

Todo arte fue contemporáneo: principios didácticos para una enseñanza emancipatoria de la historia del arte

Leticia A. Fernández Vargas

Universidad de las Artes de Yucatán

Resumen

El presente artículo expone una investigación teórica y autoetnográfica orientada a la construcción de un modelo didáctico innovador para la enseñanza de la historia del arte en la educación superior, centrándose específicamente en el ámbito de la profesionalización de jóvenes artistas en la Universidad de las Artes de Yucatán. Partiendo del marco metodológico del conocimiento situado y sistematizando una trayectoria docente de más de veinticinco años como fuente de datos empíricos, el texto cuestiona las posturas pedagógicas rígidas y tradicionales que asumen al catedrático como poseedor exclusivo de un saber estático.

En contraposición al caótico torrente informativo de la era digital y la inteligencia artificial, se propone una tríada de principios fundamentales: el sentido del humor como dispositivo epistemológico capaz de disolver tensiones cognitivas; la concepción de que todo arte es contemporáneo a su tiempo —comprendiendo la historia desde la inmanencia temporal y el reconocimiento de nodos problemáticos universales compartidos por los creadores de todas las épocas—; y la deconstrucción crítica del poder mediante la metahistoria. Asimismo, se proponen cuatro nodos de sincronía atemporal identificados mediante la práctica reflexiva del autor, que permiten transformar el aula y la disciplina en un espacio de horizontalidad y gozo compartido, donde el estudiantado aprende a interpretar el pasado de forma genealógica para construir un relato propio, emancipatorio y directamente pertinente para su propia práctica creativa contemporánea.

Palabras clave: pedagogía del arte, conocimiento situado, autoetnografía, humor epistemológico, metahistoria, profesionalización artística.

Abstract

This article presents a theoretical and autoethnographic study focused on developing an innovative didactic model for teaching Art History in higher education, specifically within the context of professionalizing young artists at the Universidad de las Artes de Yucatán. Grounded in the methodological framework of situated knowledge and systematizing over twenty-five

years of teaching experience as a source of empirical data, the text challenges rigid, traditional pedagogical stances that view the professor as the sole custodian of static information.

In contrast to the chaotic torrent of digital media and generative Artificial Intelligence, the proposal establishes a triad of core principles: the use of humor as an epistemological tool to dissolve cognitive tensions; the premise that all art is inherently contemporary to its own time—approaching history through temporal immanence and the shared, timeless challenges faced by creators across eras—; and the critical deconstruction of power through metahistory. It introduces four atemporal synchrony nodes identified through the author’s reflective practice, transforming the classroom and the discipline into a horizontal space of shared joy, where students learn to interpret the past genealogically to construct a personalized, emancipatory narrative relevant to their contemporary creative practices.

Keywords: art pedagogy, situated knowledge, autoethnography, epistemological humor, metahistory, artistic professionalization.

Cómo citar este artículo/How to cite this article: Fernández Vargas, L. A. (2026). Todo arte fue contemporáneo: principios didácticos para una enseñanza emancipatoria de la historia del arte. *Xletra*, II(1), 23-36.

Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación teórica sobre la docencia de la asignatura de historia del arte en contextos de formación académica, particularmente en el contexto de la profesionalización artística. El objetivo principal de esta investigación es hacer pertinente para las y los estudiantes universitarios el análisis histórico de la práctica artística; en sí, se trata de desarrollar un modelo didáctico de la historia del arte para artistas en formación que, a través de la horizontalidad, el humor y el análisis crítico del poder, promueva la construcción de un relato histórico pertinente para la creación contemporánea.

Metodología: conocimiento situado y trayectoria docente

Metodológicamente, utilizo en primera instancia el concepto de *conocimiento situado* para enmarcar la investigación. Haraway, en otoño de 1988, definió por primera vez este concepto en su artículo seminal titulado “Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective” (1988). En este texto explica que no se puede hablar de conocimiento si no se hace a partir de una perspectiva; explícitamente se refiere a la perspectiva femenina y a cómo la condición de género transforma el análisis de la realidad. Dice: “I would like a doctrine of embodied objectivity that accommodates paradoxical and critical feminist science projects: Feminist objectivity means quite simply situated knowledges” (p. 581); así, la objetividad de la mirada siempre está condicionada, está resuelta desde una perspectiva. Esto lo acota un poco más adelante en el mismo artículo cuando explica: “Feminist objectivity is about limited location and situated knowledge, not about transcendence and splitting of subject and object. It allows us to become answerable for what we learn how to see” (p. 583). A partir de Haraway, se ha puesto de moda el uso de este concepto para explicar cómo la mirada (ese “how to see”) determina la visión de un fenómeno dado.

El uso metodológico del concepto de conocimiento situado exige el autoconocimiento del investigador que hace el análisis de un fenómeno, a la vez que pide dar este punto de referencia previo a toda explicación. En este sentido, la investigación sobre la docencia de la historia del arte surge a partir también de una práctica docente de más de 20 años y, por lo tanto, adquiere un carácter biográfico y autorreferencial. Esta trayectoria se asume como un ejercicio de observación participante continua, donde el aula no es solo un espacio de instrucción, sino un laboratorio para la exploración de ideas que la investigación académica tradicional suele omitir. Esta investigación, por lo tanto, adopta una metodología cualitativa de corte autoetnográfico y autorreferencial. Mi trayectoria docente de veinticinco años no se utiliza como un relato biográfico, sino como un archivo de datos empíricos que, al ser cruzados con la teoría del conocimiento situado, permiten la construcción de categorías analíticas (como los *nodos de sincronía* que propongo más adelante) para validar la efectividad del modelo didáctico propuesto.

Al situar este trabajo, debo comenzar reconociendo que mi trayectoria en las aulas inició en 1999, lo que me ha permitido acumular más de veinticinco años de experiencia frente a grupo de manera ininterrumpida. En aquel entonces, cuando contaba con apenas veintiún años, asumí

la determinación de alejarme de los modelos pedagógicos rígidos y autoritarios bajo los cuales fui formada, buscando en su lugar un enfoque que no se limitara a la mera transmisión de datos, sino que se orientara a generar curiosidad y reflexión crítica en los estudiantes. Esta cercanía generacional inicial me facilitó establecer conexiones horizontales, hablando desde un lugar de equidad y proximidad que, con el tiempo, se convirtió en el cimiento de mi filosofía docente. A través de las asignaturas teóricas, históricas y de investigación que he impartido, he descubierto que la docencia es un espacio privilegiado para la exploración de ideas que la investigación académica tradicional a veces descuida, permitiéndome disfrutar de un gozo pedagógico que deseo compartir en esta propuesta.

El gozo pedagógico permite al docente mantener la vocación docente a lo largo del tiempo. La docencia, por su naturaleza social y comunitaria, trasciende lo que sería una mera transacción laboral; se trata de un trabajo colaborativo donde la relación docente-estudiante crea vínculos que no ocurren en otros contextos —quizá el que más se asemeja es el familiar—, lo que explica su importancia y trascendencia social. Proponer una pedagogía no puede pasar por alto la creación de estos vínculos sociales, y considero que son estos los que permiten a las y los docentes disfrutar su trabajo y crear entornos emocionalmente sanos, así como cumplir con el objetivo básico de la enseñanza y aprendizaje de nuevas competencias y habilidades de los estudiantes.

Para el caso de la enseñanza de la historia del arte, propongo aplicar ciertos principios que guíen la didáctica educativa al interior de las aulas. También en este sentido debo situar el contexto en el que, según mi experiencia, dichos principios son aplicables. Hablo desde la educación artística en una universidad, la Universidad de las Artes de Yucatán, que se dedica, más que a la formación, a la profesionalización de jóvenes artistas. Esta universidad es una institución pública, por lo que responde a expectativas políticas específicas de un estado como lo es Yucatán, que se encuentra en la periferia provincial mexicana, pero que a su vez se ha constituido como un centro regional al que las y los ciudadanos de estados como Campeche, Quintana Roo, Tabasco y Chiapas, e incluso de países como Guatemala y Cuba, acuden por servicios educativos y de salud.

Una vez contextualizada la investigación, presento los principios con base en los cuales se propone una pedagogía de la historia del arte. El primero es *no tomarte las cosas tan seriamente*. Considero que uno de los problemas de la docencia es tomarse las cosas muy seriamente, creer que el docente es quien tiene la responsabilidad del conocimiento, la guía y proveedor del conocimiento, disminuyendo la responsabilidad del propio estudiante de generar el deseo por aprender. Comparto un comentario que me hizo una compañera docente con mucha experiencia aconsejándome ser rígida y poco flexible en clase como medio para ganarme el respeto de las y los estudiantes. Creo que esto es un error, creo que el ser rígida en clase precisamente es contraproducente, tanto como ser laxa. El medio para ganarse el respeto, propongo, es la sinceridad. Por experiencia aprendí que el llegar preparada a clase ayuda mucho, pero también el reconocer que no se sabe todo. Una estrategia que aplico en clase es no prohibir el uso de equipos digitales; los usamos mucho. Cuando estamos hablando de un tema y surge alguna duda que no podemos resolver, usamos los celulares, las tabletas y las *laptops* para buscar información. Esto permite a estudiantes tímidos o inseguros participar en clase, pues son precisamente aquellos que no participan en clase a los que pido que busquen información.

Entonces tienen la sensación de que aportan algo al grupo, que su voz es importante, que son capaces de enriquecer la clase. Para ello debemos admitir como docentes que no sabemos todo y que no tenemos la responsabilidad de saberlo. La sinceridad es contagiosa: las y los estudiantes también son capaces de admitir que no saben algo y entonces la o el docente puede colaborar con el aprendizaje de nuevas ideas.

Marco conceptual: modernidad líquida y pedagogía

Esto nos lleva a un eje principal de la investigación que propongo: el *sentido del humor*. Eso de no tomarse uno tan seriamente como la encargada de dar toda la información es un aspecto que considero muy importante para todo docente en la era actual. La postura de que el docente es el que sabe, mientras que el estudiante no, es muy retrógrada e inútil en estos tiempos donde se tiene acceso a tantos datos e información como se desee, a través de la inteligencia artificial. Esto plantea la pregunta de cuál es el papel del docente hoy. Creo, en este sentido, que la educación en un mundo líquido de Bauman (2002) resulta muy sugerente, porque el docente se convierte en una especie de castor que encauza y controla el flujo de la información para que tenga el ritmo adecuado, a fin de que las y los estudiantes se puedan acercar a beber lo que necesitan para su crecimiento individual. El papel del docente, visto así, tiene como responsabilidad ralentizar el flujo de información para que sea accesible; también acota la misma, la depura o decanta para que sea más digerible para las y los estudiantes.

En *Sobre la educación en un mundo líquido*, Bauman describe la realidad de la docencia de la siguiente manera:

La cultura líquida moderna ya no siente que es una cultura de aprendizaje y acumulación, como las culturas registradas en los informes de “historiadores” y “etnógrafos”. A cambio, se nos aparece como “una cultura del desapego, de la discontinuidad y del olvido” (Bauman y Mazzeo, 2013, pp. 45-46)

En este sentido, la o el docente no tiene el control de la información, no tiene el control del aprendizaje y mucho menos tiene el control del resultado de la clase. Muchos compañeros docentes sienten pánico por la falta de control, pero a mí me relaja saber que no existe este control y que mi trabajo es exponer a las y los estudiantes a saberes que pueden serles útiles en su propia formación artística; es una manera de garantizar una enseñanza individualizada sin que ocurra necesariamente en un contexto individual. Así cada uno elige qué es útil en un momento dado y para un fin determinado: es una elección no grupal sino individual, y esto es muy importante en el contexto de las artes, puesto que, si bien el trabajo suele ocurrir en entornos colectivos, el resultado es juzgado de forma individual. Bauman describe el proceso de aprendizaje con una analogía quizá más violenta:

Los misiles inteligentes, a diferencia de sus antiguas parientes cercanas, las balas, “aprenden sobre la marcha”. De tal modo que, en primera instancia, hay que dotarlas con la “habilidad” de aprender, y de aprender rápido. Sin embargo, lo que ya no resulta tan claro, aunque sea tan crucial como la aptitud de saber asumir un aprendizaje rápido, es la capacidad de “olvidar” de forma instantánea lo que han aprendido con

anterioridad... Lo que los “cerebros” de los misiles inteligentes nunca deben olvidar es que los conocimientos que adquieren son básicamente “desechables”, buenos sólo hasta que llegue el siguiente aviso, y sólo útiles de modo temporal (Bauman y Mazzeo, 2013, p. 26).

En las sociedades del siglo XXI, las estructuras sólidas que antes resguardaban e institucionalizaban el conocimiento se han disuelto. El aula ya no es el contenedor exclusivo del saber; por el contrario, se encuentra inundada por lo que denominamos *El Torrente*. Este concepto define el flujo incesante, caótico e hiperestimulante de información digital, potenciado de manera exponencial por el libre acceso a datos masivos y el advenimiento disruptivo de la inteligencia artificial generativa.

Discusión

1. Propuesta didáctica: la tríada de principios y nodos de sincronía

Bajo estas coordenadas de saturación informativa, la postura tradicional del catedrático erudito que pretende poseer el monopolio del saber resulta no solo inútil, sino anacrónica y retrógrada. El estudiante no necesita que el maestro le provea más datos, pues estos se encuentran a un clic de distancia. La respuesta metodológica que se propone ante *El Torrente* consiste en la creación de *El Remanso* y la operatividad de *El Filtro*. El docente debe actuar bajo la metáfora ecológica del castor: un agente que no detiene el flujo del río de manera autoritaria, sino que construye estratégicamente diques y ramificaciones para encauzar la corriente, controlando los ritmos pedagógicos para que el estudiante pueda asimilar éticamente solo aquello que requiere para nutrir su pensamiento crítico y su proceso creador.

El exceso de información y lo indiscriminado de su acceso hace imposible el axioma tradicional de que “mientras más sabes, más efectivo eres”. Esto es especialmente cierto en las artes puesto que el saber mucho de ellas no te hace más ni mejor artista; la enseñanza de su historia no tiene como fin hacer mejores a los artistas, por lo que si un docente en una licenciatura en arte cree que colabora en la formación de mejores artistas simplemente por aportar información, está completamente equivocado. La aportación del docente de historia del arte en la educación artística va en otro sentido, como veremos más adelante.

1.1. El humor y la mitigación de la parálisis cognitiva

Otro aspecto del no tomarse las cosas tan en serio es precisamente el humor en clase. Hay varios autores que apoyan esta idea, desde John Morreall, en su clásica obra sobre la filosofía del humor (1987), hasta autores más contemporáneos y específicamente dedicados a la relación de la pedagogía con el humor, como Fernández Solís (2014), quien defiende la idea de que, en el contexto actual, donde las generaciones jóvenes se estresan ante la idea del fracaso y lo desconocido, la capacidad para reírse dentro del aula es una herramienta pedagógica que permite abrirse al desconocimiento, entendido como el miedo al saber que se ignora, el descubrirse ignorante.

Para mitigar esta parálisis cognitiva producida por el mundo líquido, el humor no es entendido aquí como un mero entretenimiento o trivialización del espacio académico, sino como un dispositivo epistemológico de alta precisión. La función primordial del humor en el aula de arte consiste en operar como un desarmador de tensiones cognitivas: transforma la angustia de la ignorancia en un liberador “saber que no se sabe”. Al desacralizar el aura mística de la academia y las figuras divinizadas de la historia del arte a través del ingenio y la comedia autoconsciente, se habilita una atmósfera de confianza horizontal que permite a los estudiantes dialogar e interpretar realidades sociohistóricas profundamente incómodas, violentas o complejas de forma rigurosa y enteramente libre de estrés paralizante. Al respecto, Morreall apunta que “la atmósfera abierta que crea el humor no sólo hace que los estudiantes se sientan cómodos, más aún; también fomenta una apertura de pensamiento que es esencial” (2012, p. 66). Así, el humor potencia la enseñanza, el docente se muestra vulnerable y permite a las y los estudiantes tener un referente mucho más positivo ante los contextos actuales que señalan y estigmatizan la ignorancia.

Hay una discusión mucho más amplia detrás del problema del estrés y la ansiedad de las generaciones actuales que obviamente da para varias ponencias y textos que valdría la pena discutir. Personalmente no me gusta el calificativo “de cristal” con el que con frecuencia se describe a los jóvenes hoy, porque sugiere debilidad y delicadeza, lo que en muchos sentidos está lejos del carácter de la juventud en estos tiempos. La expresión describe más bien el hábito interiorizado de generaciones como la propia de aguantar injusticia e inequidades bajo el principio de “así es el mundo” o de “así funcionan las cosas”, lo cual evita que se traten temas difíciles y comunes como un primer paso para mejorar la situación, contribuyendo a que se perpetúen costumbres francamente incorrectas. Insisto, esta es una discusión larga y que merece su propio espacio. La traigo a colación porque es el buen humor, la capacidad para reírse de temas importantes o conflictivos, lo que permite hacer mucho más abierta la discusión de estos dentro del salón. El apunte de Morreall en este sentido es muy claro:

Los maestros que tienen un sentido del humor sobre sí mismos y su papel, en contraste, ni siquiera tienen que decir que están abiertos a modos no usuales de mirar las cosas, pues ellos lo muestran en el modo en el que tratan la lectura y el debate. (2012, p. 67).

A través de las aportaciones de la pedagogía crítica, se demuestra que la profunda ansiedad que manifiestan las y los estudiantes ante lo desconocido, el error o el fracaso institucional no deriva de una debilidad intrínseca de carácter, sino de cuestionamientos existenciales legítimos y agudos en torno a su propia identidad, su precarización laboral y su lugar en un mundo fragmentado. La educación tradicional asume que el control se logra mediante la tensión, el silencio y la distancia. Cuando los estudiantes actuales colapsan por la presión, se les etiqueta erróneamente como “frágiles”. Bell Hooks, filósofa y pedagoga, tiene una visión muy interesante respecto a la pedagogía crítica:

El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un lugar de posibilidad. En ese espacio de posibilidad tenemos la oportunidad de trabajar por la libertad, de exigirnos a nosotros mismos y a nuestros camaradas una apertura de mente y corazón que nos permita mirar la realidad de frente al mismo tiempo que imaginamos colectivamente formas de

transgredir, de atravesar fronteras para revivir el aula, para que el aprendizaje empiece a ser un lugar de felicidad y alegría. (1994, p. 27).

El aula se convierte en un espacio seguro o, como me gusta decir a mis estudiantes, en “tu lugar de descanso de todos los problemas que nos esperan fuera del aula”. Adentro solo aprendemos para crecer o mínimamente para desaprender colectivamente, y el humor es el mecanismo que desbloquea el aprendizaje.

Algo que no he mencionado antes es que siempre he impartido asignaturas relacionadas con la investigación, la teoría y, sobre todo, con la historia. Todas estas disciplinas detonan dudas y cuestionamientos serios sobre la realidad en la que se vive, sobre la identidad, sobre el sentimiento de pertenencia y, muy frecuentemente, sobre si la o el estudiante está en el lugar adecuado, en la licenciatura adecuada, en la profesión adecuada. Aquí el sentido del humor como principio pedagógico ayuda a la apertura en clase y definitivamente a hacerla mucho más entretenida. Sería aburridísima una clase de historia sin buen humor, donde solo se resuman hechos sin enmarcarlos dentro de lo que pasó en esos días y relacionarlos con lo que se vive y siente hoy.

1.2. La inmanencia temporal: todo arte fue contemporáneo

Esto me lleva al segundo principio, uno más cercano al contexto de la docencia en una universidad donde exclusivamente se ofrecen programas relacionados con el arte: *el arte siempre es contemporáneo*. Esto puede parecer contradictorio cuando lo expreso desde la docencia de la historia o la teoría, las cuales siempre se manejan en pretérito. Me permito explicar por qué creo que es un principio que por lo menos funciona en la pedagogía de la historia del arte. Todas y todos los artistas sin excepción hacen arte para su tiempo: ninguno pensó en hacer arte para un público, espectador o lector que no existe en su tiempo presente. Por lo tanto, sus motivaciones, ideología, sensaciones y sentimientos, toda la inmanencia con base en la cual produjeron arte, está enmarcada por su propio contexto. Gilles Deleuze conceptualiza esto como la naturaleza de lo que es el todo. Me permito recomendar tres libros donde aborda la inmanencia a aquellos interesados en la filosofía deleuziana: *Dos regímenes de locos* (2005), *¿Qué es la filosofía?* (1993) —escrito en coautoría con Félix Guattari— y, sobre todo, *Spinoza: Filosofía práctica* (2001). En este último sostiene la idea de que no hay nada fuera de la realidad —la historia solo es parte de esa misma naturaleza de la realidad— y explica la célebre frase *Deus sive natura* (‘Dios, es decir, la naturaleza’).

Frente a las visiones teleológicas e historicistas occidentales que observan la historia del arte como una línea de progreso ascendente hacia la perfección técnica o conceptual, esta propuesta adopta la ontología de la inmanencia. Rescato el principio ético-filosófico de Baruch Spinoza (2001), sintetizado en la fórmula *Deus sive natura*. Llevado al plano de la historiografía artística, este axioma postula que no existe una trascendencia histórica ajena a las condiciones materiales de la existencia; es decir, no hay nada fuera de la realidad material e inmanente. La historia no es un ente abstracto que juzga el pasado desde el presente, sino un tejido continuo e indivisible de la propia naturaleza humana (Spinoza, 2001).

Esta premisa se profundiza mediante la lectura del pensamiento de Deleuze (1993; 2005) respecto a la naturaleza de la inmanencia. El autor relaciona la inmanencia con el trabajo creativo, explicando que en este se da desde la inmanencia pura —esa *que es eso*, la inmanencia que es— hasta el plano de composición, que es el propio del arte (Deleuze y Guattari, 1993). El plano de composición es el espacio puramente inmanente del arte. No es un plano material (como el lienzo físico de la pintura o las páginas de un libro), sino un plano donde las fuerzas del universo se vuelven visibles, audibles o tangibles. El artista toma todo lo que lo constituye (sus memorias, su genética, los traumas de su contexto histórico) y, en lugar de dejarlo como simples recuerdos personales, los arroja a ese plano para transmutarlos. Bajo esta óptica, se deconstruye el mito romántico del genio visionario que crea obras pensando en la posteridad o anticipando el futuro. Ningún artista a lo largo de la historia de la humanidad ha trabajado jamás orientado hacia el porvenir; por el contrario, todos han producido sus obras impulsados estrictamente por las urgencias políticas, las obsesiones estéticas, los traumas íntimos y las contradicciones materiales de su propio y estricto contexto epocal. La conclusión metodológica de este pilar es radical: todo arte fue rigurosamente contemporáneo en su tiempo. El *David* de Miguel Ángel o las vanguardias históricas no nacieron como piezas museísticas inalcanzables, sino como respuestas vivas y urgentes a problemáticas concretas del momento de su producción.

Este principio desemboca en la siguiente reflexión. Enseño historia del arte a jóvenes que son en más de un sentido artistas y que en la universidad buscan profesionalizarse, así que los contenidos históricos tienen una utilidad específica para ellos: sirven de ejemplo. Y no me refiero a simple inspiración, me refiero a que los artistas del pasado enfrentaron problemas humanos que los artistas actuales también enfrentan. Es posible que haya cambiado mucho la tecnología, pero la necesidad de ser felices y no sufrir es atemporal; todos los artistas de la historia han tenido problemas familiares o dudas sobre su vocación, todos han tenido que exponer su trabajo al público, resolver su economía, etc., igual que las y los estudiantes de arte hoy tienen que enfrentar estas circunstancias. El contexto acentúa o enfatiza unos problemas o realidades, pero históricamente son comunes a todos: *Deus sive natura*. Así, los artistas, su vida, se convierte en ejemplo para las y los artistas actuales, son una referencia pertinente para las y los estudiantes y también se sienten mucho más comprendidos, menos solos, descubren su linaje.

1.3. Nodos de sincronía y la construcción de un linaje

Durante las sesiones de discusión crítica, los estudiantes descubren de manera orgánica que las tensiones psíquicas y materiales que experimentaron las grandes figuras artísticas del pasado coinciden con absoluta precisión con sus propios conflictos vitales en el siglo XXI. En una investigación paralela sobre el perfil del aspirante a la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad de las Artes de Yucatán (Fernández Vargas, 2024) logré identificar cuatro nodos de sincronía atemporal que comparten los artistas sin importar la época:

- Problemas familiares: Conflictos derivados de la incomprensión familiar ante la elección de la carrera artística, rupturas de linajes parentales tradicionales y dinámicas de violencia doméstica compartidas por creadores históricos.

- Economía y supervivencia: Constante precariedad material, búsqueda de financiamiento, endeudamiento, gestión de talleres y estrategias extremas empleadas por los artistas de todas las épocas para garantizar el sustento material diario.
- Exposición al público: Terror paralizante ante la mirada del espectador, vulnerabilidad psicológica ante la crítica especializada y miedo al escarnio social y los mecanismos de autoexposición que han condicionado la subjetividad del creador histórico tanto como la del actual.
- Dudas vocacionales: Crisis profundas de fe creativa, bloqueos expresivos, pánico a la pérdida de relevancia estética y sensación de obsolescencia técnica o discursiva.

Estos cuatro nodos, insisto, son pertinentes tanto para los artistas del pasado como para los presentes. La constatación cualitativa de que la necesidad profunda de no sufrir ante estas contingencias es enteramente atemporal e inmanente provocó un efecto de catarsis pedagógica. El estudiante ya no observa al artista de la historia como una estatua de mármol lejana, sino como un colega de oficio distanciado únicamente por el tiempo cronológico. Gracias a este reconocimiento especular, la o el estudiante universitario logra descubrir y reclamar activamente su verdadero linaje profesional.

No pretendo hacer una pedagogía de la historia del arte que niegue el hecho histórico, sino convertir a este en un elemento para la reflexión de las realidades presentes, capaz de reforzar el sentido crítico de las y los estudiantes y, sobre todo, el autoconocimiento orientado a problematizar y dotar de fuerza a sus propios ejercicios creativos. La asignatura se entiende entonces como un espacio para la reflexión profunda de la vida propia de los creadores y se reconoce a las y los estudiantes como artistas, de manera que la clase pueda enriquecer su formación profesional. En este contexto, los nodos funcionan como categorías analíticas que permiten validar la pertinencia del modelo didáctico propuesto.

1.4. La metahistoria como deconstrucción del poder

Hay un principio más que abordaré aquí: *el arte sigue al dinero, sigue al poder*. Es un indicio de que estamos en un contexto profesional, en una universidad que, como mencioné antes, más que formar artistas, fue creada hace más de veinte años con el propósito de profesionalizar a las y los artistas de la región. Si algo me ha enseñado la historia del arte es que está inserta en relaciones de poder, donde la individualidad del artista choca a veces violentamente con la realidad económica y política. Así que con frecuencia el eje conductor de mis clases —los márgenes del río de la información al que hacía referencia en el otro principio— está constituido por la situación económica y política en la que vivieron los artistas que vemos en clase. De nuevo, más que hacer que las y los estudiantes aprendan datos, me interesa que conozcan las consecuencias de las acciones, así que enfatizo cómo reaccionaron los artistas ante esas realidades, qué decisiones tomaron ante la disyuntiva de tener para comer y tener que crear, ambas necesidades básicas para el ser artístico, aunque con frecuencia en conflicto, puesto que no siempre el público consume el arte que nace de una necesidad entrañable del ser artístico

individual. Sin embargo, también expongo ejemplos donde las estrellas se alinean y las necesidades artísticas del público coinciden con las de los creadores. En cualquier caso, no es tan interesante saber los hechos como indagar por qué ocurren, cómo es que se dio la divergencia o convergencia; no se trata de conocer realidades, sino de interpretarlas para construir un relato pertinente para el artista actual, ese que está en nuestros salones.

Más que una clase de historia, me gusta pensarla como una clase de *metahistoria*, siguiendo a Hayden White (1992), quien señala que detrás de los libros siempre hay una voz con una ideología e intereses políticos y sociales a partir de los cuales se cuenta la historia. Según White, detrás de cada relato histórico hay una voz con ideologías e intereses específicos. Por ello, es crucial situar a los propios estudiantes dentro de esta realidad metahistórica, hacerles reconocer que forman parte de una institución pública mediada por realidades locales y nacionales que condicionan su práctica presente y futura. Incluso, creo pertinente situarlos en su realidad más inmediata, enfatizando que están en una institución que recibe fondos del gobierno, con un cuerpo docente que tiene tanto vocación como necesidades económicas en conflicto, y que se encuentran en un país con públicos también mediados por la realidad local y nacional.

En el modelo pedagógico que propongo se asume la metahistoria como el método analítico supremo para el aula de arte. El fin de este artículo no es narrar la biografía de una docente, sino proponer un modelo didáctico transferible basado en la horizontalidad y la deconstrucción del poder, validado por años de aplicación frente a grupo. Se establece una diferenciación jerárquica entre tres niveles de comprensión de la materia: la clase de historia del arte no debe estancarse en el nivel inicial (el material crudo, los datos). Un segundo nivel sería aquel en el que las y los estudiantes pueden analizar las obras de arte; este es un nivel meramente estético, pero que también aporta a la formación profesional por su utilidad para avanzar técnicamente. Sin embargo, su objetivo metodológico fundamental consiste en escalar hasta el nivel más alto, el metahistórico, que dota al estudiantado de las capacidades críticas necesarias para descifrar la voz ideológica, las agendas políticas y los sesgos de clase o género que se ocultan detrás del relato historiográfico institucionalizado. No se trata de obligar al creador en formación a memorizar pasivamente las realidades del pasado, sino de enseñarle a interpretarlas genealógicamente para que sea capaz de construir un relato propio, crítico y plenamente pertinente para sus búsquedas creativas contemporáneas.

Conclusiones

La transformación del aula universitaria de historia del arte en un dispositivo crítico, interpretativo y metahistórico modifica sustancialmente los fines mismos de la educación artística superior. Se ha comprobado que el modelo historicista tradicional centrado en la acumulación pasiva de datos empíricos únicamente genera alienación, aburrimiento y desconexión práctica en los creadores en formación. Por el contrario, al estructurar la docencia

sobre los principios de horizontalidad, inmanencia temporal, pedagogía del humor y deconstrucción de las narrativas hegemónicas oficiales, el aula asume un papel verdaderamente emancipatorio y vital para la praxis artística contemporánea.

Asumir la docencia de la historia del arte desde estas coordenadas implica, en última instancia, transformar el aula universitaria de un frío almacén de datos históricos en un verdadero laboratorio vivo y emancipatorio. Queda de manifiesto que el verdadero peligro de la educación tradicional no reside en la ignorancia o en la saturación que provoca el torrente digital, sino en el aburrimiento y la alienación que desvinculan el pasado de las urgencias del presente creativo. Cuando logramos desacralizar la academia mediante el humor autoconsciente y la horizontalidad, no estamos restando rigor a la materia, sino abriendo las compuertas para que acontezca un genuino diálogo ético y de confianza donde las y los estudiantes puedan descubrirse ignorantes sin verse paralizados por la culpa o la ansiedad. Es ahí donde el docente abandona el papel anacrónico de monarca del saber para convertirse, al igual que el castor (el misil para Bauman), en un cuidadoso encauzador de flujos, un generador de remansos donde el torrente se decanta y adquiere un sentido crítico individual.

Del mismo modo, la ontología de la inmanencia y la perspectiva metahistórica actúan como potentes puentes temporales. Al comprender que todo arte fue estrictamente contemporáneo a su propio y turbulento contexto, las grandes figuras del pasado descienden de sus pedestales de mármol y museos inalcanzables para revelarse ante el estudiante como colegas de oficio.

Los nodos de conflicto —las tensiones familiares, las crisis vocacionales, la exposición al escarnio público y las asfixiantes dinámicas del dinero y el poder— resultan ser hilos conductores atemporales que unen a los creadores de distintas épocas en un mismo linaje de supervivencia y resiliencia humana. El aula se convierte de este modo en un espacio de descanso y, a la vez, de profunda catarsis pedagógica. No se enseña historia para acumular pasivamente una erudición estéril, sino para dotar al artista en formación de las herramientas genealógicas indispensables que le permitan descifrar las agendas políticas del relato institucionalizado y, a partir de ese desaprendizaje colectivo, reclamar con soberanía su propia voz en el plano de composición contemporáneo.

Al final, este modelo didáctico reafirma que, aunque las tecnologías y las estructuras cambien a ritmos vertiginosos, el gozo pedagógico y los dilemas fundamentales del ser artístico permanecen inalterados; nuestro compromiso como maestros consiste, entonces, en proporcionar el cobijo y la agudeza crítica necesarios para que el estudiante reconozca su lugar en el tejido de la historia y actúe con lucidez, profesionalismo y plena libertad en su propio tiempo presente.

Como conclusión de este recorrido pedagógico, considero que la enseñanza de la historia del arte para artistas debe ser un espacio de reflexión activa donde se interprete la realidad a

través del lente de la creación. A lo largo de estos veinticinco años, he comprobado que la horizontalidad, el humor y el análisis crítico del poder permiten que los estudiantes profesionalicen su mirada y construyan un relato propio que sea pertinente para su contexto contemporáneo. La docencia no es solo un acto de instrucción, sino una oportunidad de gozo compartido donde reconocemos en el artista del pasado mucho de nosotros mismos. Al final, aunque las tecnologías y las sociedades cambien, los dilemas fundamentales del ser artístico permanecen, y nuestro trabajo como maestros es proporcionar las herramientas para que el estudiante reconozca su lugar en la historia y actúe con conciencia y profesionalismo en su tiempo presente.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z., y Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *Dos regímenes de locos: Textos y entrevistas (1975-1995)*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (2005). *Spinoza: Filosofía práctica*. Tusquets.
- Deleuze, G., y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Fernández Solís, J. D. (2014). Pedagogía del humor: El valor educativo del humor en la educación social. *Revista de Educación Social*, (18), 1-7.
- Fernández Vargas, L. A. (2024). *Perfil del aspirante a la Licenciatura en Artes Visuales: Informe estadístico*. Universidad de las Artes de Yucatán.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitan Swing.
- Morreall, J. (1987). *The philosophy of laughter and humor*. State University of New York Press.
- Morreall, J. (2012). El filósofo como profesor: Humor y filosofía. *Diálogo Filosófico*, (82), 55-72.
- Spinoza, B. (2001). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.
- White, H. (1992). *La metahistoria: la imaginación histórica de Europa en el siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.