

Expresión y apreciación artísticas: un libro educativo de Juan Acha para la mediación de las artes

Expresión y apreciación artísticas: an Educational Book for Artistic Mediation by Juan Acha

MINERVA SALGUERO GÓMEZ  0009-0004-3003-7995

Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Resumen

En el presente artículo se analiza el libro *Expresión y apreciación artísticas*, desarrollado por el crítico y teórico del arte Juan Acha (1916-1995), para identificar las estrategias de este proyecto de mediación educativa en México. La estructura del texto enuncia, en primer lugar, la postura pedagógica de Acha para enfatizar su apuesta por estudiar críticamente el sistema artístico en su totalidad, desde la producción hasta la distribución y consumo de las prácticas creativas. En segundo lugar, describe brevemente el contexto político en el que se gesta el diseño del libro, amparado por las reformas que condujeron a México a las dinámicas neoliberales en todos sus sectores. En tercer lugar, analiza la estructura y composición visual del libro educativo para evidenciar la tensión existente entre el pensamiento crítico de Acha y las demandas de las reformas neoliberales que fue necesario expresar en los libros de texto escolares. Como consideraciones finales, se destaca que, a pesar de sus contradicciones con el trabajo más crítico y político de Acha, el libro constituye un valioso experimento para plantear la expresión y la apreciación artísticas desde una perspectiva no exclusiva de voces autorizadas, brindando herramientas a un público joven y no especializado para que desarrollara su propia sensibilidad y se apropiara de las prácticas estéticas de su entorno.

PALABRAS CLAVE: Juan Acha, libro educativo, pedagogía, arte, México.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO / HOW TO CITE THIS PAPER

Salguero Gómez, M. (2024). *Expresión y apreciación artísticas: un libro educativo de Juan Acha para la mediación de las artes*. *Umática. Revista sobre Creación y Análisis de la Imagen*, 7.

<https://doi.org/10.24310/Umatica.2023.v6i7.20752>

Umática. 2024; 7. <https://doi.org/10.24310/Umatica.2024.v6i7.20752>

Artículo original
Original Article

Correspondencia/
Correspondence
Minerva Salguero Gómez
mineralsalguero@gmail.com

Financiación/Fundings
Sin financiación

Received: 24.10.2024
Accepted: 19.12.2024

Expresión y apreciación artísticas: an Educational Book for Artistic Mediation by Juan Acha

MINERVA SALGUERO GÓMEZ

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.

Abstract

This article analyzes the book *Expresión y apreciación artísticas*, developed by art critic and theorist Juan Acha (1916–1995), in order to identify the strategies of this educational mediation project in Mexico. The structure of the text enunciates, first, Acha's pedagogical stance to emphasize his commitment to critically study the art system in its totality, from production to distribution and consumption of creative practices. Secondly, it briefly describes the political context in which the book's design was conceived, under the auspices of the reforms that led Mexico to neoliberal dynamics in all its sectors. Thirdly, it analyzes the structure and visual composition of the educational book to demonstrate the tension between Acha's critical thinking and the demands of the neoliberal reforms that had to be expressed in school textbooks. As final considerations, it is emphasized that, despite its contradictions with Acha's more critical and political work, the book constitutes a valuable experiment to approach artistic expression and appreciation from a perspective not exclusive to authorized voices, providing tools for a young and non-specialized public to develop their own sensibility and to appropriate the aesthetic practices of their environment.

KEY WORDS: Juan Acha, educational book, pedagogy, art, Mexico.

Summary – Sumario

1. La pedagogía de Juan Acha
2. Los cambios en el sistema educativo mexicano
3. El libro *Expresión y apreciación artísticas*
4. La autoridad del libro de texto escolar
5. Conclusiones

En 1966, la Organización de las Naciones Unidas aprobó el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, que reconoció el “derecho de toda persona a participar en la vida cultural” (PIDESC, 1966, Artículo 15, párrafo 1a). De igual manera se estipuló que se “deberán adoptar [las medidas] para asegurar el pleno ejercicio de este derecho, necesarias para la conservación, el desarrollo y la difusión de la ciencia y de la cultura” (PIDESC, 1966, Artículo 15, párrafo 2). Desde la segunda mitad del siglo XX, tanto instituciones públicas como privadas emplearon la radio, la televisión y los medios impresos, así como la incorporación de asignaturas de arte en los planes de estudios, para hacer llegar contenidos artísticos y culturales al público en general. Sin embargo, es crucial atender los discursos bajo los que estos contenidos fueron planeados, así como los medios y los modos de circularlos. Es decir, cuestionar cuáles fueron y son las políticas detrás de lo que se decide mostrar, difundir y enseñar como arte, desde qué ángulo y a través de qué retórica discursiva. Estas interrogantes son el eje rector del presente artículo, que se centra en el libro *Expresión y apreciación artísticas. Artes Plásticas* (1994),¹ del teórico del arte Juan Acha (1916-1995).

De origen peruano y radicado en México desde 1972 hasta su muerte, Acha fue un teórico profundamente preocupado por la educación artística —desde la infancia hasta la formación profesional—; un teórico que puede ser estudiado como un caso de gestor, columnista, crítico, curador, editor y docente con la capacidad de negociar y dialogar con instituciones académicas, funcionarios, editoriales, museos y artistas e, incluso, interesado en la concepción de políticas culturales que tuviesen impacto en el sistema cultural y de educación a nivel nacional. El cuerpo de textos sobre educación escritos por Acha permite esbozar su proceso metodológico en torno a la manera en que la educación y la divulgación posibilitan un (re)conocimiento del horizonte cultural, necesario para una sociedad crítica que tenga la capacidad de ejercer su sensibilidad de manera autónoma. Informado por las pedagogías críticas y de la liberación (Freire, 2007), Acha buscaba educar la mirada, la sensibilidad y los sentidos a través de hacer visible el sistema y la infraestructura que hacen posible la creación, distribución y consumo de las “producciones simbólicas” —que abarcan el arte, el diseño, las artesanías, los medios de comunicación y demás manifestaciones socioculturales (García Canclini, 1979). Así, su trabajo tan diverso ofrece un conocimiento integral del fenómeno artístico, cultural y social, desde sus múltiples formas de mediación.

En este artículo analizaremos su libro *Expresión y apreciación artísticas* para identificar las estrategias detrás de la mediación de las artes implementadas por el proyecto educativo en México en la transición hacia la década de los noventa, teniendo como protagonista de la construcción de este libro educativo a un autor que concebía las prácticas artísticas dentro de un complejo sistema donde las formas de distribución y del consumo adquirirían posiciones tan predominantes como la producción en sí. Nuestra hipótesis es que, a pesar del carácter crítico, situado y dialógico del pensamiento de Acha, la propuesta de su libro de texto escolar contradice a veces su propia mirada pedagógica, puesto que en ocasiones recurre a fórmu-

1. La primera edición del libro fue publicada por Editorial Trillas en 1993. En este texto, se trabaja con la segunda edición que apareció un año más tarde.

las estandarizadas para explicar tópicos del arte, tiende a homogeneizar las problemáticas, oculta ciertas contradicciones inherentes a los contenidos de la expresión y la apreciación del arte y propone lecturas demasiado lineales para fenómenos que, desde su trabajo como teórico, habrían cobrado una forma mucho más compleja y diversa. Sostenemos que, en buena medida, estas características responden a las reformas neoliberales impulsadas por el gobierno mexicano de turno. Aun así, el libro constituye un valioso experimento para plantear la expresión y la apreciación artísticas desde una perspectiva no exclusiva de voces autorizadas, brindando algunas herramientas a un público joven y no especializado para que desarrollara su propia sensibilidad y se apropiara de las prácticas estéticas de su entorno.

Desde el amplio espectro del enfoque teórico y crítico de Acha, y al tomar en cuenta particularmente su labor docente, en los siguientes apartados se revisan los diversos elementos en torno al libro *Expresión y apreciación artísticas* para analizarlo como un proyecto de mediación educativa. En primer lugar, nos aproximaremos al perfil docente de Juan Acha para identificar las motivaciones que dieron lugar a su propuesta de libro educativo. Posteriormente, reconstruimos el contexto institucional y legislativo en el que el libro apareció, para después generar un análisis de éste enfatizando sus cualidades discursivas. Finalmente, en las conclusiones, puntualizamos los alcances así como las limitaciones del libro.

1. La pedagogía de Juan Acha

Tanto el pensamiento como la actitud de Acha fueron claves para provocar la reflexión en sus estudiantes. Para el investigador Alberto Argüello Grunstein (2018) esto se hizo evidente, sobre todo, a partir del ingreso de Acha como docente en la entonces Escuela Nacional de Artes Plásticas (ENAP) que:

le brindó una preciosa oportunidad que quizás ambicionaba más: estar cerca de los estudiantes de arte, de los artistas o profesionistas de las artes en ciernes. Ahí consolidó tres de sus postulados clave en relación con la pedagogía artística: a) los estudiantes de arte, los profesionistas después, tienen como compromiso apremiante rechazar la repetición por la repetición del arte dominante o consolidado; su mística debe ser renovar, ampliar y corregir la producción artística heredada... llevarla más allá: innovar, b) la formación y la producción artísticas deben tener como eje rector el ejercicio de la crítica, la libertad de expresión razonada (no meras locuacidades, decía) y la experimentación y c) los estudiantes, los artistas, deben ser formados en las prácticas teóricas y la investigación, no sólo en las prácticas de taller (es nuestro deber impulsarlos a teorizar en y desde el taller). (p. 84)

La innovación, la experimentación y la reflexión teórica, postulados enunciados por Argüello, son ejes centrales claramente expresados en la ponencia de Acha *Significado y*

Problemas de la ENAP (1981), pero también se encuentran en una de sus últimas publicaciones, *Las actividades básicas de las artes plásticas* (Acha, 1994b), en la que aboga por "poner atención en el desarrollo de nuestra cultura material" (p. 17), ya que "en América Latina nos urge [...] equilibrar la cultura estética y la científica, la teoría y la práctica, para que exista entre nosotros el concepto de América Latina que necesitamos" (p. 13).

Esta mirada integral se manifiesta, de un modo similar, en el testimonio del artista y docente Alberto Gutiérrez Chong (2018), quien comparte sus recuerdos siendo alumno de Acha en la década de los setenta. Entre sus memorias resalta la figura de su maestro como agente cultural:

Otra de las propuestas en donde más presencia e inquietud dejó fue cuando se refirió a todo aquello que se relaciona con la "promoción", la "difusión" del arte y su "consumo"; [...] Para Acha era fundamental ese activismo que involucra a todos por igual, hasta llegar a su última instancia: el o los públicos, al "aficionado", como él consecuentemente los nombraba. Y para que eso caminara habría primero que profesionalizar cada una de las partes que exigen una especialización y aun una capacitación que consideraba primordial. (Gutiérrez Chong, 2018, p. 75)

Para Gutiérrez Chong, Acha era un agente cultural no sólo preocupado por la investigación, sino también por la enseñanza y la formación de públicos. "El maestro Acha le dedicó una buena parte de su vida profesional a esa posibilidad educativa, de ahí que gran parte de su obra publicada contenga un perfil didáctico y aun pedagógico; para poder ser enseñada, comprendida y, con ello, interpretada y discutida" (Gutiérrez Chong, 2018, p. 75).

Esta actitud está presente en las publicaciones de Acha dirigidas tanto a la formación profesional como a la escolar (Acha, 2010a). El corte didáctico de las mismas puede estar relacionado con la formación en torno a las humanidades y ciencias sociales que el teórico se procuró para sí. Acha se inició por su cuenta en la historia y la teoría del arte de su época a través de viajes por América y Europa, de lecturas actualizadas que conseguía en sus viajes o que llegaban a Perú, así como del ejercicio de escritura sobre las exposiciones y manifestaciones de su entorno. "Durante varios años —entre 1953 y 1957— el tecnócrata emprendió un riguroso proceso de autoaprendizaje en la teoría e historia de la plástica, y asumió sin otro apoyo que el de su propia voluntad los regímenes de lectura de los programas académicos germánicos y norteamericanos —obtenidos por correspondencia" (Buntix, 2018, p. 201).

Para los tiempos de Acha, aún existía una tradición de distanciamiento jerárquico entre estudiantes y maestros, debido a que se fomentaba un culto al profesorado —como en el taller gremial—, que era visto como la autoridad máxima porque era quien supuestamente guardaba los secretos y los saberes. La figura de Acha contradecía esa tradición y planteaba, en cambio, una pedagogía de acompañamiento, cuyos saberes estarían animados por las inquietudes de sus estudiantes (Freire, 2005).

Se puede describir la actitud de Acha como la de un estudioso que entiende al arte como un fenómeno social, un conjunto de procesos de significación que dependen de la recepción y valoración de la sociedad donde circula y que lo consume, razón por la cual es comprensible que Acha se refiriera a la formación de la sensibilidad como determinante para que las personas puedan reconocer y valorar las manifestaciones de su entorno. En este sentido, gran parte de la producción del pensamiento de Acha está cifrada en los libros que se integraron como resultado de su trabajo como profesor, en la mayoría de las ocasiones, curiosamente, en las aulas de las carreras de diseño (Alfaro Cuevas, 2018). Los esfuerzos de Acha por explicar al trabajo creativo como parte de un sistema donde el diseño, las artes y las artesanías eran definidas desde un materialismo que ponía énfasis en las formas y medios de producción, así como en los sistemas de lenguajes que les enunciaban, hacían evidente que al entender las relaciones de producción, distribución y consumo (Acha, 1988, 1995) era posible identificar las cualidades y funciones sociales de cada práctica. Esto es, que el sistema podía nombrarse, estudiarse, conocerse y, por tanto, enseñarse. Así, atestiguar la "amplitud sociológica" de las preocupaciones de Acha (1984) por los procesos formativos, y las particularidades de su práctica docente a través de su perspectiva como teórico y crítico, permite especular sobre las posibles razones por las que le interesaría escribir sobre el tema a partir de una propuesta editorial para el ámbito escolar.

2. Los cambios en el sistema educativo mexicano

Aproximadamente tres años antes del fallecimiento de Acha, siendo presidente de México Carlos Salinas de Gortari y secretario de Educación Ernesto Zedillo, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica".² Este Acuerdo formaba parte de una serie de modificaciones a la legislación en materia educativa impulsadas por el gobierno de Salinas de Gortari, en alianza con el Sindicato Nacional de Trabajadores al Servicio de la Educación (SNTE) (Hernández, 2002), y en consonancia con las políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que tenían como objetivo "remediar las precariedades de la educación básica en México" (López Domínguez et al, 2019, p. 58). Además del Acuerdo, se hicieron dos reformas al artículo tercero de la Constitución, promulgadas el 5 de marzo de 1993, que establecían la obligatoriedad de la educación secundaria, y como consecuencia de ello se aprobó la nueva Ley General de Educación, publicada en el DOF el 13 de julio de 1993, que sustituía a la Ley Federal de Educación de 1973 (Ornelas, 2009, p. 80). Los ajustes a la ley de educación proponían "atender con eficacia las nuevas exigencias del desarrollo nacional" (ANMEB, 1992, p. 6), que se tradu-

2. Si bien la publicación del Acuerdo se realizó durante la gestión de Zedillo, es imperativo destacar que, anterior a él, fue Manuel Bartlett quien estuvo a cargo de la Secretaría de Educación desde el inicio del gobierno de Salinas de Gortari. Hacer esta precisión histórica permite identificar la relevancia del trabajo de Bartlett en el proyecto modernizador de la educación del sexenio, así como sus vínculos con distintas administraciones en otros cargos públicos: secretario de gobernación (1982-1988), gobernador del estado de Puebla (1993-1999), director general de la Comisión Federal de Electricidad (2018-2024).

ieron en una necesidad de modernizar las infraestructuras y políticas públicas *in toto*, para responder al marco neoliberal que terminaría de cobrar forma con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el 1 de enero de 1994.

Durante el periodo de gobierno de Salinas de Gortari se consolidó la infraestructura institucional y social neoliberal (Roque y Velázquez, 2022) que permitió ejecutar los acuerdos comerciales entre los países del Norte de América. Aunque en general los proyectos neoliberales se caracterizaron por un perfil tecnocrático enfocado en los campos productivos, es notorio el interés que la administración presidencial de este periodo tuvo por generar instituciones que pudieran gestionar la cultura desde una perspectiva oficial y al mismo tiempo liberal. Alojado en la Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta) fue una de las entidades autónomas creadas para responder "a la presión que había ejercido durante la campaña, uno de los principales grupos intelectuales para que se creara una Secretaría de Cultura" (Vázquez, 1997, p. 930), incluso cuando esta decisión era opuesta a la lógica neoliberal de reducir responsabilidades por parte del Estado.

El surgimiento de las instituciones culturales de México en la década de los noventa, se explica también como el resultado de las conciliaciones y negociaciones que el gobierno entrante hizo con los sectores opositores para aplacar el descontento social que provenía de una campaña y resultados electorales turbios. En este sentido, "de julio a diciembre [de 1988], Salinas de Gortari realizó un 'trabajo de atracción' entre artistas e intelectuales cuya posición política le permitiera conformar un grupo lo suficientemente reconocido con objeto de impulsar una estrategia de concordia en el campo cultural" (Ejea, 2009, p. 23), y en palabras del propio Víctor Flores Olea, quien fuera el fundador y primer presidente del Conaculta, el presidente en turno "le quería dar una cara de izquierda a la cultura para equilibrar todo lo que en el plano económico iba a hacer por la derecha" (Flores en Ejea, 2009, p. 24).

Además de esta función conciliadora con el sector cultural, el gesto formaba parte del plan a gran escala para generar un grupo que avalara y justificara las reformas educativas que se impulsaban. De hecho, Carlos Ornelas señala que entre las razones que esgrimió el gobierno para promover la reforma al artículo tercero de la Constitución destacaban "ampliar la base cultural de la nación y fortalecer la identidad nacional" (2009, p. 78). La cultura y la educación fungían como sendos recursos desde los cuales apuntalar una transformación profunda de la sociedad, con miras a convertir al país en un digno competidor del escenario internacional. En ese contexto, el "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica" buscaba una profunda revisión y modificación a los planes y programas de estudio y materiales educativos, con la intención de verificar la relevancia de los contenidos, saberes y habilidades para una sociedad que se preparaba para las exigencias del mercado global.

En la publicación de los planes y programas de estudio de la SEP encontramos el recuento de los antecedentes de esta serie de reformas: "El plan de estudios de la educación secundaria y los programas que lo constituyen son resultado de un prolongado proceso de consulta, diagnóstico y elaboración iniciado en 1989, en el cual fueron incluidos de manera conjunta los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria" (SEP, 1994, p. 10). Ese proceso

al que aludía la SEP estaba, de hecho, enmarcado en el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, publicado en el DOF el 29 de enero de 1990, que como parte del Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994 establecía las políticas educativas que desarrollaría la administración de Salinas de Gortari a mediano plazo durante su gobierno. La SEP señalaba que el Programa para la Modernización Educativa "estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos" (SEP, 1994, p. 11). Otro de los objetivos cruciales del programa era fomentar una descentralización de la educación que "desencadene las fuerzas de nuestra sociedad contenidas en todas las regiones del país; organice en función de necesidades locales el esfuerzo educativo; acerque la atención de la función educativa a los problemas y realidades de su entorno más inmediato, y cuente con la participación de todos los sectores de la comunidad local" (PNME, 1990).

Todas estas reformas lidiaban, por tanto, con el doble propósito de impulsar un nuevo sistema educativo a la altura de la rampante competitividad neoliberal y, a la vez, integrar a las artes y la cultura como herramientas para apuntalar la identidad nacional en ese proceso de cambios. En lo que respecta a la forma en que la enseñanza artística figuraba en los planes de estudios a partir de estas reformas, a nivel secundaria se señalaba como "Actividad de desarrollo" a la expresión y apreciación de las artes, asignándole dos horas semanales. Así, la expresión y la apreciación artísticas conservaban un lugar fundamental en el nuevo plan de estudios. Aunque pareciera que al no definir las como asignaturas académicas sino como actividades se les atribuía una jerarquía menor, en realidad se trataba de "destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con una alta posibilidad de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes" (SEP, 1994, 14).

En el plan y programas de estudio publicado por la SEP no hay una descripción de los contenidos a desarrollar en estas actividades, aunque se advierte que "[p]ara el fomento de la Educación Artística y con la participación de instituciones culturales, se producirán materiales de apoyo que las escuelas podrán incorporar en distintas opciones de enseñanza" (SEP, 1994, p. 14). Es aquí donde la mediación de los libros de texto escolar cobra una importancia fundamental.

Durante la década de los noventa, la Comisión Nacional de Libro de Texto Gratuito (CONALITEG) estaba a cargo de diseñar, producir y distribuir los libros de texto para la educación preescolar y primaria. Las editoriales privadas, por su parte, proponían títulos para la educación secundaria, apegándose a los lineamientos fijados por la SEP en cuanto a temas, capítulos y materias (Díaz de Cossío, 2007, p. 60).³ Por tanto, una vez que los planes y progra-

3. No fue hasta 1997 que la CONALITEG empezó a comprar libros para secundaria a editoriales privadas y a entregarlos de manera gratuita, primero en zonas marginadas, y luego de manera masiva. Desde la reforma de la Nueva Escuela Mexicana, durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), la CONALITEG edita, diseña, imprime y distribuye todos los libros de textos empleados desde preescolar hasta secundaria, por lo que el sector de editoriales privadas sólo vende a escuelas privadas.

mas de estudio eran publicados en el DOF, era necesario organizar equipos de trabajo para articular las colaboraciones de autores, docentes, pedagogos, diseñadores, ilustradores, etc., para la elaboración de los libros de texto.

Es probable que Acha estuviera al tanto de todo el contexto legislativo, institucional y político por el que atravesaba la educación en ese momento, debido a su colaboración con editorial Trillas, dedicada a libros de texto, y viceversa, que grupos de pedagogos, profesores y gestores de políticas educativas estuvieran al tanto de las investigaciones y amplias publicaciones de carácter pedagógico de Acha. De hecho, en el catálogo del fondo documental del teórico aparece un documento bajo el título *Programa nacional de apreciación y expresión plástica. 1er año de secundaria, prueba operativa curso 1990-1991*, elaborado por la SEP que, seguramente, fue la base para la elaboración del libro de texto en cuestión.

Esto nos lleva a pensar sobre la dinámica de colaboración que podría haber tenido Acha, a sus 77 años, con los equipos de la editorial Trillas para la realización de su nuevo libro escolar. Especulamos que sería necesario que el autor tuviera organizada la información o un trabajo previamente esbozado, que sirviera de guía al equipo de trabajo de la editorial. Esta tarea involucraría: 1) adaptar y presentar de manera accesible las ideas complejas de Acha; 2) dosificar en secuencias o unidades la amplia obra del teórico acorde con los objetivos de enseñanza-aprendizaje del plan de estudios; 3) diseñar actividades y seleccionar, comisionar y tramitar permisos de las imágenes; 4) realizar las maquetas y posteriores revisiones de pruebas. Sólo la profunda convicción de Acha en la amplitud sociológica que demanda un proyecto pedagógico en torno a las artes como vía para la construcción de una sociedad crítica podría explicar su compromiso en esta empresa tan apresurada.

3. El libro *Expresión y apreciación artísticas*

En medio del torbellino de cambios económicos y políticos que estaba por venir a partir del giro neoliberal que darían tanto la educación como la cultura y otros ámbitos, salió a la luz en 1993 el libro de texto *Expresión y apreciación artísticas* de Acha. El teórico conocía los ideales vertidos en proyectos educativos promovidos por los gobiernos de México desde principios del siglo XX, tales como el proyecto humanista vasconcelista, la educación socialista del cardenismo, y las últimas reformas impulsadas por Salinas de Gortari. Además de este marco legal, el teórico también entendía las condiciones socioculturales del sentir latinoamericano (Acha, 1984), y fue desde ahí que asumió su rol como agente cultural en la elaboración de su propuesta pedagógica, que atendería al mismo tiempo a las exigencias del contexto nacional, con sus tensiones político-institucionales, como a las complejidades y diversidades estéticas, epistemológicas y éticas de la región. El espíritu del multiculturalismo, la revaloración del patrimonio y el acceso a la cultura son los puntos de entrada que permitieron a Acha negociar con la SEP y adaptar su pensamiento sobre la teoría social del arte a una propuesta pedagógica.

Para entonces, Acha ya era una voz autorizada: había publicado gran parte de su obra emblemática, *Arte y sociedad latinoamericana*, y sus últimos años de vida también fueron de

gran actividad editorial. Así lo atestigua el hecho de que el tomo V de *Arte y sociedad latinoamericanas. Introducción a la creatividad artística* se publicara en 1992, donde aborda las características del ejercicio profesional de las artes, desde la formación profesional hasta las características del perfil del artista. En ese mismo año publicó *Crítica del arte. Teoría y práctica*, un estudio que abona a la consolidación de la disciplina como un proceso reflexivo capaz de generar teorías sobre las artes. En 1993 vio la luz su investigación como profesor de la ENAP, *Las culturas estéticas de América Latina*, en la que, a diferencia del resto de sus escritos, realizaba un repaso por las producciones simbólicas con un enfoque histórico-cronológico, desde las culturas mesoamericanas hasta la década de 1980. En 1993, también estaba publicando *Los conceptos esenciales de las artes plásticas* y *Las actividades básicas de las artes plásticas*, ambos en Ediciones Coyoacán. Estas publicaciones, más sus conferencias y artículos en revistas y periódicos, constituyeron el contenido más actualizado y materia prima para elaborar el libro de texto para secundaria.

Al inicio del libro *Expresión y apreciación artísticas* hay una sección denominada "Guía didáctica", dirigida a docentes, en la que se explica el funcionamiento del libro y la manera en que contribuirá con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados por el Acuerdo de 1992. Como objetivo general del curso, se buscaba "que el alumno maneje los elementos teórico-prácticos de las artes plásticas, al mismo tiempo que desarrolle su sensibilidad y conocimientos para apreciar, valorar y preservar el patrimonio cultural" (Acha, 1994a, p. 5). En este objetivo, sin embargo, no se menciona la actividad expresiva como finalidad fundamental del curso, en donde las lecciones dedicadas a actividades manuales parecerían estar pensadas como exploraciones de la sensibilidad para la apreciación de las producciones simbólicas, y no orientadas al desarrollo de habilidades técnicas con un fin de formar artistas. También se mencionan los objetivos particulares que justifican la división en cinco unidades y las temáticas que serán abordadas a lo largo de un año escolar. La primera unidad, por ejemplo, se llama *Arte y sociedad*, lo que podría ser una clara referencia a la obra de Herbert Read, un autor ampliamente conocido que, de hecho, se encuentra en la biblioteca personal de Acha.⁴ La manera en la que Read (1977) entiende la educación artística, estableciendo una distinción entre la educación para formar al individuo como artista (productor) y la educación encaminada a que el individuo pueda apreciar el arte (consumidor), es también asumida por el teórico peruano.

Más adelante, en el apartado "Nuestra época y la importancia de lo visual" se formulan de manera explícita las problemáticas que ocuparon a Acha a lo largo de sus investigaciones: la influencia de los medios de comunicación masiva en la sensibilidad y el uso de la tecnología en las manifestaciones artísticas contemporáneas. Ya desde los años setenta Acha advertía de los "efectos nocivos de la anhelada industrialización" (2017, p. 33), y proponía una educación estética desde la infancia para ofrecer "defensas mentales y sensitivas contra las persuasiones y manipulaciones de los medios masivos" (Acha, 1973, p. 252). En el libro de

4. Aunque también en la biblioteca se encuentran *Arte y sociedad* (1948), de Roger Bastide, *Arte y sociedad* (1955), de Luis Diez del Corral, y *Arte y sociedad industrial* (1985), de William Morris.

texto, Acha advierte que el *boom* de la tecnología no sólo "nos sitúa en un nuevo entorno en el que han adquirido preponderancia la imagen y lo audiovisual" (1994, p. 6), sino que tiene dos repercusiones para la teoría y la práctica educativa. Por un lado, "la transformación del llamado espacio cultural; es decir, el repertorio de conocimientos del individuo, cuyas posibilidades son casi infinitas (una sola velada frente al televisor puede dar al niño fragmentos de información política, económica, artística, histórica, etc., además de mensajes publicitarios)" (Acha, 1994, p. 7). Por otro, "la transformación de la antigua 'jerarquía de facultades humanas', que daba primacía a la razón y a la lógica, sobre la imaginación y la sensibilidad" (Acha, 1994, p. 7). En favor de un aprendizaje situado en estas nuevas condiciones sociotécnicas, Acha sugiere al docente tanto tener en consideración el caudal de información que los estudiantes han recibido de los medios masivos de comunicación, como potenciar su intuición, imaginación y experiencia sensible.

Al final de la guía, a través de una advertencia a los docentes, Acha hace un recorrido por todas las posibilidades disciplinares involucradas en el estudio de las artes:

Habrán algunos alumnos que se inclinen más y se apasionen por la discusión sobre trabajos artísticos (crítica de arte); habrá otros a los que les parezca más interesante hacer interpretaciones de sentido y contenido (teoría del arte); otros más preferirán el relato de los aspectos históricos y evolutivos (historia del arte); algunos quizá se apasionen más por expresar su propia creatividad con los medios que están aprendiendo (artista); a estos habrá que prestarles tal vez una atención más específica para no desalentar una posible vocación y, finalmente, habrá algunos que simplemente se sientan satisfechos de aprender y cómodos en presencia del arte, y quieran platicar acerca de él (espectadores). Ninguna tendencia es mejor que otra; justamente el arte nos enseña que la diversidad es tan natural al ser humano como necesaria. (1993, p. 16)

Al enfatizar la diversidad del aprendizaje tanto de los estudiantes como del proceso educativo y artístico en general, Acha hacía evidente su apuesta por un proyecto de mediación y divulgación. Obviamente, cada libro de texto exige al estudiante aprender a desarrollar y aplicar diversas habilidades y estrategias, pero esa demanda de atención y compromiso debe darse de acuerdo con el nivel de desarrollo del estudiante, considerando sus experiencias y conocimientos previos. Por esta razón, el libro por sí solo no garantiza el aprendizaje, y Acha así lo entendía al insistir en cómo activar sus contenidos a través de la labor docente que motiva, acompaña y conduce las experiencias de aprendizaje.

Nancy Livingston (2007) ofrece una guía detallada de las características que deben tener los libros de texto escolares para responder a las demandas y favorecer el desarrollo de habilidades. Esta guía es útil para analizar el libro de Acha y determinar hasta qué punto favorece el aprendizaje, a través de qué estrategias y recursos. En primer lugar, debemos reconocer que, aunque el lenguaje empleado en el libro de texto debe ser claro y apropiado, tam-

bién debe haber un acercamiento progresivo a un vocabulario cada vez más especializado. Livingston señala que debemos cerciorarnos de que el libro de texto permita al estudiante "entender las palabras técnicas y significados especializados particulares de cada disciplina a través de la habilidad de aplicar claves de contexto, conectar elementos de léxico o usar un diccionario/glosario" (2007, p. 213). Al revisar el libro de Acha encontramos hasta tres tipos de recuadros: 1) recuadros azules donde se define, de manera breve y accesible, el léxico empleado en el texto principal; 2) recuadros morados con títulos que señalan el contenido que se desarrolla sucintamente –por ejemplo "Los hechos políticos influyen en el arte" o "La cultura maya"; y 3) recuadros amarillos señalizados con el ícono de una lupa, en los que se advierte una escritura más descriptiva pero, a su vez, concreta y fragmentada, llegando incluso a incorporar incisos y viñetas. La información más compleja y especializada se encuentra en estos recuadros, sin los cuales el texto principal haría alusión a términos, nombres de artistas o planteamientos que quedarían sin precisar.

En la misma línea, según Livingston, el estudiante debe aprender a "interpretar material gráfico, como, por ejemplo: organizadores visuales, mapas, gráficos, tablas y resumir la información representada" (2007, p. 213). En el caso del libro de Acha, abundan los mapas conceptuales, mapas geográficos, líneas de tiempo, esquemas describiendo procedimientos técnicos paso a paso, además de las ilustraciones de obras (gráfica, pintura, escultura, arquitectura, diseño gráfico, industrial, textil, artesanal, publicidad). Todas las imágenes están numeradas y tituladas; si es una obra, incluye el nombre del autor, el año y, en algunos casos, se menciona la técnica. Asimismo, siempre se incluye una descripción o explicación vinculada al tema de la unidad.

En el libro, los diagramas tipo mapa conceptual, tan comunes en la obra de Acha, son los más complejos y demandan mayor atención y análisis, ya que no cuentan con una explicación. Por ejemplo, en la guía didáctica aparecen tres diagramas titulados "Actividades básicas para la educación artística", "Actividades básicas de todo arte" y "Disciplinas artísticas", los cuales son retomados en la primera unidad para exponer, de manera resumida, gran parte de la teoría del arte de Acha. Suponemos que, como todo mapa conceptual, estos diagramas buscan mostrar de manera gráfica las relaciones de los conceptos clave y los flujos argumentativos; sin embargo, la disposición de los elementos, así como los conectores empleados como flechas, líneas y corchetes no siempre favorecen la lectura y no contribuyen a explicar, describir o interpretar los procesos que, para Acha, eran fundamentales.

Las instrucciones, por su parte, según Livingston, deben ser claras, sintéticas y lógicas, y se deben diferenciar del resto de la página. Así el estudiante aprende a identificar ejercicios, actividades, materiales, herramientas y pasos a seguir para técnicas o procedimientos específicos. En la guía didáctica del libro encontramos dos conjuntos de actividades. Las "recomendaciones didácticas" están pensadas a partir de la metodología del pensamiento crítico y se dividen en cuatro tipos: literal, inferencial, estratégico y crítico. Además, tenemos las "otras recomendaciones didácticas", las cuales parten de la manera en que Acha divide las actividades básicas de la expresión y apreciación plástica: visuales, expresivas-sensitivas y

manuales, y desde estos tres tipos de actividades encontramos sugerencias de ejercicios a realizar. Para cada tipo de actividad se emplea un ícono y ambos conjuntos se identifican a lo largo de las lecciones por estar en recuadros naranjas, con excepción de las actividades manuales que aparecen en recuadros verdes. Para las actividades en recuadros naranjas, que identificamos como actividades de reflexión, se emplean verbos como: observar, analizar, imaginar, identificar, anotar. Las actividades manuales, con instrucciones de procedimientos referidos a las diversas técnicas que en cada disciplina se abordan, aparecen sólo en las unidades 2, sobre la gráfica; la 3, sobre la pintura; y la 4, sobre la escultura y arquitectura.

Otro factor determinante para evaluar un libro de texto es la organización de la puesta en página. De acuerdo con Livingston, es importante que el estudiante sea capaz de reconocer "patrones de organización textual y apoyos para el estudio" (2007, p. 213). El diseño editorial determina la estructura del libro, las unidades, las lecciones y las páginas a partir de elementos que permiten identificar la jerarquía de la información, por ejemplo, texto principal y textos secundarios, elementos de apoyo y la coherencia de estos a lo largo del libro, de tal forma que sea posible reconocer ese patrón. En ese sentido, el libro de Acha está conformado por cinco unidades, las cuales se identifican con una portada siempre en página impar, maquetada a una columna que contiene el número de la unidad, el título, una imagen en grande de una obra y una breve descripción a modo de introducción. En cuanto a las lecciones, su maquetación se compone de dos columnas; el texto principal siempre está en la columna izquierda, por lo que las imágenes aparecen en su mayoría en la columna derecha, salvo los casos en donde por su tamaño ocupan ambas columnas. Las lecciones pueden ser cortas, desde media página, hasta largas, en torno a seis páginas. Encontramos hasta cuatro niveles de títulos y subtítulos para el texto principal, mientras que en los párrafos se emplean listas numeradas y con incisos. Estos múltiples énfasis visuales hacen que, en ocasiones, la lectura se complique.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, en el siguiente par de análisis nos interesa destacar los elementos que consideramos innovadores en el libro escolar de Acha, en cuanto a la tradición de los libros de arte e historia del arte en general. Si bien es cierto que el libro *Expresión y apreciación artísticas* retoma varios modelos de los "atlas de imágenes", de las enciclopedias de historia del arte y de los criterios pedagógicos de un libro de texto cualquiera, al mismo tiempo pone en marcha otro tipo de puesta en página que permite experimentar con análisis y ejercicios de interpretación distintos a los tradicionalmente establecidos por los saberes académicos.

Por una parte, a través del montaje de imágenes y la puesta en simultaneidad de sus temporalidades, el libro de Acha alude en varios pasajes a los modelos de los programas de divulgación televisivos, principalmente cuando intercala obras de arte canónicas con una amplia diversidad de "producciones simbólicas", diseños, artesanías y publicidad.⁵ Las páginas en la que esto ocurre (pp. 32-35) están dedicadas a explicar aspectos de lo estético pero a partir de recursos de la cultura del presente, una estrategia relativamente novedosa en

5. Algo similar a lo que habría hecho el libro *Modos de ver* de John Berger et al. (1974), derivado de la famosa serie de televisión homónima.

textos escolares. Igual que en el resto de su obra, Acha busca explicar la influencia del contexto social en la construcción del gusto y de la sensibilidad. De esta manera, se propicia que el estudiantado se familiarice con observar atentamente tanto obras de arte como estímulos visuales provenientes de la vida cotidiana, a los que, de hecho, tiene mayor exposición.

Por otra parte, Acha usa de manera recurrente líneas de tiempo o infografías como recurso didáctico para visualizar los cambios de un fenómeno a través del tiempo, para ubicar etapas o eras, dependiendo de cuál sea la escala. En el caso de la historia del arte canónica, estos recursos han intentado mostrar una suerte de "evolución" de las artes a través del desarrollo de la humanidad. Para Acha, sin embargo, las artes no evolucionan en un sentido de progresión, sino que se transforman de acuerdo con las características de las sociedades que las producen y con sus diversas condiciones de distribución y consumo. Al ofrecer esta mirada, las páginas donde figuran estas líneas e infografías (pp. 22, 23, 184, 185) ejemplifican el énfasis en el análisis visual más que en el histórico. Por ejemplo, en una lección dedicada al uso de la perspectiva como elemento compositivo (pp. 62-65), Acha ofrece un panorama pictórico de diversas latitudes y temporalidades al situar en el mismo plano de valor un mural maya, una pintura egipcia, una del renacimiento y otras provenientes de las vanguardias. Aún sin leer las explicaciones en el libro, es posible notar la intención de mostrar las múltiples posibilidades y búsquedas de artistas a través de la pintura, sin la sensación de una jerarquía.

En otra lección, dedicada a la apreciación escultórica, se analiza la obra del artista Manuel Hernández Suárez, Hersúa, titulada *Ave Dos* (1982), la cual se muestra en ocho vistas diferentes a lo largo de dobles páginas (pp. 154-157), según el posible "recorrido" que haría una persona si estuviera frente a la obra. A través de imágenes estáticas, se busca producir un efecto de dinamismo y simultaneidad. Además de ofrecer una lectura del arte ya no fija sino en movimiento, que depende del involucramiento directo del espectador, el libro también invita al estudiantado, a través de la sección de actividades, a salir a las cercanías de sus hogares y realizar el mismo ejercicio de apreciación desde múltiples perspectiva con alguna escultura que se encuentre en el espacio público. Este acto, en donde se rompe la distinción entre el gran arte que se aprende en los libros y el arte del espacio cotidiano, permite que los estudiantes se motiven a desarrollar su propia sensibilidad y apropiarse del discurso artístico, favoreciendo además la reflexión sobre las posibilidades de transformar el espacio público desde la experiencia estética. Junto con este carácter situado del ejercicio, también es importante señalar lo innovador que resulta que Acha haya escogido una obra de arte mexicana y contemporánea a la época en la que se publicó el libro, lo cual, en última instancia, podía deberse a la insistencia de las reformas de 1992 en acercar la educación a los entornos inmediatos de los estudiantes.

Estos análisis puntuales muestran tan sólo algunos de los intentos de Acha por experimentar con otras formas de mediación del saber artístico, entendiendo que la educación y la divulgación deben desplegarse no sólo desde las voces autorizadas de la gran historia del arte, sino también (o quizá sobre todo) desde experiencias del día a día que muestren el entrecruzamiento de todas las prácticas simbólicas con sus condiciones sociales.

4. La autoridad del libro de texto escolar

A propósito de esas otras voces que permiten experimentar con la experiencia artística y sus formas de apreciación, resulta relevante dedicar un último apartado a evaluar la forma en la que el uso de cierto tipo de discursos contribuye a desarrollar las habilidades de cada estudiante de forma singular y crítica. Livingston señala que la "comprensión de las inferencias en el contenido del texto a través de la habilidad de discriminar entre hechos y opiniones, información afirmada e implícita, evaluación y juicio personal" (2007, p. 213), debería permitir la familiarización con diversas voces que en ocasiones se ocultan y en otras se hacen evidentes en todos los libros escolares.

Usualmente, los libros de texto escolares tienden a homogeneizar todo su discurso de un modo tal que se invisibiliza la diversidad de opiniones y maneras de entender conceptos, teorías o hechos históricos. Carolina Tosi (2018) sugiere que la "configuración del libro de texto busca diluir los rasgos complejos, mitigando la explicitación de los discursos ajenos y su dimensión polémica [...] construyendo los conceptos como 'entidades objetivas' y 'verdades'" (p. 115).

Tomando esto en cuenta, Tosi propone dos componentes para analizar el discurso de los libros de texto y las políticas editoriales: el primero es a partir de identificar los "modos de decir pedagógicos", y el segundo, a partir de definir a qué "modelos enunciativos" pertenece el libro en cuestión. Para Tosi, los "modos de decir pedagógicos" son "los rasgos discursivos propios del libro de texto que determinan su especificidad genérica. Acorde con el objetivo didáctico de delinear un proceso de aprendizaje que se perciba como eficaz y llano, [...] a modelar un conocimiento que parezca formulado de manera sencilla y llana, sin contradicciones" (2018, p. 113). Es de gran utilidad identificar que en el libro de texto de Acha hay una iniciativa por diversificar las opiniones, la cual se hace presente en los recuadros amarillos y morados, descritos anteriormente. Aunque también llega a suceder en el texto principal, el mayor cuestionamiento sucede a partir de las actividades reflexivas, en particular, por las preguntas orientadas a que el lector cuestione lo aprendido, por ejemplo, cuando se le invita a que verifique si en su contexto aplicaría de la misma forma aquello que se está explicando. Asimismo, Tosi señala que "los libros de texto de cada modelo enunciativo construyen sujetos diferentes, acordes a cada coyuntura, pero configuran el mismo imaginario sobre el saber y el aprendizaje" (2018, p. 114). En el caso del libro de Acha, claramente se trata de una propuesta que respondía a la coyuntura específica de las reformas educativas del México de los noventa, pero también a las condiciones sociales que hacían de la cultura un fenómeno cada vez más diverso, atravesado por las producciones simbólicas de la vida cotidiana, consigna que se deja ver a lo largo de todo el libro. En lo que sigue, analizamos cómo el libro de Acha construye autoridad prestando atención a tres aspectos específicos: a) la especialización del saber, b) la construcción del locutor, y c) los recursos de denominación.

a) *De la especialización del saber.* El libro inicia con una invitación a conocer de manera más detallada los principios que permiten apreciar a las artes plásticas. En repetidas oca-

siones, advierte del ejercicio profesional de las actividades artísticas y señala que el curso es tan sólo introductorio. Sin embargo, hay elementos en la manera en que se integran diversas voces de autoridad en el discurso; por ejemplo, encontramos citas, ya sea a manera de epígrafes o en plaquetas resaltadas, con frases de artistas y filósofos; o el uso de términos especializados que brindan una sensación de estar frente a un libro que divulga o enseña un saber especializado. A pesar de una aparente diversidad de fuentes, éstas no contradicen las explicaciones desarrolladas en el texto principal, además no se presenta de manera argumentativa, más bien, describe conceptos, procedimientos y teorías, sin señalar que existen otras formas de nombrar, hacer y pensar.

b) *Respecto de la construcción del locutor.* El uso de la primera persona del plural, como señala Tosi (2018), tiene en la academia y en los textos educativos funciones distintas. En el primer caso, se emplea un "nosotros del autor" y un "nosotros de modestia"; sin embargo, en la pedagogía prevalece un "nosotros condescendiente" que busca "reducir la asimetría con el estudiante y construir un imaginario de colaboración en el proceso de aprendizaje" (Tosi, 2018, p. 135). La crítica a este uso es que busca "ocultar la instrucción directa dirigida al destinatario [...] diluye el mandato hacia el alumno y logra mitigar la prescripción [...] se vincula con la pretensión del locutor-autor de 'controlar' y monitorear el aprendizaje del destinatario-alumno" (Tosi, 2018, pp. 136-137). En el libro de Acha encontramos el uso de la primera persona del plural condescendiente en la sección de actividades; no obstante, en el texto principal se emplea la tercera persona del singular para definir y presentar las explicaciones y el plural "nosotros" en su función autoral.

c) *De algunos recursos de denominación.* En los libros de texto "el discurso pedagógico tiende a cristalizar y naturalizar los conceptos al presentarlos como deducciones lógicas. [...] Mediante estas formulaciones no quedan reminiscencias de que el nombre de un concepto tiene un origen arbitrario y responde al enfoque teórico en el que fue acuñado" (Tosi, 2018, p. 151). Este efecto fue criticado por Acha a lo largo de su trabajo como teórico del arte, para evidenciar la dependencia al pensamiento occidental y la necesidad de construir una teoría social del arte desde Latinoamérica (Acha, 1984). De hecho, gran parte de la contribución de Acha a la teoría es haber construido una terminología y evidenciar la falta de crítica a la existente. En el libro de texto para secundaria, encontramos que en diversas unidades se emplean conceptos desarrollados por Acha, pero no se explica cuál ha sido su devenir, ni se advierte en sustitución de cuáles otros son propuestos.

Por tanto, en el libro de texto se contradice a veces la propuesta pedagógica del propio Acha, en el sentido de que se adoptan modos discursivos que eliminan el carácter crítico, situado y dialógico característico del pensamiento del teórico. De ese modo, una propuesta que para su momento seguramente fue innovadora, fue despojada en gran parte de su poder subversivo. El libro de texto de Acha es valorado por ser una introducción a un saber especializado a través de fórmulas para analizar obras, procedimientos técnicos y relatos históricos del arte mexicano; sin embargo, son minimizadas las contradicciones y las problemáticas

pendientes. La tarea crítica y reflexiva radica en gran parte en los docentes a través de las activaciones en el aula y no tanto en el trabajo independiente que se supone que el estudiante debería haber desarrollado, construyendo sus propios conocimientos a partir de experiencias situadas.

5. Conclusiones

El libro *Expresión y apreciación artísticas* realizado por Juan Acha es resultado de las prácticas de mediación, educación y divulgación de las artes que se implementaron en el programa educativo de México en la década de los noventa. En tanto libro educativo, cumple con el objetivo general de ofrecer herramientas para apreciar y valorar el patrimonio cultural nacional. En éste, se esboza la apuesta teórica y sociológica del arte que caracterizó el trabajo de Juan Acha, en tanto busca también denotar la posibilidad de desarrollar una educación sensible al hacer visible la infraestructura a partir de la cual las prácticas y objetos artísticos se producen, se distribuyen y se consumen, en condiciones políticas, sociales, económicas e ideológicas específicas. Es decir, además de hacer accesible a través de las imágenes, obras de múltiples latitudes y temporalidades, el libro también propone a su público ejercitar el pensamiento crítico a través de actividades como la crítica y la teoría del arte a partir de vivencias cotidianas y de las producciones simbólicas contemporáneas: obras de arte en museos y publicaciones, artesanías en museos, ferias, mercados, diseños en medios de comunicación y objetos industrializados. Para la formación que propone el libro en cuestión, es menos importante saber fechas y nombres de la gran historia del arte que entender las relaciones entre los medios de comunicación, los sentidos, la construcción social del gusto y el contexto local que determina nuestra experiencia de lo artístico.

No obstante, el libro resulta un caso paradójico de educación, mediación y divulgación de las artes y la cultura debido a que lidia constantemente con esa tensión de ser un material accesible y que propicia las condiciones situadas del ejercicio crítico, con la obligación de ofrecer datos, interpretaciones e instrucciones especializadas para "entender" el arte. Su aparición en medio de un convulso panorama político que transformaba el sistema educativo y lo alineaba al nuevo orden neoliberal tampoco deja de ser un problema, puesto que condiciona en buena medida el alcance de la voz crítica que Acha —en su etapa más madura como teórico y como pedagogo, dos años antes de su muerte— podría haber desplegado en el texto escolar, tal como lo había hecho en el resto de su obra.

A pesar de que esa mirada más politizada de Acha quedara desdibujada, el libro sigue siendo un caso de estudio valioso para problematizar en qué términos se concibe el arte cuando se le asume ya no como un bien reservado a una élite, sino como una producción simbólica más entre otras que habitan los ecosistemas culturales contemporáneos. Es desde allí que resulta relevante insistir tanto en este caso como en la apuesta de Acha por una pedagogía crítica, consciente de su entorno y comprometida con sus posibilidades de cambio.

Referencias

- ACHA, J. (1973). La educación artística ¿Se puede enseñar a ser sensible? *Diorama Cultural*, suplemento periódico *Excelsior*.
- ACHA, J. (1984). Por una nueva problemática artística en Latinoamérica. En *Ensayos y ponencias latinoamericanistas* (pp. 37-43). Galería de Arte Nacional.
- ACHA, J. (1988). *El consumo artístico y sus efectos*. Editorial Trillas.
- ACHA, J. (1994a). *Expresión y apreciación artísticas*. Artes Plásticas. Editorial Trillas.
- ACHA, J. (1994b). *Las actividades básicas de las artes plásticas*. Ediciones Coyoacán.
- ACHA, J. (1995). El consumo artístico y sus (d)efectos. Conversación con Juan Acha. *Humboldt*, (112), 88-93. http://inca.net.pe/media/asset/253_Acha_El_consumo_artistico_y_sus_defectos.pdf
- ACHA, J. (2010a). *Educación artística. Escolar y profesional*. Editorial Trillas.
- ACHA, J. (2017). Perú: despertar revolucionario. En J. Barriendos (Ed.), *Juan Acha. Despertar revolucionario* (pp. 32-40). MUAC, Museo Universitario Arte Contemporáneo.
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB]. Diario Oficial de la Federación [DOF]. 19 de mayo de 1992 (México).
- ALFARO CUEVAS, M. E. (2018) Planteamientos teóricos de Juan Acha en la formación profesional de diseñadores en la Escuela de Diseño del INBA. En *Coloquio internacional Juan Acha, en el centenario de su nacimiento. Práctica de la imaginación crítica 1916-2016* (pp. 59-64). INBA & CENIDIAP.
- ARGÜELLO GRUNSTEIN, A. (2018). De la estetología y sus descentramientos. Una postura ética y crítica, en resistencia. En *Coloquio internacional Juan Acha, en el centenario de su nacimiento. Práctica de la imaginación crítica 1916-2016* (pp. 76-91). INBA & CENIDIAP.
- BERGER, J., BLOOMBERG, S., FOX, C., DIBB, M. y HOLLIS, R. (1974). *Modos de ver* (J. G. Beramendi, Trad.). Gustavo Gili.
- BUNTIX, G. (2018). Subdesarrollo y vanguardia. Juan Acha y la crítica de arte en el ocaso del Perú oligárquico (1958-1971). En *Coloquio internacional Juan Acha, en el centenario de su nacimiento. Práctica de la imaginación crítica 1916-2016* (pp. 92-140). INBA & CENIDIAP.
- DÍAZ DE COSSÍO, R. (2007). Los libros escolares mexicanos 1959-2006. En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 56-63). Ministerio de Educación de Chile.
- EJEA MENDOZA, T. (2009). La liberalización de la política cultural en México: el caso del fomento a la creación artística. *Sociológica*. 24(71), 17-46.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. García Canclini, N. (1979). *La producción simbólica. Teoría y método en sociología del arte*. Siglo XXI editores.
- GUTIÉRREZ CHONG, A. (2018). El maestro Acha. En *Coloquio internacional Juan Acha, en el centenario de su nacimiento. Práctica de la imaginación crítica 1916-2016* (pp. 72-75). INBA & CENIDIAP.
- HERNÁNDEZ NAVARRO, L. (2002, 28 de agosto). Gordillo y Salinas: los vínculos del poder. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2002/08/28/005n1pol.php?printver=0>

- LIVINGSTON, N. (2007). Extender y enriquecer el contenido de los textos de estudio. En *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares* (pp. 209-217). Ministerio de Educación de Chile.
- LÓPEZ DOMÍNGUEZ, P. M., MEDINA LÓPEZ, A., ZAPATA GARAY, N., REDONDO GONZÁLEZ, R. I. (2019). La reforma educativa de Carlos Salinas a Enrique Peña Nieto: una etapa de cambios graduales. *Tectzapic. Revista Académico-Científica*, 6(1), 56-65.
- ORNELAS, C. (2009). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales [PIDESC]. Organización de Naciones Unidas. 16 de diciembre de 1966.
- Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994 [PNME]. Diario Oficial de la Federación [DOF]. 29 de enero de 1990 (México).
- READ, H. (1977). *Arte y sociedad*. Ediciones Península.
- ROQUE RODRÍGUEZ, C. y VELÁZQUEZ GARCÍA, I. (2022). Retos e implicaciones de la política de infraestructura a la inversión mexicana: del cardenismo hacia la alternancia política. *Tiempo Económico*, XVII(52), 41-60.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1994). *Plan y programas de estudio: Secundaria*. SEP.
- TOSI, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- VÁZQUEZ, J. Z. (1997). La modernización educativa (1988-1994). *Historia Mexicana*, 46(4), 927-952.