

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EL BACHILLERATO DE
ARTE Y HUMANIDADES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
"DIEGO RIVERA"

Informe Académico de Actividad Profesional (Docencia)
Para optar por el título de Licenciada en Historia



Presenta:
Nuria Gilda Rangel Germán

Asesora:
Lic. Ma. Teresa de J. Poncelis Gasca



FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS

MEXICO, D.F



FACULTAD DE FILOSOFÍA
Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

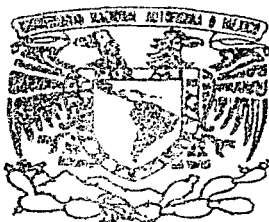
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL ARTE EN EL BACHILLERATO DE
ARTE Y HUMANIDADES DEL CENTRO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
"DIEGO RIVERA"

Informe Académico de Actividad Profesional (Docencia)
Para optar por el título de Licenciada en Historia



Presenta:
Nuria Gilda Rangel Germán

Asesora:
Lic. Ma. Teresa de J. Poncelis Gasca



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

MEXICO. D.F



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA

2002

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DEDICATORIA

A Francisco José de Regil Vélez, mi gran amor, lo mejor de mi vida, gracias nenu.

A Esperanza Germán Villada y René Rangel Ramírez, mis generosos padres, por su apoyo y amor infinitos, ¡por fin!

A Marcela, Edgar y Esperanza Rangel Germán, por todo lo que me han enseñado, son mis personajes favoritos.

A Edgar Damián Rojano García, mi cuarto hermano.

A Francisco José de Regil Espinosa, donde se encuentre, por el acervo indispensable para la elaboración de este trabajo.

A la Lic. María Teresa Poncelis Gasca, mi asesora, por su infinita paciencia.

A los profesores sinodales cuyas observaciones contribuyeron a mejorar el presente trabajo.

A los maestros y alumnos del CEDART "Diego Rivera", por los sueños compartidos.

Índice

Prólogo	P. I
I. Panorama histórico de la educación en México	P. 1
1.1. La educación artística en México	P. 23
II. El Bachillerato de Arte y Humanidades (BAH) y estructura curricular	P. 34
Anexo 1	P. 45
2.1. La alternativa educativa	P. 46
2.2. La historia dentro del BAH	P. 53
Anexo 2	P. 61
III. El programa de Historia del Arte para 5º semestre	P. 62
Anexo 3	P. 71
3.1. Análisis de las transformaciones del programa	P. 72
Anexo 4	P. 81
3.2. Enseñanza de la historia del arte a través del programa actual	P. 82
Anexo 5	P. 89
3.3. Propuesta alternativa al programa	P. 90
Anexo 6	P. 107
Conclusiones	P. 108
Bibliografía	P. 112

La enseñanza de la historia del arte en el Bachillerato de Arte y Humanidades del Centro de Educación Artística (CEDART) "Diego Rivera".

Prólogo:

El presente trabajo tiene como finalidad completar los estudios de Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. El medio elegido es la opción del Informe Académico de Docencia a través de la experiencia personal en la enseñanza en Historia del Arte, debido a que esta última actividad la he desempeñado de 1989 a 2000, al tiempo que realizaba los estudios académicos, hasta concluirlos.

Por lo anterior creo pertinente mostrar cómo la carrera de historia, tiene, entre uno de sus objetivos, formar historiadores docentes. Asimismo, el profesional de la historia requiere de la actividad docente para completar su formación, porque es un medio ideal para retroalimentar el aprendizaje obtenido en las aulas de la Facultad.

Dentro del ámbito de las escuelas de educación media, la historia es una gran contribución para el estudio de otras áreas; me refiero especialmente a las que se estudian en el CEDART "Diego Rivera", del cual pretendo hacer una revaloración de su propuesta académica y una contribución a elevar de su nivel académico con las aportaciones de la asignatura de Historia del Arte.

El Centro de Educación Artística (CEDART) dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes, es sólo un nombre muy largo que no expresa nada relacionado con los propósitos educativos que esta institución ha impulsado en un lapso de 25 años de existencia. Lo anterior es debido a la casi nula difusión del proyecto educativo del CEDART, que se une al mínimo apoyo gubernamental que le confiere su condición de subsistema de la Secretaría de Educación Pública.

Su historia es la de doce escuelas llamadas CEDART, que desarrollan en todo el país proyectos educativos similares, en cuanto a la filiación a un mismo Plan de Estudios, pero con propósitos propios e independientes por motivos regionales. El CEDART "Diego Rivera", se ubica en México, Distrito Federal, en la colonia Campestre Churubusco. Su inmueble fue articulado como un extraño monstruo hecho de los retazos de una residencia de los años 50, una casa de huéspedes, y tal vez, como dicen los alumnos, de un antiguo panteón.

En la actualidad, el CEDART tiene prohibido recibir aportaciones económicas no consideradas en el presupuesto institucional asignado para su mejoramiento y para evitar el lucro ilícito con los recursos

destinados a una escuela que se cae a pedazos. Por tal motivo, con el apoyo de la comunidad no oficial de padres de familia y el esfuerzo de directivos con carácter filantrópico, se ha conformado una escuela de nivel medio superior, donde se enseña cultura básica y educación artística en todos los semestres.

Sin embargo, el monstruo se ha vuelto en contra del proyecto educativo que parece consistir en dos proyectos a su vez, uno de materias artísticas y otro de materias de cultura básica o tronco común, sin vinculación alguna. En la búsqueda de dar sentido a dicho proyecto se ha priorizado el acercamiento a las áreas artísticas y coadyuvan a su estudio las ciencias y humanidades, en el quehacer educativo cotidiano. Lo anterior, lejos de rescatar el proyecto, lo está lesionando día con día, egresando alumnos cada vez menos preparados para enfrentar expectativas profesionales. El proyecto educativo CEDART, se sustenta en tres planes de estudio a lo largo de su existencia. El Plan 76 y el Plan 84, hoy caducos y el Plan CEDART 94 vigente. Los propósitos de enseñanza se basan en la integración de todas las materias y contenidos que se imparten, de tal suerte que los egresados sean la inspiración de algún proyecto de la Grecia Antigua para el hombre integral. El resultado hasta los semestres más recientes es que los propósitos de dicho plan de estudios no se han alcanzado.

Sin embargo, los compañeros profesores han tomado iniciativas de revisión a los programas de estudio, casi como una lucha por la defensa de un proyecto educativo loable, cuyo espíritu es la educación de hombres y mujeres críticos y sensibles, y tal vez, futuros profesionales del arte, las ciencias y las humanidades.

El presente trabajo se ha propuesto desarrollar un proyecto mediante el cual la aislada materia de Historia del Arte impartida en 5° y 6° semestres del Bachillerato de Arte y Humanidades del Centro, puede ser la alternativa al proyecto integrador, porque entre sus contenidos estudia temas de cuatro áreas artísticas: artes plásticas, teatro, danza y música, que conforman el tronco artístico del Plan CEDART. De manera que Historia del Arte podría resolver entre otras cuestiones como:

1. La percepción de que el CEDART tiene una desarticulada educación.
2. La vinculación total con todos los sistemas educativos en el ámbito profesional, pues cabe destacar que el aislamiento entre las escuelas de nivel medio y las profesionales del mismo INBA, es asombrosa por la falta de credibilidad en el producto CEDART.

Por último, la profesionalización del personal docente en el análisis de los programas de estudio, para que la Historia del Arte, pueda impactar a los demás programas y resulte entonces el punto de referencia entre las diversas disciplinas y coadyuve al desarrollo de las áreas de conocimiento: cognoscitiva, afectiva, psicomotriz del ser humano y que dignifique a todos aquellos que influimos en ese proyecto educativo y haya una confianza de los aspirantes a bachillerato a optar por un proyecto educativo que un día triunfará.

I. Panorama histórico de la educación en México.

En el año de 1976, México vivía el cambio de la administración Luis Echeverría Álvarez a José López Portillo. Era la época, según palabras de Francisco José Paoli, en que: Los gobernantes del estado mexicano "pensaran fundamentalmente en términos de poder y del poder como un monopolio"¹. En el contexto social aún no sanaban las heridas de los movimientos estudiantiles de la década anterior y la actitud del presidente Echeverría al respecto, se caracterizó por "desarrollar un diálogo intenso con todos los sectores de la población, pero lo hizo especialmente con los intelectuales y con los universitarios"². El terreno de la educación se vio favorecido por dicha actitud gubernamental, ya que se iniciaron trabajos de revisión de planes de estudio en los diversos niveles, así como grandes campañas de alfabetización y asistencia social, coordinadas por la esposa del presidente, María Esther Zuno Arce, en las que propicia la participación activa de todos los sectores de la sociedad.

Una de las acciones específicas con respecto a la educación en México fue la reforma integral al Bachillerato de 1973, que se acordó en las principales escuelas de educación superior del país y como problemas fundamentales se señalaron:

"El gran crecimiento de la población escolar y la escasez de profesores, amén de su bajo nivel pedagógico; la falta de elementos materiales que requiere la enseñanza moderna y los defectos inherentes al propio plan de estudios, y, como en toda la precaria situación económica de las universidades..."³

Otra de las acciones contundentes que complementa lo anterior fue la Reforma del Plan de Estudios de Bachillerato.- "Esta reforma no sólo toca el currículum de los estudios y los programas de las asignaturas. Se ha llevado a cabo así la construcción de una red de escuelas preparatorias" así como "la tarea de seleccionar y capacitar al profesorado: lo que ha traído consigo un gasto considerable en los gastos normales de la institución."⁴ Como propósitos de dicha reforma educativa cabe mencionar: "Desarrollar integralmente las aptitudes del alumno para hacer de él un hombre culto; inculcarle una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico; proporcionarle una cultura general que le de una escala de valores; crearle una conciencia cívica que le defina

¹ Paoli Bolio, Francisco José. *Estado y Sociedad en México, 1917-1984*, México, Océano, 1986, p.32.

² Idem, p.82.

³ Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1986, p.558

⁴ Idem, p.559.

sus deberes frente a su familia, su país y la humanidad entera y, prepararlo especialmente para iniciar una determinada carrera profesional"⁵.

Con respecto a la organización y aplicación de la Reforma al Bachillerato y su Plan de Estudios cabe señalar que "los dos primeros años de estudio serán un tronco común donde estarán incluidas lo mismo las ciencias que las humanidades. Sólo después del último año del bachillerato, se harán los estudios especiales de un área dada del conocimiento, de acuerdo con la profesión que se pretenda seguir"⁶.

Los propósitos altamente positivos de las reformas impulsadas por el gobierno del presidente Echeverría, quedaron en un sustentado discurso que se vió opacado por las condiciones económicas del país al finalizar el sexenio, producto del aumento del gasto público, que se convirtió en una enorme inflación y el incremento de la deuda extranjera. En 1976, hubo una drástica devaluación del peso mexicano; después de pocos años de estabilidad cambiaria con respecto al dólar.

Por otra parte, el presidente buscó convertir a México en vanguardia de los países del llamado Tercer Mundo, especialmente los de América Latina, los cuales se habían inclinado hacia la ideología de izquierda, producto de las dictaduras militares y las guerras civiles. Permitió la entrada de politólogos, sociólogos, psicoanalistas y otros intelectuales provenientes de países de América de Sur que influyeron en la ideología del país.

Ante tales circunstancias, no pudo aislarse la influencia de la ideología de izquierda de la educación y en especial en el nivel de el bachillerato, donde los jóvenes buscan identidad social y afinidades políticas, propias de la formación durante la adolescencia. Asimismo la propuesta de aplicación del nuevo plan de estudios contempla el método de estudio dirigido que: "debe emplearse tanto en las explicaciones orales como en los laboratorios y en toda clase de prácticas. Estudiar de este modo significa, dotar al alumno de lo que se llama el espíritu científico, es decir, la formación del juicio crítico y el despertar de la mente para la investigación".⁷

Es incomprensible cómo las tendencias educativas de los años setenta se inclinaron hacia la formación crítica de los estudiantes, si aún en los primeros años del sexenio, se reprimió otra

⁵ Ibídem.

⁶ Ibídem.

⁷ Larroyo, op. cit., p. 560.

manifestación estudiantil y, al final del sexenio, se desconoció a los partidos de oposición cuya representación era todavía minoritaria. Sin embargo, fue imposible acallar las inquietudes que ya se habían sembrado en el ánimo estudiantil, cuando los proyectos de desarrollo económico para el sector educativo se vieron mermados por la crisis económica y limitados los presupuestos destinados al mismo fin. En palabras de Francisco Larroyo los acontecimientos se presentaban de la siguiente manera en la ideología estudiantil:

"Hay algo en el mundo actual efectivamente, que parece dar a los jóvenes una inquietud aguda y especial, una tremenda inconformidad con las hipocresías del pasado, y a la vez una honestidad inquisidora más intensa. Mucho de lo que se advierte en los estudiantes y no estudiantes de hoy, es, por supuesto, conocido: ser jóvenes, en un sentido, siempre es lo mismo. Pero hay algo nuevo y diferente ahora, afrontar la nueva generación su posición y papel históricos." ⁸.

En este contexto, se organizó en Sinaloa, en el año de 1976, una reunión nacional sobre formación de profesionales y docentes de arte para tratar asuntos relacionados con la educación artística, su ubicación en el llamado Sistema Educativo Nacional y emitir las recomendaciones necesarias a fin de definir la política educativa que creara un bachillerato de arte como propedéutico para las ya existentes Escuelas Superiores de Arte.

La iniciativa consistió en fundar los Centros de Educación Artística, dentro de las demandas del bachillerato, previstas en las reformas arriba mencionadas, pero con propósitos particulares tratados en los siguientes acuerdos tomados en dicha reunión:

1. "Articular la educación artística escolarizada dentro del Sistema Educativo Nacional.
2. Unificar los niveles académicos de las escuelas de arte con sus equivalentes dentro del Sistema Educativo Nacional.
3. Lograr la profesionalización de los egresados de las escuelas de Arte.
4. Formar los docentes de Educación Artística para los niveles elemental y medio básico del Sistema Educativo Nacional."⁹

Con los acuerdos mencionados se crearon las bases para la fundación de un bachillerato de arte de carácter propedéutico, diseñado para cubrir las necesidades de ingreso a las Escuelas

⁸ Ibídem.

⁹ Plan CEDART, 1994, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, INBAL, p. 3 Documento interno de trabajo.

Profesionales de Arte del Instituto Nacional de Bellas Artes y que tendría dos semestres adicionales de complementación pedagógica para formar instructores de arte.

Es innegable la presencia de los artistas en México, quienes desde antes y durante la fundación del Instituto Nacional de Bellas Artes, como dependencia de gobierno, se han presentado ante la sociedad mexicana como un sector beligerante, influenciado por la política de izquierda, pero básicamente por su trabajo de enaltecimiento de los valores culturales del país y su actitud de defensa de los mismos, como proyectos sustentables de gran riqueza educativa, aunque económicamente la producción artística no redunde en ganancias económicas para el país y, por lo tanto, no sea una prioridad de los proyectos de gobierno.

Asimismo, desde principios de los años 70 se impuso en el sector educativo, la tendencia hacia una educación basada en el conocimiento científico y tecnológico a través del ya mencionado método de estudio dirigido, el cual le daría a los educandos herramientas básicas de subsistencia al concluir el bachillerato, sin tener que esperar a concluir una carrera profesional como complemento a su formación.

"Hacia 1970 se impulsa el proyecto de la fundación de la Unidad de Ciencias Aplicadas dentro del IPN. Por definición, la técnica es la aplicación del saber científico pretende dar énfasis no sólo a la investigación, sino crear en los egresados un marcado

interés por los problemas de la industria y su desarrollo dicha política educativa incrementó cuantitativamente la población educativa en el país"¹⁰.

En virtud de que en el país se permitía la inversión extranjera así como la industrialización de toda la República, la tendencia hacia la educación tecnológica fue bien recibida. Asimismo, la inadecuada administración de los recursos del gobierno

de Luis Echeverría, imponía la necesidad de brindar elementos tangibles para el desarrollo de los alumnos egresados de bachillerato, como lo destaca Francisco Larroyo: "Se pone énfasis en la educación técnica. Con vistas a tal orientación, se vienen modificando los planes de estudio de los diferentes sectores de enseñanza media. Ésta ha de ser a la vez, terminal y propedéutica"¹¹.

Dichas tendencias políticas y sociales, requerían de un esfuerzo superior para ubicar en un lugar preponderante a la educación artística a nivel bachillerato. Los esfuerzos comenzaron con la

¹⁰ Larroyo, op. cit., p. 566.

¹¹ Larroyo, op. cit., p. 569.

debida planeación. El primer plan de estudios estaba estructurado en dos bloques: el académico (tronco común) y el artístico. El primero compuesto por las materias básicas del nivel medio superior, en el se tomaron los programas del Colegio de Bachilleres. El segundo bloque, estaba compuesto por talleres artísticos específicos complementarios. Este plan de estudios fue aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación en 1976, y avalado por el Acuerdo 11141, que apareció en el Diario Oficial de la Federación, el 2 de septiembre del mismo año.

En septiembre de 1976 comenzó a funcionar el sistema CEDART, Centro de Educación Artística, en condiciones desfavorables por los siguientes aspectos:

- o "Los programas de estudio se elaboraron precipitadamente, descuidando la interrelación del área académica con la artística.
- o No se estructuró un mapa de contenidos que estableciera las materias del plan en sus diferentes semestres.
- o No se definió el perfil profesional del instructor de arte a formar, como tampoco se propusieron las asignaturas respectivas." ¹²

Por lo anterior, el proyecto CEDART, se vio en serias dificultades para llevarse a cabo y no pudo ser reconocido como la opción educativa que pretendía. Su expectativa era superior a sus fuerzas, ya que debía incorporarse a las demandas de la reforma al bachillerato como opción terminal. Asimismo, no contaba con personal docente capacitado en el terreno de la planeación educativa. Además, se propuso el reto de extender su proyecto a varios estados de la república.

El cambio de gobierno llegó al país con el presidente José López Portillo, su mandato se impuso como entonces se acostumbraba la elección presidencial, donde el antecesor era tan poderoso que tenía la responsabilidad de elegir a su sucesor. El caso del presidente López Portillo se vinculaba también a una relación personal cercana con el exmandatario Echeverría. Sin embargo, desde los primeros discursos José López Portillo manifestó un gran interés por encauzar a las nuevas organizaciones sociales que aparecían en el escenario político, como ejemplo; el reconocimiento a la representación de los partidos de oposición en la Cámara de Diputados. "Durante los primeros meses de gobierno de López Portillo se anuncia que escuchará los planteamientos de todas las

¹² Plan Cedart 1994, op. cit., p. 5.

organizaciones políticas, dirigentes, intelectuales y de todo aquel que quiera expresar sus puntos de vista sobre la participación ciudadana en la vida pública"¹³.

En opinión de la sociedad de la época, las acciones mencionadas eran llamadas "populistas", pero éste era a su vez, el terreno propicio para un acercamiento con las autoridades respectivas y conseguir el apoyo necesario para la estructuración del bachillerato de arte. El 29 de mayo de 1979, representantes de los once CEDART de la república (entonces fundados) presentaron el documento *Problemática y propuestas para la permanencia orgánica e integral de los CEDART*, ante Juan José Bremer Martino, entonces Director del Instituto Nacional de Bellas Artes. El resultado de dichas propuestas constituyó la iniciativa de formar *instructores de arte* como objetivo principal de los CEDART. La nueva estructura curricular (Plan 79) se conformó por tres áreas: "a) académica: que integró aspectos científicos y humanísticos. b) artística, que integró aspectos teóricos y prácticos de cuatro áreas artísticas (artes plásticas, música, danza y teatro) y c) pedagógica, que proporcionó la base teórico práctica para el desarrollo de la actividad docente".¹⁴

El director del Instituto Nacional de Bellas Artes, se mostró en apoyo a la iniciativa presentada, misma que en proyecto se insertaba correctamente con las reformas del sexenio anterior, donde el CEDART se presentaba como un bachillerato terminal, de propósitos integradores de varias áreas del conocimiento y que ofrecía al egresado una herramienta laboral. Cabe señalar, que dichos propósitos educativos motivaban el desarrollo del pensamiento crítico no orientado a la investigación científica.

Al mismo tiempo, en el país, el sindicalismo independiente fue incrementando su representatividad en la vida nacional; se debe destacar la participación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el cual: "Se ha planteado y luchado claramente por un proceso de democratización y de independencia"¹⁵. Los antecedentes del SNTE se encuentran en los años 40, y en el contexto de la política de apertura del presidente López Portillo, encontró la oportunidad de dar cauce a las demandas de mejoras económicas del profesorado, mediante discusiones públicas, libertad de expresión y manifestaciones callejeras.

¹³ Paoli, op. cit., p. 90.

¹⁴ Plan Cedart 94, op. cit., p. 6.

¹⁵ Paoli, op. cit., p. 92.

El gobierno del presidente López Portillo se caracterizó, en sus primeros años, por una política de austeridad económica y renegociación de la deuda externa. Aprovechó los altos precios internacionales del petróleo y contrajo nuevos créditos para la explotación de hidrocarburos. "La decisión de explotar aceleradamente el petróleo crudo, fue el pivote fundamental de la política económica lopezportillista. A partir de ella se planteó sacar al país de la crisis en que se encontraba".¹⁶

En el terreno educativo hubo iniciativas también alentadoras. En el 1er año de gobierno de José López Portillo surgió el Plan Nacional de Educación, cuyo propósito fundamental consistió en integrar el sector educativo al relativo desarrollo económico del país, como lo destaca el presidente en su informe de gobierno:

"Por eso es tan importante el desarrollo de las ciencias y las técnicas, que nos permitan por lo menos saber escoger del extranjero y seleccionar en el país, lo que nos es útil como sociedad. Así aspiramos a la autodeterminación tecnológica. Para ello manejamos la orientación de incrementos presupuestales y desde luego contamos con la comunidad científica." ¹⁷

Incluso el Secretario de Educación Pública designado para cumplir con dichas responsabilidades fue Fernando Solana quien, por cierto, había sido Secretario de Comercio: "La educación tecnológica toma sitio de prioridad en el plan. A tal efecto, confirmándolo, se crea por decreto presidencial de enero de 1979, una nueva institución para crear técnicos de nivel medio, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica."¹⁸

En otros aspectos, se fomentó el apoyo a la capacitación magisterial con la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional. El Plan Nacional de Educación no contemplaba el fomento a la educación artística, salvo por algunas particularidades tales como la descentralización de las diversas dependencias del sector educativo, para que cobraran cierta autonomía, como lo declaró el presidente en su Informe de gobierno de 1979:

"Se ha iniciado la desconcentración de los servicios educativos a nivel nacional, mediante el establecimiento de delegaciones generales, en cada una de las entidades federativas. La

¹⁶ Paoli, *Idem*, p. 110.

¹⁷ Larroyo, *op. cit.*, p. 573.

¹⁸ Larroyo, *Idem*, p.579.

descentralización; tiene como objetivo principal, adecuar el servicio a las necesidades particulares de los habitantes de las diversas regiones; establecer una coordinación operativa y contribuir a la formación de técnicos en la materia, para que los estados puedan a la brevedad posible, imprimir sus propias ideas y características, como ingrediente sustancial de sus planes de estudios de todos los tipos y niveles."¹⁹

En ese sentido, se estableció un nuevo reglamento interior de las dependencias de la Secretaría de Educación Pública para su descentralización por medio de delegados como es el caso del Instituto Nacional De Bellas Artes (INBA) y del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). La medida anterior favoreció en aspectos tales como convertir al INBA en una dependencia indirecta de la SEP, y adquirir como se ha mencionado autonomía en sus acciones pero, por otra parte, deja de ser una prioridad en los proyectos educativos nacionales.

El Plan Global de Desarrollo impulsado por el presidente en los años de 1980 a 1982, contemplaba la educación como un medio para conseguir recursos de subsistencia, algo que se había proyectado desde el sexenio anterior, al impulsar bachilleratos terminales y con el Secretario de Educación Jesús Reyes Heróles: "El gobierno federal aportó 385 mil millones de pesos para cubrir los gastos del servicio educativo; esta elevada cifra representa el 12% del presupuesto federal, y el 80% del costo de la educación en todo el país."²⁰ Los datos anteriores demuestran la voluntad de impulsar el sector educativo y aunque marginado de las iniciativas de ley, el proyecto CEDART volvió a aprovechar la oportunidad para sus propuestas de reestructuración.

Por otra parte, el país se enfrentaba a un nuevo descalabro económico y esta vez de consecuencias más graves que las del sexenio anterior. La caída de los precios del petróleo en el mercado internacional fue irresistible para las condiciones que se vivían en México, como lo reseña Francisco José Paoli:

"La especulación con dólares y la salida de capitales durante los meses de julio y agosto de 1982, condujo al gobierno a establecer la flotación del peso y rápidamente se experimentó una devaluación en más de un cien por ciento la relación entre el peso y el dólar".²¹

¹⁹ Larroyo, *Idem*, p.578.

²⁰ Larroyo, *Idem*, p.581.

²¹ Paoli, *op. cit.*, p.110.

En el último año del sexenio, el presidente tuvo que restringir la política de cambios y nacionalizar los bancos. La iniciativa no fue apoyada por los sectores populares porque fueron los más afectados en la reducción de la capacidad adquisitiva de su dinero. El presidente padeció también la animadversión de los empresarios, especialmente los banqueros expropiados. Lo anterior, generó un clima de tensión social que se manifestó en huelgas y protestas de los medios de comunicación y prensa, que se encontraban amenazados de no criticar al gobierno. El 1° de mayo de 1984 durante el desfile obrero hubo un acto de provocación: "Un muchacho arrojó dos bombas molotov contra los balcones de Palacio Nacional, hiriendo a algún funcionario y creando un clima de tensión inusitado en estos desfiles. El responsable del atentado con características de lumpen proletario, resultó ser un pseudo estudiante que se refugiaba en la preparatoria popular Tacuba".²²

El hecho se vuelve significativo porque la violencia fue la salida que la sociedad y sobretodo la juventud carente de oportunidades buscaron y donde se comprobaba la falsedad de los discursos, acuerdos y reformas del presidente, sometidos a intereses económicos de los funcionarios más allegados al gobierno. Muy difundidos fueron los casos de corrupción por parte de miembros del gabinete del ejecutivo y los gastos excesivos de la familia del presidente. Dicha corrupción se extendió a todos los sectores de la población:

"El desarrollo de grandes obras públicas permite el enriquecimiento de políticos y contratistas en una forma sin precedentes. A partir de entonces, la sociedad mexicana tiene cada vez más claramente una conciencia de la corrupción pública. La que perpetran los hombres poderosos, en parte sirve para justificar la del resto de la población".²³

Durante los primeros años del sexenio del nuevo presidente Miguel de la Madrid, se proponía la frase "la renovación moral de la sociedad", cuando una vez más un amigo de confianza del expresidente se dirigía al poder ejecutivo. Sin embargo, las circunstancias de Miguel de la Madrid fueron muy desafortunadas. En su primer año de gobierno, un periodista norteamericano lo acusaba de enriquecimiento ilícito y que su fortuna de millones de dólares se hallaba depositada en bancos suizos. Situación que tuvo que desmentir ya que las sombras de la corrupción y de la crisis económica y de los presidentes como responsables de ellas, lo perseguiría todo el sexenio.

²² Paoli, Ídem, p.111.

²³ Paoli, Ídem, p.117.

La actitud renovadora del presidente De la Madrid, se enfocó hacia la reivindicación de la imagen presidencial por dos aspectos: pagó a los banqueros expropiados devolviendo la confianza de los inversionistas e impulsó programas que frenaran la inflación y el desempleo, aunque los salarios de los trabajadores seguían descendiendo y los sindicatos se manifestaban en abierta oposición al gobierno. El aspecto político se caracterizó por el reconocimiento del triunfo de partidos de oposición, como el Partido Acción Nacional en algunas ciudades del país. Hecho significativo que inicia la democratización de México y el diálogo abierto entre el gobierno y la creciente oposición. En lo que a la educación se refiere, el presidente conservó políticas anteriores con la siguiente modalidad: "Descentralizar la prestación de los servicios educativos y racionalizar el funcionamiento de los recursos humanos, físicos, materiales, financieros, organizativos y tecnológicos. Para complementar la estrategia, se propiciará y apoyará la participación integral en las tareas educativas, tanto del sector público federal, como de los estados y municipios, así como de los particulares y del sector social".²⁴

Por lo anterior se justifica que las áreas descentralizadas como el INBA y sus escuelas, no contaran con un apoyo significativo en cuanto a recursos de todo tipo, así que hubo que finiquitar la planeación para observar los demás aspectos que conciernen a la formación de una institución educativa.

En 1983, el INBA, implementó un diagnóstico entre la comunidad educativa, directivos, docentes y alumnos, con el fin de evaluar el funcionamiento del plan de estudios de los bachilleratos CEDART del Plan 1979, del cual destacan los siguientes resultados:

- o "Presenta indefinición en su salida terminal, el nivel no corresponde al contexto del Sistema Educativo Nacional.
- o Los contenidos están enfocados más a la formación de ejecutantes que de docentes.
- o Falta de integración entre las diferentes esferas del Plan de Estudios.
- o Se carece de un sistema de evaluación.
- o Existe inadecuada formación técnica y didáctica en la planta docente".²⁵

Asimismo, el *instructor de arte* con nivel medio superior, encontraba desventajas en la competencia laboral. Una vez más el Plan de Estudios requirió un nuevo análisis especialmente en lo referente a la

²⁴ Larroyo, op. cit., p.580.

²⁵ Plan Cedart, 94, op. cit., p.7.

definición de objetivos y perfiles de ingreso y egreso, sin que el gobierno presente pudiera todavía ver los resultados de dicho análisis.

Con base en el análisis del Plan de Estudios de CEDART, se implementó el Plan de estudios 1984, cuya estructura curricular de cultura básica, se fundamentaba en el acuerdo 71 de la SEP para bachilleratos.

"El plan de estudios está estructurado de tal manera que durante los primeros cuatro semestres se contemplan materias correspondientes al tronco común".²⁶ Estas materias se complementan con asignaturas propedéuticas de tipo artístico: "Durante los dos primeros años se llevan materias que comprenden cuatro áreas artísticas: música, danza, teatro y artes plásticas. Con esto se busca que el estudiante tenga conocimientos básicos generales de las cuatro áreas los cuales le permitirán tener elementos que lo orienten en la elección del área artística específica en el tercer año".²⁷

El Plan de Estudios de 1984, pretendió abarcar la educación propedéutica desde el nivel de secundaria y los objetivos del bachillerato de arte del mismo plan se enfocaban hacia:

- o "Proporcionar al estudiante los elementos suficientes que favorezcan la elección de su profesión artística.
- o Propiciar la investigación y la experimentación de las formas artísticas, mediante el estudio de aspectos metodológicos relacionados con la definición de sus intereses vocacionales.
- o Estimular las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes a partir de las diversas manifestaciones culturales de su región como proceso creativo que los vincule con su sociedad, su mundo y su tiempo."²⁸

El Plan de Estudios del Centro de Educación Artística, fue aprobado el 19 de junio de 1985, y las diversas dependencias del INBA encargadas de los asuntos académicos del instituto, coincidían en que dicho plan se adaptaba a los diversos requerimientos de planeación, pero más allá, se comprobaba que podía adaptarse plenamente al acontecer educativo del país como un bachillerato propedéutico y de formación integral como lo marcaba la ley. Lo que parecía poco común eran los propósitos de motivación a la creatividad para estimular el pensamiento crítico, algo que ningún proyecto educativo había contemplado.

²⁶ Plan de Estudios 84, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, INBA, P. 27, Documento Interno de Trabajo.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Plan Cedart 84, *Idem*, p.31.

El proyecto parecía una opción ideal, pero ambiciosa, para las condiciones de una población estudiantil creciente por el aumento demográfico registrado en la década del los 80, proveniente de una crisis económica que había devastado las expectativas de cualquier familia. En este contexto, las escuelas subsidiadas por el gobierno no gozaban del mejor estímulo presupuestario y es digno de dudar que los antecedentes educativos de dicha población les hubiera proporcionado las condiciones para una actitud crítica pero desprovista de bases fundamentales de conocimiento. Asimismo, la educación formal se distraía constantemente por acontecimientos como el Campeonato Mundial de Fútbol, celebrado en México, o la imposición, a través de los medios masivos de comunicación, de grupos de cantantes juveniles que se proponían como estereotipos. En ese sentido, nuevas alternativas de información competían con el ámbito educativo.

En este ambiente influenciado por una diversidad social y de información, los estudiantes podían desviar su atención fácilmente y el reto educativo de las escuelas era superior. Por si fuera poco, los devastadores sismos del año 1985, derrumbaron los buenos propósitos económicos del presidente De la Madrid, combinados con otra caída de los precios del petróleo en el mundo y ahora un nuevo fenómeno invadía la preocupación nacional y se escuchaban frases como: altos índices de contaminación ambiental, inversión térmica y caos ecológico producto de la explotación exagerada de los recursos naturales del país.

Ante tal cantidad de problemas y su incapacidad para resolverlos, el presidente busca a su sucesor entre los funcionarios de mayor experiencia económica, para lo cual el candidato es Carlos Salinas de Gortari, Secretario de Programación y Presupuesto. Pero la iniciada democratización del país, engrandeció la opinión pública y se impuso alrededor de la oposición: "Los impulsos para el cambio se produjeron en tres grandes olas: el movimiento estudiantil de 1968 y la insurgencia sindical que le siguió; la reforma política y el registro de los partidos de izquierda en 1977-1979, y la unidad electoral alrededor de Cuauhtémoc Cárdenas...".²⁹

Carlos Salinas de Gortari llegó a la presidencia en una situación adversa debido a que era: "Incapaz de convencer a la ciudadanía de que había triunfado en la elección- al menos por el margen que

²⁹ Enrique Semo, "La izquierda vis-à-vis", en *La transición interrumpida. México 1968-1988*, México, UIA; Ed. Nueva Imagen, 1993, p.135.

le atribuían los registros oficiales- su credibilidad dentro y fuera del sistema se hallaba en el nivel más bajo que había alcanzado presidente alguno en la era del PRI".³⁰

La forma como logró una aceptación por parte de los diversos sectores del país al inicio de su sexenio, fue el impulso de una economía llamada neoliberal, es decir, privatización de empresas públicas, apertura comercial y creación de facilidades a las inversiones extranjeras. Todo lo anterior se vio impulsado por un ascenso de los precios del petróleo provocados por la Guerra del Golfo Pérsico. Sorprendió el presidente Salinas por su habilidad en el terreno económico y ahora mostraba su carácter político al reducir el fuero a los sindicatos:

"La política de privatización de las empresas del estado fue precedida por dos pasos espectaculares que redujeron a su mínima expresión el poder del sindicalismo oficial: el encarcelamiento de *La Quina*, dirigente de los petroleros y el desmantelamiento del feudo de Carlos Jongitud, dirigente del magisterio; acaso los dos líderes más poderosos del país después de Fidel Velázquez".³¹

En el aspecto de la educación una nueva reforma motivó el ánimo del magisterio devastado por la corrupción de los dirigentes sindicales y logró nuevas expectativas en cuanto aumento de salarios y prestaciones diversas. Asimismo, consistió en una propuesta educativa alterna conveniente para las escuelas de nivel básico y medio superior se llamó: *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* de mayo de 1992, el cual englobaba las respuestas a las diversas inquietudes acumuladas por años. Dicho acuerdo surgió entre otros aspectos, a partir de la información obtenida en el XI Censo General de Población y Vivienda de 1990 en el cual: "Se permite apreciar limitaciones muy serias de cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy acentuadas. La calidad de la educación básica es deficiente, en que, por motivos diversos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos".³²

Lo que menciona el texto anterior es de vital importancia, porque el gobierno ha reconocido que el avance educativo es casi nulo, en virtud de que las reformas aplicadas por los anteriores

³⁰ Ilán Semo, "Democracia de élites versus democracia societal", *Idem*, p.220.

³¹ Ilán Semo, *Idem*, p.222.

³² Diario Oficial de la Federación. *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, mayo de 1992.

mandatarios no fructificaron. Cabe reiterar aquí que son dudosas las expectativas de los alumnos que ingresaron al nivel medio superior en la época, si los objetivos de éste, se orientaron hacia la educación terminal y a dotar a los egresados de autonomía laboral, sin olvidar la adquisición del pensamiento crítico que debieron obtener al concluir el bachillerato.

Para las necesidades de ofrecer educación que proporcione herramientas de subsistencia el documento cita: "Con el propósito de asegurar a los niños y jóvenes una educación que los forme como ciudadanos de una comunidad democrática, que les proporcione conocimientos y capacidad para elevar la productividad nacional, que ensanche las oportunidades de movilidad social y promoción económica de los individuos y que en general eleve los niveles de calidad de vida de los educandos y de la sociedad en su conjunto".³³ El anterior propósito describe a la educación como medio único para la producción de bienes, para elevar la calidad de vida y la integración a una comunidad o incluso para posibilitar la movilidad social.

Para el apoyo económico tan importante para asegurar cualquier proyecto educativo el Acuerdo menciona: "Es indispensable que el aumento de recursos previstos para los próximos años, vaya acompañado de la aplicación de estrategias que tengan efectos favorables en los otros puntos neurálgicos del sistema"... "Ellos son: los contenidos y los materiales educativos, y la motivación y la preparación del magisterio".³⁴ Destaca de la cita anterior lo referente al cuidado en renovar los instrumentos de trabajo del personal docente y estimular la propia capacitación de los maestros, porque ellos mismos fueron formados en un ambiente educativo deficiente.

En el siguiente propósito, el Acuerdo restaura la política descentralizadora: "La nueva estructura organizativa implica el cumplimiento de responsabilidades, el uso de recursos, la correspondencia con los niveles de gobierno emanados del régimen federal, y la creación de figuras colegiadas, consejeros escolares, municipales y estatales en la que estén representados el maestro, los padres de familia, la comunidad y la autoridad".³⁵ Es importante mencionar que la anterior propuesta rescata a todos los elementos sociales que influyen en el sistema-educativo, destaca la influencia de los padres de familia como responsables de la educación de los alumnos aún dentro del aula.

³³ Acuerdo, ídem, p. II.

³⁴ íbidem.

³⁵ ídem, p. V.

Asimismo la intervención de los órganos colegiados en el acontecer educativo mostraba el interés por democratizar las acciones educativas.

Los propósitos que a continuación se presentan reflejan las intenciones hacia aspectos de formación humanística en la educación básica que no se habían destacado en proyectos anteriores: "Es preciso que el educando comience, a comprender los principios éticos y las aptitudes que lo preparan para una participación creativa y constructiva en la sociedad moderna. Esto supone conocer las características de la identidad nacional y el alcance de los derechos y obligaciones del individuo, así como una primera información sobre la organización política y las instituciones del país".³⁶ Muy interesante es el contexto histórico en el que se inserta el *Acuerdo para la Modernización Educativa*, como fue llamado coloquialmente en el ámbito del magisterio, un acuerdo moderno para la sociedad moderna, eran entendidos por el gobierno salinista como aquellos que se vinculaban a los proyectos de crecimiento económico y se proponían integrar una estructura de elementos económicos, políticos y sociales para impulsar la modernidad.

El Acuerdo propone infundir valores de identidad nacional y éticos en cuanto al civismo y las leyes, a través del conocimiento de la historia de México para sustentar dicha formación: "Una educación básica procura, también, un nivel cultural afín a nuestra civilización y a la historia nacional, y forma la personalidad fundándola en valores como la honradez, el respeto, la confianza y la solidaridad, que son indispensables para una convivencia pacífica, democrática y productiva".³⁷ El reto se impone para el educador, porque no sólo se trataba de difundir valores, sino de recrearlos al interior de una sociedad desprovista, por tres sexenios, precisamente de los valores que instruye el Acuerdo. El ciclo escolar de 1992-1993, fue declarado el *Año para el Estudio de la Historia de México*, al considerar que había sido insuficiente su estudio en los niveles básicos por motivo de la aplicación durante casi los últimos tres sexenios de un sistema de enseñanza llamado: *Áreas*, el cual entre otras características, insertaba a la materia de Historia dentro del área de Ciencias Sociales, de manera que el acuerdo determina que: "A partir del próximo ciclo escolar y comenzando con el primero de secundaria, se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas".³⁸ Las acciones a este respecto se

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Idem*, p.VI.

tradujeron en la elaboración de nuevos materiales de trabajo, donde historiadores facultados participaron en la elaboración de libros de texto gratuito.

Las intenciones de esta revaloración de la historia de México, obedecen a la necesidad de reivindicar la actitud de cambio del gobierno ante la población, a través de un discurso histórico: "La reconstrucción parcial y pragmática del pasado es tan antigua como la historia del hombre y se ha prolongado hasta los tiempos más recientes. Asume todas las formas de identificación, de explicación de los orígenes, de legitimación del orden establecido, de darle sentido a la vida de los individuos y las naciones, de inculcar ejemplos morales, de sancionar la dominación de unos hombres sobre otros, de fundar el presente y ordenar el futuro inmediato".³⁹

Bajo la perspectiva del gobierno de Salinas de Gortari, el estudio de la historia convino enormemente, porque brindaba argumentos que podían convencer a la sociedad de adquirir un nuevo riesgo económico en función del desarrollo del país:

"En ese vasto padre omnipresente que ha sido por cinco décadas el Estado Mexicano, parece insinuarse la hora de un tránsito: ya no la noción ideológica, y la posibilidad política, de un Estado nacional, popular, pluriclasista y revolucionario, sino la opción tecnocrática de un estado racionalizador y distributivo, prendido a la ilusión de un país modernizado que sea capaz en el año 2000, de esparcir sus beneficios y aminorar sus desigualdades".⁴⁰

A continuación habrá que revisar los aspectos que se refieren al apoyo magisterial en dicho Acuerdo. Deben destacarse las acciones de capacitación y apoyo económico, dicho sea de paso, sin precedente en la historia de los anteriores gobiernos: El maestro debe ser uno de los principales beneficiados del nuevo federalismo educativo y la nueva participación social en la educación. En esta actitud que permanece en el discurso de la revaloración de la función magisterial se presentan seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. Los profesores de las áreas centralizadas fueron beneficiados en primera instancia, en cuanto a las prestaciones mencionadas, no así los profesores del interior de la república, las áreas rurales y ni los profesores de educación básica del INBA quienes recibieron los apoyos en segundo término.

³⁹ Enrique Florescano, "De la memoria de poder a la historia como explicación". Pereyra, Carlos, comp. *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1987, p.93.

⁴⁰ Héctor Aguilar Camín, "Historia para hoy", *Idem*, p.166.

Las anteriores consideraciones al *Acuerdo para la Modernización Educativa*, constituyen el fundamento para los nuevos trabajos de reestructuración para el Plan de estudios de CEDART, iniciados en agosto de 1992. En virtud de que los Centros de Educación Artística impartían el nivel de secundaria, tuvieron que acatar las disposiciones del Acuerdo. Asimismo, proporcionaron al bachillerato los requerimientos para su ubicación dentro del Sistema Educativo Nacional.

Los trabajos del Plan de estudios, se dividieron en varias etapas. En el inicio se aplicaron los programas por asignaturas en las secundarias del Instituto; cabe señalar, que no sólo las escuelas de tipo CEDART, brindan educación básica dentro del INBA, de manera que las actividades se desarrollaron simultáneamente con diversas escuelas que aplicarían los mismos programas. Se puso en marcha el *Programa Emergente de Actualización del Maestro*, donde se analizaron las necesidades del personal docente del INBA caracterizado por especialistas en educación artística, pero no así en otras áreas del conocimiento, y carecían de capacitación en pedagogía, aplicación y planeación de programas de estudio.

En octubre de 1992, se difundió la *Propuesta de reestructuración del Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística*, publicada por la Subdirección General de Educación Artística y la Dirección de Asuntos Académicos. En dicho documento se destaca que las reestructuraciones que ha tenido el Plan de estudios desde 1976, no pueden responder a las necesidades de formación de instructores de arte, en virtud de que la formación pedagógica de un año al término del bachillerato era insuficiente y no brindaba los elementos de soporte para facultar a un egresado de CEDART en el ámbito docente: "Es a partir del Decreto presidencial de 1984, que la Educación Normal Básica se eleva al nivel de licenciatura, que de nueva cuenta han de replanearse los propósitos de los CEDART y se conducen hacia la formación propedéutica como Bachillerato en Artes, Ciencias Sociales y Humanidades".⁴¹

Por otra parte, en virtud de que los CEDART del Distrito Federal⁴² se encontraban en mayores posibilidades de vincularse con las escuelas profesionales de Arte, por la cercanía geográfica con

⁴¹ *Propuesta de reestructuración del Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística*, publicada por la Subdirección General de Educación Artística y la Dirección de Asuntos Académicos, octubre de 1992, p.1. Documento interno de trabajo.

⁴² En el DF. se encuentran tres centros de educación artística que se rigen por el mencionado plan de estudios y se denominan; CEDART "Frida Kahlo", CEDART "Diego Rivera" y CEDART "Luis Spota" y sólo el "Diego Rivera" cuenta con secundaria.

las mismas, en relación con los centros del interior de la República, se formaron comisiones de trabajo con el fin de proporcionar una justificación a la existencia de los CEDART, en función de un propósito propedéutico que funcionará en cualquier contexto en el que hubiera un bachillerato de estas características.

Los trabajos para la aplicación de la Propuesta de Reestructuración produjeron gran confusión en cuanto al objetivo de la educación que se impartía en los CEDART. En términos generales, la formación que se ofrecía, al inicio de los años 90, se dirigía a adolescentes cuyo primer contacto con las artes fuera en el bachillerato, de manera que las posibilidades reales de ingreso o continuidad en una escuela profesional eran relativas, por lo que la propuesta vislumbró la posibilidad de crear tres opciones de bachillerato:

- a. "Bachillerato Técnico: Terminal. Dirigido a alumnos de CEDART que tuvieran posibilidades reales de continuidad en alguna Escuela Profesional.
- b. Carrera Profesional: Formación de técnico profesional. Dirigido a alumnos que al egresar no cuentan con posibilidades reales de continuidad.
- c. Promotoría Cultural: Dirigido a alumnos que carecen de posible continuidad en el terreno profesional."⁴³

En los dos primeros casos la formación brindaría a los alumnos egresados la posibilidad de trabajo real como apoyo en la producción de montaje de obras teatrales o dancísticas, conciertos de música o exposiciones de artes plásticas. En ocasiones, dichos elementos técnicos los acercarían con la creación artística al estar involucrados en la puesta en escena, afinación de instrumentos o en la promoción de los eventos artísticos.

La estrategia de reestructuración del bachillerato se vinculaba nuevamente con el proyecto económico del país; pero desviaba las intenciones de una educación artística como fomentadora de la creatividad humana, el desarrollo de la sensibilidad y la apreciación de los valores artísticos del país y sobretodo no definía con claridad el tipo de bachillerato que ofrecía. Por lo que, al concluir los trabajos en junio de 1993, los acuerdos coincidieron en no aceptar ninguna de las propuestas anteriores y estructurar el llamado *Bachillerato de Arte y Humanidades* como propedéutico para la educación artística profesional.

⁴³ Propuesta, op.cit. p.2

Se podría afirmar que la base de la supervivencia del proyecto de CEDART, ante tantas adversidades, fue la alternativa que proporcionó, para un sector de la población que no creyó en la concreción del proyecto económico del presidente Salinas de Gortari, o que a pesar del discurso "triumfalista", continuaba en la pobreza económica.

Con base en un fundamento legal y socio histórico el Plan de estudios de CEDART para 1994, se establece y se avala en marzo del mismo año por las autoridades del INBA, brindando a la población propuestas educativas como las que se citan a continuación: "El sistema CEDART proporciona a sus estudiantes las bases y conocimientos necesarios para continuar con estudios de nivel superior, tanto en el área artística como en las ciencias sociales y humanidades. Aunque el egresado de CEDART decida estudiar alguna carrera no artística, contará con una educación estética general; tan útil como necesaria para su vida diaria, con la cual, además, se contribuirá a la formación de un público crítico indispensable para la mejora de las actividades artísticas". ⁴⁴

Si bien el Bachillerato de Arte y Humanidades no se revelaba acorde con las necesidades de educación tecnológica, sí defendía la posibilidad de formar estudiantes en arte y cultura, ya sea como ejecutantes o como público crítico y observador de las artes. Sin embargo, esto representaba un gran reto por la cantidad de inconvenientes en los antecedentes de la educación básica, como ya se mencionó anteriormente, además de las constantes reestructuraciones del sistema CEDART. "Tales afirmaciones le confieren al arte una presencia importante dentro del conocimiento, por lo cual su concreción material, en conjunción con su forma expresiva, establecen un carácter histórico, ello en tanto como producto cultural se desarrolla de acuerdo con un tiempo y lugar concreto". ⁴⁵ También cuestionable la anterior afirmación, en función de que el bachillerato no es terminal y, por tanto, no puede brindar más que los elementos iniciales para un proceso creativo de carácter trascendental.

En una ocasión, un profesor afirmaba, en una acalorada discusión durante los trabajos de análisis del plan de estudios, que quizá muchos alumnos de CEDART nunca serían profesionales del arte, pero en este bachillerato, algunos tendrían el único contacto con el arte en su vida y eso les

⁴⁴ Plan Cedart 94, op. cit. P.10-11.

⁴⁵ Idem, p.19.

proporcionaría una riqueza de conocimientos para su vida futura en el ámbito de cualquier profesión.

El plan de estudios de 1994 esta vigente hasta la fecha actual, ha sufrido posteriores revisiones, pero éstas han sido en función de los programas y sus métodos de aplicación. La realidad de los alumnos de CEDART es el tema a desarrollar en los siguientes capítulos. Aquí baste mencionar que se terminaba otro sexenio de gobierno donde los proyectos económicos fueron incumplidos, de tal manera que una vez más, el proyecto CEDART, no estaba incluido en las expectativas económicas del país.

Las nuevas estrategias de gobierno consistieron en llamar a ocupar puestos de gabinete a jóvenes egresados de las universidades de Estados Unidos y el presidente Salinas creaba alianzas del llamado Libre Comercio con países del mundo. Incluso es importante destacar que en medio de un país republicano y de principios de educación laica, fueron reestablecidas las relaciones estado-iglesia (católica), con injerencia de opinión en el país.

Al Incorporar al país en el primer mundo, hubo profundos desajustes económicos, donde los más afectados fueron las clases trabajadoras. En el contexto social el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) hizo su aparición logrando la preocupación total acerca de la pérdida de la paz social como el único señuelo de estabilidad que quedaba en el ambiente político. El asesinato del candidato presidencial, Luis Donaldo Colosio, difundió la creencia de que serias fragmentaciones al interior de la estructura de los poderes del estado estaban actuando con violencia para destruir al partido en el poder. En conclusión, todos los acontecimientos mencionados, finiquitaron la credibilidad social que cedió por lo más débil, desde el punto de vista de pobreza económica, de los sectores de la población.

"El movimiento zapatista es un llamado de atención. Cuando en el mundo todo estaba diciendo que no a la lucha armada porque había desaparecido la oposición del comunismo, nosotros pensamos que la gente de aquí iba a decir que ya no al cambio y mucho menos a la lucha armada. Era lógico, el bombardeo ideológico era fuerte. Pero en las comunidades sucedió al revés. En ese momento es cuando más gente entra con nosotros, cuando más gente se incorpora a las

milicias del Ejército Zapatista, cuando más poblados declaran: no nos están dejando otro camino...".⁴⁶

Qué es lo que lleva a una población a radicalizar su postura ante los acontecimientos, donde la ideología no es lo que abandera un movimiento. Es importante señalar que en las zonas urbanas, no hubo un levantamiento armado extensivo al que provenía de los campesinos del estado de Chiapas. La gente de la ciudad estaba igualmente incómoda por las desilusiones constantes de los gobiernos en turno; sin embargo, la actitud urbana puede calificarse de dos formas: a juzgar por la mayoría de votos emitidos hacia el candidato suplente del Partido Revolucionario Institucional, la reacción parece de temor al cambio.

A juzgar por la actitud ante el llamado a la sociedad civil que realizó el EZLN a apoyar el movimiento por la vía de la paz o de la guerra, la minoría de la población opinó y es posible que en el ánimo de la gente creciera la incredulidad total tanto en el presidente como en todo lo que representaba o proponía. Tales circunstancias son las que acompañaron al presidente Ernesto Zedillo Ponce de León en su toma de posesión.

El límite entre la incredulidad y la indiferencia fue casi imperceptible en el inicio de la década de los años 90 y hacia 1994, la población de estudiantes que ingresaron al sistema CEDART, carecían de prácticamente todo. Provenían de familias desintegradas por causas económicas, sus antecedentes educativos no eran confiables en cuanto al nivel que requerían para un bachillerato propedéutico para la educación profesional. Su incipiente formación política se debatía por una izquierda diluida entre los movimientos estudiantiles reprimidos y los levantamientos armados de origen campesino. Los presidentes eran corruptos y ahora se presenciaban asesinatos por causas del poder. En última instancia un nuevo factor se sumaba al acontecer nacional; la influencia de las mafias del narcotráfico en los asesinatos de funcionarios. La indiferencia se ha convertido entonces en desencanto:

"De un tiempo a la fecha cada vez más estudiosos han enfocado su reflexión hacia el clima de desengaño que la sospecha por lo que para muchos ha sido el fracaso del optimista proyecto de la modernidad, cuyas cosmovisiones, apoyadas en el mito del progreso indefinido del hombre por su

⁴⁶ Vicente Leñero, "El subcomandante se abre: Lo aposté todo a la montaña: estoy viviendo de prestado y por eso escribo como loco; si no les gustan mis cartas, me vale madre", en *Proceso*, Dir. Julio Scherer García, 21 de febrero de 1994, p. 8.

poder mismo, plantearon un mejor e inmediato futuro que todavía no se mira por ningún lado".⁴⁷ En el entendido de que ha fracasado la modernidad propuesta por los gobiernos de fin de siglo, los expertos han denominado a su sucesora: posmodernidad. Para el profesor Rafael de Regil, su definición se presenta en los términos siguientes:

"En esta línea, el término posmodernidad hace referencia a la pérdida de confianza en la razón prácticamente delificada por la ilustración; el desencanto frente a los ideales científicos, tecnológicos o sociopolíticos que se quedaron a la espera de su realización, el individualismo que se complace en su misma contemplación y se recrea en el hedonismo; en fin, tiempos de desencanto y melancolía que plantean múltiples retos a quien busca comprometerse en la obra educativa".⁴⁸ El ambiente creado por la época posmoderna lleva a sus contemporáneos a una actitud de apatía y vacío acompañada de un trastocamiento de valores enfocado hacia lo inmediato, de tal suerte que cualquier propuesta educativa finisecular deberá devolver la confianza a los nuevos alumnos mexicanos, que son a su vez habitantes de una nueva realidad histórica:

"Ya en el siglo XX, el estructuralismo diría que no hay posibilidades pues ya no existe el reinado de los hombres, sino de las cosas y por lo tanto no existe el protagonismo humano en los acontecimientos. Cada quien es un espectador anónimo de acontecimientos que parecen producidos anónimamente y cuyo hilo conductor no aparece por ningún lado".⁴⁹

El reto de cualquier gobierno que en verdad se interese por la educación en México, si la economía y la política le dejan tiempo, será admitir que la indiferencia y la falta de compromiso de los ciudadanos ante cualquier iniciativa ha sido creada por sus propios antecesores y que los nuevos discursos de transición al cambio no sean nuevos motivos de indiferencia.

⁴⁷ De Regil Vélez, Rafael. ¿Educar en la posmodernidad?, Universidad Iberoamericana, septiembre 1995, p.1.

⁴⁸ Idem, p.2.

⁴⁹ Idem., p.4.

1.1. La educación artística en México.

El 31 de diciembre de 1946, fue creado el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL)¹ como una dependencia de la Secretaría de Educación Pública y como parte del proyecto de unificación social del entonces presidente Miguel Alemán Valdés, para abrigar bajo el manto de las instituciones, todas las ideologías consolidadas después de la Segunda Guerra Mundial y con el fin de "encauzar y dirigir con mejores resultados la educación estética del pueblo mexicano y de formar con la mayor exactitud posible nuestro patrimonio artístico".²

Las razones que propiciaron su creación pudieron motivarse por la influencia de los artistas independientes en diversos sectores sociales, de abierta oposición al gobierno e ideología de izquierda en el México post revolucionario, quienes habían estudiado y convivido con el acontecer de las vanguardias artísticas europeas y las guerras civiles de Rusia y España; baste mencionar: la Escuela Mexicana de Pintura; con sus conocidos representantes: Diego Rivera, Frida Kahlo, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, etc.; la danza moderna de libre expresión, basada en jarabes y sones de la música tradicional mexicana impulsada por Waldeen y Nellie y Gloria Campobello; la creación de un conservatorio dirigido a la población trabajadora y gente adulta, para la formación de músicos empíricos y profesionales, por iniciativa de Carlos Chávez y Julián Carrillo; la representación de la realidad cotidiana del país desde los escenarios de carpa hasta los más cultos, mediante un teatro de autores mexicanos, impulsado por Salvador Novo, Clementina Otero y Emilio Carballido, entre otros.

En todos los ejemplos anteriores destaca el propósito común de enaltecer los valores de la cultura nacional, lo cual se reforzaba con los recientes descubrimientos arqueológicos de notables investigadores tales como: Manuel Toussaint y Alfonso Caso, por cuyas aportaciones se rescató un pasado histórico de tipo mestizo, religioso y popular. Al mismo tiempo y de manera contradictoria, surgieron las aspiraciones de crear un México receptivo a la influencia de capitales extranjeros

¹ Aunque de manera oficial el nombre del INBAL no ha cambiado desde su decreto de formación, con la creación del mismo en 1946, nace el Departamento del Teatro y Literatura. A partir de 1954, tras diez años del nacimiento del INBA, se funda el Departamento de Literatura, cuyos objetivos eran la promoción y divulgación de la misma en sus diversos géneros. Para 1977 el Departamento de Literatura se transforma en Dirección. En 1992 la Dirección de Literatura se convierte en Centro Nacional de Información y Promoción Literaria "José Joaquín Fernández de Lizardi". Por lo anterior el desarrollo de las actividades relacionadas con la literatura a partir del Instituto Nacional de Bellas Artes, se han desarrollado de manera independiente, y el uso de las siglas se ha simplificado de INBAL a INBA para tratar asuntos no oficiales del mismo. *Información obtenida de la página WEB cnca.gob.mx.*

² Larroyo, *Historia comparada*, op.cit., p.526

propios de la posición liberal y anticomunista, que por la cercanía con los Estados Unidos le correspondía tomar a México.

La presencia artística y cultural fue de gran importancia durante la primera mitad del siglo XX, y a la vez, una preocupación para el gobierno: por ello, las instituciones culturales hicieron de los propósitos nacionalistas un discurso político y una ley general para el INBA que indicaba las siguientes acciones: "Cultivo, fomento, estímulo, creación e investigación de las bellas artes".³

En otros ámbitos, resguardaría el patrimonio artístico de la Academia de San Carlos para la exhibición pública de sus piezas y establecía que ninguno de los bienes muebles o inmuebles proporcionados a dicho Instituto podrían ser enajenados.⁴ Por otra parte, se encargaría de la educación artística. Desde su sede en sus oficinas del Distrito Federal, se crearon escuelas de arte, de diversos niveles y en varios estados de la república.

La creación de diversas escuelas dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, se sustentaba entonces, en los propósitos motivados por la política internacional que padecía los estragos de la 2ª. Guerra Mundial, en virtud de lo cual, se fundaron organismos impulsores de la paz. La Organización más destacada para los intereses de la educación artística fue la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y a continuación se menciona uno de sus propósitos:

"Que la dignidad del hombre, al exigir la amplia difusión de la cultura de todos para la justicia, la libertad y la paz crea un deber sagrado que todas las naciones tienen que cumplir, dentro de un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua".⁵

Por lo anterior, se establecieron las bases que fundaron el espíritu de la educación artística que coincidía con una política de fomento a la educación en todos sus niveles y modalidades, y aunque los Centros de Educación Artística del mismo Instituto, se fundaron hacia los años 70, sus bases políticas e ideología artística se originaron en la misma creación del INBA y se conservaron hasta la última década del siglo.

Cabe señalar que a pesar de la institucionalidad de la creación y educación artísticas, los intelectuales y artistas involucrados no dejaron de lado su independencia creativa ni

³ Diario Oficial de la Federación. Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes, presidente Miguel Alemán Valdés, 31 de diciembre de 1946

⁴ Ibídem

⁵ Larroyo, op.cit., p.527

permanecieron siempre en la temática nacionalista. Por el contrario, México recibió la influencia de las diversas corrientes artísticas del siglo, producto de los estudios realizados en Europa por la mayoría de los involucrados. Asimismo, las escuelas contaban, con los mejores artistas de la época como maestros y enseñaban su oficio de manera que las nuevas tendencias se difundieron en las escuelas de arte.

Otro factor importante es que dichas escuelas se encontraban en medio de la ciudad con lo cual, la vida estudiantil se vinculaba con la vida urbana, porque los cafés, cantinas, fondas y librerías eran una extensión de la actividad académica-artística dentro de las aulas. Un caso particular, es el del "barrio estudiantil" de la Academia de San Carlos en la Ciudad de México, así denominado por el arquitecto Teodoro González de León, al describir aspectos de su vida como estudiante:

"La compleja vida de San Carlos era consecuencia de su relación con la ciudad. No existía un campus sino un barrio universitario, a la manera de las universidades del continente europeo, las que nacieron dentro de la ciudad y se desarrollaron en el tejido urbano y no las que, como las inglesas y algunas alemanas, se originaron en monasterios alejados de las ciudades y que posteriormente fueron el modelo de los campus norteamericanos." ⁶

La creación de la Ciudad Universitaria en los años 50, en una zona alejada de la ciudad (el Pedregal de San Ángel), abrió a su vez otro espacio educativo que también se caracterizó por su diversidad ideológica y por dar cabida a estudiantes de todos los sectores de la sociedad y por su carácter de autonomía educativa, generaba un nuevo pensamiento de crítica social y política caracterizado por los movimientos estudiantiles de la década siguiente, reseñados en el capítulo anterior.

En palabras del Director de Escena Emilio Carballido, la educación artística de los años posteriores a la fundación del INBA se puede definir de la siguiente manera: "Escuelas formativas, planeadas, graduadas, brotadas de un conjunto de mentes con múltiples experiencias y caminos, [que] no son usuales..." ⁷

En el terreno de las Artes Plásticas se proponía la modalidad expresiva llamada "abstracción" y cada artista incursionaba con su personal propuesta basada en profundos estudios de geometría,

⁶ Teodoro González de León, "La academia de San Carlos, viva", en *Vuelta*, dir. Octavio Paz, agosto 1990, p.26

⁷ Emilio Carballido, "E (N) AT, medio siglo. Palabras leídas durante la ceremonia del 50 aniversario de la Escuela de Arte Teatral, realizada el 15 de julio de 1996, en *Educación Artística. La Gaceta de las escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA*, abril-junio de 1996, p.15

metafísica y existencialismo y la búsqueda de nuevos lenguajes teóricos para la creación. "La década de los setenta dio un resurgimiento del arte de mensaje mediante una eficaz puesta en práctica de la corriente conceptualista alimentada con presupuestos semióticos".⁸

Independiente de los espectáculos fastuosos presentados en el Palacio de Bellas Artes, en las aulas se presenciaba una labor pedagógica, que en la década de los setenta salió de los foros hacia la calle para expresar sus inquietudes. Las llamadas: acción simultánea, utilización continua de los mass media, fotografía, graffiti, propaganda y happening, cuyas características fundamentales radican en la integración de todos los medios y disciplinas de la expresión artística, coincidían en una meta común: "El fomentar la intensificación de la conciencia cívica mediante métodos poco convencionales y el mantener un estado de alerta ante el autoritarismo exacerbado y la censura".⁹ El reto que se había impuesto el arte mexicano, debía sustentarse a través del estudio profundo y académico de sus metas. Para los años 60 y 70 del siglo XX, ya se habían superado los temas narrativos nacionalistas cuyo simbolismo debía buscar nuevos signos:

"Las normas abstractas empiezan a ganar terreno en prácticamente todas las manifestaciones artísticas: pintura, arquitectura, poesía, teatro y, naturalmente danza. Para alcanzar nuevos objetivos estéticos concretos se experimentan, surgen, se asientan técnicas o procedimientos probados".¹⁰ Algunos directores del INBA, aprovecharon su situación de funcionarios para influir en el desarrollo de programas para muy diversos ámbitos de la educación artística. Debe destacarse la labor de dos directores y un subdirector, en particular:

- **Carlos Chávez:** Músico de profesión. Fue el primer Director del Instituto en los años de 1947 a 1952, y desde los años 20 había fundado la Orquesta Sinfónica Nacional. Como Director del Conservatorio Nacional de Música, se debe mencionar su aportación en la implementación de sonidos de la música tradicional mexicana combinados con las nuevas tendencias de las escuelas europeas neoclásica y vienesa"¹¹ y su interés permanente por la aplicación de estas aportaciones en los programas educativos de las diversas instituciones dedicadas a la música. Sin embargo, en otras áreas de su gestión no tuvo buena suerte.

⁸ Del Conde, Teresa. *Historia Mínima del Arte Mexicano en el siglo XX*, México, Ediciones ÁTAME, 1994, p.46

⁹ Idem, p.47

¹⁰ Alberto Dallal, "Antecedentes de la Danza Contemporánea en México", en *Danza Contemporánea en México*, México, CNCA-INBA, 1993, p.21

¹¹ Carrillo Paz, Gustavo. *Temas de cultura musical*, México, Trillas, 1980, p.132

En el caso de la Academia de la Danza Mexicana (ADM) fundada en 1947, Carlos Chávez tuvo el acierto de nombrar a Guillermina Bravo como directora, y de inmediato las tendencias nacionalistas de la danza se expresaron a través de temas relacionados con las poblaciones rurales del país y su irremediable pobreza. La subdirectora de la ADM, era otra notable bailarina y coreógrafa, Ana Mérida, quien denunció a la Mtra. Bravo como comunista ante Carlos Chávez. A pesar de todo, la Mtra. Bravo mantuvo su posición de independencia de sus convicciones políticas y libertad de creación, a lo que Carlos Chávez respondió con un subsidio de 200 pesos, es decir, que le mantuvo su sueldo. Con este apoyo, Guillermina Bravo fundó el Ballet Nacional de México, que se ha caracterizado por sus interpretaciones en espacios abiertos: mercados, plazas y sembradíos.¹²

- **Miguel Álvarez Acosta:** Abogado y maestro. Fue Director del INBA de 1954 a 1958, y en continuidad con la labor del Mtro. Chávez, impulsó en la Escuela Superior de Música los programas innovadores y reforzó la capacitación docente para dicho fin. Sustituyó al destituido Director Andrés Iduarte, después del fallecimiento de Frida Kahlo. Durante su gestión ocurrió la muerte de Diego Rivera y por su iniciativa se realizaron campañas de difusión de la obra de los pintores desaparecidos en galerías y museos del mundo y también el fomento de la venta de la pintura mexicana a precios muy elevados. Lo anterior lo motivó a difundir toda la producción artística nacional en escenarios internacionales, a través de giras de las compañías artísticas del INBA. Fundó teatros y auditorios en la zona del bosque de Chapultepec, baste mencionar: el Teatro Orientación y el Teatro del Granero, junto a las escuelas profesionales del mismo Instituto."¹³

Dentro de sus decisiones adecuadas, estuvo el nombramiento de Fernando Gamboa como subdirector del INBA, quien había estudiado pintura en la Academia de San Carlos, pero se dedicó a la enseñanza de la misma. Durante el periodo de Carlos Chávez se le designó como Jefe del Departamento de Artes Plásticas, fundó el Museo de Arte Moderno y el Museo Nacional de Artes Plásticas del Palacio de Bellas Artes y por sus estrechas relaciones con patrocinadores y museos del

¹² César Delgado Martínez, "Guillermina Bravo, la vieja loba de la danza contemporánea", *Separata de Danza en Educación Artística. La Gaceta de las escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA*, enero-marzo de 1996, p.8

¹³ Silva Herzog, Jesús, et al. *Miguel Álvarez Acosta, tránsito de una voz apasionada*, México, INBA, 1993, p.37

extranjero logró atraer a México exposiciones internacionales y proyectó a los pintores mexicanos en espacios mundiales para que fueran conocidos."¹⁴

Los años posteriores a las administraciones antes reseñadas, fueron influenciados por el estímulo a la libertad de expresión, así como una forma de dirigir al INBA concediéndole alguna autonomía, basada en el respeto a las decisiones de los mismos directores por parte de las autoridades de la SEP o de otras instancias del gobierno federal. Incluso muchos de los ex directores del INBA continuaron realizando labores a favor de la difusión cultural, organización de eventos y festivales que brindaron una imagen grata de México al exterior. Por tal motivo, el fomento a la cultura se volvió tan importante en los años 70 del siglo anterior, debido a que enaltecía al país que se encontraba en una situación económica muy vulnerable.

Los gobiernos de la época mencionada tomaron las iniciativas culturales y artísticas por cuenta propia y la entendida autonomía del INBA se perdió. No sólo las acciones del Instituto fueron controladas, también se fundaron otros organismos con proyectos culturales y artísticos propios, como es el caso del Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS), la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México, la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey y diversas Casas de la Cultura y escuelas de educación artística en todo el país. Dichas fundaciones en gran medida generaron empleos y estímulos a muchos artistas. Asimismo, en esta época se crearon los Premios Nacionales para las diversas áreas de la actividad artística y muchos fideicomisos para respaldarla. Además, se invirtieron grandes cantidades de dinero para traer artistas famosos o espectáculos al país.

Sin embargo, la corrupción se apoderó de las buenas intenciones y los malos manejos financieros no se hicieron esperar bajo la imagen de que México era un país de gran cultura, digna de intercambio con el extranjero. La esposa del presidente López Portillo, encabezaba las giras con excesivos gastos innecesarios para el supuesto fomento de la cultura y el arte. Su gusto por la música, motivó algunas de las empresas culturales de la época y ella misma acompañaba las giras de artistas mexicanos al extranjero.

El profesor José Luis Martínez, quien fue director del INBA de 1964 a 1970, publicó en 1976 un artículo relacionado con la necesidad de generar una Política Cultural con programas definidos para

¹⁴ Tovar y de Teresa, Rafael, et. al., *Homenaje a Fernando Gamboa, Pintura Mexicana 1950 a 1980*, México, CNCA-INBA, Museo José Luis Cuevas, 1993, p.23

México, cuya relación con los recientes acontecimientos radica en que las decisiones sobre asuntos culturales y artísticos quedaban en manos del gobierno en turno, desde luego, si éste mostraba interés en dichos aspectos, o si le convenía o no a la política y a la economía. Por sí mismos los asuntos culturales y artísticos no representarían un motivo suficiente para su ejecución.

"El arte ha sido considerado como un conocimiento anticipado que nos muestra el camino de la libertad individual y nos enseña cómo preservar nuestra identidad frente a la enajenación, y así se ha visto a la cultura como un refugio que preserva las verdades y las imágenes olvidadas, y los fines mismos de la humanidad".¹⁵

La respuesta con respecto a las acciones sobre la cultura, se manifestó a través de la independencia de diversos grupos de arte, quienes buscaron apoyos económicos no gubernamentales para su expresión, la cual se enfocaba a la crítica social generalmente. El Instituto Nacional de Bellas Artes, debió esforzarse para atraer de nuevo la atención de los artistas, a través de certámenes nacionales, bienales y concursos patrocinados por diversas instancias, así como premios nacionales de bellas artes para las diversas áreas.

"En ocasiones, es un serio problema para los organismos estatales mantener la libertad de la creación y del pensamiento y conservar, al mismo tiempo, la paz social y la participación de artistas y escritores en la vida del país".¹⁶

Durante la década de los años 80, la situación no mejoró para las relaciones entre las propuestas del gobierno y las de los artistas. Asimismo, los concursos y premios nacionales dictaban criterios restringidos para la elección de ganadores, a través de un selecto grupo de jueces elegido por el mismo gobierno y que no representaba una pluralidad de opiniones en las decisiones finales. Un ejemplo fueron los concursos de pintura, que obtuvieron críticas severas en esta década:

"Los salones son el control de calidad de productos de exportación, en que las normas cualitativas son impuestas por la oligarquía cultural que *cierra el mundo* al pintor que no le llegue al triunvirato. Otros diceres son que el triunvirato infla, eleva, consagra y desinfla a ciertos pintores, al grado que una vez saturados el mercado, los catálogos de Bellas Artes y las revistas culturales, el producto de consumo se queda en mero empaque y sin mercado posible".¹⁷

¹⁵ José Luis Martínez, "Política Cultural" en *Revista de Educación Superior*, ANUIES, julio a septiembre de 1976, p.7

¹⁶ *Ibidem*

¹⁷ Emerich, Luis Carlos. *Figuraciones y Desfiguros de los 80's. Pintura mexicana joven*, México, Diana, 1989, p. 46

Sin embargo, fue en los mismos Salones de Pintura y en los concursos y premios nacionales donde se dieron a conocer muchos de los artistas de la década, que independientemente de que no fueran objeto de la crítica especializada, su trabajo motivaba la opinión de la sociedad.

En 1987, se presentó un interesante caso de escándalo originado por la obra del pintor Rolando de la Rosa titulada: *Ni mi madre ni mi hermana*, en el Salón de espacios alternativos del Museo de Arte Moderno, en medio de una exposición que presentaba una nueva interpretación de las imágenes de la religión católica. La obra en cuestión presentaba un retrato de Marilyn Monroe encima del rostro de la Virgen de Guadalupe. Las obras del mencionado pintor, así como toda la exposición, causaron la incómodidad de un grupo defensor de la religión liderado por un sacerdote y hubo que impedir que accedieran al Museo, ya que su intención era destruir todas las obras relacionadas con la idea de irreverencia. A pesar de que el contenido de la exposición pudo sustentarse por el Director del Museo, Jorge Alberto Manrique, éste fue destituido de su cargo previamente retirada la exposición.¹⁸

El Instituto Nacional de Bellas Artes, hacía la última década del siglo no era capaz de defender las expectativas de una generación de artistas en la búsqueda de su identidad. La censura y las restricciones se contraponían a las nuevas propuestas con demasiada facilidad. Desde el año de 1975, diversos escritores, entre los que pueden desatacarse: Juan José Arreola, Fernando Benítez, María Luisa Mendoza, Elena Poniatowska, Octavio Paz y Gabriel Zaid, entre otros, manifestaron la siguiente denuncia publicada en el número 49 de la revista *Plural* de octubre de 1975.¹⁹

"Hemos sido testigos, en nuestra época, de la reaparición del prejuicio bárbaro que atribuye al Estado poderes especiales en el campo de la creación literaria; también hemos sido testigos de sus nefastos resultados, lo mismo en el campo del arte que en el de la moral; obras mediocres y literatos serviles. Esta observación es aplicable a las otras artes no verbales, como la música, la pintura, la escultura y la arquitectura".²⁰

Consideraron que debía fundarse un *Fondo de las Artes*, con base en las ideas del libre ejercicio del arte, sin obstáculos de orden económico o ideológico; a través de la concentración de recursos y la descentralización de las actividades. Sería un organismo autónomo de la administración pública y

¹⁸ "El huevo de la serpiente", en *Encuentro*, Dir. Rogelio Vizcaino López, CREA, febrero-marzo de 1988, p. 4

¹⁹ Juan José Arreola, Gabriel Zaid, et al. "Ideas para un Fondo de las Artes" en, *Vuelta*, Dir. Octavio Paz, enero de 1989, p. 66

²⁰ Juan José Arreola, Gabriel Zaid, et al. , *ibídem*

su único objetivo sería subsidiar las actividades artísticas, sin emprender programas, ni lineamientos para el desarrollo de las mismas. Ni tampoco sustituiría los fondos públicos que se destinarían a dicho fin ya que: "Muchas dependencias oficiales destinan parte de sus recursos al fomento de actividades artísticas, casi siempre de dudosa calidad".²¹

Se proponía también, la utilización de los medios masivos de comunicación para la difusión de obras artísticas y literarias y la creación de una Junta de Gobierno, compuesta por mexicanos distinguidos en las diversas áreas artísticas quienes actuarían como jurado para determinar el otorgamiento de subsidios.

Las ideas anteriores propiciaron la iniciativa de ley que fundó el *Consejo Nacional para la Cultura y las Artes*, el 7 de diciembre de 1988 y un año después el 2 de marzo se consolidó el *Fondo Nacional para la Cultura y las Artes*, con base en los lineamientos arriba propuestos. El sexenio de Carlos Salinas de Gortari se caracterizó por la presencia de los artistas e intelectuales como generadores de propuestas que el gobierno llevaría a la práctica. Tal es el caso del Consejo mencionado que en su decreto de creación destaca los siguientes aspectos:

Considerando "Que el Estado debe estimular la creación artística y cultural, garantizando la plena libertad de los creadores, razón por la cual la presencia estatal en ese campo ha de ser esencialmente de organización y promoción."²²

El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), sería un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública y sería el encargado de promover y difundir la cultura mediante disposiciones legales propias y otras que le atribuiría la SEP. Asimismo, organizaría la educación artística, bibliotecas públicas y museos, así como cualquier evento de interés cultural. Dicho Consejo estaría a cargo de un Presidente designado y removido directamente por el ejecutivo federal.²³

La característica más relevante de dicho decreto consiste en que tácitamente el INBA queda como un área subordinada del CNCA, ya que todas las unidades administrativas coordinadas por la SEP e INBA en conjunto, pasaron intactas en recursos humanos, bienes muebles e inmuebles a la adscripción del CNCA. Es importante señalar que dicho Consejo gozaría de cierta autonomía, ya que sus recursos iban a provenir de la iniciativa privada en su mayoría y su distribución estaría a

²¹ *Ibidem*

²² Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública que ejercerá las atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes. 7 de diciembre de 1988, p.12-13

²³ *Ibidem*

cargo de los artistas y escritores a través de dos comisiones de selección: una de Supervisión y otra de Artes y Letras.

Es conveniente hablar del caso de las escuelas de arte en el nuevo contexto, ante las nuevas políticas. Para el caso de las escuelas de Educación Superior se construyó el *Centro Nacional de las Artes (CNA)* inaugurado en septiembre de 1994, ubicado en la Colonia Country Club de la Ciudad de México. Fue un espacio que causó gran polémica en la comunidad artística, ya que contrario a los nuevos preceptos del fomento a las artes, fue diseñado para concentrar en sus instalaciones a las escuelas de arte de nivel superior, que se encontraban en diversos espacios de la Ciudad de México. Se ofrecieron nuevas instalaciones, con espacios y aulas, así como espacios para los centros de investigación del INBA, auditorios y bibliotecas:

"El nuevo edificio fue proyectado por los arquitectos Ricardo Legorreta y Teodoro González de León y en su diseño, tan grandioso como funcional, se contemplaron todos los requerimientos para atender de modo óptimo a un grupo de 500 alumnos".²⁴

En contraste con el apoyo recibido para las escuelas profesionales de arte, las escuelas de nivel medio superior, no contaron con un estímulo especial en cuanto a instalaciones nuevas. Lo anterior debido a un aspecto que se aclara en la introducción al decreto de creación del CNCA: "Que la desconcentración es una forma de organización interna de las secretarías de estado, que permite tener una eficaz y eficiente atención de los asuntos, mediante órganos administrativos jerárquicamente subordinados con autonomía técnica y administrativa...".²⁵

De tal manera que los asuntos prioritarios del CNCA, en cuanto a la educación se encuentran los relacionados con la educación superior y en segunda instancia los de la educación media. Por otra parte, la educación básica y la media superior continuaron bajo la ingerencia directa de la SEP, porque esta Secretaría ha tenido a su cargo los presupuestos, programas y acciones federales relacionadas con los niveles educativos referidos y en los que no intervenía el CNCA.

En toda la historia anterior se ha omitido el rubro de la continuidad de la educación, esto en virtud de las características propias de la formación de bailarines o músicos en el Centro Nacional de las Artes, por lo que se hacía indispensable la preparación de programas para nivel básico y medio que

²⁴ Juan José Escorza, "Crónica de la Inauguración del Auditorio Blas Galindo" en *Educación Artística. La Gaceta de las escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA*, enero-marzo de 1996, p.19

²⁵ Diario Oficial de la Federación, op. cit

paralelamente a la educación artística, se estudiaban en dichas escuelas superiores, debido a que los alumnos ingresan entre los 8 y los 10 años de edad al CNCA-INBA, como ahora sería conocido. La respuesta a tal omisión puede ser que bastaba con tomar los programas para la educación básica, que la SEP había implementado hacía años y con ello resolver el problema de alumnos jóvenes en plena formación, a cambio de unas instalaciones grandiosas que en nada garantizaban que los alumnos concluyeran satisfactoriamente sus estudios. Por ello el tema de la educación artística básica, media y media superior es digno de analizar.

La fundación de los Centros de Educación Artística del INBA, tanto en el Distrito Federal como en nueve estados de la República, pasó inadvertida durante la fundación del CNCA, omitió la importancia que reviste la preparación previa para el ingreso a las Escuelas Superiores de Arte del CNA o en cualquier otra escuela del mismo nivel. Lo anterior pudo deberse a que el proyecto CEDART surgió en los años 70 y los gobiernos en turno (ni los subsecuentes) y por supuesto sus políticas, no gozaban del mejor de los prestigios. Sin embargo, esto no explica que a pesar de que el CEDART ha perdurado hasta el siglo XXI, no haya sido objeto de la atención de ningún gobierno posterior.

II. El bachillerato de Arte y Humanidades (BAH) y su estructura curricular.

"La meta que todos deseamos es que cada hombre, una vez salvo de la necesidad inmediata, protegido y libre, educado y sano, pueda seguir siendo cabalmente humano, esto es, que no le amputen ni le enajenen aquellas facultades de imaginación, de reflexión crítica de espiritualidad que son tan propias de lo humano como las aptitudes prácticas".¹

El Centro de Educación Artística "Diego Rivera" inició sus actividades en 1979, con el primer Plan de Estudios para bachillerato con opción terminal en *Instructor de Arte*. El inmueble ubicado en la calle de Cerro del Crestón que se mudó más tarde a Cerro de la Estrella 120 en la Colonia Campestre Churubusco, fue adquirido por el INBA para fundar el CEDART. Su nombre le fue asignado más tarde en honor al emérito pintor mexicano. Es uno de los doce CEDART que hasta la fecha han sido fundados en la República Mexicana, de los cuales tres se ubican en el Distrito Federal. Cabe aclarar que la situación de cada Centro es historia aparte, pues a pesar de compartir el mismo plan de estudios con sus respectivas modificaciones, es obvio que cada CEDART cumple con los requerimientos de su localidad y proyectos prioritarios.

El inmueble de Cerro de la Estrella, fue una amplia residencia que se convirtió en la década de los 70 en casa de huéspedes para estudiantes foráneos de la Universidad Iberoamericana, ya que el campus se encontraba en calles aledañas. Por lo tanto, sufrió algunas remodelaciones para dividir la antigua casona en varias habitaciones que hoy son los salones de clase y espacios para oficinas. Dichas remodelaciones han sido constantes para adaptar el edificio a las necesidades de espacios diversos a lo largo de los años y por ese motivo su estructura se ha deteriorado mucho, debiendo a su vez hacer remodelaciones permanentes en ocasiones ya insuficientes.²

El Cedart "Diego Rivera" es el único centro que cuenta con secundaria en el Distrito Federal, y antecede a la educación del Bachillerato de Arte y Humanidades (BAH). El plan de estudios de secundaria autorizado por la SEP y que se aplica en esta escuela, tiene como complemento cuatro materias de tronco artístico que se evalúan en los rubros de educación artística y educación tecnológica, según los lineamientos y acuerdos sostenidos con la misma Secretaría. Los egresados de secundaria obtienen un certificado total de estudios, para ingresar a cualquier bachillerato en el

¹ José Luis Martínez, "Política Cultural" en *Revista de Educación Superior*, ANUIES, julio-septiembre de 1976, p.5

² La información de la historia del CEDART "Diego Rivera", fue obtenida a partir de conversaciones sostenidas durante los últimos 10 años de trabajo con la Srita. Sylvia Allen Montes de Oca, quien ha fungido como secretaria de la Dirección del CEDART desde hace 20 años.

país. En el presente Informe Académico no se tratará el análisis de la Secundaria de Arte del CEDART "Diego Rivera".

Para el ingreso al Bachillerato de Arte y Humanidades, no es necesario haber cursado la Secundaria de Arte, los alumnos egresados no tienen ventaja alguna, salvo porque en 1997, el Director del plantel otorgó la exención de la presentación del examen de admisión al BAH a los alumnos con 9 de promedio final al egresar de la Secundaria de Arte.

El bachillerato propedéutico es la razón de la existencia del CEDART "Diego Rivera", porque fue resultado de una tortuosa historia de adaptación a las necesidades educativas del país. Después del año de 1979, al comprobar que la modalidad de bachillerato terminal (instructor de arte) no podía lograrse, la atención se centró sobre los planes relacionados al bachillerato propedéutico que ha sobrevivido y se ha consolidado a través de la permanente revisión, desde su formación con el Plan CEDART de 1984 y el que se encuentra vigente desde 1994.

El Plan de Estudios del Bachillerato de Arte y Humanidades se encuentra plenamente justificado con base en el Artículo 3º constitucional, la Ley General de Educación, la Ley Orgánica del INBA en su acuerdo 11141. Por incorporación a la SEP en el acuerdo 71³ y se adapta a los fundamentos legales de la Dirección General del Bachillerato (DGB). Asimismo, no se encuentra reconocido por los grupos de apoyo de la misma DGB, como: la COMIPEMS (Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior), y su oferta de opciones educativas tendientes a la educación tecnológica, aunque en su grupo interinstitucional se encuentren otros bachilleratos propedéuticos.⁴

Lo anterior, se debe a que el CEDART es un organismo descentralizado de la SEP y dependiente del INBA, a través de la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas, a su vez de la Dirección de Asuntos Académicos y de la Dirección de Servicios Educativos y en última instancia del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes y eso le confiere características especiales, la más importante es su aislamiento del Sistema Educativo Nacional.⁵

³ Plan de estudios CEDART, 1994, Subdirección de Educación e Investigación Artísticas, INBA, p.10-22

⁴ Datos obtenidos de la página Web de la SEP, través de su línea de Orientación Educativa y Convocatoria COMIPEMS al concurso de ingreso 2001.

⁵ Ley Orgánica del INBA, artículo 2º en Plan CEDART 1994, SGEIA; INBA, p.18, dice:

Se citan a continuación los considerandos y artículos más importantes coincidentes con el propósito del Plan de Estudios:

1º. Que las manifestaciones artísticas de todos los órdenes constituyen la expresión más sincera y vigorosa del espíritu nacional.

Por lo anterior, el CEDART "Diego Rivera" ha debido justificar su existencia constantemente y mantener una autonomía de acciones a través de su comunidad. Sin embargo, en los últimos seis años, la Dirección de Asuntos Académicos del INBA, vio la necesidad de someter al CEDART a una normatividad más específica y acorde a sus particularidades y se crearon los espesos documentos titulados *Bases de Organización Académica y Funcionamiento Administrativo de las Escuelas de Educación Artística, dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes y Reglamento de Funcionamiento Interno para el Centro de Educación Artística "Diego Rivera"*.

En dichos documentos se establece la organización interna del CEDART, que consiste en: personal directivo formado por Director, Secretario Académico o Subdirector y Secretario Administrativo. El personal docente. El personal Administrativo, Técnico y Manual. Asimismo, avala la existencia de un Consejo Académico "como órgano consultivo de la Dirección que tendrá por objeto apoyar las labores de planeación de las actividades académicas de la misma".⁶ El CEDART, también cuenta con coordinadores generales de áreas académicas y otros órganos colegiados por especialidad.⁷ El plan de estudios CEDART 1984, pudo concretar los objetivos de un bachillerato propedéutico estableciendo los siguientes propósitos como centro educativo:

1. "Ofrecer formación integral en el nivel medio básico y medio superior en las diversas disciplinas científicas, humanísticas y artísticas que facilite el acceso a las escuelas superiores de ciencias sociales, humanidades o de arte.
2. Formar al estudiante mediante la educación artística plural, para que enriquezca y amplíe su visión del quehacer artístico en la rama que seleccione.
3. Brindar los elementos básicos para que el alumno se desarrolle en otros campos de acción afines al área artística seleccionada."⁸

5°. Que esta obligación del estado debe abarcar tanto la conservación del legado artístico del pasado en todas sus formas como la recolección de las obras actuales y la orientación y fomento de las actividades artísticas que en sus aspectos de creación e investigación y educación en todos los grados y de difusión dirigida a todas las clases sociales.

Artículo 2°. El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, dependerá de la Secretaría de Educación Pública y tendrá las finalidades siguientes:

a. El cultivo, el fomento, estímulo, creación e investigación de las bellas artes en las ramas de la música, las artes plásticas, las artes dramáticas, la danza y las bellas artes en todos sus géneros y la arquitectura.

b. La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las bellas artes; de la educación artística comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.

⁶ Bases de Organización Académica y Funcionamiento Administrativo de las Escuelas de Educación Artística, dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes, INBAL, SGIA, SEP, p.2-9.

⁷ Idem, p.13

⁸ Plan de estudios CEDART, 1984, Subdirección de Educación e Investigación Artísticas, INBAL, p.15

El plan de estudios se presentó como una oferta educativa integral en donde el desarrollo de los programas de educación artística fue responsabilidad del INBA. Para la educación de cultura básica o tronco común se incorporó el modelo de bachillerato establecido por la SEP mediante el acuerdo 71, publicado en el Diario Oficial de la Federación, en mayo de 1982, que en su artículo 3º menciona:

"El Plan de estudios de bachillerato se integrará por un tronco común, un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que puedan responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a sus intereses para la región en los que este se encuentre." ⁹

La forma como se adaptó esta normatividad a la organización del bachillerato de arte y humanidades fue a través de la división en bloques de asignaturas llamados: tronco artístico y tronco común. Para este último se aplicó un modelo similar al plan de estudios del Colegio de Bachilleres, el cual tenía un bachillerato propedéutico que desde 1973, había dado resultados satisfactorios a través de sus: área básica o de tronco común, área de formación específica de materias optativas, área de formación para el trabajo y una más llamada, *plan complementario* que ofrecía talleres de educación artística que completaban las materias necesarias para la acreditación del bachillerato. ¹⁰

Era común que profesores del Colegio de Bachilleres lo fueran también del CEDART y por ello pudieron realizarse los programas de cultura básica y el mapa curricular, al cual se añadieron algunos programas que se consideraron adecuados para apoyar la definición de bachillerato de arte y humanidades, tales como: Sociología y Antropología, Psicología, Taller de Producción de Espectáculos, Ética, Estética, Historia del Arte y Seminario de Arte Mexicano (véase Mapa Curricular, Plan 84, anexo 1 al final del presente capítulo).

Para el caso de las materias optativas, en CEDART se cursaban a partir del tercer año de bachillerato en forma de áreas específicas, que se enfocaba a los intereses de los alumnos para su futuro profesional, las áreas optativas eran cuatro: danza, música, teatro y artes plásticas (véase anexo 1 al final del presente capítulo).

⁹ Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 71, SEP, mayo de 1982

¹⁰ Diario Oficial de la Federación, Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México, 26 de septiembre de 1973

La estructura curricular del Plan de Estudios CEDART 1984, inicia con una *Gráfica Global* (véase anexo 1 al final del presente capítulo) donde se presentan las opciones educativas que obtenía el egresado tanto de Secundaria de Arte como de Bachillerato de Arte y Humanidades. En este último caso se especifican como alternativas las escuelas profesionales de arte y de Ciencias Sociales y Humanidades. Con estas particularidades el Bachillerato de Arte y Humanidades define su orientación vocacional. Para el caso de secundaria se abren las posibilidades a todos los bachilleratos o cualquier escuela de nivel medio superior.

Después de la *Gráfica Global*, se presentan las retículas por especialidades, donde también aparecen las materias de tronco común seriadas, que se cursarán a lo largo de los seis semestres que dura el BAH. Se presentan unas flechas que indican la continuidad de los contenidos de unas materias en relación con las siguientes. Algunas no tienen vinculación de origen, aunque pudieran tener antecedentes en alguna área (vrg. Literatura I-II, Lengua Adicional al Español I-II e Historia de México). No obstante cumplen con los requerimientos de asignaturas indicados por la SEP para la formación de bachilleratos generales.

En otros casos las materias de 1º y 2º semestres de áreas específicas del tronco artístico, parecen interrumpir la continuidad de sus contenidos a futuro. En resumen, la retícula carece de un ordenamiento natural que no satisface los objetivos del Plan de Estudios al menos gráficamente. Es importante destacar la importancia de una correcta elaboración de los planes de estudios que son el respaldo fundamental de cualquier nivel educativo, como lo explican los maestros José Francisco Alvarado García y Juan Manuel Robredo Uscanga:

"La reticulación echa mano de la noción de sistema, entendido como un conjunto de módulos o elementos relacionados y conectados para formar un todo, donde la idea principal es el orden. Es importante enfatizar los conceptos de interconexión e interdependencia en la definición de sistema, la cual debe abarcar, como aspectos esenciales: Una representación conceptual de una totalidad, la interrelación o conexión de los elementos constitutivos de esa totalidad, la función teleológica o finalidad del sistema, la ubicación de éste dentro de un ambiente o contexto y la función explicativa del sistema" ¹¹

¹¹ José Francisco Alvarado García y Juan Manuel Robredo Uscanga "La reticulación como una aplicación de la teoría de sistemas en la elaboración de planes y programas de estudio" en, *Revista de Educación Superior*, ANUIES, octubre-diciembre de 1994, p. 71

Por los anteriores conceptos se aclara cómo la estructura curricular no presenta una adecuada definición de propósitos, tal vez por la falta de asesoría profesional en la planeación académica, de la que careció la elaboración del Plan de Estudios y también se explica porque tuvo que recurrir a la implementación de los programas del Colegio de Bachilleres.

El Colegio de Bachilleres también funcionaba como organismo descentralizado de la SEP; por ello, fue ejemplo para el funcionamiento del bachillerato del CEDART y por diez años los planes de estudio fueron parecidos. El resultado de dicha organización le dio permanencia como opción educativa al CEDART; pronto empezó a ser conocido y su difusión se mantuvo en los sectores sociales relacionados con la cultura del país. Los hijos de personas dedicadas a la actividad artística o intelectual conformaban la matrícula de alumnos que no excedía a 100 alumnos.

El documento que registra el Plan de estudios de 1984, establece el Perfil del Egresado:

"El egresado del plan de Bachillerato de Arte de los Centros de Educación Artística, contará con una formación propedéutica dentro de las áreas científica, humanística, que le permita continuar sus estudios en instituciones educativas de nivel superior, en escuelas de arte, ciencias sociales y humanidades" ¹²

El Plan CEDART 1984, menciona que sus egresados contarán con una formación en diversas especialidades, conocerá las habilidades de las disciplinas artísticas y en sólo tres años los egresados podrán:

"Distinguir entre las diferentes clases de música según las clasificaciones que existen, así como las diferentes corrientes musicales." ¹³, Como se cita en el documento del Plan de Estudios." Además, "Expresar ideas, emociones y percepciones a través de manifestaciones artísticas, reconociéndolas, como parte de su personalidad, fortaleciendo con esto su identidad" ¹⁴ y por otra parte: "Manejar los procedimientos matemáticos como apoyo en la investigación de fenómenos naturales, sociales y artísticos." ¹⁵

Cabe mencionar que los objetivos de formación fueron muy ambiciosos para el nivel medio superior, por el corto tiempo de duración del bachillerato y para la carga de conocimientos y destrezas que debieron aprender los alumnos. La idea de integración no existe para aquellos

¹² Plan de estudios, CEDART 1984 op. cit. P.41

¹³ "Perfil del egresado del Bachillerato CEDART" en, Plan CEDART, 1984, op.cit. p.41

¹⁴ Ibídem

¹⁵ Ibídem

alumnos que logren adquirir un pensamiento crítico para saber cuándo aplicar dichos conocimientos. Además, hay que considerar que la mayoría de los alumnos provenían de escuelas secundarias federales y el nivel académico de éstas era deficiente. Los objetivos son muy difíciles de alcanzar.

El personal docente tuvo una responsabilidad adicional cuando se elaboró este Plan de Estudios, para analizar cual era la oferta educativa real del CEDART y a qué alumnos deseaba captar y después trabajar sobre las capacidades de maestros y alumnos para lograr un proyecto en el que se combinaran el tronco artístico y el tronco común y preparar a los alumnos para determinadas carreras profesionales:

"Es común encontrar en la literatura técnica que el perfil del egresado se establece con base en una especie de sociología de la profesión. Si bien esta información es pertinente, es también incompleta. Es necesario incluir aspectos más generales y fundamentales para el sujeto de formación. Sobre esto la filosofía, que ha sido la gran ausente, tiene algo que decir. La filosofía de la educación merodea alrededor de descubrir lo que es bueno para la confección de hombre a la luz de la situación social que se autoexpresa a través de su piel."¹⁶

No se debe omitir que el nivel de deserción en los primeros semestres fue considerable y el ingreso a escuelas superiores muy bajo, como lo demuestran el siguiente cuadro y la gráfica anexo 6 del presente capítulo, donde se presentan las únicas generaciones egresadas del Plan 84, a las que se dio seguimiento en los años de 1989 a 1994, año de aplicación del siguiente plan de estudios. En dicha gráfica se indica que existió un equilibrio en el número de alumnos que ingresaron a las escuelas superiores que se registraron: UNAM, INAH, INBA, UAM y particulares, como podría esperarse de una escuela que prepara alumnos para diversas especialidades. Sin embargo, es notorio que el ingreso a la UNAM que se verifica muy promisorio en la generación 89-94, desciende drásticamente en las siguientes generaciones. Se presenta muy bajo porcentaje en el ingreso a las Escuelas Superiores del INBA, lo cual fue muy lamentable para un bachillerato de especialidades artísticas. Por el contrario, hay una tendencia al aumento de alumnos que no continuaron estudiando hasta de un 50% de los egresados investigados por mencionar los casos de aquellos que

¹⁶ Armando Rugarcía "La evaluación de la función docente" en Revista de Educación Superior, ANUIES, octubre-diciembre de 1994, p. 45

concluyeron el bachillerato, ya que el resto del porcentaje tenía inconclusos sus estudios en CEDART.

17

GENERACIÓN	INBA	UNAM	UAM	INAH	IPN	PARTICULARES	SIN DATOS	NO CONTINUARON
89-92	9.09%	35.18%	9.09%	4.54%	0.00%	10.30%	31.80%	0.00%
90-93	12.00%	12.00%	0.00%	12.00%	4.00%	8.00%	0.00%	52.00%
91-94	6.25%	12.50%	18.75%	12.50%	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%
92-95	15.00%	20.00%	26.00%	6.00%	0.00%	11.00%	22.00%	0.00%
93-96	20.00%	26.00%	17.00%	12.00%	0.00%	7.00%	18.00%	0.00%
94-97	38.00%	18.00%	25.00%	0.00%	0.00%	0.00%	10.00%	9.00%
95-98	46.00%	33.00%	21.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%

Con los datos anteriores se demuestran las deficiencias del Plan CEDART de 1984, y las áreas de conocimiento que resultaron más sólidas que otras, en la preparación de los alumnos egresados. En los años de 89 a 96 se presenta un mínimo ingreso a las Escuelas Superiores del INBA y esto se puede interpretar como un bajo rendimiento en esas materias, situación que mejora en la última generación revisada. A pesar de todo, el Bachillerato de Arte y Humanidades sobrevivió, al comprobar que la adaptación de programas de otras instituciones no era la opción más viable para las expectativas del CEDART. Por ello fue necesario redefinir las necesidades propias.

A partir del impulso que dio el Acuerdo para la Modernización Educativa, comenzó la reestructuración del plan de estudios de 1984, confirmando su carácter propedéutico y elaborando los nuevos contenidos. Después de críticas y discusiones en los grupos de trabajo se elaboraron los contenidos mínimos del Plan de Estudios de 1994, cuyo documento se avala en un fundamento legal amplio y con los siguientes propósitos:

1. "Proporcionar al estudiante los elementos suficientes que favorezcan la elección de su profesión artística.
2. Propiciar la investigación y la experimentación de las formas artísticas, mediante el estudio de aspectos metodológicos relacionados con la definición de sus intereses vocacionales.

¹⁷ Los datos estadísticos fueron recopilados para la elaboración del Proyecto para la Dirección del CEDART "Diego Rivera" 1996-2000, coordinado por el Mtro. Francisco Roustán Palestina, actual Director del CEDART "Diego Rivera" y la investigación del Psic. Gerardo Marín Ortega, Orientador Educativo del mismo Centro

3. Profundizar en la formación integral del estudiante dentro de las disciplinas científicas, humanísticas y artísticas, que permita su ingreso al nivel profesional.
4. Estimular las experiencias individuales y colectivas de los estudiantes a partir de las diversas manifestaciones culturales de su región como proceso creativo que los vinculen con su sociedad, su mundo y su tiempo.
5. Propiciar la elección de un área artística específica y profundizar en el conocimiento teórico-práctico de la misma."¹⁸

El plan 94, se muestra poco comprometido cuando se plantea *estimular y propiciar* el conocimiento de las diversas áreas, sin que esto signifique la especialización total en alguna de ellas. Sus propósitos se enfocan hacia la investigación. En el planteamiento de sus perfiles de ingreso y egreso, el Plan de estudios pudiera perder la dimensión de alumnos deseados acordes con la realidad de este centro educativo. En el perfil del ingreso señala:

1. "Poseer interés y aptitudes para el estudio de las áreas artísticas.
2. Demostrar una cultura general que le permita el ingreso a este nivel de estudios.
3. Demostrar capacidad de análisis que le permita resolver problemas acordes a las disciplinas que intervienen en su formación.
4. Demostrar capacidad analítico-sintética para comunicar ideas tanto en el lenguaje oral como escrito.
5. Utilizar el pensamiento lógico y reflexivo para observar, interpretar, investigar y experimentar, así como plantear y resolver problemas de tipo personal y social.
6. Tener disponibilidad para el trabajo colectivo, logrando de éste modo vínculos interpersonales que le permitan expresarse artística y socialmente."¹⁹

Resulta difícil creer que la generalidad de los egresados de secundaria reuniera las aptitudes que se citan arriba, en dado caso, son habilidades que los alumnos adquirirán en forma elemental al terminar el bachillerato. Según el Mtro. Olac Fuentes Molinar estas son las expectativas de formación de los alumnos de bachillerato:

"Que sea formativo entendiendo por formación el desarrollo de habilidades y actitudes que caracterizan al pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad

¹⁸ "Objetivos del Bachillerato de Arte" en, Plan de Estudios CEDART 1994, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, Dirección de Asuntos Académicos, INBA, p.28

¹⁹ "Perfiles de Ingreso", ídem, p.30

expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad."²⁰

Los resultados que se presentaron en la primera generación de alumnos que ingresó con el Plan 94, provenían de secundarias diversas y sus conocimientos y habilidades conformaban un grupo muy heterogéneo, los resultados obtenidos fueron de amplia deserción por materias reprobadas o porque el CEDART no cubría las expectativas de los alumnos.

En un siguiente apartado del Plan de Estudios, se especifican las características especiales por cada área, es decir, perfil de egreso dividido en: tronco común, danza, artes plásticas, teatro y música. Lo anterior presenta varias incongruencias, si bien es cierto que el plan de estudios propone la especialización, en esta ocasión, a partir del segundo año de bachillerato, las áreas quedan aisladas y no integradas como es su propósito inicial. Por otra parte el área de tronco común, se convierte para el egresado en una sola unidad de conocimientos, muy congruente con las expectativas del bachillerato nacional, pero desintegrado de la estructura del CEDART:

1. Manifestar una actitud crítica y reflexiva ante los fenómenos sociales e históricos que lo determinan como individuo.
2. Demostrar la capacidad de expresarse correctamente tanto en el lenguaje oral como escrito.
3. Tener una actitud de constante actualización de los conocimientos propios de su área y todos aquellos que complementen su formación intelectual.
4. Demostrar una actitud propositiva y participativa en el trabajo colectivo.
5. Demostrar los conocimientos suficientes que le permitan el ingreso a las escuelas profesionales del INBA o a las instituciones de educación superior en el área de humanidades y arte.

Por lo anterior, no queda claro si el alumno aprendió Historia, Matemáticas o Literatura, o de todo un poco o en realidad nada y de qué forma estos conocimientos le servirán en su ingreso a las escuelas profesionales. Estas razones son las que motivaron la creación de programas específicos para las materias cuyos contenidos mínimos se encuentran en el documento del plan de estudios y donde se

²⁰ Olac Fuentes Molinar, "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media" en, *Revista de Educación Superior*, ANUIES, octubre-diciembre de 1972, p. 71

desglosan los mapas curriculares por áreas de tronco común y tronco artístico que se muestran en el anexo 1 al final del presente capítulo.

En forma general las retículas por áreas artísticas expresan la continuidad y el desarrollo de conocimientos a través de materias seriadas, acorde con un bachillerato propedéutico. Pero en el área de tronco común se enfrenta con dificultades para dar continuidad a algunas materias, tanto en sus antecedentes como en el impacto que éstas tendrán con materias de la misma asignatura o la utilidad que tengan para otras.

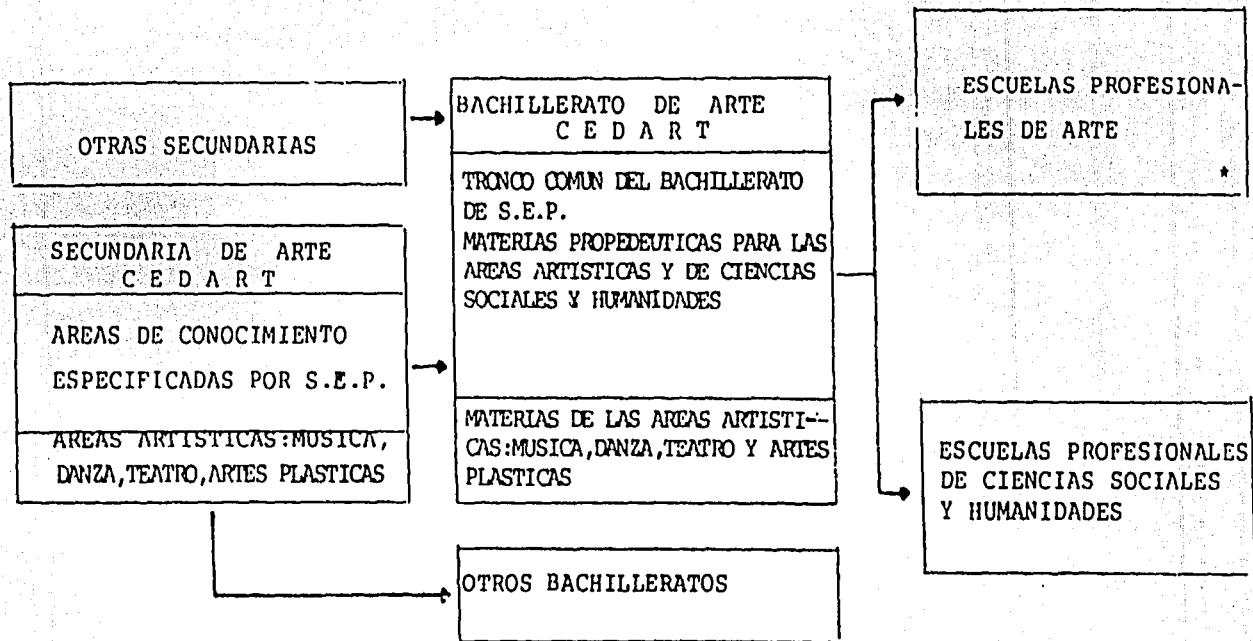
Es probable que el esquema no sea el ideal para el caso de la materia de Métodos de Investigación de 1° y 2° semestres, fundamental para los propósitos de análisis y desarrollo de cualquiera de las materias presentadas y que parece sólo influenciar a las materias de Ciencias Sociales que tiene alrededor, al seguir una lectura horizontal. Otras asignaturas como Historia presentan otras situaciones que se revisarán más adelante.

Por otra parte, la mayoría de las materias se desarrollan adecuadamente conforme a la seriación en los semestres correspondientes y de acuerdo a los conocimientos que deben obtener los alumnos de bachillerato, sin embargo, no se especifica cual es el vínculo de dichas materias con otras áreas, especialmente con las de tronco artístico.

Los nuevos programas acordes al Plan 94 quedaron terminados, casi en su totalidad, hacia 1996. La administración en turno del CEDART "Diego Rivera" presentó un proyecto para el concurso de ingreso a la Dirección del Centro, que proponía las soluciones a algunos de los inconvenientes del Bachillerato de Arte y Humanidades y que pretendió ubicarlo como una oferta educativa real con positivos resultados.

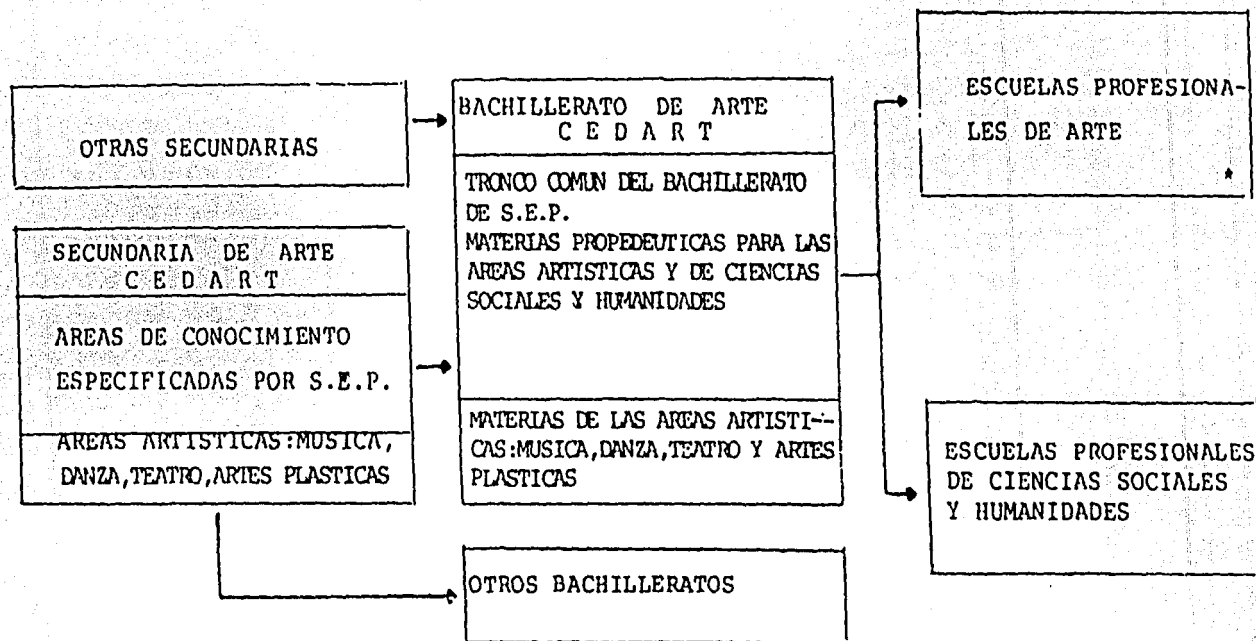
ANEXO 1

PLAN DE ESTUDIOS 84



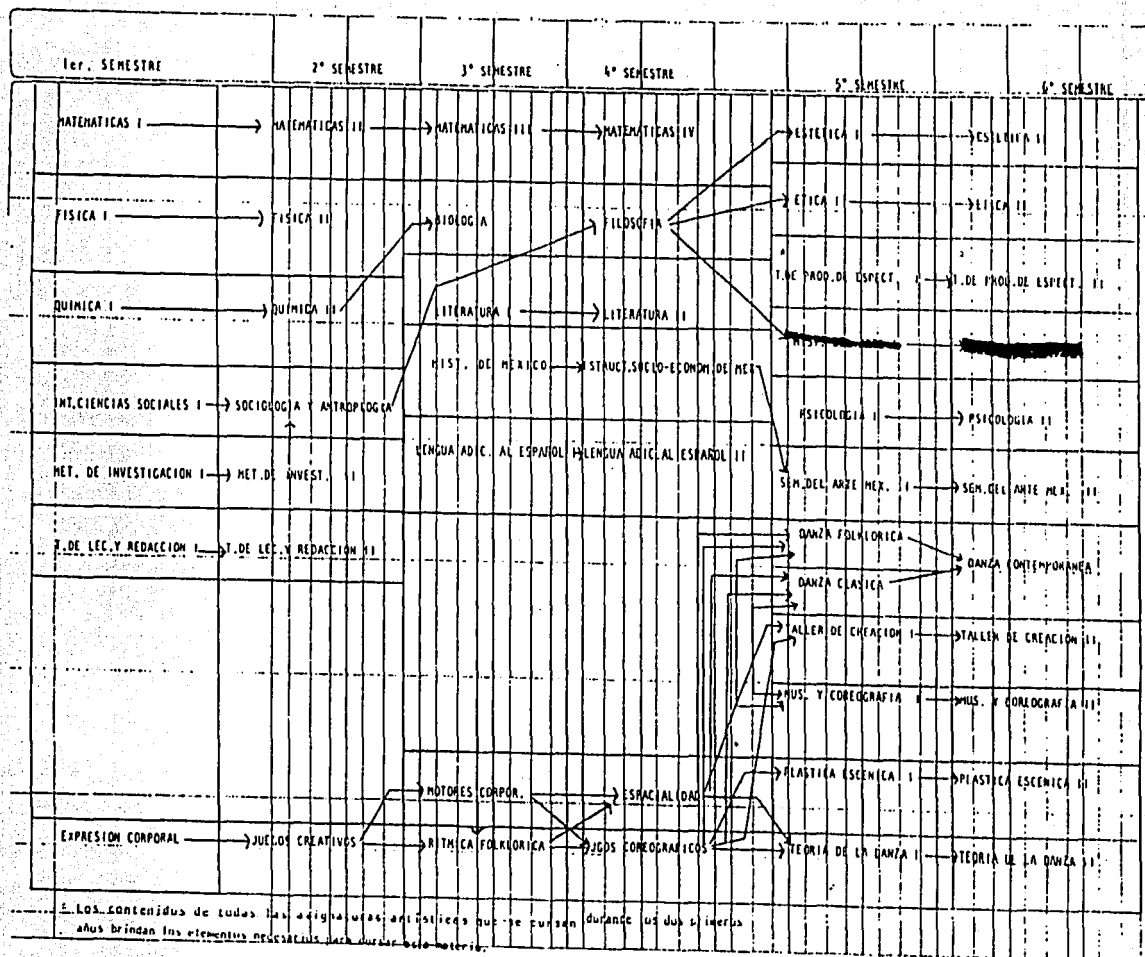
* Con excepción de las carreras de ejecutante profesional en Música y Danza

PLAN DE ESTUDIOS 84



* Con excepción de las carreras de ejecutante profesional en: Música y Danza

D A N Z A



MUSICA

1ER. SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE
MATEMATICAS I	MATEMATICAS II	MATEMATICAS I I	MATEMATICAS IV	ESTERICA I	ESTETICA II
FISICA I	FISICA II	BIOLOGIA	FILOSOFIA	ETICA I	ETICA II
QUIMICA I	QUIMICA II	LITERATURA I	LITERATURA II	T DE PROBLE ESPECT I	T DE PROBLE ESPECT I
INT. CIENCIAS SOCIALES I	SOCIOLOGIA Y ANTROPOL.	HIST. DE MEXICO	ESTRUCTURA SOCIO-ECONOMICA DE MEXICO.	PSICOLOGIA I	PSICOLOGIA II
MET. DE INVESTIGACION I	MET. DE INVEST. II	LENGUA ADICIONAL AL ES PAÑOL I	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	SEN. DE ARTO MEX. I	SEN. DE ARTE MEX. II
TALLER DE LECTURA Y REDAC. I	TALLER DE LEC. Y RED. II				
				MET. DE ENSEÑ. MUSICAL I	MET. DE ENS. MUSICAL II
				TALLER DE EXP. MUSICAL I	TALLER DE EXP. MUSICAL II
		INSTRUM. DE APOYO I	INSTRUM. DE APOYO II	INST. DE APOYO III	INST. DE APOYO IV
LENGUAJE MUSICAL I	LENGUAJE MUSICAL II	LENGUAJE MUSICAL III	LENG. MUSICAL IV	LENGUA MUSICAL V	LENGUA MUSICAL V

Los contenidos de todas las asignaturas a las que se cursan durante los dos primeros años brindan los elementos necesarios para cursar esta materia

T E A T R O

1er. SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE
MATEMATICAS I	MATEMATICAS II	MATEMATICAS III	MATEMATICAS IV	ESTETICA I	ESTETICA II
FISICA I	FISICA II	BIOLOGIA	FILOSOFIA	FISICA I	FISICA II
QUIMICA I	QUIMICA II	LITERATURA I	LITERATURA II	TALLER DE PROD. DE ESPECT. I	TALLER DE PROD. DE ESPECT. II
INT. CIENCIAS SOCIALES	SOC. Y ANTROPOLOGIA	HIST. DE MEXICO	ESTRUCT. SOCIO-ECON. DE MEX.	PSICOLOGIA I	PSICOLOGIA II
MET. DE INVESTIGACION I	MET. DE INVESTIGACION II	LENGUA ADIC. AL ESPAÑOL I	LENGUA ADIC. AL ESPAÑOL II	SEM. DE ARTE MEX. I	SEM. DE ARTE MEX. II
T. DE LEC. Y REDACCION I	T. DE LEC. Y REDACCION II			T. DE CREACION DRAMATICA I	T. DE CREACION DRAMATICA II
				T. DE REALIZACION PLAST. I	T. DE REALIZACION PLAST. II
				T. DE INTERPRETACION I	T. DE INTERPRETACION II
				T. DE DIRECC. ESCENICA I	T. DE DIRECC. ESCENICA II
PARTES DE LA PRODUCCION ESCENICA I	PARTES DE LA PRODUCCION ESCENICA II	PARTES DE LA PRODUCCION ESCENICA III	PARTES DE LA PRODUCCION ESCENICA IV	T. DE PROMOC. Y DIV. I	T. DE PROMOC. Y DIV. II

* Los contenidos de todas las asignaturas artísticas que se cursan durante los dos primeros años brindan los elementos necesarios para cursar esta materia.

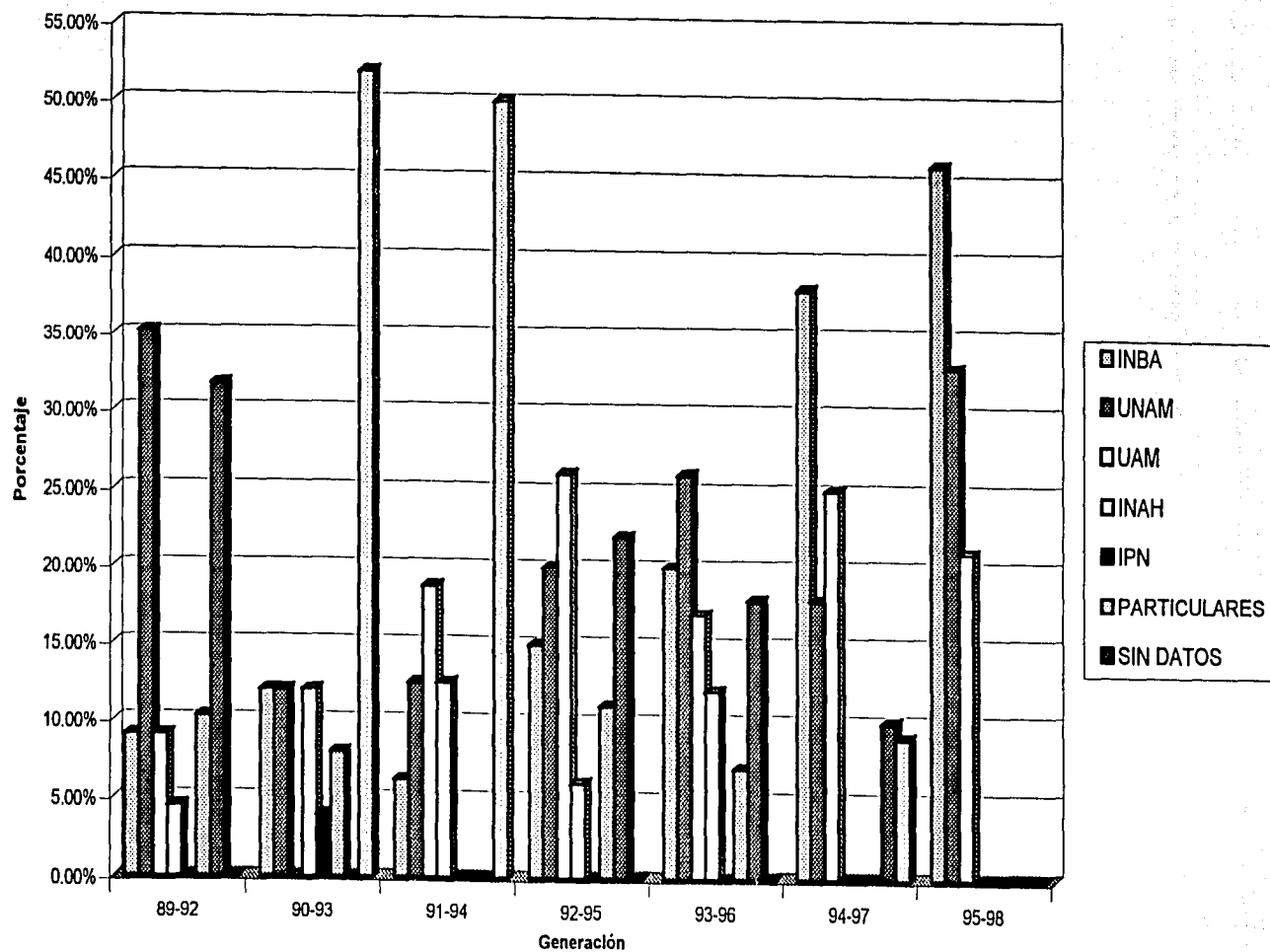
ARTES PLASTICAS

1er. SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE
MATEMATICAS I	MATEMATICAS II	MATEMATICAS III	MATEMATICAS IV	ESTETICA I	ESTETICA II
FISICA I	FISICA II	BIOLOGIA	FILOSOFIA	ETICA I	ETICA II
QUIMICA I	QUIMICA II	LITERATURA I	LITERATURA II	T. DE PROD. DE ESPECT. I	T. DE PROD. DE ESPECT. II
INT. A LAS CIENCIAS SOC.	SOC. Y ANTROPOLOGIA	HIST. DE MEXICO	ESTRUCT. SOCIO-ECON. DE MEX.	PSICOLOGIA I	PSICOLOGIA II
MET. DE INVESTIGACION I	MET. DE INVESTIGACION II	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL	SEM. DE ARTE MEXICANO I	SEM. DE ARTE MEXICANO II
T. DE LEC. Y REDACCION I	T. DE LEC. Y REDACCION II	En el último año se contemplan una serie de materias que pretenden dar un panorama general de diversas manifestaciones en las Artes Plásticas.			
INT. A LA GRAFICA	ANALISIS Y SIGNIFICADO DE LA FORMA	LA ESTRUCTURA EN LAS ARTES PLASTICAS	TALLER DE ARTE POPULAR	DIBUJO	SERIGRAFIA
				ESCULTURA	NEOGRAFIA
				COMPOSICION AUREA	GRABADO
				PINTURA MURAL	PINTURA
				GRABADO	URBANISMO

a) Los contenidos de todas las asignaturas artísticas que se cursan durante los dos primeros años brindan los elementos necesarios para cursar esta materia.

Los contenidos de los tres primeros semestres apoyan a los de los tres últimos.

Destino de los egresados del nivel de bachillerato del CEDART "Diego Rivera".
1992 a 1998



PLAN DE ESTUDIOS 1994

7.1. MAPAS CURRICULARES

7.1.1. AREA ACADEMICA

1º	2º	3º	4º	5º	6º
Matemáticas I 4 HRS.	Matemáticas II 4 HRS.	Matemáticas III 4 HRS.	Matemáticas IV 4 HRS.	Psicología I 3 HRS.	Psicología II 3 HRS.
Química I 4 HRS.	Química II 4 HRS.	Biología 3 HRS.	Ecología 3 HRS.	Ética I 2 HRS.	Ética II 2 HRS.
Taller de Lectura y Redacción I 2 HRS.	Taller de Lectura y Redacción II 2 HRS.	Física I 4 HRS.	Física II 4 HRS.	Seminario de Arte Mexicano I 3 HRS.	Seminario de Arte Mexicano II 3 HRS.
Literatura Universal I 2 HRS.	Literatura Universal II 2 HRS.	Literatura Mexicana I 2 HRS.	Literatura Mexicana II 2 HRS.	Literatura Hispana 2 HRS.	Literatura Latinoamericana 2 HRS.
Métodos de Investigación I 3 HRS.	Métodos de Investigación II 3 HRS.	Filosofía I 2 HRS.	Filosofía II 2 HRS.	Estética I 3 HRS.	Estética II 3 HRS.
Historia de la Cultura I 3 HRS.	Historia de la Cultura II 3 HRS.	Historia de México I 3 HRS.	Historia de México II 3 HRS.	Historia del Arte I 3 HRS.	Historia del Arte II 3 HRS.
Inglés 2 HRS.	Inglés II 2 HRS.	Inglés III 2 HRS.	Inglés IV 2 HRS.		
20 HORAS	20 HORAS	20 HORAS	20 HORAS	16 HORAS	16 HORAS

7.1.2. AREA DE DANZA

1°	2°	3°	4°	5°	6°
Técnica de la Danza Clásica I 4.5 HRS.	Técnica de la Danza Clásica II 4.5 HRS.	Técnica de la Danza Clásica III 4 HRS.	Técnica de la Danza Clásica IV 4 HRS.	Técnica de la Danza Clásica V 4 HRS.	Técnica de la Danza Clásica VI 4 HRS.
		Técnica de la Danza Contemporánea I 4 HRS.	Técnica de la Danza Contemporánea II 4 HRS.	Técnica de la Danza Contemporánea III 4 HRS.	Técnica de la Danza Contemporánea IV 4 HRS.
		Técnica y Repertorio de Danza Mexicana I 4 HRS.	Técnica y Repertorio de Danza Mexicana II 4 HRS.	Técnica y Repertorio de Danza Mexicana III 4 HRS.	Técnica y Repertorio de Danza Mexicana IV 4 HRS.
				Elementos de la Composición Coreográfica I 3 HRS.	Elementos de la Composición Coreográfica II 3 HRS.
		Historia Universal de la Danza I 3 HRS.	Historia Universal de la Danza II 3 HRS.	Historia de la Danza en México 3 HRS.	Apreciación Dancística 3 HRS.
4.5 HORAS	4.5 HORAS	15 HORAS	15 HORAS	18 HORAS	18 HORAS

7.1.5. AREA DE MUSICA

1°	2°	3°	4°	5°	6°
Solfeo I 3.5 HRS.	Solfeo II 3.5 HRS.	Solfeo III 5 HRS.	Solfeo IV 5 HRS.	Solfeo V 5 HRS.	Solfeo VI 5 HRS.
Instrumento I 1 HR.	Instrumento II 1 HR.	Instrumento III 1 HR.	Instrumento IV 1 HR.	Instrumento V 1 HR.	Instrumento VI 1 HR.
		Armonía I 4 HRS.	Armonía II 4 HRS.	Armonía III 4 HRS.	Armonía IV 4 HRS.
				Contrapunto I 3 HRS.	Contrapunto II 3 HRS.
				Conjuntos Instrumentales I 3 HRS.	Conjuntos Instrumentales II 3 HRS.
		Conjuntos Corales I 3 HRS.	Conjuntos Corales II 3 HRS.		
				Apreciación Musical I 2 HRS.	Apreciación Musical II 2 HRS.
		Historia de la Música Universal 2 HRS.	Historia de la Música Mexicana 2 HRS.		
4.5 HORAS	4.5 HORAS	15 HORAS	15 HORAS	18 HORAS	18 HORAS

7.1.4. AREA DE TEATRO

1°	2°	3°	4°	5°	6°
Actuación I 4.5 °HRS.	Actuación II 4.5 HRS.	Taller de Creación e Interpretación Dramática I 8 HRS.	Taller de Creación e Interpretación Dramática II 8 HRS.	Taller de Creación e Interpretación Dramática III 8 HRS.	Taller de Creación e Interpretación Dramática IV 8 HRS.
		Historia del Teatro I 2 HRS.	Historia del Teatro II 2 HRS.	Historia del Teatro III 2 HRS.	Historia del Teatro IV 2 HRS.
		Taller de Expresión Corporal I 3 HRS.	Taller de Expresión Corporal II 3 HRS.	Taller de Expresión Corporal III 3 HRS.	Taller de Expresión Corporal IV 3 HRS.
		Taller de Expresión Verbal I 2 HRS.	Taller de Expresión Verbal II 2 HRS.	Taller de Expresión Verbal III 2 HRS.	Taller de Expresión Verbal IV 2 HRS.
				Taller de Composición Dramática y Dirección Escénica I 3 HRS.	Taller de Composición Dramática y Escénica II 3 HRS.
4.5 HORAS	4.5 HORAS	15 HORAS	15 HORAS	18 HORAS	18 HORAS

7.1.3. AREA DE ARTES PLASTICAS

1º	2º	3º	4º	5º	6º
Introducción a la Plástica I 4.5 HRS.	Introducción a la Plástica II 4.5 HRS.	Taller de Composición Plástica I 2 HRS.	Taller de Composición Plástica II 2 HRS.	Taller de Experimentación Plástica I 4 HRS.	Taller de Experimentación Plástica II 4 HRS.
		Teoría y Práctica del Color I 2 HRS.	Teoría y Práctica del Color II 2 HRS.	Técnica y Materiales: Pintura I 4 HRS.	Técnica y Materiales: Pintura II 4 HRS.
		Estampa I 4 HRS.	Estampa II 4 HRS.	Estampa III 4 HRS.	Estampa IV 4 HRS.
		Dibujo Geométrico I 4 HRS.	Dibujo Geométrico II 4 HRS.	Técnica y Materiales: Escultura I 4 HRS.	Técnica y Materiales: Escultura II 4 HRS.
		Dibujo de Imitación I 3 HRS.	Dibujo de Imitación II 3 HRS.	Dibujo I 2 HRS.	Dibujo II 2 HRS.
4.5 HORAS	4.5 HORAS	15 HORAS	15 HORAS	18 HORAS	18 HORAS

2.1. La alternativa educativa.¹

El CEDART "Diego Rivera" ha tenido tres momentos fundamentales en la historia de su formación, basados en el propósito de defender su propuesta educativa. El primero fue en el año de 1980, cuando la UNESCO propuso al INBA la tarea de instrumentar un proyecto de didáctica interdisciplinaria en el nivel medio superior. En él se involucraron las áreas artísticas, científicas y humanísticas, por lo que se eligió al CEDART de la Colonia Campestre Churubusco, como sede de dicho proyecto. Tal vez porque éste comenzaba a tener una población mayor de estudiantes que el resto de los Centros o por azar, lo cual le indicó un destino interesante. Sin embargo, las características del Plan de Estudios de entonces impidieron que dicho programa tuviera éxito, por lo que se planteó la desaparición de los CEDART o su transformación en *Centros de Iniciación Artística* o *Centros Vocacionales de Arte*.² Lo anterior provocó la primera gran crisis del sistema CEDART, debido a la gran manifestación opositora por parte de profesores de todo el país, a través de documentos dirigidos a la Dirección del INBA donde se exaltaba la razón de existir de los CEDART y principalmente por la presión ejercida a través de movilizaciones y mítines frente al Palacio de Bellas Artes, paros y cierre de las escuelas.

La decisión final fue no desaparecer los CEDART, siempre que fueran sometidos a un proceso de reestructuración que generó un proyecto de formación de bachillerato general y propedéutico, producto de un análisis y evaluación profundos, realizados por los profesores, asesores externos y funcionarios del Instituto.

El segundo momento del CEDART "Diego Rivera", ocurrió cuando se consolida el bachillerato orientado hacia las artes y humanidades. El modelo de bachillerato especializado del Plan de Estudios de 1984, pretendiendo adquirir calidad en todos los ámbitos de conocimiento. Hacia 1989, la administración del Director Othón Téllez y del Subdirector Jesús Taylor, dieron el primer paso hacia el cumplimiento de dicho propósito, a través de la formación de Órganos Colegiados, además del Consejo Académico, o *Colegios*, como fueron conocidos en su momento. Su funcionamiento fue a través de la agrupación de los profesores por asignatura o por materias afines, de tal suerte que

¹ La información contenida en el presente apartado, es el resumen de la experiencia vivida por la autora y datos confirmados mediante entrevista realizada en marzo de 2001 al Lic. José Luis Hernández, Director de Asuntos Académicos del INBA y conversación con el Mtro. Francisco Roustan en el mismo mes.

² Chacona, Omar. *Investigación sobre didáctica interdisciplinaria para la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas, científicas y humanísticas en el nivel medio básico*, Memoria de reestructuración del Plan 79, Dirección de Asuntos Académicos del INBA, 1980 a 1982. Documento interno de trabajo.

podieran intercambiar experiencias de orden temático y metodológico, sin trastocar los principios de cada área y sin pretender, en principio, fusionarse con las demás asignaturas.³

Los resultados de la organización por Colegios del CEDART "Diego Rivera" pueden resumirse en que se destacó la importancia de la profesionalización del personal docente, en su área de conocimiento y se logró el apoyo académico solidario entre profesores de la misma asignatura. Todas las Direcciones posteriores utilizaron este sistema vanguardista que a finales de los años 90 se aplicó, por instrucción del INBAL, a todas las escuelas de este nivel.⁴

El tercer momento ocurre durante las actividades de reestructuración que originó el Plan de Estudios 1994, cuyas características fueron una vez más el análisis interno, la discusión y el intercambio de experiencias que impidieran toda posibilidad de interrupción del bachillerato de arte y humanidades, tratando siempre de legitimar su existencia. Por momentos las opiniones se dividieron entre las autoridades del INBA y profesores del Centro. La elaboración y la aplicación de los contenidos mínimos del Plan de Estudios, surgieron antes que sus programas y se consiguió un ambiente de autonomía por parte de los profesores, quienes contaban con el mínimo soporte académico, para la ejecución de sus cursos.

La falta de apoyo a la infraestructura del Centro se tradujo en nuevas movilizaciones de profesores demandando la atención precisa que nuevamente provocó rumores sobre la posible desaparición de los CEDART, por su falta de organización interna y porque la planta docente del "Diego Rivera", había obtenido la fama de revoltosa. Los resultados de ese momento crítico fueron el incremento en la deserción de alumnos y un descenso de la calidad académica.

En este tercer momento, durante el ingreso de la primera generación de alumnos del Plan de Estudios 1994, la Dirección de la Profra. Graciela Gaspar y del Subdirector Francisco Roustán, realizan las primeras acciones de trabajo sobre los programas de estudio necesarios, basados en una adecuada planeación interna, a través de cronogramas de trabajo y por llamarlo así, de saneamiento de las acciones pedagógicas independientes por parte de algunos profesores. El

³ Los Colegios que fungen actualmente en el CEDART son siete: En el área de Tronco Común: Colegio de Ciencias Exactas, Colegio de Comunicación, Colegio de Ciencias Sociales y en el área de Tronco Artístico: Colegio de Teatro, Colegio de Artes Plásticas, Colegio de Danza y Colegio de Música.

⁴ Bases de Organización Académica y Funcionamiento Administrativo de las Escuelas de Educación Artística, dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes, INBAL, SGIA, SEP, 1996 capítulo IV, artículos 42 al 44. Documento interno de trabajo.

Subdirector emprendió un seguimiento preciso de la administración escolar y su apego indispensable a las normatividades respectivas a fin de preservar la legalidad del Centro.

Esta regulación trajo a la superficie un ancestral vicio oculto de negación a los cambios, que caracterizó al CEDART "Diego Rivera" a lo largo de su vida, debido a que la experiencia demostraba que las constantes reestructuraciones del Plan de Estudios, acababan por transformar los propósitos originales del CEDART. Cabe destacar que importantes profesores del Centro habían ingresado desde principios de los 80, años en que el CEDART era una escuela de formación de *Instructores de Arte* y que finalmente se había convertido en un bachillerato propedéutico. A esto hay que añadir que las transformaciones y la profesionalización docente, ocasionaron que a dichos profesores les fuera reducida su carga horaria y sus horas presupuestales, por la contratación de nuevos titulares de materias específicas, evitando la vieja costumbre de que un solo profesor impartiera diversas materias afines a su profesión, o porque tuviera conocimientos relacionados con materias que cursó durante su carrera profesional. Por si fuera poco, algunos de ellos, formaron parte de una generación de estudiantes, en la que no se había logrado el nivel de licenciatura para las carreras de ejecutantes o profesionales de las áreas artísticas, su aval eran sus años de experiencia, el hecho de que fueran artistas activos y discípulos de figuras importantes.

Hacia 1996 Graciela Gaspar salió a ocupar el cargo de Secretaria Académica de la Escuela Profesional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda" del INBA, y Francisco Roustán quedó al frente de la Dirección del CEDART "Diego Rivera", en forma interina; entonces fui nombrada Subdirectora o Secretaria Académica del Centro. Cabe señalar que había sido profesora desde 1989 y participé directamente en los momentos de la organización de los *Colegios* y en las transformaciones del plan de estudios.

Las actividades de organización académica durante la administración de Francisco Roustán, fueron a través de un proyecto de trabajo presentado a la comunidad del Centro, donde se sintetizaban los propósitos que fundamentaban la existencia del CEDART y que le valieron la ratificación del cargo de Director por los siguientes cuatro años (1996-2000). En resumen, los objetivos del nuevo proyecto se enfocaron hacia los problemas que impedían el reconocimiento del plan de estudios como una oferta real dentro del mercado educativo y se citan a continuación:

- o "Proveer recursos pedagógicos y didácticos a la planta docente para desarrollar y aprovechar sus capacidades.
- o Sensibilizar y capacitar a la planta docente para proporcionar su participación en la vinculación entre planes y programas de estudio para su correcta aplicación.
- o Coordinar la participación de la Planta docente para detectar fallas en el proceso de selección de aspirantes y proponer alternativas viables, para lograr un mecanismo que permita captar a los candidatos idóneos para este plan [de estudios].
- o Dirigir, planear y desarrollar la participación integral de la planta docente y administrativa de su profesionalización para la formación propedéutica, tanto académica como artística de los alumnos asistentes al CEDART "Diego Rivera".⁵

La aplicación del proyecto del Mtro. Roustan inició con la organización de un equipo de trabajo encabezado por él mismo y que estaría conformado por las áreas de apoyo académico de la Secretaría Académica o Subdirección, como fueron Coordinación de Colegios, Orientación Educativa, Servicios Escolares, Extensión Académica y Biblioteca. La actitud de Francisco Roustan era la de un director que debía realizar lo planeado con y a través de otros⁶. La preservación y el enaltecimiento del trabajo de los Colegios, a través del seguimiento de las actividades cotidianas, mediante propuestas pedagógicas e instrumentos que se adaptaron tales como: Cronograma, Avance Programático y Evaluación. La aplicación de los programas de estudio exigió la solicitud inmediata a la Dirección de Asuntos Académicos del INBA de la acreditación de los mismos, generando la congruencia entre el Plan de Estudios y las actividades académicas.

La reacción inmediata de la planta docente fue de rechazo al seguimiento directo y en un inicio, algunos profesores se manifestaron en contra de la línea de trabajo establecida por la presente administración, calificando sus acciones como despóticas, por los métodos de observación constante con los que se realizaba dicho seguimiento. Lejos de quebrantarse, el equipo de la Dirección se consolidó por la firme creencia en que las acciones tenían el sustento necesario. El siguiente gran paso fue el seguimiento de los alumnos, a través de las áreas de Orientación Educativa y Servicios Escolares. Para ello fue necesario redefinir con los Colegios el perfil de alumno

⁵ "La Educación Artística", Ensayo presentado por el Lic. Francisco Roustan Palestina para el proyecto de tesis a desarrollar en la maestría Planeación de la Educación, en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, 24 de marzo de 1997.

⁶ Ibidem

que establecía el Plan de Estudios y aquel que realmente tenían: entonces salieron a la luz serios problemas de deserción, ausentismo y reprobación y a través de análisis psicopedagógicos por parte de expertos y de instituciones que apoyaron dicho fin, se detectaron adicciones, desintegración familiar, desórdenes alimenticios y fuertes rezagos educativos provenientes de sus antecedentes escolares.

La reacción ahora fue de los padres de familia, que tomaron dos posiciones extremas: Primero, desvincularse por completo de los problemas y considerar las acciones como *paternalistas*, debido a la responsabilidad que asumía el Centro al preocuparse por la situación de sus hijos. En segundo lugar, oponerse a dichas acciones por considerarlas violatorias de la intimidad familiar. El CEDART comprobó más tarde que el paternalismo era una estrategia poco funcional para el área de Orientación Educativa.

Se realizaron seguimientos desde el ingreso de los alumnos a través de la aplicación de un curso de selección adicional al examen de admisión obligatorio, a fin de evaluar a las actitudes y aptitudes de los aspirantes idóneos. Se mantuvo la observación del comportamiento académico y disciplinario durante su estancia en el Centro antes y después de haber ingresado. Se realizaron trabajos de orientación vocacional a fin de elevar el porcentaje de alumnos egresados que ingresaron a las Escuelas Superiores.

Como parte de los trabajos de Extensión Académica, se realizaron conferencias sobre Sida, sexualidad, adicciones y nutrición. Prácticas de campo para investigación sobre escuelas profesionales en el interior de la República, que ofrecieran otras alternativas educativas ante la saturación demográfica en las escuelas del centro del país. Otras prácticas para desarrollo de temas indicados en los programas de estudio. Asimismo, se iniciaron, *La Feria de libro del CEDART "Diego Rivera"* y temporadas para las prácticas escolares de las áreas artísticas, con el fin apoyar el fogueo de los alumnos en dichos ámbitos.

A través de las propuestas de los Colegios, se iniciaron las acciones de mejoramiento del inmueble, pues fueron ellos quienes destacaron las necesidades de recursos para cada área, a solicitud e iniciativa de la Dirección. Se debe mencionar que la casa donde se ubica el Centro, mejoró enormemente considerando su antigüedad. Se restauraron problemas de filtraciones y humedad, se mejoró el laboratorio de ciencias exactas y se adquirió material didáctico y audiovisual. Asimismo se

arreglaron las aulas de los salones de danza y se habilitó el Auditorio con recursos que apoyaron la producción de los trabajos escolares.

Hay que considerar como el principal logro de este momento, la reducción hasta en un 90% de la deserción por materias reprobadas y el fin de la deserción por desconocimiento de las características educativas del Centro, es decir, porque no cumpliera con las expectativas de los alumnos después de haber ingresado. Este logro fue gracias a la aplicación de programas de regularización y técnicas de estudio, que realizaron los Colegios bajo la coordinación de las áreas de la Secretaría Académica.

En la actualidad ningún profesor del centro carece de programa indicativo para sus clases. Todos los docentes fueron capacitados en diversas áreas del conocimiento de la educación: aplicación de programas de estudio, psicología del adolescente, técnica y dinámica grupal y cursos especiales con apoyo de la Dirección de Asuntos Académicos, Dirección de Servicios Educativos y de la SEP, que se impartieron para especialistas, incluyendo capacitación para la Secretaría Académica y su equipo de trabajo.

Durante los procesos de admisión de 1999, para iniciar el ciclo escolar 2000-2001, la recepción de aspirantes creció notablemente; entre otros motivos buscaban al CEDART "Diego Rivera", para continuar sus estudios de bachillerato y en cuanto a los egresados en forma regular, prácticamente todos se ubicaron en escuelas profesionales diversas. Las autoridades del INBA no tardaron en reconocer que el CEDART "Diego Rivera" se había convertido en *punta de lanza* para las acciones que las escuelas de este nivel debían tomar. Constantemente asistían los directivos de otros Centros, particularmente, los de otros estados de la República, para recibir asesoría académica de Francisco Roustán y su equipo de trabajo.

La administración de 1996 a 2000, modificó la imagen que el CEDART tenía de una escuela anquilosada a la libre enseñanza, que sólo causaba deserción de alumnos y ausentismo de maestros, excepto los casos minoritarios de personas altamente comprometidas con su labor al interior del Centro. La imagen que esta escuela representaba ante las autoridades del INBA y ante las otras escuelas del mismo nivel, era la de un *centro de patrullaje juvenil*, como irónicamente fue conocido. En el CEDART hubo que aplicar medidas de control de la asistencia y permanencia en el plantel, lo mismo para alumnos y maestros. Así como métodos de seguimiento y observación que

parecían represivos, pero que lograron compartir la responsabilidad de todos los elementos de la comunidad educativa, en función de su real mejoramiento. Para una escuela donde la libertad total de acciones había sido la teoría de la enseñanza, la reacción se presentó en forma de anarquía y presión sobre las personas que conformaron el equipo de la Dirección.

Muchas fueron las acusaciones acerca de que se limitaba la libertad de cátedra, la de movimiento de los alumnos y maestros y sobre todo, se anteponía el orden a la creatividad; otra vez el equipo cerró sus filas y sobrevivió a los ataques con resultados positivos. Al terminar la primera administración de cuatro años, hacia octubre del 2000, Francisco Roustán inició un siguiente período de Dirección del Centro, por medio de un proceso de auscultación y la votación del personal docente totalmente a su favor.⁷

Por razones personales renuncié a mi cargo después de las elecciones, lo cual no causó más que una sorpresa repentina, pero el proyecto ya estaba echado andar sin provocar ninguna crisis al interior del ya consolidado equipo de la Dirección, que habrá de demostrar la continuidad del mismo para otros cuatro años de trabajo (2000-2004).

⁷ Bases de Organización, op.cit, capítulo II, sección II, art. 9-15

2.2. La historia dentro del Bachillerato de Arte y Humanidades.

"En estas clases, particularmente en Historia de México, se ven más objetivos los acontecimientos, van teniendo una secuencia, ya no los veo por separado, ahora sí lo veo como historia. Y en Historia del Arte, pues ahora es una materia, ya no veo sólo la obra, ahora la relaciono con los acontecimientos".¹

Los logros obtenidos durante la Dirección del CEDART de 1996 a 2000, deben completarse con una revisión permanente de los programas indicativos, pues son éstos la base de un adecuado funcionamiento del Plan de Estudios. El presente apartado se referirá al estudio del área de Historia que se enseña durante el Bachillerato de Arte y Humanidades, y que se inserta, dentro del área de Tronco Común, para fines de la organización interna del CEDART. Se planea y analiza dentro de las actividades del Colegio de Ciencias Sociales. De tal manera que se interrelaciona académicamente a lo largo de los semestres, con materias como Métodos de Investigación, Filosofía, Ética, Estética y Seminario de Arte Mexicano como se detalla en el mapa curricular del Plan de 1994.

Las asignaturas del área de Historia que se cursan durante el bachillerato se presentan en el siguiente cuadro. Cabe mencionar que el número total horas de clase de un estudiante es de 35 horas semanales. El mapa curricular indica tres horas por semana para las materias de historia durante el semestre. Se incluyen los créditos requeridos en las materias de historia y el total del área de Tronco Común, como se detalla a continuación:

Semestre	Materia	Créditos	Total por semestre
1°	Historia de la Cultura I	6	61
2°	Historia de la Cultura II	6	60
3°	Historia de México I	6	36
4°	Historia de México II	6	36
5°	Historia del Arte I	5	29
6°	Historia del Arte II	5	29 ²

¹ Alumno de 5° semestre de Bachillerato de Arte y Humanidades. Enero de 2001, CEDART "Diego Rivera"

² Plan de estudios CEDART 1994, SGEIA, INBAL.. Documento Interno de Trabajo.

Debe mencionarse la importancia que tiene dicha asignatura dentro del mapa curricular. En principio es una materia que se ha cursado continuamente desde los niveles básicos y sin interrupción como ocurre en el presente Plan de Estudios. Asimismo, tanto la asignatura de Literatura I y II como las de Historia corresponden a las únicas materias del Tronco Común que se cursan, sin interrupción, durante todo el bachillerato.

Como antecedente, debe mencionarse que pesar del mérito de la historia al ser un área constante a lo largo de la vida del estudiante, se presenta la incongruencia de la falta de continuidad de los temas de cada materia. Según el Cuadro de Materias que conforma el plan de estudios de secundaria avalado por la SEP.³ Los alumnos debieron haber cursado Historia de México en 3° de secundaria. Al ingresar al bachillerato de arte y humanidades, se enfrentan a *Historia de la Cultura I-II*, en 3° y 4° semestres retoman la *Historia de México I-II*. Cuando los alumnos llegan al 5° semestre de *Historia del Arte I*, esta materia, adquiere un carácter globalizador de todo el conocimiento adquirido en las materias que lo anteceden. Sin embargo, los alumnos han obtenido una gran cantidad de información y son pocos los conocimientos que recuerdan, por lo que presentan deficiencias en la materia de Historia del Arte I.

La relación entre la historia y los alumnos ha sido poco afectiva. Desde la primaria y durante la secundaria las historias generales se han encargado de temas que abarcan enormes periodos, como es el caso de Historia de México en 3° de secundaria, donde debe revisarse en 3 horas semanales de 10 meses del ciclo escolar desde: "Las civilizaciones prehispánicas y su herencia histórica" hasta "El desarrollo del México contemporáneo, 1940-1990"⁴. Por lo anterior, los contenidos programáticos no son cumplidos en su totalidad por los profesores. La premura con la que se revisa una gran cantidad de información con el fin de cubrir los programas indicativos, provoca la animadversión que algunos alumnos presentan hacia la materia de historia.

Las razones para la aplicación de tales programas, radican en los propósitos dictados por el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, para la enseñanza de la historia, y según palabras de Ma. Del Carmen Villatoro:

"Esta enseñanza tiene como finalidad inculcar en el niño una conciencia histórica entendida ésta como la comprensión de la idea de cambio y a comprender a persona y sociedad como productos

³ Plan de Estudios de Secundaria, SEP, 1993

⁴ *Historia 3, Recursos para el Profesor*, Santillana, Serie 2000, p. 8-15.

de su pasado. Así en sus programas se buscó no detallar datos, sino caracterizar los grandes cambios" ⁵

Es importante destacar el propósito de la creación de un "sentimiento de patriotismo" inherente a las propuestas temáticas, que son del interés propio de los adolescentes, porque en su búsqueda de identidad propia, se asombran con las hazañas heroicas de las cuales están repletos sus libros de texto y que en palabras de Luis González y González pueden definirse de la siguiente forma:

"Se trata de historias transmitidas a través de manuales muy patrioterros, no pocas veces mentirosos, con fuerte contenido político, y en muchas ocasiones supeditados a filosofías de la historia muy distantes de la verdad científica" ⁶

La inmensa cantidad de datos que reciben los alumnos de educación básica es, paradójicamente, información breve y escasa, con relación a la que en realidad debieron haber obtenido, es decir, que los profesores no les han proporcionado conocimientos válidos y significativos, porque en general los titulares del área no son profesionales de la historia y esta debiera ser una condición para asignar a un profesor cualquier materia.

"La primera condición es que tengan experiencia en esa forma de pensamiento. Tienen que ser historiadores. Ahora bien, hoy día todos somos historiadores en cierto sentido, puesto que toda persona educada ha recibido una enseñanza que incluye cierta proporción del pensar histórico. Pero eso no basta para considerar que esas personas estén calificadas para poder opinar acerca de la naturaleza, del objeto, del método y del valor del pensamiento histórico" ⁷

Dentro de las más relevantes acciones que ejerció el Colegio de Ciencias Sociales de CEDART "Diego Rivera", de 1996 a 2000, fueron las de profesionalizar el área de historia. Se asignaron las materias de bachillerato a historiadores egresados de dicha licenciatura; esto ofrecía entre otras ventajas: despertar el interés de los alumnos, al transmitirles la experiencia que un especialista de cualquier área tiene como actitud de vida; de esta forma, los alumnos se enfrentan a una nueva etapa de aprendizaje. Ante todo, el maestro de historia debe cuidar la objetividad en la selección

⁵ Ma. Del Carmen Villatoro, "El manejo de los contenidos en los programas de historia de México a nivel de bachillerato", en Lerner, Victoria, et al. *La enseñanza de CLIO, práctica y propuestas para una didáctica histórica*, CISE-UNAM, Instituto Mora, 1990, p. 53.

⁶ Luis González, "La enseñanza de la historia más allá de las aulas", en ídem, p. 5.

⁷ Collingwood, R. G., *Idea de la historia*, México, FCE, 2000, p.17

de temas que presente a los alumnos a fin de no caer en un adoctrinamiento o imposición de su propio criterio.

"La enseñanza de la historia no es tarea fácil, máxime si consideramos el hecho de que ésta responde a tendencias ideológicas, a posiciones políticas e intereses de clase; a políticas gubernamentales, nacionales e internacionales, entre otros muchos factores. De ahí que el futuro profesionista de la enseñanza, reiteramos, deba poseer un método de interpretación histórica, requisito sin el cual su actividad docente no rebasará los estrechos límites del verbalismo, de la repetición y, en consecuencia, será imposible hablar de un profesional comprometido y conciente con su realidad presente"⁸

Durante el ciclo escolar 2000-2001, realicé una encuesta (véase anexo 2 al final del presente capítulo) a los alumnos de 5º semestre, con el fin de evaluar al área de Historia, desde el punto de vista de los alumnos. De la mencionada encuesta se obtuvieron resultados interesantes presentados en los esquemas del anexo 2, que incluye el formato de cuestionario de 26 de los 37 alumnos de la generación 98-2001, conformada originalmente por 70 alumnos aproximadamente y que han seguido la trayectoria del bachillerato sin interrupción. Los resultados de dicha encuesta ofrecen las siguientes conclusiones:

En primera instancia, los alumnos muestran una preferencia importante por las asignaturas de Historia de México I-II e Historia del Arte I. Cabe mencionar que ambas materias fueron impartidas por pasantes de la Licenciatura en Historia, egresados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La asignatura de Historia del Arte I y II, que se reporta en el presente informe académico, la impartí hasta el primer semestre y por motivos personales tuve que interrumpir la docencia, en virtud de lo cual, los resultados aquí reseñados son hasta el 5º semestre de bachillerato.

La asignatura de Historia de la Cultura I y II, es la menos recordada por los alumnos; uno de los factores de tal actitud se debe a que el profesor en turno fue un Licenciado en Relaciones Internacionales. Sin embargo, el esfuerzo preparatorio de las clases de una persona que no cuenta con la especialidad en historia resulta una dificultad, aunque su perfil profesional esté muy cercano a la disciplina de la historia. Lo anterior se refleja en una presencia de la metodología de las ciencias sociales pero no de las particularidades de la historia. Lo cual demuestra que los alumnos se

⁸ Ma. Teresa de Jesús Poncelis G., "La docencia: una alternativa en la formación profesional de historiador", en Lerner, Victoria. *La enseñanza*, op.cit. p. 155.

sensibilizaron hacia aspectos de las manifestaciones culturales del mundo, pero resintieron la ausencia de la ubicación espacio-temporal de las civilizaciones antiguas y su relación con la cultura contemporánea. A pesar de todo se muestra una intención loable por parte del profesor al mostrar sendos materiales didácticos que despertaron el interés de los alumnos por algunos momentos históricos.

La otra razón que incide en la falta de interés por la asignatura de Historia de la Cultura I-II, es la época en que fueron cuestionados los alumnos al respecto, es decir, al término del bachillerato, lo cual indica que los alumnos han perdido el registro de lo aprendido en una materia lejana de los primeros semestres, desde su particular percepción. Ellos mismos valoran que pudo ser de gran utilidad para la materia de Historia del Arte, y han podido interpretar de qué forma. Lo cierto es que Historia de la Cultura es básica como antecedente de Historia del Arte, siempre que se encontrara como inmediato antecedente en el mapa curricular.

Los alumnos presentan una gran afición por los materiales audiovisuales. Lo anterior coincide con el alejamiento de las generaciones de alumnos finiseculares de los documentos escritos, aunque reportan una saturación de información a través de las imágenes en Historia del Arte. En Historia de México, la maestra logró asociar de manera asombrosa el pasado con el presente de los alumnos, a través de videos de historia y programas de televisión, que por el medio audiovisual en el que se presentan brindan la imagen de una historia vigente por remota que esta sea. Los alumnos quedaron deseosos de estudiar el tiempo presente en Historia de México, al sentirse involucrados con los hechos y personajes. En resumen, posibilitó una conciencia histórica en los alumnos.

Cabe destacar que la experiencia obtenida en la asignatura de Historia de México I-II en 3º y 4º semestres, es sorpresiva en los alumnos, no parece que hayan cursado alguna materia relacionada con tal asignatura en el pasado, por los argumentos de la deficiencia en su enseñanza antes expuestos, por lo que se reafirma el comentario de Ma. Del Carmen Villatoro cuando dice "que todo indica que el curso de la materia que los alumnos estudian en este ciclo es el primero y el único en su vida escolar" ⁹

La conclusión anterior se aplica en realidad a las asignaturas antecedentes y consecuentes de historia, porque los alumnos carecen de un vínculo previo y es responsabilidad del docente integrar

⁹ Ma. Del Carmen Villatoro, "El manejo de los contenidos en los programas de historia de México a nivel de bachillerato", en Lerner, Ídem, P.55

esta red de conocimientos. Debe rescatar mediante el ejercicio de recordar aquellos temas que los alumnos encuentren útiles para su vida futura. La encuesta arroja datos en este sentido, cuando los alumnos encuentran grandes diferencias entre la forma en que les enseñaron historia en secundaria y la que actualmente experimentan.

La forma de enseñanza de la historia selectiva y objetiva de la información, fue transmitida a los alumnos en las últimas dos asignaturas de historia. Destacaron el vínculo total de la historia con el bachillerato y la educación artística que han cursado. Es decir, encontraron la utilidad de este conocimiento en relación con la vida profesional futura que seguirán.

Las tres asignaturas del área de historia, contaron con especialistas en ciencias sociales o profesionales de la historia, sin que ninguno tuviera una formación mayor en el campo de la docencia, más allá de las materias de carácter obligatorio relacionadas con la didáctica que se cursan en las carreras profesionales de la UNAM. Por lo que es altamente probable que los profesores hayamos cometido errores que los alumnos reportan como falta de dinamismo y saturación de información en clases, al carecer de preparación para adecuar técnicas y dinámicas de grupo y en consecuencia se excedió el uso de cuestionarios en exámenes finales.

Estos aspectos resultan los más vulnerables de la combinación historiador- docente, pues aunque el historiador es la persona ideal para impartir la materia, esto no lo hace el educador ideal y constantemente corre el riesgo de hacer a sus alumnos una réplica de las formas de enseñanza que ha recibido, o en su defecto, convencerlos de su postura ante la historia por su propia rebeldía hacia los datos concretos, el dictado de la sucesión de fechas y aprenderse de memoria nombres de personajes. Entonces el historiador con carente formación de educador, comete el mismo error al que se opone en virtud de que asume la misión de cambiar los antecedentes tan deficientes de aprendizaje, y cree poder transformarlos a través de una técnica efectiva, la narración histórica.

"La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador. Cuando más vaya llenado los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educados serán".¹⁰

¹⁰ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1999, p. 72

Las palabras de Paulo Freire se vuelven vigentes cuando son un llamado de atención a los maestros que pretenden reivindicar a los alumnos en el conocimiento de la historia. A pesar de todo, los alumnos que han egresado presentan un gran interés por continuar estudios de historia, ya sea en forma profesional o como referente para cualquier disciplina. Esto puede significar que los alumnos han apreciado la vocación de sus profesores y debido a la etapa psicológica en la que se encuentran ante la búsqueda de su propia identidad, se vuelve indispensable que los profesores del CEDART muestren algo más de preocupación por su capacitación como educadores.

Una convencida actitud del *historiador-docente*, es congruente con la participación en la elaboración de los planes de estudio y la reestructuración constante e innovadora de los programas indicativos. Ser maestro e historiador a la vez, nos convierte en protagonistas del momento educativo, que tiene que ver, con prepararse adecuadamente, actualizarse día a día. Con demandas laborales y con la exigencia de mejores condiciones de trabajo para la labor docente. Sin que predomine la sobre protección a los alumnos ignorantes y sin tratar de imponerles conocimientos a los que antes eran ajenos. De tal forma que la educación que imparta será: "Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo sometido a las prescripciones ajenas"¹¹

La necesidad del estudio de la historia es evidente en CEDART. Las áreas del Tronco Artístico han manifestado la necesidad de materias de historia como apoyo teórico para las materias prácticas. Entre estas se incluyen (a partir del 3er semestre): Historia Universal de la Danza I-II-III, Historia del Teatro I-II-III-IV, Historia de la Música Universal e Historia de la Música Mexicana, que no serán objeto de trabajo de este Informe Académico, sin embargo, deben mencionarse por la aportación al conocimiento del área y porque reflejan la necesidad de apoyo de ubicación espacio temporal que las áreas artísticas requieren para la formación propedéutica del Bachillerato de Arte y Humanidades. Así como, para la justificación de cualquier proceso creativo realizado por los alumnos.

¹¹ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, México, S. XXI, 1999, p.85

De forma general comentaré que el área de historia sufre aquí un descalabro, porque los docentes titulares de las materias de historia de la danza, música o teatro, son por lo regular artistas recién ingresados al plantel, y requieren algo más de experiencia para impartir materias de tipo práctico, que son las preferidas por los maestros del Tronco Artístico. En ese sentido la asignación de materias teóricas como historia de tal o cual área, se asume como una especie "de rito de iniciación" para el maestro principiante y casi nunca es de su agrado. Los alumnos, ante la incapacidad y poca voluntad del maestro, reciben una lista de acontecimientos artísticos, estilos y corrientes, ordenados cronológicamente, a través de gruesos volúmenes de fotocopias que deben memorizar para los exámenes posteriores, los cuales consisten en largos cuestionarios que comúnmente no responden satisfactoriamente los alumnos.

El problema del área de historia en CEDART debe estudiarse en su totalidad, así como, analizar la problemática de todas las asignaturas llamadas *historia* que se encuentran en el plan de estudios, para lograr en forma elemental que los conocimientos produzcan alguna transformación en los alumnos, al ver la utilidad que puede dar a los mismos porque les han enseñando a pensar. Algo que eleve la ética del maestro de cualquier disciplina.

"Una educación que le facilite la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacerá su capacidad de opción".¹²

¹² Idem, p.52

ANEXO 2

Anexo 2

Instrucciones: Responde voluntariamente y en forma anónima la siguiente encuesta. Deposítala en la bolsa para garantizar la confidencialidad de los datos registrados.

1. Qué recuerdos tienes de los contenidos de tus clases de Historia de la Cultura e Historia de México.
2. Sobre que tema o temas te hubiera gustado profundizar en cada una de las siguientes clases: Historia de la Cultura, Historia de México, Historia del Arte.
3. Menciona los materiales didácticos que te han apoyado en tus clases de historia a lo largo del bachillerato.
4. Si tuvieras la posibilidad de cambiar la forma como se enseña en las clases de historia arriba mencionadas que propondrías.
5. Con tu experiencia en las clases de historia en bachillerato, consideras que has aprendido... Subraya tu selección:
 - Mucho.
 - Poco.
 - Nada.
 - Más de lo que sabía en secundaria.
 - Menos de lo que sabía en secundaria.

¿Por qué?:

6 Con respecto a tus necesidades de conocimiento consideras que la historia que has aprendido es... Subraya tu selección:

- Completamente inútil.
- Muy útil.
- Útil.
- Me ha sido indiferente.
- Sólo ha sido un requisito para obtener el certificado.

¿Por qué?:

7. ¿Qué relación tienen las materias de historia con el resto de las materias del bachillerato?
8. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la clase de Historia del Arte?
9. ¿Qué esperas en el futuro de tus clases de historia en bachillerato?

Gracias.

Total de alumnos: 37 / Alumnos que respondieron: 26 / Porcentaje: 70.2%

Recuerdos de los contenidos temáticos anteriores

Historia de la Cultura

Prehistoria
Lecturas de Ikram Antaki
Lectura de Diálogos de Platón
Civilizaciones antiguas
Arte de la antigüedad

Historia de México

2o Imperio
Porfiriato
Independencia
Revolución Mexicana
Biografías
Colonía
Intervención Francesa
México prehispánico
Conquista
Aspectos de la cultura en México
Historia contemporánea de México

Comentarios Generales

- Maestros que despertaron el interés
- Aprecio por la variedad de temas
- Sensación de contenidos pesados
- Revisión superficial de los temas
- Gusto por el trabajo en equipo
- Repetición de lecturas

Temas que requirieron más profundidad

Historia de la Cultura

Edad Media
Renacimiento
Egipto
China
India
Culturas de América

Historia de México

Historia contemporánea de México
Profundizar en biografías
Revolución Mexicana

Historia del Arte

Arte en Mesopotamia
Arte en Egipto
Temas de historia de las diversas artes
Mitología griega
Arte en Asia
Etruscos
Arte en Roma

Comentarios Generales

- Se requiere profundizar en temas de los que no guardan recuerdos, sobretodo de los primeros semestres.
- Los alumnos recuerdan temas generales y no conocimientos de sus anteriores materias de historia.

Atención a los materiales didácticos de apoyo

Historia de la Cultura

Diapositivas
Libros sobre el tema

Historia de México

Libros sobre el tema
Programas de TV

Historia del Arte

Acetatos
Libros sobre el tema

Video

Mapas

Revistas

Libro de texto

Uso de cuaderno

Video

Mapas

Revistas

Uso de cuaderno

Mapas

Uso de cuaderno

Comentarios Generales sobre los materiales

- Gusto por las imágenes
- Gusto por la visita a museos y sitios arqueológicos porque ilustran los temas y crean nuevas dinámicas de discusión y análisis.

Propuestas para el mejoramiento de las clases de historia

Historia de la Cultura

Debe mejorar la metodología de trabajo

Causa aburrimiento la historia

Historia de México

No puede mejorar más

Incrementar el uso de las imágenes

Historia del Arte

Aprender más de las imágenes

Incrementar el uso de videos

Comentarios Generales para el mejoramiento

- No copias, no resúmenes, no exceso de lecturas
- Fomentar la curiosidad por el conocimiento
- Incrementar el uso del material didáctico
- Fomentar la dinámica de debate
- Temas enfocados al estudio del arte
- Disminuir la carga teórica
- Incrementar visitas a museos
- Eliminar los exámenes escritos
- Hacer uso de la dramatización
- Disminuir el exceso de información
- Incrementar los temas de historia contemporánea

Autoevaluación del nivel de aprendizaje obtenido por los alumnos en historia en bachillerato

Mucho	Poco	Nada	Más de lo que sabía en secundaria	Menos de lo que sabía en secundaria	Anulados	Anulados
14	0	0	9	0	3	3

Comentarios a la evaluación

- Aprendizaje gracias a los métodos para utilizar la memoria de algunos maestros
- Aprendizaje de una nueva forma de ver la historia
- Aprecio por el tiempo presente
- Mucho aprendizaje en Historia del Arte e Historia de México
- Deficiente aprendizaje en Historia de la Cultura
- Se considera el aprendizaje en Historia de la Cultura como base para Historia del Arte
- Se aprende lo mismo que en secundaria sólo que más a fondo
- La historia en secundaria no es real y analítica
- La historia en bachillerato es diferente de secundaria porque se enfoca al Arte

- Los conocimientos rezagados se ha vuelto vigentes
- En Historia de México se ven más objetivos los acontecimientos y tienen secuencia
- En Historia del Arte las obras se relacionan con los acontecimientos
- Actualmente se puede llevar un hilo de la historia, se puede involucrar el presente y sacar conclusiones
- Ya no son sucesos a memorizar
- El exceso de información causa desinterés
- La historia te hace ver como eran las cosas antes de la tecnología actual
- Sabes más sobre tu lugar de origen y el de otros
- En las clases de historia actuales se tiene más conciencia de lo que pasó
- En bachillerato es diferente el método que permite aprender más por lo materiales usados
- En Historia del Arte se aprende a ver los templos, esculturas o pinturas de diferente manera
- Maestros buenos que fomentan el amor por la historia
- En bachillerato la información es muy completa y veraz
- En secundaria la historia es aburrida y tiene poca información para sustentarla
- En bachillerato hay un mayor apoyo en el estudio de las materias que en secundaria
- En bachillerato se aprenden cosas nuevas, se obtiene una visión distinta del pasado
- Se obtiene la capacidad de analizar de forma diferente a una civilización
- En secundaria sólo dicen lo que está en los libros y no lo explican
- Porque se comienza a atar cabos
- En bachillerato se profundiza en los temas más importantes
- Los conocimientos de historia han aumentado y se puede participar en conversaciones relacionadas con el tema

Autoevaluación al conocimiento de la historia adquirido en bachillerato

<i>Completamente inútil</i>	<i>Muy útil</i>	<i>Útil</i>	<i>Me ha sido indiferente</i>	<i>Sólo ha sido un requisito para obtener el certificado</i>
0	12	14	0	0

Comentarios a la autoevaluación del conocimiento de la historia

- Aunque el futuro profesional no se relacione con la historia, se ha aprendido a ver, analizar y a pronosticar
- La historia es básica en lo que la mayoría pretenda estudiar profesionalmente
- Ayuda a saber cuando se escribió un libro y así leerlo con mayor visión
- Acerca a los orígenes de todas las cosas
- Ayuda al razonamiento lógico y enriquece el proceso creativo
- El conocimiento enriquece a las personas
- Porque se tiene un registro que hace conocer y valorar lo que ya no se tiene
- Quien tenga que ver con el arte, indudablemente debe conocer como surgió
- Se relaciona con la vida diaria
- Historia del Arte sirve para conocer y saber el porque y para que del arte
- Historia de México e Historia de la Cultura sirven como cultura general
- La historia se necesita para saber porque somos así
- Sirve para contextualizar las ideas y ubicarlas en un período
- La historia sirve de referencia y es necesaria para entender el futuro

- La historia proporciona cultura y buena educación.
- Sirve para conocer lugares que se pueden visitar y todo lo que significan
- Ahora se tienen motivos para odiar o amar a la civilización

Relación de la historia con el resto de las asignaturas del bachillerato

Relación de la historia con todas las asignaturas del BAH	12
Relación sólo con las materias del Tronco Artístico	6
Relación sólo con las materias del Tronco Común	4
No contestaron	4

Deficiencias de la clase de Historia del Arte

- Falta de lecturas de referencia
- Visitas a exposiciones de artes plásticas
- La clase se vuelve cansada al ver muchas imágenes en poco tiempo
- Disgustan los cambios de salón de clase
- Los exámenes
- El horario dividido entre la primera y la última hora de clases
- La teoría es complicada
- Saturación de análisis de obras arquitectónicas
- Que se revisan cosas ajenas al presente

Propuestas para el mejoramiento de la asignatura de historia

- Mayor relación de los acontecimientos con el tiempo y el espacio como una cadena
- Que sea amena, informativa, interesante y verídica
- Mayor relación de la historia con el presente
- Mayor dinamismo
- Implementar recursos de informática a la clase
- Revisión de temas acerca de la relación de la civilización y la naturaleza
- Los temas contemporáneos resultan menos tediosos que los antiguos
- Incrementar las Prácticas de Campo
- Incrementar los conocimientos
- Lograr el panorama general de la línea del tiempo
- Que el maestro demuestre gusto por su trabajo y lo comparta
- No dictados
- Que los alumnos demuestren interés por la materia
- Que motive el interés por estudiar historia como carrera profesional

III. El programa de Historia del Arte para 5º semestre

"Siempre he entendido que la historia del arte es, primero historia y sólo después del arte. Quiero decir con esto que, por una parte, la única posible valoración de una obra de arte es una valoración histórica, y que el arte mismo es historia; y por otra parte quiero significar (más principalmente) que estudiar las obras de arte es una manera de hacer historia, tan legítima como cualquiera otra, por mas que tenga sus particularidades de contenido y de método. La historia del arte, como disciplina, es para mi punto de vista, un ángulo desde el cual se pretende aprehender de algún modo la totalidad del fenómeno histórico, con tantas limitaciones como las demás disciplinas en que casuísticamente se suele dividir la historia (aunque no las mismas ciertamente), y con tanta probabilidad de éxito como éstas" ¹

En el Plan de Estudios de 1984 se presentó y se aplicó por primera vez un programa de tipo oficial de la asignatura titulada Historia del Arte I-II, para 5º y 6º semestres respectivamente. Sus antecedentes lógicos se encontraban en materias como Introducción a las Ciencias Sociales, Sociología y Antropología, Historia de México y Estructura Socioeconómica de México. Pero como ya se ha señalado en el capítulo III del presente Informe Académico, la retícula carecía de continuidad aún en la práctica de la organización interna de asignaturas por Colegios. Todas las materias mencionadas anteriormente se trabajaban en el Colegio de Ciencias Sociales. En febrero de 1989, tomé por primera vez el grupo de Historia del Arte II. La primera impresión fue que el grupo me fue delegado por una maestra de literatura, quien hasta entonces era la titular del grupo; anteriormente la asignatura fue impartida por especialistas en Artes Plásticas.

Las primeras reuniones con el Colegio de Ciencias Sociales, fueron un tanto confusas, pues se carecía de agenda de trabajo, se discutían asuntos generales y nunca se trataban los problemas relacionados con la metodología de las materias y cuando se revisaban algunas etapas del proceso enseñanza aprendizaje, sólo eran aquellas relacionadas con los casos de alumnos reprobados. La asignatura de Historia de Arte I-II, se consideraba fundamental para el apoyo teórico del Tronco Artístico, porque las materias no prácticas de esa área, no proporcionaban

¹ Jorge Alberto Manrique, "Presentación" en Victoria Vicencio, José Guadalupe, comp. *Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Historia del Arte mexicano, una aproximación al arte mexicano*, México, UNAM, Porrúa, 1988, p.IX, cfr. "Ambigüedad histórica del arte mexicano", discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Historia, 9 de octubre de 1973, en *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia correspondiente de la Real de Madrid*, t.XXX, México, Academia Mexicana de la Historia, 1971-1973, p. 109-127.

antecedentes para la comprensión de diversos acontecimientos tales como movimientos, corrientes, estilos, escuelas y demás circunstancias.

Por las características de la preparación que yo había recibido en la Universidad, tenía claro que la historia del arte se relacionaba sólo con las artes plásticas y la arquitectura y desconocía la ubicación espacio temporal de la música, la danza el teatro y la literatura, de manera que impartí la materia como historia general de las artes plásticas. Por tal motivo, desde 1989, la asignatura quedó indirectamente vinculada al área de Artes Plásticas, no como apoyo, pero sí como otro punto de vista sobre el análisis del objeto de estudio de dicha área de conocimiento.

Otra situación se me presentó al recibir el programa de estudios, en el que nada se relacionaba con el quehacer histórico. Dicho programa, del que hablaré más adelante, consistía en una serie de actividades propuestas para llevar a los alumnos hacia el deleite estético de los objetos artísticos, a través del análisis formal, sin una guía concreta de temas o dosificación de contenidos. Hacia el segundo semestre comenzaba el estudio de la historia, como antecedente del arte y sólo hasta entonces se proponían contenidos relacionados con la historia. Mi elección fue no seguir el programa, excepto para aplicar algunas dinámicas que me parecieron lúdicas para reanimar a los alumnos cuando la clase había sido aburrida.

La forma como improvisé el programa de estudios de acuerdo a mi formación académica, era a través de una lista de contenidos en los que se encontraban todas las manifestaciones que en el siglo XX se han considerado *arte*, desde la prehistoria hasta la época contemporánea, pero tratando de explicar a los alumnos que en su tiempo no lo fueron y tratando de discutir siempre sobre el concepto de *arte* como algo muy relativo y evitando cualquier idea de evolución del mismo.

"Se interpreta, descubre, valora u olvida direcciones artísticas y obras de arte del pasado según los puntos de vista y los criterios de la respectiva época actual. Cada generación juzga las tendencias artísticas del pasado más o menos de acuerdo con su propia voluntad artística, las ve con un nuevo interés y ojos abiertos cuando se encuentran en la dirección de sus propios objetivos" ²

En los trabajos de reestructuración del Plan de Estudios de 1992 a 1994, presenté una propuesta con ideas para la modificación del programa de la asignatura de Historia del Arte I-II, que fue apoyada

² Hauser, Arnold. *Teorías del Arte. Tendencias y Métodos de la Crítica Moderna*, España, Guadarrama, 1982, (Col. Punto Omega, 53) p.43

por maestros de historia de otros Centros. Para ello, basé mi argumentación en las ideas del razonamiento científico del siglo XVIII, porque en los inicios de la modernidad, después de la Revolución Francesa, el ámbito artístico fue objeto de análisis científico y se tomó a la pintura como ejemplo para comenzar una discusión entorno a sus repercusiones sociales:

"La aparición de la mirada social sobre lo artístico, que corresponde a una de las facetas de la crisis del conocimiento en el tránsito del siglo XVIII al XIX, se manifiesta como parte de la crisis ocurrida entre los propios creadores plásticos, tal como la describe Francastel: *una tentativa de rejuvenecer la pintura modernizando los temas sin modificar, por así decirlo, la morfología del arte*, lo cual condujo a una verdadera crisis de expresión". ³

Por otra parte, en otras áreas del Tronco Artístico, se hacían propuestas concretas para la aplicación de programas como: historia del teatro, historia de la danza e historia de la música, por lo que consideré irrelevante proponer una historia integral de todas las áreas y ocuparme del estudio de la historia como necesario para cualquier conocimiento artístico de cualquier disciplina. Una propuesta donde el arte funcionara como parte de la estructura social, política, económica, ecológica e ideológica, basada en la Ley de Correspondencia propuesta por el Dr. Manuel Cazadero:

"Su cumplimiento es independiente tanto de la voluntad humana como de la conciencia que los hombres tengan de ella. Pero esta objetividad no debe interpretarse en su funcionamiento como una rigidez mecánica. Por el contrario, los nexos que vinculan los diversos elementos de la totalidad son flexibles y permiten una autonomía relativa de las diversas circunstancias". ⁴

La propuesta de modificación al programa tenía el propósito de brindar a los alumnos elementos que revelaran la importancia del estudio del arte a través de la historia. Que pudieran comprender que su interés sobre el arte no se encontraba aislado del tiempo y el espacio presente y que la historia les proporcionaba ese autoconocimiento, basado en hechos de la realidad del pasado.

"Porque el arte no es una forma del espíritu absoluto que se manifiesta y resuelve en contenidos históricos, sino una forma histórica a través de la cual se manifiestan y resuelven contenidos reales". ⁵

³ Eder, Rita, Lauer, Mirko, et al. *Teoría Social del Arte. Bibliografía comentada*, México, UNAM-IIE, 1986, p.17

⁴ Cazadero, Manuel. *Desarrollo, Crisis e Ideología en la formación del Capitalismo*, México, FCE, 1986, P.13

⁵ Eder, Rita, et al. *Op.cit.*

Por otra parte, la propuesta de modificación tenía argumentos para defender la disciplina de su estudio, pero no tenía nada relacionado con la aplicación de la misma con relación a la didáctica. No había una nueva dosificación de contenidos, ni técnicas de estudio y quedó como una propuesta que sería analizada por pedagogos y especialistas para presentarse posteriormente. Hacia 1998, se presentó el programa de Historia del Arte I-II, durante una reunión de maestros de los CEDART de toda la República. En aquella reunión critiqué y rechacé la propuesta porque en su introducción se opone a la metodología anterior y señala:

"El criterio separador no es un viejo, proviene del racionalismo del siglo XVIII que padeció la manía de deslindarlo y de clasificarlo todo. Bajo la influencia del trabajo clasificatorio de Linneo, quien se dio a la tarea de ordenar y jerarquizar a las especies vivas, Lessing inicia el trabajo pionero de establecer los límites entre la poesía y la pintura en un obra denominada Laocoonte. Su herencia dio espacio a tendencias puristas, en las que inclusive participaron los propios creadores profundizando las separaciones, pero los artistas más audaces siempre han desbordado los encasillamientos".⁶

Con la explicación anterior parece que el sentido de tomar como referencia metodológica a la escuela del racionalismo, no parece haber quedado suficientemente expuesta por mi parte en el año 92. Sin embargo, la propuesta integradora de las artes del presente programa carece del sustento necesario para explicar el método que debe seguir el docente y no tiene más remedio que requerir la ayuda de la historia para dicho fin:

"Sin exagerar, pero tampoco sin minimizar la tarea humanista de las artes, ésta, que pretende guiarse con la historia social y cultural, nos conducirá de las obras y sus productores, a las instituciones, los pueblos y los dirigentes sociales que auspiciaron la aventura de la creación artística en los más diversos puntos de la geografía".⁷

Hasta ahora, el programa parece haber trascendido a la tradicional forma de enseñar historia del arte, si no fuera porque el listado de contenidos es una taxonomía bien definida de las áreas de estudio llamadas: *artes de la palabra, artes de los sonidos, artes de la cadencia del cuerpo, artes de la imagen, artes del drama humano, artes tecnológicas y las nuevas propuestas*. Después de que los

⁶ Argüello Grunstein, Alberto, Cruz Galica, Marlin. *Programa Indicativo de la asignatura Historia del Arte I-II. Presentación General del Área*, Instituto Nacional de Bellas Artes, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, Dirección de Asuntos Académicos, julio de 1998 p.3

⁷ *Ibidem*

alumnos tengan claras tales diferencias, lo siguiente no es la forma en que se integrarán todas las artes para su estudio: irónicamente sigue una lista de contenidos a revisar mediante una forma muy tradicional de estudiar a la historia del arte como: *artes en la prehistoria, artes en la antigüedad, artes en la edad media* donde se incluyen los subtemas como: *estilo paleocristiano, estilo románico y estilo gótico*, por mencionar algunos, muy vinculados a las artes plásticas y a la arquitectura, en muchos sentidos.

Por lo anterior, no existe en la actualidad la nueva propuesta sobre el programa de Historia del Arte I-II, salvo aquella que he aplicado en forma empírica desde 1989, al obviar en gran medida los programas indicativos. La responsabilidad de dichas acciones me corresponde totalmente y creo que no ha sido desafortunada, por los tipos de grupos a los que he propuesto tales modificaciones. Desde 1989 a la fecha, las características de los grupos de 5° y 6° semestres han presentado algunas variantes. Para ambos Planes de Estudio, tanto el de 84, como el de 94, coinciden en que los grupos de 5° han definido ya su área artística de estudio, a la que posiblemente se dedicarán en el futuro profesional. Entonces, los alumnos del 5° semestre se dividen en cuatro grupos llamados comúnmente: *específicos de danza, música, artes plásticas y teatro*.

Los grupos específicos cursan las materias respectivas en espacios diferentes y se reúnen todos en ciertas materias teóricas, como Historia del Arte. A partir de 1996, debido al incremento de la población estudiantil y a la carencia de espacio físico, los grupos de 5° y 6° se subdividen en dos grupos generales llamados A y B.

El número de alumnos por grupo ha aumentado de 20 a 40 alumnos en promedio desde 1989 a la fecha. Las edades han variado, pues en el Plan 84 los límites de ingreso en primer semestre eran entre 15 y 21 años y en el Plan 94 es de 15 a 18 años. De manera que algunos alumnos de 6° semestre de 89 a 94, podían tener hasta 23 años. Las prioridades cambian de acuerdo con la edad, así como la exigencia de los alumnos con sus maestros. Por tal motivo, es importante observar el rango de edades que debe contemplar un programa de estudios y manejarlo de acuerdo a los intereses de cada uno, aspecto muy difícil en grupos tan heterogéneos en cuestión de edades.

El origen socioeconómico de los alumnos es otro aspecto insoslayable por las características de la asignatura. El objeto de estudio de historia del arte es, en primera instancia, los objetos visuales seleccionados como relevantes para los diversos temas y que se encuentran en México o en

cualquier parte del mundo y es poco probable observarlos personalmente, tanto por los alumnos como por los maestros. La forma como se accede a ellos es a través de fotografías, diapositivas o cualquier otro reproductor de imágenes, lo cual representa otra dificultad, porque el CEDART es una escuela de bajos recursos, tanto para sufragar sueldos, como para disponer de liquidez para la adquisición de material didáctico.

De 1996 a 1999, los grupos de Historia del Arte tuvieron diversos maestros y aplicaron un programa acorde con las artes plásticas, en periodos a partir de la antigüedad hasta principios del siglo XX. Cabe destacar que dichos docentes provenían de varias escuelas profesionales y todos compartían las ideas de un programa de origen científico. Yo retomé las actividades docentes en el grupo de 2000 a 2001, como ya he señalado y sólo concluí el primer semestre de la asignatura, y aunque tampoco apliqué el programa indicativo del Plan 94, retomé mi propuesta del 92 y no descarté la propuesta integradora del 98, sin descuidar la parte metodológica, ya argumentada.

Los alumnos de 5º semestre de Historia del Arte I, 2000-2001, fueron 37. Fue un grupo heterogéneo en dos aspectos: edad y nivel socioeconómico. La realidad de los procesos de selección modificados en el periodo de 96 a 2000, fue que ingresó una generación con solvencia económica real ante la posibilidad de estudiar en un bachillerato de tales características y sufragar todos los gastos que ello implica. Cuotas de inscripción, uniformes y ropa de trabajo, materiales, útiles escolares, alimentación y transporte. Me encontré con alumnos que habían viajado por todo México; otros tenían auto para transportarse a la escuela; sin omitir los que poseían teléfonos celulares y efectivo suficiente para divertirse y comprar sus útiles. La minoría era de escasos recursos, en comparación con los que gozaban de lujos. En general, ninguno carecía de bienes materiales. Cabe destacar los casos de aquellos cuyos padres son maestros universitarios o artistas connotados y que accedían a libros de arte y temporadas de presentaciones artísticas constantemente.

Las anteriores experiencias eran contradictorias con el nivel de preparación escolar, el cual se puede calificar como deficiente. Es notorio el interés de los alumnos por aprender cosas nuevas, pero destaca el método como fueron aprendidos tales conocimientos. Conocí antecedentes de este grupo desde su ingreso, por el trabajo de administración escolar que realicé de 96 a 2000, donde pude enterarme que la mayoría de los alumnos provenía de escuelas oficiales y

cualquier parte del mundo y es poco probable observarlos personalmente, tanto por los alumnos como por los maestros. La forma como se accede a ellos es a través de fotografías, diapositivas o cualquier otro reproductor de imágenes, lo cual representa otra dificultad, porque el CEDART es una escuela de bajos recursos, tanto para sufragar sueldos, como para disponer de liquidez para la adquisición de material didáctico.

De 1996 a 1999, los grupos de Historia del Arte tuvieron diversos maestros y aplicaron un programa acorde con las artes plásticas, en periodos a partir de la antigüedad hasta principios del siglo XX. Cabe destacar que dichos docentes provenían de varias escuelas profesionales y todos compartían las ideas de un programa de origen científico. Yo retomé las actividades docentes en el grupo de 2000 a 2001, como ya he señalado y sólo concluí el primer semestre de la asignatura, y aunque tampoco apliqué el programa indicativo del Plan 94, retomé mi propuesta del 92 y no descarté la propuesta integradora del 98, sin descuidar la parte metodológica, ya argumentada.

Los alumnos de 5º semestre de Historia del Arte I, 2000-2001, fueron 37. Fue un grupo heterogéneo en dos aspectos: edad y nivel socioeconómico. La realidad de los procesos de selección modificados en el periodo de 96 a 2000, fue que ingresó una generación con solvencia económica real ante la posibilidad de estudiar en un bachillerato de tales características y sufragar todos los gastos que ello implica. Cuotas de inscripción, uniformes y ropa de trabajo, materiales, útiles escolares, alimentación y transporte. Me encontré con alumnos que habían viajado por todo México; otros tenían auto para transportarse a la escuela; sin omitir los que poseían teléfonos celulares y efectivo suficiente para divertirse y comprar sus útiles. La minoría era de escasos recursos, en comparación con los que gozaban de lujos. En general, ninguno carecía de bienes materiales. Cabe destacar los casos de aquellos cuyos padres son maestros universitarios o artistas connotados y que accedían a libros de arte y temporadas de presentaciones artísticas constantemente.

Las anteriores experiencias eran contradictorias con el nivel de preparación escolar, el cual se puede calificar como deficiente. Es notorio el interés de los alumnos por aprender cosas nuevas, pero destaca el método como fueron aprendidos tales conocimientos. Conocí antecedentes de este grupo desde su ingreso, por el trabajo de administración escolar que realicé de 96 a 2000, donde pude enterarme que la mayoría de los alumnos provenía de escuelas oficiales y

aproximadamente un 10% de escuelas particulares. Fueron alumnos a los que sus padres les brindaron amplia libertad, independencia y un poco de abandono.

Los alumnos tuvieron una recepción estupenda para la materia, porque sus antecedentes habían sido agradables en Historia de México, y en la encuesta de evaluación mencionada en el capítulo anterior, he destacado los méritos del proceso enseñanza aprendizaje en dicha materia. De tal manera que los alumnos sabían qué esperar del área de historia. Tenían al alcance los conocimientos de historia de México y lejanos los de historia universal. De manera que la primera actividad fue una evaluación diagnóstica (véase anexo 3 al final del presente capítulo), con el fin de encontrar aspectos de cultura básica, rescatar los conocimientos de clases anteriores y en última instancia detectar su capacidad de memoria visual.

Los resultados de dicho diagnóstico fueron que menos del 50% recordaba alguna de las imágenes y conocía los datos concretos. Cabe mencionar que ninguna de las imágenes, pudo ser desconocida para ninguno de los alumnos como se puede constatar en el documento. En los resultados se presentan descripciones muy precisas, cuando desconocían los datos exactos. En virtud de las características del grupo, existía la posibilidad de que hubieran visto las imágenes por medio de la televisión, en clases anteriores o en libros. La evaluación diagnóstica, me proporcionó los elementos para buscar técnicas didácticas para el conocimiento de las imágenes y sus datos precisos, porque ello representaba la mayor carencia del grupo, además de revisar su ortografía, y su expresión escrita que también presentaban algunas dificultades.

Una segunda etapa de la evaluación diagnóstica, consistió en evaluar la comprensión de lectura, a través de un texto sobre crítica de arte, así como conocer hasta qué punto los alumnos se encontraban familiarizados con este tipo de documentos. La experiencia fue más grata, debido a que al menos durante la educación en CEDART, los maestros predecesores habían contactado a los alumnos con este tipo de información. Así, después de realizar la lectura en voz alta por algunos de los alumnos que atropellaban el texto y no leían con suficiente fluidez, todos emitieron comentarios y no repeticiones o resúmenes de lo que habían leído.

En conclusión, el grupo representaba un interesante reto de aprendizaje. Los había conocido como una parte de la matrícula del Centro que presentaba fuertes problemas de atención por parte de los padres de familia; y patologías como anemias, bulimia, anorexia, adicciones, sin omitir los casos

de madres adolescentes y abortos que se habían incrementado en este grupo hacia el año de 1999. Consideré que era importante obviar la situación personal de los alumnos y acercarme a su verdadero interés académico, que por cierto, era alto.

Los resultados en el ámbito de evaluación fueron satisfactorios. Hubo un conocimiento mutuo de los objetos visuales, tanto los que yo presentaba a la clase en forma de acetatos como la contribución de los alumnos acerca de otras disciplinas ajenas a las artes plásticas y la arquitectura. Es interesante el comentario de algunos de ellos sobre el *buen gusto* que esta clase proporciona para conversar en reuniones o para optimizar los viajes. A pesar de la trivialidad contenida en dicho comentario, yo puedo interpretar que los alumnos se han sentido seguros de sus conocimientos como para exhibirlos. Los consideran verdaderos y han quedado motivados por la utilidad que representa el estudio de la historia del arte. Sin embargo, esta enseñanza debe dar más que fórmulas para triunfar en sociedad. Otros comentarios resaltan la utilidad de la historia para comprender cosas que ocurren en el presente, como un conocimiento perdurable que se hace necesario aunque no se dediquen profesionalmente a la historia.

Los resultados en lo que a calificaciones se refiere son satisfactorios, sólo el 2% del grupo reprobó el examen final y los demás acreditaron sin la voluntad de hacerlo, porque en la evaluación, (me refiero a la encuesta reseñada en el capítulo anterior) reprochan el uso de los cuestionarios y exámenes, que les recordaba esa forma de odiar a la historia desde la secundaria. Lo que encuentro como un llamado de atención a mi trabajo docente, por no encontrar una forma concreta de evaluación que no cayera en vicios antiguos de obligar a los alumnos a memorizar o resumir todos los conocimientos como ocurrió en el examen final (véase anexo 3 al final del presente capítulo).

El aprendizaje que se obtiene en el trabajo docente es grato para mi formación como historiadora, porque me recuerda todo el tiempo que la historia está viva, si los alumnos se interesan por ella; si no, es que alumnos y maestra somos responsables de su muerte. Ese trabajo debe activarse a diario y es mi responsabilidad la selección permanente de información, para que los alumnos no rechacen la propuesta de la enseñanza de la historia en cualquier tema.

"Y en esa selección muchas veces nos olvidamos, al enseñar, de recordar que las sociedades existen, permanentemente, de manera total: al ejercer las funciones políticas no dejan de

producirse satisfactores en un proceso económico; al realizarse una obra de arte, no deja de haber transportes; Al producirse una batalla, el comercio sigue desarrollándose, y así sucesivamente".⁸

⁸ Andrea Sánchez Quintanar, "El conocimiento histórico y la enseñanza de la historia" en Lerner, Victoria, et al. *La enseñanza de CLIO, práctica y propuestas para una didáctica histórica*, CISE-UNAM, Instituto Mora, 1990, p 246.

ANEXO 3

Anexo 3

México, D.F. a 22 de agosto de 2000.

CEDART "Diego Rivera"

Examen Diagnóstico para la asignatura Historia del Arte I.

Ciclo escolar 2000-2001

5° A y B de Bachillerato de Arte y Humanidades

Nuria Rangel Germán.

I. Introducción a la Historia del Arte.

Objetivos: Diagnosticar el bagaje visual del grupo. Realizar un ejercicio de identificación de imágenes. Lograr captar la atención de los alumnos hacia obras de arte mundialmente difundidas aunque presumiblemente no conozcan datos precisos sobre las mismas.

Actividad: Proyección de las siguientes imágenes sucesivamente y en orden cronológico. Los alumnos responderán a la pregunta inicial por escrito. Será el primer contacto con las imágenes como parte del trabajo que se desarrollará en clase para el conocimiento del concepto "arte visual" y la identificación del mismo.

Escribe todo lo que sepas acerca de las siguientes imágenes.

1. La Victoria de Samotracia.
2. Laocoonte.
3. La Loba Capitolina.
4. Augusto de Meroe.
5. Adolescente Huasteco.
6. Lápida de Madrid de Palenque.
7. Madonna con el Niño y Dos Ángeles.
8. La Gioconda.
9. El Moisés.
10. La Crucifixión de San Pedro.
11. Los Borrachos o el Triunfo de Baco.
12. La infanta Margarita de Austria adolescente.
13. Retrato de Luis XIV.
14. Cristo Crucificado.
15. La maja desnuda.
16. Besando a John Lennon en la Fábrica.

II. La lectura como herramienta fundamental de apoyo a la Historia del Arte.

Objetivos: Evaluar la comprensión de lectura a través de nivel de asimilación del contenido que presenten los alumnos. Descubrir las ideas centrales de la lectura a través de preguntas. Acercar a los alumnos a la lectura de textos sobre teoría y crítica de arte.

Actividad: Un alumno voluntario leerá en voz alta el texto y los demás tomarán notas, posteriormente se realizará un breve cuestionario formulado y respondido por todo el grupo.

Hugues Panassié, "El jazz" en Sánchez Vázquez Adolfo, *Antología de Textos de Estética y Teoría del Arte*, UNAM, 1987 (Lecturas Universitarias, 14)

Anexo 3

Examen.

Cedart "Diego Rivera"
enero de 2001.

Examen de Historia del Arte I

Final.

Valor: 20 puntos.

Nombre: _____

1. Explica brevemente las características de la pintura rupestre. 2 pts.
2. Actividad fundamental de la época del Paleolítico y explica brevemente en que consiste. 1 pt.
3. Cuál es la actividad económica que origina la civilización. 2 pts.
4. Explica el uso que los egipcios daban a sus edificios monumentales y esculturas. 2 pts.
5. Menciona tres características de la pintura en Egipto. 1 pt.
6. Quién es el *Minotauro* en la Civilización Minoica. 1 pt.
7. Definición de mito. 2 pts.
8. Cuales son los órdenes o estilos de capiteles conocidos por los griegos. 2 pts.
9. Escribe un resumen de media cuartilla titulado "La arquitectura del Partenón". 3 pts.
10. Porqué Roma es una ciudad especial en el contexto de las civilizaciones antiguas. 1 pt.
11. Explica cual es el acontecimiento ideológico que define la decadencia del imperio romano. 2 pts.
12. Qué es un mosaico. 1 pt.

Respuestas:

3.1 Análisis de las transformaciones del programa.

El primer registro relacionado con un programa indicativo para la asignatura de Historia del Arte I-II, se encuentra en el Plan de estudios de 1984 y está fechado en septiembre de 1985. El segundo registro ocurre con la aplicación del programa del Plan de 1994, fechado en julio de 1998. Ambos programas fueron avalados por la Subdirección de Educación e Investigación Artísticas y la Dirección de Asuntos Académicos del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. Los dos programas se han producido en momentos de transformación de la vida académica del CEDART y aún deben ser revisados, ya que su utilidad ha sido muy relativa al relacionarlos con los objetivos del bachillerato propedéutico, formativo e integral y tienen un vínculo con la enseñanza de la historia desde los fundamentos legales del Plan de estudios.

Desde los principios originados en la Ley General de Educación¹ y en el artículo 7º Constitucional, como ya se ha señalado en capítulos anteriores, entre las tareas del educador de bachillerato se encuentra la de favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos y capacidades de observación, análisis y reflexión. Así como, el fortalecimiento de la conciencia nacionalista y el aprecio por la historia. Por ello, el estudio de la historia del arte adquiere un tiempo propicio para estudiarse en el espacio del CEDART, al involucrar a los alumnos en la transformación de su entorno social.

El análisis de los programas de historia del arte debe basarse en la metodología de estudio de la historia misma y no de cualquier otra disciplina auxiliar como es el caso de las materias sociología o estética del plan de estudios. Además, al enfocarse a su objeto de estudio particular, que en este caso es el arte, la clasificación o definición de la misma es menos importante. Tanto del arte como de la historia, es el hombre el responsable de ambas creaciones, así que no será necesario someterse a definir conceptos de arte, en tanto no se revisen las sociedades que lo produjeron:

"La identificación de un desarrollo concomitante entre lo artístico y lo social basada en una concepción del proceso artístico como relativamente autónomo (lo cual obliga a mantener cerrada la categoría, a recurrir a la idea de un desfase histórico de lo artístico respecto de lo social); la idea implícita de que lo artístico, como trabajo y como conocimiento, se concreta en su

¹ Diario Oficial de la Federación, Ley General de Educación, Artículo 7º, Carlos Salinas de Gortari, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, 13 de julio de 1993.

materialidad, y dentro de eso en su representación: el concepto es un ámbito de la revelación histórica" ².

En un inicio, es interesante que a pesar del título de la materia, lo cual debiera indicar la metodología de trabajo, los programas manifiestan un rechazo al estudio de la historia tanto en su método como en los temas. La causa principal es que ninguno fue elaborado por profesionales de la historia, sino por sociólogos, artistas plásticos y pedagogos. El desconocimiento o ausencia del pensamiento histórico, conduce a la conclusión de que la historia consiste en un cúmulo de datos ordenados cronológicamente sin reflexión alguna para dicho fin.

Otro aspecto se refiere a que ninguno de los dos programas omite, en el segundo semestre, la importancia de las referencias históricas para estudiar algunos objetos específicos o las sociedades que los produjeron. Existe también una negación en ambos programas a la clasificación por estilos o técnicas de los objetos artísticos y para llegar a esa negación indican que se debe estudiar esta misma clasificación, para el análisis formal de los mismos objetos.

En el programa del Plan 84, se hace énfasis en que la historia puede resultar tediosa y se sugiere al profesor buscar dinámicas diversas que eviten el aburrimiento. Por otra parte, responsabiliza a la historia de atentar contra el gusto espontáneo y el "deleite estético" si los alumnos obtienen referencias antes de apreciar el objeto artístico. Creo que los autores del programa de 1984 pudieron recibir la influencia de la propuesta de Enrique Wölfflin analizada a través de Arnold Hauser, en la teoría del estudio de una historia del arte donde hay influencias externas que determinan una forma de creación en un tiempo histórico determinado:

"Ello significa para expresarlo con palabras de Wölfflin que no todo es posible en todas las épocas, con lo que quiere decirse no sólo que el artista se halla siempre inserto en una situación histórica determinada, sino también que le es imposible traspasar los límites previos que le impone su época. El artista se encuentra con ciertas posibilidades ópticas, algo así como un vocabulario y una sintaxis de los medios artísticos de expresión, a los cuales permanece vinculado en lo esencial"³

La parte que critica y niega Hauser del estudio de Wölfflin se refiere a las causas aisladas de la producción artística y el estudio de los artistas como creadores individuales o geniales o la

² Eder, Rita, Lauer, Mirko, et al. *Teoría Social del Arte. Bibliografía comentada*, México, UNAM-IIE, 1986, p.23

³ Hauser, Arnold. *Teorías del Arte. Tendencias y Métodos de la Crítica Moderna*, España, Guadarrama, 1982, (Col. Punto Omega, 53), p. 124

reducción de la producción artística a estilos determinados. Aunque los dos autores presentan propuestas diferentes, ambos coinciden en la búsqueda de las causas para explicar el surgimiento del arte desde distintos polos. Hauser busca las causas del arte en el contexto histórico, y Wölfflin en la creación artística genial e individual. Una preocupación que expresa la propuesta de enseñanza del programa del Plan 84 y que influyó en gran medida en la elaboración del Plan 94, donde el surgimiento del arte se concibe mediante leyes propias y un desarrollo interno e independiente del resto de la historia.

"Para Wölfflin ejerció siempre una gran fascinación la idea de que las formas se desenvuelven independientemente y de que las formas de expresión artística se enriquecen y gradúan de por sí; que el arte, en una palabra, parece obedecer una ley inviolable. Pese a todas las objeciones formuladas contra él y pese a sus propios reparos, su última palabra siguió siendo que la conexión del arte con la cultura general es muy leve y que el arte, a pesar de todo, tiene su propia vida y su propia historia"⁴.

La influencia de la escuela científica del racionalismo, está presente en la propuesta de Wölfflin, porque acepta que existe una evolución en los procesos artísticos en una línea discontinua; esto significa que su desarrollo se condiciona por el proceso anterior, pero va en diversas direcciones y a través de sus propios medios expresivos y en permanente cambio. "Por tal causa puede hablarse sino de un condicionamiento positivo, sí de un condicionamiento negativo del desarrollo artístico por la estructura interna de las formas"⁵

Me he detenido a explicar a través de las palabras de los historiadores citados, la interpretación que puede tener la forma como se proponía enseñar historia del arte, pero pensar en una interpretación independiente del proceso histórico es aislar su situación y desconocer que en la propuesta programática existen las causas sociales del hecho artístico aunque se quiera ver a la sociedad artística como independiente del resto de la estructura de la historia. Los programas no proponen aspectos biográficos o las condiciones económicas y sociales, a veces necesarios para entender el surgimiento de cualquier acontecimiento artístico. El punto de vista del estudio anterior impide a los alumnos observar la totalidad y las razones del proceso artístico, al independizar su estudio. Me

⁴ Ibídem, p.128

⁵ Ibídem, p.131

atrevo a proponer que ésta puede ser una de las razones de la situación del CEDART como un organismo educativo independiente y sin vinculación con el resto del acontecer educativo.

Si fuera real la influencia de Wölfflin, entonces es la teoría que respalda la elaboración de los programas de 84 y 94, ya que niegan una metodología adecuada para el estudio de la historia. Se pierde de vista que también que la historia es un proceso discontinuo y su evolución es negativa, no positiva o no existe tal evolución. No hay porqué aislar el surgimiento del arte y condicionarlo a razones no inmanentes, es verdad que el arte tiene determinantes trascendentales como una más de las características de su propio desarrollo como la historia misma:

"La historia del arte no sólo se ocupa de obras de la más distinta edad, sino también de elementos completamente distintos desde el punto de vista estilístico; la historia del arte tiene que tener en cuenta tendencias estilísticas efímeras y otras de larga duración, la vida póstuma de fenómenos estilísticos superados y la vida anticipada de otros cuyo día está aún por venir, tendencias artísticas sustentadas por impulsos históricos breves y tradiciones artísticas llevadas por ondas largas del tiempo histórico" ⁶

Una de las carencias de los dos programas en cuestión es que al negarse al método de estudio de la historia como una prioridad, se niegan también a la profundización de una teoría del arte. Bajo el propósito superficial de no "aburrir" a los alumnos, en el caso del Plan 84 y para no caer en convencionalismos del estudio de la historia en el caso del Plan 94, la enseñanza de la historia del arte presenta también complicaciones en sus recursos didácticos sugeridos como actividades de aprendizaje.

Me remito ahora a los aspectos relevantes que ambos programas ofrecen para el sustento de las observaciones anteriores, los cuales se anexan al presente capítulo para su consulta. El programa de 84 presenta confusiones en su introducción que la he entendido como las pretensiones o propósitos generales, cuando inicia con: "La sensibilización del alumno para gozar de las artes en general sin importar su procedencia cultural" ⁷ y se complementa más adelante con: "Es decir, que el arte se viva como la expresión de la sensibilidad del artista en tanto ser social que forma parte de un grupo" ⁸.

⁶ *Ibíd.*, p.163

⁷ *Programa de Historia del Arte I-II*, Dirección de Asuntos Académicos, INBAL, septiembre de 1985, p.1.
Documento interno de trabajo.

⁸ *Ibíd.*

El programa se propone entonces sensibilizar al alumno primero de forma espontánea y posteriormente hacer uso del estudio de la historia para una mejor comprensión de la obra de arte. Mi observación al respecto es que debe ser a la inversa, es decir, un estudio previo de la historia del arte, en virtud de que no todos los individuos tienen una experiencia emotiva en el primer encuentro con la obra de arte, habrá quienes sean indiferentes.

La experiencia con los grupos a los que se aplicó esta estrategia de aprendizaje en los años de 1989 a 1996, causó las reacciones anteriores, pude comprobar que aquellos aparentemente "emocionados", tenían referencias de las obras expuestas y los "indiferentes" carecían de información al respecto. El mínimo de los estudiantes expresó una emoción espontánea ante la obra de arte. Los ejemplos de obras de arte expuestos fueron, a sugerencia del programa, creaciones de artistas reconocidos en relación con las artes plásticas.

Con relación a lo que el programa sugiere como método de trabajo con los estudiantes, presentada como experiencia vivida por el alumno: "Pero esta experiencia no debe quedar encerrada en la individualidad ya que el desarrollo integral de la personalidad y con ella de la sensibilidad no puede realizarse sino por medio de la relación con los demás" ⁹. Esta parte del programa confirma mi postura de introducir a los alumnos a la teoría social del arte. En las generaciones sustentadas bajo el Plan de estudios de 1984, era fundamental la comprobación de sus propias ideas mediante el diálogo entre los estudiantes, por lo que se hizo necesario el estudio previo de la historia antes de las experiencias vivenciales las cuales, básicamente, descarté de las técnicas de aprendizaje.

A continuación se reafirman los propósitos generales del programa mediante objetivos generales, donde destacan: "Desarrollar la capacidad imaginativa y creadora del individuo y del grupo" ¹⁰ y en último lugar: "Vivir la Historia del Arte como un evento persistente, un algo eterno y no como un pasado caduco" ¹¹ así como "Introducir al grupo a ciertos aspectos de la teoría de las artes y estética" ¹². La idea del conocimiento de la historia es evidentemente errada y reducir el proceso de enseñanza aprendizaje a ciertos aspectos teóricos, deja con pocas posibilidades de lograr un aprendizaje significativo a través de las experiencias vivenciales.

⁹ Ibídem

¹⁰ Ibídem, p.2

¹¹ Ibídem

¹² Ibídem

Con relación a la distribución programática del curso, cabe destacar que se conforma de cinco Unidades, y se sugiere revisar las tres primeras en el primer semestre y las restantes en el segundo. Sobre la primera Unidad llamada "Objetivos de la Historia del Arte" ¹³ debo mencionar el primero y penúltimo contenidos: "El arte como una cuestión de gusto" ¹⁴ y "La Historia como marco de referencia donde el fenómeno artístico se vuelve un hecho social" ¹⁵, esto bajo el objetivo particular de "Entender el arte como algo presente a los sentidos. Qué guste sin saber cuándo, dónde y por quién, basta con que guste a los sentidos (internos y externos)" ¹⁶. Si este objetivo, como quiera entenderse, debe alcanzarse, ¿Para qué requiere la Unidad del penúltimo contenido? Con esto compruebo que el programa se ve en la necesidad de reconocer que el conocimiento de la historia dará significado al gusto o disgusto de los alumnos por la obra de arte.

La Unidad II del programa de 84, se titula: "Métodos y Fuentes de trabajo" ¹⁷, su primer objetivo particular es: "Introducir al alumno a los aspectos teórico prácticos del estudio de las artes plásticas" ¹⁸. Entre los contenidos destacan, la estética, el enfoque morfológico y el enfoque histórico, sin que en las actividades de aprendizaje sugeridas se ofrezcan estrategias relacionadas con éstos. Apoyos teóricos o recursos didácticos de ningún tipo. Por el contrario sugiere: "Se le pedirá a los alumnos que creen alguna obra, la que ellos quieran, y otro de los compañeros intentará dar una interpretación histórica de la obra de su compañero, su posible génesis, su intención y su significación social, lo mismo que su valor artístico" ¹⁹.

Lo anterior comprueba cómo, de haber seguido el programa al pie de la letra, los alumnos hubieran realizado la actividad sugerida como estrategia de aprendizaje, mediante invenciones, en virtud de que el curso no les proporcionaba, hasta ahora, ningún conocimiento concreto y así llegarían a la última Unidad del semestre llamada "Elementos del quehacer artístico: el artista, la obra y el espectador" ²⁰, la cual transforma el estudio de la historia del arte en un asunto de comunicación y debe darse a la tarea de analizar esa información. En las actividades de aprendizaje dice: "El objetivo es ver hasta dónde la obra de arte trasciende a su creador y se independiza de él y hasta

¹³ Idem, p.3

¹⁴ Ibídem

¹⁵ Ibídem

¹⁶ Ibídem

¹⁷ Idem, p.6

¹⁸ Ibídem

¹⁹ Idem, p.7

²⁰ Idem, p.8

dónde cumple con las intenciones del artista y del grupo social que la generó y cómo llega este mensaje al espectador y cómo es que éste lo decodifica" ²¹. Esta actividad se podría reducir a un debate sin elementos para la discusión al carecer de una investigación previa. Entre otros asuntos que se deben contemplar están los contenidos sobre el análisis de la obra de arte como original y reproducción y se concentra en el impacto que ejerce para los alumnos el mensaje que pretendieron dar los artistas con sus diversas creaciones.

El segundo semestre inicia con la Unidad IV del programa llamada: "Condicionantes culturales en la captación y valoración artística" ²², donde finalmente se indica como objetivo particular: "Relacionar esta unidad con la importancia y utilidad del estudio de la Historia del Arte" ²³, aunque en las actividades de aprendizaje no se sugiera aún estudiar historia del arte, y se dedica a continuar con el debate sobre el efecto del lenguaje de la obra de arte en el espectador. Aunque si se observa detenidamente, cuando el programa propone estudiar a la obra de arte desde su actividad comunicadora, recurre al análisis de los códigos y menciona en las actividades de aprendizaje: "Para comunicarnos primero necesitamos hablar el mismo idioma, es decir, debemos compartir un mínimo de elementos comunes, que aparte del lenguaje son las creencias, la cosmovisión, religión, las tradiciones y la cultura en general de cada pueblo" ²⁴.

Por lo anterior se hizo necesario estudiar a la obra de arte como parte de una estructura de la historia, a través de los factores que determinaron su surgimiento, entendidos por toda la sociedad involucrada en tiempo y espacio de la obra en cuestión. El programa no lo reconoce abiertamente, pero una vez más tuvo que recurrir al estudio de la historia para concretar los contenidos no aprendidos desde el primer semestre.

Los contenidos de las últimas Unidades del programa se ubican desde el Arte rupestre hasta las vanguardias artísticas del siglo XX. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de información y la necesidad de recursos de aprendizaje, una vez más las actividades, no proponen nada relacionado con ello, por lo que debe entenderse que a través de dramatizaciones, vivencias y debates no es posible alcanzar los propósitos relacionados con la historia del arte. Incluso la Unidad V tiene como objetivo particular, "Conformar una tipología de los estilos que pueda servir de punto de partida a

²¹ Ibidem

²² Idem, p.11

²³ Ibidem

²⁴ Ibidem

los alumnos para el análisis de las obras de arte" ²⁵. Las últimas actividades sugieren: "Al maestro, que pida una monografía por alumno en la que lleve a cabo el análisis de una obra de la preferencia del alumno desde el punto de vista de la Historia del Arte. Este trabajo además del análisis morfológico e histórico social de la obra debe contener la interpretación personal del alumno" ²⁶.

La experiencia con los grupos a los que apliqué este programa de estudios fue la de realizar desde el inicio del curso, la última actividad sugerida, de este modo se orientaban las actividades hacia la investigación para formar la opinión de los alumnos. Sin embargo, debo reconocer que la revisión del programa de 1984 me ha dado los elementos rescatables necesarios para una nueva propuesta. En este programa se pueden rescatar gran cantidad de actividades y contenidos sugeridos para alcanzar de una forma adecuada los objetivos del estudio de la historia como una prioridad en el conocimiento del arte. Las aportaciones son mayores que las del programa de 1994. En el capítulo anterior del presente Informe Académico he mencionado las características del marco referencial del programa de 1994, con relación a la negación de la escuela racionalista y su intención no sustentada y por lo tanto imposible de lograr el conocimiento integral de todas las artes, como objetivo general. Asimismo, manifiesta la necesidad de recurrir al estudio de la historia como en el programa de 1984 y también el recurso de los temas relacionados con la historia del arte en el segundo semestre vistos de forma muy rápida y con ausencia de recursos. En este programa se hace poco énfasis en el estudio de la teoría del arte como referencia. Al final del programa en el apartado titulado Bibliografía y recursos didácticos, se destaca la importancia de los temas dos al seis referentes a las artes en la prehistoria hasta las artes en la posmodernidad. Y considera que este último tema "quizás se vea en lo general, con la esperanza de que se profundice en la enseñanza artística superior" ²⁷. Hay que reconocer que este Planteamiento es realista y no pretende que se podrá abarcar mucha información en tan poco tiempo. Como en el programa anterior, el de 94, sugiere que el alumno adquiera "una breve guía de la historia universal como auxiliar en la tarea de eslabonar los nuevos conocimientos con los que ya

²⁵ Idem, p.14

²⁶ Idem, p.15

²⁷ Programa indicativo de las asignaturas Historia del Arte I-II, Dirección de Asuntos Académicos, INBAL, 1996, p.13. Documento interno de trabajo.

posee sin perder la secuencia de los procesos históricos" ²⁸. Al menos en este programa el alumno tendrá la consulta permanente y un apoyo teórico que le proporcione la información necesaria. En términos generales puedo decir que el programa de 94, no cambió en cuanto a su alejamiento del estudio de la historia del arte, pero además, no aporta sugerentes actividades de aprendizaje que ofrezcan elementos para su transformación y sólo: "Se pide al alumno que desentrañe el papel que juegan las artes en cada época de estudio" ²⁹. Al comparar esta actividad con las del programa anterior, tampoco aporta recursos o estrategias que permitan abordar dichos conocimientos.

El único elemento rescatable para la conformación de la nueva propuesta programática consiste en el reto de acercarse al conocimiento integral de las artes a partir de una propuesta multidisciplinaria del arte y estudiar las diversas técnicas. Esto se pudo abordar con la generación 98-2001, a partir de un panorama general de las diversas manifestaciones artísticas y tecnológicas de muy diversas épocas y entonces se rescatará el propósito del programa de 94 al finalizar el curso el cual establece que: "Tendrá una visión de conjunto de la producción artística en sus diversos contextos históricos-regionales, a través del tiempo, y una noción integral de la creación artística en sus distintas especialidades y medios expresivos" (véase anexo 4 al final del presente capítulo que consiste en fotocopias de los dos programas para su consulta).

²⁸ *Ibidem*

²⁹ *Idem*, p.8

ANEXO 4

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

AREA: PROPEDEUTICA
MATERIA: HISTORIA DEL ARTE I Y II
SEMESTRES: QUINTO Y SEXTO

NIVEL: BACHILLERATO
FECHA: SEPTIEMBRE 1985

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

INTRODUCCION:

La materia de Historia del Arte I y II pretende:

1. La sensibilización del alumno para gozar de las artes en general sin importar su procedencia cultural, época, estilo ni su creador.
2. Proporcionarle a los alumnos los elementos teórico-prácticos necesarios para que vivan la experiencia artística como un proceso de creación individual y de grupo. Es decir, que el arte se viva como la expresión de la sensibilidad del artista en tanto individuo y en tanto ser social que forma parte de un grupo. Es por esta razón de gran importancia la perspectiva histórica en el estudio del arte.

METODO:

El método asigna un lugar de privilegio a la experiencia vivida por el alumno. Partiendo de la vivencia estética se busca colocar al grupo de estudiantes frente a condiciones experimentales que tengan en cuenta sus auténticos intereses, dejando a un lado la "falsa erudición". Pero esta experiencia no debe quedar encerrada en la individualidad ya que el desarrollo integral de la personalidad y con ella de la sensibilidad estética no puede realizarse sino por medio de la relación con los demás. Por ello se proponen sugerencias metodológicas individuales y grupales. El conocimiento, desde esta perspectiva surgirá de la experiencia misma y ser-

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

virá para que los alumnos amplien y ubiquen su experiencia.

En su conjunto el método busca facilitar la integración del conocimiento a la experiencia personal y profesional del alumno.

En el primer semestre deberán abarcarse las tres primeras unidades y en el segundo las dos restantes.

OBJETIVOS GENERALES:

1. Desarrollar la sensibilidad estética (el gusto) por la apreciación - de las artes
2. Desarrollar la capacidad imaginativa y creadora del individuo y del grupo
3. Identificar los factores objetivos y subjetivos que se insertan en - las creaciones artísticas
4. Reconocer los elementos del lenguaje artístico
5. Vivir la Historia del Arte como un evento persistente, un algo eterno y no como un pasado caduco. (vivencia vs. erudición)
6. Introducir al grupo a ciertos aspectos de la teoría de las artes y - estética.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

MATERIA: HISTORIA DEL ARTE I Y II
UNIDAD 1: OBJETIVOS DE LA HISTORIA DEL ARTE
HORAS: 3 A LA SEMANA, 48 AL SEMESTRE

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Presentar al alumno el "deleite estético" como principal objetivo de la Historia del Arte
- Analizar los elementos que la HISTORIA nos brinda para - posibilitar el "deleite estético"
- Entender el arte como algo presente a los sentidos. Que - sin saber cuándo, dónde y por quién, basta con que guste a los sentidos (internos y externos) para que se lleve a cabo la experiencia estética. No obstante sea una creación del pasado continua existiendo y funcionando en el presente.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
1. El arte como una cuestión de gusto.	1. El maestro presentará diversas obras de arte de diversos periodos y estilos y entablará un diálogo con los alumnos con respecto a las obras. El punto a enfatizar será --Si les gustan tales o cuales obras-- No se discutirá ni su creador, ni la fecha, ni su significado social, sólo se insistirá en si gustan o NO. (se sugiere que -- las obras que se presenten sean tanto de pintura como escultura, arquitectura, cerámica, tejidos, etc. Lo importante es NO mantener exclusividad con referencia a las llamadas "artes mayores").
2. El arte como una cuestión de percepción	
2.1. La percepción de la obra en sus -- elementos objetivos	
2.2. La percepción de la obra en la <u>sub</u> jetividad del espectador.	
2.3. La percepción de la obra como algo atemporal o eterno	
3. La Historia como marco de referencia -- donde el fenómeno artístico se vuelve un hecho social.	2. 2.1. Después se pasará a preguntar a los alumnos que es lo que más les gusta de tal o cual obra. ¿su color?, ¿su forma? ¿los ritmos de línea, color? ¿la composición? etc. Aquí es importante que se enfoque exclusivamente lo que aparece "objetivamente" en la obra. Los balances de volumen, de color de forma, línea, en fin TODO.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

- 2.2. A continuación se pasa a preguntar qué es lo que estos elementos "objetivos" están "diciendo" a cada alumno. Qué sienten y por qué les gustan y por qué no les gustan tales o cuales factores.
 - 2.3. Después se les pregunta a los alumnos si tal o cual obra les gustaría más después de saber que fue realizada por un "gran artista" o si les disgustaría al saber que fue realizada en la época más "oscura" de la humanidad, -- etc. La intención aquí es proponerles a los alumnos "datos" ajenos a la obra misma aunque referentes a ella de tal forma de enfrentar su "gusto" nacido de los sentidos a su "inclinación" nacida de la razón o la emoción.
 3. Posteriormente el maestro puede elegir una de las obras de arte sobre las que se ha discutido y pasará a relatar a los alumnos cómo y dónde se ubica en el tiempo y en el espacio y su SIGNIFICACION Social.
Sobre este punto se dialoga con los alumnos acerca de lo que ellos piensan del arte como cuestión de gusto, como un fenómeno perceptual y emotivo y sobre su significación social. Aquí es muy importante recordar que estos alumnos están recibiendo una formación profesional artística y que sus opiniones a este respecto son de vital importancia para su desarrollo integral y su ubicación en la sociedad.
 4. En este punto se pretende hacer que las artes dejen de ser exclusivamente asunto de los "ojos" y que pasen a ser una parte integral de todo el cuerpo como una vivencia unificada.
Se le pedirá a los alumnos que corporalmente vivan "la línea", de esta o aquella obra, que corporalmente expresen tal o cual color y así sucesivamente hasta que se les pida que representen corporal-
- I. Interiorización corporal de los elementos que constituyen a las obras plásticas.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICAS
DIRECCIÓN DE PLANEACIÓN Y ASUNTOS ACADÉMICOS
C.E.O.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

mente la SIGNIFICACION SOCIAL de alguna de las --
obras sobre las que se haya discutido previamente
esta última parte puede sugerirse que se exprese
en grupos.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

MATERIA: HISTORIA DEL ARTE I Y II
UNIDAD II: METODOS Y FUENTES DE TRABAJO
HORAS : 3 A LA SEMANA, 48 AL SEMESTRE

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Introducir al alumno a los aspectos teórico prácticos del estudio de las artes plásticas.
- Familiarizar al alumno con los elementos formales básicos del estudio de las artes plásticas.
- Motivar al alumno a que emplee estos elementos para sus observaciones y creaciones personales.
- Ver los distintos METODOS como distintas formas de "acercarse" al arte. No existe el método "perfecto", TODOS se refieren al quehacer artístico, pero tomando en cuenta una de sus partes en especial.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
1. La estética 1.1. La introspección como su método 1.2. Descriptiva 1.3. Formal	1. El maestro motivará al alumno a preguntarse tentativamente - Qué es lo que pasa en el sujeto cuando éste dice- "Me gusta esta obra" Que sucede en su razón, en su emoción, en su ser como totalidad en el momento en que por alguna razón se "pierde" en la contemplación deleitosa del algún fenómeno artístico o estético. A través de este diálogo y de representaciones pantomímicas por parte de los alumnos de qué es lo que sucede, el maestro irá explicando poco a poco y con el mayor detalle posible la actividad subjetiva involucrada en la -- apreciación del arte.
2. El enfoque morfológico o Formal Formal Forma, Color, Ritmo, Espacio, Movimiento, Peso, balance, línea, etc. Teoría de la forma en general y Teoría de la Gestalt.	2. De la misma manera que en el anterior punto el -- maestro guiará al alumno al descubrimiento del -- análisis de la obra de arte misma. Su técnica, la anatomía y la estructura de la forma, psicología del color, la forma etc. Se considera muy importante que el alumno "viva" este descubrimiento. Que realice los movimientos corporales necesarios de interiorización y proyección para que la respuesta que descubra sea -- suya y no un "donativo del maestro".

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Ejemplo: Se le sugerirá al alumno que se viva como una columna dórica, o como una jarra egipcia, o como un cántaro mexicano - etc. que adopte la postura y la actitud que muestra tal o cual escultura, o personaje de pintura etc. Lo importante es que -- SIENTA las diferencias que ocurran en su cuerpo tanto en su -- forma como en su tensión interna.

Se le sugerirá que se "pinte" de acuerdo a tal o cual obra, -- etc. Y sólo al final se le pedirá que integre verbalmente y -- por escrito su experiencia de un acercamiento formal al arte. Para finalizar este ejercicio se le puede pedir que exprese -- plásticamente, ya sea dibujando, modelando etc. la mayor canti-- dad de posibilidades formales que pueda. El maestro deberá es-- tar al pendiente de que se trabajen los conceptos formales de un enfoque morfológico adecuado.

El Enfoque Histórico

3. Se le pedirá a los alumnos que creen alguna obra, la que ellos quieran, y otro de los compañeros intentará dar una interpreta-- ción "histórica" de la obra de su compañero, su posible gène-- sis, su intención y su significación social, lo mismo que su - valor artístico. En este punto el maestro puede intervenir pa-- ra fluidizar el ejercicio o para darle algún matiz chistoso, - siempre y cuando sirva de orientación con respecto al enfoque histórico del análisis. El maestro buscará hacer notar con -- ejemplos que este enfoque integra con mucha frecuencia el enfo-- que morfológico de las tipologías y que como resultado el estu-- dio de los ESTILOS y un gran detalle en la interpretación y -- análisis de período a período, sin olvidar el aspecto de la -- Significación social.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

MATERIA: HISTORIA DEL ARTE I Y II
UNIDAD III: ELEMENTOS DEL QUEHACER ARTISTICO: EL ARTISTA, LA OBRA, Y EL ESPECTADOR
HORAS: 3 A LA SEMANA, 48 AL SEMESTRE

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Explorar el fenómeno artístico como un fenómeno de comunicación cuyo esquema puede ser

E + M + R (Emisor + Mensaje + Receptor)
(Artista Obra Espectador)
- Contemplar las características específicas de este tipo de comunicación, distinto de otros como pudiera ser el de... Una orden una sugerencia, una invitación...etc. Buscar el punto en donde el arte se vuelve continente de un sinfín de informaciones, tanto individuales como colectivas.
- Analizar cada uno de los elementos que conforman este circuito de comunicación y sus variantes.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
Artista - Obra - Espectador Emisor Mensaje Receptor	1. En un primer momento se le presentará a los alumnos una obra de arte cualquiera y se le pedirá que SIENTA interiormente el mensaje de esa obra, y que mientras lo hace observe que es lo que pasa en su interior. Después se les preguntará acerca del mensaje y de lo que sucedió en cada uno de ellos, que emociones acudieron a ellos, que imágenes, que ideas, etc. El objetivo es ver hasta donde la obra de arte trasciende a su creador y se independiza de él y hasta donde cumple con las intenciones del artista y del grupo social que la generó y cómo llega este mensaje al espectador y cómo es que éste lo decodifica. Este punto es muy importante porque contiene puntos que anteriormente se han trabajado durante el curso. Aquí es muy importante que si surge polémica el maestro no tome partido, recuérdese que este curso pretende que cada alumno encuentre SU respuesta, aunque esta no sea la misma que la de los demás, incluyendo la del maestro. La disensión en el arte como en la vida puede ser el origen de la genialidad. En este punto se le pedirá a los alumnos que trabajando en equipo -- busquen las características afines a los tres y sus características definitivas. El maestro aquí será un moderador y tratará de plantear situaciones difíciles o paradójicas para que los alumnos profundicen en las similitudes y en las diferencias.
1.1. El artista; el artesano; y el intérprete. (La creatividad, la imaginación la técnica, el fin último de la obra, la relación del hombre -- con su grupo social).	

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
	Lo importante en este punto es ubicar a cada uno, el artista, el artesano y el intérprete en su esfera de acción sin que esto represente una jerarquía cualitativa distinta. Los factores importantes a tratar son principalmente: La creatividad en cada uno de ellos, La imaginación, La técnica, El fin último de la obra, Lo práctico vs "lo inútil" La relación del grupo social con el hombre y con su obra, La capacidad de transmitir un mensaje, etc.
2. La obra: el original y la reproducción.	1.2. En este punto los alumnos también pueden trabajar en equipo o individualmente (según el maestro juzgue conveniente) y se buscarán las características de un original y las de una reproducción. <u>El maestro cuestionará el concepto de "original" en base a lo poco originales que resultan muchas obras de Rembrandt, de Rodin y de muchos otros (que dejaban que "sus obras" fueran realizadas por sus ayudantes). Se discutirá que es lo "original" La idea o la realización y se propondrán ejemplos de reproducciones de mucha mejor "calidad" que los originales mismos. En música por ejemplo con las grabaciones digitales, en teatro con las distintas puestas en escena y con las variantes en la interpretación y manejo del tema etc.</u> Se preguntará a los alumnos si la simple percepción de una obra puede distinguir entre un original y una reproducción, si los métodos que se usan para su distinción son de rayos x, análisis químicos y físicos de los pigmentos y las telas, etc. Y reflexionar sobre los siguientes puntos: (a) Todo esto en que afecta a la experiencia estética misma. (b) <u>hasta que punto el fenómeno de "lo original" no es un fenómeno de prestigio social y de "mercado".</u> Recuérdese que son los propios alumnos los que deben encontrar SU respuesta, en todo esto no es la "concordancia académica" lo que se busca sino la honestidad y la integridad en la búsqueda de la respuesta.
3. El espectador: pasivo-activo	En este punto se le pedirá a los alumnos que "dramaticen" el momento en el que están "contemplando" una obra, o "escuchando" música, o presenciando un espectáculo y que recreen TODO lo que sucede en el interior y el exterior del espectador. Se buscará encontrar hasta donde el espectador es PASIVO y hasta donde ACTIVO. El maestro buscará la forma de que los alumnos descubran que PASIVO no quiere decir IN-ACTIVO, sino SERENO, QUIETO y en el caso de la contemplación estética RECEPTIVO. El espectador es el que "PADECE" es decir, es el que permite que algo pase en su interior, y en eso consiste precisamente su actividad. En -

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADemicOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

dejar que la obra lo penetre y su actividad interior lo lleve a experimentar la experiencia estética.

Se pedirá a los alumnos que dramaticen a un grupo de espectadores que están pendientes de otros asuntos, o bien preocupados por algo. Otro que represente a un espectador con dolor de cabeza en algún espectáculo, o con callos dolorosísimos en un recorrido de museo, y toda otra serie de situaciones que no permiten una pasividad activa, una serenidad creadora.

Es muy importante en este punto que quede claro que la SERENIDAD del espectador no es INDIFERENCIA y FALTA DE INTERES o un RELAJAMIENTO -- ABANDONADO, sino que por el contrario, la SERENIDAD CREADORA significa que el espectador debe "potenciar todas sus facultades" para que estén RECEPTIVAS para que los mensajes se puedan recibir. Debe el espectador "sacar las antenas" y mantenerlas en buen funcionamiento.

El buen espectador es el que mantiene una disposición abierta a la -- percepción, y no el que se "apachurra en una butaca". Tampoco es buen espectador el que "va corrigiendo" las obras mientras las contempla...
etc.etc.etc.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADemicOS
C.E.D.A.R.T.

MATERIA: HISTORIA DEL ARTE I Y II
UNIDAD IV: CONDICIONANTES CULTURALES EN LA CAPTACION Y VALORACION ARTISTICA
HORAS: 3 A LA SEMANA, 48 AL SEMESTRE
OBJETIVOS PARTICULARES:

- Relacionar esta unidad con la importancia y utilidad del estudio de la Historia del Arte
- Relacionar este punto con el punto 3 de la Unidad I (el arte como un hecho social)
- Relacionar este punto con la Unidad III, el arte como sistema de comunicación. Enfatizando el punto 3, (el espectador pasivo-activo)
- Hacer sentir al alumno que el espectador como sujeto que capta y valora la producción artística es una parte ACTIVA muy importante del proceso mismo de la CREACION ARTISTICA.
- Descubrir que cada pueblo tiene el arte "que merece" y que todo arte genera su propio grupo de espectadores y que simultaneamente cada grupo de espectadores genera SU ARTE.
- Aplicar todo esto a la situación de México como país de características muy específicas, a la situación de México como país Occidental, a la situación de México como país con cultura de masas.
- Contrastar las anteriores reflexiones y vivencias con países de "Oriente" y comunidades con distintas condicionantes culturales a las mexicanas.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

1. Condicionantes culturales en la captación y valoración artísticas.

Este punto debe servir al maestro para integrar todas las unidades anteriormente vistas a través del SUJETO-ESPECTADOR. Debe resaltarse la ACTIVIDAD PRIMERISIMA QUE DESARROLLA EL ESPECTADOR EN EL PROCESO DE LA CREACION ARTISTICA.

1.1. Se recomienda que el esquema de comunicación se desarrolle dentro de los parámetros de la lingüística, de esta manera de fenómeno le resultará más claro al alumno. Es importante destacar en este punto que la comunicación estética se da a través de la obra. El nexo entre el artista (emisor) y espectador (receptor) se da a través y por medio de la obra. De no ser así se daría una comunicación personal, lógica, etc. Pero no estética.

1. El arte como lenguaje efectivo
 - 2.1. igualdad de códigos
 - 2.2. Conocimiento parcial
 - 2.3. base común de elementos básicos

1. Para comunicarnos primero necesitamos hablar el MISMO IDIOMA, es decir, debemos COMPARTIR un mínimo de elementos comunes, que aparte del lenguaje son las creencias la cosmovisión, religión, las tradiciones y la cultura en general de cada pueblo... se podrá a los alu...

SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

nos que den ejemplos de este tipo. (posadas, semana santa, etc.)

2. Para que la comunicación sea efectiva e interesante lo - que el Emisor diga debe ser parcialmente ignorado por el Receptor, de tal forma que se genere un interés por saber "que hay de nuevo en el mensaje".

Para que la comunicación se lleve a cabo en integridad, - es necesario que ambas partes Emisor y Receptor conozcan ciertos principios o definiciones elementales a partir de las cuales se genera el diálogo.

Todos estos elementos deben de surgir de la actividad del grupo, en diálogo con el maestro. Se le pedirá a los alumnos que imaginen y dramaticen situaciones chuscas y serias en las que todos estos elementos se pongan en relieve.

Posteriormente el maestro pasará transparencias o láminas con obras de arte preferentemente mexicano y se aplicará todo lo anterior, permitiendo al máximo la intervención - de la imaginación del alumno.

Ejemplo; Pasar la imagen de un Cristo crucificado y preguntar a los alumnos cómo actuaría delante de ella, un misionero, un ateo, un niño, un antropófago del Africa etc. En este punto sería muy interesante trabajar con los alumnos el fenómeno de sincretismo cultural y religioso que se dió en México a la llegada de los españoles.

El fenómeno de Tonantzin y la Virgen de Guadalupe, Las capillas abiertas, etc.etc.

El arte primitivo y los puntos subsiguientes buscan ejemplificar por contraste lo anterior. En este punto el maestro puede sugerir al grupo que dramatice toda una serie de sugerencias que el irá dando a manera de relato, relacionado primero con el Arte primitivo. El maestro puede ir sugiriendo el tipo de vida se cree llevaron los primeros hombres, sus luchas por sobrevivir al frio intenso -- de las glaciaciones, su manera de procurarse abrigo y alimento, lo que se piensa significa el arte rupestre etc. De tal forma que mientras el maestro hace este relato los alumnos lo conviertan en vivencia, lo actúen. (Así se bus

Arte Primitivo

3.1. Arte Rupestre

3.2. Arte de Africa y Oceanía en épocas modernas.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADemicOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

Arte Oriental: India, China y Japón
(el PRANA Indú; en YIN YANG Chino; EL KI Japonés)

Arte de las comunidades indígenas contemporáneas

ca evitar la teorización y penetrar al arte a través de la vivencia, lo mismo que los dictados aburridos y estériles, de tal forma que la entrada al arte se lleve a cabo por medio de la imaginación y creación individual de cada alumno encontrando así su propio camino hacia la contemplación estética). Después se pueden pasar transparencias del arte rupestre y los alumnos pueden hacer un análisis de las obras con los elementos teóricos que ya manejan.

Como sugerencia final se le pedirá a los alumnos que transladen las características de los primitivos a sus vidas diarias y descubran los sentimientos y elementos comunes, y que a partir de esta reflexión creativa elaboren un dibujo, una escultura, o lo que quieran, dentro de sus respectivas áreas.

Se hará exactamente igual que el ya descrito para el Arte primitivo. Pero en este apartado se procurará contrastar las filosofías de la vida Orientales con las Occidentales. Su cosmovisión y sus objetivos en la vida.

Se puede pedir a los alumnos que ellos hagan esta investigación divididos por grupos cada grupo investigará una comunidad distinta y en clase se llevará a cabo la experiencia expuesta para las anteriores, 3, y 4, pero dirigida por los alumnos.

Las actividades serán las mismas después de terminada la experiencia.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

MATERIA: HISTORIA DEL ARTE I Y II
UNIDAD V: FORMAS DEL QUEHACER ARTISTICO
HORAS: 3 A LA SEMANA, 48 AL SEMESTRE
OBJETIVOS PARTICULARES:

- Conformar una tipología de los estilos que pueda servir de punto de partida a los alumnos para el análisis de las Obras de Arte
- Mostrar que aunque existen "obras tipo" de cada estilo éstos se mezclan en los mismos periodos y aún más los trascienden y pueden aparecer indistintamente en una u otra época.
- Señalar que éstos TIPOS sólo sirven de punto de referencia, NUNCA son absolutos y SIEMPRE son de índole comparativo.
- Motivar a los alumnos a interpretar, analizar y profundizar en cualquier obra de Arte que ellos gusten.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
I. Formas del quehacer artístico	1. Se buscará que el alumno vea las distintas tipologías, los estilos y los elementos del quehacer artístico (color, línea, volumen, espacio, ritmos, temas etc.) como "FORMAS DE" con las que cuenta el artista para plasmar, ejecutar, y mandar un mensaje.
1.1. Técnica, diferente de, Creatividad	1.1. Se pedirá a los alumnos que con las mismas tipologías busquen expresar un sentimiento y un tema. Luego se compararán los trabajos y se verá como con los mismos elementos cada uno realizó trabajos distintos, aunque pudieran ser también semejantes. Lo distinto radica en el ser mismo de cada creador y no en las tipologías usadas. Se le pasarán a los alumnos distintas obras de los mismos periodos y hasta de los mismos artistas y se les pedirá que digan cuál les gusta más y por qué razones, cuál creen mejor realizada y que expliquen por qué. Se les preguntará sobre las características formales de cada obra. Sobre el tema sobre la carga afectiva, etc. Se trata de mostrar la diferencia que existe entre la técnica, el estilo y la creatividad. Se les pedirá que trabajen sobre la siguiente frase: EN LA FORMA COMO EL ARTISTA MANEJA LAS FORMAS DEL QUEHACER ARTISTICO, RADICA LA FORMA DE EXPRESION Y COMUNICACION DE UN TEMA DADO, GENERANDO ASI SU PROPIA FORMA DE CREACION.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
..2. Lo primitivo y lo clásico	El maestro buscará que toda interpretación posible quede bien clara y diferenciada se pedirá para ello que busquen conceptos análogos y sinónimos para la <u>palabra FORMA</u> en sus varias significaciones. (Modo, creación, estilo, elementos formales, tipos, estructura, etc.) A partir de ejemplos y la observación de varias obras con los mismos elementos se pedirá a los alumnos que hagan un listado de las <u>CARACTERISTICAS FORMALES</u> que conforman LO PRIMITIVO Y LO CLASICO. El maestro debe de estar atento a que las características principales de cada estructura sean descubiertas y destacadas. (bidimensionalidad, planaridad, linealidad, abstracción, proyección, naturalidad, etc.) Sobre las características encontradas se buscará el efecto de tales formas sobre la experiencia estética del espectador. Al final se buscarán concordancias que verifiquen lo encontrado en los distintos periodos lo mismo que sus contrastes. Después se le pedirá a los alumnos que trabajen primero -- individualmente y después en grupos para aplicar esas características a su sociedad y arte actuales, o bien que -- descubran que características aparecen en su sociedad, su familia, o su personalidad que concuerde con las estructuras analizadas.
..3. Lo Clásico y lo Barroco	
1.4. Lo Realista y lo Surrealista	
1.5. Lo expresionista y lo Impresionista	
1.6. Lo Abstracto y lo Figurativo	
1.7. Lo Romántico y lo Clásico	Estos apartados pueden ser propuestos para que los alumnos los investiguen en grupo y los presente y dirijan el trabajo de sus compañeros en una <u>presentación especial</u>, que puede ser a manera de fin de curso. En este punto es muy importante que el maestro verifique muy especialmente la <u>presentación y las características mencionadas tanto formales como psicológicas y sociales</u>, ya que una <u>falsa información</u> o una presentación deficiente resultaría en perjuicio de todo el grupo. Se debe de buscar especialmente que todos los puntos del curso sean trabajados lo más posible. Además de esto se sugiere al maestro que pida una monografía por alumno en la que se lleve a cabo el análisis de -- una obra de la preferencia del alumno desde el punto de --

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADemicOS
C.E.D.A.R.T.

CONTENIDOS

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

vista de la Historia del Arte. Este trabajo además del análisis morfológico e histórico social de la obra debe contener la interpretación personal del alumno tomando en cuenta que es lo que esa obra en particular le dice a él y porqué la seleccionó, además de considerar su -- significación social en la actualidad.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

RECURSOS:

El principal recurso del maestro es su propia imaginación y creatividad para encontrar o adaptar los ejercicios que aquí se mencionan o cualesquiera otros que le permitan manejar los conceptos abstractos de una manera vivencial con sus alumnos, quienes a su vez aportarán su mejor recurso, su imaginación, creatividad y juventud. Además sería bueno contar con un espacio amplio para que las dramatizaciones y ejercicios que requieran de movimiento puedan llevarse a cabo sin dificultad. Se recomienda especialmente que la estructura de un salón de clases tradicional sea abandonada en favor de un espacio más comunitario y flexible. (redondo si es posible).

También se necesitará pasar transparencias o bien contar con suficientes láminas de buen tamaño: Dado los objetivos generales de este curso no se recomienda que exista un libro de texto, la información básica será trabajada en clase principalmente a través de vivencias, aunque si el maestro considerase que alguna lectura en especial pudiera ser de utilidad, se recomienda que no sea densa y de preferencia sea poca. En caso de que se dejen lecturas el maestro deberá tomarse el tiempo necesario para comentarla y trabajarla en clase. Ya que leer por leer no traería ningún beneficio a los alumnos. Por lo que a las investigaciones de los alumnos respecta, ésta podrá llevarse a cabo en cualquier biblioteca.

BIBLIOGRAFIA:

Esta bibliografía sólo pretende servir de guía para el maestro, quien podrá tomar de ella lo que mejor considere según su opinión, para completar o complementar la suya propia. En ningún momento se pretende que esta bibliografía sea usada en su totalidad por los alumnos, aunque podrían consultarla si así lo desean. De esta bibliografía el maestro pudiera considerar interesante que sus alumnos hicieran alguna lectura en especial, se recomienda que en este caso se seleccione con especial cuidado, y nunca libros completos. Con un capítulo, o ciertas partes de algunos de ellos debe ser suficiente, recuérdese que el curso pretende ser vivencial lo más posible y lo menos "libresco" que se pueda.

INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
SUBDIRECCION GENERAL DE EDUCACION E INVESTIGACION ARTISTICAS
DIRECCION DE PLANEACION Y ASUNTOS ACADEMICOS
C.E.D.A.R.T.

- GARDNER, Art Through the Ages, Harcourt, Brace & World, Inc. New York 1970
- HAUSER, A. Historia Social de la Literatura y el Arte. I, II, III 1969
- SOUTO, A. Relación de la Literatura con las otras Artes. Anúies, 1972
- READ, H. Arte y Sociedad, Eds. Península, Barcelona, 1973. (Cap.5 El Arte y el Subconsciente.p.p. 127)
- RADHAKRESHNAN, La Concepción Hindú de la Vida. Alienza Editorial, Madrid, 1969.
- Hájek, L. El Arte Chino F.C.E. México, 1966
- LEUZINGER, E. Africa, El Arte de los Pueblos Praxis, Seix Barral, Barcelona, 1972
- BUHLER/BARROW, Oceanía, Australia. El Arte de los Pueblos. Praxis, Seix Barral, Barcelona 1972
- UCKO/BOSENFELD. Arte Paleolítico, Mac. Graw Hill, New York, 1967
- ROWLAND, B. Pinturas de las Cuevas de Ajanta, UNESCO, 1963.
- COLLINGWOOD, R.G. Los Principios del Arte. F.C.E. México, 1960. (Cap.XIV El artista y la Comunidad, p.p. 276)
- BERGER, R. Arte y Comunicación, Col. Punto y Línea, Ed. Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1976. (Caps. I y III principalmente)
- MILLAN, A. El Signo Linguístico, ANUIES, 1973
- MOLES, A. Information Theory and Esthetic Perception Illinois Press, 1966
- GRENBORG, C. Arte y Cultura, Ensayos Críticos, Colección Punto y Línea. Ed. Gustavo Gili, S.A. Barcelona 1979. (Abstracto y Representacional, p.p. 126)
- PANOFSKY, E. Meaning in the Visual Arts. A Peregrine Books, England, 1970.
- Pedoe, D. La Geometría en el Arte. Colección Punto y Línea. Ed. Gustavo Gili, S.A. Barcelona, 1976.
- ARNHEIM, R. Arte y Percepción Visual. Ed. Eudeba, -- Buenos Aires, 1971.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES
Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

CENTROS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA (CEDART)

PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO DE ARTE Y HUMANIDADES '94

PROGRAMA INDICATIVO DE LAS ASIGNATURAS:

Historia del Arte I-II

SEM	CLAVE	ASIGNATURA	HORAS			CR
			T	P	TOT	
5º	BP0576		2	1	3	5
6º	BP06103	BP0576	2	1	3	5



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Mapa Curricular del Área Académica

1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre
Matemáticas I 4 HRS.	Matemáticas II 4 HRS.	Matemáticas III 4 HRS.	Matemáticas IV 4 HRS.	Psicología I 3 HRS.	Psicología II 3 HRS.
Química I 4 HRS.	Química II 4 HRS.	Biología 3 HRS.	Ecología 3 HRS.	Ética I 2 HRS.	Ética II 2 HRS.
Taller de Lectura y Redacción I 2 HRS.	Taller de Lectura y Redacción II 2 HRS.	Física I 4 HRS.	Física II 4 HRS.	Seminario de Arte Mexicano I 3 Hrs.	Seminario de Arte Mexicano II 3 HRS.
Literatura Universal I 2 HRS.	Literatura Universal II 2 HRS.	Literatura Mexicana I 2 HRS.	Literatura Mexicana II 2 HRS.	Literatura Hispana 2 HRS.	Literatura Latinoamericana 2 HRS.
Métodos de Investigación I 3 Hrs.	Métodos de Investigación II 3 HRS.	Filosofía I 2 HRS.	Filosofía II 2 HRS.	Estética I 3 HRS.	Estética II 3 HRS.
Historia de la Cultura I 3 HRS.	Historia de la Cultura II 3 HRS.	Historia de México I 3 HRS.	Historia de México II 3 HRS.	HISTORIA DEL ARTE I 3 HRS.	HISTORIA DEL ARTE II 3 HRS.
Inglés I 2 HRS.	Inglés II 2 HRS.	Inglés III 2 HRS.	Inglés IV 2 HRS.		



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Presentación General del Área:

Para mí no existe pasado ni futuro en el arte. Si una obra de arte no puede vivir siempre en el presente no ha de ser tenida en cuenta en absoluto.

El Arte de los griegos, de los egipcios, de los grandes pintores que vivieron en otras épocas, no es un arte del pasado, tal vez está ahora más vivo que nunca.

Pablo Picasso.

Los paralelos entre las artes, las influencias mutuas, su unidad, han sido fenómenos más constantes en la historia de la humanidad que su desunión, separación, distanciamiento.

El criterio separador no es un viejo, proviene del racionalismo del siglo XVIII que padeció la manía de deslindarla y clasificarlo todo. Bajo la influencia del trabajo clasificatorio del Linneo, quien se dió la tarea de ordenar y jerarquizar las a las especies vivas, Lessing inicia el trabajo pionero de establecer los límites entre la poesía y la pintura en una obra denominada *Laocoonte*. Su herencia dió espacio a tendencias puristas, en las que inclusive participaron los propios cradores profundizando las separaciones, pero los artistas más audaces siempre han desbordado los encasillamientos.

En la actualidad, al contrario, existe la tendencia a considerar que el hecho artístico es uno y que el Arte es una integración, aunque es justo precisar que cada Arte emplea diferentes medios expresivos y que en ciertos casos se da preferentemente la mixtura.

Como lo ha señalado el escritor Arturo Souto: "Es posible que en algunos casos (las artes) se hayan desarrollado independientemente una de otra y que posean tradiciones técnicas diversas. Pero en su fondo, bajo variadas percepciones sensoriales, comparten muchas cosas en común, y cosas tan significativas como puede serlo un mismo ritmo interior. A ello se debe que los artistas-músicos, pintores, poetas, sean por lo general, conscientes de la profunda unidad que existe entre sus aparentemente diferentes *oficios*".



Presentación General del Área:

1. La que no parece ver estas correspondencias ni entender sus vasos comunicantes es *la historia del arte* y sobre todo la versión más difundida que es, por cierto, la más convencional.

Tal es así que normalmente se centra en la revisión histórica de la pintura, la escultura y la arquitectura. Esto, quizás, no es un defecto de esta ciencia sino una escuela más del racionalismo crítico del XVIII.

Pero ya que hemos advertido el problema, nos toca formular un planteamiento que si bien no es innovador en la propia disciplina, si pretende tener efectos en la docencia.

La óptica integradora en la *historia de las artes* es de vital importancia para el estudiante de artes y humanidades, porque le permitirá apreciar el proceso de humanización de nuestro entorno desde las mas diversas perspectivas de la producción cultural.

2. Sin exagerar, pero tampoco sin minimizar la tarea humanista de las artes, ésta, que pretende guiarse con la historia social y cultural, nos conducirá de las obras y sus productores, a las instituciones, los pueblos y los dirigentes sociales que auspiciaron la aventura de la creación artística en los más diversos puntos de la geografía.

La creación artística a la que nos referimos, por cierto, no es solamente aquella que prefiere el sentido común y priorizan ciertas teorías estéticas de lo bello y lo sublime; sino aquella que con sus visiones "ha engrandecido, embellecido y adornado nuestra experiencia"; ha contribuido a la veneración de nuestros dioses; nos ha facilitado las tareas educativas; ha narrado historias o ha fertilizado la imaginación, la fantasía y el erotismo.

También, por qué no decirlo, aquella que ha acompañado al ser humano en las faerías del trabajo, en sus batallas ideológicas y en sus guerras o en la conquista de los consumidores de mercancías.

A estas alturas de la historia ya no es relevante discutir si al arte corresponde legítimamente esta u aquella función; lo indispensable ahora es tener conciencia de todas sus maneras de operar sobre la realidad social y desde luego explorar todas las formas de arte que, ayer como hoy, tienen un sitio en nuestras culturas.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

Dirección de Asuntos Académicos

Presentación General del Área:

La existencia de cierto tipo de expresión artística en todas las sociedades conocidas, le ha sugerido a sociólogos y antropólogos que el arte es parte esencial del universo sociocultural que las constituye. Entender esto, con apoyo de la historia, es fundamental para aquellos que dedicarán su vida a crear o a entender la tarea creativa, desde las artes o bien desde las humanidades, la ciencia e incluso desde las áreas tecnológicas. La unidad de la creación ha sido redescubierta. En los hechos, los propios artistas nunca perdieron esa perspectiva.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

Dirección de Asuntos Académicos

Presentación del Curso:

Para el desarrollo de los cursos de Historia del Arte, se incluyen criterios que pueden ser vistos como ejes metodológicos para el tratamiento e integración de contenidos, los criterios son:

Primer criterio

Se descarta en principio aquella revisión de la historia del arte que se encuentra en el mero análisis formalista de la pintura, la escultura y la arquitectura.

Segundo criterio

Su propósito es ofrecer una visión integral de las artes de la palabra, de los sonidos, de la cadencia del cuerpo, de la imagen, del drama humano y de las artes tecnológicas que proveen los implementos para la sobrevivencia.

Tercer criterio

No se centrará este curso en el simple estudio de lo bello en las artes. Hará hincapié en la amplitud de miras que supone apreciar lo bello y lo feo; lo sublime y lo trivial; lo dramático y lo cómico; lo trágico y lo grotesco.

Cuarto criterio

El presente curso contempla la división del proceso histórico en cinco etapas o eras y un apartado para los problemas actuales:

- a) La prehistoria.
- b) La antigüedad.
- c) La edad media.
- d) La edad moderna.
- e) La edad contemporánea.
- f) Problemas actuales.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

Dirección de Asuntos Académicos

Propósito (s) del Curso:

Al finalizar el curso el alumno:

- ☐ Tendrá una visión de conjunto de la producción artística en sus diversos contextos históricos-regionales, a través del tiempo, y una noción integral de la creación artística en sus distintas especialidades y medios expresivos.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Recomendaciones y Actividades.

Contenidos Temáticos, 1er. semestre:

1. Introducción:

Distinguir y entender las artes.

- (a) Distinguir lo estético de lo artístico.
- (b) Distinguir los medios expresivos de las artes y los distintos oficios.
- (c) Comprender las interdependencias, la unidad y la integración de las artes.
- Distinguir las artes de la palabra:
 - Literatura.
 - Poesía.
 - Prosa.
- Las artes de los sonidos:
 - Música.
 - Canto.
- Las artes de la cadencia del cuerpo.
 - Danza.
 - Coreografía.
- Las artes de la imagen (bi y tridimensional)
 - Dibujo.
 - Grabado.
 - Pintura.
 - Escultura.
- Las artes del drama humano.
 - Teatro.
 - Cine.

Actividades de Aprendizaje:

Punto de partida esencial será distinguir entre lo estético (que no es nuestro campo de estudio) y lo artístico.

No se hablará aquí de aquellas jerarquizaciones que establecen y discuten las teorías estéticas del arte, sino de distinciones más populares y operativas para los fines del curso: aquellas que se fundan en el estudio de sus medios de expresión.

Puesto que la teoría del arte contempla las distintas artes como formando un conjunto complejo, es obvio que entender la creación artística supone comprender "la profunda unidad que existe" entre los aparentemente distintos oficios de los artistas y sus medios de expresión característicos.

Conocer lo que distingue y lo que une a las artes, le permitirá al alumno estar atento a la presencia de sus diferentes expresiones en los periodos históricos previstos.

Se sugiere que a partir del conocimiento adquirido (en cuanto al deslinde y unidad de las artes), se pida al alumno que desentrañe el papel que juegan las artes en cada época en estudio.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Recomendaciones y Actividades.

- Las artes tecnológicas que proveen los implementos para la sobrevivencia:

Artesanías.
Arquitectura.
Diseños.

- Las nuevas propuestas.

Happening.
Performance.
Arte conceptual.
Ambientación.
Instalación.
Arte cibernético.

2. Las artes en la prehistoria.

- Paleolítico.
- Neolítico.

3. Las artes en la antigüedad.

- Culturas Orientales.
- Grecia (estilo helénico y helenístico).
- Roma (estilo romano o imperial).

4. Las artes en la edad media.

- El primer arte cristiano (estilos paleocristiano romano y bizantino).
- Movimientos iconoclastas.
- Renacimiento carolingio.
- Estilo románico monástico.
- Estilo feudal románico.
- Estilo gótico.
- Arte burgués del gótico tardío.

El análisis del arte en la revisión histórico-cultural que se propone; deberá ser conducida por el profesor con base en los siguientes lineamientos:

- a) Comprender el sistema general que auspicia la producción artística en las sociedades de la época en estudio.
- b) Identificar el papel social del artista, su jerarquía o posición social y cultural.
- c) Examinar las obras concretas (en los casos en que esto sea procedente), los estilos en boga, las influencias mutuas.
- d) Discernir los usos (sociales políticos, económicos, religiosos, etc.) de esas obras y los medios que se emplearon para socializarlas o, por el contrario, para mantenerlas en ámbitos exclusivos o reservados.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

Dirección de Asuntos Académicos

Proceso Enseñanza-Aprendizaje; Recomendaciones y Actividades.

Contenidos Temáticos, 2do. semestre:

5. Las artes en la edad moderna.

- Estilo renacentista.
- Estilo manierista.
- Estilo barroco.

6. Las artes en la edad contemporánea.

- Los estilos del siglo XVIII
- La disolución del arte cortesano.
- Estilo neoclásico (racionalismo ilustrado).
- Estilo romántico (irracionalismo).
- Estilo realista e impresionista.
- Los estilos contemporáneos (las vanguardias).
- Nacimiento y evolución del "séptimo arte".
- La novedad de la cultura de masas, sus efectos sobre la producción artística.
- Las políticas culturales de regímenes y políticos fascistas y capitalistas y socialistas.

7. Problemas Actuales

- Arte y Cultura de masas (industria cultural).
- Neovanguardias.
- Las artes en la posmodernidad.

e) Contemplar el aspecto de la recepción o consumo artístico, ahí cuando se dé; comprender la perspectiva de quien encarga las obras y la óptica de los otros consumidores y receptores (estar atentos, siempre, a la formación de los públicos del arte y sus cambios).

f) Tomar en consideración que en cada periodo histórico, y según determinados contextos regionales, habrá ciertas manifestaciones artísticas que son vistas como hegemónicas y otras como subalternas.

En este segundo semestre se trabajará con base en los mismos lineamientos del semestre anterior.

Cabe hacer la recomendación que para este semestre, tanto como para el anterior, el docente deberá hacer un esfuerzo para allegarse o solicitar material didáctico para ejemplificar las diversas manifestaciones de las artes: diapositivas, discos compactos, videos (documentales o cine) asistencia a eventos teatrales y dancísticos, etc.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Criterios de Evaluación:

La evaluación es una actividad académica tendiente a proporcionar información relativa a describir cómo ocurre el proceso de aprendizaje, con base a lo cual se tienen los criterios para decidir sobre la acreditación. En este sentido, la evaluación implica el seguimiento de diversos factores que intervienen en el aprendizaje y de los cuales depende el cumplimiento del objetivo del curso. Por esta razón la evaluación no significa la parte final del proceso.

Para efectos del curso, se sugiere tomar en cuenta dos aspectos:

- a) El aspecto formal manifestado a través de la entrega de tareas, ensayos, resúmenes, lecturas o cualquier otra actividad que implique algún producto.
- b) La evidencia del aprendizaje, manifestada a través de la apropiación y uso conceptual, teórico, valorativo con los que el alumno elabora la argumentación con la que participa individual o colectivamente en los diversos ejercicios de análisis que se soliciten.

La evaluación en tanto es producto de un proceso grupal, debe acordarse al inicio del curso (periodicidad, criterios, normas, etc.).



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Bibliografía y Recursos Didácticos.

BIBLIOGRAFÍA PARA EL MANEJO DEL PROGRAMA POR PARTE DE LOS DOCENTES:

BOORSTIN, DANIEL J. Los creadores, crítica. Barcelona, 1997, pp. 737.

BUCK MORSS, SUSAN. Origen de la dialéctica negativa; Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt. Siglo XXI, México, 1981.

BIBLIOGRAFÍA QUE SE UTILIZARÁ CON LOS ALUMNOS PARA EL DESARROLLO DEL CURSO:

1.

ACHA, JUAN. "Lo estético y lo artístico diferenciados" y "La cultura estética", en Introducción de los diseños. Trillas, México, 1990, pp.17-33.

DORFLES, GILLO. "Imagen e imaginación" y "Valor del medio expresivo", en El devenir de las artes. FCE, México, 1986, pp. 19-31 y 42-56.

SOUTO, ARTURO. Relación de la literatura con las otras artes. ANUIES, México, 1972.

2.

ACHA, JUAN. "Las artesanías, Las artes, Los diseños", en Introducción a..., Ob.Cit., pp.41-94.

DORFLES, GILLO. "Técnica y poética de los lenguajes artísticos", en El devenir..., Ob. Cit., pp.81-244.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, ADOLFO. "Las artes", en Textos de estética y teoría del arte, UNAM, México, 1990, pp. 285-387.

VARGAS MONTOYA, SAMUEL. "Estética particular o su realización y presencia en la bellas artes", en Estética o filosofía del arte y de lo bello, Porrúa, México, 1982, pp.203-665 (Se trata de un libro con muchos anacronismos en lo teórico pero ayuda a entender las particularidades de las artes).



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas
Dirección de Asuntos Académicos

Bibliografía y Recursos Didácticos.

3

Para cumplir con el propósito fundamental del curso de Historia de las artes se considera que el tema Distinguir y entender las artes, es meramente introductorio, por lo cual se aconseja resolverlo con apremio, pero sin descuido, en las primeras clases del curso.

4

La parte sustantiva, como es obvio, es la que comprende los temas del dos al seis. El séptimo tema quizás se vea en lo general, con la esperanza de que se profundice en la enseñanza artística superior.

Se recomienda pedirle al alumno, que adquiera una breve guía de la historia universal como auxiliar en la tarea de eslabonar los nuevos conocimientos con los que ya posee, sin perder la secuencia de los procesos históricos. Un libro útil en este sentido es:

BROM, JUAN. Esbozo de historia universal, Grijalbo, México, 1993.

Una vez hechas estas acotaciones, enlistaré la bibliografía adecuada para la parte sustantiva del curso.

5

FLEMING, WILLIAM. Arte, música e ideas, McGraw Hill, México, 1996.

HAUSER, ARNOLD. Historia social de la literatura y el arte, Labor-Punto Omega, Barcelona, 1985 (Existen ediciones con dos o tres tomos)..

Se eligieron estos dos textos como básicos porque ofrecen una visión integral de las artes, en su contexto socio-cultural, que no se encuentra en otros estudiados.

6 y 7

ASSOUN, PAUL-LAURENT. La escuela de Frankfurt, Presses Universitaires de France-Publicaciones Cruz O., S.A., México, 1991 (Col. ¿Qué sé?).

MICHEL, MARIO DE. Las vanguardias artísticas del siglo XX, Alianza Forma, Madrid, 1990.

FREUD, SIGMUND. El malestar en la cultura, Alianza Editorial, Madrid, 1973.



INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

Dirección de Asuntos Académicos

Bibliografía y Recursos Didácticos.

HAUSER, ARNOLD. "Una interpretación de la cultura de masas", "Los medios de masas y Arte pop", en Sociología del arte. Guadarrama, Madrid, 1977, pp. 767-817 (Tomo 4: Sociología del público).

HOBBSBAWM, ERIC. "Las artes, 1914-1945" y "La muerte de la vanguardia: las artes después de 1950", en Historia del siglo XX, Crítica, Labor, Barcelona, 1996, pp. 182-202 y 495-515.

ORTEGA Y GASSET, JOSÉ. La deshumanización del arte. Porrúa, México, 1986.

THOMAS, KARIN. Diccionario de arte actual. Labor, Barcelona, 1990 (Col. Bolsillo de arte Labor).

VVAA: La cultura del 900, Siglo XXI, México, 1985 (seis tomos).

Fecha de elaboración:

15 de Julio de 1998.

Elaborado por:

Asesor de especialidad:

Alberto Argüello Grunstein.

Asesor pedagógico:

Martín Cruz Gatica.

3.2. Enseñanza de la historia del arte a través del programa actual.

La experiencia del proceso enseñanza aprendizaje obtenido con el grupo de 5º semestre de Bachillerato, generación 98-2001, comenzó en agosto de 2000. Como he mencionado, desde el principio los alumnos tuvieron una recepción adecuada hacia la clase al plantear que el curso tenía una doble finalidad. Primero realizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la materia Historia del Arte I y en segundo lugar, al evidenciar que me oponía al uso del programa indicativo oficial, expresé que la experiencia con ese grupo me ayudaría a la transformación del programa a fin de conformar una nueva propuesta programática para presentarla a las autoridades correspondientes y por tal motivo este grupo sería el laboratorio para la nueva propuesta.

Debo aclarar que a pesar de las ocasiones en que se había presentado alguna propuesta de cambio, éstas nunca fueron tomadas en cuenta y a la fecha no se había elaborado un programa definitivo, en virtud de que la propuesta del cambio surgió a través de discusiones en reuniones de profesores, no por escrito, y dirigida a las instancias respectivas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; por lo tanto, no pudo haber ninguna reacción por parte de las autoridades para dicho cambio.

La primera actividad realizada con el grupo fue el *examen diagnóstico* que he mostrado en el capítulo anterior a la que siguió la presentación a los alumnos de la primera propuesta por escrito de modificación al programa a través del documento *Plan de trabajo para las materias de Bachillerato de Arte, Materia: Historia del Arte I*, que antes había entregado al Subdirector de la escuela, como se detalla en el anexo 5 al final del presente capítulo. El Plan de trabajo sigue un formato requerido por la Dirección del Cedart "Diego Rivera", con el fin de aplicar un instrumento que permitiera el seguimiento del desempeño profesional docente. Al concluir el curso puedo mencionar los resultados de la propuesta incluida en el mencionado Plan de Trabajo:

La metodología de trabajo propuesta a los alumnos se basó en el conocimiento de la historia paralelo al conocimiento del arte y su estudio a través de la Ley de Correspondencia consistente en que los alumnos ubiquen el objeto de trabajo, como es el caso de los objetos artísticos, en tiempo y espacio. Asimismo, conozcan las posibles causas que determinaron su producción, ya sean económicas, políticas, ideológicas o sociales, y como todas estas causas influyen en forma simultánea en la creación de los objetos artísticos. En un momento determinado los alumnos

llegaron a la consideración de que también el arte es un factor determinante en algunos procesos históricos al tiempo que se producen otros hechos históricos. De este modo comprendieron que todos los objetos producidos por el hombre corresponden a un proceso histórico o a una estructura que los determina y no pueden desconocerse o aislarse ninguno de los elementos correspondientes en la historia.

Por otra parte y con el fin de no repetir información que se había revisado en cursos anteriores y recordarla, se utilizó la estrategia llamada *línea del tiempo*, porque los alumnos conocían este método de estudio desde secundaria y les funcionaba para organizar los conocimientos en forma esquemática a través de un formato diseñado por ellos mismos y que llevarían en sus libretas de clase.

Propuse como objetivo de aprendizaje, que los alumnos pudieran integrar todas las áreas de conocimiento del Tronco Artístico. Los alumnos y yo llegaríamos a comprender porqué se había dividido la historia del arte por estilos y como existe un concepto de *estilo*, en cada área artística. El término de *estilo* se utilizó como un instrumento de trabajo para delimitar los tiempos y espacios de los momentos artísticos que produjeron los diversos objetos a estudiar en clase. Propusimos definir un concepto de lo que se llama *arte* a lo largo de diversas épocas, y explicar la teoría social del arte para lograr mejores resultados.

Las técnicas didácticas nos ayudaron a alcanzar los objetivos, pero esto no se refleja en los criterios de evaluación, los cuales consisten en el examen con gran valor para la calificación final y que los alumnos censuraron porque reduce todo el conocimiento a la memorización y acumulación de la información y debo reconocer que la evaluación realizada a los alumnos se convirtió en *educación bancaria*, como la llama Paulo Freire.

El avance en el programa fue otra deficiencia grave, debido a las suspensiones constantes por actividades ajenas a la clase, así como las carencias de las aulas, que no eran adecuadas, por falta de bancas, cortinas y pantallas para la proyección de acetatos y diapositivas. La dinámica común era mudarse constantemente de aula para impartir la clase. Las clases ocurrían los martes de 7:00 a 9:30 horas y los miércoles de 12:30 a 13:20 horas. Debieron ser 70 clases divididas en módulos de dos y una hora, pero las interrupciones, festividades, periodos de exámenes, prácticas de campo y

prácticas escénicas las redujeron a dos terceras partes, por lo que el cronograma abarcó desde el tema del *Paleolítico* hasta *Roma*.

El cronograma anexo al Plan de trabajo es una lista de temas distribuidos cronológicamente para impartir las clases. Los temas fueron sugerencias generales para motivar a los alumnos a la investigación de todo aquel hecho artístico que tuviera referencia con un espacio y un tiempo determinados. Un concepto como *arte occidental* o una técnica específica. Los logros ocurrieron en este contexto del curso porque los alumnos destacaron que la estrategia adecuada para obtener los conocimientos de arte era a través de las imágenes visuales. Ellos enriquecieron la clase con imágenes de libros, dibujos y ejemplos que obtenían de otras asignaturas tales como música u obras de teatro.

La conformación del acervo de imágenes fue un logro importante. Tanto la que pude conformar sin el menor apoyo económico por parte de la Dirección del CEDART, como las aportaciones que los alumnos hicieron al traer información de las clases de Tronco Artístico. Se presentaron acetatos, fotografías y vídeos. Los alumnos presentaban imágenes, música, películas y demás recursos que podían explicar a través de una descripción objetiva, agregaban información histórica y reseñas biográficas en caso de que el autor fuera significativo para ellos. En última instancia, exponían poemas o comentarios personales que ellos consideraban que reafirmarían el aprendizaje. Cabe destacar que este material no se encuentra como acervo del CEDART "Diego Rivera", por lo que se debe conformar un banco de imágenes adecuado a las necesidades de la asignatura.

A manera de ejemplo me referiré a una imagen específica que se trabajó en las primeras clases (véase anexo 5 al final del presente capítulo), se trata de pinturas rupestres de las cuevas de Lascaux en Dordña, de 15 000 a 10 000 años a.c. La dinámica de la clase inició con una explicación del contexto histórico por parte de la maestra, los alumnos aportaron más información para completar ésta introducción. A continuación se presentaron las imágenes en forma de acetatos. Los alumnos hicieron descripciones de los objetos presentados y posteriormente realizaron las siguientes aportaciones: la identificación de las distintas especies sobrepuestas que aparecen en las pinturas rupestres, otros alumnos aportaron la información de las técnicas de elaboración, algunos más especularon sobre las condiciones de los pintores al elaborar su trabajo en incómodas y oscuras cuevas, sin los instrumentos y pigmentos actuales. La conclusión más relevante por parte

de los alumnos fue la identificación de un grupo social de observadores muy sensibles con habilidades pictóricas que los diferenciaban del resto de la comunidad. Por último, se discutieron los orígenes de un posible ritual de cacería realizado por los autores de dichas pinturas.

La bibliografía básica que se encuentra mencionada en el Plan de Trabajo, la sugerí a los alumnos por tratarse de textos de fácil lectura para los alumnos pero de difícil acceso económico. Esto generó la estrategia didáctica de biblioteca circulante que se transportaba para utilizarse en el salón de clase y que no fue prevista en el Plan de Trabajo. Se conformó de los siguientes textos de mi propiedad junto con otros volúmenes de la biblioteca del CEDART, a los que me permito añadir algunos comentarios con el fin de justificar su uso.

El libro de William Fleming, *Arte Música e Ideas*, se dirige a personas que se inician en el estudio de la historia del arte. Su lenguaje es coloquial y cuenta con información de diversas áreas del arte, así como una completa explicación del contexto histórico. Como se trata de un libro de texto para estudiantes, su impresión es de calidad regular y las imágenes que presenta son en blanco y negro y de pequeño formato. Por tanto, no es una fuente recomendable para la búsqueda de reproducciones cercanas a la realidad en las áreas de arquitectura y artes plásticas. A pesar de todo, existía la ventaja de que se podía consultar en el acervo de varios ejemplares del mismo, que se encuentran en la biblioteca del CEDART.

El libro de Ernst Gombrich, *Story of Art*, es un texto de fácil acceso, tanto la versión en inglés como en español, se encuentra en casi todas las bibliotecas y lo consideré básico para la introducción a la historia del arte. Cuenta con un método de estudio de la historia del arte a través de la selección de objetos ubicados en el contexto original y lo que han significado al paso del tiempo. Se ha propuesto eliminar el lenguaje técnico para el análisis formal, por lo que se hizo fundamental para la clase.

La *Historia del Arte*, Salvat, es una enciclopedia especializada en artes plásticas y arquitectura, en muy pocas ocasiones menciona otras áreas del arte como mera referencia a las imágenes. La importancia de esta enciclopedia radica en la riqueza documental de sus imágenes. Las fotografías son de buena calidad y presentan diversos ángulos de los objetos.

El libro de José Manuel Lozano, *Historia del Arte*, aporta información histórica basada en datos concretos, cuadros sinópticos y una vasta terminología para el análisis formal de los objetos. Se

concentra en la arquitectura y aporta información sobre las artes plásticas. Puede ser un buen inicio para la investigación, a pesar de las constantes definiciones y tecnicismos.

Por desgracia, la gran mayoría de la bibliografía para la investigación de la historia del arte es de difícil acceso económico. Los libros más baratos no cuestan menos de \$150.00, sin mencionar que no son los más recomendables porque su uso no será ni indispensable ni único. Los libros de texto para historia del arte en bachillerato, siempre requieren del apoyo de otras fuentes. Las enciclopedias son menos accesibles aún, lo ideal es consultarlas en bibliotecas, junto con todos los demás documentos relacionados con imágenes de buena calidad en la reproducción. Las razones anteriores conformaron la biblioteca circulante y se dedicó una hora de la clase a la revisión de los textos y documentos que no se podían comprar y que propiciaron la interrelación de información y la selección de las fuentes más apropiados para los diversos temas.

Además de los libros arriba comentados, se aportaron otras lecturas provenientes de la revista *Saber ver*,¹ en diversos números. Para acercarse a una definición de estilo en artes plásticas se revisó el libro *Estilo* de Meyer Shapiro,² Investigaciones de diversos autores para abundar sobre las disciplinas como danza, música y teatro, publicada en *Los discursos sobre el arte*.³ Para el acercamiento a la teoría del arte se aportó la *Antología de Textos de Estética y Teoría del Arte*.⁴

A manera de ejemplo mencionaré el ejercicio realizado con la lectura "Flaubert en Egipto: una sensibilidad de viaje", publicada en 1995 por la revista *Saber ver*. El ejercicio se efectuó durante el primer bimestre del curso. Esta lectura la seleccioné por los motivos siguientes: la mayoría de los alumnos mostraban interés por la literatura, había notado que los textos que a veces aportaban a la clase provenían de fuentes literarias, por lo regular de poesía, ya que este género lo asociaban a la interpretación de las artes visuales, por otra parte el artículo de Flaubert no es un texto de crítica de arte, sino una descripción subjetiva sobre las experiencias de un escritor viajero del siglo XIX (véase anexo 5 al final del presente capítulo). Los resultados de la lectura realizada en clase, con el grupo organizado por equipos, se presentaron a manera de exposición cuyos puntos relevantes fueron: Los alumnos notaron la poca precisión para asentar datos históricos del pasado en contraste con la

¹ *Saber ver, lo contemporáneo del arte*, dir. Robert Littman, 1995

² Shapiro, Meyer. *Estilo*, Buenos Aires, Paidós, 1962.

³ *Los discursos sobre el arte* IIE, UNAM, 1995.

⁴ Sánchez Vázquez, Adolfo. *Antología de Textos de Estética y Teoría del Arte*. México, UNAM, 1987, (Lecturas Universitarias), 14.

capacidad descriptiva por los acontecimientos recientes a 1850, época del texto. Es notoria la visión del escritor sobre las ruinas del antiguo Egipto, que constantemente observa lo ajeno que se encuentra de comprender las civilizaciones no europeas. Los alumnos quedaron sorprendidos por la descripción del presente de Flaubert y de lo que a su paso había encontrado. Una observación adicional por parte de los alumnos fueron las fotografías que se anexan al artículo, tomadas por Maxime du Camp que acompañó a Flaubert en el viaje y que los alumnos notaron como se encontraron los europeos las zonas que hoy son arqueológicas.

A pesar de que el temario propuesto no se cubrió surgieron temas paralelos que los alumnos deseaban conocer con mayor profundidad, lo cual generó otras posibilidades didácticas apropiadas para los objetivos de la nueva propuesta programática relacionada con el propósito de integrar el conocimiento de todas las disciplinas artísticas.

Un tema que despertó enorme interés por parte de los alumnos fue la creación del Mito en la historia, debido a las circunstancias en que surgió. El grupo pidió que nos aproximáramos a una definición de mito y rito, en las artes de Grecia Antigua. En coincidencia, el mismo tema se estudiaba en las áreas de teatro y danza y se pensaba hacer una investigación en las zonas arqueológicas mayas y desarrollar trabajos creativos en dichos lugares. Yo participé con aportaciones sobre el uso del mito en las artes plásticas del mundo clásico. El tema se reprodujo en el sureste de México y los alumnos leyeron otras posturas relacionadas con la interpretación del mito como la de Joseph Campbell en *El héroe de las mil caras*.⁵

El curso de Historia del Arte I, se desarrolló con gran riqueza y logros, a pesar de su corta duración, se perfilaron las nuevas estrategias de aprendizaje que debían tomarse en cuenta como la necesaria interrelación con todas las áreas de conocimiento del bachillerato y mostrar la diversidad de conocimientos que sobre el tema del arte se pueden aportar. Se hace necesaria la revisión de todos los programas de estudio y su evaluación en función de los propósitos del CEDART.

Dentro de las acciones menos afortunadas del proceso de enseñanza aprendizaje arriba mencionado, fue la evaluación y el predominio de un examen aplicado en cada fin de periodo, con un valor del 50% del porcentaje total de la calificación. Adicionalmente, el análisis de lecturas también con alto valor del 50%, debido a que los alumnos ayudaban a conformar el acervo de

⁵ Campbell, Joseph. *El héroe de las mil caras* Psicoanálisis del Mito, México, FCE, 1984

lecturas, a través de la biblioteca circulante, así como los comentarios aportados en los análisis de lectura y otros criterios que podrían sustituir los anteriores en caso de que los alumnos se ausentaran al examen o no presentarán la lectura. El examen que he anexado en el capítulo anterior refleja la omisión de todos los propósitos de aprendizaje iniciales y los que se alcanzaron en el transcurso gracias a los logros obtenidos.

El examen significa una reducción a la *educación bancaria* que en otras palabras fue la observación más importante que los alumnos expresaron en la encuesta de evaluación que he presentado en capítulos anteriores. Sin embargo, los alumnos se esforzaron por acreditar el examen y en las condiciones en que se aplicó, todos aprobaron y los que reprobaron fue porque no realizaron el examen por causas personales. Lo anterior indica que el aprendizaje, aunque fue evaluado en forma inadecuada, los resultados ofrecen elementos para otro tipo de evaluación que esta en completo acuerdo con los señalamientos del plan de estudios:

"La evaluación es un proceso que tiene como fin establecer el cumplimiento de propósitos. Para ello, la evaluación debe ser considerada como una acción de investigación permanente que permite hacer un seguimiento del proceso de implantación del plan de estudios, así como de los resultados obtenidos" ⁶

Por tal motivo, el proceso de enseñanza aprendizaje obtuvo una estrategia de evaluación permanente que tuvo como consecuencia:

1. El avance de la propuesta de transformación del programa.
2. Que la historia fuera una asignatura que ha despertado el interés de los alumnos hacia su aprendizaje y que por su iniciativa se buscara la interdisciplinariedad al aplicar la historia al estudio de las áreas específicas del tronco artístico.
3. Como consecuencia del proceso de enseñanza aprendizaje del curso, hubo quienes llegaron a un conocimiento profundo de la historia lo cual definió la decisión de algunos alumnos para dedicarse profesionalmente a la historia.

⁶ Plan CEDART 94, SGEIA, INBAL, p. 274. Documento interno de trabajo.

ANEXO 5

ANEXO 5

México, D.F. a 4 de septiembre de 2000.

Cedart "Diego Rivera"

Plan de trabajo para las materias del Bachillerato de Arte

Nuria Rangel Germán.

Materia: Historia del Arte I.

Grupo: 5° A y B semestres.

Justificación: El programa indicativo *Historia del Arte I*, pretende realizar un estudio de integración de todas las artes y medios expresivos, descartando las ideas Racionalistas en donde el arte o el estudio de la historia del arte, se centra en la visión histórico-formal de las artes plásticas y arquitectura. El propósito innovador es correcto, sin embargo, la propuesta metodológica planteada en el programa indicativo presente, no logra integrar nada, por el contrario, en los primeros contenidos del curso I, se propone conceptualizar las diversas artes, para concluir a lo largo de los contenidos 2 al 4, en la secuencia histórica tradicional, es decir, del Paleolítico al Gótico, conceptos privativos de la visión racionalista del arte y del los cortes históricos que ofrecen, únicamente, las artes plásticas y la arquitectura. Dichas réplicas al programa mencionado fueron argumentadas en los pasados encuentros de profesores de Cedart, organizados por la Dirección de Asuntos Académicos del INBA, durante los cuales se analizaron los programas indicativos con el Mtro. Alberto Argüello, y se formuló una propuesta metodológica que no desconoce la integración de las artes, elaborada por una servidora y apoyada por los profesores titulares de la materia en los Cedart Frida Kahlo y Luis Spota, misma que no se tomó en cuenta para la elaboración de este programa y se aborda de manera superficial en el programa de *Seminario de Arte Mexicano*.

En conclusión y a fin de no caer en retrogradismos, y aceptar las nuevas propuestas metodológicas de los programas indicativos, me permito iniciarme en el concepto integrador, pero aplicando una metodología apropiada al objeto de estudio del arte en cualquiera de sus acepciones, basada en la disciplina que guía la nomenclatura de la materia, es decir, la Historia. Por lo anterior y de no existir inconveniente, el programa se realizará como sigue.

I. Objetivos (general y particular).

- Conocer la *Línea del Tiempo* de la Historia del Arte desde la concepción Racionalista.
- Insertar las demás artes, desde la visión contemporánea, a la *Línea del Tiempo* anterior.
- Introducir a los alumnos al concepto de *Estilo*, concebido en el contexto de los cortes cronológicos para el estudio de la Historia del Arte.
- Conocer las diversas expresiones de la creatividad humana e iniciar el tratamiento del concepto de Arte.

II. Ejes temáticos del programa.

La prehistoria, La antigüedad, La edad media.

III. Dosificación basada en el calendario (cronograma).

véase anexo 1.

IV. Actividades. V. Técnicas didácticas.

Exposición de la profesora.

Lecturas en clase.

Visita voluntaria a eventos artísticos.

Elaboración voluntaria de un cuaderno ilustrado.

Lluvia de ideas para el análisis formal de las imágenes.

VI. Requerimientos didácticos.

Proyector de Acetatos para todas las clases en el horario de Martes de 7:00 a 8:40 y 10:50 a 12:30.

Fotocopias (sólo en caso necesario).

VII. Requerimientos bibliográficos.

Se utilizarán lecturas en clase, referentes a crítica de arte proporcionadas por la profesora. Se buscarán las reseñas de exposiciones y eventos artísticos provenientes de publicaciones periódicas.

Los apoyos históricos, de imágenes y de teoría del arte adicionales a los sugeridos en el programa indicativo se referirán a:

Fleming, William. *Arte Música e Ideas*, McGraw-Hill, 1994.

Gombrich, Ernst. *Story of Art*, Alianza, 1994

Historia del Arte, Salvat Ed., 12 vols. 1976

Lozano Fuentes, José Manuel. *Historia del Arte*, CECSA, 1996.

IX. Apoyos Específicos.

Adquisición del foco de proyector de acetatos, cuya periodicidad es breve y su uso será constante. Reparación de la pantallas de proyección que se encuentra en condiciones frágiles.

X. Criterios de Evaluación.

Los criterios de evaluación que se asientan son producto del acuerdo tomado con los grupos 5° A y B, para su calificación, en la clase de presentación del pasado 22 de agosto.

Evaluación periódica 5° A.

Examen	50%
Análisis oral de lecturas en clase	50%

Adicionalmente se incluirán dos criterios más considerados optativos y que se resguardarán como un banco de calificaciones para usarse en caso de faltar alguno de los criterios principales y en caso de no utilizarse, se guardarán para el siguiente período, y si no se utilizarán en ninguno, se respetarán para el examen final:

Exposición en clase sobre la reseña de algún evento artístico relacionado con temas de la clase	50%
Presentación de cuaderno ilustrado	50%

Evaluación periódica 5° B.

Examen 50%

Análisis oral de lecturas en clase 50%

Adicionalmente:

Exposición en clase sobre la reseña de algún evento artístico relacionado con temas de la clase 50%

ANEXO

TEMA	Exposición de Clase	Lecturas	Proyección de video
Examen Diagnóstico	Ago-22	Ago-29	
Paleolítico	Ago-29		
Pintura rupestre	Sep-05	Sep-06	
Escultura y arq.	Sep-12	Sep-13	
Arte antiguo	Sep-19	Sep-20	
Examen 1er. Período	Sep-26		
Asiria	Oct-03	Oct-04	
Egipto	Oct-10	Oct-11	
Mesoamérica	Oct-17	Oct-18	
Arte occidental	Oct-24	Oct-25	
	Oct-31		
Examen 2o. Período	Nov-07		
Grecia	Nov-08	Nov-22 Nov-29 Dic-20	Nov-15
	Nov-14		
Etruscos			
Roma	Nov-21		
Arte medieval	Nov-28		
Paleocristiano	Dic-05		
Bizantino	Dic-06		
Arte árabe	Dic-12		
Románico	Dic-13		
Gótico	Dic-19		
Examen 3er. Período	Ene-09		
Examen Final	Ene-23		





El Cairo, 15 de enero de 1850

... Así que hienos aquí, en Egipto, "tierra de los faraones, tierra de los tolomeos, tierra de Cleopatra"¹ (como dicen los estilistas sublimes). Aquí estamos y aquí vivimos, con la cabeza mas calva que las rodillas, fumando pipas largas y bebiendo café en divanes. ¿Qué puedo decir de todo esto? ¿Qué puedo escribirte? Apenas empiezo a recuperarme del embeleso inicial. Es algo así como ser despertado bruscamente de un sueño por una sintonía de Beethoven,² con el estruendo de los metales al máximo, los bajos retumbando y los suspiros de las flautas desvaneciéndose, cada detalle nos cautiva, nos apresa; y cuanto mas nos concentramos en él menos captamos el conjunto. Después, gradualmente, todo esto se torna armonioso y las piezas caen en su lugar por sí solas, obedeciendo a las leyes de la perspectiva. Pero los primeros días, ¡Dios santo!, es un caos de colores tan desconcertante que nuestra pobre imaginación queda deslumbrada por una especie de fuegos artificiales continuos conforme caminamos con la vista fija en minaretes³ atestados de cigüeñas blancas, en esclavos cansados tirados al sol en las terrazas de las casas, en las formas proyectadas en los muros por las sombras de los sicomoros,⁴ mientras las campanas de los ca-

mellos suenan en nuestros oídos y grandes manadas de cabras negras van gan por las calles en medio de caballos y burros y mercachifles.⁵ Al caer la noche, toda la gente camina con su linterna de tela,⁶ y los criados de los hajás⁷ corren por la ciudad blandiendo en la mano izquierda grandes antorchas encendidas. Aquí y allá la gente se empuja y discute y pelea y rueda por el suelo, emite maldiciones de toda índole y grita en todas las lenguas; las asperas sílabas semíticas chasquean en el aire como latigazos. Nos rozamos con todos los trajes de Oriente, nos codeamos con todos sus pueblos (ahora me refiero a El Cairo); vemos al pope⁸ griego, con su larga barba, montado en su mula, al soldado albano⁹ con su chaqueta bordada, al copto¹⁰ con su turbante negro, al persa con su abrigo de piel, al beduino del desierto con su rostro tostado, caminando parsimoniosamente envuelto en sus túnicas blancas.

En Europa nos imaginamos que el árabe es muy serio. Aquí es muy festivo, muy artístico en sus gestos y sus adornos. Las circuncisiones¹¹ y los matrimonios aparentemente no son sino pretextos para regocijarse y tocar música. En estos días, oímos el estridente *zagarit*¹² de los árabes en las calles; cubiertas por velos y con los codos to-

talmente desnudos cuando pasean en sus burros, parecen mas bien lunas llenas negras que se aproximan a uno montadas en entes cuadrúpedos. Los funcionarios publicos se mantienen tan alejados del populacho que este disfruta de una libertad ilimitada — para hablar, claro está. "Los peores excesos de nuestra prensa" solo podrían darnos una leve idea de las bufonías que se permiten en las plazas publicas. El cinismo del charlatan raya en lo sublime. Boileau¹³ opinaba que las palabras en latín ofendian a las sensibilidades castas, ¡quién sabe qué diantres habria dicho si hubiera conocido el árabe! Además, los árabes no necesitan ningún traductor para darse a entender; ilustran sus comentarios con pantomimas. Incluso hacen participar a los animales en su simbolismo obsceno. Así, cualquiera que sea un poco atento redescubre mucho más que lo que descubre. Las semillas de mil y una nociones que lleva en su interior crecen y se definen mas, como tantas memorias refrescadas. Así, tan pronto desembarque en Alejandria,¹⁴ vi ante mis ojos, viva, la anatomía de las esculturas egipcias: hombros altos, torso largo, piernas delgadas, etcétera. Las danzas que hemos hecho que ejecuten para nosotros poseen un caracter demasiado hierático¹⁵ como para no provenir de las danzas del antiguo Oriente, que siempre es joven porque nada cambia. Aquí *La Biblia* es una representación de la vida actual. ¿Sabias que hasta hace pocos años el que mataba un buey era castigado con la muerte, exactamente co-

¹ *Ndel:* El Cairo, capital de Egipto.

² *Ndel:* Cleopatra, nombre de siete reinas de Egipto. La más famosa fue Cleopatra VII (69-30 a.C.) conocida por su belleza.

³ *Ndel:* Ludwig van Beethoven (1770-1827), compositor alemán, autor de sinfonías y de sonatas.

⁴ *Ndel:* Mezquita o almiran, torre de la mezquita desde la cual el amuestano pascorote musulmán llama a los fieles a la oración.

⁵ *Ndel:* Sicomoro, especie de higuera de Egipto cuya madera mormagoteaban los antiguos para fortalecer las cajas de sus momias.

⁶ *Ndel:* Mercachifles, mercaderes sin importancia.

⁷ *Ndel:* Hajás, nombre probablemente de una tribu de nómades con pastos de tela.

⁸ *Ndel:* Bax o baxha, palabra turca que designa a un hombre insolente.

⁹ *Ndel:* Pope, sacerdote de la Iglesia ortodoxa.

¹⁰ *Ndel:* Alibano, de Albania, país de la península de los Balcanes, al norte de Grecia (capital, Tirana).

¹¹ *Ndel:* Coito, coitalina, epicoito. Este sector de la sociedad habita principalmente en las ciudades del Alto Egipto.

¹² *Ndel:* Circuncisión, operación quirúrgica que consiste en seccionar el prepucio (proyección de la piel del pene que cubre su extremidad), es un ritual obligatorio en las regiones judía y musulmana.

¹³ *Ndel:* Zagarit, canto modulado de las mujeres como aviso o plegaria.

¹⁴ *Ndel:* Nicolas Boileau (1636-1711), poeta y teórico francés. La retórica es el arte de dar al lenguaje eficacia para despertar, persuadir o conmover, y es también el estudio de este arte.

¹⁵ *Ndel:* Alejandria, puerto de Egipto, a orillas del Mediterráneo.

¹⁶ *Ndel:* Hierático, que pertenece a los sacerdotes o tiene las formas de una tradición litúrgica por extensión, que abstrae solemnidad extrema.

mo en los tiempos de Apis¹⁷? Como puedes ver, todo esto ofrece mucha diversión y copiosas oportunidades de decir estupideces al respecto (algo de lo cual nos abstenemos lo más posible). Si fuéramos a publicar algo, lo haríamos a nuestro regreso. Pero entre tanto no dejaremos transpirar nada. Lavallée¹⁸ me había pedido algunos artículos o partes de mis cartas para la *Revue de l'Orient et d'Algérie*.¹⁹ Pese a mis promesas, tendrá que arreglárselas sin ellos, pues tengo la firme intención de *no publicar nada* todavía durante largo tiempo, por diversas razones que considero muy serias y que te explicaré más tarde.

... Me parece casi imposible que dentro de poco tiempo Inglaterra no se adueñe de Egipto.²⁰ Ya tiene tropas por todas partes en Adén,²¹ y el Canal de Suez²² facilitará mucho a los solda-

dos ingleses su arribo a El Cairo una bella mañana —la noticia llegará a Francia dos semanas más tarde y, ¡todo el mundo quedará muy sorprendido! Recuerda mi predicción: a la primera señal de disturbios en Europa, Inglaterra invadirá Egipto, Rusia invadirá Constantinopla y nosotros, como represalia, haremos que nos asesinen en las montañas de Siria. Aquí no hay nada que impida una invasión; diez mil hombres bastarían (especialmente franceses, por el recuerdo de Bonaparte, al que los árabes consideran casi un semidiós —aunque esta palabra no es bastante fuerte). Pero no se está preparando el terreno para nosotros. Los empleados europeos se pondrán en contra del gobierno de aquí, al cual detestan, y todo terminará. En lo que respecta a la masa árabe, no le interesa para nada saber a quién pertenecerá. Con diferentes nombres, siempre será la misma y no ganará nada porque no tiene nada que perder.

Abbas Pachá²³ —y esto es confidencial— es un imbécil, casi un caso clínico, incapaz de entender o hacer nada. Está deshaciendo todo el trabajo de Mohamed Alí²⁴ (lo poco que queda equivale a nada). El servilismo que prevalece aquí (la bajeza y la cobardía) es nauseabundo; y a este respecto muchos de los europeos son más orientales que los orientales. . . .²⁵

Nilo arriba, rumbo a Wadi Halfa²⁶ DE LAS NOTAS DE VIAJE DE GUSTAVE FLAUBERT

Aquí inserto unas cuantas páginas que escribí en el Nilo, a bordo de nuestro *cange*.²⁷ Tenía la intención de relatar mi travesía de esta manera, parrato por párrafo, en forma de capítulos breves, cuando tuviera tiempo; pero me fue imposible, pues me vi forzado a abandonar la idea tan pronto como se detuvo el *khamsin*²⁸ y pudimos asomar las narices. Lo titulé *El cange*.

El cange

6 de febrero de 1850. . . Hoy me encuentro en el Nilo y acabamos de pasar Menfis.²⁹

Salimos del viejo Cairo con un buen viento del norte. Nuestras dos velas, con sus ángulos cruzados, se hincharon a toda su capacidad y el *cange* se deslizó, inclinándose, con su quilla cortando el agua. Sentado en la proa, con la pierna cruzada, nuestro *rais*³⁰ Ibrahim miraba fijamente hacia adelante y de vez en vez, sin voltear, daba una orden a la tripulación. De pie sobre la parte de la popa, que estaba arriba de nuestro camarote, el maestre asía la caña del timón, fumando su *chibuk*³¹ negro de madera. El sol brillaba, el cielo estaba azul. Con nuestro catalejo³² vimos gar-

¹⁷ *Ndel:* Apis: buey sagrado que consideraban los antiguos egipcios como la más perfecta expresión de la divinidad bajo la forma animal.

¹⁸ *Ndel:* Posiblemente se trate de Théophile Sebastien Lavallée (1804-1866), historiador francés y profesor de estadística militar y geografía, que escribió, entre otras obras una historia del Imperio Otomano.

¹⁹ *Ndel:* *Revue de l'Orient et d'Algérie*.

²⁰ *Ndel:* Napoleón Bonaparte, coronado emperador bajo el nombre de Napoleón I, emprendió la llamada campaña de Egipto (1798-1801) para combatir a Inglaterra en el Mediterráneo y en la ruta de las Indias. Egipto vivía desde el siglo XVI bajo el dominio del Imperio Turco Otomano aliado con Inglaterra desde el siglo XVII.

²¹ *Ndel:* Adén: golfo ubicado en la parte noroccidental del océano Índico, que comunica con el mar Rojo por el estrecho de Bab al-Mandab.

²² *Ndel:* Canal de Suez: canal marítimo ubicado en territorio egipcio que une el mar Rojo con el mar Mediterráneo. Proyecto emprendido en la época faraónica y abandonado en los siglos posteriores, fue retomado por el emperador de Francia Napoleón I cuando ocupó Egipto (1798). El diplomático y administrador francés Ferdinand de Lesseps (1805-1894) lo puso en ejecución al negociar un acta de concesión para el monopolio del canal durante 99 años (1856) y fundar la Compañía Universal del Canal Marítimo de Suez.

²³ *Ndel:* Abbas I, también conocido como Atibus Pachá (1813-1854), fue virrey de Egipto a partir de 1849.

²⁴ *Ndel:* Mohamed Alí o Menemur Alí (1769-1849) virrey de Egipto (1805-1849) y fundador de la dinastía que reina en Egipto hasta 1952. En forma, cedió la regencia a su hijo Ibrahim, que murió antes que el y dejó el trono a su sobrino Abbas I. Muhammad Alí combatió a los turcos y fue el fundador del Egipto moderno.

²⁵ El novelista inglés Anthony Trollope (1815-1882) cuenta en su *Autobiografía* que cuando fue a Egipto a reorganizar la Oficina Postal (en 1858) encontró que la peor corrupción y el obstruccionismo eran obra de "un corazón inglés y una mano inglesa" —en este caso, un funcionario de la Compañía Peninsular y Oriental de Buques de Vapor.

²⁶ *Ndel:* Ciudad del sur de Egipto, a orillas del Nilo y cerca de la frontera con Sudán.

²⁷ *Ndel:* *Cange*: barco con timón.

²⁸ *Ndel:* *Khamsin*: viento caliente del sur, procedente del Sáhara, que sopla en el Cercano Oriente, especialmente en Egipto (Tormenta de arena).

²⁹ *Ndel:* Menfis (hoy Badra-Shayn) ciudad del antiguo Egipto fundada a orillas del Nilo alrededor del año 2955 a. C. fue capital de cieno pas a comienzos del periodo dinástico (ca. 2955-2780), y durante el Imperio Antiguo (2635-215 a. C.).

³⁰ *Ndel:* *Rais*: título honorario en Egipto.

³¹ *Ndel:* *Chibuk*: pipa de agua usada en la calle nunca en casa.

³² *Ndel:* Catalejo: anteojos de larga vista.

zas y cigüeñas aquí y allí en las riberas.

El agua del Nilo es muy amarilla porque arrastra una buena cantidad de arena. Parece como si se hubiera cansado de cruzar tantos países, cansado de murmurar interminablemente la misma queja monótona de que ha viajado demasiado lejos. Si el Níger³³ y el Nilo son un solo río, ¿de dónde viene esta agua? ¿Qué ha visto? Al igual que el océano, este río remonta nuestros pensamientos a distancias casi incalculables; y allí está el sueño eterno de Cleopatra, y la gran memoria del sol, el sol dorado de los faraones. Al atardecer, el cielo se tornó rojo a la derecha y rosa a la izquierda. Las pirámides de Sakkara³⁴ se proyectaban nítidas y grises contra el fondo bermellón del horizonte. Una incandescencia refulgía en toda esa parte del cielo, inundándolo con una luz dorada. En la otra orilla, a la izquierda, todo era rosa: cuanto más cerca de la tierra, más intenso el rosa. El rosa se intensificó y palideció, se tornó amarillo y después adquirió un tono verdoso; más tarde el verde también palideció y, casi imperceptiblemente, pasó por el blanco, se tornó azul y formó una bóveda sobre nuestras cabezas, donde ocurrió la mezcla final de la transición (abrupta) entre los dos grandes colores.

Baile de los marineros. Joseph con sus estufas. El bote inclinándose. El Nilo en medio del paisaje y nosotros en medio del Nilo. En la base de las pirámides de Sakkara crecen hacecillos³⁵ de palmeras, como las ortigas crecen al pie de las tumbas.

³³ *Nile:* El río Níger, gran río de África occidental que desemboca en el golfo de Guinea, mide 4200 km (el Nilo: 6671 km).

³⁴ *Nile:* Sakkara o Saqqara: sitio arqueológico de Egipto, a 35 km al suroeste de El Cairo, principal necrópolis (cementerio de gran extensión en que abundan los monumentos fúnebres) de la antigua Menfis.

³⁵ *Nile:* Hacecillos: pequeño haz, o porción de plantas o flores que crecen en forma paralela y de igual altura.

Lejos, a la orilla de un río más manso y menos antiguo que este, conozco una casa blanca cuyas persianas permanecen cerradas ahora que no estoy allí. Los álamos, despojados de sus hojas, tiemblan por la fría neblina y costras de hielo van a la deriva por el río y chocan contra las heladas riberas. Las vacas están en su establo, las espalderas³⁶ se encuentran cubiertas de paja y el humo de la chimenea de la casa se eleva lentamente en el cielo gris.

Dejé atrás la larga terraza estilo Luis XIV,³⁷ bordeada de tilos,³⁸ donde en verano paseo con mi bata blanca. En seis semanas los árboles florecerán, cada rama se tachonará de rojo. Después llegarán las primulas³⁹ —amarillas, verdes, rosas, irisadas— para engalanar la hierba en los patios. ¡Oh primulas, mis hermosuras, dejen caer con cuidado sus semillas para que yo pueda verlas otra primavera!

Dejé atrás el largo muro tapizado de rosas y la casa de campo a la orilla del río. Afuera crece una masa de madre-selva que trepa por el balcón de hierro forjado. A la una de la mañana, en julio, a la luz de la luna, es un sitio agradable para pescar *caluyots* [sic, por *caluyaux*].⁴⁰

... Así termina *El cange*. Ahora procedo a copiar mis libretas.

³⁶ *Nile:* Espalderas: pared con que se resguardan y protegen las plantas de jardín.

³⁷ *Nile:* Luis XIV (1638-1715): rey de Francia (1643-1715). La mejor muestra del estilo Luis XIV en arquitectura la proporciona el palacio de Versalles, cuya estructura mandó modificar este mismo rey en 1661.

³⁸ *Nile:* Tilo: árbol de la familia de las tiláceas que da flores blanquecinas olorosas y medicinales.

³⁹ *Nile:* Primula: planta de la familia de las primuláceas, también llamada primavera.

⁴⁰ *Nile:* Caluyaux: peces de la familia del arenque y de la sardina. El *caluyaux* es el macho de la especie *Alosa fallax*.

DE LAS NOTAS DE VIAJE DE GUSTAVE FLAUBERT

*Arribo a Lúxor.*⁴¹ Llegamos a Lúxor el lunes 30 [sic, en lugar de 29] de abril [1850] a las 8:30 pm. La luna empezaba a asomarse.

Desembarcamos. El Nilo está bajo y hay un amplio trecho de arena entre el agua y el pueblo de Lúxor; para poder ver algo, tenemos que trepar por la orilla. Allí, un hombre de estatura baja nos aborda y se ofrece como guía. Le preguntamos si habla italiano. "Sí, signor, molto bene."⁴²

La masa de pilonos⁴³ y columnatas⁴⁴ se vislumbra en la oscuridad; la luna apenas es visible tras las dobles columnatas y parece descansar en el horizonte, baja y redonda e inmóvil, sólo para nosotros y, mejor aún, para iluminar el gran trecho plano del horizonte.

Deambulamos entre las ruinas, que parecen inmensas; por todos lados los perros ladran furiosamente, por lo que llevamos con nosotros piedras o ladrillos.

Detrás de Lúxor, hacia Karnak,⁴⁵ la gran planicie parece un océano; a la luz de la luna, el blanco de la *Maison de France*,⁴⁶ al igual que el de nuestras

⁴¹ *Nile:* Lúxor: población del Alto Egipto, en las ruinas de la antigua Tebas.

⁴² *Nile:* Traducción del italiano: Sí, señor, muy bien.

⁴³ *Nile:* Pilonos: de construcción maciza, solida o entrada monumental de cuatro caras en forma de pirámide truncada en la arquitectura del antiguo Egipto.

⁴⁴ *Nile:* Columnata: en arquitectura, serie de columnas.

⁴⁵ *Nile:* Karnak o Karnac, aldea del Alto Egipto que se eleva sobre las ruinas de Tebas. (El paralelo 30° N que pasa casi exactamente por El Cairo, divide de modo natural el país en Alto y Bajo Egipto: o sea en el Valle y el Delta [isla triangular en la desembocadura de un río] del Nilo.)

⁴⁶ *Nile:* *Maison de France*: Casa de Francia, una representación oficial del gobierno francés en Egipto.

camisas nubias,⁴⁷ es deslumbrante: el aire es cálido y el cielo, un derroche de estrellas; esta noche tienen la forma de semicírculos, como gargantillas de diamantes a las que les faltan piedras aquí y allá. ¡Qué manera tan pobre de expresarse! ¡Comparar las estrellas con diamantes!

Lúxor. Al día siguiente, el martes, visitamos Lúxor. El pueblo puede dividirse en dos partes, separadas por los dos pilonos: en la parte moderna, a la izquierda, no hay nada antiguo, mientras que a la derecha las casas se encuentran sobre las ruinas o dentro de ellas o a su lado. Las casas están construidas entre los capiteles⁴⁸ de las columnas; pollos y palomas reposan y anidan en grandes hojas de loto [de piedra]; las casas están separadas por muros de ladrillo liso o de barro; los perros ladran y corren a lo largo de los muros. Así se agita una minivida entre los escombros de una vida que era mucho más grandiosa...

Los pilonos. La cornisa⁴⁹ de los pilonos se encuentra muy dañada; sólo sobrevive la parte que da al interior. A ambos lados de la puerta están dos colosales⁵⁰ sepultados hasta al pecho... El obelisco,⁵¹ en perfecto estado de conservación, está contra el pilono de la izquierda. El blanco excremento de las aves se precipita desde lo alto como una llovizna de yeso y forma una masa plana en el piso. En Egipto, la naturaleza protesta decorando los monumentos con este excremento y no con líquen o musgo. El obelisco que ahora está en París se encontraba contra el pi-

lono de la derecha. ¡Cuán fastidiado debe sentirse sobre su pedestal en la *Place de la Concorde*! ¡Cuánto debe extrañar su Nilo! ¿Qué piensa cuando ve pasar todos esos carruajes de alquiler, en vez de las cuadrigas⁵² que veía a sus pies en los viejos tiempos?⁵³

Es difícil subir por el interior del pilono: las piedras están colocadas esquinada con esquinada, como en los corredores de las Pirámides. Desde arriba vemos allí abajo a Joseph con su camisa blanca, sentado tranquilamente en una estera⁵⁴ fuera de la mezquita⁵⁵ (allí hay una plataforma larga o terraza baja cubierta con estera). Para subir los pilonos pasamos por el interior de la mezquita, donde hay toda una escuela de jóvenes sentados con las piernas cruzadas y meciéndose hacia adelante y hacia atrás que emiten risitas ahogadas; el profesor lee en voz alta y canta en falsete.⁵⁶ Las escaleras del pilono se comunican directamente con el interior de la mezquita.

El jardín de Prisse d'Avennes.⁵⁷ Visitamos el antiguo jardín de Prisse, que en la actualidad pertenece al jeque⁵⁸ de los *ababdehs*.⁵⁹

Un enrejado de mampostería cubierto de parras: palmas enanas o pequeñas. Dos o tres sirvientes negros van y vienen y nos traen ramos de adelfas.⁶⁰ Cuando estamos a punto de irnos, un negro se recarga en la puerta, como una estrategia para exigirnos *bakshish*⁶¹ —y, por consiguiente, no le damos nada.

DE EL NILO, EGIPTO Y NUBIA POR MAXIME DU CAMP

[**Lúxor.** Mas allá [del templo], sobre un santuario de Alejandro Magno⁶² se erige una casa grande construida en parte con materiales antiguos: sus paredes, de ladrillo encalado,⁶³ descansan sobre columnas con el cuerpo roto, pilares

había hecho escala en la ciudad de Ruán donde fue muy visitado (Paseo exactamente enfrente de la casa a la orilla del río en Croisset pero en 1832 Flaubert aún no vivía allí.)

El escritor y fotógrafo Maxime Du Camp, en *Le Nil, l'Égypte et la Nubie* (*El Nilo, Egipto y Nubia*), con una visión tan romántica como la que tenía Flaubert de la separación de los dos obeliscos que habían estado juntos en Lúxor durante tres mil años, prefiere personificar al que permanece allí: "Solo y desolado bajo el sol implacable, parece echar de menos a su hermano ausente", etcétera

⁵⁴ *Nile:* Estera, tejido de fibras vegetales, el equivalente sería nuestro petate

⁵⁵ *Nile:* Mezquita, edificio religioso musulmán

⁵⁶ *Nile:* Falsete, en música, voz más aguda que la natural

⁵⁷ *Emile Prisse d'Avennes* (1807-1879), epulólogo francés que, siete años antes, en 1843, había entrado del templo de Tutmosis III en Karnak y embarcado a París una cámara completa en cuyos muros fueron grabados en relieve los nombres de los faraones (la "Cámara de los Augustos" ahora en el Museo del Louvre)

⁵⁸ *Nile:* El jeque o *sheik*, entre los musulmanes es el jefe que gobierna un territorio o provincia

⁵⁹ *Nile:* *Ababdehs* (o *ababdehs*) grupo étnico de Egipto. Aunque de religión musulmana, tienen más un parecido distintivo con los egipcios predinásticos que de los arábes: rostro oval, nariz recta y grandes ojos. Habitan el desierto del este, entre el Nilo y el mar Rojo, en el Alto Egipto; hay algunos grupos asentados a lo largo del Nilo, entre Asuán y Oena. Su jeque goza de gran autoridad

⁶⁰ *Nile:* Adelfa, arbusto parecido al laurel, de flores rojas

⁶¹ *Nile:* *Bakshish* o *baksheesh*, en Egipto y en la India, palabra que designa la propina o la "mordida"

⁶² *Nile:* Alejandro Magno (356-323 a.C.), rey de Macedonia, conquistó Egipto (entre otros territorios) y fundó Alejandría (**SABER** VI # 10, pag. 56 a 66)

⁶³ *Nile:* Encalado, barnizado con cal

⁴⁷ *Nile:* Nubio, de Nubia, región de África al norte de Sudán. En Egipto los nubios forman una comunidad aparte.

⁴⁸ *Nile:* Capiteles, coronamiento de la columna

⁴⁹ *Nile:* Cornisa, adorno compuesto de molduras salientes en la parte superior de una construcción

⁵⁰ *Nile:* Coloso, estatua de magnitud extraordinaria

⁵¹ *Nile:* Obelisco, monumento egipcio cuadrangular, en forma de aguja triangular

⁵² *Nile:* Cuadriga, carro tirado por cuatro caballos de frente

⁵³ El transporte a Francia de uno de los dos obeliscos de granito rosa del templo de Lúxor y su colocación en el centro de la *Place de la Concorde* (Plaza de la Concordia) habían despertado gran interés entre el público. Este obelisco fue desmontado bajo la supervisión de oficiales e ingenieros de la marina francesa y transportado a París en el barco francés *Louvor*, en 1832. Flaubert, quien en ese entonces tenía once años, quizá lo vio aún a bordo del barco, pues en su travesía por el río Sena, de la ciudad de El Havre a París, el *Louvor*

aserrados a la mitad y piedras cubiertas de inscripciones; ésta es la *Maison de France*. Los oficiales de la marina que tomaron parte en la expedición del [barco] *Louxor* estuvieron acuartelados en este lugar, que desde entonces ha pertenecido al gobierno francés, al cual se lo obsequió oralmente Mohamed Ali. Atrás del edificio hay un magnífico jardín que plantaron nuestros marineros. Palmeras de dátiles, mimosas, plátanos de anchas hojas, adelfas y limoneros prodigan su sombra; un jazmín árabe despidió su perfume, las palomas cantan bajo sus hojas. En una época solía sentarme allí durante horas, fumaba mi burbujeante *narghile*⁶⁴ y observaba a los escarabajos dorados escabullirse entre la hierba.

Hoy parte de la columnata del templo de Lúxor está tapiada⁶⁵ y se usa para almacenar trigo. Aquí es donde atan —de las orejas— a los comerciantes convictos por alterar el peso de la mercancía. Los pobres diablitos intentan paliar lo más posible su dolor gruñendo y parándose de puntas. Por cierto que ésta es una excelente medida que nos convendría tomar prestada de los orientales; a veces, sus costumbres son más sabias que las nuestras. Y es muy simple de ejecutar, yo lo he visto con frecuencia en El Cairo.

Cuando un comerciante es acusado de mentir respecto al peso o la calidad de su mercancía, el *cadi* [juez] lo llama a cuentas, lo interroga y si lo encuentra culpable lo sentencia a ser expuesto unas horas enfrente de su tienda. Dos *shauwish* [policías] lo arrestan y lo llevan a su local en el bazar; cierran las persianas, lo hacen pararse sobre dos ladrillos y lo clavan de las orejas a su propia casa. Después, quitan los ladrillos y el pobre diablo se queda colga-

do, apoyándose únicamente con las puntas de los pies.

Los *shauwish* se sientan a su lado, fuman pipa y vigilan que nadie acuda en auxilio del condenado. A menudo, los guardias y su paciente entablan un diálogo como éste:

—Oye, hijo de tal por cual —dice el *shauwish*— tu oreja se está alargando, ya está más larga que la de un burro de Abisinia!⁶⁶

—Ay, *agá* [guardia], el *cadi* se equivocó; por Mahoma (¿Dios lo bendiga!), ¿podrías ponerme aunque sea un ladrillo bajo los pies?

—¡De ninguna manera, miserable! Tu oreja tiene que llegar hasta el suelo, como una prueba en tu contra para el Día del Juicio.

—Oye, *agá*, aquí en mi bolsa tengo piastras.⁶⁷

—¿Cuántas?

—Por desgracia sólo tengo dos, pues sólo soy un pobre comerciante al que sentenciaron injustamente.

—Ah, si sólo tienes dos piastras, eso significa que tu oreja todavía no es lo bastante larga.

El paciente insiste y hace una segunda oferta; el *shauwish* termina cediendo y pone otra vez los dos ladrillos, con lo cual alivia gran parte del dolor. Pero en cuanto se presenta un *bey*⁶⁸ o un *bajá*, el *shauwish* de inmediato quita los ladrillos y el pobre diablo se queda colgando otra vez hasta que desaparece el personaje importante.

Ya sé que es una forma de justicia sumaria, brutal; pero con frecuencia es bueno recurrir a ella. Si un panadero ladrón fuera colgado por las orejas en su propia panadería, esto tendría un efecto más fuerte sobre sus colegas bribones que todas esas frases débiles del repertorio de nuestros legisladores. Si yo fuera prefecto⁶⁹ de policía, de vez en cuando ordenaría tan edificante espectáculo y dejaría que los filántropos⁷⁰ vociferaran todo lo que pudieran.⁷¹

DE LAS NOTAS DE VIAJE DE GUSTAVE FLAUBERT

Karnak. A primera vista, Karnak parece un palacio de gigantes. Las rejas de piedra que subsisten en las ventanas dan una idea del tamaño de esos seres formidables. Cuando uno camina por este bosque de enormes columnas, se pregunta si acaso en el alguna vez no se sirvió en brochetas a hombres enteros, como si fueran alondras. En el primer patio, después de los dos grandes pilones que uno encuentra cuando llega del Nilo, hay una columna caída. Todos sus segmentos están en orden, pese al impacto, exactamente como quedaría una pila de fichas derrumbada. Regresamos por la avenida de las esfinges;⁷² ninguna tiene cabeza, todas están decapitadas.

Buitres blancos con el pico amarillo sobrevuelan un montículo, alrededor de un cadáver; a la derecha descansan tres de ellos que calmadamente nos miran pasar. Un árabe trota velozmente en su dromedario.

Ocaso en Lúxor. Al ponerse el sol, me dirijo al jardín francés, a un arroyuelo creado por el Nilo; allí el agua es tan tranquila que si un jeñ⁷³ mojara sus alas en ella, causaría ondas. Cabras, ovejas y búfalos llegan atropelladamente a abreviar; los niños maman de sus

⁶⁶ *Ndel*: Abisina, antiguo nombre de Etiopía. Es todo de África oriental.

⁶⁷ *Ndel*: Piastra, unidad monetaria.

⁶⁸ *Ndel*: *Bey*, título de respeto en árabe (más o menos equivalente al de *haci*).

⁶⁹ *Ndel*: Prefecto, nombre de dignatarios militares o políticos, en diversos países.

⁷⁰ *Ndel*: Filántropo, persona que profesa amor a sus semejantes y procura mejorar su suerte (el contrario es meántropo).

⁷¹ Los panaderos parricidas, nunca tuvieron que soportar como prefecto de policía a Maxime Du Camp.

⁷² *Ndel*: Esfinge, animal fantástico, con cabeza y pecho de mujer, cuerpo y pies de león.

⁷³ *Ndel*: Jeñ (voz hebrea), insecto díptero, más pequeño que el mosquito y de picada más irritante.

⁶⁴ *Ndel*: *Narghile*, en español, narguile, pipa oriental compuesta de un tubo flexible y un vaso lleno de agua perfumada que atraviesa el humo antes de llegar a la boca.

⁶⁵ *Ndel*: Tapiada, tapada con pared de berra.

madres mientras éstas toman agua: una de ellas tiene atadas las tetas en una bolsa. Las mujeres vienen a acarrear agua en grandes recipientes redondos que cargan sobre la cabeza; cuando un rebaño se va, otro toma su lugar; los animales balan o mugen en diferentes tonos, poco a poco se van todos; cae la noche: sobre la arena, por aquí y por allá, un árabe reza. Del otro lado, un tono azuloso cubre las grises montañas (de la cadena libia⁷⁴); sobre el agua, la atmósfera se tinte de púrpura; mas tarde, este color se desvanece y llega la noche.

*Primera noche en Medinet Abú.*⁷⁵ Después de la cena cruzamos el Nilo y vamos a pie a la colina de Medinet Abú, para pasar la noche, con la esperanza de cazar una hiena. Nos rendemos sobre nuestros abrigos, bajo las estrellas (y qué estrellas!), en medio de las piedras. Joseph y los guías hablan toda la noche; atamos la oveja que compramos en un pueblo (de este lado del Nilo), y al día siguiente la encontramos ileso.

A las seis de la mañana desayunamos leche y huevos cocidos, en el palacio de Medinet Abú. La colina, atrás de nosotros, se asoma sobre este gran edificio aún erecto; la arquitectura y el paisaje parecen obras de un mismo artesano.

El señor Rosa. Visitamos al señor Rosa, un anticuario griego, de Lemnos.⁷⁶ Éste ha llevado muy lejos su odio hacia la vegetación —tiene su casa emplazada en un antiguo horno de yeso. Los perros ladran, ninguno de ellos quiere dejarnos entrar; finalmente alguien abre la puerta. En el patio, en la esquina a la izquierda de la entra-

da, vemos unas momias sin vendajes; una de ellas todavía tiene las manos en su falo; otra tiene la boca torcida y los hombros encorvados, como si hubiera sufrido convulsiones al morir. En la planta baja, dentro de una habitación de techo bajo, hay momias en sus ataúdes, una mujer en un ataúd muy bello, pintado con diferentes tonos de café; y otras dos momias en ataúdes cerrados.

El viejo griego vive allí; tiene los ojos enfermos y se los limpia constantemente con un pañuelo. Hablamos de política —es decir, de la situación en Grecia—, va por unos diarios y lee unos cuantos pasajes en voz muy baja.

Los colosos de Memnón⁷⁷ son muy grandes, pero no al grado de ser impresionantes. ¡No como la esfinge! Las inscripciones griegas son muy fáciles de leer; no tuvimos ningún problema para hacer calcas.

Estas piedras en las que tanta gente ha pensado, a las que tantos hombres han venido a ver, son un regalo para la vista. ¡Piensa en la cantidad de miradas burguesas que han recibido! Todos han hecho su pequeño comentario y proseguido su camino.

Regresamos al *cange* al filo de las tres.

Maison de France. Vamos a dormir en la *Maison de France*. Las escaleras dan a una parte sucia del pueblo [de Luxor], en cuyo extremo se encuentran los burdeles. Tenemos dos habitaciones. En la primera hay una chimenea —Joseph se aloja allí; Abdul-minch (el velador de la casa) y los marineros duermen sobre una estera. A la derecha está el cuartito de fotografía; a la izquierda, nuestra habitación, con un diván y un balcón que da al Nilo. Vista a las montañas de la cadena libia. Visita al gobernador, para hablar del asun-

to del jeque de Kurna.⁷⁸ En la tarde, cabalgata a Karnak (sobre una silla que me lastima las nalgas) para señalar los lugares donde se van a hacer calcas. En la noche, el gobernador nos visita.

Mañana del sábado [a de mayo]. Caminata en Luxor. Café. Turcos amistosos, agradables. Soldados albanos juegan con conchitas sobre una especie de tablero de ajedrez hueco; uno de ellos intenta subir con su caballo un tramo de escaleras. Un turco de chaqueta roja me ofrece un trago de *buzza*.⁷⁹

Partimos a Karnak. Nos alojamos en la Cámara Real, que en otra ocasión ocupó el doctor Lepsius.⁸⁰ En una pequeña laguna verde, todas las noches navega un *cange* que lleva hombres dorados; la bordean juncos⁸¹ espinosos. Maxime se baña allí. Lo vemos desnudo, de pie en la orilla.

Duermos al aire libre, en un colchón sobre una piedra, cubierto únicamente con mi camisa nubia. Las estrellas cintilan. Nos vigilan. Avisto una araña de mi. Los chacales, numerosos, aúllan aterradoramente. Las tarántulas emiten ruiditos. En la noche, los chacales comen de nuestras provisiones.

⁷⁴ *Nidel*: Hablaba, al hablar de la "cadena libia" se refiere a las montañas que dominan al sur del río de Lúsa, en la frontera con Egipto (*SABER* vi = 3, pag. 56).

⁷⁵ *Nidel*: Medinet Abú, ciudad de Egipto a orillas del Nilo, cerca de Luxor, situada sobre las ruinas de la antigua Tebas.

⁷⁶ *Nidel*: Lemnos, isla griega del mar Egeo.

⁷⁷ *Nidel*: Se identificaba con Memnón (personaje de las leyendas egipcias antiguas; una de las colosales estatuas del faraón Amenhotep III (1408-1372 a.C.) en Tebas).

⁷⁸ El jeque del pueblo de Kurna, del otro lado del Nilo, había expresado desconfianza por la tema de impresiones, que aparentemente habían hecho sin su permiso.

⁷⁹ *Nidel*: *Buzza*, bebida de bebida fermentada espesa, compuesta principalmente de harina de cebada y agua.

⁸⁰ *Nidel*: Karl Richard Lepsius (1810-1884), egiptólogo alemán, se interesó en particular por los textos funerarios y publicó el gran *Monumentos de Egipto y de Etopia* (1849-1859).

⁸¹ *Nidel*: Juncos, planta de la familia de las juncáceas, de tallos rectos, ásidos y sencillos que se cría en lugares húmedos.

[Karnak]. Cerca de mi habitación, entre la espesura de los juncos, había una pequeña laguna circular llena de salamandras⁸² —antiguamente era el estanque sagrado para las abluciones.⁸³ Según una tradición copta aún vigente, fue a esta laguna adonde los sacerdotes egipcios lanzaron los ornamentos de oro y plata de los templos de Karnak cuando Cambises⁸⁴ saqueó la ciudad de Tebas. Mi guía, Temsah, me dijo en voz baja que todas las noches la gente veía un barco de oro flotando sobre la cenagosa agua de esa laguna, con mujeres plateadas al timón; remolcado por un gran pez azul.

Muchos árabes habían intentado apoderarse de él, pero en cuanto se acercaban el hote encantado se esfumaba.

Domingo, 5 [mayo de 1850]. Inspección de toma de calcas en el palacio. Una vez terminada esta estúpida tarea, paseo por Karnak.

... En la noche, un *efendi*,⁸⁵ un terrateniente local, nos visita: está vestido de blanco, tiene la barba crecida y parece estar muy acalorado —lleva una camisa de mangas muy anchas. Continuamente se frota los brazos; es de manos y pies gordos. Su sirviente negro se sienta a mi derecha y cruza las piernas; sostiene una lanza; deja su rifle en una esquina; lleva un *yataghan*⁸⁶ en el cinturón.

Lunes. Más calcas. El medio destruye el fin; un buen descanso bajo el sol es menos estéril que estas ocupaciones que no lo entusiasman a uno.

... En la noche, nuestro amigo el *efendi* vuelve a visitarnos. Viene de Bagdad,⁸⁷ le simpatizamos mucho, y acepta, "para su padre", una caja de píldoras de polvo de cantárida.⁸⁸ En el día nos había enviado como obsequios leche, pollos y una oveja. Su negro lleva un saco damasceno⁸⁹ y tiene los

ojos saltones, ligeramente inyectados de sangre.

Medinet Abi. ... A la izquierda, entrada al palacio ... En el primer patio ... Segundo patio ... Lado este ... Lado norte ... Tercer patio ...

Cuando estamos cargando todo para ir al Rameseum,⁹⁰ uno de nuestros camellos enloquece y se desboca hacia los campos; su carga cae pieza por pieza; mete una pata en una jarra de metal, que se le queda como un brazalete. La mesa de Brochier⁹¹ se rompe en pedazos.

[Rameseum.] Hipogeoico⁹² o de sirringa.⁹³ [Aparentemente, las tumbas de roca en las laderas que están arriba del templo.] Éste es indiscutiblemente el aspecto más curioso del arte egipcio.

Representación de oficios, etcétera. Tocadores de mandolina —el clavijero⁹⁴ de la mandolina es muy largo—; flautistas, arpistas; prostitutas desnudas —sus muslos tienen un aspecto deliberadamente lascivo, con la rodilla demasiado subida; aquellas *demoiselles*⁹⁵ llevan vestidos transparentes, lo cual nos hace evocar las escenas de burdel que Devéria⁹⁶ realizó en 1829. ¿Ya desde tiempos tan remotos existían representaciones tan vulgares?

... En estas tumbas viven familias, con sus hijos desnudos, pollos, etcétera. Las puertas de algunas de ellas son tapas de ataúd antiguas pintadas.

⁸² *Nidef*: Elend, señor maestro. Título de respeto en Turquía, abolido oficialmente en 1934. Es de menor importancia que los de *dev* y *baga*.

⁸³ *Nidef*: Yataghan o yatagan, especie de sable curvo de turcos y árabes.

⁸⁴ *Nidef*: Bagdad, capital de Irak, a orillas del río Tigris.

⁸⁵ *Nidef*: Cantarida, insecto coleoptero (provento de cuatro alas, como el escarabajo) muy solicitado en Europa en aquella época, ya fuera o enterito o en breitura alcohólica por las propiedades del compuesto que contiene, llamado cantaridina, se le utilizaba como emético o purgante en casos de neumonia, pleuresía y meningitis, e incluso contra la calvicie, producía exudaciones y arrugas en la parte aplicada que después eran vaciadas por el médico, sin embargo, siempre había el peligro de una intoxicación seria. Se discordan mucho también sus propiedades afrodisíacas.

⁸⁶ *Nidef*: Damasceno, de Damasco, capital de Si-

ria. Tejido de seda con dibujos del mismo color que el de la tela, pero hechos de manera diferente.

⁸⁷ *Nidef*: Rameseum, nombre dado en egipto al templo funerario de Rameses II, situado en la parte occidental de la antigua Tebas. El edificio está hoy muy deteriorado.

⁸⁸ *Nidef*: Brochier, apellido de un posible acompañante del grupo.

⁸⁹ *Nidef*: Hipogeoico, subterráneo.

⁹⁰ *Nidef*: Sirringa, flauta del dos Part o, en emulación, en forma de sirringa.

⁹¹ *Nidef*: Clavijero, pieza en que están las clavijas (clavos de madera) de un instrumento musical.

⁹² *Nidef*: Demoiselles, en francés, señoritas.

⁹³ Achille Devéria (1805-1857), grabador francés.

⁸² *Nidef*: Salamandra, batracio urodelo (con cuerpo largo y miembros cortos) que se alimenta de insectos.

⁸³ *Nidef*: Abluciones, en la religión, acción de purificarse por medio del agua.

⁸⁴ *Nidef*: Camisise, rey de Persia, hijo y sucesor de Cro II, reino de 530 a 522 a.C. Conquistó Egipto.

A partir de allí, el suelo tiene tal cantidad de hoyos que parece una coladera. La planicie de Tebas. En medio de ella se ve la parte posterior de los dos colosos: a la derecha, Medinet Abú sobresale claramente. . . . Más allá de la planicie, el Nilo azul; después Lúxor, con el efecto incomparable de las ruinas en un paisaje. . . . En el fondo, a la izquierda, Karnak, una masa desordenada. . . .

*Kurna*⁹⁷. . . Áspera visita del jeque, para tratar el asunto de nuestras calcas en la tumba pequeña.

*Biban el-Muluk*⁹⁸. Dejamos Kurna para dirigirnos al Valle de los Reyes.⁹⁹ Tierra blanca; sol; nuestras nalgas sudan en la silla de montar. . . . Acampamos en la entrada de la tumba número 18. . . . Árabes tendidos en el piso hablan en voz baja. Sassetti duerme sobre la pila de alfombras. Max se va a explorar la tumba de Belzoni.¹⁰⁰

Gargar. Gargar, viejo, seco y robusto, aficionado al *raki*¹⁰¹ y a los bardajes.¹⁰² Según él, sólo se puede ser fuerte cuando se bebe brandy; por eso los franceses¹⁰³ son superiores a los musulmanes.

⁹⁷ *Nilef*: Kurna o Qurna: ciudad del Alto Egipto.

⁹⁸ *Nilef*: Biban el-Muluk: ciudad del Alto Egipto, nombre egipcio del Valle de los Reyes.

⁹⁹ *Nilef*: Valle de los Reyes: sitio arqueológico de Egipto situado al noroeste de la antigua Tebas, donde se encuentran las tumbas de los faraones de las XVIII, XIX y XX dinastías.

¹⁰⁰ *Nilef*: Giovanni Battista Belzoni (1778-1823), explorador italiano nacido en Padua. Es conocido e ingeniero hidráulico; en 1815 parte a Egipto contratado por el vizir Mohamed Ali para hacer trabajos hidráulicos y de arqueología. Abrió varios sepulcros de los reyes de Tebas, el templo de Ibsambet y las pirámides de Giza y Giza.

¹⁰¹ *Nilef*: *Raki*: licor a base de jugo de uvas, semillas, etc., de origen mediterráneo.

¹⁰² *Nilef*: Bardaje: homosexual pasivo.

¹⁰³ *Nilef*: Francos: miembro de las tribus germánicas que se establecieron en el Imperio Francó que, en su apogeo (siglo V d.C.) se extendió hasta abarcar el

Para probarlo, se da fuertes golpes en el pecho y derriba a varios árabes. Una vez que los tiene en el suelo, finge que practica la sodomía¹⁰⁴ con ellos. Nos pide que saludemos de su parte a los oficiales de Lúxor, que le inspiran mucha simpatía.

Cazadores de hienas. La apariencia de los cazadores de hienas. El viejo, de estatura baja, con barba gris, sonriente, lleva zapatos rojos de buena calidad; su compañero, un hombre de treinta y seis años, con sandalias y un arcabuz¹⁰⁵ de mecha; personaje sombrero, inspira más miedo que su presa. Llevan cada uno una bolsa de cuero con agua que será su única provisión durante tres o cuatro días.

Si matan una hiena, se la comerán y la desollarán. El mal estado de nuestros zapatos nos fuerza a renunciar a esta expedición de caza, que habría sido muy curiosa.

Todo el tiempo que paso en Medinet me asignan como moza a una muchachita de diez o doce años, cuya tarea consiste en seguir mi caballo aunque éste trote o galope —lo que significa que siempre tengo que *mantenerlo al paso*. ¿Será que en este país los padres son más estúpidos que en el nuestro?

Tumba de Merenptah¹⁰⁶. . . Tumba número 16. . . Tumba número 9. . .

Dejamos Biban el-Muluk el domingo 12 [de mayo].

Lunes 13 [de mayo, 1850]. . . Nuevamente atravesamos Karnak, por la ribera sur de la pequeña laguna verde. Ansio volver a ver nuestro cuartito y la piedra en la que dormí bajo las estrellas. Karnak me parece más bello, más grandioso que nunca. ¡Tristeza al dejar las piedras! ¿Por qué?

territorio que hoy ocupan Francia, Alemania e Italia; también es un término empleado en el Cercano Oriente para designar a un europeo.

¹⁰⁴ *Nilef*: Sodomía, práctica sexual (penetración anal).

FLAUBERT A SU MADRE

Entre Kuti¹⁰⁷ y Kena¹⁰⁸

17 de mayo de 1850. Una de la tarde. Por fin (¡y desgraciadamente!) salimos de Tebas ayer en la mañana.

Es un lugar donde podríamos permanecer muchísimo tiempo y en un estado de asombro perpetuo. Es, con mucho, lo mejor que hemos visto en Egipto, y quizá seguirá siendo la culminación de todo nuestro viaje. Hoy en la noche probablemente lleguemos a Kena. Si no me han llegado cartas allí, no hay ninguna esperanza de que reciba alguna antes de El Cairo. ¡Benditos sean el correo y la gente del consulado! ¡Si por lo menos supiera que recibes mis cartas!

. . . Desde Kena haremos un recorrido hasta Koseri,¹⁰⁹ para ver el mar Rojo, pues de otra manera nos lo perderíamos ya que abandonamos nuestro plan de ir al Sinaí.¹¹⁰ Para esto habríamos tenido que viajar veinte días en el desierto (que en el mes de julio podría ser extenuante), estar doce días en cuarentena¹¹¹ en el lazareto¹¹² de Giza¹¹³

¹⁰⁵ *Nilef*: Arcabuz: arma de fuego antigua semejante al fusil.

¹⁰⁶ *Nilef*: Merenptah (ca. 1235-1224 a.C.) faraón de la XIX dinastía, sucesor de Ramsés II.

¹⁰⁷ *Nilef*: Kuti: ciudad del Alto Egipto.

¹⁰⁸ *Nilef*: Kena: ciudad de Egipto, a orillas del Nilo.

¹⁰⁹ *Nilef*: Koseri: ciudad del Alto Egipto, a orillas del mar Rojo.

¹¹⁰ *Nilef*: Sinaí: península montañosa y desértica de Egipto situada entre los golfos de Suez y Akaba o Aqaba. La Biblia relata que allí recibió Moisés las Tablas de la Ley (SABER véase págs. 6-23 y SABER véase págs. 32-50-59).

¹¹¹ *Nilef*: Cuarentena: permisión que hacen en un lugar determinado las personas y objetos que provienen de un país donde reina alguna epidemia, por extensión, aislamiento impuesto a una persona.

¹¹² *Nilef*: Lazareto (del japonés *lazareto*): hospital donde hacen la cuarentena los que vienen de parajes sospechosos de infección. También hospital de leprosos.

y pagar una cuota de tres mil francos al jeque de Akaba.¹¹³ Hubiera sido absurdo. En cambio, el viaje a Koseir nos llevará sólo cuatro o cinco días —un simple paseo.

... Pensé constantemente en Alfred [Le Poitevin].¹¹⁵ mientras estuve en

Tebas. Si es veraz el sistema de los samimonianos,¹¹⁶ quizá él estaría viajando conmigo, y yo no estaría pensando en él, sino él en mí. Y a menudo pienso en *los Otros*.¹¹⁷ ¡también, querida! No puedo admirar en silencio. Necesito gritar, gesticular, expandirme; tengo que

vocerar, romper sillar —en otras palabras, quiero que otros compartan mis placeres. ¿Y con qué otros querría compartirlos sino con aquellos que más amo? Cuando tomo una hoja de papel para escribirte, no tengo idea de lo que voy a decir. De repente, empieza a salir solo y me encuentro parlotando. Me fascina; sale una línea tras otra. Y cuando ya no tengo más que decir, lo releo, como una especie de despedida, y le murmuro en mis pensamientos: "¡Apresurate! ¡Dale mis besos!" ¡Lineas de texto dando besos! ¿Estoy loco? ¡No hay que exagerar!

¹¹³ *Nileh* Gaza: territorio y ciudad de Palestina, ocupados desde 1967 (SABER V.11.5, pág. 47)

¹¹⁴ *Nileh* Akaba o Agaba: golfo formado por el mar Rojo en su parte norte (hoy Jordania)

¹¹⁵ *Nileh* Alfred Le Poitevin (1816-1848), poeta y filósofo francés, abogado a pesar suyo. Flaubert y él fueron entrañables amigos a partir de 1837. Entre ambos inventaron un personaje grotesco llamado "Le Garçon" (El Muchacho), al cual adjudicaban cualquier aspecto o característica que les pareciera degradante. La visión pesimista de la vida de Alfred Le Poitevin tuvo una fuerte influencia en Flaubert. Una hermana de Alfred Le Poitevin, Laure, fue madre del escritor francés y discípulo de Flaubert, Guy de Maupassant (1850

1893), e incluso se llegó a decir que Flaubert era su padre, pero no existen pruebas concluyentes que sustenten esta idea.

¹¹⁶ *Nileh* Samimoniano: partidario de o relativo a la doctrina del samimonismo. Claude Henri, conde de Saint-Simon (1760-1825), filósofo y economista francés, encabezó la escuela política que preconiza el colectivismo social y critica la propiedad privada porque desvirtúa en una organización anárquica de la producción que conduce a la "explotación del hombre por el hombre". De acuerdo con los samimonianos cada quien debe ser clasificado según su capacidad y remunerado según sus obras.

¹¹⁷ *Nileh* *Provisoriamente por los Otros*: Flaubert

se refiere a su padre, Achille Cléophas Flaubert, y a su hermana, Caroline, ambos muertos muy pocos años antes del viaje de Flaubert al Cercano Oriente, igual que su amigo Le Poitevin, los primeros en 1846, el segundo en 1848.

Traducción del inglés de Leticia Leoue

3.3. Propuesta alternativa al programa.

"Crear el jarro a través del trabajo transformador sobre el barro no era sólo la forma de sobrevivir sino también de hacer cultura, de hacer arte." ¹

La propuesta programática que se presenta a continuación es el resumen de una experiencia que en la práctica ha funcionado, sin que a la fecha se haya autorizado oficialmente por los directivos del INBA o del CEDART "Diego Rivera", por lo tanto, es la primera vez que se presenta como una propuesta formal. Se basa en el propósito de mostrar a los alumnos elementos para el estudio del hecho artístico a través de la historia y de esta forma asociarlo a su propio proceso de aprendizaje en todas las áreas de conocimiento del bachillerato de arte y humanidades. La propuesta tiene otro objetivo relacionado con la contribución que debe hacer a la preservación del sistema CEDART en toda la República Mexicana, ya que no se trata de un programa que deba ser cursado sólo por alumnos con aptitudes para las artes, sino para todos los alumnos de nivel bachillerato en el área de historia.

En el futuro y con las debidas adecuaciones que los especialistas en pedagogía realicen a esta propuesta, podrá ser una aportación al plan de estudios de cualquier bachillerato de carácter propedéutico y a la vez redundará en la confirmación de que la educación que ofrece el CEDART está dirigida a todos los aspirantes de nivel medio superior, quienes requieran de una formación integral (general), para ampliar sus aspiraciones profesionales y su futuro educativo.

Esta propuesta pretende ampliar las opciones profesionales hasta ahora limitadas por la preocupación de la juventud por un futuro de expectativas laborales o de beneficios económicos posibles, y se ha privado de la opción de acercamiento al arte, a las humanidades y a las ciencias sociales. Es tiempo que comience a generarse en México la necesidad de elevar en número las alternativas profesionales y laborales en estos ámbitos, como se hace necesario desde el siglo anterior.

Un alumno que sea verdaderamente capaz de comprender un proceso lógico de pensamiento histórico está muy cerca de alcanzar el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico, tan buscado en el nivel medio superior. Por otra parte es la oportunidad de cubrir algunas de las deficiencias de

¹ Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, p.33

los antecedentes educativos que los profesores no podemos omitir, tales como, desarrollo de las habilidades de lectura, escritura y pensamiento abstracto y dejar de culpar al Sistema Educativo Nacional por la mala preparación de los alumnos que recibimos, con la esperanza de que aún se puede hacer algo por ellos.

En última instancia, debe cumplirse el legado fundamental de Paulo Freire sobre el proceso de enseñar a aprender que debe ser mutuo entre alumnos y maestros, para cubrir también la expectativa de la capacitación permanente del profesor y optimizar su desempeño: "El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado"²

El nuevo programa ha considerado el estudio de la historia del arte a través de una visión contemporánea para los alumnos, donde las definiciones y las terminologías se utilicen en forma mínima y por considerar que el tiempo histórico artístico de los alumnos está lejos de insertarse en procesos creativos, relacionados con estilos y corrientes. Actualmente, hay una tendencia a la negación de los mismos, así como, al individualismo y a la búsqueda de nuevos lenguajes con base en el estudio de la historia del arte. Los alumnos deben conocer el pasado histórico-artístico para adquirir posturas comprometidas con el presente y permitir la influencia de los procesos anteriores para posibilitar su propia conciencia histórico-artística.

El alumno debe llegar a una valoración del concepto de *arte* tanto en épocas pasadas como en el presente; conocer este hecho de la creación humana y cómo determina a la historia. El concepto que los alumnos obtengan de lo que se llama *arte* no deberá someterse a un área de conocimiento en particular, como danza, artes plásticas, música o teatro, esto servirá de referencia al aprendizaje adquirido durante sus antecedentes educativos en el bachillerato. Es importante que se retomen los conocimientos aprendidos en las asignaturas del área de historia que antecedieron a Historia del Arte. En este caso, las referencias corresponderán a los cortes ya aprendidos, vrg. Edad Media o Edad Moderna. Los alumnos deberán descubrir quienes integran esa sociedad llamada *artistas* y por qué se han individualizado muchos de ellos, por un reconocimiento posterior a su legado.

"Es cierto que cada artista considera que ha sobrepasado la generación anterior a la suya, y que desde su punto de vista ha ido más allá de cuanto conocía anteriormente. No podemos esperar

² Idem, p. 29

comprender una obra de arte si no somos capaces de compartir este sentido de liberación y de triunfo que experimenta el artista cuando considera sus propios logros. Pero debemos advertir que cada adelanto o progreso en una dirección entraña una pérdida en otra, y que este proceso subjetivo, a pesar de su importancia no corresponde a un objetivo acrecentamiento de valores artísticos"³

La propuesta que he realizado, tiene, además, propósitos como: Desarrollar la memoria visual y la capacidad descriptiva que les permita lograr un lenguaje objetivo sobre la información obtenida en clase. Los alumnos podrán ubicar en tiempo y espacio los hechos artísticos gracias al estudio de la Ley de Correspondencia, método de estudio de la historia que he mencionado en el capítulo III, del presente trabajo y que consiste en introducir a los alumnos a un estudio de los objetos de arte producidos como resultado de un proceso histórico observado desde diversos ángulos, ya sea, económico, político, social o ideológico, según la época a estudiar, o por la influencia de todos esos factores que de manera simultánea influyen su producción. Para analizarlos como parte de la comprensión de las circunstancias que determinaron al arte y a las personas que lo crearon en las diversas épocas. De esta forma los alumnos evitarán estudiar al arte como un producto aislado, sin causas lógicas o immanentes aparentes.

La propuesta metodológica de la Ley de Correspondencia para ubicar al arte en medio de la estructura de la historia y aprender como a su vez el arte ha determinado ciertos procesos y que pueda ser un ángulo para iniciar el estudio de los procesos históricos. Esto se logrará a través de una introducción al programa que será el tema inicial donde se destacará la importancia del estudio de la historia del arte como ciencia social que le permita al alumno desarrollar el pensamiento lógico e histórico y la posibilidad del análisis y la crítica.

La estrategia didáctica para obtener los conocimientos de historia del arte iniciará con técnicas de aprendizaje donde la exposición por parte del maestro sea mínima en tiempo para que los alumnos construyan los conocimientos a través de la investigación. En el primer semestre el profesor fungirá como un coordinador de las actividades de investigación y de las conclusiones en virtud de la gran amplitud que tienen los contenidos temáticos, debido a la cronología y a los conocimientos que se

³ Gombrich, E. H., *La Historia del Arte*, México, CONACULTA, Diana, 1995, p. 9

pretenden abordar. Hacia el segundo semestre el maestro actuará como monitor de los grupos de trabajo, a fin de dar seguimiento a las conclusiones de la investigación.

El material más importante para apoyar esta técnica será la elaboración de una *línea del tiempo*, y como ya se ha mencionado, evitar los tecnicismos en cuestión de aspectos formales y concentrarse en los hechos históricos y artísticos ubicados en tiempo y espacio. Se trabajará por equipos de cuatro o cinco alumnos, según el número total del grupo a lo largo del curso. Cada equipo construirá y conservará su propia *línea del tiempo*. Como parte de la estrategia didáctica se contempla que la dinámica anterior fomentará: la integración grupal, la investigación científica y el uso de las diversas fuentes de la historiografía de las artes. A manera de ejemplo, presento gráficamente la *línea del tiempo* que yo he elaborado y que será propuesta al grupo y dejaré el formato a la creación de los alumnos.

Tema. EL TIEMPO DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES.

<u>S.XV</u>	<u>S.XVI</u>
Influencia de Europa Por el mundo a partir de La expansión colonial por Fines económicos, políticos y Religiosos.	Difusión de los tratados <i>Elogio de la Locura</i> y <i>El príncipe</i> en los ámbitos intelectual y aristocrático italianos.
	Presencia del periodo Cinquecento, en Italia Para las artes plásticas.
	Influencia de la música profana en la música sacra que combina voces y melodía en toda Europa.
La danza cortesana de temas Narrativos se combina con el Teatro, compositores importantes influyen en su creación en Europa.	
	Etapas de la conciliación entre los personajes antagónicos a través de la tragedia, y el estudio del carácter psicológico de los personajes del teatro dirigido al público general en Inglaterra.

La *línea del tiempo* conforme al formato anterior permite a los alumnos conocer tiempos y espacios sin que los hechos se sometan a la cronología, ésta es sólo un recurso de ubicación. Por otra parte permitirá apreciar que la interpretación de los hechos históricos y artísticos se encuentra en permanente proceso de transformación y su estudio no está sometido a un tiempo y espacio determinados. No se mencionan ejemplos de obras específicas, ya que cada grupo determinará esa información de acuerdo a su investigación, para lograr que el aprendizaje sea significativo para los alumnos.

Los criterios a considerar para la evaluación de la *línea del tiempo* y confirmar que el aprendizaje por este medio se haya establecido serán:

1. **Material elegido:** considera la calidad en el formato, es decir, técnica y el cuidado en la elaboración con características para la apreciación visual, deberá conservarse en el aula, para estudiarse y completarse por clase. Debe incluir ilustraciones.
2. **Información y contenido:** considera la calidad y no la cantidad de información, debe sustentarse en la investigación documental, al aportar contenidos de todas las áreas de conocimiento que se estudian en el bachillerato y la selección correrá a cargo de los alumnos.
3. **Explicación sustentada:** considera la capacidad del equipo para explicar en forma oral las razones de la selección de la información.
4. **Trabajo por equipos:** considera la capacidad de integración y trabajo corresponsable en armonía de todos los integrantes y también la capacidad para resolver problemas.

El uso de las imágenes es la consecuencia natural de un conocimiento histórico artístico consolidado. En el formato anterior se pueden incluir imágenes si se desea, pero de cualquier forma se presentarán las imágenes representativas propuestas por el profesor con la aportación de los alumnos y se informará sobre sus características generales siempre justificadas en el contexto histórico artístico. vrg:

Con su libro *Don Quijote de la Mancha*, Cervantes rechaza la visión dogmática de la España de la Inquisición, con su visión única del mundo y lo hace mediante la sátira de la novela de caballería, donde la certeza de un hombre proviene de sus lecturas y cree en todo aquello que lee. "4

⁴ Fuentes, Carlos. *El Espejo Enterrado*, México, FCE, 1992, (Col. Tierra Firme), p. 187

La publicación de Don Quijote de la Mancha, trascendió a la publicación del primer ejemplar y a la visión de diversos lectores en todo el mundo. Hacia los siglos XIX y XX, diversos ilustradores aportaron imágenes a las muchas publicaciones del libro, con propuestas también diversas, conforme a las presencias pictóricas que se vivían en el momento, tales como, Hogarth, Daumier, Doré y Picasso"⁵

En el ejemplo anterior, se presenta una explicación breve del contexto en que surge el libro de Cervantes, alude a la importancia que ha alcanzado por su trascendencia, en virtud de la adaptación que ha mantenido a través del pensamiento de las diversas sociedades y esta permanencia se mide también, a través de la aportación de los pintores de varias épocas. Por lo que se integran varias áreas de conocimiento: historia, literatura y artes plásticas. Asimismo, estos conocimientos se confirman con las imágenes, junto con la lectura general o la referencia a la misma del libro (al considerar que su lectura se indica en la asignatura de Español de secundaria). Por otra parte la revisión de las imágenes de Doré o Picasso, tienen contenido para los alumnos por los aspectos temáticos, pero los aspectos formales relacionados con la técnica de las artes plásticas, serán objeto de investigación en clase.

De esta forma el alumno puede memorizar la imagen sin tener que mirar el pie de foto para dicho fin. Por el contrario su acceso a ella será por medio de la historia del arte y en el futuro recordará sus datos precisos a través de las referencias que tenga sobre la pintura. En capítulos anteriores se mencionaban las carencias de recursos de la asignatura de Historia del Arte I-II, que pueden ser limitados al no contar con proyectores de diapositivas, acetatos u otro tipo de reproducción fiel y es menos probable conocer la obra original, sobre todo si se encuentra en el extranjero. El ejemplo de la clase de *Don Quijote*, es muy generoso, ya que permite conocer imágenes que fueron creadas para reproducirse a través de la imprenta y la literatura mencionada es accesible a cualquier economía.

En el mencionado ejemplo, no hay nada que pueda desvirtuarse en la apreciación visual, algo que podría ocurrir en las clases relacionadas, con la Pintura Barroca Europea, que por los efectos producidos por el uso de luces y sombras, las reproducciones fotográficas, tienen poca fidelidad. Sin embargo, con la ayuda de la historia del arte, los alumnos podrán acercarse al contexto de dichas creaciones y propiciar la investigación de una reproducción cercana al original y si se me permite la

⁵ Idem, p. 190

utopía, aspirar a un nivel de vida que los impulse a conocer las obras ubicadas en el extranjero. Un poco más realista, la historia permite a los alumnos enterarse que el impacto de la Pintura Barroca trascendió a otros continentes y en México existen precursores de dicha escuela pictórica, con ejemplos respetables que permiten la apreciación de los elementos que propiciaron su creación a nivel mundial. Dichas obras se ubican en casi todos los museos y templos accesibles al público de todo el país.

Por lo anterior la evaluación de la memoria visual debe contener elementos tales como, visitas a exposiciones o eventos artísticos, creación de un banco de información visual de cualquier formato y lo más importante la investigación constante de alumnos y maestros para obtener la información más significativa para el aprendizaje de la historia del arte.

La propuesta alterna al programa de Historia del Arte I-II, será expuesta en un contexto simulado con algunas coincidencias reales. El programa se aplicará a 5° y 6° semestres de Bachillerato de Arte y Humanidades del sistema CEDART. Al considerar que todavía no existe en el gobierno de México, un presupuesto económico mayor al de sexenios anteriores, para el rubro de la educación artística y dado que no será una prioridad de atención en el futuro. Se debe partir de que las horas frente a grupo asignadas para las materias, serían las mismas que han presentado hasta ahora, pero con la insistente propuesta de aumentarlas, se habla de tres horas semanales, distribuidas en dos y una hora por módulo. En cualquier horario, ya que la asignación de horas depende de las posibilidades del profesor y de la coordinación con los demás profesores y asignaturas. Se tomará como base para la organización del curso, el calendario oficial de la SEP, ciclo escolar 2001-2002 (véase anexo 6 al final del presente capítulo).

El programa propuesto tiene varias consideraciones. En principio es un curso de 89 horas en total cuando debería contar con 92 aproximadamente. La razones de esta limitación obedecen a que en el programa operativo anual del CEDART "Diego Rivera", se ha planeado una Práctica de Campo, con duración de cinco a diez días, donde los alumnos realizan proyectos de investigación en lugares fuera del espacio del aula que enriquecen su experiencia para fomentar el proceso creativo de las asignaturas de arte. Es de suponerse que la mencionada práctica se enfoca a objetivos de las áreas del tronco artístico, pero es conveniente para las áreas de conocimiento de las demás asignaturas, en particular la historia del arte goza de privilegios para su proceso de

enseñanza-aprendizaje, por la cantidad de referencias y ejemplos que siempre enriquecen a la asignatura en cualquier lugar. El punto es que así como esta razón de interrupción del curso es justificada, aún pudieran ocurrir otras suspensiones no previstas, por lo que el curso tiende a acortarse en lugar de alargarse.

Otra consideración al programa ocurre al observar que sus contenidos temáticos se deben estudiar en lapsos de 5 a 15 horas, tiempo suficiente para revisarlos adecuadamente, en relación con los horarios programados en el calendario oficial. Una opción alterna, a fin de profundizar más en el conocimiento, puede ser la selección de algunos bloques temáticos para estudiarse unos en el primer semestre y otros en el segundo, aunque no tengan una secuencia directa de un semestre a otro. De tal manera que cada ciclo escolar presente un nuevo curso de Historia del Arte I-II y que pudieran cambiar los reglamentos para que existan alumnos oyentes ya egresados y continúen el estudio de los temas no revisados.

Lo anterior implicaría un cambio estructural del sistema CEDART, ya que por razones de disciplina en un sistema escolarizado no se permite la entrada a oyentes egresados. Otro cambio consistiría en el seguimiento flexible de un programa indicativo, es decir, una programa movable. Un cambio más, sería la reiterada petición de aumentar la carga horaria a la materia, pero ello aumentaría también el tiempo de permanencia de los alumnos en el plantel y se convertiría en un horario extenuante. Con relación a la cronología propuesta en este programa hay que destacar que no es del todo precisa, los periodos son amplios y ello permitirá a los alumnos seleccionar los objetos de arte con mayor libertad de conocer sus causas y la influencia de los mismos en épocas futuras. Permite también, evitar que los alumnos memoricen fechas y datos precisos y se concentren en los procesos históricos. En consecuencia con la propuesta de un programa movable, hay que señalar que algunos temas parecen repetir cronologías, el objetivo es que pueda servir tanto para una propuesta de revisión de temas aislados en distintos cursos o el conjunto de los mismos en un sólo semestre.

Como sea, el curso ha quedado planeado en los tiempos establecidos con base en el calendario oficial y real. Ahora mencionaré las consideraciones respecto a los contenidos temáticos y sus propósitos o intenciones de aprendizaje:

Tema I. INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL ARTE. Subtemas: Ley de Correspondencia. Teoría social del arte. Métodos y Fuentes para el estudio de la historia del arte. Permite al alumno desarrollar el pensamiento histórico o confirmarlo si es que lo adquirió en cursos anteriores y conocer el método de estudio propuesto por el maestro para el proceso de enseñanza aprendizaje. Sea cual fuere la planeación del curso, este debe ser el primer tema. El alumno debe conocer el programa al inicio del curso para crear expectativas de aprendizaje en él. El maestro tiene la responsabilidad de manifestar su experiencia, su formación y su postura ante la historia, declarar cual es su área de conocimiento más fuerte y en consecuencia, cuáles áreas serán responsabilidad de alumnos y maestro empezar a aprender.

Tema. ORÍGENES DEL HOMBRE (10000 a 3000 a.c., circa). Organización social. Recursos. Relación con la naturaleza. Ideología. Expresiones relacionadas con las actividades cotidianas como pintura rupestre, instrumentos diversos. Actividades corporales relacionadas con movimientos y sonidos. El título de este tema ofrece palabras que son referencias claras para los alumnos por sus antecedentes en el conocimiento de la historia. La amplia cronología manejada indicará a los alumnos las dificultades de adaptación al mundo de la especie humana original y destaca la relación del hombre con la naturaleza, aspecto que determina gran parte de sus acciones y la producción de diversos objetos y utensilios. Es un tema que permite la aplicación de la Ley de Correspondencia, como método para el estudio de la historia y su comprensión por parte de los alumnos. Permite una reflexión inicial sobre los objetos de la creación humana y las razones de dicha producción. Se omite el número de tema para insertarlo en un proyecto de programa movable y llegar a profundizar el aprendizaje.

Tema. LA CIVILIZACIÓN (3000 a.c. a 1000 d.c., circa) Estructura de las civilizaciones de los cinco continentes. Expresiones relacionadas con la estructura según las técnicas de: pintura, danza, teatro, música, arquitectura. El registro de la historia. Este tema abarca mucha información, por lo que se pretende que los alumnos seleccionen las civilizaciones que deberán aprender, siempre que se haya alcanzado un conocimiento de lo que significa una civilización de acuerdo a una estructura establecida con referencia a la Ley de Correspondencia. La reflexión ahora se presenta alrededor del surgimiento del arte como actividad especializada de la organización social y los alumnos seleccionarán los objetos de la creación humana que serán los objetos de estudio

producidos por una civilización determinada. Asimismo es importante acercarse a la investigación del momento histórico en que estos objetos seleccionados han sido considerados como artísticos que no siempre es contemporáneo a la creación de los mismos. La cronología siempre será aproximada y no exacta.

Tema. EL TIEMPO DE LA EDAD MEDIA EN EUROPA Y ASIA (0 A 1500 d.c.) Estructura social, economía, política, ecología, ideología. Expresiones relacionadas con la estructura de la Edad Media: arquitectura, pintura, escultura y otras manufacturas. Música, danza y teatro. La nomenclatura de este tema es un riesgo a tomar, para propiciar el acercamiento a las fuentes historiográficas que establecen un proceso medieval en Europa con influencia en Asia y en otros continentes, y establecer con los alumnos que es lo que pasaba en el resto del mundo mientras ocurría la Edad Media en Europa. Este ejercicio, ayuda a la conformación de la línea del tiempo y se propone entrenar a los alumnos en esa actividad. Un aspecto interesante es el acercamiento al estudio de la ecología con base en la relación del hombre y su dominio de la naturaleza, mediante el cual ocurre una determinante que influye en el resto de los niveles de la estructura de la historia, y la forma como esta relación hombre-naturaleza ha influido en la creación de objetos considerados artísticos.

Tema. EL TIEMPO DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES (1000 a 1700 d.c.) El renacimiento en Europa como estructura de la historia. Origen del nivel artístico. Expresiones artísticas: arquitectura, literatura, danza, teatro, música, artes plásticas. Un riesgo más es el título de este tema donde se profundizará sobre una época en la que se crean objetos que son llamados arte y producidos para un fin artístico. En este tema se debe considerar que el arte determinó acontecimientos en otros niveles de la historia, por ello adquiere la categoría de nivel de la estructura de la historia con base en la Ley de Correspondencia. Los alumnos deben destacar el movimiento intelectual del Renacimiento y su impacto mundial a partir del estudio de objetos artísticos por ellos seleccionados. La cronología parece encimarse con la de temas anteriores, esto tiene relación con el establecimiento de una historia en movimiento constante y con la permanencia de ciertos acontecimientos y el fin de otros. El Tema es unitario, como los anteriores, que pueden confirmar la posibilidad de un programa movable.

Tema. EL TIEMPO DE LA EDAD MODERNA Y EL RACIONALISMO CIENTÍFICO (1300 a 1900 d.c.) Estructura de la historia. Origen de los principios del arte. Escuelas, Estilos, Corrientes y Vanguardias en: artes

plásticas, música, danza y teatro. La tecnología como medio de producción artística: fotografía y cine. Este tema ahora pretende demostrar que el arte no es la única causa del movimiento de la historia en la época del renacimiento, sobre todo en Europa sino que es parte de la estructura de la historia y a veces determina y otras no. Permite a los alumnos acercarse a otro a aspectos del desarrollo intelectual, producto de una época de crecimiento económico y los alumnos podrán explicarlo con fluidez y analizar las causas de cada creación del periodo señalado. Es un momento histórico interesante porque se estudian las artes en sus diversas especialidades, basados en criterios determinados que excluyen algunos objetos artísticos y aceptan otros.

Tema. LAS VANGUARDIAS, LAS CONTRA VANGUARDIAS Y LA SÍNTESIS (1800 a 2000 d.c.) Estructura de la historia. Las vanguardias y la ruptura con la academia. El descubrimiento del arte oriental. La ruptura con la vanguardia y las propuestas individuales. La síntesis de las escuelas y los estilos: artes plásticas, música, danza y teatro. La síntesis del arte y la tecnología: nuevos lenguajes artísticos a través de diversas técnicas. El arte contemporáneo. El desarrollo de este tema tiene que ver con la historia contemporánea a los alumnos, si es que ellos lo acuerdan así. Deberán encontrarse con fuentes de información no documentales y de experiencias individuales a las que deberán acercarse. Este tema es de un impacto profundo hacia las otras áreas de conocimiento del bachillerato de arte y humanidades, sobre todo en la etapa de finalización de los estudios. Posibilita la conciencia histórica del presente de los alumnos, porque contribuye a la definición de intereses vocacionales. Este propósito esta directamente vinculado con todo el proceso del programa de estudios, de otro modo no permitiría llegar a este momento final.

Ahora debo mencionar algunas consideraciones sobre las técnicas de aprendizaje a realizar además de la elaboración de la *línea del tiempo* y la *formación del banco de imágenes*, mencionadas al principio de este apartado. Me refiero especialmente a los recursos didácticos extracurriculares como son las Prácticas de Campo y visitas a sitios históricos, coordinadas por los profesores, que auxilian en gran medida al aprendizaje. Las deficiencias en la planeación del curso con respecto a la limitación de los tiempos de clase, parecen oponerse a la organización de prácticas de campo. El programa alterno, propone que se realicen en horarios diferentes a la clase, bajo el riesgo de limitar la asistencia de los alumnos que destinan los tiempos fuera del escuela a otras actividades. Asimismo, su operatividad depende del apoyo de recursos de diversos tipos:

corresponsabilidad de la Dirección de la escuela para garantizar la seguridad y el apoyo de transportación y documentación oficial.

En el CEDART "Diego Rivera" se ha impulsado desde hace diez años una organización de prácticas de campo con resultados exitosos y que para historia del arte se hacen indispensables. El contacto personal con eventos y objetos artísticos, además de superar el conocimiento a través de reproducciones, ofrece otro propósito del programa: que los alumnos logren experimentar emociones por lo que están observando. El acercamiento de los alumnos a los hechos artísticos es totalmente sensorial, la vista en este caso privilegia el acceso de los alumnos al arte, pero los demás sentidos no pueden excluirse.

Si bien es cierto que no todas las personas son capaces de experimentar emociones ante un hecho artístico con sólo mirarlo, la mayoría puede desarrollarla mediante un proceso de estudio y observación de las obras de arte. La educación artística escolar posibilita la emoción.

"Si la ideología carismática, que hace del encuentro con la obra la ocasión para el descendimiento de la gracia (*carisma*), proporciona a los privilegiados la justificación más *indiscutible* de su privilegio cultural, al hacer olvidar que la percepción de la obra es necesariamente culta, por lo tanto aprendida, los visitantes de las clases populares están bien situados para comprender que el amor al arte nace de largas frecuentaciones y no de súbito flechazo." ⁶

La visita a museos, conciertos y espectáculos escénicos en vivo se consideran actividades extracurriculares porque el programa no las indica y no hay tiempo de clase para destinarlo a ese fin. Sin embargo, se deben propiciar mediante su planeación dentro del curso. También se han añadido otro tipo de actividades *in situ* como es el caso de la visita a una zona arqueológica y una fiesta tradicional mexicana, para el Tema, LA CIVILIZACIÓN. Una mejor comprensión del hecho artístico es el acercamiento y la relación que el alumno realice mediante la analogía del presente con el pasado. Las zonas arqueológicas son fuentes para el estudio de las civilizaciones y surge la reflexión de lo que ha quedado de ellas cuando coloquialmente se les conoce como "ruinas". La *fiesta popular*, por ejemplo: El día de muertos, en cualquier municipio o población cercana a las

⁶ Pierre Bordieu, Alain Darbel, "La educación artística escolar como requisito de democratización", en Schmilchuk, Graciela. *Museos: Comunicación y Educación. Antología Comentada*, México, INBA, 1987, (Colección de Artes Plásticas, Serie Investigación y Documentación de las Artes, no. 5), p.257

grandes ciudades de México, representa la permanencia de las estructuras de las civilizaciones antiguas del país y la influencia de otras del extranjero, cuyo estudio es tangible para los alumnos. La visita a las construcciones de los siglos XVII al XIX d.c., le proporciona al alumno referencias directas en su tiempo y espacio con los acontecimientos revisados en los temas: EL TIEMPO DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES y EL TIEMPO DE LA EDAD MODERNA Y EL RACIONALISMO CIENTÍFICO, al comprender el impacto mundial de la expansión económica, política y cultural de Europa.

La visita a museos para los dos últimos temas del curso propuesto, es la confirmación de que el contacto personal con las obras de arte, en el caso de las artes plásticas, son la referencia directa de lo que el alumno relaciona con una propuesta, un estilo y una corriente. Por lo tanto, si puede combinar conocimiento y emoción, después de un proceso formativo lo conducirá a nuevas aspiraciones y conocimientos. El museo es un recurso didáctico necesario para el complemento de los temas del curso por la aportación al conocimiento que este espacio aporta a cualquier estudiante.

"El museo como finalidad, el museo como objetivo, es la universidad popular, la universidad para el pueblo a través de los objetos. Lo que en una universidad normal es el lenguaje de las palabras y en última instancia el lenguaje de los signos escritos, en el caso del museo se convierte en el lenguaje de los objetos, de lo concreto"⁷

La nueva propuesta diseñada es mi aportación para cumplir en última instancia, con los propósitos para los alumnos egresados del Plan CEDART, quienes estarán aptos para la educación integral. Es decir, que tendrán aptitudes para iniciarse e investigar sobre cualquier área de conocimiento en el arte, las humanidades y las ciencias sociales. Sin que el bachillerato los haya formado para una sola especialidad. La incipiente necesidad de conocimiento los hará selectivos, analíticos y después críticos en el terreno profesional.

Ahora conviene una consideración sobre como concretar la evaluación en una calificación numérica que confirme los alcances anteriores, por la necesidad de documentos oficiales necesarios para la acreditación al finalizar el bachillerato y que al reducirse a números no limite o se oponga al todo lo anterior. Se debe tomar en cuenta el criterio de aportar la mayor cantidad de elementos de evaluación para que la calificación no se concentre totalmente en un examen final y

⁷ Hugues de Varine-Bohan "Fragmentos de una entrevista", ídem, p.220

dependa de la cantidad de información que los alumnos acumularon durante el curso. La evaluación es continua permanente y los registros de calificación también. Finalizar un curso y calificarlo es para cumplir con los calendarios y procesos normativos y operativos de la institución educativa.

Se deben considerar tres elementos:

1. **Construcción y elaboración de la línea del tiempo:** con las características que ya se han señalado y que se ha ido construyendo y transformando durante el curso para su presentación en un formato final.
2. **Aprendizaje de las imágenes:** que trasciende a la memorización de las imágenes como primer propósito a un verdadero y permanente aprendizaje de las imágenes observadas en la clase y las que conozca posteriormente.
3. **Asistencia y participación a las actividades extracurriculares.** Evaluadas en función de las aportaciones y actitudes de cada alumno para su realización. Mediante la retroalimentación permanente que permite al maestro conocer también su propio desempeño para coordinar este aprendizaje y motivar el proceso.

Lograr el conocimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje debe ser el fin de la educación y no la calificación o la acreditación del curso concretada en un certificado de estudios. La institución educativa y los maestros podemos influir en la superación o en la derrota de un alumno si no nos preparamos para crear un sistema de evaluación que no se reduzca a reprobar o acreditar. El alumno que reprueba o que repite grados, se siente fracasado en su juventud, cuando las causas pueden deberse a las condiciones que el maestro imponga en el momento de finalizar el curso. De ahí la importancia de una evaluación permanente y continua donde el alumno no sólo conozca las características o requisitos de trabajo de una u otra actividad. En las técnicas de aprendizaje propuestos en el programa anterior, se pueden conseguir una gran cantidad de propósitos adicionales que el alumno apreciará como avances concretos en su formación.

En el ejercicio de la *línea del tiempo*, además de aprender historia, el alumno desarrolla el lenguaje, mejora su lectura y escritura, así como su expresión oral. Continúa el desarrollo de la capacidad psicomotriz, al aplicar y experimentar técnicas de fabricación en el formato. La integración social al compartir la responsabilidad del trabajo con sus compañeros. Con este ejemplo, se explica que el

alumno no requiere esperar a que termine el curso para comprobar por si mismo sus avances o fracasos y trabajar para afrontar ambos.

En los ejercicios de memoria visual que se transformarán en aprendizaje permanente y conocimientos adquiridos a través de relaciones, analogías e investigación, el alumno desarrolla su propia motivación para descubrir nuevos elementos y aportaciones para la clase. Se puede hablar de un estímulo a las emociones y sensibilidad de los alumnos por este medio.

La experiencia de las actividades extracurriculares tiene la recompensa de que el aprendizaje es permanente dentro y fuera del aula, antes o después. Los alumnos son conscientes de las posibilidades que la historia les proporciona en cualquier experiencia de vida.

"Es Indispensable una transformación en el sistema, para darle al estudiante la posibilidad de estudiar y disfrutar el aprendizaje, responder a sus motivaciones intrínsecas y no a premios o castigos externos, fortalecer su autoestima frente a las exigencias de ganar o perder que plantea el sistema de competencia, rescatar la dignidad de la persona y reconocer el valor de la colaboración y la cooperación" ⁸

Los alumnos serán responsables de acuerdo con el profesor de aportar los valores porcentuales de los tres elementos que conforman la evaluación del curso y después la calificación final, ello en función del esfuerzo alcanzado para cada elemento. Una primera aportación bajo este criterio sería una distribución del porcentaje de calificación que equivaldría al 100%, en escala del 5 a 10 como lo señala la normatividad vigente:

1. **Construcción de la línea del tiempo.** Es la actividad permanente que requiere de mayor atención y esfuerzo por parte de los alumnos motivo por el cual se le da el 40% de la calificación.
2. **Aprendizaje de las imágenes.** Esta actividad representa el sustento de la asignatura de historia del arte, de su conocimiento depende la importancia histórica del hecho artístico por tal motivo se le asigna el 40% de la calificación.
3. **Asistencia participación a las actividades extracurriculares.** Como se ha señalado, estas actividades son importantes, pero no pueden ser de alto valor numérico por las

⁸ Cervantes Galván, Edilberto. *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo*. Nuevo León, México, Ediciones Castillo, 1998, p.53.

condiciones de la institución educativa que determinan obstáculos para su óptima realización por lo que se le asigna el 20% de la calificación.

Se puede recurrir a la ayuda de gráficas, encuestas o cualquier sistema que permita el registro de los avances o retrocesos obtenidos y qué aspectos hay que reforzar durante el proceso del curso. Queda entonces una nueva tarea para el historiador docente, la capacitación en sistemas de evaluación para hacer perfectible la propuesta anterior.

Por último se sugiere la continuación de la estrategia de formar la biblioteca circulante mediante una bibliografía básica para consulta y soporte de toda la investigación documental que deberá completarse con nuevas y constantes aportaciones:

Gombrich, E. H., *La Historia del Arte*, México, CONACULTA, Ed. Diana, 1995.

El libro es recomendable por que está dirigido por el autor a personas que se inician en el estudio de la historia del arte. Su lenguaje es coloquial y carece de tecnicismos y definiciones. Cuenta con abundantes ilustraciones fieles y aunque se refiere principalmente a las artes plásticas, trasciende al análisis de los procesos para fundamentar cualquier expresión artística.

Cazadero, Manuel. *Desarrollo, Crisis e Ideología en la formación del Capitalismo*, México, FCE, 1986

Este libro contiene la explicación de la Ley de Correspondencia como método aplicado a una parte de la historia. El lenguaje no es muy accesible cuando no se ha efectuado el ejercicio de la lectura de textos de teoría de la historia, pero bajo la asesoría del profesor de historia se puede utilizar.

Collingwood, R. G., *Idea de la historia*, México, FCE, 2000

Cuando se habla a los alumnos de pensamiento histórico, es importante referirlos a los historiadores que originaron el método del estudio de la historia, e iniciarlos en este ejercicio de lectura, con la asesoría del maestro de historia para aclarar dudas.

Eder, Rita, Lauer, Mirko, et. Al. *Teoría Social del Arte. Bibliografía comentada*, México, UNAM-IIE, 1986

Al tratar las causas sociales que originaron cualquier hecho de la creación humana, es necesario explicar la teoría social del arte y aunque existen autores que se han especializado en ese terreno, este texto constituye una compilación y aportación de una abundante bibliografía que apoya las referencias necesarias para los alumnos y requiere el apoyo del maestro para su consulta y la mejor comprensión de su lenguaje que en ocasiones resulta técnico.

Enciclopedia Hispánica, México, Encyclopaedia Britannica Publishers, INC., 1995-1996, 16 vols.

El uso de enciclopedias no especializadas en arte, ofrece referencias de todo tipo para iniciar una investigación y obtener datos que le permitan a los alumnos investigar más profundamente en textos especializados.

Se debe recomendar a los alumnos la visita a bibliotecas y centros de información documental, ya que la bibliografía básica recomendada nunca es suficiente para una investigación. En la Ciudad de México, se encuentran los Centro de Investigación de Artes Plásticas, Danza, Música y Teatro, dependientes del Centro Nacional de las Artes, también accesibles a los alumnos por medio de la Internet: www.conaculta.gob.mx. La Biblioteca del Centro de las Artes y El Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM. Es verdad que los centros de investigación de arte, se han centralizado en la Ciudad de México, por lo que las bibliotecas estatales universitarias y las que se ubican en los museos locales son opciones válidas para estudiantes de cualquier estado de la República.

Una última aportación consiste en permitir que los alumnos intercambien los conocimientos adquiridos en las asignaturas del Tronco Artístico y por supuesto, mantener la comunicación con estas áreas de conocimiento para apoyar teorías e información. Lo anterior implica una comunicación permanente a través del trabajo colegiado que actualmente se práctica en el CEDART "Diego Rivera".

ANEXO 6

Temática del curso	Propósitos	Horas de clase	Periodos	Estrategia didáctica	Estrategia de evaluación
Primer semestre Tema I. INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL ARTE. Subtemas: Ley de Correspondencia. Teoría social del arte. Métodos y fuentes para el estudio de la historia del arte.	El alumno conocerá la teoría y método del estudio de la historia del arte propuesto para este curso.	5	1er. Periodo de evaluación	- Exposición docente. - Coordinación del docente de la reunión de materiales de trabajo para la biblioteca circulante. - Coordinación del docente de la discusión sobre el método de investigación y las fuentes.	- Coordinación de la discusión sobre el método de investigación y fuentes de trabajo, e integración de equipos de trabajo. - Elaboración de bocetos de línea del tiempo. - Verificar selección de materiales y selección de información e integración de equipos. - Construcción de la línea del tiempo a través de la investigación del contenido e integración de equipos y materiales de trabajo. - Verificar avances en el formato. - Exposición oral por parte de los alumnos integrantes de los equipos sobre los avances de la investigación presentada por escrito en los formatos de la línea del tiempo. - Presentación de los alumnos de las fuentes documentales de investigación tales como textos e imágenes. - Exposición oral. - Presentación oral de las imágenes seleccionadas para los trabajos por equipo. - Esta presentación incluye las imágenes de las prácticas de campo. - Justificación oral de la selección. - Exposición oral por parte de los alumnos sobre los resultados de investigación en prácticas de campo así como reseñas por escrito. - Los alumnos realizarán la presentación final del formato de la línea del tiempo, elaborada durante el curso, en forma oral justificarán la selección de sus contenidos e imágenes. - Verificación permanente de los avances de la investigación.
Tema. ORÍGENES DEL HOMBRE (10000 a 3000 a.c.,circa) Subtemas: Organización social. Recursos. Relación con la naturaleza. Ideología. Expresiones relacionadas con las actividades cotidianas: pintura rupestre, instrumentos diversos. - Actividades corporales relacionadas con movimientos y sonidos	El alumno aplicará la Ley de Correspondencia.	10		- Coordinación del docente de la reunión de materiales, para la elaboración de la línea del tiempo y la investigación a través de la biblioteca circulante. - Integración de los equipos de trabajo - Elaboración de los bocetos de la línea del tiempo.	
Tema. LA CIVILIZACIÓN (3000 a.c. A 1000 d.c., circa) Subtemas: Estructura de las civilizaciones de los cinco continentes. Expresiones relacionadas con la estructura según las técnicas de: pintura, danza, teatro, música, arquitectura. El registro de la historia.	El alumno seleccionará los temas y objetos de estudio a través de la investigación.	15	2o periodo de evaluación	- Coordinación del docente de la exposición de los avances en la investigación de los alumnos para formato de la línea del tiempo y acopio del material de imágenes. - Visita a zona arqueológica y fiesta tradicional.	
Tema. EL TIEMPO DE LA EDAD MEDIA EN EUROPA Y ASIA (0 a 1500 d.c., circa) Subtemas: Estructura social, economía, política, ecología, ideología. Expresiones relacionadas con la estructura en la Edad media: arquitectura, pintura, escultura y otras manufacturas. Música, danza, teatro.	El alumno trabajará momentos históricos simultáneos en la línea del tiempo.	15	3er periodo de evaluación	- Coordinación del docente de la integración de imágenes a la línea del tiempo. - Exposición de los alumnos acerca de los avances de la investigación y materiales de trabajo de la línea del tiempo. - Práctica de campo anual.	
Segundo Semestre. Tema. EL TIEMPO DE LAS ARTES Y LAS HUMANIDADES (1000 a 1700 d.c., circa) Subtemas: El renacimiento en Europa como estructura de la historia. Origen del nivel artístico. Expresiones artísticas: arquitectura, literatura, danza, teatro, música, artes plásticas.	El alumno conocerá el nivel artístico de la estructura de la historia según la Ley de Correspondencia.	14	1er periodo de evaluación	- Monitoreo docente, reunión de materiales para la biblioteca circulante y acervo de imágenes. - Visita a templos del siglo XVII, XVIII y edificios civiles del s. XIX - Elaboración de la línea del tiempo.	
Tema. EL TIEMPO DE LA EDAD MODERNA Y DEL RACIONALISMO CIENTÍFICO (1300 a 1900 d.c., circa) Subtemas: Estructura de la historia. Origen de los principios del arte. Escuelas, Estilos, Corrientes y Vanguardias en: Artes plásticas, música, danza y teatro. La tecnología como medio de producción artística: fotografía y cine.	El alumno conocerá la interacción de los distintos niveles de la estructura de la historia.	15	2o periodo de evaluación	- Exposición de los alumnos acerca de los avances de la investigación y formato de la línea del tiempo. - Visita a museo.	
Tema. LAS VANGUARDIAS, LAS CONTRA VANGUARDIAS Y LA SÍNTESIS (1800 a 2000 d.c., circa) Subtemas: Estructura de la historia. Las vanguardias y la ruptura con la academia. El descubrimiento del arte oriental. La ruptura con la vanguardia y las propuestas individuales. La síntesis de las escuelas y los estilos: artes plásticas, danza, música, teatro. La síntesis del arte y la tecnología: nuevos lenguajes artísticos a través de diversas técnicas. El arte contemporáneo.	El alumno analizará fuentes no tradicionales para el estudio de la historia. El alumno analizará las diversas manifestaciones artísticas del presente.	15	3er periodo de evaluación	- Monitoreo docente en la integración del material de información documental e imágenes obtenidas en las prácticas de campo a la línea del tiempo. - Exposición final por parte de los alumnos. - Formato definitivo de la línea del tiempo. - Visita a exposición de arte conceptual.	

Conclusiones.

El CEDART "Diego Rivera" fundado en 1976 ha sido capaz de comprobar su legitimidad como institución educativa, a través de tres reestructuraciones del plan de estudios, que han tenido en común el propósito de integrarse a las expectativas de los aspirantes que han buscado, a lo largo de los años, la opción de un bachillerato público que integre diversas áreas de conocimiento en su propuesta educativa. Hasta el momento actual no existe otra propuesta similar al bachillerato de arte y humanidades cuyo plan de estudios más reciente data de 1994. Dichas reestructuraciones han demostrado que esta permanencia se debe a su transformación acorde a las necesidades del nivel medio superior.

El arte y la educación artística no son asuntos prioritarios en la políticas educativas de los gobiernos desde el año de la fundación del CEDART, pero este sistema ha permanecido receptivo al cambio, gracias a una planta docente muy combativa y opositora a las ideas que se imponen cada sexenio de gobierno en México y que se negaron a su permanencia como bachillerato especializado en arte y humanidades. Esto lo ha logrado al incorporar estrategias para el proceso enseñanza aprendizaje en un bachillerato propedéutico. La costumbre de llamar al CEDART, escuela de arte se ha quedado en el pasado, actualmente el sistema CEDART, a partir de la influencia de las reformas concebidas en el plantel "Diego Rivera", empieza a convertirse en una opción educativa interdisciplinaria y no especializada.

La tarea que tiene pendiente el sistema CEDART, es la de integrarse plenamente al Sistema Educativo Nacional. La sociedad productora del arte y la cultura se integrará al resto de la estructura de la historia de México, siempre y cuando sus productores e investigadores en su carácter de educadores, retomen el papel histórico que siempre han tenido en los movimientos de transformación de todos los países, es decir, el de vanguardia social influyente en los momentos ideológicos, políticos y económicos importantes.

Una sociedad educada adecuadamente es libre a través del conocimiento y eso es lo que pretende el sistema CEDART, a través del propósito de desarrollar todas las capacidades del ser humano. Asimismo y dado que es un bachillerato propedéutico, ofrece al egresado la posibilidad de elegir su futuro profesional, pero el mayor logro de esta institución es la de fomentar la capacidad de apreciación del arte porque los alumnos han aprendido a mirarlo con conocimientos adquiridos y se han sensibilizado en el CEDART para dicho fin.

Por otra parte, la sociedad de maestros artistas e intelectuales que ha sido combativa, analítica e incómodamente crítica en México, debe continuar en la labor de oponerse a políticas culturales que cambian con cada nuevo gobierno y que se niegan a proporcionar partidas presupuestales de mayores alcances económicos, para las escuelas públicas no especializadas en ciencia y tecnología. Lo anterior sólo se posibilita si los maestros crecen en la medida de sus circunstancias, se capacitan a diario y se entregan a la superación de su ética profesional, al dejar la situación indigna a la que se ha reducido la labor del maestro de escuela pública. Los profesionales del medio artístico, de las ciencias sociales y de las humanidades que se dedican a la docencia, han iniciado desde hace tiempo esta labor dignificadora que ha trascendido al discurso y trabaja en silencio con resultados. Todas las obras de arte, investigaciones y publicaciones que se producen a diario, son la evidencia de dicha labor, pero tal vez no sean suficientes.

Para el caso particular de los CEDART, hará falta una vinculación mayor en las áreas de conocimiento del plan de estudios, una unificación del sistema CEDART nacional y una formal solicitud de integrar el bachillerato propedéutico a organizaciones como la COMIPEMS. Transformar su normatividad para relacionarlo directamente con las políticas educativas del CONACULTA y de la SEP. Se debe lograr la vinculación de su plan de estudios, con diversas instituciones del ámbito de las escuelas profesionales y universidades. Dichas iniciativas se han propuesto desde el año de 1996 a la autoridades del INBAL sin que a la fecha se hayan aceptado. Argumentando carencias de recursos para sufragar planteles de estas características entre otros pretextos. Si es que la economía de la nación no tiene recursos suficientes para apoyar a sus escuelas públicas de educación artística, entonces permitir el acceso abierto de la iniciativa privada para su crecimiento presupuestal, a través de donaciones o fideicomisos que no deban someterse a prohibiciones hacendarias.

Las soluciones a mi parecer no tienen mayor obstáculo, la posibilidad de creer que el derecho inalienable a la educación integral no es privativo de los que no conforman los 50 millones de pobres del país, es absolutamente legal y posible. Yo contribuyo con esta aportación, la difusión de una propuesta educativa como es el sistema CEDART. Una escuela pública, que requiere mayor atención del gobierno federal, que cuenta con maestros de altos niveles educativos, capacidad docente receptiva a la evaluación constante y que cuenta con un crecimiento notable de la matrícula de ingreso y egreso en cada ciclo escolar.

Con respecto a la propuesta alternativa al programa actual, debo destacar que no la he utilizado hasta ahora, porque a partir de enero de 2001 al cambiar de residencia, las autoridades del INBAL negaron el traslado de mi plaza o recurso de trabajo mediante la cual aplicaría la propuesta en un CEDART distinto a partir del presente ciclo escolar (2001-2002). Los motivos y razones sobran, la interpretación que yo tengo al respecto es que parece que es mejor negar la posibilidad de transformación de un sistema educativo en función de su mejoría y mantener un recurso presupuestal inmóvil a través de una "licencia de trabajo".

La experiencia de trabajo en la Secretaría Académica, me hubiera impulsado a desarrollar programas de trabajo en otro plantel, similares a los aplicados en el CEDART "Diego Rivera", tales como la planeación del curso mediante la aplicación de cronogramas de trabajo, avances programáticos y el seguimiento exhaustivo de los alumnos en sus conocimientos y habilidades más allá del programa indicativo. En virtud de que dicha metodología de trabajo había sido probada con resultados positivos.

El programa alterno queda entonces en teoría, la diferencia es que la prueba de que hubiera funcionado se realizó empíricamente desde la década pasada, antes de analizarlo y ordenarlo como aparece en el presente Informe Académico. Considero que sus mejores aportaciones son la iniciativa de una educación integral a través de la investigación teórica de diversas áreas de conocimiento dentro del ámbito del arte. El desarrollo de diversas habilidades a través de los propósitos explícitos y de aquellos que se consigan sin haberse planeado de antemano como la apropiación y el cuidado de un trabajo de investigación que se elabora durante todo un curso. Por último y con base en el desarrollo de habilidades: la evaluación permanente. Su aplicación suprime por completo la acumulación innecesaria de información a cambio de conocimientos significativos cuyo objetivo no es sólo la calificación final, que determine el éxito o fracaso del alumno dentro del curso

Tengo la esperanza de que podré aplicarlo en algún momento porque la necesidad de conocimiento trasciende a las instituciones y sobrevive en el deseo de los alumnos por saber más, hacer útiles sus conocimientos y con ello lograr su futuro profesional. Yo he visto que nunca son demasiado jóvenes, ni demasiado inmaduros para saber lo que quieren, sólo que a veces se confunden si no tienen a la mano las propuestas que los motiven.

La historia del arte en bachillerato, puede resultar un instrumento peligroso por la cantidad de habilidades que pueden desarrollar los estudiantes, por los recursos que implica y porque libera la mente a través de los sentidos, lo cual ya está comprobado, porque no evade cumplir con los propósitos del bachillerato propedéutico al desarrollar el razonamiento, la capacidad de análisis, la capacidad expresiva y la objetividad entre los jóvenes.

Espero en un futuro próximo hacer un trabajo que sea la continuación del presente con la comprobación práctica de la propuesta alternativa con resultados concretos o modificaciones que requiera. Por el momento queda en suspenso su funcionalidad.

Bibliografía y Hemerografía

Carrillo Paz, Gustavo. *Temas de cultura musical*, México, Trillas, 1980.

Cazadero, Manuel. *Desarrollo, Crisis e Ideología en la formación del Capitalismo*, México, FCE, 1986.

Cervantes Galván, Edilberto. *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo*, Nuevo León . Ediciones Castillo, 1998.

Collingwood, R. G., *Idea de la historia*, México, FCE, 2000.

Dallal, Alberto, et al. *Danza Contemporánea en México*, México, CNCA-INBA, 1993.

Del Conde, Teresa, et al. *Historia mínima del arte mexicano en el siglo XX*, México, Ediciones ÁTAME, 1994.

Eder, Rita, Lauer, Mirko, et al. *Teoría social del arte. Bibliografía comentada*, México, UNAM-IIIE, 1986.

Emerich, Luis Carlos. *Figuraciones y desfiguros de los 80's. Pintura mexicana joven*, México, Diana, 1989.

Freire, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1999.

- *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1999.
- *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1999.

Fuentes, Carlos. *El Espejo Enterrado*, México, FCE, 1992. (Col. Tierra Firme)

Gombrich, Ernst. *La Historia del Arte*, México, CONACULTA, Ed. Diana, 1995.

Hauser, Arnold. *Teorías del Arte. Tendencias y métodos de la crítica moderna*, España, Guadarrama, 1982. (Col. Punto Omega, 53)

Jorge Alberto Manrique, "Presentación" en Victoria Vicencio, José Guadalupe, comp. *Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. Historia del Arte mexicano, una aproximación al arte mexicano*, México, UNAM, Ed. Porrúa, 1988.

- "Ambigüedad histórica del arte mexicano", discurso de ingreso a la Academia Mexicana de la Historia, 9 de octubre de 1973, en *Memorias de la Academia Mexicana de la Historia correspondiente de la Real de Madrid*, t.XXX, México, Academia Mexicana de la Historia, 1971-1973.

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*, México, Ed. Porrúa, 1986.

Ma. Teresa de Jesús Poncelis Gasca, "La docencia: una alternativa en la formación profesional del historiador" en Lerner, Victoria, et al. *La enseñanza de CLIO, práctica y propuestas para una didáctica histórica*, CISE-UNAM, Instituto Mora, 1990.

Paoli Bolio, Francisco José. *Estado y Sociedad en México, 1917-1984*, México, Ed. Océano, 1986.

Pereyra, Carlos, comp. *Historia ¿Para qué?*, México, Siglo XXI, 1987.

Semo, Enrique, Semo, Ilán, et al., *La transición interrumpida. México 1968-1988*, México, UIA; ED:Nueva Imagen, 1993.

Silva Herzog, Jesús, et al. *Miguel Álvarez Acosta, tránsito de una voz apasionada*, México, INBA, 1993.

Schmilchuk, Graciela. *Museos: comunicación y educación. Antología comentada*, México, INBA, 1987, (Colección de Artes Plásticas, Serie Investigación y Documentación de las Artes, no. 5)

Tovar y de Teresa, Rafael, et al. *Homenaje a Fernando Gamboa, Pintura Mexicana 1950 a 1980*, México, CNCA-INBA, Museo José Luis Cuevas, 1993.

Hemerografía

Diario Oficial de la de la Federación. Se consultaron los siguientes ejemplares:

- *Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes, presidente Miguel Alemán Valdés, 31 de diciembre de 1946.*
- *Decreto por el que se crea el Colegio de Bachilleres como organismo descentralizado del Estado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y domicilio en la Ciudad de México, 26 de septiembre de 1973.*
- *Acuerdo 71. Secretaría de Educación Pública, mayo de 1982*
- *Decreto por el que se crea el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública que ejercerá las atribuciones de promoción y difusión de la cultura y las artes. 7 de diciembre de 1988.*
- *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, Srto. De Educación Ernesto Zedillo Ponce de León, mayo de 1992.*

Revistas

Educación Artística. La Gaceta de las escuelas Profesionales y de los Centros de Investigación del INBA, abril-junio de 1996, enero-marzo de 1996.

Encuentro, Dir. Rogelio Vizcaíno López, CREA, febrero-marzo de 1988, bimestral.

Proceso, Dir. Julio Scherer García, 21 de febrero de 1994, semanal.

Revista de Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, julio a septiembre de 1976, octubre-diciembre de 1994, octubre-diciembre de 1984, bimestral.

Vuelta, Dir. Octavio Paz, enero de 1989, mensual.

Vuelta, Dir. Octavio Paz, agosto 1990, mensual.

Ensayos y Documentos oficiales y de uso interno

Argüello Grunstein, Alberto, Cruz Gatica, Martín. *Programa Indicativo de la asignatura Historia del Arte I-II. Presentación General del Área*, Instituto Nacional de Bellas Artes, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, Dirección de Asuntos Académicos, julio de 1998.

Bases de Organización Académica y Funcionamiento Administrativo de las Escuelas de Educación Artística, dependientes del Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA, SGIA, SEP.

Chacona, Omar. *Investigación sobre didáctica interdisciplinaria para la enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas, científicas y humanísticas en el nivel medio básico*, Memoria de reestructuración del Plan 79, Dirección de Asuntos Académicos del INBAL, 1980 a 1982.

De Regil Vélez, Rafael *¿Educar en la posmodernidad?*, Universidad Iberoamericana, 1995.

"La Educación Artística". Ensayo presentado por el Lic. Francisco Roustán Palestina para el proyecto de tesis a desarrollar en la maestría Planeación de la Educación, en la Universidad Autónoma Metropolitana, plantel Xochimilco, 24 de marzo de 1997.

Plan de Estudios CEDART 1984, Dirección de Asuntos Académicos, Subdirección General de Educación e Investigación y Artísticas, INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES y LITERATURA.

Plan de estudios CEDART 1994, Dirección de Asuntos Académicos, Subdirección General de Educación e Investigación y Artísticas, INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES y LITERATURA.

Propuesta de reestructuración del Plan de Estudios de los Centros de Educación Artística, publicada por la Subdirección General de Educación Artística y la Dirección de Asuntos Académicos, octubre de 1992.