmunt Bauman, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, 2007, entre otros.

7 Como sabemos, dos de las grandes tendencias relacionadas con el estudio de la nación privilegian, en el caso de los llamados modernistas (Benedict Anderson, Ernst Gellner, Eric Hobsbawm, entre otros), su comprensión como un fenómeno indisolublemente ligado a los procesos de occidentalización de las sociedades y al aceleramiento del cambio en diversas esferas y niveles, donde el Estado moderno, por medio de sus instituciones y agentes, organiza la vida social; en este sentido, las naciones son construidas, “inventadas”; son artefactos creados, expresiones de una suerte de ingeniería social. De acuerdo con la otra tendencia, la histórico-culturalista, que tiene como exponentes a Smith, Tilly, Armstrong, Honko, Florescano, entre otros, el origen de la nación moderna se puede ubicar en las culturas y etnias que históricamente las integran, en la recreación de su patrimonio histórico-cultural, de sus mitos fundadores, de su destino histórico.

ahora se nos revela llena de contradicciones y fisuras. Reyes Palma, desde una perspectiva crítica de la historia, nos dice:

la propuesta [política] cultural revolucionaria intentó recuperar la legitimidad política perdida y proyectar una imagen de totalidad cohesionada. Por lo pronto, acentuó sus mecanismos de control mientras fraguaba un imaginario de unidad, trabajado con la perfección de una pieza de relojería tan precisa que logró penetrar el ámbito de la vida cotidiana y sobrevivir como parodia hasta terminado el siglo.⁸

3. Estrechamente vinculada con lo anterior está la constitución de la identidad colectiva, que marcará las décadas que exploramos. Si bien la indagación de lo mexicano, con distintos matices y orientaciones, se percibe desde el temprano siglo XIX, en las décadas 1920 a 1940 tiene uno de sus momentos más ricos y espectaculares que plantea las posibilidades de un arte mexicano propiamente dicho en clara confrontación con el arte occidental.

En el caso de la *modernidad*, la polémica entre lo vetusto y lo moderno, entre *antiquus*, *vetus* y *modernus*,⁹ de antigua data en el terreno de la filología, está en el sustrato de su invención. La modernidad, como una constante que atraviesa la historia occidental desde el inicio de la era cristiana, marca una diferencia con “lo de ayer” y el rumbo del futuro; en ella, por principio, no se reconoce el pasado inmediato. Se lo rechaza por considerarlo tradicional, obsoleto, vetusto e ineficaz para los requerimientos de diverso tipo del momento, volátiles y en constante movimiento, de la nueva puerta civilizatoria.

Ahora bien, en las utopías de la renovación y del cambio de las primeras décadas del siglo XX hay coincidencias de fondo: “Vanguardia y modernidad [nos dice Fausto Ramírez] son dos caras de

8 Francisco Reyes Palma, “Otras modernidades, otros modernismos”, 2002, p. 18.

9 Hacia mediados del siglo XIX se establecerá una clara distinción entre la modernidad, referida al proyecto civilizador de Occidente orientado por la idea de progreso, y una concepción estética procedente del campo de la literatura, el modernismo, aplicado también a otros ámbitos artísticos.

la misma moneda”,¹⁰ y en el rango de vanguardias podemos ubicar otros movimientos y grupos que apuntan a la renovación: movimientos revolucionarios, ateneístas, estridentistas... los Contemporáneos coexistieron en un mismo espacio con diversos escenarios, en donde compartieron, polemizaron y generaron distintas alternativas a partir de una compartida sensibilidad de época. Dentro de los mismos ateneístas, tenemos a un Vasconcelos, pero también a un Diego Rivera y a otros más, inmersos en los ambientes permeados con los resabios del decadentismo finisecular, del orientalismo, de las izquierdas radicalizadas.

Ciertamente hemos sido herederos de una visión monolítica de la Revolución, así, con mayúsculas, y de las políticas culturales y educativas que se gestaron bajo su signo, donde los demás movimientos y protagonistas, a menudo a contracorriente con el proyecto tendiente a dominar los ambientes, quedaron en la penumbra, aparentemente eclosionados por la magnificencia de las apuestas del nacionalismo de Estado, que gozaron del apoyo gubernamental. Así, asistimos a la organización de colectivos de izquierda, que volvían la mirada hacia los logros de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), como el Sindicato de Obreros, Técnicos Pintores y Escultores (SOTPE, 1924) —cada vez en mayor conflicto con el vasconcelismo—, la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR, 1933), el Taller de la Gráfica Popular (1937), que generaron otra conciencia sobre el arte nacional y el papel social del artista, siempre comprometidos con lo educativo, donde prevalecía el acercamiento del arte a los sectores más amplios.

Hoy las revisiones historiográficas¹¹ han reposicionado el asunto de las políticas dominantes para dar cuenta del conflicto, de las fracturas entre grupos, artistas e intelectuales, aun compartiendo la misma posición política, lo cual irrumpe en la visión hegemónica del arte y de su proyección en la formación artística: vanguardia-modernidad-revoluciones tienen en la mira el cambio, la adecuación

10 Fausto Ramírez, *Modernización y modernismo en el arte mexicano*, 2008, p. 7.

11 Para una historia del arte, desde una perspectiva crítica, véanse los trabajos de Esther Acevedo, Fausto Ramírez, Francisco Reyes Palma, Stephan Eisenman, Thomas Crow, entre otros.

a los nuevos tiempos, la apertura; parten de un mismo gesto renovador posicionado desde distintos enclaves, con diversas estrategias y resultados.¹²

Otra situación queda clara: las distintas versiones de la modernidad artística y cultural no surgieron de la noche a la mañana, en tierra de nadie, como invención exclusiva de la Revolución tras dar un vuelco al orden establecido. Si bien los movimientos revolucionarios fueron el gran crisol de búsquedas y ensayos, las propuestas críticas y renovadoras se fueron gestando desde el último tramo del siglo XIX, en medio del resquebrajamiento del proyecto porfiriano, en el escenario de los grupos que volvían los ojos a las vanguardias europeas para hacer lo propio por estos lares. La apertura al mundo, al cosmopolitismo, el futurismo de las urbes, será su tónica, pero, al mismo tiempo, alrededor de ello se generarán actitudes contradictorias y un pesimismo decadente.

A los ateneístas, que en el umbral del porfiriato debatían sobre lo mexicano, la identidad, el asunto del alma nacional, el fragor de la tormenta revolucionaria los llevará a “hacer frente a la necesidad de formular un nuevo orden incluyente, que uniera, mediante la identidad y el nacionalismo, a los diferentes grupos en torno a las distintas facciones revolucionarias”.¹³ Y así fue: Vasconcelos quedó al frente de la SEP (1921), recién establecida, y algunos de los ateneístas ocuparon lugares clave en su gestión, con la tarea de imprimir una renovación estética en la sociedad mexicana, en una original mezcla de “alta cultura” y cultura popular, mestiza e indígena que llevaría el arte a las masas.¹⁴ El estudio y las discusiones de este grupo, en ese

12 Véase Monserrat Sánchez Soler (coord.), *Vanguardia estridentista. Soporte de la estética revolucionaria*, 2010.

13 Esther Acevedo y Pilar García (coords.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950, La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana*, vol. 5, 2011, p. 25.

14 Fausto Ramírez ubica la emergencia de las vanguardias mexicanas en la bisagra de los siglos XIX y XX, en la expresión del modernismo que, si bien se da en el campo de las letras, él argumenta su validez para referirlo a los distintos campos artísticos. Concuera con José Emilio Pacheco al señalar tres fases en el modernismo mexicano: primera, el cosmopolitismo y exotismo; segunda, la reflexión metafísica y preocupación continentalista; tercera, el criollismo o coloquialismo vernacular, caracterizado por la revaloración de lo propio en el contexto de la

momento, desbordaron el espacio privado, el de estudio en el círculo de amigos, y pasaron a convertirse en la apuesta pública por la cultura y la educación que esgrimiría el gobierno de Obregón (1920-1924) para legitimarse como tal mediante la cancelación de las fracturas en pos de lo que se quería como cohesión y unidad del país.

A partir de ese gobierno, los sucesivos presidentes (Calles y Cárdenas) cobraron conciencia del papel que jugaba la cultura como medio de cohesión social, y ésta resultó ser un ingrediente fundamental en su retórica y en los nuevos programas que emprendieron: se percibe el desplazamiento de la *comunidad cívica*, apuesta que dominó el siglo XIX y cuya consigna era formar ciudadanos industriales, disciplinados, inmersos en nuevas leyes e instituciones, a una *comunidad de cultura* que reorientó la formación de ciudadanos y la dirigió hacia la de un yo colectivo que daría lugar a una nación homogénea, unida y partícipe de un mismo universo simbólico, donde arte, cultura y educación se entrelazarán estrechamente, dando lugar a acciones educativas y culturales versátiles y novedosas, procedentes tanto de la visión oficial, magnificada en nuestro imaginario revolucionario, como de otras corrientes y perspectivas que coexistieron en el mismo campo de tensiones.¹⁵

Al respecto, al abundar en la historia crítica del arte, Esther Acevedo hace un deslinde entre los procesos culturales e ideológicos, el cual resulta revelador del campo de tensiones y el sentido de las políticas educativas y culturales del momento: “los primeros se gestan paulatinamente; los ideológicos, en cambio, aparecen como solución a las necesidades de un Estado, una institución, una entidad”,¹⁶ lo cual implicó rupturas en los movimientos artísticos que de ninguna manera fueron compactos. Y más adelante lo ilustra con el muralismo, inscrito en nuestra memoria como emblema del movimiento revolucionario, al señalar que la decoración de los edificios públicos

preocupación por el expansionismo yanqui (véase Fausto Ramírez, *Modernización y modernismo...* 2008, p. 17).

15 Véase Anthony Smith, *Nacionalismo*, 2004, p. 28 y ss; también, Antonio Annino y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, 2003, p. 287 y ss.

16 Esther Acevedo (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. III. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, 2002, p. 19.

había sido una práctica propia del siglo XIX, heredada del mundo francés con base en el legado de los frescos renacentistas, y sólo a partir de la actividad de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública se configurará, paulatinamente, como la propuesta de la pintura revolucionaria y del nuevo papel del artista en la sociedad.

En este sentido, es interesante apreciar la peculiaridad del artista en las vanguardias mexicanas e incluso latinoamericanas, pues, como dice Reyes Palma parafraseado por Acevedo:

Concluida la fase armada, los artistas mexicanos concentraron funciones diversas que rebasaban los límites de su campo profesional específico. Experimentaron así con modos variados de representación, con imágenes y acciones que transitaban de lo sarcástico a lo poético, del activismo revolucionario a la iconoclastia vanguardista, de la estética a la pedagogía; por esa vía encaraban una modernidad inestable, prototípica de América Latina, es decir, habituada a la aceleración y cruce de estilos de vida contrapuestos, y a la mezcla de potentes tradiciones.¹⁷

En los distintos campos artísticos reposicionados al calor de las revoluciones se dieron diferentes posiciones, fracturas y escisiones que la historia nos transmitió como movimientos compactos, sin rupturas ni tensiones internas o externas, aunque fue lo contrario. El año de 1921 fue muy importante, sin embargo esto no quiere decir que inaugurara del todo la propuesta sobre arte mexicano y los procesos de formación inscritos en él. Estudios recientes han evidenciado que “muchas de las preocupaciones ideológicas y estéticas adoptadas durante el régimen de Obregón se delinearon gracias a personajes que fueron un puente entre el Porfiriato y la posrevolución [revolución]”.¹⁸

La promesa del nuevo programa civilizatorio habría de lidiar con otros proyectos y otras estructuras sociales que, sin anularse,

17 *Ibid.*, p. 11.

18 *Ibid.*, p. 59. Véase también Nicola J. E. Coleby, “La construcción de una estética: el Ateneo de la Juventud, Vasconcelos, y la primera etapa de la pintura mural posrevolucionaria, 1921-1924”, 1995.

persistieron bajo distintos ropajes.¹⁹ Las “modernidades” coexistieron y se sucedieron entre sí en los distintos momentos; hemos de considerarlas en su condición de comportamientos en un dinamismo constante que, por momentos, se imponen con mayor fuerza y marcan un *giro*. De ahí que podríamos hablar de sucesivas oleadas modernizadoras que imprimieron un determinado sentido a los procesos sociales, culturales y artísticos, de donde derivaron particulares estilos formativos, tanto en el tiempo como en el espacio: la modernidad, a fin de cuentas, deviene una *clave epistémica*,²⁰ un modo de leer el cambio social. Se trata de una suerte de blasón, e incluso de estafeta, que se asume y se recrea recurrentemente al ritmo de los tiempos que cambian.

En nuestro caso, el arco de tiempo que abordamos transcurre de 1920 a 1970, en el cual se dan importantes transformaciones y reconversiones en el ámbito de las artes, la cultura y la educación; a lo largo de él podemos distinguir dos importantes arremetidas, que parten de la bisagra modernista y modernizadora que se ubica entre el siglo XIX y el XX:

1. La propia de la búsqueda de lo mexicano entretejida con la construcción de la nación, 1920-1940, al filo del movimiento armado y de la acción de los gobiernos revolucionarios, como uno de los momentos culminantes en el proceso de construcción de la nación y ante la necesidad del Estado por lograr nuevos consensos y legitimarse frente a las fracturas que había evidenciado la Revolución, como lo señalamos anteriormente. El periodo que va de la presidencia de Obregón al cardenismo es, sin lugar a dudas, un momento de gran vitalidad y fuerza, atravesado por tendencias de distinta intensidad y orientación, que avanzó hacia una paulatina radicalización: entre 1920 y 1940 son los años de mayor esplendor del nacionalismo de Estado.

19 Véase Bolívar Echeverría, “Un concepto de modernidad”, 2008, pp. 1-19; Alain Touraine, *Crítica a la modernidad*, 1994; Jürgen Habermas, *El discurso filosófico de la modernidad*, 2008, p. 107 y ss.

20 Véase María Esther Aguirre Lora, “Lo que la historia nos puede decir sobre *la diferencia*”, 2009, pp. 23-48.

Es el momento en la historia del país en que la formación artística toma cuerpo y forma: por un lado, hay políticas muy definidas que favorecen su despliegue, en medio de las cuales las propuestas para la escuela básica son inéditas; por otro lado, se fortalecen, con mayor conciencia y elementos, procesos de formación y profesionalización artísticas que, si bien se habían originado en siglos anteriores con la Academia de San Carlos y el Conservatorio de Música, ahora se generalizan para los artistas docentes, lo que da lugar a la emergencia de un nuevo oficio abocado a la enseñanza de las artes en el conjunto de los distintos niveles escolares.

Ambos factores, políticas y el desencadenamiento de procesos formativos, inciden en el reconocimiento internacional de las expresiones artísticas mexicanas, las propias de la alta cultura y las procedentes de la cultura popular, donde las mixturas entre lo local y lo universal constituyen la manera de insertarse más allá de las fronteras nacionales y contribuyen a una manifestación propia en el hacer arte y formar artistas.

A esta modernidad nacionalista corresponden los capítulos que se integran en la primera parte del libro, “Vientos de cambio”.

El segundo momento modernizador, que abordamos en la segunda parte del libro, “Polifonías”, abarca el lapso comprendido entre 1940 y 1970; corresponde a la búsqueda de la sedimentación de lo nacional, desde una perspectiva más bien conservadora, con miras al logro de la Unidad Nacional, así con mayúsculas, empeñada en borrar las pugnas ideológicas y preparar el camino para el desarrollo estabilizador. El proyecto de construcción de lo nacional experimentará sucesivas fracturas hasta llegar a lo que Immanuel Wallerstein llamó la “revolución mundo del 68”, con su crisis de paradigmas y reordenamiento social,²¹ que es cuando las políticas culturales nacionalistas, tal como habían sido concebidas en las primeras décadas del siglo xx, pierden sentido, comienzan a sonar como discursos huecos. Estamos en los bordes del nacionalismo conservador.

21 Véase el ya clásico texto de Immanuel Wallerstein, “1968: Revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes”, 1989, pp. 229-249.

Hubo, no obstante, en el curso de estos años, logros importantes: instituciones e iniciativas de interés social que fertilizaron los ambientes de formación artística y los hicieron accesibles a sectores más amplios de la población.

Pues bien, estas oleadas modernizadoras son el terreno que fecundó nuestras indagaciones, la materia sobre la que trabajaron intelectuales y artistas, el magma del que surgieron nuevos campos de conocimiento.

EL LIBRO

Ahora bien, el nudo donde convergen las indagaciones que han dado lugar a la escritura de este volumen es el emplazamiento histórico de la formación artística, en su significado más amplio y complejo, que rebasa nuestras habituales imágenes sobre lo escolarizado, aunque tampoco las deja fuera; nos referimos a aquellos procesos formativos incesantes que hacen de toda experiencia, en todo lugar, en todo tiempo, un *escenario*²² propicio a la constitución de los sujetos, al modelaje, a veces más sutil y otras más evidente, del campo de la subjetividad, mediante el cual se internalizan “sistemas cambiantes de ideas y principios de razonamiento a través de los cuales hemos llegado a pensar, hablar, *ver* y actuar en el mundo”.²³ Y no sólo esto; hay otras huellas: también somos memoria de lo que escuchamos, de lo que percibimos visualmente, de lo que gesticulamos, de lo que husmeamos, hoy y a través de los legados con los que miramos el mundo.

Es en esta perspectiva sobre la formación artística donde distinguimos planos y niveles, todos importantes, a veces superpuestos e

22 Retomamos aquí la categoría de Santoni Rugiu que alude al dónde de la educación, siempre entendido en el contexto histórico en el que transcurre la acción; “en otras palabras, el escenario privado o público, familiar o social, formal o informal en el que ese proceso se lleva a cabo [...] [de acuerdo con los modos básicos de educación va habiendo escenarios más afines] las diversas estructuras o colegiales, para la educación formal; la comunidad familiar o territorial o bien las más diversas experiencias de la vida, para la informal”. Antonio Santoni Rugiu, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, 2001, pp. 21-32, p. 28.

23 “Prefacio”, en Thomas S. Popkewitz y otros, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 2003, p. 10.

imbricados, que ocasionalmente eclosionan para, finalmente, complementarse entre sí. Pues bien, existe un plano formal, enraizado en un proceso escolarizado que proporciona alguna institución pública o de la iniciativa privada —universidad, escuela, academia, instituto—, en el que tiene lugar *lo profesional*, dirigido hacia determinados propósitos, siguiendo teorías y metodologías pedagógico-didácticas definidas y usualmente controladas en el tiempo para concluir con una certificación que goza, sí, de rigurosos controles formales, pero también de mayor reconocimiento por parte de autoridades y sociedad en general, como puede ser el caso de la formación a lo largo de ocho años o más que reciben bailarines, músicos, actores, pintores, cuya aspiración es llegar a ser profesionales de su campo. Estamos en el terreno del nivel educativo superior.

Asimismo hay ámbitos escolarizados que no son profesionalizantes, como las escuelas básicas y las de nivel medio superior, donde la formación artística sigue el canon académico y deviene materia de estudio o actividad formalizada, con el propósito de completar las áreas de desarrollo personal y, eventualmente, proporcionar la formación básica para emprender el camino de la profesionalización.

Sin embargo, el horizonte que se propone en estos “escenarios” es más vasto: se proyecta a otros procesos y espacios de formación artística más amplios e integradores de distintos sectores sociales que, sea en la continua aspiración a complementar la educación general, o bien en el uso del tiempo libre, como esparcimiento, en algún momento de la vida buscan estas actividades.

Se trata de ámbitos que, sin inscribirse en el terreno de lo estrictamente escolarizado, tienen sus propios códigos disciplinares, sus propias regulaciones y controles, y ofrecen un amplio espectro de alternativas que resultan de gran importancia; su valor es mayúsculo dado que la formación puede llegar a ser más profunda y duradera debido a su vinculación con la vida cotidiana, con las necesidades económicas y sociales, con las inconformidades y tendencias políticas de determinado momento histórico, con las fracturas entre diversas facciones, con los encuentros y desencuentros ideológicos, e incluso con los procesos en donde el medio ambiente, la familia y el uso del tiempo libre son centrales.

Estas propuestas de formación artística no escolarizada, en el caso de México, han sido proporcionadas por instituciones públicas como el Instituto Mexicano del Seguro Social (el capítulo de Roxana Ramos lo aborda), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, casas de cultura, gobiernos de los estados, en donde se aprende mediante talleres de danza, música, pintura o teatro con un propósito lúdico que, sin proponérselo, en algunos casos ha cultivado vocaciones.

En este amplio espectro de posibilidades que se abren en la formación artística también podemos mencionar la influencia educativa ejercida por las personas, los hechos y las circunstancias de la vida de cada quien, todo lo cual impregna su huella en nuestra existencia, sea por las experiencias transmitidas por un familiar, amigo, maestro, programa de radio o de televisión, o simplemente por el sólo hecho de constituir parte de un gremio, grupo o de un determinado ambiente.

Así, una preocupación de los capítulos que integran este libro ha sido abordar distintos aspectos del “cómo” de los procesos formativos —llámense formales, no formales e informales—, pero también el “dónde”; es decir, los *escenarios* en los que el proceso se lleva a cabo y cuya vivencia tiene lugar en las aulas de una institución pública, así como en talleres, laboratorios, calles, mercados, plazuelas, teatros cubiertos y al aire libre, y festividades y tradiciones populares. Y si bien en algún momento dichos procesos requieren la enseñanza aprendizaje entre maestro o guía y estudiante, en otras ocasiones la experiencia formativa está dirigida a un pequeño grupo de personas o incluso a una colectividad, con motivo de distintos festejos y ceremonias para los que se preparan espectáculos musicales y teatrales.

En este sentido, y en la perspectiva de una historia cultural de lo social —como diría Roger Chartier—, en las investigaciones se buscó penetrar en las tramas en las que tienen lugar los procesos formativos artísticos; es decir, de acuerdo con los requerimientos planteados en cada universo en estudio fue necesario incursionar en las políticas educativas y culturales, prácticas, discursos, tradiciones y protagonistas que dieran cuenta de la particularidad de los hechos, recursos y riqueza de las experiencias concretas.

Los autores que participan en este libro, además de proceder de distintos campos disciplinares y de diversas instituciones nacionales —Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza José Limón (Cenidi), UNAM, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Autónoma Chapingo (UACH)—, en su mayoría forman parte directamente del Seminario Permanente de Historia Social y Cultural de la Formación Artística, de modo que sus capítulos son resultado de las investigaciones que han realizado en ese contexto, aunque también proceden de otros estudiosos con quienes, a partir del 53 Congreso Internacional de Americanistas (2009) y nuestro Segundo Encuentro Internacional Abrir Historias (2010), hemos mantenido un fructífero intercambio académico.

El conjunto de capítulos se estructura a partir de dos grandes temáticas que guardan relación con el lapso arriba mencionado. El primero remite a los “Vientos de cambio”; esto es, a las atmósferas de los proyectos revolucionarios impulsados desde el Estado, interesados en una reforma-regeneración-revolución de fondo (1920-1940),²⁴ los cuales incluían la propuesta de políticas educativas y culturales novedosas en relación con los tiempos que se quería dejar atrás, donde cristalizan iniciativas y proyectos formativos en cada una de las expresiones culturales y artísticas que reunimos.

Así, Silvana Andrea Mejía Echeverri en “¿‘Ingenuidad encantadora’ o utilitarismo? Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, 1917”, nos habla de las inercias presentes en la educación colombiana de principios del siglo xx que pretendían legitimar el método de dibujo que debería aplicarse en la formación básica y que dio lugar a uno de los congresos que incorpora el tema de la educación artística como aspecto de discusión pedagógico y como parte de la política educativa del país en cuestión.

En el mismo tenor, María Esther Aguirre Lora presenta en “Artisticar al ciudadano, despliegue de un territorio en la modernidad,

24 Se trata del periodo que transcurre a lo largo de los gobiernos identificados como revolucionarios: Álvaro Obregón (1920-1924), Plutarco Elías Calles (1924-1928) y Emilio Portes Gil (1928-1930), fuertemente comprometidos con el programa de educación popular, así como Lázaro Cárdenas (1934-1940), identificado por la orientación socialista de su gobierno.

ca. 1920-1940”, un escenario donde la cultura y el arte juegan un papel estratégico en la construcción del proyecto de nación y en donde los recursos estéticos impulsados por los grupos de intelectuales y artistas próximos al Estado resultarán inéditos por la conjunción de políticas educativas y culturales orientadas a la “regeneración moral de las masas” por medio de la escuela básica.

Por su parte, Susana Sosenski Correa en “Niños limpios y trabajadores. El teatro guiñol posrevolucionario en la construcción de la infancia mexicana” examina algunas obras del proyecto de teatro guiñol revolucionario mexicano organizado por el Departamento de Bellas Artes y los discursos, basados en los temas *trabajo e higiene*, que estas obras utilizaron para construir un nuevo tipo de ciudadanía y de infancia.

“Los filones de la nación. Vicente T. Mendoza y la investigación folclórica en México, 1926-1964”, de Jesús Márquez Carrillo, explora la relación de Vicente T. Mendoza con el nacionalismo mexicano y la investigación folclórica. Desde la perspectiva de Justino Fernández, Mendoza “supo ser maestro dentro y fuera de la cátedra [...] Su obra, amplia y oportuna, tiene lugar de excepción en la cultura nacional e internacional”.²⁵ Sin duda, la vida y la obra del “hombre poliédrico” —como lo llamara Ibarra— es digna de un cuidadoso estudio para comprender una veta fundamental en la producción de conocimiento impulsada a partir de esos años.

Un caso muy particular en el estado de Chihuahua y en el contexto de la educación socialista trae a la escena Jesús Adolfo Trujillo Holguín en “Un breviario cultural para el pueblo. La campaña de difusión ideológica del socialismo en Chihuahua, ca. 1934-1936”, el cual aborda, mediante la consulta de documentos primarios del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH) y otros archivos estatales, la forma en que las artes —obras de teatro, dramatizaciones, recitales poéticos, declamaciones, entonación de canciones y corridos, entre otras— constituyeron un medio de ideologización en el México revolucionario.

Y en estos “Vientos de cambio” que forjan las nuevas identidades personales y sociales, la configuración del nuevo ciudadano y del

25 Justino Fernández, “Prólogo”, 1971, p. 7.

proyecto de nación, no queda fuera la destacada participación de las agrupaciones de escritores y artistas al oponerse en forma colectiva a las acciones en contra de la cultura para apoyar las causas de los trabajadores, ofreciendo alternativas sugerentes a las políticas del Estado. Tal es el tema que Elizabeth Fuentes Rojas aborda en “El Taller Escuela de Artes Plásticas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios: una producción comprometida, 1934-1938”.

La segunda parte del libro, “Polifonías”, remite a la bajtiana polifonía de voces surgidas cuando concluyen los gobiernos revolucionarios, en un ambiente que, en el afán por resarcir lo que se consideraron polarizaciones ideológicas, apuesta a la unidad nacional (a partir de 1940), momento en el que México también coincide con los impulsos modernizadores de las naciones en América Latina, en lo que no necesariamente se dieron los cortes tajantes, sino que están presentes, en unos casos más que en otros, las aperturas que propiciaron las políticas revolucionarias y aun más allá los giros propios del *fin de siècle*. De hecho, bajo la continuada consigna de *modernizarse*, los grupos abocados a la formación artística crearon sus propios espacios acordes con el crecimiento de los sectores medios; es decir, *se reinventaron*. Los capítulos incluidos constituyen indicios de las apuestas por la formación artística en México y en América Latina.

De esta manera, “El Ateneo de Chiapas, 1940-1964. Aperturas en el camino hacia el despliegue de la cultura tuxtleca”, de Julia Clemente Corzo, aborda la historia social del movimiento ateneísta de Chiapas en los decenios cuarto y quinto del siglo pasado, nacido de dos intenciones: la necesidad de trascendencia de los artistas y científicos, y la voluntad política de un gobernador que se interesó en el desarrollo cultural de su estado como vía para la solución de las fragmentaciones sociales derivadas de conflictos y guerras internas de la región chiapaneca. El capítulo aborda la manera en que los sujetos actores participaron en el escenario artístico para restaurar las rupturas del tejido social y presenta los movimientos de los sujetos y actores en escenarios políticos y artísticos vinculados con el juego del poder.

“Danzar para la salud. Surgimiento de las Casas de la Asegurada del Instituto Mexicano del Seguro Social, ca. 1943-1960”, texto

escrito por Roxana Guadalupe Ramos Villalobos, nos habla de uno de los espacios, presentes en la memoria colectiva de los mexicanos, ocupados en la formación en el arte articulada con un proyecto de salud integral, como fueron las Casas de la Asegurada, creadas por el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). El capítulo da cuenta de los procesos sociales, económicos y políticos que hicieron posible el surgimiento de esta importante institución; las bases legales de los servicios y prestaciones sociales que ésta ofrecía a sus trabajadores y derechohabientes y el porqué de las prestaciones sociales; el nombre de los talleres culturales, artísticos y recreativos que se impartían en ellas, así como las estrategias de difusión para impulsar estos talleres y, fundamentalmente, del papel de la danza en dicho proceso.

“De lo representativo a lo indicativo. Los trabajos escolares en la Escuela Nacional de Música, *ca.* 1950-1960”, de Alberto Rodríguez, aborda el tema de la lectura de los trabajos escolares como una fuente novedosa para la historia de la educación artística, concretamente para acercarnos a las prácticas discursivas de los estudiantes de la materia de Folklore de la Escuela Nacional de Música (ENM) en el lapso de 1950 a 1960. En ellos, tanto la presentación como los contenidos son indicios de las búsquedas en el campo de los estudios musicales que ofrecía la ENM de la UNAM.

Ahora bien, entre estos escenarios para la formación artística no puede faltar el barrio, y es aquí donde la voz del cronista se hace presente. “Escenarios educativos en el México moderno. Tres canciones de Chava Flores, 1950-1960”, de Miguel Ángel Patiño Rivera, aborda los lugares de convivencia, de la vida cotidiana del sujeto que vivía en los barrios del centro y la periferia de la ciudad de México en torno a los años cincuenta, con lo cual deja ver la existencia de ambientes que inciden en la construcción de la subjetividad, expresados en tres canciones populares referidas al barrio, la vecindad, la tienda, la panadería, la pulquería, la botica, la cantina, los comercios, entre otros, donde en cada uno de ellos se realizan prácticas educativas, mediadas por el propio escenario en su contexto histórico, político y social.

Finalmente, “Cantar para todos. La Sociedad Coral Universitaria, *ca.* 1952-1970”, de María Esther Aguirre Lora y Ramón Mier García, da cuenta de una de las prácticas recurrentes en el curso de la

vida cultural de nuestro país, a lo largo de la historia, como ha sido la formación de conjuntos corales, los cuales pueden rastrearse desde rituales religiosos novohispanos. Un universo específico en este vasto y complejo movimiento coral, motivo de este capítulo, lo constituye la Sociedad Coral Universitaria, fundada hacia 1952 en la UNAM por Juan Diego Tercero, director de la Escuela Nacional de Música y maestro emérito de esta universidad. Se trata de una práctica que, en medio del despliegue de los sectores medios y la consolidación del proyecto universitario, logrará un gran impulso hasta transformarse, en medio de vicisitudes laborales y luchas por legitimarse, en el actual Coro de la UNAM, adscrito a la Orquesta Sinfónica de ésta.

El libro se enriquece con el disco compacto, producto de la investigación histórica musical coordinada por Ramón Mier García, quien trae a la escena cantos corales que van desde los que forman parte de lo que podríamos llamar repertorio nacional, enseñados en las escuelas de formación básica mediante la Secretaría de Educación Pública, tanto en el medio urbano como en el rural, hasta aquellos que constituyeron parte del repertorio de la Sociedad Coral Universitaria.²⁶

Sean pues bienvenidas otras reflexiones y aportaciones como las contenidas en este texto, hermanadas con la historia de los tiempos presentes, para hablar de arte y educación, de sus formas de modernizar este campo y reinventarse a cada paso.

María Esther Aguirre Lora
Seminario Permanente de Historia Social y Cultural
de la Formación Artística

26 Como parte del proyecto de investigación del que surge este volumen, y con el afán de estimular el rescate de la cultura musical mexicana, sugerimos al lector al sitio en internet <www.iisue.unam.mx/libros/?dd-product=modernizar-y-reinventarse-escenarios-en-la-formacion-artistica-1920-1970>, que contiene varios trabajos coordinados por Ramón Mier García con el título general *Ritmos, cantos y armonías del pasado. Hacia el rescate de nuestra riqueza musical*. 1. *Revolución y comunidad. Cantos para la escuela pública*, por Ramón Mier García (procedentes de la Secretaría de Educación Pública, y procedentes de *El Maestro Rural*); 2. *Memoria sonora de la Sociedad Coral Universitaria*, por Juan Diego Tercero, y 3. *La Pasión según San Mateo*, de Juan Sebastián Bach, interpretada por la Sociedad Coral Universitaria, 1964 [videoclip].

FUENTES Y REFERENCIAS

- Acevedo, Esther (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. III. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Arte e imagen), 2002.
- Acevedo, Esther y Pilar García (coords.), *México y la invención del arte latinoamericano, 1910-1950, La búsqueda perpetua: lo propio y lo universal de la cultura latinoamericana*, vol. 5 (dir. gral. Mercedes de Vega), México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011.
- Aguirre Lora, María Esther, “Lo que la historia nos puede decir sobre la diferencia”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Epistemología de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en las prácticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco/Plaza y Valdés, 2009.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*, México, IISUE-UNAM/Bonilla Artigas, 2015.
- Aguirre Lora, María Esther (coord.), *Repensar las artes. Culturas, educación y cruce de itinerarios*, IISUE-UNAM/Bonilla Artigas, 2011.
- Annino, Antonio y François-Xavier Guerra, *Inventando la nación. Iberoamérica siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Bauman, Zygmunt, *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007.
- Berman, Marshall, “*Todo lo sólido se desvanece en el aire*”. *La experiencia de la modernidad*, México, Siglo XXI, 1994.
- Chehaibar, Lourdes, José Franco López, Adolfo García-Sáinz, Alicia Mayer (coords.), *La UNAM por México*, 2 vols., México, UNAM, 2010.
- Coleby, Nicola J. E., “La construcción de una estética: el Ateneo de la Juventud, Vasconcelos y la primera etapa de la pintura mural pos-revolucionaria, 1921-1924”, tesis de maestría en Historia del Arte, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 1995.
- Echeverría, Bolívar, “Un concepto de modernidad”, transcripción de la exposición del autor en la primera sesión del Seminario La Modernidad: Versiones y Dimensiones, 7 de febrero de 2005, *Contrahistorias*, núm. 11, agosto, 2008, pp. 7-18.

- Fernández, Justino, “Prólogo”, en *25 Estudios de folklore. Homenaje a Vicente T. Mendoza y Virginia Rodríguez Rivera*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 1971.
- Habermas, Jürgen, *El discurso filosófico de la modernidad*, Buenos Aires, Katz, 2008,
- La UNAM en la historia de México*, 7 vols., México, Coordinación de Humanidades-UNAM, 2011.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, México/Barcelona, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación/ Pomares, 2003.
- Ramírez, Fausto, *Modernización y modernismo en el arte mexicano*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM, 2008.
- Reyes Palma, Francisco, “Otras modernidades, otros modernismos”, en Esther Acevedo (coord.), *Hacia otra historia del arte en México. III. La fabricación del arte nacional a debate (1920-1950)*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Arte e imagen), 2002.
- Santoni Rugiu, Antonio, “Escenarios: una aportación dramática a la historia de la educación”, en María Esther Aguirre Lora (coord.), *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Smith, Anthony, *Nacionalismo*, Madrid, Alianza, 2004.
- Touraine, Alain, *Crítica a la modernidad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Wallerstein, Immanuel, “1968: Revolución en el sistema-mundo. Tesis e interrogantes”, *Estudios Sociológicos*, vol. VII, núm. 20, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos, 1989.