

La asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en las Escuelas de Iniciación Artística del INBA en la Ciudad de México. Nuevos planteamientos teórico-metodológicos del desarrollo cognitivo en la formación inicial de las artes

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



**La asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en las
Escuelas de Iniciación Artística del INBA en la Ciudad de México.
Nuevos planteamientos teórico-metodológicos del desarrollo
cognitivo en la formación inicial de las artes**

ESTUDIO DE CASO

Que para obtener el grado de

Maestro en estudios de Arte

Presenta:

Hugo Enrique Vázquez Morales

**Directora: Mtra. Ma. Estela Eguiarte Sakar
Sinodales: Mtra. Erika Lucía Escutia Sánchez
Dr. Luis Manuel Montes Serrano**

México, D.F.

2014

A Silvia y Nina,
A mis padres, hermanas y familia.
A mis amigos,
A mí mismo...

Agradecimientos

Mi principal agradecimiento a la Universidad Iberoamericana por haberme brindado la posibilidad de realizar mis estudios de la Maestría en Estudios de Arte con diversos apoyos sin los cuales no habría podido llegar a esta instancia.

Agradezco de modo muy sincero al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), cuyo apoyo fue determinante en el desarrollo y buen término de esta investigación. Gracias por las facilidades, los medios y la clara información. Gracias por el soporte y por creer en nosotros.

Mi completo agradecimiento al Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE), por su generosidad al apoyar los proyectos que genera la Línea de Investigación en Arte y Educación.

Todo mi agradecimiento y respeto a mi directora y tutora, la Mtra. Ma. Estela Eguiarte Sakar, cuyo trabajo y visión alimenta de modo inagotable nuestra Línea de Investigación sobre Arte y Educación.

Agradezco también a mis sinodales, la Mtra. Erika Lucía Escutia Sánchez y al Dr. Luis Manuel Montes Serrano, así como a la Dra. Olga María Rodríguez Bolufé y la Dra. Ivonne Lonna Olvera; a todos ustedes gracias por sus invaluable observaciones, comentarios y correcciones.

Gracias a la Dra. María Acaso López Bosch y a la Dra. Noelia Antúnez del Cerro por tan interesantes visiones y por sus valiosos aportes.

Muchas gracias a todos los profesores, personal administrativo, y compañeros del departamento de Arte de la Universidad Iberoamericana por dejarme formar parte de tan enriquecedora comunidad.

ÍNDICE

	Página
• Introducción.....	5
• Cap. 1 Definición del concepto de iniciación Artística.....	10
- Sobre el concepto de iniciación Artística.....	12
- Modelo <i>Formal Obligatorio</i>, programas de la SEP.....	14
- Modelo <i>Informal desestructurado</i>, las Casas de Cultura...	17
- Generalidades sobre el modelo educativo de las Escuelas de Iniciación Artística del INBAL en la Ciudad de México.....	19
• Cap. 2 La asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en las Escuelas de iniciación Artística de la Ciudad de México.....	27
- Revisión de la propuesta institucional desde el análisis del <i>Plan de Estudios de Iniciación Profesional</i> (1995) y <i>Plan de estudios de Iniciación Artística</i> (2000).....	28
- Metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas para la impartición de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en las EIA's de la Ciudad de México.....	34
- Análisis crítico de la praxis docente.....	36
- Propuesta de replanteamiento y creación de la asignatura de Historia y Apreciación de las Artes.....	41
• CAP. 3 Nuevos planteamientos teórico-metodológicos para la impartición de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en Escuelas de Iniciación Artística del INBA en la Ciudad de México.....	46
- Principios fundamentales como referencia para establecer nuevas prácticas docentes en la materia de Historia del Arte y Apreciación Estética en las EIA's de la Ciudad de México.....	46
- Experiencias y principios metodológicos para la aplicación de nuevas estrategias	

**en el curso de Historia del arte y Apreciación
Estética en las EIA's de la Ciudad de México.....52**

- **Conclusiones.....70**
- **Anexo 1.....72**
- **Bibliografía.....73**
- **Hemerografía y fuentes electrónicas.....76**

Introducción

Al tomar como punto de partida mi propia experiencia como docente de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en el área de Artes Plásticas de la Escuela de Iniciación Artística (EIA) número 4 perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), el presente estudio pretende continuar con una búsqueda por entablar el diálogo y la reflexión acerca del trabajo que realizan las EIA's en el contexto de la educación artística nacional al tener como referencia estudios como la tesis de maestría *Violencia Sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos*, presentada por Eurídice Amanda Pacheco Caballero¹, así como la tesis titulada *Propuesta de rediseño Curricular de las escuelas de Iniciación Artística en la Ciudad de México*, estudio realizado por Luis Manuel Montes Serrano en el año 2005² que inauguró las conversaciones acerca del fenómeno que suponen la formación inicial en las artes en nuestro país, motivo por el cual será retomado a lo largo de esta investigación como antecedente original y referente teórico metodológico de nuevos postulados sobre la *Iniciación Artística* en México.

Sin afán alguno por imponer un modelo genéricamente trasladable a diversos contextos educativos, los supuestos que aquí se expondrán intentarán servir de base para un proceso de análisis crítico y autocrítico del contexto en el que se inserta esta propuesta a partir de la búsqueda por una definición del concepto de *Iniciación Artística*, primer problema de investigación que fue

¹ Eurídice Amanda Pacheco Caballero, *Violencia Sistémica en la enseñanza de la danza contemporánea en la Escuela de Iniciación Artística no. 2: La voz de los alumnos*, México, 2007, Tesis, UPN, Maestría en desarrollo educativo.

² Luis Manuel Montes Serrano, *Propuesta de rediseño Curricular de las escuelas de iniciación artística en la Ciudad de México*, México, 2005, Tesis, UIA, Maestría en estudios de Arte.

trabajado en el capítulo 1 desde 3 perspectivas que son: la educación *formal obligatoria* representada en los planes de estudio de la materia de Arte que la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló para la educación básica (primaria y secundaria) desde el año 2006³, la *informal desestructurada* constituida por las Casas de Cultura, y la *no formal escolarizada*, que personifican las EIAs del INBAL.

El segundo capítulo se construye con base en la pregunta ¿Para qué una asignatura de Historia del Arte y apreciación Estética en el escenario de la *Iniciación Artística* y cómo ha sido planteada y abordada? Cuestionamientos sobre lo cuales se construyó una revisión crítica de los presupuestos a partir de los cuales se ha configurado y constituido una asignatura ligada a la disciplina histórica en el marco del plan de estudios desarrollado para el área de artes plásticas en las EIA's de la Ciudad de México. Análisis realizado a partir de dos trazados didácticos emitidos por INBAL durante los años de 1995⁴ y 2000⁵. El primero, pretendía establecer como principal objetivo de dichos centros de formación inicial el comenzar la instrucción profesional de las artes desde una especie de primer escalafón del Sistema Nacional de Educación Artística. El segundo, a 14 años de su emisión continua siendo el documento oficial sobre el cual se trabajan todas las asignaturas de las 4 áreas (música, danza, artes plásticas y teatro) en las EIA's, hecho que marca la necesidad de reconsiderar dicha propuesta a la luz mi propia práctica magisterial, cuya metodología de trabajo y contenidos examino ante la exigencia de una redefinición del

³ Secretaría de Educación Pública, *Educación Básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*. México, D.F., SEP, 2006.

⁴ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Profesional*, México, D.F., INBA, 1995.

⁵ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística*, Tomo I, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000.

concepto de *Iniciación Artística*, tal como se reflexiona en la primera sección de este estudio de caso.

El tercer apartado se centra en el ¿cómo desarrollar una propuesta que reestructure el enfoque, los postulados teórico metodológicos basados en actividades y estrategias concretas, así como el tipo de contenidos que se deben trabajar para una clase de historia del arte dentro de un proceso como el de *Iniciación Artística*? Interrogante a responder a través de tres aspectos que abarcan un replanteamiento de enfoque, metodología y contenidos temáticos, con vías a una transformación de los paradigmas que conforman la visión tradicional sobre la educación artística.

Así, para el último apartado se propuso trabajar en un cambio de enfoque marcado por el desplazamiento de modelos de enseñanza aprendizaje pasivos, que consideran al alumno como un contenedor de información o un recopilador de datos considerados como verdades absolutas, por experiencias donde estudiante y profesor construyan procesos de investigación en una búsqueda por conformar un verdadero aprendizaje basado en la indagación crítica.

Para este nuevo enfoque basado en la investigación se planteo retomar la idea que Montes Serrano propone, en la tesis de Maestría mencionada al inicio de este prefacio, acerca de la implementación del aprendizaje colaborativo en el contexto de la *Iniciación Artística* para ser utilizado como metodología educativa que desplace las prácticas monológicas del profesor erudito, quien ejerce su autoridad intelectual mediante el uso de la palabra condicionando el aprendizaje a su propia visión del mundo y evitando el intercambio de ideas entre todos los participantes del acto pedagógico, a un escenario más participativo donde el aprendizaje colectivo se asuma desde

aquello que D. Johnson, J. Johnson y E. Holubec⁶ llaman *Interdependencia positiva*, que implica la autocrítica sobre fortalezas y debilidades en una toma de conciencia sobre el lugar y función que cada miembro de la comunidad tiene en el proceso de construcción del conocimiento colectivo. Aunado a este rasgo, se propone también utilizar la estrategia de aprendizaje basado en proyectos⁷ en relación con la teoría denominada *Investigación – acción*⁸ que promueve una indagación participativa inserta en un ciclo reflexivo conformado por una preocupación temática, el plan de acción, la puesta en marcha, la observación, la reflexión y la re planificación.

Ante el cambio de enfoque y metodología la necesidad de una nueva propuesta sobre contenidos se hace evidente ya que el abordaje tradicional basado en el estudio taxonómico de los estilos más representativos del arte occidental puede y debe ser trasladado a la revisión de ejes temáticos, tal es el caso de la Mitología en relación a lo multicultural o las representaciones del cuerpo en función de una reflexión sobre lo antropológico en la génesis de la imagen, a fin de brindar las herramientas necesarias para aprender a observar y decodificar el objeto artístico.

En conjunción a un cúmulo de experiencias sobre cada uno de los aspectos a trabajar en la propuesta que se desarrollará en este estudio se identifican problemáticas que más que intentar ser resueltas de manera definitiva, tal si fuesen padecimientos que deben ser atacados bajo una seria prescripción médica, se presentan como oportunidades para seguir trabajando el tema en estudios posteriores, pero sobre todo, para mostrar el hecho de la

⁶ Ver David W. Johnson, Roger Johnson y Edythe J. Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

⁷ Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006, p. 33.

⁸ Stephen Kemmis y Robin McTaggart, *Cómo planificar la investigación – acción*, Barcelona, LAERTES, 1988, p. 14.

dificultad de establecer protocolos educativos sin dimensionar la complejidad del contexto sociocultural que consume, demanda y construye procesos formativos creados a partir de verdaderas necesidades comunitarias y no desde políticas institucionales o gubernamentales.

Una vez sentados antecedentes, justificación, preguntas de investigación que construyen el presente proyecto, así como la sucesión de contenidos que conforman el mismo, invito a la crítica y atenta lectura con el fin de generar resonancia, ya sea desde el ámbito académico o institucional.

Cap. 1 Definición del concepto de iniciación Artística

Según un diagnóstico hecho en el Plan Nacional de Cultura 2007 – 2012, hacia la segunda década del siglo XXI en México, “el panorama de la educación artística enfrenta un insuficiente reconocimiento social e institucional que le impide ubicarse como elemento vital para el desarrollo humano, cultural y productivo.”⁹ Lo anterior, debido a una ambigua y desarticulada diversidad de tipos, servicios y modalidades educativas.¹⁰

A siete años de dichas aseveraciones, la contrariedad parece subsistir, agudizándose en la falta de autocrítica institucional y la problemática que parece venir con la definición del propio concepto de *Iniciación Artística*.

El Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018¹¹, desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en diciembre del año 2013, establece dentro de su quinto objetivo el “promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.”¹²

Así mismo, en su apartado 5.1, concerniente a las estrategias a implementar para lograr el objetivo aquí señalado, se proponen “fomentar la educación artística y cultural y crear mayores oportunidades de acceso a la cultura, especialmente para el sector educativo”¹³, mas ¿Cómo se pretende promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos que impulsen la educación integral mediante el fomento a la educación artística y cultural así como la creación de mayores oportunidades de acceso a la cultura?

⁹ Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, *Plan Nacional de Cultura 2007 – 2012*, México, CONACULTA, 2007, p. 113.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ Secretaría de Educación Pública, *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*, México, SEP, 2013, p. 64.

¹² *Ibidem*, p. 63

¹³ *Ibidem*, p. 64

La pregunta anterior es una muestra del discurso tautológico que acompaña la mayoría de programas institucionales, en donde se proponen una serie de objetivos cuya metodología para materializarlos se diluye en enunciaciones emitidas en modo infinitivo.

Si se continua con las primera y segunda líneas de acción de la estrategia 5.1, se pretende “ampliar las opciones de iniciación y apreciación artística para fortalecer la formación integral en la educación básica y media superior”, al igual que, “elaborar alternativas de capacitación para que el personal docente de educación básica y media superior desarrolle contenidos artísticos y culturales.”¹⁴

Por su parte, el Programa Especial de Cultura y Arte 2013 – 2018 propuesto por CONACULTA, se construye alrededor de cinco metas que son:

1. Dar una perspectiva de equidad e inclusión sociales a la acción cultural en su conjunto.
2. La conservación y el aprovechamiento intensivo del patrimonio y la infraestructura culturales.
3. El acceso universal a la cultura y el uso de los medios digitales.
4. Estímulos a la creación y al desarrollo cultural productivo.
5. Ampliar el diálogo y el intercambio cultural entre México y el mundo.¹⁵

Si bien puede establecerse cierta relación entre la primera línea de acción de la estrategia 5.1 propuesta en el Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018 y la tercera meta propuesta en el Programa Especial de Cultura y Arte 2013 – 2018, al proyectarse una ampliación en las opciones de iniciación y

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ Es de suma importancia aclarar que desde 17 de enero del 2014, fecha en que se emitió el Programa Especial de Cultura y Arte 2013 – 2018 en una nota de prensa publicada por parte del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) en la liga http://www.conaculta.gob.mx/detalle-nota/?id=31777#.Uyc-AV49_zN con número de comunicado 61/2014, el único documento que puede ser consultado, al mes de marzo del 2014, es otra nota de prensa emitida por NOTISEM a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) disponible para su descarga en formato PDF en la liga http://consulmex.sre.gob.mx/detroit/images/Comunicados_SRE/2014/20140121_01_notainformativa_programarte.pdf

apreciación artísticas dentro del ámbito de la educación básica y media superior en correspondencia al objetivo de lograr un acceso universal a la cultura, la incógnita sobre el procedimiento para llevar a cabo los fines propuestos parece echar mano de un concepto hasta ahora indefinido.

Aunque la interrogante sobre cómo promover y difundir el arte mediante el fomento a la educación artística y la creación de oportunidades de acceso a la cultura continúa presente, se pretende partir del concepto de *Iniciación Artística* como línea de acción a implementar por la SEP. Pero, ¿qué se entiende por *Iniciación Artística*? Es algo que tratará de esclarecerse en los siguientes párrafos.

Sobre el concepto de *Iniciación Artística*

Cabe mencionar que al hablar de *Iniciación Artística* es muy fácil establecer ambigüedad tan sólo en el hecho de no utilizar la nomenclatura exacta, ya que, si en vez de utilizar la palabra iniciación se usara el término educación inicial, se establecería una problemática conceptual que dificultaría aún más la propia definición de lo que es realmente la *Iniciación Artística*.

Entonces, ¿Por qué iniciación y no educación inicial? Debido a que, según la SEP, se considera como educación inicial al

servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que permitirá adquirir habilidades, hábitos y valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.¹⁶

No obstante, el mismo Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), a través de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

¹⁶ Secretaría de Educación Pública, *Modelo de Educación Inicial del Conafe*, México, SEP; CONAFE, 2010, p. 21.

(SGEIA) ofrecería, mediante el documento “Los niveles de formación inicial y propedéutico de las escuelas del INBA”¹⁷, su propia definición de educación inicial entendida como

...la fase primaria de un proceso formativo en donde se da el primer acercamiento a un objeto de estudio con el cual, a partir de un proceso metodológico, se experimentan y deducen conocimientos que forman parte a su vez del descubrimiento de intereses y el desarrollo de aptitudes y habilidades que permiten una elección consciente de una disciplina de estudio particular.¹⁸

Es claro que esta última definición al ser emitida por el INBAL se encuentra enfocada hacia la enseñanza de las artes en un nivel inicial, sin embargo, al hacerse una lectura estrictamente apegada al texto, dicha enunciación parece ser aplicable a cualquier otro campo disciplinar.

Ante lo complejo del establecimiento de una definición categórica a nivel institucional, el concepto de *Iniciación Artística* puede ligarse a tres líneas muy claras de aproximación desde la práctica educativa, directrices que pueden ser reconocidas bajo los siguientes modelos: el *formal obligatorio*, desarrollado dentro del trazado curricular de la educación básica (Primaria y Secundaria específicamente) propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el *informal desestructurado*, representado por las Casas de Cultura, y el *no formal escolarizado*, cuyo exponente se encuentra en las denominadas Escuelas de Iniciación Artística (EIAs) del INBAL.¹⁹

¹⁷ INBA, SGEIA, DAA., *Los niveles de formación inicial y propedéutico de las escuelas del INBA*, México, INBA, 1993.

¹⁸ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística*, Tomo I, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000, p. 17.

¹⁹ Sobre los sistemas de educación *Formal, No formal e Informal* P. Coombs y M. Amhed en su texto de 1975 titulado *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal* proponen una clasificación y definición de cada uno de ellos, en donde el primero se refiere a un sistema educativo jerarquizado, estructurado y cronológicamente graduado que se extiende desde los primeros años de educación primaria hasta la Universidad; el segundo comprende toda actividad organizada sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población; mientras que el tercer sistema educativo se centra en el proceso a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno no obstante, carece de organización y

Modelo formal obligatorio

El primer modelo a considerar sobre una educación inicial en las artes, lo representa el plan de estudios de Educación Básica planteado por la SEP. Propuesta cuyo cobijo institucional la ubicaría en una situación obligatoria, que tiene que coexistir en el contexto habitual del sistema educativo nacional, escenario que puede resultar impositivo en algunos casos a pesar de la actual apuesta que la SEP parece estar haciendo al introducir el concepto *Iniciación Artística* en su Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018. Por lo que valdría la pena preguntar, a modo de paréntesis, ¿en qué casos resultaría impositivo dicho planteamiento curricular? La respuesta puede encontrarse nuevamente en el quinto objetivo del Plan Sectorial de la SEP, a partir de la segunda línea de acción a implementarse dentro de la estrategia 5.1: “elaborar alternativas de capacitación para que el personal docente de educación básica y media superior desarrolle contenidos artísticos y culturales.”²⁰

¿Dónde está la imposición? En un modelo productivista que centraliza la enseñanza en un solo individuo, reduciendo la posibilidad de planteamientos educativos interdisciplinarios y colaborativos. Condición que será retomada posteriormente con el fin de realizar un análisis crítico de mi práctica docente en aras a esbozar una propuesta a teórico metodológica que contribuya a replantear la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en el contexto de las EIAs.

frecuentemente de sistema. Citados en María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de educación no formal”, *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, Universidad Internacional de la Rioja, septiembre – diciembre 2001, pp. 525-544.

²⁰ SEP, *Programa Sectorial de Educación... Op. Cit.*, p. 64.

Con relación al plan de estudios propuesto por la SEP, dicho trazado didáctico propuso los ejes de apreciación y expresión para el nivel preescolar y primaria²¹; y agregó el eje contextual²² para el nivel secundaria.

Así, la apreciación, eje emparentado a la crítica de arte

estimula el reconocimiento de la expresividad de una manifestación artística a partir de los sentimientos que causa en el espectador, desarrolla el aspecto cognitivo que le permite comparar las obras artísticas de diversas culturas y épocas y contrastar formas de pensar, estableciendo analogías y divergencias entre temáticas y recursos técnicos, la construcción del pensamiento crítico y la interpretación de signos y símbolos.²³

En segunda instancia, la expresión se presenta como “posibilidad de comunicación [que] incita la creatividad para construir ideas propias [y] establecer relaciones cualitativas por medio del diálogo crítico.”²⁴ Es un eje centrado en la producción plástica pero que bien puede ser reubicado al terreno de la producción intelectual. Es decir, el desarrollo de ideas inteligibles verbalmente y susceptibles a poder ser expresadas de manera oral o escrita.

Por su parte, el eje de contextualización, “implica que el alumno conozca la influencia que tienen los diferentes momentos históricos y sociales en las manifestaciones artísticas, las razones por las que éstas se llevan a cabo [y] las condiciones necesarias para realizarlas.”²⁵

Respecto a este último punto, es de gran importancia recalcar que el eje de contextualización no pretende establecer una visión evolucionista que tienda

²¹ Sobre esta propuesta, la Reforma de la Educación Primaria, como lo señala el Plan de Estudios 2009 en lo que corresponde a las artes, se orienta a propiciar el desarrollo y fortalecimiento de competencias artísticas que son: percepción estética, abstracción interpretativa y comunicación creativa. Ver Secretaría de Educación Pública, *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, México, D.F., SEP; UPN, 2011, p.13.

²² Cabe mencionar que los ejes de apreciación expresión y contextualización propuestos en el trazado didáctico están basados en los aspectos productivo, crítico y cultural, propuestos por Elliot W. Eisner como los principales aspectos del aprendizaje artístico. Ver: Elliot W. Eisner, “Cómo se produce el aprendizaje artístico”, *Educación la visión artística*, Trad. David Cifuentes Camacho, Barcelona, Paidós, 1998, pp. 59 – 98.

²³ Secretaría de Educación Pública, *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*, México, D.F., SEP, 2011, p.19.

²⁴ *Ibidem*, p. 20.

²⁵ *Idem*.

hacia la concepción cronológica de los contenidos y a una explicación causa – efecto de los elementos histórico culturales, sino a fomentar el constante ejercicio reflexivo que implica tomar distancia de un objeto o fenómeno artístico, buscar conectores con él y resignificarle espacio temporalmente dentro de una cultura ajena a aquella que le hizo aparecer, pero en cuya inserción, cobra nuevos y múltiples sentidos.

Por esta razón el plan de estudios de la propuesta de la SEP no estará para nada enfocado a la revisión histórica de los estilos y técnicas plásticas a través del tiempo, sino a la reflexión sobre la imagen, inserta en tres contextos específicos a partir de los cuales el estudiante se verá inmerso. Tal como se muestra en las tablas siguientes.

Primer Grado	Segundo Grado	Tercer grado
1. Las imágenes de mi entorno	1. Las imágenes publicitarias	1. Las imágenes artísticas
2. ¿Qué es la imagen figurativa?	2. Imágenes y símbolos	2. Acercamiento al mundo de las artes visuales
3. Composición de la imagen: formatos y encuadres	3. Medios de difusión de las imágenes	3. El lenguaje de la abstracción geométrica
4. La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	4. El cuerpo humano en la imagen	4. El lenguaje de la abstracción lírica
5. La naturaleza y el espacio urbano en la escultura	5. El cuerpo humano en la escultura	5. Arte Colectivo

Tabla 1. Plan de estudios para la materia de Artes Visuales en la educación secundaria propuesto en el programa de estudio 2006 de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Primer Grado	Segundo Grado	Tercer grado
1. Las imágenes de mi entorno	1. Las imágenes y algunos de sus usos sociales	1. El lenguaje de la abstracción
2. ¿Qué es la imagen figurativa?	2. Imágenes y símbolos	2. Arte contemporáneo
3. Composición de la imagen: formatos y encuadres	3. Técnicas de las artes visuales	3. Las imágenes artísticas
4. La naturaleza y el espacio urbano en la imagen	4. El cuerpo humano en la imagen	4. Arte colectivo
5. Las obras tridimensionales en el entorno	5. Las vanguardias en las artes visuales	5. El mundo de las artes visuales

Tabla 2. Plan de estudios para la materia de Artes Visuales en la educación secundaria propuesto en el programa de estudio 2011 de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En ambos casos se puede reconocer un enfoque fundamentalmente basado en 3 aspectos de la imagen que son: la imagen inserta dentro del entorno cotidiano, la imagen dentro del contexto socio cultural que finalmente deviene en imagen artística. Disposición posiblemente hecha con base en la transversalidad, como propuesta pedagógica que será abordada más adelante.

En suma, en el trazado didáctico que desarrolla, de manera teórica y conceptual en su Plan de Estudios para la materia de Artes Visuales a nivel preescolar, primaria y secundaria la SEP; podemos notar una clara tendencia a romper con el concepto de la educación artística como sinónimo de actividad manual, al establecerse ésta como un elemento básico de conformación del pensamiento crítico²⁶. Elemento deseable en todo proceso educativo.²⁷

Modelo *informal desestructurado*

En el segundo caso, el modelo *informal desestructurado* representado por la Casa de Cultura, se plantea un principio pedagógico basado en la impartición de talleres libres que establecen una visión paradigmática sobre la educación artística como quehacer técnico – manual²⁸, siendo ésta una de las

²⁶ En el perfil de egreso, el plan de estudios 2011 de Educación Básica propuesto por la SEP estipula como rasgo fundamental la conformación del pensamiento crítico que puede observarse en la formulación de la siguiente competencia deseablemente desarrollada al término de los estudios de preescolar, primaria y secundaria: “Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones.” Ver, Secretaría de Educación Pública, *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*, México, SEP, 2011, p. 39.

²⁷ Cabe aclarar que la eficaz aplicación y efectividad de los planteamientos sobre educación artística hechos por la SEP a partir del año 2006 no serán temas de discusión del presente texto debido a que exceden el campo estudio. No obstante, para saber más sobre dicha propuesta véase Claudia del Pilar Ortega, *Propuesta curricular para la asignatura de artes: reforma de la educación secundaria*, México, Tesis, 2006, UIA, Maestría en Estudios de Arte, y Nora María Aguilar, *La reforma de secundaria en México: una reflexión sobre el cambio educativo y la construcción de la asignatura de artes. 2002-2008*, México, Tesis, 2006, UIA, Maestría en Estudios de Arte.

²⁸ Aceptación fuertemente emparentada al movimiento de la *Autoexpresión creativa*, tendencia dominante de la educación artística hasta la segunda mitad del siglo XX al respecto de la cual se puede revisar la obra del austriaco Viktor Lowenfeld y el británico Sir Herbert Read, quienes, influenciados por la Segunda Guerra Mundial, sostenían que las artes funcionaban como un

principales opciones para acercarse a los distintos lenguajes del arte debido a la diversidad de centros culturales que han funcionado bajo esta concepción. Tan sólo en el año 2010, el número de Casas de Cultura en todo el territorio nacional ascendía a 1,715.²⁹

Conocidas originalmente como Centros Regionales de Iniciación Artística (CRIA)³⁰, las Casas de Cultura representaron, hacia la década de los 50 del siglo XX en México, un intento por descentralizar los bienes y servicios culturales nacionales de la capital metropolitana .

A partir de la metamorfosis que sufre el CRIA de Aguascalientes, primero convertido en el Conservatorio Manuel M. Ponce, para posteriormente ser transformado en la Casa de la Cultura de Aguascalientes, creada en 1966 bajo la dirección del Mtro. Víctor Sandoval, se instaura un precedente de lo que fue el Programa Nacional de Casas de Cultura creado por el INBA en 1977 y coordinado por el mismo Mtro. Sandoval.

Con la intención original de “ofrecer espacios para el desarrollo cultural de una localidad [además de] cubrir las funciones de difusión cultural y de educación artística no formal”³¹, las Casas de Cultura en la actualidad brindan una gran diversidad de opciones de aprendizaje no sólo artístico sino deportivo y hasta de idiomas. Situación corroborada por Javier Gutiérrez Ruvalcaba, director de la Casa de la Cultura de Azcapotzalco, quien describe que los principales talleres que se ofrecen en dicho centro son: “Guitarra popular, eléctrica, clásica, violín, canto, piano, ballet clásico, polinesia, danza

catalizador de la expresión y el impulso creativo cuyo objetivo era alcanzar un óptimo desarrollo del ser humano.

²⁹ Al respecto de este último punto véase Sonia Sierra, “Casas de Cultura, educación Artística de Segunda”, *El Universal*, México, D.F., lunes 6 de mayo del 2013, [Edición en línea], <http://www.eluniversal.com.mx/notas/921105.html>, Fecha de consulta: miércoles 4 de septiembre del 2013.

³⁰ Alfonso Castellanos Ribot (coord.), *Atlas de Infraestructura Cultural de México*, México, CONACULTA, 2003, p. 131.

³¹ *Idem*.

contemporánea, árabe, africana, teatro, oratoria, yoga, jazz, japonés, ajedrez, náhuatl, inglés, escultura en madera, alebrije, pintura, dibujo...”³²

A partir de lo anterior surge, desde el año 2011, el Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA) planteamiento hecho por el INBAL con el fin de “fortalecer los servicios de Casas de Cultura y Centros Culturales, mediante una oferta educativa más sistemática, con base en programas académicos que contemplan los diferentes campos de formación que implican cada una de las disciplinas artísticas.”³³

En el marco de dicho programa puede vislumbrarse la primera línea de acción trazada en la estrategia 5.1 del Plan Sectorial de Educación 2013 – 2018, que se propone “ampliar las opciones de iniciación y apreciación artística para fortalecer la formación integral.”³⁴ ¿De qué manera? Mediante la transformación de Casas de Cultura y Centros Culturales en Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (EIAA), focos de enseñanza cuyo modelo pedagógico difiere de lo que plantean sus homólogos de la Ciudad de México y sobre los cuales no ahondaremos a profundidad en el presente estudio.

Generalidades sobre el modelo educativo de las Escuelas de Iniciación Artística del INBAL en la Ciudad de México

Las Escuelas de iniciación Artística (EIAs), cuya genealogía puede reconocerse en los Centros Populares de Pintura de 1913³⁵, los Estudios

³² S. Sierra, *Op. Cit.*, <http://www.eluniversal.com.mx/notas/921105.htm>

³³ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento Rector I*, México, INBA; CONACULTA, 2013, pp. 11 y 12.

³⁴ SEP, *Programa Sectorial de Educación... Op. Cit.*, p. 64.

³⁵ Ver Laura González Matute, *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, México, INBA, Cenidiap, 1987.

Libres Nocturnos de Dibujo para Obreros en 1921³⁶, los Centros populares de Educación Artística Urbana en 1927³⁷ y las Escuelas de Arte para Trabajadores durante la década en los 30 del siglo XX³⁸; han existido desde sus inicios como una alternativa semi escolarizada asequible para aquellos que buscan un primer acercamiento a los diversos lenguajes del arte.

El origen de las EIAs es tan incierto como su función institucional. Ya que, a pesar de que el “Plan de estudios de Iniciación Artística” redactado hacia finales del 2000 establece el año 1947 como el año de su fundación³⁹, no se les encuentra como tal en el documento “Dos años y medio del INBA”⁴⁰ escrito durante 1950 y en donde se les sigue nombrando Centros Populares de Arte para Trabajadores⁴¹ (ver Anexo 1).

Es importante aclarar que este estudio no pretende hacer una revisión histórica del origen y objetivo original de las Escuelas de Iniciación Artística del

³⁶ Julieta Ortiz Gaitán “Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)”, *La Enseñanza de las artes en México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010, p. 189 – 260.

³⁷ Ver Torres – Michúa, *La pintura contemporánea (1900 – 1950)*, México, UNAM, 2013, (Material de Lectura. Serie Las Artes en México, núm. 8) p. 11., y Alicia Azuela, “La forja de un imaginario. El movimiento artístico educativo revolucionario”, *Revista de la Universidad de México*, Núm. 6, México, Agosto 2004, pp. 77 – 84.

³⁸ “Las Escuelas de Arte para Trabajadores”, *El Nacional. Diario Popular*, México, D.F., 8 de enero de 1936, s/a, [En línea], <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/RegistroCompleto/tabid/99/doc/747863/language/es-MX/Default.aspx>, fecha de consulta: 14 de febrero del 2014.

³⁹ Instituto Nacional de Bellas Artes, Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística, Tomo I, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000, pp. 5 – 10.

⁴⁰ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Dos años y medio del INBA*, México, INBA, 1950.

⁴¹ Con el propósito de determinar, no una genealogía sino, un origen institucional más preciso de las Escuelas de Iniciación Artística se rastrearon los documentos siguientes: Secretaría de Educación Pública, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1950 – 1951*, México, SEP, 1951; donde se continúa hablando de los Centros Populares de Arte, incluso de cuatro de ellos cuando se aborda el informe de la sección de Música. El texto *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*, publicado en México por la SEP en el año de 1954. Así como, el escrito *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Diciembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*, donde la existencia de los Centros populares de Arte coincide con la denominación de Escuelas de Iniciación Artística. Además de que, para el año de 1958, el INBAL publique el primer documento donde pueden reconocerse las EIAs como centros de enseñanza que brinden a la “juventud proletaria de la ciudad, oportunidades para sustraerse a los centros de vicio, capacitándolos, además, para poder intervenir en la múltiple competencia de conocimientos y valores que representa la vida contemporánea”. Sobre dicho documento véase Instituto Nacional de Bellas Artes, *Memoria de Labores*, México, INBA; SEP, 1958.

INBAL, sin embargo, sí partir de sus funciones y lineamientos para delinear de manera sólida el objeto de estudio que aquí acomete.

El modelo curricular de las EIAs no buscaba la profesionalización artística, sino brindar al alumno una visión general de los distintos lenguajes del arte, para contribuir a su formación integral como ser humano.⁴² A partir del programa de Unidades de Iniciación Artística impulsado por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura en la década de los 80, se definiría a la educación artística en una etapa formativa inicial como el “proceso de sensibilización artística e iniciación en el conocimiento y la práctica de las disciplinas artísticas.”⁴³ Noción que puede ampliar el concepto de *Iniciación Artística* a lo siguiente:

El proceso formativo mediante el cual se puede acceder al conocimiento, comprensión, apreciación y aplicación de los elementos básicos estructurales de las disciplinas artísticas, a la vez que se desarrollan las capacidades de pensamiento, perceptivas, creativas, emocionales, de análisis y de expresión desde una perspectiva que favorezca el sentido de la experiencia y compromiso social del estudiante con su entorno y con el patrimonio cultural y natural del que es heredero. Un rasgo distintivo de este enfoque es la formación interdisciplinaria, cuyo fin es lograr una formación más amplia acorde con las características del arte y del mundo contemporáneo.⁴⁴

Con base en lo anterior, y a partir del concepto de disciplina⁴⁵, entendido como

⁴² Ver Luis Manuel Montes Serrano, *Propuesta de rediseño Curricular de las escuelas de iniciación artística en la Ciudad de México*, México, 2005, Tesis, UIA, Maestría en estudios de Arte, pp. 30-47.

⁴³ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Unidades de Iniciación Artística*, México, INBA, 1980, p. 13; citado en Instituto Nacional de Bellas Artes, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento Rector I*, México, INBA; CONACULTA, 2013, p. 16.

⁴⁴ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento Rector I*, México, INBA; CONACULTA, 2013, p. 18.

⁴⁵ Dentro del ámbito educativo de finales del siglo XIX y principios XX, la palabra *disciplina*, generalmente emparentada al verbo disciplinar, fue difundida como sinónimo de “gimnasia intelectual” y establecida en una nueva acepción que le definiría como “materia de enseñanza susceptible de servir como ejercicio intelectual”. Es decir, aquel área de conocimiento que fomentaba la formación de la mente y que se reducía específicamente al campo de las humanidades clásicas. Sobre el origen y desarrollo del concepto de disciplina en el ámbito escolar véase: André Chervel, “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, *Revista de educación*, núm. 295, Madrid, mayo – agosto 1991, pp. 59 – 111.

aquel campo de estudio que posee un cuerpo organizado de conocimientos o contenidos, así como una metodología específica que facilite la exploración e investigación dentro de una comunidad académica determinada⁴⁶, la propuesta educativa de las EIA, en cuyos objetivos se buscó el “iniciar al educando en el conocimiento y exploración de los elementos estructurales de las áreas artísticas” así como, introducirle en el “estudio sistemático del área artística de su interés”⁴⁷; propone un enfoque más cercano al contexto educativo formal aunque su planteamiento curricular no encuentre equivalencia con el Sistema Educativo Nacional. Hecho que les sitúa en una posición aparentemente ambigua pero que puede ser aprovechada para hacer proposiciones educativas novedosas, es decir, desde una perspectiva diferente a la que comúnmente se ha establecido para el escenario de la iniciación artística en nuestro país.

Con miras a realizar una aportación a los modelos actuales de enseñanza de las EIAs en la Ciudad de México, el presente estudio de caso parte de mi experiencia como docente de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en el área de Artes Plásticas de la Escuela de Iniciación Artística número 4 del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL). Materia inserta dentro de un trazado curricular basado en tres etapas formativas que son: introductoria, desarrollo e integración. Cada una de ellas estructurada bajo 6 líneas disciplinares que comprenden la historia (disciplina de la que parte nuestro estudio), dibujo, pintura, escultura, estampa y composición; siendo las dos primeras, materias eje durante los tres años de

⁴⁶ Véase Stephen Mark Dobbs, *The DBAE Handbook: An overview of Discipline – Based Art Education*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1992, p. 9.

⁴⁷ INBA, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas...*, *Op. Cit.*, p. 16.

aprendizaje. Es decir, asignaturas seriadas cuya impartición apuntala cada una de las etapas formativas y en lo cual radica su importancia.

LINEAS CURRICULARES	ETAPA	INTRODUCTORIA	DESARROLLO	INTEGRACIÓN
	Ciclo	1er Año	2do Año	3er Año
	Dibujo	Dibujo I	Dibujo II	Dibujo III
	Pintura	Teoría y Práctica del Color	Taller de Experimentación Pictórica	Taller de Integración Pictórica ó
	Escultura	Taller de Experimentación Escultórica I	Taller de Experimentación Escultórica II	Taller de Integración Escultórica ó
	Estampa	Taller de Experimentación Gráfica I	Taller de Experimentación Gráfica II	Taller de Integración Gráfica
	Composición	Composición y Profundidad Plástica I	Composición y Profundidad Plástica II	Geometría Aplicada
	Historia	Historia del Arte y Apreciación Estética I	Historia del Arte y Apreciación Estética II	Historia del Arte y Apreciación Estética III

Tabla 3. Mapa Curricular para el Área de Artes Plásticas, Categoría Juvenil – Adulto, Síntesis del Plan de Estudios. Escuela de Iniciación Artística. INBA – CONACULTA, 2010.

Finalmente ¿qué tipo de alumno asiste a estas escuelas? Aunque no se pretende hacer un estudio de público respecto al alumnado que ingresa en las EIAs, se tomará como punto de partida el cuestionamiento sobre ¿cuál es el público al que va dirigido el presente proyecto de investigación? Interrogante que puede responderse desde lo establecido en el perfil de ingreso de la síntesis de plan de estudios para las Escuelas de Iniciación Artística del INBAL en la Ciudad de México, así como, a partir de lo dispuesto en la página de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA)⁴⁸, pero sobre todo, desde el tipo de alumnos que, tras participar en el proceso de admisión, logran matricularse dentro del programa de las EIAs, justificando y nutriendo su existencia.

El perfil de ingreso propuesto para el área de Artes Plásticas en el “Plan de estudios de Iniciación Artística”⁴⁹ del año 2000 y condensado en la “Síntesis

⁴⁸ Ver <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>

⁴⁹ Instituto Nacional de Bellas Artes, Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística, Tomo I, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000.

del Plan de estudios Iniciación Artística⁵⁰, aún disponible para su descarga en el portal de la SGEIA⁵¹; esboza lo siguiente:

Los aspirantes a esta área deberán reunir las siguientes características:

- No tener problemas físicos que impidan el desempeño de la actividad.
- Contar con disposición para el desempeño en la plástica.
- Interés por expresarse en el terreno visual.
- Mostrar aptitud para la toma de decisiones.
- Curiosidad por experimentar el lenguaje de los códigos visuales.
- Disposición al trabajo individual y colectivo.
- Manifestar curiosidad por la innovación.⁵²

Así mismo se definen como requisitos de ingreso presentar en original y dos copias de constancia de estudios correspondiente al grado escolar al que se encuentren inscritos niños y jóvenes. En el caso de los adultos se debe presentar certificado de secundaria como mínimo.⁵³

De igual manera, el mismo plan de estudios establece como edad de ingreso para los niveles, infantil de 8 a 11 años 11 meses, juvenil de 12 a 17 años 11 meses y adulto de 18 años en adelante.⁵⁴ La síntesis de dicho plan no menciona nada sobre la edad correspondiente a cada nivel.

Sin embargo, en el portal de la SGEIA en el apartado correspondiente a Educación Artística, particularmente en la sección de escuelas, se delinea como perfil de ingreso:

Los aspirantes deberán tener gusto por las expresiones artísticas, disposición para experimentar, colaborar y aprender en un ambiente de respeto y disciplina [...], contar con horas de estudio fuera de la escuela, tener una actitud positiva encaminada a la apertura de la percepción estética; mostrar iniciativa y disposición para trabajar en equipo e interactuar con otras áreas artísticas dentro del espacio escolar. [...] No es necesario tener conocimientos previos de las disciplinas para acceder a nuestra formación inicial.⁵⁵

⁵⁰ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Síntesis del Plan de Estudios. Iniciación Artística. Artes Plásticas. Escuela de Iniciación Artística*. México, INBA; CONACULTA, 2010.

⁵¹ Ver <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuoferta>

⁵² INBA, *Síntesis del Plan de Estudios...*, Op. Cit. p.1

⁵³ INBA, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios...*, Op. Cit. p. 37.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 37

⁵⁵ <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/eia1>

Al tiempo que requiere como requisito de ingreso presentar “certificado total, boleta o constancia de estudios del último grado cursado.”⁵⁶

Para la edad de ingreso, el portal de la SGEIA delimita como mínimo para la incorporación al área de Artes Plásticas, los 16 años en adelante. Reduciendo la oferta de esta área a la categoría juvenil adulto, y retirando del plan de estudios la fase infantil.

En ambos casos se perfila un aspirante ideal que debe mostrar una clara disposición al trabajo individual y colectivo, una manifiesta curiosidad por la disciplina elegida y un alto sentido de la experimentación. No obstante, la realidad se presenta más compleja si se parte de algo tan aparentemente simple como la edad de los estudiantes que, al poder ingresar al programa desde los 16 años, delinea un contexto educativo donde es posible la convivencia entre adolescentes y adultos mayores como estudiantes del mismo salón.

Pero, ¿es que las simples edades pueden delinear el verdadero perfil de los alumnos a los que irá dirigida la presente propuesta a desarrollar en apartados siguientes? Por supuesto basarse en las puras edades es insuficiente aunque indudablemente puede ser un indicador del grupo generacional que representan.

Respecto al punto anterior, se puede definir una generación como el

conjunto de personas que viven en una misma época porque han nacido durante un periodo máximo de veinte años, y que experimentan de manera similar los grandes sucesos ocurridos durante su período vital: acontecimientos históricos, estructura política y económica, cosmovisión, normas y valores, personajes importantes, cultura, música, programas de televisión, moda etc.⁵⁷

⁵⁶ *Ídem.*

⁵⁷ Jerome Boschma, *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables*, Barcelona, Gestión 2000, 2007, pp. 37 y 38.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que la concurrencia intergeneracional presente en la población que acude al área de Artes Plásticas de las EIAs presenta una heterogeneidad cultural, histórica, ética, geográfica, tecnológica, etc., que debe ser tomada en cuenta al momento de generar planes de estudio, pero sobre todo, en un contexto tan complejo como el acto pedagógico, escenario donde las distintas voces deben generar diálogo y no jerarquización de opiniones.

Para cerrar este apartado será necesario abrir la interrogante sobre ¿Por qué es pertinente la asignatura de Historia del Arte y apreciación Estética en el contexto de la iniciación artística? En primera instancia, para desligar el concepto de educación artística como enseñanza manual, pero sobre todo, porque el concepto de arte se construye y se transforma de manera socio cultural a través del tiempo, siempre con la participación de seres históricos inmersos en una situación geográfica, política e idiosincrática que determina sus valores, creencias y presupuestos. Mutabilidad que no puede desligarse de un proceso educativo como el de la *Iniciación Artística* que si bien, siempre se ha perfilado desde la institucionalidad, debe ser revisitado para examinar su funcionabilidad y pertinencia a la luz de la segunda década del siglo XX en México.

Cap. 2 La asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en las Escuelas de iniciación Artística de la Ciudad de México

La asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética, materia cuyo enfoque teórico buscará volcarse hacia el objetivo propuesto en la *Síntesis del Plan de Estudios de Iniciación Artística* para el área de Artes Plásticas, pretende lograr en el estudiante un “acercamiento a los procedimientos, herramientas y fuentes documentales que [...] permitan ejercitar y desarrollar las cualidades perceptivas, los procesos creativos, el sentido de la expresión, [...] y el involucramiento histórico social.”⁵⁸ Todos ellos, conocimientos, habilidades y actitudes⁵⁹ que se pueden desarrollar no sólo en las Artes Plásticas sino en cualquier área o disciplina artística y que, mediante su aplicación en la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética, sentará las bases para una *visión cognoscitiva* de la práctica inicial de las artes en contraposición a la perspectiva técnico-manual en el contexto del taller de arte y artesanía de las denominadas Casas de Cultura.

A partir de lo anterior, se revisarán los diversos enfoques, propuesta de contenidos y metodologías de enseñanza esbozadas a nivel institucional y desde la praxis educativa, en una búsqueda por establecer los alcances y limitaciones de dicha asignatura para así mostrar su situación actual.

⁵⁸ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Síntesis del Plan de Estudios. Iniciación Artística. Artes Plásticas. Escuela de Iniciación Artística*. México, INBA; CONACULTA, 2010, p. 1.

⁵⁹ Conceptos ligados a la propuesta de “Los cuatro pilares de la educación” desarrollados en: Jaques Delors, *et al.*, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación Para el Siglo XXI*, París, UNESCO, 1996; así como a la noción de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), metodología que aparece en el panorama educativo hacia finales de la década de los 90 del siglo XX como un enfoque de enseñanza aprendizaje que se basa en un análisis de las exigencias profesionales con el fin de vincular el aprendizaje escolar con el desarrollo social y laboral. Véase Aurelio Villa y Manuel Poblete, *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Mensajero, 2007.

Revisión de la propuesta institucional desde el análisis del *Plan de Estudios de Iniciación Profesional (1995)* y *Plan de estudios de Iniciación Artística (2000)*

Dentro del ámbito institucional, el *Plan de estudios de Iniciación Profesional*⁶⁰, fue el producto de las reuniones de trabajo que sostuvieron durante los meses de julio y agosto de 1995 distintos representantes de las cuatro Escuelas de Iniciación Artística en la Ciudad de México. Dicho documento surgió con el fin de lograr una reestructuración curricular que obedeciera al propósito específico de conformar el Sistema de Educación Artística Profesional, cuyos niveles serían Inicial, Medio y Superior; en el cual se plantearía constituir a las Escuelas de Iniciación Artística como el primer nivel de dicho sistema.⁶¹

En este tenor, aparecieron, como asignaturas separadas, las materias de Historia del Arte y Apreciación Estética dentro de un mapa curricular⁶² conformado por ocho disciplinas consideradas elementales en el ámbito de la formación plástica (dibujo, color, forma, pintura, escultura, composición, grabado e historia del arte⁶³). Así, la materia de Historia del Arte, ligada con la disciplina histórica, establecía como propósito principal: “que el alumno describa las diferentes etapas de desarrollo histórico del arte enmarcando cada una de ellas en su contexto socio-histórico.”⁶⁴ Por lo cual, los contenidos

⁶⁰ Ver Instituto Nacional de Bellas Artes, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Profesional*, México, D.F., INBA, 1995.

⁶¹ Instituto Nacional de Bellas Artes, Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística, Tomo I, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000, p. 8.

⁶² Desde la planeación, en 1921, para crear los Estudios Libres Nocturnos de Dibujo para Obreros, de los cuales surgirán los Centros populares de Arte para Trabajadores, se plantearon las conferencias mensuales sobre Historia del Arte como complemento de la formación técnica que ahí se impartía. Ver Julieta Ortiz Gaitán “Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)”, *La Enseñanza de las artes en México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010, p. 189 – 260.

⁶³ Este trazado didáctico se diferencia del actual por conformarse de ocho líneas disciplinares en donde color y forma fueron asimilados a pintura y composición reduciendo las líneas curriculares a seis, tal como se mencionó en el apartado anterior.

⁶⁴ INBA, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Profesional*, Op. Cit., p. 54.

temáticos a desarrollar para los primeros dos años de dicha línea disciplinar estaban centrados en la revisión de los estilos⁶⁵ más significativos de la historia del arte occidental.

Por su parte, la asignatura de apreciación Estética, último año de la línea disciplinar relacionada con la historia del arte, se planteó como propósito “desarrollar en el alumno sus potencialidades sensoriales, así como promover el interés, la comprensión, el análisis y la valoración de las manifestaciones artísticas”⁶⁶, para lo cual se establecieron como contenidos temáticos para este propósito la revisión del concepto de arte, de estética y de objeto artístico.

Es relevante retomar que en el plan de estudios antes referido se esbozaron las asignaturas de Historia del Arte y Apreciación Estética como materias separadas dentro de una misma línea disciplinar que es la histórica, ya que a diferencia de propuestas posteriores, propusieron trabajar por separado el aspecto contextual del aspecto apreciativo, lo que dio como resultado una fuerte tendencia a la descripción y reconocimiento de las etapas y tendencias del arte que, si bien implicaba el desarrollo de capacidades de pensamiento que podían ser perceptibles en la habilidad de observar, reconocer, discriminar, separar y agrupar; no se centraron en el impulso de la percepción como proceso interpretativo, así como la comprensión, análisis y valoración del fenómeno artístico en una posible búsqueda por desarrollar un pensamiento crítico. Este último propósito solamente fue vinculado a la Apreciación Estética dentro del último año de formación, lo cual dejó un vacío

⁶⁵ Sobre el concepto de *Estilo* se puede retomar la reflexión hecha por Meyer Schapiro quien afirma que “para el historiador del arte el *Estilo* es un objeto de estudio esencial [ya que] le utiliza como criterio para establecer época y lugar de origen de la obra, así como para trazar relaciones entre las diferentes escuelas del arte.” Ver, Meyer Schapiro, “Style”, *The Art of Art History. A Critical Anthology*, Nueva York, Oxford University Press, 1998, pp. 143 – 149.

⁶⁶ INBA, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Profesional, Op. Cit.*, p. 64.

teórico-reflexivo en el desarrollo de la línea disciplinar enfocada a la historia del arte.

Con base en lo anterior y en un segundo intento por reestructurar los planteamientos curriculares y establecer los fines, objetivos y enfoque de las Escuelas de Iniciación Artística, el Instituto Nacional de Bellas Artes, a partir de un documento redactado en 1998 por los directores de las EIA en donde establecían una serie de problemáticas con respecto a la puesta en práctica del *Plan de estudios de Iniciación Profesional* diseñado en 1995⁶⁷, redactaría en el año 2000 el *Plan de estudios de Iniciación Artística*; en cuyo Tomo I se desarrollaría una nueva visión respecto a la línea disciplinar histórica en el contexto del área de Artes Plásticas.

En este nuevo esquema curricular se definirá la línea curricular histórica de la siguiente manera:

El papel de la historia del arte dentro del proyecto educativo de las artes plásticas es un cimiento indispensable que va a cubrir los siguientes objetivos:

- Conocer y explotar los procedimientos de otros artistas.
- Fincar una referencia de lo ya realizado con el fin de enriquecer las posibilidades expresivas y favorecer la innovación.
- Comprender las condiciones de producción, distribución y asimilación de los productos artísticos.
- Conocer el campo de la plástica en diversos tiempos y lugares.
- Configurar y refinar las características del gusto por medio de la apreciación divergente (disfrutar distintos modelos de expresión).
- Enriquecer el acervo cognitivo para facilitar las tomas de decisión sobre el trabajo propio.
- Descubrir y comparar las diferentes formas en las que el hombre ha expresado sus sentimientos y sus procesos de vinculación con el medio ambiental, social y político en diferentes lugares y tiempos.
- Comprender que las manifestaciones ancestrales que actualmente vinculamos al terreno del arte, no siempre fueron considerados como tales.

⁶⁷ Entre los problemas más significativos se encontraban la imposibilidad jurídica, institucional, pedagógica y artística para articular la propuesta de iniciación profesional con el nivel superior, así como la prevalencia de un enfoque técnico, “dejando de lado la experimentación de los lenguajes artísticos.” Ver INBA, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Artística...*, *Op. Cit.*, pp. 12 y 13.

- Abrir el criterio a muchas posibilidades de acercamiento y disfrute de las distintas manifestaciones artísticas y su precedente filosófico.
- Introducirse a la Filosofía de la Percepción de la realidad.
- Vincular la obra, su intención y su contexto.
- Abordar la obra plástica desde sus enfoques ontológico, axiológico y morfológico.⁶⁸

Dentro de esta nueva concepción de la disciplina histórica en el marco de la iniciación artística, el plan de estudios del 2000 establecería la nomenclatura de Historia del Arte y apreciación Estética a una misma asignatura que estaría presente, de manera seriada, durante los tres años de formación en sus etapas de iniciación, desarrollo e integración, englobando en ella los procesos de apreciación y contextualización.

De esta manera, se delineó una propuesta de contenidos mínimos basada en dos aspectos: a) la revisión de las diversas manifestaciones plásticas a través de la historia occidental y mexicana, y b) el abordaje de dichas expresiones desde el contexto más cercano, es decir la contemporaneidad como punto de partida.

Respecto a lo antes mencionado, en la etapa de introducción se revisarían las manifestaciones nacionales de nuestros días al pasado prehispánico. En la etapa de desarrollo se estudiarían las expresiones internacionales, específicamente las referentes al arte norteamericano y europeo, desde finales del siglo XX hasta los inicios del modernismo. Por último, en la etapa de integración, se plantean como contenidos mínimos los periodos y estilos que comprenden desde el romanticismo y neoclásico hasta el denominado arte prehistórico.

Esta nueva propuesta marcaría una directriz hacia la cual desarrollar planteamientos teórico-reflexivos en torno al fenómeno artístico en el ámbito

⁶⁸ *Ibidem*, pp. 52 y 53.

apreciativo contextual, lo que, aunado a los objetivos planteados en el perfil de egreso del plan de estudios del área de Artes plásticas, parecía apuntalar la importancia de la línea histórica dentro de la educación inicial en las artes.

Así, en el perfil de egreso de dicho plan de estudios se definió que:

El egresado sabrá (Conocimientos):

- Qué son los signos del lenguaje plástico. (¿Con qué se construyen los esquemas visuales?).
- Interpretar las artes plásticas como lenguaje. (Reconocer que la plástica no sólo es actividad manual sino también, comunicativa).
- Apreciar una obra plástica de distintos lugares y tiempos. (Conocer y analizar gran variedad de obras, tendencias y estilos, tanto del pasado como actuales).
- Reconocer en una obra los valores estéticos. (Saber distinguir los componentes especiales de la realización y la apreciación artística).
- Reconocer el rigor metodológico de la plástica. (Valorar que no todo lo que se realiza plásticamente, cumple con los objetivos esenciales del deseo de expresar).
- Establecer con mejor acierto un juicio crítico y autocrítico. (Poder determinar los logros y las limitaciones que se tienen en cualquier momento del aprendizaje y aprender a comentar sobre la obra propia y la ajena).

El egresado podrá (Habilidades):

- Refinar sus capacidades de observación, interpretación y realización de obras visuales. (Habrán adquirido ciertas capacidades que le permitan apreciar y valorar los productos propios).
- Explotar las experiencias del ámbito social, cultural y artístico. (Habrán desarrollado ciertas capacidades para aprovechar los trabajos, los métodos y procedimientos, los documentos y obras realizados por otros artistas).⁶⁹

A la vez que, plantearía como único objetivo lo siguiente:

Formar a los interesados en artes plásticas con los elementos básicos de percepción visual, comprensión de la intención expresiva y el acercamiento a los procedimientos, herramientas y fuentes documentales que les permitan ejercitar y desarrollar las cualidades perceptivas, los procesos creativos, el sentido de la expresión, la psicomotricidad controlada y el involucramiento histórico-social de la disciplina, y con ello alcanzar un nivel adecuado para poder manifestarse a través de la plástica.⁷⁰

En un análisis del perfil de egreso delineado con anterioridad, puede

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 36 y 37.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 35.

observarse que aunque tanto en los Conocimientos como en las Habilidades se pueden encontrar Actitudes claramente identificables como es el caso de la conformación de un juicio autocrítico, no se contemplan las competencias enfocadas al “saber ser” como tales dentro de este diseño curricular. Sin embargo, en el *Plan de estudios de Iniciación Artística* propuesto en el año 2000 se muestra un avance significativo con respecto a su homólogo del año 1995. Debido a que, este planteamiento curricular echa mano de competencias intelectuales y procedimentales perfectamente bien establecidas y delimitadas; es decir, de conocimientos y habilidades a desarrollar a través de los tres años de formación. Además de una estructuración temática basada en la contemporaneidad como punto de partida en una apuesta por arrancar de un universo significativo afín al estudiante, ya que se configura mediante la hipótesis de que al analizar obras propias de su actualidad en retrospectiva, posiblemente, los procesos de ruptura le sean más claros.⁷¹

Hasta aquí, la misión de la asignatura de Historia del Arte y apreciación estética en el marco de la Iniciación Artística es clara: “abordar la obra plástica desde sus enfoques ontológico, axiológico y morfológico⁷²”, además de “conocer el campo de la plástica en diversos tiempos y lugares.”⁷³ Noción que se aplica en la búsqueda por desarrollar una visión analítica desde una perspectiva contextual, formal, valorativa y sobre el ser mismo de dicho

⁷¹ Cabe señalar que, posterior a la propuesta sobre el planteamiento temático basado en la contemporaneidad como punto de partida se promulgo una adenda al plan de estudios que restablecería el orden cronológico tradicional para la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética debido a la confusión que suponía el nulo enfrentamiento con referentes básicos de la asignatura como la mitología clásica, en un contexto actual cuyos códigos estéticos son más tendientes al arte abstracto y la deconstrucción de los valores tradicionales del arte.

⁷² El enfoque ontológico se refiere al ser del arte, es decir, su función y finalidad; el enfoque axiológico a los valores establecidos alrededor de la obra, y finalmente el enfoque morfológico a la forma intrínseca del objeto artístico.

⁷³ INBA, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Artística...*, Op. Cit., pp. 52 y 53.

fenómeno artístico. Sin embargo, ¿qué mecanismos echar a andar para lograr los objetivos señalados con anterioridad?

Antes de responder a dicho cuestionamiento, será preciso examinar el tipo de metodología o estrategia empleada para la impartición de una asignatura como la que hemos venido describiendo a lo largo de este apartado.

Metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas para la impartición de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en las EIA's de la Ciudad de México

Según el *Plan de estudios de Iniciación Profesional* tanto la asignatura de Historia del Arte como la de Apreciación Estética se encuentran dentro de la clasificación de materias teóricas, esto es, aquellas que “requieren en su desarrollo un tratamiento conceptual y un enfoque analítico-sintético”⁷⁴

El caso de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética bosquejada en el “Plan de estudios de iniciación Artística” del 2000, es un poco diferente ya que, de acuerdo a sus planteamientos didácticos, fue considerada dentro de la clasificación de materias teórico-prácticas que puede entenderse como “aquellas que se caracterizan por requerir un desarrollo teórico conceptual que se aplicará a ejercicios de asimilación de conocimientos y desarrollo de capacidades.”⁷⁵

Desde esta perspectiva, Mario de Miguel Díaz define la clase teórica como “una modalidad organizativa de la enseñanza en la que se utiliza fundamentalmente como estrategia didáctica la exposición verbal por parte del

⁷⁴ *Ibidem*, p. 25.

⁷⁵ *Idem*.

profesor de los contenidos sobre la materia objeto de estudio”⁷⁶ y cuya característica principal es la unidireccionalidad, que implica la selección de los contenidos y maneras de exponerlos únicamente por parte del profesor.

Respecto a los contenidos esbozados en la modalidad de clase teórica, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas⁷⁷ afirman que existe un tipo de conocimiento denominado como declarativo que se refiere a datos, hechos, conceptos y principios, emitidos mediante la exposición oral. Así, citando a Juan Ignacio Pozo⁷⁸, Díaz Barriga y Hernández Rojas esbozan los dos tipos principales de conocimiento declarativo que serán: el *conocimiento factual* que alude a datos y hechos que los alumnos deben aprender de manera literal, y el *conocimiento conceptual* que “se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos de forma literal sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que lo componen.”⁷⁹

De igual forma, con referencia a los tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel y citados por Díaz Barriga y Hernández Rojas⁸⁰, se puede decir que el conocimiento es adquirido de dos maneras por el estudiante, quien recibe los contenidos por *recepción* o por *descubrimiento*.

Para efectos de apuntalar la propuesta de Mario de Miguel acerca de las modalidades de enseñanza y concretamente de la clase teórica como estilo

⁷⁶ Mario de Miguel Díaz (dir.), *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio Europeo de educación superior*, Asturias, Universidad de Oviedo, 2006, p. 52.

⁷⁷ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, 2da Ed., México, D.F., McGraw-Hill, 2002, pp. 52-54.

⁷⁸ Ver Juan Ignacio Pozo, “El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos”, en C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E Valls, *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, 1992.

⁷⁹ F. Díaz Barriga y G. Hernández Rojas, *Op. Cit.* p. 53.

⁸⁰ *Ibíd.*, pp. 24-60.

unidireccional se esbozará brevemente en qué consiste la adquisición por medio de la recepción.

El aprendizaje por medio de la *recepción* se da cuando “el contenido se presenta en su forma final” y “el alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva.”⁸¹ Con lo cual, es importante observar que dicho proceso educativo no implica necesariamente la memorización ya que, la internalización cognitiva sugiere un proceso de asimilación, interpretación y re significación que si bien se presentan como procesos abiertos y no unívocos, más tendientes al tipo de conocimiento adquirido mediante el descubrimiento, interactúan con contenidos cerrados, característica que podría trasladar el proceso receptivo a la forma de repetición y no de significación, favoreciendo la adquisición de conocimiento de manera arbitraria y privilegiando la memorización y acumulación de saber sin utilidad aparente.

En la fase de recepción por repetición se sostiene que “el alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los encuentra”, situación que se contrapone al desarrollo de la recepción significativa en donde “El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes” que le permiten relacionar la información nueva con la ya existente de manera sustancial.⁸²

Análisis crítico de la praxis docente

A la luz de estas teorías, al revisar mi praxis educativa como docente de la materia de Historia del Arte y Apreciación Artística en la Escuela de Iniciación Artística número 4, lugar en el que me desempeño como profesor desde el año 2008, reconocí que desde el inicio de mi actividad magisterial y

⁸¹ *Ibidem*, p. 38.

⁸² *Idem*.

debido a mi poca experiencia frente a grupo opté por la repetición de enfoques, contenidos y metodologías más representativos de mi etapa formativa casi de manera automática y sin establecer una cierta distancia y juicio crítico acerca de su implementación y pertinencia.

La práctica educativa descrita con anterioridad puede ser situada dentro de lo que María Acaso denomina como “pedagogía de la repetición” que puede definirse como un modelo “donde los destinatarios de los procesos educativos repiten los conocimientos que les son transmitidos sin reflexionar sobre ellos, sin repensar, sin deconstruir [ni siquiera construir], sin criticar [y] sin pensar.”⁸³

Para Acaso, este tipo de enseñanza obedece al hecho de que “un alto porcentaje de los profesores accede a su puesto sin interesarle de manera directa la educación y, en el caso de la educación artística, son muchos los artistas frustrados que acaban ejerciendo esta profesión”⁸⁴ en detrimento de la formación del estudiante quien, junto al propio docente actúa dentro de aquello que Acaso designa como “pedagogía tóxica”, concepto que puede resumirse en la siguiente tabla:

Puntos básicos de la Pedagogía Tóxica (PT)⁸⁵
A. FUNDAMENTACIÓN
A1. El principal objetivo de la PT es que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio. Es, por lo tanto un modelo que, paradójicamente, persigue la no-educación del estudiante.
A2. Modelo centrado en los resultados en vez de estar centrado en el aprendizaje.
B. CONTENIDO
B1. Los contenidos de la enseñanza se seleccionan sin tener en cuenta los intereses de los estudiantes: es más, se seleccionan teniendo en cuenta lo que no forma parte de su vida real. Es un contenido desvitalizado.
B2. Aunque resulte paradójico, la selección de los contenidos se fundamenta en la ocultación, de manera que los alumnos aprenden más de lo que no se les enseña que de lo que propiamente se les enseña.
B3. En cuanto a los contenidos relacionados con los productos visuales, no se tienen en

⁸³ María Acaso, *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza y la cultura visual*, Madrid, Catarata, 2009, 44.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 39.

⁸⁵ *Ibidem*, pp. 42 y 43.

cuenta las micronarrativas, ni se incorporan representaciones de la baja-cultura, ni se trabaja el vínculo poder-saber, ni la doble codificación.

C. CURRÍCULUM

C1. Metodologías monológicas donde no interesa la participación del estudiante. El poder sólo lo acumula una parte de la acción educativa.

C2. Se fomenta un análisis superficial basado en una lectura formal. No interesa la deconstrucción profunda para llegar al verdadero mensaje. Se transmite la idea de que el papel central en el proceso artístico lo mantiene el productor de la imagen en vez del espectador.

C3. Los procesos de evaluación en el verdadero eje central del modelo al utilizar las calificaciones como arma mediante la cual se reproduce un clima angustioso que fomenta la competitividad por el único objetivo que le interesa al estudiante: la calificación máxima. Todo esto crea una alta competitividad que relega a la mayoría y hace sobresalir a una minoría.

C4. La evaluación sólo se dirige en una dirección. El fracaso educativo sólo corresponde al participante, nunca al profesor. Los procesos de evaluación son sumativos y de resultados, nunca continuos y del proceso.

C5. No se incorporan las nuevas tecnologías.

C6. El currículum oculto nunca se hace explícito en ninguna de sus tres vertientes: escrito, oral y visual.

D. CONTEXTO

D1. No se tiene en cuenta las características de la localidad, ya que la metodología se implementa de igual manera en cualquier institución.

Con respecto al cuadro anterior, el programa operativo bajo el que comencé a trabajar establecía como objetivo general lo siguiente: “El alumno adquirirá en clase la capacidad de reconocer los diferentes movimientos, escuelas y estilos artísticos que han sucedido a lo largo de la Historia nacional y universal.”⁸⁶

En dicho objetivo general se puede observar una clara tendencia a emplear conocimiento importado o metanarrativas, por tanto la incapacidad de generar conocimiento propio, fundamentos esenciales de la PT que favorecen una visión enciclopédica de la historia del arte en donde lo importante es la clasificación y el cúmulo memorístico que sólo sirve para dar la respuesta correcta en el examen. Esta dinámica está relacionada a lo que Robert de Beaugrande denominaría “educación bulímica”⁸⁷ que consiste básicamente en la obtención del mayor número de datos posibles en la memoria al momento de

⁸⁶ Escuela de Iniciación Artística Número 4, *Programa operativo. Artes Plásticas. Historia del Arte y Apreciación Estética*, México, D.F., Instituto Nacional de bellas Artes, 2008, p. 1.

⁸⁷ Robert de Beaugrande, “Knowledge and Discourse in Geometry: Intuition, Experience, Logic”, *Journal of the International Institute for Terminology Research* 3/2, 1992. [En línea], <http://www.beaugrande.com/Geometry%20Restored.htm>, Fecha de consulta: 29 de enero de 2014.

estudiar, para, posteriormente, ser expulsados de manera automática en la prueba final.

Con relación al programa operativo antes descrito también fueron planteados como objetivos específicos que “el alumno establecerá relaciones entre la historia, la filosofía y el estilo artístico desde un marco teórico interdisciplinario que ayudará a comprender la expresión artística como un activo social dentro de la conformación cultural”, así como “comprenderá a partir de un contexto socio-cultural, los diversos procesos artísticos con las características particulares de la forma y el contenido, practicando la apreciación estética al poder reconocer el estilo desde la imagen plástica.”⁸⁸

Cabe señalar que dichos objetivos no fueron formulados por mí sino que me fueron dados, lo que me hizo echar a andar de manera natural una metodología de enseñanza basada en un método expositivo, ya fuera por parte mía hacia los alumnos o de ellos mismos hacia sus propios compañeros. “Metodología monológica”⁸⁹ unilateral que fomentaba un aprendizaje receptivo repetitivo pero sobre todo pasivo, y en el cual se desarrollaba la emisión de contenidos declarativos, principalmente factuales, basados en la revisión cronológica de la historia de los estilos artísticos de la pintura occidental.

Aquel proceso sumativo, en el que la acumulación de conocimiento sobre estilos a partir de la forma y modo de representación se convirtió en el paradigma de enseñanza aprendizaje de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética, continuó enfocado en el desentrañamiento de la verdad sobre la obra de arte y no en la experiencia directa del alumno con el fenómeno estético desde una visión crítica que, en palabras de Michel Onfray, invite a

⁸⁸ *Ídem.*

⁸⁹ M. Acaso, *Op. Cit.* p. 42

cultivar la potencia interrogativa de toda subjetividad infantil [que] se construye y se constituye por este detalle, este ojo, esta mirada, esta sensualidad que pregunta sin cesar: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿por qué razones? Preguntas con las que más tarde puede hacerse ontología, metafísica, epistemología, estética, etc.⁹⁰

Respecto a los recursos didácticos utilizados, se empleó fundamentalmente la proyección de diapositivas y videos, apuntes en el pizarrón y la asignación de lecturas escogidas por mí, en el siempre supuesto del profesor erudito cuyo criterio en cuanto a contenidos, metodologías y sistemas de evaluación nunca son puestos en duda. Situación aunada al hecho de que “todo aquel contenido que aparece inmerso en un acto pedagógico, inmediatamente queda percibido como cierto.”⁹¹

En cuanto al tipo de evaluación empleado se recurrió al examen tradicional, sea de preguntas abiertas o de opción, múltiple, así como el reconocimiento y desarrollo de imágenes al azar, en promoción de la ya mencionada “educación bulímica” y la formulación de ensayos de tipo iconográfico⁹² que la mayor parte de las veces se centraban en el análisis formal de pinturas inmersas en la historia del arte occidental, acompañadas de la biografía del autor y la reproducción de ideas y conceptos formulados por autoridades académicas que redactaron las enciclopedias o, en el mejor de los casos, libros especializados sobre el periodo o estilo al que pertenece la obra analizada en dicho ensayo.

⁹⁰ Michel Onfray, *La comunidad filosófica: manifiesto por una Universidad popular*, Trad. Antonia García Castro, Barcelona, Gedisa, 2008, pp. 127 y 134.

⁹¹ María Acaso, *rEDUvolution hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*, Barcelona, Paidós, 2013. p. 27.

⁹² Para ahondar en el método iconográfico sobre el cual se formularon criterios de evaluación para los ensayos véase Erwin Panofsky, “Iconografía e Iconología: introducción al estudio del arte del renacimiento”, *El significado en las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1987, pp. 45-75.

Entonces ¿qué detonó la necesidad de un cambio metodológico y temático? Fundamentalmente la noción de iniciación artística entendida como proceso de introducción o acercamiento a la práctica de las distintas manifestaciones artísticas desde su propio rigor metodológico. Noción que ofrece una formación real desde el ámbito profesional, dentro de la acepción del término profesionalizar como el acto de profesar, es decir, “ejercer algo con inclinación voluntaria”⁹³, o dicho de otra manera asumir la condición ontológica de una individualidad estéticamente sensible al entorno cultural en el que se encuentra inmersa, en lugar de buscar una certificación que valide desde la institucionalidad de dicha condición. Esto debido al contexto real en el que se desarrollan los estudios de iniciación artística, donde, a pesar de los tres años de formación no se recibe un certificado o documento con valor curricular.

Propuesta de replanteamiento y creación de la asignatura de Historia y Apreciación de las Artes

Para finalizar, hago mención de la *Propuesta de rediseño curricular de las Escuelas de Iniciación Artística en la Ciudad de México*⁹⁴, realizada en el año 2005 por Luis Manuel Montes Serrano, se plantea la incorporación de la materia Historia y Apreciación de las Artes a un tronco común afín a las cuatro áreas artísticas (artes plásticas, danza, música y teatro). Asignatura con una orientación teórica, en la cual se esbozan como objetivos generales los siguientes:

- Explorar y registrar visualmente su entorno natural a través de diversos medios de expresión; reconocer las características

⁹³ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, RAE, 2013, [Edición en línea], <http://lema.rae.es/drae/?val=profesionalizaci%C3%B3n> , Fecha de consulta: jueves 24 de octubre del 2013.

⁹⁴ Luis Manuel Montes Serrano, *Propuesta de rediseño Curricular de las escuelas de iniciación artística en la Ciudad de México*, México, 2005, Tesis, UIA, Maestría en estudios de Arte.

geográficas, los materiales y el paisaje, formando la conciencia para preservar el medio ambiente.

- Apreciar estéticamente sensibilizándose frente a obras significativas del patrimonio artístico regional, nacional, americano y universal, considerando movimientos relevantes, premios nacionales y grandes maestros.
- Profundizar en los conceptos y elementos que constituyen el lenguaje plástico visual, su organización y modos de producción.
- Expresar ideas, emociones y sentimientos a partir de la observación sensible del entorno natural; evaluar los trabajos realizados en función de sus características oficiales, organizativas, técnicas, expresivas y creativas.⁹⁵

¿Por qué dejar hasta el final de este apartado la proposición académica realizada por Luis Manuel Montes Serrano⁹⁶ para el replanteamiento y creación de la asignatura de Historia y Apreciación de las Artes?

Por dos razones específicas. Primera, porque el estudio de Montes se coloca como el antecedente directo de la presente propuesta, y segunda debido a que al día de hoy, el programa en el que se basan la mayoría de las prácticas educativas en las Escuelas de Iniciación Artística del INBA en la Ciudad de México es el *Plan de estudios de iniciación Artística* formulado en el año 2000. Con lo cual, es visible que planteamientos como los de Montes fueron relegados al ámbito netamente académico, al margen de la implementación institucional, pese al valor de su enfoque, metodología y contenidos.

En la tesis de Luis Manuel Montes se sugiere por primera vez la incorporación de la práctica interdisciplinar en el contexto de una sola asignatura⁹⁷ denominada Historia y Apreciación de las Artes en la cual se

⁹⁵ *Ibidem*, p. 166.

⁹⁶ Cabe mencionar que, Luis Manuel Montes además de investigador ha fungido como docente y director de las Escuelas de Iniciación Artística número 4 y 1.

⁹⁷ Aunque, en el documento rector del Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas se retoma la propuesta de Luis Manuel Montes Serrano sobre la creación de un área de formación Interdisciplinaria, a lo largo de todo el documento, no se hace mención alguna sobre la aportación de Montes además de mostrarse ambiguo y muy general el

plantea un análisis del fenómeno del arte a partir del desarrollo, a través del tiempo, de las diversas disciplinas artísticas incluyendo la literatura. Planteamiento sumamente interesante en el contexto del Instituto Nacional de Bellas Artes, dependencia gubernamental cuya nomenclatura oficial es INBAL (Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura) y que, pese a la importancia que implica el desarrollo de la disciplina literaria para la formación artística de nuestro país, sigue sin haber una oferta educativa escolarizada a nivel profesional e iniciación en este campo dentro del Instituto.

Con una estructuración de los planes de estudio basada en modelos educativos emergentes, enfocándose particularmente en el Aprendizaje Colaborativo como metodología pedagógica más óptima para un acercamiento inicial a las artes⁹⁸, el estudio de Montes Serrano esboza por primera vez la posibilidad y necesidad de una nueva instrumentación metodológica de los objetivos y contenidos a desarrollar.

Con el establecimiento de estrategias y actividades educativas que no privilegien sólo a los iniciados en el tema de la historia del arte y apreciación estética, se pretende ser incluyente y promotor de un tipo de aprendizaje colaborativo que “permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales, es a través de las metas en equipo”⁹⁹ pero sobre todo que provea “experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos”¹⁰⁰. Metas que, en el caso específico de la asignatura a la se ha

planteamiento. Ver Instituto Nacional de Bellas Artes, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento Rector I y II*, México, INBA; CONACULTA, 2013

⁹⁸ En este apartado no se pretende desarrollar las metodologías y planteamientos sobre el aprendizaje colaborativo, sin embargo para conocer de manera más amplia dicha propuesta en el ámbito de la Iniciación Artística puede revisarse, *Ibidem*, pp. 55-96.

⁹⁹ María José Díaz-Aguado, *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide, 2003, p. 111

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 113.

estado refiriendo a lo largo de este estudio, no estarán nunca enfocadas a la resolución conclusiva del fenómeno estético sino al establecimiento de múltiples líneas de exploración, la búsqueda por conexiones simbólicas y la suscitación de preguntas diversas.

Con lo que respecta a los contenidos, es interesante mencionar, a modo de reflexión que abra camino a la exploración que se esbozará en el siguiente apartado, cómo el trazado de contenidos a partir de tres aspectos que agruparían la visión de los estilos y tendencias de la historia del arte occidental, se plantea abordar desde tres ejes que pueden sustentar un nuevo planteamiento temático basado en la transversalidad. Entendida esta como:

Una intencionalidad centrada por tanto en valores y cuya presencia atraviesa el enfoque temático de los contenidos curriculares, permea los aprendizajes, con un enfoque holístico y descubre en todas y cada una de las experiencias curriculares los valores con los que el hombre postmoderno quiere humanizarse y humanizar lo que le rodea.¹⁰¹

Así, los planteamientos temáticos propuestos por Montes acerca del estudio de la asignatura de Historia y Apreciación de las Artes basado en los ejes de: arte, naturaleza y creación; arte, persona y sociedad; y arte, entorno y cotidianidad¹⁰²; abren la posibilidad de desligarse de la revisión histórica de los estilos y técnicas plásticas a través del tiempo, y partir de la reflexión sobre las diversas manifestaciones estéticas, insertas en tres contextos específicos a partir de los cuales el estudiante se verá inmerso con su entorno natural, social y personal. Con lo que, queda abierta la posibilidad a enfoques, temáticas y planteamientos metodológicos renovados ante la necesidad de una transformación del concepto actual de *Iniciación Artística*.

¹⁰¹ Rita Ferrini, "La transversalidad de Currículum", *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm. 11, Guadalajara, Julio – Diciembre 1997, [edición en línea], http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/11_la_transversalidad_del_curriculum.pdf, Fecha de consulta: 3 de septiembre del 2013.

¹⁰² Véase L.M. Montes Serrano, *Op. Cit.* pp. 167 – 169.

CAP. 3 Nuevos planteamientos teórico-metodológicos para la impartición de la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética en Escuelas de Iniciación Artística del INBA en la Ciudad de México.

Como nota preliminar al proyecto que se pretende desarrollar en este apartado, cabe aclarar que toda proposición o supuesto emitido en este estudio de caso, no busca establecerse como paradigma o instructivo contra prácticas educativas anticuadas, impertinentes y tóxicas, sino proponer un punto de encuentro donde distintas voces entren en diálogo y abran paso a la discusión, pero sobre todo, desde mi propia posición como docente, reflexionar sobre la necesidad de replantearse la práctica educativa como proceso creativo y no como protocolización de programas, planes operativos, temarios y unidades didácticas que diseñadas sobre papel siempre prometen cambiar al mundo pero llevadas a la práctica son completamente inoperantes.

Principios fundamentales como referencia para establecer nuevas prácticas docentes en la materia de Historia del Arte y Apreciación Estética en las EIA's de la Ciudad de México

Esta propuesta se construye con base en los siguientes puntos: 1) Un cambio de visión fundamentado en la apreciación y reflexión crítica del fenómeno artístico mediante la aplicación de diversas metodologías sobre el análisis y acercamiento a los fenómenos artísticos a partir principios ontológicos, axiológicos y morfológicos¹⁰³, en contraposición al enfoque teórico

¹⁰³ Como ya se especificó en el capítulo 2 (*supra cit.*, p. 32) estos principios se retoman del último objetivo planteado para la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética que el INBAL desarrolló en su plan de estudios del año 2000. La acepción que se hace de lo ontológico irá en función del ser de la obra, es decir, su propósito; sobre lo axiológico se hará referencia a los valores implícitos y explícitos en el objeto artístico, finalmente lo morfológico

pasivo fundado en la recepción de datos factuales, cerrados y finales; 2) el aprendizaje colaborativo¹⁰⁴ como metodología de aprendizaje en contraste al método expositivo, monológico y unilateral que supone la cátedra profesor-alumno; y 3) un replanteamiento temático donde el aprendizaje enciclopédico basado en la sucesión de los estilos más representativos del arte occidental sea cuidadosamente trasladada a una noción de transversalidad que genere ejes temáticos con los cuales se aborden las manifestaciones estéticas a través del tiempo desde un análisis centrado en lo del objeto artístico, en lugar de una perspectiva cronológica-evolutiva. Por tanto será necesario partir de objetivos claros que definan de manera puntual un nuevo enfoque hacia el desplazamiento del ejercicio de memorización como recuerdo y plasmación de la información, por el de rememoración como búsqueda activa, germen de la investigación.¹⁰⁵

Con una nueva orientación centrada en la confrontación del estudiante con el fenómeno visual, se comenzará a establecer un enfoque que parta de la

será el punto de partida desde el cual, por medio de un análisis formal, se realizará el primer acercamiento del fenómeno estético. Véase, Instituto Nacional de Bellas Artes, Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística, Tomo I, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000.

¹⁰⁴ Según Ted Panitz existe una dicotomía entre los conceptos de colaborativo y cooperativo, definiendo al primero como “filosofía de interacción y estilo de vida donde los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprendizaje y respetan las habilidades y contribuciones de le grupo en general”, a la vez que al segundo como “una estructura de interacción diseñada para facilitar el logro de un producto específico o meta a través del trabajo en grupos.” Ver, Ted Panitz, *Collaborative versus Cooperative Learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*, Maryland, ERIC, 1999, [En línea], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf> , Fecha de consulta: 10 de abril del 2014.

¹⁰⁵ Sobre esta distinción pueden tomarse en cuenta las diferencias que Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández retoman de Ausubel acerca del aprendizaje significativo en contraposición al aprendizaje repetitivo. Ver Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernandez Rojas, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, 2da Ed., México, D.F., McGraw-Hill, 2002, p. 38. Por otra parte, a propósito del contraste presente entre los conceptos de memorización y rememoración, Paul Ricoeur hecha mano de lo dispuesto por Aristóteles sobre los términos: a) *mneme* como evocación o advenimiento de un recuerdo en relación a la memoria hábito retomada de Henri Bergson, y b) *anamnesis* como búsqueda o rememoración. Véase Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido*, México, FCE, 2004.

imagen como huella¹⁰⁶ alrededor de la cual se deberá erigir todo proceso de indagación en un nuevo paradigma de enseñanza aprendizaje cuya metodología será el aprendizaje colaborativo.

Desde una perspectiva axiológica se buscará desplazar la noción hegemónica de Arte como “fenómeno único que conlleva objetos específicos destinados a proporcionar una experiencia estética desinteresada”¹⁰⁷ hacia terrenos más orientados a una concepción de arte como “forma de producción y reproducción cultural que sólo se puede entender teniendo en cuenta el contexto e intereses de sus culturas de origen y recepción.”¹⁰⁸ Motivo por el cual, será retomada la propuesta de Luis Manuel Montes Serrano¹⁰⁹ sobre la necesidad de expandir el campo de la Historia del Arte fuera de los linderos de las Artes Plásticas para llevarle al terreno de la Cultura Visual¹¹⁰, área de estudio que María Acaso define como “el conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los [cuales] creamos significado a través del lenguaje visual que forma parte de nuestra vida cotidiana.”¹¹¹

Por lo tanto, la asignatura de Historia del Arte y Apreciación Estética deberá comenzar con un acercamiento directo a los artefactos culturales, entendidos éstos como “aquellas formas materiales y conceptuales de expresión de la cultura: [...] por ejemplo el arte, el lenguaje escrito (novela,

¹⁰⁶ Según Paul Ricoeur, “la huella es visible aquí y ahora, como vestigio, como marca, [...] invita a seguirla, a remontarla, [...] orienta la caza, la búsqueda, la investigación, la indagación. Historia es precisamente todo esto.” Ver, Paul Ricoeur, *Tiempo y Narración III*, México, Siglo XXI, 2006, pp. 802-816.

¹⁰⁷ Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuh, *La Educación en el Arte Posmoderno*, Trad. Lucas Vermal, Barcelona, Paidós, 2003, p. 77.

¹⁰⁸ *Ídem*.

¹⁰⁹ Luis Manuel Montes Serrano, *Propuesta de rediseño Curricular de las escuelas de iniciación artística en la Ciudad de México*, México, 2005, Tesis, UIA, Maestría en estudios de Arte.

¹¹⁰ Al respecto de este punto Nicholas Mirzoeff afirma que “La cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia contemporánea a plasmar la vida en imágenes, a visualizar la existencia.” Ver, Nicholas Mirzoeff, “What is visual culture”, *The visual culture reader*, Londres, Routledge, 1998, p.6

¹¹¹ María Acaso, *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza y la cultura visual*, Madrid, Catarata, 2009, p. 161.

poesía, relato, ensayo, obra teatral), el cine, la arquitectura, la fotografía o la moda”¹¹²; que se centran en la noción de experiencia de significación cultural¹¹³ y llevan a replantear el sentido del arte desde sus presupuestos ontológicos, axiológicos y formales.

Para delimitar la propuesta basada en los anteriores principios, se establecerá como objetivo que el alumno desarrolle la capacidad de enfrentar el fenómeno visual de manera activa y crítica, individual y colectivamente, mediante metodologías de investigación propias de las disciplinas histórica, estética, y la crítica de arte; a través de la investigación por medio de ejercicios de análisis, indagación, problematización, decodificación, contextualización e interpretación en objetos y sucesos de distintas épocas y lugares.

Para este trazado se echará mano del concepto de competencia¹¹⁴ genérica, que se entiende como aquella que es común a una rama profesional o a varias¹¹⁵, por tanto transversal, debido a que

las competencias genéricas deben desarrollar las competencias básicas que ayuden a las personas a satisfacer sus necesidades personales; consistentes con una ética e incluyendo en el concepto de éxito en la vida, las relaciones con los demás, con el entorno físico y social. Este enfoque es alternativo a considerar las competencias predominantemente desde una perspectiva de productividad y competitividad.¹¹⁶

¹¹² Fernando A. Rojo, *Semillero de investigación formativa: Los artefactos culturales como textos: su lectura, valoración descriptiva e interpretación, del Programa de Artes Visuales de la Facultad de Artes y Humanidades del ITM*, Coloquio Internacional. De la Historia del Arte a los Estudios de Arte. Enseñanza, promoción e investigación desde las universidades. México D.F., Universidad Iberoamericana, 11 de octubre de 2013, p.3.

¹¹³ Según Clifford Geertz “el pensar no consiste en ‘sucesos que ocurren en la cabeza’ [...] sino en un tráfico de [...] símbolos significativos – en su mayor parte palabras, pero también gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, artificios mecánicos, como relojes u objetos naturales como joyas- cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia” Véase Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas*, Trad. Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 2003, p. 52.

¹¹⁴ Aurelio Villa y Manuel Poblete, *Aprendizaje Basado en Competencias*. *Supra Cit.* p. 26

¹¹⁵ Sergio Tobón, *et al.*, *Competencias, calidad y educación superior*, Bogotá, Magisterio, 2006, pp. 106-107.

¹¹⁶ A. Villa y M. Poblete, *Op. Cit.* p. 43.

En esta perspectiva se menciona otra orientación sobre el mismo tema que enfoca el proceso educativo hacia “la selección de los aprendizajes básicos que cualquier persona necesita para desenvolverse activamente en la sociedad.”¹¹⁷ ¿Cuáles serán estas enseñanzas elementales que deben adquirir los individuos para poder interactuar de un modo socialmente dinámico? Las competencias básicas¹¹⁸, que fijan “la forma en que una persona logra configurar su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito determinada situación mediante determinado esquema de acción.”¹¹⁹

Se retomará un listado de veintisiete competencias genéricas, formuladas en el documento *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina*¹²⁰ dentro del marco del Proyecto Tuning¹²¹ para Latinoamérica¹²², dentro de las cuales se seleccionaron las diez que se enumeran a continuación:

¹¹⁷ José Moya Otero y Florencio Luengo Horcajo, *Teoría y práctica de las competencias básicas*, Barcelona, Graó, 2011, p. 29.

¹¹⁸ Relacionadas con el término de competencias clave (*key competencies*) propuesto por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las competencias básicas pueden ser agrupadas en tres grandes categorías que englobarán aspectos de la formación humana desde lo personal y lo social. Los estratos a los que se refieren las competencias clave son: a) La utilización de recursos o herramientas de forma interactiva: Habilidad para usar el lenguaje, símbolos y textos de manera interactiva; habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva, y habilidad para usar la tecnología de modo interactivo. b) Interactuar en grupos heterogéneos: Habilidad para relacionarse bien con los demás, habilidad para cooperar, habilidad para manejar y resolver conflictos. Y c) Actuar autónomamente: Habilidad para actuar dentro de un marco general, habilidad para confeccionar y llevar a cabo planes y proyectos personales; y habilidad para reafirmar derechos, intereses, limitantes y necesidades. Ver Organisation for economic Co-operation and Development, *The definition and selection of Key Competencies. Executive Summary*, <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2014.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 48.

¹²⁰ Julia González y Robert Wagenaar, eds., *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007.

¹²¹ Pese a las diversas críticas que autores como José Gimeno Sacristán han hecho del modelo del aprendizaje basado en competencias y de proyectos como *Tuning* se echará mano del concepto de competencia para establecer un marco de referencia que constituya el cuerpo de conocimientos, habilidades y actitudes sobre los que serán trabajadas estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje, así como criterios de evaluación. Para conocer más acerca de las posturas críticas antes mencionadas ver, José Gimeno Sacristán, *et. al., Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.

¹²² “Según la definición que se da de tuning, en inglés, *tune* significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la afinación de los distintos

- 1) Capacidad de Abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
- 3) Capacidad de Investigación.
- 4) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 5) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 6) Habilidades para buscar, procesar y analizar la información procedente de fuentes diversas.
- 7) Capacidad crítica y autocrítica.
- 8) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 9) Capacidad para trabajar en equipo.
- 10) Valoración y respeto por la diversidad y la multiculturalidad.¹²³

En esta selección de competencias puede observarse una búsqueda por sentar parámetros muy claros acerca de cómo el alumno construye su propio proceso de aprendizaje mediante una actitud autónoma, crítica, creativa y autogestora; de qué manera maneja la información que está a su alcance y cómo a través de procesos indagatorios logra un acercamiento a aquella que no lo está; así como en qué medida interactúa con su entorno social formando parte de proyectos colaborativos.

Con base en lo anterior y de acuerdo al objetivo general formulado bajo la premisa de que el alumno desarrolle la capacidad de enfrentar el fenómeno visual de manera activa y crítica, se procura que la finalidad de la asignatura no se centre en la acumulación de datos aglutinados por una clasificación taxonómica de los estilos artísticos, ejercicio fundamentado en la identificación

instrumentos de una orquesta, de modo que los interpretes puedan interpretar la música sin disonancias. [Con esto], se generó un espacio para permitir acordar, templar, afinar, las estructuras educativas en cuanto a sus titulaciones de manera que estas pudieran ser comprendidas comparadas y reconocidas en un área común." Véase. *Ibidem*, pp. 11-21.

¹²³ *Ibidem*, pp. 44 y 45.

de los rasgos formales característicos a cada época, sino ahondar en aspectos ontológicos y axiológicos que, difícilmente son identificables de manera explícita y, sólo pueden ser abordados a través de procesos en los que el estudiante construya el conocimiento mediante distintas habilidades de pensamiento. Entre más importantes que se deben trabajar están la capacidad de análisis y la indagación crítica por medio del ejercicio de problematización, la resolución de problemas de la mano del pensamiento creativo y práctico, al mismo tiempo que la interacción dialógica y colaborativa entre las partes que conforman las diversas comunidades de aprendizaje¹²⁴ de las Escuelas de Iniciación Artística del INBAL.

Experiencias y principios metodológicos para la aplicación de nuevas estrategias en el curso de Historia del arte y apreciación Estética en las EIA's de la Ciudad de México

Para ejemplificar este proceso de acercamiento a la imagen se retomará una experiencia con alumnos del primer año en donde se les invitó a que trajeran a la segunda sesión una imagen de su elección a partir de la cual se realizarían ejercicios de descripción. En estas dinámicas se recababan las imágenes de todos por parte mía y después se repartían de modo aleatorio para evitar filiaciones con la imagen. ¿Cuál era el objetivo de una dinámica como ésta? Primordialmente, devolver la voz a los alumnos y mostrarles que el acto mismo de describir implica un posicionamiento con respecto al objeto o fenómeno, esto es, un proceso de ordenamiento y jerarquización de los elementos a

¹²⁴ Sobre el concepto de comunidades de aprendizaje, Rosa Valls les define como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos los espacios incluida el aula”. Ver Carmen Elboj Saso, *et. al.*, *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, GRAÓ, 2002, p. 9.

referirse en la obra, de modo que se haga evidente aquello que se considera como importante y sobre lo cual se pretende indagar más a profundidad. Práctica que está enfocada en la libre expresión de opiniones y puntos de vista pero sobre todo, generadora de reflexiones en torno a la multiplicidad de visiones con respecto a un objeto y su función dentro de la diversidad de conceptos sobre arte, presentes en un mismo contexto educativo.

En diversas ocasiones los alumnos mostraban en clase obras sumamente reconocidas dentro de la tradición plástica occidental, en otro momento tomaban cualquier flyer publicitario que, si bien mostraba un cierto grado de improvisación ante una dinámica sobre la cual habían olvidado llevar el material, les enfrentaba a hablar de imágenes cotidianas que acentuaban su tendencia a describir de manera interpretativa dichos afiches.

En muchos de los casos, estos ejercicios se convertían en grandes narraciones que enunciaban elementos formalmente no reconocibles en la imagen, aludiendo a situaciones y anécdotas relacionadas al primer grado de construcción de sentido que, según Abigaíl Housen ¹²⁵, manifiestan los espectadores nóveles al enfrentarse a una obra de arte.

Housen denomina como *observador informador*¹²⁶ al tipo de público completamente inexperto que, debido a su falta de conocimiento sobre contexto, técnica, materiales, simbología, etc.; echa mano de asociaciones personales que le permiten realizar observaciones concretas sobre la obra de arte entretejiéndose a manera de relato.

¹²⁵ La teoría de Abigail Housen parte de la propuesta que Michael J. Parsons propuso hacia finales de la década de los ochenta sobre cinco fases del desarrollo estético que surgen bajo la premisa de que todo ser humano al nacer se encuentra en el mismo estado cognitivo, el cual se verá afectado en su desarrollo mediante la influencia social. Para ahondar más sobre el trabajo de este autor revisar Michael J. Parsons, *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, Trad. Roc Filella, Barcelona, Paidós, 2002.

¹²⁶ Abigaíl Housen, *El ojo observador: investigación, teoría y práctica*, Nueva York, VUE, 1999, [En línea], www.vue.org, Fecha de consulta: 14 de mayo del 2013.

Y entonces, ¿cómo enfocar el acto narrativo a un segundo nivel que les hiciera indagar sobre el aprendizaje del objeto de su experiencia en vez de fomentar su filiación hacia el relato intuitivo producto de su interpretación? Mediante el uso de metodologías para el acercamiento a la imagen, de las cuales, posiblemente, la más sencilla de utilizar sea la denominada *Visual thinking strategies* o *Estrategias del Pensamiento Visual* (VTS por sus siglas en inglés), que en relación a la teoría de Housen, basa su formulación sólo dos cuestionamientos que son: 1) ¿qué pasa en la obra?, pregunta que tiende a la búsqueda por lo narrativo, y 2) ¿qué ves para decir eso? indagatoria relacionada con el desarrollo de un ejercicio argumentativo, pero sobre todo, que hace al público devolver la mirada, posiblemente de manera más detenida.

Este estadio narrativo al que hace mención Housen irá seguido de un segundo momento denominado estadio constructivo, en el que

el hecho de tener que defender [una] hipótesis fomenta la capacidad de especular e incluso de interpretar [por parte] del observador, [quien] se ve obligado a repasar y corregir sus ideas. [En un] proceso [en el que] cuenta con la ayuda de las observaciones nuevas, los comentarios de los compañeros y el apoyo del profesor.¹²⁷

Con respecto a lo anterior, será necesario revisar desde los primeros semestres un cúmulo de metodologías que van desde el formalismo, iconografía e iconología, semiótica y hermenéutica hasta lenguaje visual, historia social, métodos psico-biográficos, estudios de género, etc.; ya que cada uno de estos enfoques servirá de herramienta según sea el caso que requiera cada objeto o acción específico a ser analizado.

En una búsqueda por establecer prácticas colaborativas basadas en la investigación como eje central del acto de enseñanza aprendizaje se intentaron

¹²⁷ A. Housen, *Op. Cit.*

realizar dinámicas grupales entre las cuales, la más común fue la técnica del *Jigsaw*, también llamado rompecabezas o puzzle¹²⁸, donde se llevaba a los estudiantes diversas fuentes sobre estilos, periodos históricos, biografías de artistas, artículos de divulgación, videos, y el libre acceso a internet desde mi computadora; para resolver, en equipos pequeños, el enigma de una obra que se les designaba de manera aleatoria. ¿Con qué finalidad se llevaba a cabo dicha actividad? Con el fin generar un acercamiento inicial del alumno con la práctica común de un historiador del arte, tarea basada en la investigación y no en la memorización y reconocimiento de fechas, rasgos formales y autores.

En esta tarea se intentaba construir una lectura colectiva, basada en la contraposición de fuentes, la selección de información, la interpretación y la búsqueda de conexiones entre el contexto histórico social, lo narrativo propio del objeto, la biografía del autor, el país de origen, el formato, fuentes literarias, otros trabajos expuestos por otros equipos, otras obras que la particular evocaba en cada uno de los miembros del grupo de estudio, etc.

Generalmente se dedicaba una sesión de dos horas para este ejercicio para ser continuado durante la semana en la modalidad de trabajo colaborativo fuera del aula. En este proceso cada uno de ellos debía ejercer un papel determinado en el proceso de investigación debido a sus propios intereses personales, habilidades para la investigación (búsqueda de fuentes en bibliotecas, bases de datos, archivos e internet), habilidades expositivas (elocuencia oral, lenguaje corporal asertivo), visión crítica (indagación, cuestionamiento y creatividad), conocimiento sobre el tema, entre otros; para finalmente, preparar una breve presentación sobre los resultados de su investigación ante los demás equipos la siguiente clase.

¹²⁸ Elliot Aronson, *Jigsaw Classroom*, <http://www.jigsaw.org/>, Fecha de consulta: 12 de mayo del 2014.

Cabe mencionar que, aunque el proceso de trabajo podría haber sido enriquecedor para los alumnos, en ocasiones la sesión de revisión de fuentes era aprovechada para pláticas personales o simplemente para copiar de manera literal cada uno de los textos que hablaban sobre el autor de la obra en cuestión. La mayor parte de las veces, los alumnos no trabajaban en casa durante la semana y no se investigaban fuentes distintas a las dadas en clase, por lo cual la exposición de la semana siguiente se convertía en un monólogo compartido entre los miembros del grupo quienes sólo repetían-leían la información que habían alcanzado a copiar durante la actividad pasada.

Dichas actividades se continuaron llevando de la misma manera sin modificación, debido a una falsa idea de que la falta de compromiso de los alumnos era solamente responsabilidad de ellos y era el único motivo del fracaso anunciado de dicha actividad. No obstante, en un análisis de mi posición como docente se detectó que la falta de claridad en los objetivos de dicha acción para con los alumnos, a quienes nunca se les explicaba el fin perseguido en el ejercicio, suponía uno de los puntos definitivos para el fracaso del proceso de aprendizaje colectivo. Ya que, en una arraigada cultura escolar que promueve en el alumno la pasiva recepción de información desde la voz del profesor experto, la construcción colectiva del conocimiento mediante dinámicas de trabajo colaborativo llega a ser malinterpretada como una práctica de deslindamiento por parte del docente quien seguramente, se piensa, no domina su tema.

A la luz de nuevos planteamientos, se pueden retomar acciones como ésta para favorecer actividades colaborativas siempre dejando en claro la finalidad de sus objetivos para con los estudiantes. Ya que, en el caso narrado era necesario hacer entender al estudiante que el proceso de investigación es

uno de los principales métodos del ejercicio profesional de un historiador del arte. Aunque la intención al estudiar en la EIA sea sólo formarse técnicamente, en toda fase creativa, el trabajo que implica la elección y delimitación de un tema, la búsqueda de referentes, el registro de los procedimientos implementados y el análisis de los resultados, sean preliminares o no, es fundamental para una práctica consciente, comprometida y hasta sistemática de un quehacer artístico; la mayor parte de las veces pensado y percibido como libre, desestructurado e intuitivo-irracional.

También es necesario involucrar a los alumnos en su propio proceso mediante la toma de decisiones sobre el tipo de imagen, formas de abordarla y fuentes a consultar, con vías a desarrollar un proyecto de investigación que será dirigido por el profesor, quien después de una serie de ejercicios donde debe ir registrando y perfilando intereses y expectativas grupales, formule actividades e invite al diseño de acciones que incentiven la indagación individual y colectiva. Siempre con la participación de los estudiantes que deberán registrar y evaluar, junto con el docente, el aprendizaje de sus compañeros y el éxito de la dinámica.

Con relación a la evaluación, en una ocasión los educandos después de una serie de exposiciones sobre literatura de las culturas de la antigüedad, crearon dinámicas lúdicas para saber qué tanto habían aprendido sus compañeros. Para estas exposiciones se les avisó que tendrían que buscar maneras atractivas de exponer. Aunque no se les explicó nada más, de manera deliberada, algunos alumnos de primero del ciclo escolar 2012-2013 en el turno matutino se comprometieron trabajando en presentaciones que echaron mano de las nuevas tecnologías (animaciones, hipervínculos y movilidad visual) así como breves puestas en escena con títeres (fig. 1).



Fig. 1 Exposición sobre mitología griega, grupo de 1o A matutino, semestre otoño 2012.

Los aspectos que los estudiantes decidieron evaluar a sus compañeros fueron atención y asimilación de conceptos, para lo cual, algunos de los equipos implementaron juegos como el de los *ahorcados*, donde ellos arrojaban una serie de preguntas que debían ser respondidas con una palabra específica como un nombre o término que se había utilizado en la presentación. De este modo, ellos dotaban del número de letras que contenía el vocablo así como algunas vocales o consonantes guía para facilitar la búsqueda por una respuesta correcta que les hiciera ganar un regalo como un dulce, un chocolate o incluso preservativos. En otras ocasiones se diseñaron crucigramas con preguntas verticales y horizontales a responder en un determinado tiempo para especificar el grado de atención, si se habían tomado apuntes o si la comprensión de conceptos podía medirse mediante la resolución de dicho ejercicio.

Lo que puede observarse en ambos casos de evaluación es que la experiencia iba direccionada hacia la obtención de una respuesta correcta y en

ocasiones única, condicionada a estrategias de premio y castigo. Sin embargo, el simple hecho de favorecer la práctica del diseño de actividades para evaluar el aprendizaje transmitido desde los alumnos para con sus mismos colegas sugiere la revisión y diseño de ejercicios grupales que deben incentivarse con el fin de lograr un verdadero aprendizaje colaborativo.

Con relación a los modos de trabajar narrados hasta este momento, se identifican ciertos componentes esenciales del aprendizaje cooperativo propuestos por D. Johnson, J. Johnson y E. Holubec¹²⁹ como son: 1) la *interacción cara a cara* que humaniza y socializa el aula. 2) La responsabilidad individual en fomento de la *interdependencia positiva*, que implica la autocrítica sobre fortalezas y debilidades personales hacia una toma de conciencia sobre el lugar y función que cada miembro de la comunidad tiene en el proceso de aprendizaje grupal. 3) La *autoevaluación del grupo*, parte sustancial para la cual es importante hacer entender al educando que la nota no es el objetivo del proceso sino, el propio desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, que deben ser reconocidas, registradas y analizadas de manera individual y grupal.

La *interacción cara a cara*, como primer componente del aprendizaje colaborativo propuesto por Johnson, Johnson y Holubec, pretende devolver el contacto y participación entre los actores del escenario educativo. Por tal motivo, además de la ya mencionada metodología del *Jigsaw*, se podrá recurrir al modelo del *Flipped Classroom* (FC) que “transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula liberando el tiempo de clase para que se pueda facilitar la participación de los estudiantes en el

¹²⁹ Ver David W. Johnson, Roger Johnson y Edythe J. Holubec, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

aprendizaje activo a través de preguntas discusiones y actividades aplicadas que fomenten la exploración, la articulación y aplicación de ideas”¹³⁰

En las figuras 2 y 3 se desarrolla de manera gráfica el proceso de aprendizaje a través de la práctica del *Flipped Classroom* en el cual se destinan recursos de aprendizaje como videos o lecturas sobre una lección en específico para, posteriormente, trabajar en clase sobre dicha encomienda de manera colectiva.

En vinculación a la metodología de resolución de problemas, el *Flipped Classroom* se configura con base en un ciclo en el que diversos contenidos, puestos a disposición de los alumnos por parte del profesor, son explorados y reflexionados de manera individual en un contexto extra áulico para después ser reflexionados y puestos en práctica de manera colectiva en el salón de clases.

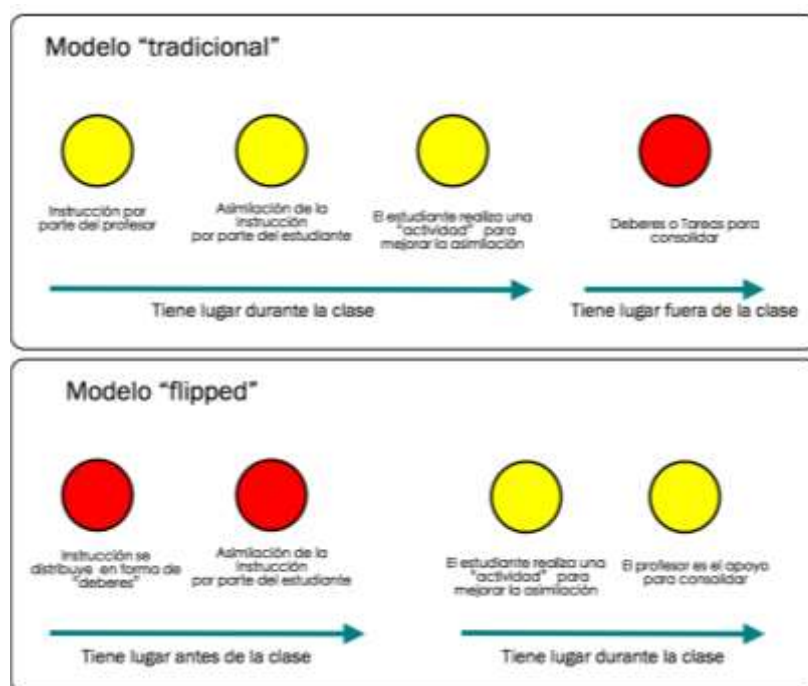


Fig. 2 Comparativo entre el modelo *Flipped* y el modelo tradicional. Imagen tomada de <http://www.theflippedclassroom.es/un-grafico-en-espanol-sobre-el-modelo-fc/>

¹³⁰ The Flipped Classroom, <http://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>, Fecha de consulta: 19 de septiembre del 2014.



Fig. 3 Ciclo de aprendizaje del *Flipped Classroom*, imagen tomada de <http://www.theflippedclassroom.es/el-ciclo-de-aprendizaje-en-el-flipped-learning/>

En el FC el profesor nuevamente deja de ser el foco del conocimiento para ser una especie de guía y facilitador de fuentes documentales, audiovisuales y metodológicas, así como mediador y monitor del propio proceso de autodescubrimiento, indagación e investigación del alumno con relación a los demás.

Con base en lo anterior y en relación al la estrategia de aprendizaje basado en proyectos¹³¹ se puede retomar la teoría denominada *Investigación – acción* que se define como “una investigación participativa, colaboradora, que surge típicamente de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo”¹³² ya que “en la conducción de un proyecto, los

¹³¹ “El enfoque de proyectos asume una perspectiva situada en la medida en que su fin es acercar a los estudiantes al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de estos.” Ver Frida Díaz Barriga Arceo, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006, p. 33.

¹³² Stephen Kemmis y Robin McTaggart, *Cómo planificar la investigación – acción*, Barcelona, LAERTES, 1988, p. 14.

alumnos contribuyen de manera productiva y colaborativa en la construcción conjunta del conocimiento.”¹³³

Este procedimiento de investigación implica la identificación de cierta preocupación temática, que se define en función de un área sustantiva en la que el grupo decide centrar una estrategia de mejora, el desarrollo de un plan de acción para su implementación, la puesta en marcha de una acción y la observación crítica del efecto causado por dicha operación para, finalmente, generar un proceso de reflexión de las consecuencias del acto implementado como base de una nueva planificación (Ver Fig. 4).

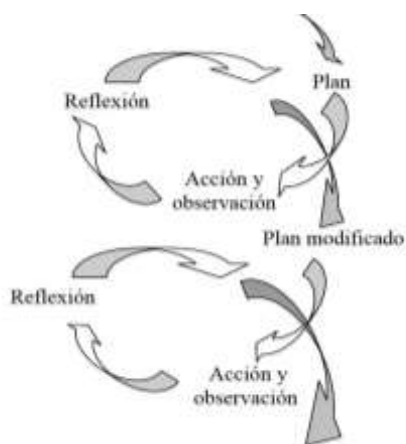


Fig. 4 Espiral de investigación de Kemmis y McTaggart, tomado de Antonio Latorre, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2007.

Este tipo de accionar puede verse aplicado en ejercicios parecidos a los que se esbozan en el *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas* (PNEIAA) donde, a través de su Documento Rector I, se toma como ejemplo el área interdisciplinar ya que en ella

se desarrollará a partir de temas articuladores que surjan de los intereses y circunstancias de los alumnos, mediante los cuales confluyan conceptos, técnicas, métodos y estrategias de las diferentes disciplinas artísticas en la resolución de problemas, la investigación de situaciones o la generación de productos y obras colectivas, además de que se logre la interacción de la teoría y la práctica, de la imaginación y la realidad, de la creatividad y del rigor, en un ambiente de colaboración y solidaridad.¹³⁴

¹³³ F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada...*, Op. Cit.

¹³⁴ Instituto Nacional de Bellas Artes, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento Rector I*, México, INBA; CONACULTA, 2013, p. 96.

¿De qué manera hacerlo? Buscando puntos de enlace en la práctica interdisciplinaria a partir de lo que el PNEIAA denomina temas articuladores para lo cual será necesario comenzar a esbozar también el modo en como la presente propuesta pretende abordar su replanteamiento en cuanto a los contenidos a desarrollar.

Para a Rafael Yus¹³⁵, “lo que se cuestiona no es el conocimiento disciplinar, sino el hecho de su forma de presentación en la escuela [por lo que] se han de atender otras funciones que la mera reproducción de la cultura académica.” Motivo por el cual a transversalidad, en su dimensión axiológica apuntará hacia la reconstrucción de una cultura universal que termine con el paradigma del conocimiento hegemónico ejercido y establecido por la cultura occidental.

Desde esta nueva perspectiva se tomarán como ejemplo tres temas transversales que debido a sus características particulares pueden articular un diálogo crítico entre los contenidos tradicionales y los nuevos planteamientos temáticos que se pretenden abordar en este estudio.

Si se retoma lo planteado por Luis Manuel Montes acerca del estudio de la asignatura de Historia y Apreciación de las Artes basado en ejes temáticos que agrupan el análisis del fenómeno estético desde los conglomerados: arte, naturaleza y creación; arte, persona y sociedad; y arte, entorno y cotidianidad¹³⁶. Con base a este planteamiento es posible ordenar y abordar los contenidos desde otros temas transversales como la educación para el consumidor, educación multicultural, y educación para la paz en convivencia.

¹³⁵ Rafael Yus, “Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista”, *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona, GRAÓ, 2000, pp. 25 – 40.

¹³⁶ Véase L.M. Montes Serrano, *Op. Cit.* pp. 167 – 169.

Está claro que no se pretende desarrollar un temario sino retomar la propuesta de los temas articuladores, como es el caso de la Mitología en relación a lo multicultural, el mercado del arte en correspondencia con la educación del consumidor o los diferentes discursos sobre el cuerpo en función de una reflexión de lo antropológico como eje de representación mitológica, religiosa, de identidad nacional y comunitaria, así como sobre la equidad de género, entre otros contenidos transversales presentes dentro de la educación para la paz en convivencia. Aunque de cualquier manera, los temas transversales que aquí se plantean pueden y deben variar en función de las necesidades de la comunidad específica donde son planteados.

En síntesis, se pretendió durante el ciclo escolar 2013 – 2014, establecer un nuevo abordaje de la historia del arte basado en ejes transversales. El tema transversal de la multiculturalidad, elegido por mí, con relación al estudio de la mitología para los grupos de primer año, quienes en una visión tradicional de la historia del arte deben revisar los orígenes de las manifestaciones plásticas desde el denominado arte prehistórico (paleolítico y neolítico) hasta la revisión de expresiones pertenecientes a la primera mitad del siglo XV.

¿Por qué la mitología? Debido a su carácter arquetípico (es decir referente al origen), su contenido narrativo (que irremediamente ha nutrido gran parte de las manifestaciones plásticas que se han hecho no sólo en occidente sino en todo el mundo), su carácter simbólico (que permite distinguir rasgos y modelos recurrentes en la construcción de relatos pertenecientes a culturas disímiles, lo que obliga al lector a revisar las relaciones inter y multiculturales en dichas narraciones), además de su relación con aspectos ligados al estudio de las religiones (fenómeno relacionado al estudio de las

fuentes literarias que nutren las ideologías de las religiones monoteístas más importantes como son cristianismo, judaísmo e islamismo, y sus modos de representación, entre otras).

Para este particular se asignó una cultura determinada a grupos de estudio conformados por tres o cuatro personas que deberían investigar los mitos de origen y creación más significativos de estas civilizaciones, buscar fuentes literarias, elegir algunos relatos, detectar símbolos, buscar representaciones visuales de dicho relato, establecer relaciones con otras culturas, reflexionar en torno a la posible resignificación de ciertos mitos que al nacer en una cultura diferente a la que le está evocando. Se presupone que estos aspectos deben ser transformados para continuar vigentes, como en el caso de los mitos griegos al servicio de la cultura cristiana o los mitos prehispánicos bajo el mismo fin. Por esta razón se les invitó a buscar conexiones sobre cómo la cultura popular contemporánea seguía recurriendo a la conformación de mitos para la creación de universos significativos, en este caso ficcionales, que se muestran en: libros y películas como Star Wars, Harry Potter o el Señor de los Anillos; el cómic y la caricatura, fenómenos actuales como la lucha libre, el fútbol, la música pop; etc.

Una vez realizada la investigación sería presentada en una exposición mientras, cada semana se revisaban lecturas, se analizaban videos e imágenes un poco a modo de ejemplo sobre el cómo podrían abordar dichas indagaciones.

El trabajo que se realizó cumplió con las expectativas iniciales pues se logró un nivel de reflexión profundo acerca del tema que se exponía; no obstante, la participación en las exposiciones era casi nula por lo que el modelo de transmisión de conocimiento tradicional, unilateral y cerrado se presentó en

el aula, además que no existía iniciativa de los compañeros hacia la apertura de nuevas líneas de exploración, la autogestión del conocimiento basada en la búsqueda de fuentes, presentándose con frecuencia el miedo a tomar una decisión en la elección y presentación de los relatos, personajes e imágenes. Esta actitud entorpecía un poco la dinámica grupal y refrendaba la existencia de una enraizada cultura escolar que privilegia la pasiva recepción de verdades a reproducir en un alumno contenedor que espera ser llenado de conocimiento irrefutable por parte del profesor erudito.

Con el ánimo de enfocar más específicamente el trabajo de los alumnos sobre planteamientos temáticos basados en el estudio del fenómeno mitológico, se propondrá para el siguiente curso la creación de libros álbum sobre mitología al final del primer año. A modo de conformar una antología que pueda ser mostrada en la exposición de fin de curso, así como buscar un lugar en la biblioteca para la creación de este nuevo acervo. Igualmente se propondrá la opción de realizar blogs electrónicos o canales de youtube para hacer fanzines digitales o micro videos sobre el mismo tenor como alternativa para aquellos que manejen bien el lenguaje y las herramientas tecnológicas.

Sobre los contenidos transversales presentes dentro de la educación para la paz en convivencia, se planteó para el grupo de segundo año matutino al inicio del curso 2013 - 2014 una revisión de la representaciones del cuerpo en función de una reflexión sobre la equidad de género, la construcción hegemónica de un paradigma de representación, el sentido de autopercepción colectiva, etc.

Como introducción a este tema se convocó los alumnos a llevar desde la segunda clase obras de distintos géneros, disciplinas y épocas a libre elección en las cuales hubiera líneas de exploración que ellos quisieran

abordar bajo el pretexto del cuerpo y sus manifestaciones o representaciones. La respuesta fue interesante puesto que los alumnos intuitivamente, basados en sus intereses y filiaciones personales abarcaron ámbitos de estudio que iban desde el desnudo femenino como ideal de representación, el cuerpo como vehículo de expresión mediante la proyección del documental de *Pina* de Win Wenders (Düsseldorf 1945), el cuerpo femenino como objeto para decorar y la revisión del vestido a través de la historia partiendo de la reflexión de los atuendos creados por el diseñador británico Alexander McQueen (1969-2010), el cuerpo como medio para la expiación religiosa, por mencionar sólo algunos.

Aunque la participación en un principio fue activa y propositiva, el desarrollo del curso fue tornándose difícil ya que, a pesar de estar constantemente pidiendo a los alumnos que trajeran obras en relación a los temas a revisar, el objetivo comenzó a hacerse ambiguo, los temas difusos, la contextualización histórica indeterminada, por lo que optamos por retomar el planteamiento cronológico basándonos en líneas de investigación establecidas de manera colectiva. Al final, la clase terminó regresando a un formato tradicional donde los contenidos, reflexiones y referentes partían de mis recursos y criterio con la única diferencia de tener un público más participativo que apreciaba el hecho de haber sido tomado en cuenta para la elección de sus actividades y para el intercambio de intereses e ideas.

Sobre el tema de lo antropológico se deberá establecer una genealogía de las representaciones corporales en el fenómeno visual, a fin de partir de la creación de los dioses a imagen y semejanza de los hombres, pasando por el cuerpo cristiano como vestigio, el cuerpo como ideal de representación, cuestiones de género, el cuerpo en relación al entorno, el cuerpo como soporte y como vehículo, etc.

Para el método de abordaje se pretende hacer hincapié en una perspectiva interdisciplinar que parta de lo visual hacia lo teatral en ejercicios como el desarrollo de cuadros vivos, mini sketches que desarrollen personajes concretos o la psicología de objetos en relación a cuerpos. La vinculación de los rastros visuales de lo corporal en gestos dancísticos, ejercicios sobre cómo la posición del cuerpo concientice al estudiante sobre las fuerzas constructivas del lo escultórico, la relación de la música con el movimiento corporal mediante el ritmo, etc.

Hasta este momento se ha hecho un recuento de situaciones que reflejan una búsqueda por dar soluciones creativas a las problemáticas planteadas al inicio de este texto. Así, mediante el ejercicio de prácticas colaborativas comunitarias, donde los alumnos trabajen de manera grupal en una construcción cognoscitiva por medio del ciclo de aprendizaje del *Flipped Classroom* y la espiral de investigación acción propuesta por Kemmis y McTaggart, se intenta constituir un bagaje metodológico que desplace el aprendizaje pasivo, promovido por el profesor experto en terrenos donde alumno y maestro se acompañen mutuamente como actores activos y creadores de conocimiento compartido.

Para este nuevo enfoque será necesario que el docente sea receptivo, pero sobre todo, convertirse en lo que Donald Schön¹³⁷ denomina un profesional como práctico reflexivo, quien se inserta en esta categoría al haber formado parte de un ciclo de *enseñanza reflexiva*¹³⁸ que, tal como se muestra en la figura 5, encuentra una estrecha relación con el proceso de investigación acción expuesto con anterioridad.

¹³⁷ Donald Schön, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.

¹³⁸ F. Díaz Barriga, *Enseñanza situada...*, Op. Cit.

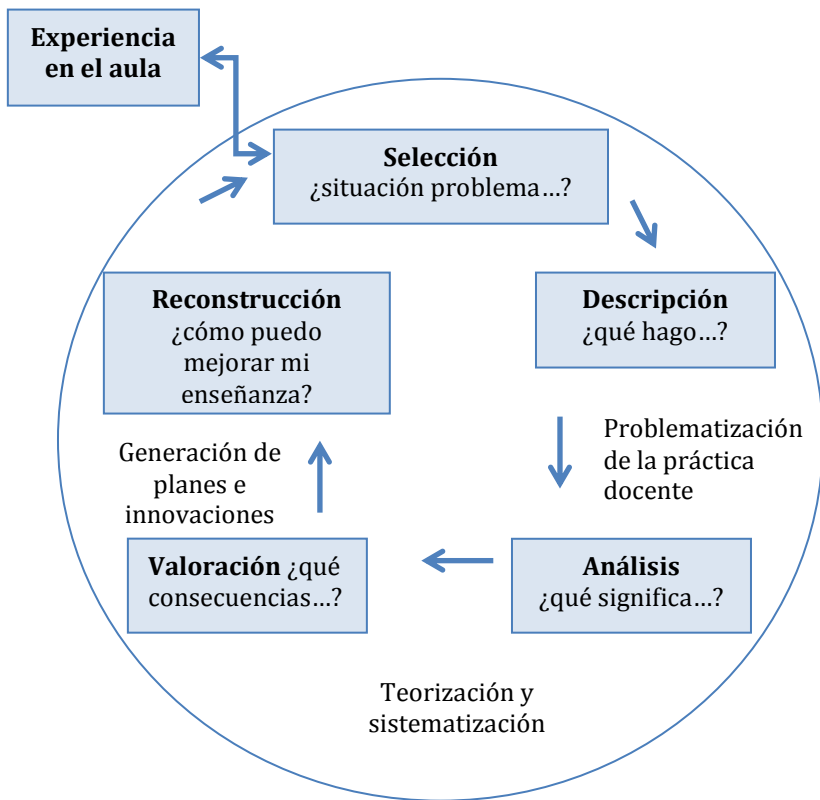


Fig. 5 Fases de un ciclo de enseñanza reflexiva [Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), y Reed y Bergmann (2001).]

Como conclusión, si bien esta propuesta no pretende configurarse como paradigma de enseñanza, sí busca sentar las bases para la reflexión en torno a la necesidad de un replanteamiento de enfoque, metodología y contenidos para una asignatura de Historia del Arte y apreciación Estética cuyo objeto de estudio se encuentra en constante construcción y reconfiguración. En este sentido, será necesario situar el presente estudio como la inauguración de una nueva línea de discusión en torno al papel que debe jugar la formación artística inicial dentro de una visión institucional que no debe definirse desde los presupuestos políticos de la administración en turno, sino desde las necesidades reales de la comunidad cultural que le constituye. Es decir, desde la voz de alumnos, profesores, padres de familia, y actores culturales diversos en transformación persistente.

Conclusiones

Reflexionar acerca del papel que juega una asignatura como Historia del Arte y Apreciación Estética en el contexto curricular de las Escuelas de Iniciación Artística (EIA's) del INBAL sugiere retomar la afirmación que María Acaso hace, a modo de sentencia definitiva que da título a su libro publicado en el 2009¹³⁹, sobre que “la educación artística no son manualidades.” Idea que no pretende estigmatizar la práctica manual al terreno de una labor plenamente mecánica ni comenzar disputas sobre el papel de las artes y las artesanías en el contexto de la formación en las artes, sino erigir los fundamentos conceptuales e ideológicos sobre los cuales se entienda el aprendizaje artístico como un proceso creativo, constructivo y dialógico que se desarrolla sólo mediante la indagación, el cuestionamiento crítico y la participación comunitaria.

A partir de las consideraciones anteriores, se vislumbra como uno de los principales alcances de esta investigación la posibilidad de un cambio de concepción acerca del tipo de formación que pueden ofrecer las Escuelas de Iniciación Artística cuya naturaleza consistiría en formar individuos estéticamente sensibles al entorno socio cultural en el que se desenvuelven para generar comunidades dialógicas cuya participación activa promueva la transformación de los paradigmas sobre los cuales se han construido las nociones de aprendizaje y aprehensión del mundo.

Sin afán alguno por brindar definiciones categóricas, el presente estudio de caso logró el esclarecimiento e identificación de tres líneas de estudio sobre el fenómeno de la *Iniciación Artística*, identificables en los discursos

¹³⁹ María Acaso, *La educación artística no son manualidades...*, Op. Cit., 2009.

institucionales emitidos por la SEP, el acercamiento libre no escolarizado que representaron las Casas de Cultura en nuestro país a partir de la década de los 70 y la propuesta *no formal escolarizada* que supone una formación inicial en las artes de manera secuenciada y estructurada tal cual se promueve en las EIA's del INBAL.

No es objeto de este trabajo el desarrollar una exploración histórica sobre el surgimiento, desarrollo e inicio de la estructuración y planeación curricular en las EIA's. Con esta investigación se inaugura la posibilidad de indagar sobre su origen, definición y reconfiguración a fin aportar al campo de la Historia de la Educación Artística en México nuevos datos sobre estos centros educativos.

A 14 años de la última revisión del plan de estudios de las EIA's, la necesidad de apertura al diálogo y discusión acerca del papel de la educación artística en México se hace imperante, pero esta vez bajo dinámicas más equitativas, donde los verdaderos participantes de cada contexto educativo específico intervengan en aquello que Daniel Montero estipula sobre el término *educación artística* que puede leerse de la siguiente manera:

Es probable que la educación artística, esté más allá de la misma noción educativa. Es la aglutinación de sujetos interesados, que conforman una comunidad y que se unen por cuestionamientos similares, lo que hace incluso posible esa misma educación. Es un ir y venir cardíaco: hay sístole porque hay diástole; hay comunidad escolar porque hay preguntas aglutinadoras. Hay preguntas aglutinadoras porque existe en alguna parte, la posibilidad de una formación artística. En ese sentido la formación artística tiene que ver también con una experiencia y no solo con un hacer. La circulación de personas en relación a esa experiencia también.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Daniel Montero Fayad, *Arritmias cardíacas, electrocardiogramas y la moledora de carne: hacia una pregunta por el deber ser de la educación artística en la Ciudad de México*, Coloquio Internacional. De la Historia del Arte a los Estudios de Arte. Enseñanza, promoción e investigación desde las universidades. México D.F., Universidad Iberoamericana, 10 de octubre de 2013, p. 7.

Anexo 1

CUADROS SINÓPTICOS DE LA ORGANIZACIÓN GENERAL DEL I. N. B. A.
SEGUN EL PLAN DEL C. N. A. DE JULIO DE 1946

CUADRO NUM. 3

DIRECCION DE ARTES PLASTICAS	CREACION E INVESTIGACION	<i>Compra de obras de artes plasticas (pintura y escultura)</i> <i>Encargos a pintores (murales) y escultores</i> <i>Academia de Investigaciones de las Artes Plasticas Mexicanas</i>							
	EDUCACION	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Profesional </td> <td style="vertical-align: top;"> Escuela Nacional de Artes Plasticas Escuela de Artes del Libro </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Escolar (por medio de las artes plasticas) </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> En las primarias En las secundarias En las normales </td> </tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Popular </td> <td style="vertical-align: top;"> Talleres de Artes Plasticas para Trabajadores (nocturnos) </td> </tr> </table>	Profesional	Escuela Nacional de Artes Plasticas Escuela de Artes del Libro	Escolar (por medio de las artes plasticas)	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> En las primarias En las secundarias En las normales </td> </tr> </table>	En las primarias En las secundarias En las normales	Popular	Talleres de Artes Plasticas para Trabajadores (nocturnos)
	Profesional	Escuela Nacional de Artes Plasticas Escuela de Artes del Libro							
Escolar (por medio de las artes plasticas)	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> En las primarias En las secundarias En las normales </td> </tr> </table>	En las primarias En las secundarias En las normales							
En las primarias En las secundarias En las normales									
Popular	Talleres de Artes Plasticas para Trabajadores (nocturnos)								
DIFFUSION (orientada tanto hacia publicos de paga como a escolares y trabajadores, en extension nacional)	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> <i>Museo Nacional de Artes Plasticas (incluye publicaciones y un cuerpo de conferenciantes)</i> <i>Salon de la Plastica Mexicana (exposicion y venta libres y permanentes de la produccion cotidiana)</i> Exposiciones monograficas (asuntos nacionales y extranjeros) <i>Exposiciones circulantes para escolares</i> </td> </tr> </table>	<i>Museo Nacional de Artes Plasticas (incluye publicaciones y un cuerpo de conferenciantes)</i> <i>Salon de la Plastica Mexicana (exposicion y venta libres y permanentes de la produccion cotidiana)</i> Exposiciones monograficas (asuntos nacionales y extranjeros) <i>Exposiciones circulantes para escolares</i>							
<i>Museo Nacional de Artes Plasticas (incluye publicaciones y un cuerpo de conferenciantes)</i> <i>Salon de la Plastica Mexicana (exposicion y venta libres y permanentes de la produccion cotidiana)</i> Exposiciones monograficas (asuntos nacionales y extranjeros) <i>Exposiciones circulantes para escolares</i>									

CUADROS SINÓPTICOS DE LA ORGANIZACION GENERAL DEL I. N. B. A.
SEGUN LA ORGANIZACION ACTUAL (1949)

CUADRO NUM. 3

DEPARTAMENTO DE ARTES PLASTICAS	CREACION E INVESTIGACION	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Adquisiciones, encargos y comandas Produccion de arte Promocion de Obras Pedagogicas Seminario de Investigaciones Seccion de Investigacion Comision de Pintura Mural </td> </tr> </table>	Adquisiciones, encargos y comandas Produccion de arte Promocion de Obras Pedagogicas Seminario de Investigaciones Seccion de Investigacion Comision de Pintura Mural									
	Adquisiciones, encargos y comandas Produccion de arte Promocion de Obras Pedagogicas Seminario de Investigaciones Seccion de Investigacion Comision de Pintura Mural											
	EDUCACION	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Profesional </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Escuela de Pintura y Escultura Taller de Caligrafia </td> <td style="vertical-align: top;"> Taller de Grabado </td> </tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Escolar </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Seccion Escolar para el D. F. Seccion Escolar para los Estados y Territorios </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos </td> </tr> </table> </td> </tr> </table> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Popular </td> <td style="vertical-align: top;"> Centros Populares de Arte </td> </tr> </table>	Profesional	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Escuela de Pintura y Escultura Taller de Caligrafia </td> <td style="vertical-align: top;"> Taller de Grabado </td> </tr> </table>	Escuela de Pintura y Escultura Taller de Caligrafia	Taller de Grabado	Escolar	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Seccion Escolar para el D. F. Seccion Escolar para los Estados y Territorios </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos </td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	Seccion Escolar para el D. F. Seccion Escolar para los Estados y Territorios	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos </td> </tr> </table>	Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos	Popular
Profesional	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Escuela de Pintura y Escultura Taller de Caligrafia </td> <td style="vertical-align: top;"> Taller de Grabado </td> </tr> </table>	Escuela de Pintura y Escultura Taller de Caligrafia	Taller de Grabado									
Escuela de Pintura y Escultura Taller de Caligrafia	Taller de Grabado											
Escolar	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Seccion Escolar para el D. F. Seccion Escolar para los Estados y Territorios </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos </td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	Seccion Escolar para el D. F. Seccion Escolar para los Estados y Territorios	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos </td> </tr> </table>	Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos								
Seccion Escolar para el D. F. Seccion Escolar para los Estados y Territorios	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos </td> </tr> </table>	Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos										
Inspeccion Primarias Secundarias Normales Sala de demostracion de metodos pedagogicos												
Popular	Centros Populares de Arte											
DIFFUSION	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Museo Nacional de Artes Plasticas Galerias de San Carlos Sala Popular de Arte Sala de Ventas Libres Sala de Venta de Trabajos de Alumnos de la Escuela de Pintura y Escultura Seccion de Publicidad Seccion de Fomento Publicaciones </td> <td style="vertical-align: top;"> <table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Biologos de colecciones Visitas escolares </td> </tr> </table> </td> </tr> </table>	Museo Nacional de Artes Plasticas Galerias de San Carlos Sala Popular de Arte Sala de Ventas Libres Sala de Venta de Trabajos de Alumnos de la Escuela de Pintura y Escultura Seccion de Publicidad Seccion de Fomento Publicaciones	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Biologos de colecciones Visitas escolares </td> </tr> </table>	Biologos de colecciones Visitas escolares								
Museo Nacional de Artes Plasticas Galerias de San Carlos Sala Popular de Arte Sala de Ventas Libres Sala de Venta de Trabajos de Alumnos de la Escuela de Pintura y Escultura Seccion de Publicidad Seccion de Fomento Publicaciones	<table border="0"> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Biologos de colecciones Visitas escolares </td> </tr> </table>	Biologos de colecciones Visitas escolares										
Biologos de colecciones Visitas escolares												

Bibliografía

- ACASO, María, *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, Madrid, La Catarata, 2009.
- _____, *rEDUvolution hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*, Barcelona, Paidós, 2013.
- AGUILAR, Nora María, *La reforma de secundaria en México: una reflexión sobre el cambio educativo y la construcción de la asignatura de artes. 2002-2008*, México, Tesis, 2006, UIA, Maestría en estudios de Arte.
- AGUIRRE, Imanol, *Teorías y Prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Barcelona, Octaedro/EUB; Universidad Pública de Navarra, 2005, Col. Intersecciones 6.
- BOSCHMA, Jerome, *Generación Einstein. Más listos, más rápidos y más sociables*, Barcelona, Gestión 2000, 2007.
- CASTELLANOS Ribot, Alfonso (coord.), *Atlas de Infraestructura Cultural de México*, México, CONACULTA, 2003.
- CONACULTA, *Plan Nacional de Cultura 2007 – 2012*, México, CONACULTA, 2007, p. 113.
- DE LOS REYES, Aurelio, *et.al., La enseñanza del Arte en México*, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010.
- DELORS, Jaques, *et al., La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación Para el Siglo XXI*, París, UNESCO, 1996.
- DÍAZ – AGUADO, María José, *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide, 2003.
- DÍAZ Barriga, Frida, Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, 2da Ed., México, D.F., McGraw-Hill, 2002.
- DÍAZ Barriga Arceo, Frida *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw Hill, 2006.
- DOBBS, Stephen Mark, *The DBAE Handbook: An overview of Discipline – Based Art Education*, Trad. Hugo Enrique Vázquez, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1992.

- EFLAND Arthur, Kerry Freedman y Patricia Stuh, *La Educación en el Arte Posmoderno*, Trad. Lucas Vermal, Barcelona, Paidós, 2003.
- EISNER, Elliot, *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós Educador, 2000 (1972).
- ELBOJ Saso, Carmen, et. al., *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Barcelona, GRAÓ, 2002.
- EIA 4, *Programa operativo. Artes Plásticas. Historia del Arte y apreciación Estética*, México, D.F., Instituto Nacional de Bellas Artes, 2008.
- GEERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Trad. Alberto L. Bixio, Barcelona, Gedisa, 2003.
- GIMENO Sacristán José, et. al., *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata, 2008.
- GONZÁLEZ Matute, Laura, *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, México, INBA, Cenidiap, 1987.
- GONZÁLEZ, Julia, Wagenaar, Robert, eds., *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning. América Latina. 2004-2007*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007.
- INBA, *Dos años y medio del INBA*, México, INBA, 1950.
- _____, *Memoria de Labores*, México, INBA; SEP, 1958.
- _____, *Unidades de Iniciación Artística*, México, INBA, 1980.
- _____, DAA., *Los niveles de formación inicial y propedéutico de las escuelas del INBA*, México, INBA, 1993.
- _____, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de estudios de Iniciación Profesional*, México, D.F., INBA, 1995.
- _____, *Escuelas de Iniciación Artística. Plan de Estudios de Iniciación Artística, Tomo I*, México, D.F., INBA; CONACULTA, 2000.
- _____, *Síntesis del Plan de Estudios. Iniciación Artística. Artes Plásticas. Escuela de Iniciación Artística*. México, INBA; CONACULTA, 2010.
- _____, *Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas. Documento Rector I*, México, INBA; CONACULTA, 2013.
- JOHNSON, David W., Johnson, Roger y Holubec, Edythe J., *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

- KEMMIS, Stephen, McTaggart, Robin, *Cómo planificar la investigación – acción*, Barcelona, LAERTES, 1988.
- MIRZOEFF, Nicholas, "What is visual culture", *The visual culture reader*, Londres, Routledge, 1998.
- MONTERO Fayad, Daniel, *Arritmias cardíacas, electrocardiogramas y la moledora de carne: hacia una pregunta por el deber ser de la educación artística en la Ciudad de México*, Coloquio Internacional. De la Historia del Arte a los Estudios de Arte. Enseñanza, promoción e investigación desde las universidades. México D.F., Universidad Iberoamericana, 10 de octubre de 2013
- MONTES, Luis Manuel, *Propuesta de rediseño Curricular de las escuelas de iniciación artística en la Ciudad de México*, México, 2005, Tesis, UIA, Maestría en estudios de Arte.
- MOYA Otero, José, Luengo Horcajo, Florencio, *Teoría y práctica de las competencias básicas*, Barcelona, Graó, 2011.
- ORTEGA, Claudia del Pilar, *Propuesta curricular para la asignatura de artes: reforma de la educación secundaria*, México, Tesis, 2006, UIA, Maestría en estudios de Arte.
- ORTIZ Gaitán, Julieta "Ideales de los nuevos tiempos: el arte y la educación como mejoramiento social (1921-1932)", *La Enseñanza de las artes en México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 2010.
- ONFRAY, Michel, *La comunidad filosófica: manifiesto por una Universidad popular*, Trad. Antonia García Castro, Barcelona, Gedisa, 2008.
- PANOFSKY, Erwin, "Iconografía e Iconología: introducción al estudio del arte del renacimiento", *El significado en las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1987.
- PARSONS, Michael, *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*, Trad. Roc Filella, Barcelona, Paidós, 2002.
- POZO, Juan Ignacio "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos", en C. Coll, J.I. Pozo, B. Sarabia y E Valls, *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana, 1992.
- RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, México, FCE, 2004.
- RICOEUR, Paul, *Tiempo y Narración III*, México, Siglo XXI, 2006.
- ROJO, Fernando A., *Semillero de investigación formativa: Los artefactos culturales como textos: su lectura, valoración descriptiva e interpretación, del Programa de Artes*

- Visuales de la Facultad de Artes y Humanidades del ITM*, Coloquio Internacional. De la Historia del Arte a los Estudios de Arte. Enseñanza, promoción e investigación desde las universidades. México D.F., Universidad Iberoamericana, 11 de octubre de 2013.
- SCHAPIRO, Meyer, "Style", *The Art of Art History. A Critical Anthology*, Nueva York, Oxford University Press, 1998.
- SCHÖN, Donald, *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública 1950 – 1951*, México, SEP, 1951.
- _____, *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Diciembre de 1952 al 31 de agosto de 1954*, México, SEP, 1954.
- _____, *Acción Educativa del Gobierno Federal del 1º de Diciembre de 1954 al 31 de agosto de 1955*, México, SEP, 1955.
- _____, *Educación Básica. Secundaria. Artes. Artes Visuales. Programas de Estudio 2006*. México, D.F., SEP, 2006.
- _____, *Modelo de Educación Inicial del Conafe*, México, SEP; CONAFE, 2010.
- _____, *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Artes*, México, D.F., SEP, 2011.
- _____, *Las Artes y su enseñanza en la Educación Básica*, México, D.F., SEP; UPN, 2011.
- _____, *Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018*, México, SEP, 2013.
- TORRES – MICHUA, Armando, *La pintura contemporánea (1900 – 1950)*, México, UNAM, 2013, (Material de Lectura. Serie Las Artes en México, núm. 8).
- VILLA, Aurelio, Poblete, Manuel *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Mensajero, 2007.
- YUS, Rafael "Temas transversales y educación global. Una nueva escuela para un humanismo mundialista", *Valores y temas transversales en el currículum*, Barcelona, GRAÓ, 2000.

HEMEROGRAFÍA Y FUENTES ELECTRÓNICAS

- ARONSON, Elliot, *Jigsaw Classroom*, <http://www.jigsaw.org/>, Fecha de consulta: 12 de mayo del 2014.
- AZUELA, Alicia, "La forja de un imaginario. El movimiento artístico educativo revolucionario", *Revista de la Universidad de México*, Núm. 6, México, Agosto 2004.
- BEAUGRANDE, Robert de, "Knowledge and Discourse in Geometry: Intuition, Experience, Logic", *Journal of the International Institute for Terminology Research* 3/2, 1992. [En línea], <http://www.beaugrande.com/Geometry%20Restored.htm>, Fecha de consulta: 29 de enero de 2014.
- CHERVEL, André, "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación", *Revista de educación*, núm. 295, Madrid, mayo – agosto 1991, pp. 59 – 111.
- FERRINI, Rita, "La transversalidad de Currículum", *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, núm. 11, Guadalajara, Julio – Diciembre 1997, [edición en línea], http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/11_la_transversalidad_del_curriculum.pdf, Fecha de consulta: 3 de septiembre del 2013.
- FLIPPED CLASSROOM, The, <http://www.theflippedclassroom.es/what-is-innovacion-educativa/>, Fecha de consulta: 19 de septiembre del 2014.
- HOUSEN, Abigail, *El ojo observador: investigación, teoría y practica*, Nueva York, VUE, 1999, [En línea], www.vue.org, Fecha de consulta: 14 de mayo del 2013.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, *The definition and selection of Key Competencies. Executive Summary*, <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>, Fecha de consulta: 11 de septiembre de 2014.
- PANITZ, Ted, *Collaborative versus Cooperative Learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*, Maryland, ERIC, 1999, [En línea], <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>, Fecha de consulta: 10 de abril del 2014.
- PASTOR, María Inmaculada, "Orígenes y evolución del concepto de educación no formal", *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, Universidad Internacional de la Rioja, septiembre – diciembre 2001.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, RAE, 2013, [Edición en línea], <http://lema.rae.es/drae/?val=profesionalizaci%C3%B3n> , Fecha de consulta: jueves 24 de octubre del 2013.

SIERRA, Sonia, “Casas de Cultura, educación Artística de Segunda”, *El Universal*, México, D.F., lunes 6 de mayo del 2013, [Edición en línea], <http://www.eluniversal.com.mx/notas/921105.html>, Fecha de consulta: miércoles 4 de septiembre del 2013.

SGEIA, [En línea], <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas> , fecha de consulta 30 de octubre del 2013.

“Las Escuelas de Arte para Trabajadores”, *El Nacional. Diario Popular*, México, D.F., 8 de enero de 1936, s/a, [En línea], <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/RegistroCompleto/tabid/99/doc/747863/language/es-MX/Default.aspx> , fecha de consulta: 14 de febrero del 2014.