

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE ARTES VISUALES  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA NO FORMAL EN  
MONTERREY

Por

MARÍA ELENA LOO TARÍN

ASESOR: DR. MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA

Como requisito parcial para obtener el grado de  
MAESTRIA EN ARTES con Especialidad en  
Difusión Cultural

Julio, 2006

Para Alma Aída Tarín F.

En el corazón de mi madre existe una gran fortaleza,  
ella siempre celebra lo que tiene de bueno una situación  
en lugar de ver lo que está mal en ella.  
La creatividad es su mejor arma para enfrentar al mundo  
y la sabiduría su mejor aliada.

Para ella los sueños son importantes.

*María Elena Loo Tarín*

Un agradecimiento a todas las personas que me han acompañado en este proceso y en especial a mi hermana María Eugenia Loo y a su esposo Víctor Quiñónez.

## *ÍNDICE*

1. Introducción.....	5
2. Las artes visuales dentro de la academia.....	8
2.1 La participación de las artes visuales dentro de las universidades.....	12
3. Definición del DBAE.....	15
4. Los elementos que configuran el DBAE.....	20
4.1 La estética.....	21
4.2 La crítica del arte.....	21
4.3 Historia del arte.....	22
4.4 Producción artística.....	23
5. El devenir del DBAE. ....	24
6. Posmodernidad.....	29
6.1 Monterrey posmoderno.....	31
7. Metodología.....	35
7.1 Tipo de estudio.....	36
7.2 Selección de la muestra.....	36
7.3 Recolección de datos.....	38
8. Análisis de la encuesta.....	40
9. Conclusiones.....	43
Bibliografía.....	51
Anexos	
1. Encuesta.....	54
2. Gráficas.....	64
3. Directorio cultural.....	79

## 1. Introducción

El contenido de la presente tesis se ocupa de la educación artística como disciplina no formal en Monterrey. Para hablar sobre este tema se toma como planteamiento del problema la siguiente pregunta: siendo Monterrey una ciudad posmoderna, la idea de la educación artística como disciplina dentro de la educación no formal, ¿se toma en cuenta para el desarrollo de sus estudiantes?

Antes de contestar la pregunta ya mencionada, es necesario dar un repaso a la historia de las artes visuales dentro de la academia tanto en Europa como en Estados Unidos, así como sus motivos sociales y políticos.

En el primer apartado se habla de la época de la revolución industrial, ya que a partir de ella tanto los políticos como los empresarios (que apenas empezaban a surgir) vieron la importancia de las artes visuales para el desarrollo de sus empresas y para la sociedad en general, y comenzaron a introducir dicha disciplina en las escuelas.

Con la revolución industrial nacieron diversas instituciones académicas en las cuales el diseño era la principal materia, ya que requerían preparar a los artesanos para la industria; sin embargo, también los artistas buscaban espacio dentro de las escuelas. Ante estas demandas las universidades europeas consideraron fuertemente que las artes visuales demandaban formas mas libres de expresión, mientras las universidades de Estados Unidos de Norteamérica, específicamente Harvard, empezaron con los talleres artísticos con principios de historia del arte. Yale creó la currícula para una escuela profesional de arte, ya que sus alumnos podían ejercer de la misma forma como artistas que como diseñadores. En cuanto a Princeton, fundó un departamento de historia del arte, en el cual asignó el primer curso de filosofía del arte.

A finales del siglo XIX se consideraba que había dos tendencias dentro de la educación artística: la primera consistió en que el estudiante adquiría conocimientos de las artes visuales sin ninguna aplicación a la vida cotidiana, mientras que en la segunda tendencia el estudiante aprendía los aspectos prácticos del arte para conseguir una preparación más completa para su carrera profesional.

Dentro del marco teórico de esta investigación, el cual “corresponde a la teoría de la Educación Artística como Disciplina, mejor conocida como DBAE”, se basa en la premisa del Centro Getty para la definición de la misma, teniendo como objetivo la reacción de las personas al encuentro de las artes.

El Centro Getty propuso que la educación artística se centralizara en la disciplina, basándose en las actividades de la historia del arte, la estética, la crítica de arte y la creación artística, siendo éstas el núcleo del DBAE.

Dentro del devenir del DBAE, existen diversos momentos en los que se ve que el concepto de la educación artística como disciplina nace en el seno de las academias por situaciones políticas, de igual forma que la educación artística a principios del siglo XIX.

En el planteamiento del problema se habla de un Monterrey posmoderno, por ello se trabajó con el concepto de posmodernidad, y se encontraron los elementos necesarios para afirmar que Monterrey efectivamente es posmoderno.

En el transcurso de esta tesis se observa que en el inicio de la posmodernidad Monterrey da un gran paso dentro de su economía y además juega un papel importante en el mismo rubro dentro del país. Lo mismo sucede en el campo de la educación ya que a partir de esta época se iniciaron las universidades privadas. En la actualidad algunas de estas universidades son reconocidas a nivel internacional.

Este fenómeno trae consigo una vida cultural dinámica y pujante dentro de las artes visuales, no dejando atrás al teatro y a la música; pero las artes

visuales siguen su curso sin mirar atrás y a finales del siglo XX Monterrey se presenta como una entidad con importantes museos que albergan exposiciones que trascienden a nivel nacional e internacional e importantes galerías de arte. Además, los productores de arte se manifestaron con agrado sobre el inicio de la educación artística dentro de las escuelas y universidades públicas y privadas, así como en los talleres no formales.

Al tratar de responder la pregunta del planteamiento del problema, la metodología utilizada en esta tesis fue la investigación descriptiva, la cual permitió ver el estado actual de la educación artística no formal en Monterrey.

Al realizar la encuesta se contó con el apoyo de un grupo de investigadores que realizaron sus propias indagaciones con el mismo instrumento de medición pero con diferentes variables. Las variables utilizadas en dicho instrumento se basaron en las cuatro disciplinas del DBAE.

Ya en el análisis de la encuestas se advierte que los profesores tienen una falta de interés por las cuatro disciplinas que utiliza el DBAE, y dentro de las conclusiones se observa que, siendo Monterrey una ciudad posmoderna, los profesores que dan talleres artísticos no formales excluyen la educación artística como disciplina para el desarrollo de sus estudiantes.

Al final de la tesis, se encuentra el directorio cultural que se utilizó para realizar las encuestas, así como el instrumento final y las gráficas representativas de las variables utilizadas.

## 2. Las artes visuales dentro de la academia

La instrucción de las artes visuales dentro de la academia ha sufrido diferentes periodos de evolución dentro de la historia.

En diferentes etapas del arte, éste ha sido dominado por una élite social, y en cuestión de género, solamente eran cultivadas por los varones; mientras tanto sólo a las mujeres de clase trabajadora les era permitido el estudio de las artes decorativas. Con el tiempo esto fue cambiando según el criterio de cada época.

En esta tesis solamente se va a mencionar cómo las artes visuales se involucran dentro de la comunidad académica en diferentes países a partir de la revolución industrial, ya que es importante conocer la manera en que las disciplinas artísticas empiezan a ser trascendentales para la sociedad y para los propios artistas, e identificar el momento en que el arte se comienza a estudiar como materia dentro de escuelas públicas y privadas, incluyendo las universidades.

A finales del siglo XVIII los talleres artísticos fueron el punto de partida de los grandes pintores. A estos talleres acudieron muchos artistas: Monet y Renior con el maestro Gleyre, en la década de 1860; Van Gogh y Tolouse Lautrec fueron estudiantes en el taller de Cormon, y con Gustav Moreau estudiaron Matisse y Roualt.

Así pues, los estudiantes buscaban al mejor maestro para convertirse en sus aprendices. Pero no era tan sencillo, primero tenían que entregar un portafolio de sus obras al artista, y si él consideraba que dichas obras valían la pena aceptaba al aspirante, pero era necesario además pasar un examen que consistía en dibujar o pintar a un modelo, y el resultado de este examen era determinante para el ingreso al taller.

El maestro tomaba las opiniones de los estudiantes ya establecidos para el proceso de dicha selección.

La rutina de un taller artístico consistía en que en la mañana los estudiantes dibujaban o pintaban y en las tardes visitaban el Museo Louvre y ahí observaban las obras de arte, discutían sobre arte y hacían copias de las obras maestras. El mentor observaba los trabajos de sus alumnos, hacía correcciones y explicaba el porqué de estas correcciones. Los talleres artísticos trabajaban al estilo tradicional de la academia, pero posteriormente ciertos estudios tendieron a ser algo más experimentales.

A la llegada de la revolución industrial, el gobierno francés adoptó un nuevo sistema de enseñanza en las escuelas de arte para la formación de artesanos calificados. Ante esta política educativa, en 1830 había más de ochenta escuelas con el nuevo sistema. El propósito primordial era beneficiar a las industrias francesas; así pues, los estudios especializados en su currícula fueron relativos al dibujo académico, y el dibujo del natural fue la esencia de su programa.

En el transcurso de la revolución industrial, la educación en Francia estaba basada en el aprendizaje de los artesanos. Una de las academias más importantes en esta época fue la *Académie des Beaux Arts*, que ofrecía los estudios elementales de arte y cuyo objetivo era la mejora de las manufacturas de seda en Francia; entre las disciplinas que incluía estaba la pintura, que se dividía para su estudio en tres secciones: la primera consistía en dibujar con modelo, la segunda sección en dibujar a partir de moldes o del natural, y la tercera introducía los principios de la pintura.

Con el resultado de las políticas educativas ya mencionadas, Francia, a través de la industria, ocupó un lugar primordial entre las naciones en cuestiones artísticas, ya que los artesanos eran formados como artistas.

A diferencia de Francia, en la década de 1830 algunos estados germánicos como Prusia y Bavaria establecieron escuelas de comercio y politécnicos para la preparación de los artesanos, pero estas instituciones estaban separadas de las academias de arte. La educación que se ofrecía tenía las siguientes características:

- Durante el primer año se estudiaba dibujo, modelado y otras áreas de especialización.
- El dibujo de modelos del natural no formaba parte del currículo básico.
- Su orientación era completamente técnica; incluía el dibujo a mano alzada basado en ejercicios de la copia.
- Estudios de matemáticas y física.

Sin embargo, en 1860 se estableció una nueva política educativa dentro de las escuelas de comercio, aunque seguían centradas en la aplicación industrial de las artes. Este nuevo sistema las vinculaba con museos cuya temática era generalmente sobre diferentes culturas y épocas. De esta manera, se pensaba, podía equilibrarse la carga de lo técnico con las artes.

Gran Bretaña no había establecido un sistema educativo para la formación de diseñadores artesanos que estuvieran a la altura de la industria, por tal motivo la industria textil no iba a la par de las industrias de otros países en cuanto al diseño de sus productos; lo contrario sucedía con la tecnología y producción de los mismos, ya que consideraban de una excelente calidad en comparación con otras naciones.

En 1835, se estableció un comité para ver si era factible crear una nueva currícula basada en el diseño. Con el estudio que realizó el comité, Gran Bretaña inauguró en 1837 la primera escuela de diseño auspiciada por el gobierno, teniendo como base algunas materias de la escuela de comercio alemana y de la escuela de arte francesa. La escuela británica no incluyó en su currícula el estudio de la figura humana, a diferencia de la escuela de arte francesa.

Con el transcurso de los años, Gran Bretaña sufrió varios cambios dentro de sus políticas educativas a raíz de que el sistema educativo anterior no cumplió sus objetivos. Surgió un nuevo instituto, la Escuela de Diseño de South Kensington, encargada de la formación de los profesores de dibujo para las escuelas primarias, pues ahora el objetivo era que los niños aprendieran dibujo dentro de la educación básica. Actualmente es la Facultad Real de Arte.

Ante las grandes discusiones sobre qué era más importante, la decoración o el dibujo figurativo, y viendo que la industria del diseño o aquellos productos que dependían de él no avanzaban, el gobierno británico determinó que el sistema de educación artística se dividiera en dos etapas: en una de ellas la enseñanza de las artes se realizaba en la academia, lugar en que predominaba el dibujo del natural, siendo incluso el núcleo del contenido del currículum; la otra etapa consistía en el diseño artesanal y se formaba en la escuela de diseño, donde los cursos se cimentaban en torno al estudio de las formas decorativas.

Mientras que lo anterior sucedía en Europa, en Estados Unidos de Norteamérica el arte entraba a la comunidad artística y académica. En 1807 se inauguró la primera academia de arte, que fue la Academia de Bellas Artes de Pennsylvania. En 1808 se fundó la segunda, la Academia de Nueva York, y en 1825, por causa de un grupo de estudiantes disidentes, se formó la Sociedad para el Progreso del Dibujo, que en 1826 se conocería como Academia Nacional de Diseño.

En 1875 los estudiantes de la Academia Nacional de Diseño buscaron una mayor libertad en sus estudios, además del acceso a los libros y las colecciones de arte que estaban en manos de unos pocos miembros de la academia. El resultado de este movimiento fue la primera escuela de arte independiente en EUA.

Entrado el siglo XIX, el gobierno empezó a tomar interés en la promoción de las escuelas profesionales de arte, en las cuales el desarrollo industrial era uno de los objetivos, amén de la formación en las bellas artes.

## 2.1 La participación de las artes visuales dentro de las universidades

En la primera parte de la historia de las universidades, durante la Edad Media, no se tomó a las artes visuales como una disciplina de suficiente importancia para considerarla dentro de las materias.

Las universidades inglesas de Oxford, Cambridge y Londres fueron las primeras en plantear la importancia de la educación artística para la propia comunidad universitaria, y con el tiempo han visto grandes frutos en este rubro.

En Estados Unidos, las universidades que empezaron a trabajar con la educación artística fueron Yale, Princeton y Harvard.

En Yale, la educación artística surgió a partir de 1867, con tres objetivos primordiales:

1. Ser una escuela con formación técnica para los que quisieran dedicarse al arte de forma profesional.
2. Proporcionar conferencias sobre historia y crítica del arte adaptadas a las necesidades de los estudiantes de licenciatura y de los que tenían una orientación profesional.
3. Ofrecer exhibiciones temporales de diferentes artistas a la comunidad en general.

Dentro de su planta académica había un director, un profesor de pintura y diseño y un profesor de historia y crítica de arte. Cuatro años después la universidad tendría plazas para varios profesores de pintura.

Dos características de la academia fueron el aspecto práctico de la educación artística y la formación artesanal, y el hecho de que también aceptaba mujeres, lo cual no estaba permitido en otras escuelas de la universidad, y fue muy significativo ya que el ingreso de mujeres siempre fue superior al de los hombres.

En 1882, en Princeton, se fundó por primera vez un departamento de historia del arte, en el cual se asignó el primer curso de filosofía del arte. Utilizando la

siguiente cita de Duffus, Efland describe a la perfección la orientación del programa:

El estudiante de Princeton no aprende a dibujar o a pintar, a menos que lo haga por sus propios medios, o a menos que se matricule en alguno de los cursos profesionales sobre arquitectura. Lo que aprende son los dibujos, las esculturas y los edificios que han hecho otras personas, los legados culturales del pasado. No aprende *a apreciarlos* porque eso, en opinión de Princeton, no se puede enseñar. La apreciación es el nombre de algo que ocurre dentro de la persona que aprecia, como resultado de sus experiencias y pensamientos personales, y que refleja el tipo de persona que es. Es algo que puede ser imitado, como las buenas maneras en la mesa. Pero eso no es arte. Lo único que puede enseñarse son los hechos. (2002: 107)

Las artes visuales llegaron a Harvard a través de la academia en 1874, con tres objetivos:

- Mostrar la importancia de las bellas artes como expresión de las condiciones morales e intelectuales del pasado.
- Contrastar lo anterior con la esterilidad de la experiencia americana, que adolecía hasta el momento de una falta de espíritu creativo.
- Refinar la sensibilidad de los jóvenes de Harvard.

El programa de bellas artes empezó a crecer y Harvard contrató a un profesor de dibujo y acuarela; el título de la materia fue “Principios del diseño en la pintura, la escultura y la arquitectura”.

Los cursos de historia del arte fueron muy populares entre los estudiantes de licenciatura, pero la intención del programa era que el estudio de la historia del arte se complementara con la formación en la práctica; lo cual no sucedió, ya que a los estudiantes les atraía la historia del arte pero no el trabajo en el taller.

En 1895, el Museo Fogg fue adquirido por Harvard. Con esta adquisición la universidad empezó un nuevo programa de talleres artísticos, teniendo siempre en mente no convertirse en una escuela profesional del arte. Efland comenta que, ya para finales del siglo XIX, había dos tendencias principales dentro de la enseñanza artística:

Dentro de la primera clase, el objetivo de los estudiantes es adquirir conocimientos acerca de las bellas artes, unos conocimientos completos y sistemáticos, sin pensar en ninguna aplicación inmediata. El objetivo de este tipo de universidades es desarrollar esta elevada forma de pensamiento en el estudiante —este estudio de las bellas artes puras, si usamos el término como cuando hablamos de las matemáticas puras— en un contexto lo más alejado posible de los asuntos prácticos de la vida.

Dentro de la segunda clase, centrada en el estudio de los aspectos prácticos del arte, el objetivo del estudiante es adquirir el conocimiento más amplio posible de los aspectos técnicos del arte, para aprovecharlos directamente en sus estudios y para conseguir una preparación más completa de cara a su carrera profesional. (Efland, 2000:108)

Es importante destacar que a principios del siglo XIX la historia del arte empezó a perfilarse como disciplina cuando la comprensión de las ideas, los objetos y los eventos comenzó a transmitir una perspectiva histórica por derecho propio.

### 3. Definición del DBAE

En 1983, W. Dwaine Greer, director del Centro Getty, quien acuñó la expresión EDUCACIÓN ARTÍSTICA BASADA EN LAS DISCIPLINAS (DBAE, siglas en inglés de *Discipline Based Art Education*) (Efland, 2002: 371) observó que las ideas fundamentales que forman este concepto fueron definidas por otros autores en los años sesenta.

La definición de educación artística que hemos presentado no es nueva... Desde hace más de 20 años se viene abogando por un cambio en la concepción del niño como un artista autodidacta...Yo simplemente he proporcionado un nombre a una manera de enseñar el arte: la llamo Educación Artística como disciplina. (Greer, 1984: 212)

Greer comentó que su propuesta responde a una concepción contemporánea de la educación artística, y forma, por lo tanto, una síntesis de los avances que han tenido lugar en este campo durante la década de los sesenta, y sobre todo a partir del Seminario de Penn State (1965), de la Universidad del estado de Pensilvania. En dicho seminario se encontraron investigadores y educadores, y se discutió

que el arte era una disciplina por derecho propio, con fines que deberían defenderse en términos de su capacidad para ayudar a los estudiantes a participar de forma independiente en una investigación sistemática en el campo del arte. (Efland, 2002; 355)

El concepto de la educación artística como disciplina es el resultado de las siguientes reflexiones: ¿qué es el arte?; el arte, a través de su naturaleza, ¿qué puede aportar a la vida humana y al conocimiento para diseñar su propósito educativo?

El DBAE tiene cuatro objetivos principales:

- 1.- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad.

Los enseñantes de arte deberían diseñar currículos orientados al desarrollo de estas aptitudes. Para adquirirlas, los estudiantes

deberían aprender a pensar como artistas. Esto significa que deberían desarrollar su sensibilidad y su imaginación, y adquirir las aptitudes técnicas necesarias para trabajar adecuadamente los materiales.

2.- Ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven y a hablar de ellas.

Ver desde una perspectiva estética es una forma aprendida de actuación humana, una especie de pericia, y exige la capacidad de concentrarse en las cualidades formales y expresivas de la forma y no sólo en sus funciones utilitarias. Exige la capacidad de lentificar la percepción para poder examinar y saborear las cualidades visuales. Exige buscar relaciones cualitativas y fijarse en la calidad de la experiencia que generan. Estas actitudes y estos modos de atención se pueden fomentar por medio de la enseñanza.

3.- Ayudar a los estudiantes a comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte.

Se parte de la base de que esta comprensión histórica y cultural ayuda a los estudiantes a captar la relación entre el contexto social de la creación artística por un lado, y su contenido y su forma por otro.

4.- Se refiere a cuestiones relacionadas con los valores que el arte ofrece.

Se cree que abordar cuestiones relacionadas con la teoría estética ayuda a los estudiantes a tomar parte en una conversación filosófica profunda y continua. (Eisner, 2004: 46-47)

Con estos objetivos, el DBAE aborda la forma en que las personas reaccionan al encuentro con las artes: creación de obras, apreciación de sus cualidades, ubicación del tiempo y espacio en la cultura, exposición y justificación de sus juicios acerca de su naturaleza, méritos e importancia.

En 1984 la publicación *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*, que fue realizada por el Centro Getty, sugirió que la educación artística, al igual que los currículos de arte centrados en la disciplina en los años sesenta, estuvo basada en las actividades del taller artístico, la crítica y la historia del arte, y se añadió una cuarta disciplina: la estética.

Ahora bien, de acuerdo con Bruner “la disciplina constituye un campo de conocimiento o de investigación” (Efland, 1987), entonces se puede decir que la

educación artística como disciplina se caracteriza por un aprendizaje centrado no sólo en la producción artística, sino también en la historia del arte, crítica artística y estética.

Entre los años 1984 y 1988 la Asociación Nacional para la Educación Artística mostró un gran interés por el DBAE y organizó eventos y conferencias que trataron el tema, y ante eso el Centro Getty encargó algunas publicaciones para desarrollar dicho modelo. Una de estas publicaciones, realizada en 1987 en Los Ángeles por Elliot Eisner y el secretario de Educación William Bennet, expuso las razones por las cuales es importantes que

los niños marginados conozcan las grandes obras y los artistas que forman parte de nuestra cultura común”. La primera idea era que “las grandes obras de arte constituyen un registro incomparable del pasado, de la evolución de nuestra sociedad” que son “un vehículo destacado para la transmisión [de nuestros valores más queridos] de generación en generación”, que el arte es “un reto para el intelecto” y puede inspirar en nosotros “el mérito e incluso la grandeza” y finalmente que el arte es “uno de los mejores productos de la civilización.” (Efland, 2002; 372)

Ya para entonces el Centro Getty apoyaba con recursos tanto económicos como humanos el desarrollo y la ejecución de esta tendencia educativa.

En 1987 el modelo definitivo del DBAE fue determinado por Clark, Day y Greer en la revista *Journal of Esthetics Education*, en la cual se pusieron de manifiesto las ideas básicas del DBAE: “que las materias relacionadas con la educación artística han de estructurarse de la misma manera que el resto de las asignaturas mediante sus objetivos, contenidos y métodos de evaluación, con lo cual queda claro que el arte se enseña y se aprende, no se aprende tan sólo.” (López-Bach, 1998)

Los rasgos definatorios del DBAE fueron abreviados en 1987 por Marín Viadel (Agirre, 2000: 251). En el siguiente cuadro en el cual nos delimita las características de un programa de Educación Artística como Disciplina.

DEFINICIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA	
A. FUNDAMENTACIÓN	<p>1. El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo.</p> <p>-----</p> <p>2. El arte se enseña como un componente esencial de la educación general y como fundamentación para su estudio especializado.</p>
B. CONTENIDO	<p>3. Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. Los objetivos de estas disciplinas son: (1) <i>las concepciones de la naturaleza del arte</i>, (2) <i>los fundamentos para valorar y juzgar el arte</i>, (3) <i>los contextos en los que el arte ha sido creado</i>, y (4) <i>los procesos y técnicas para crear arte</i>.</p> <p>-----</p> <p>4. Los contenidos de estudio provienen del amplio campo de las artes visuales, incluyendo las artes populares, las artes aplicadas y las bellas artes tanto de la cultura occidental como de las no occidentales y desde las épocas antiguas hasta los movimientos contemporáneos.</p>
C. CURRÍCULUM	<p>5. El currículum escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente para todos los niveles escolares.</p> <p>-----</p> <p>6. Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículum y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas artísticas.</p> <p>-----</p> <p>7. El currículum se estructura de modo que refleje una implicación similar respecto a cada una de las cuatro disciplinas artísticas.</p> <p>-----</p> <p>8. El currículum se organiza de modo que se vaya acrecentando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno. Ello implica un reconocimiento de los niveles de desarrollo apropiados.</p>
D. CONTEXTO	<p>9. La ejecución completa del programa viene determinada por una enseñanza artística regular y sistemática, la coordinación de todo el distrito escolar, el trabajo de expertos en educación artística, el apoyo administrativo y los recursos adecuados.</p> <p>-----</p> <p>10. Tanto los logros de los alumnos como la efectividad del programa se confirman mediante criterios y procedimientos de evaluación apropiados.</p>

Clark, Day y Greer definieron el DBAE como “una orientación contemporánea dentro de la educación artística que presenta una amplia visión del arte y subraya su importancia dentro de la educación general que reciben todos los estudiantes.” (López-Bosh, 1998). Para ellos la educación artística debe ser parte de la educación general y el currículo del DBAE debe de ser “explícito y desarrollado como un documento escrito, secuenciado y acumulativo” y enfocado a “temas inherentes a las cuatro materias que configuran la educación artística”.

Según Greer, el curriculum del DBAE entiende el arte como un tema de estudio y no como una actividad terapéutica o recreativa. Afirma que los trabajos de arte son analizados desde la perspectiva del artista, el historiador del arte, el crítico y el esteta. (Agirre, 2000)

Para Agirre (2000: 244), el DBAE pretende

ser una aproximación comprensiva a la enseñanza del arte y su horizonte educativo lo constituye el estudio del arte, tal y como éste es entendido por los adultos. Se busca, por tanto, preparar adultos cultos “*con una sofisticada comprensión de las artes*”, aunque más que el conocimiento específico se busca el desarrollo de “*estructuras de pensamiento tácitas (...) que Broudy (1982) describe como cristales a través de los cuales se mira*” y que “*capacitan a la persona educada para una comprensión y apreciación completa de sus experiencias en cualquiera de los ámbitos del valor*” (Greer, 1984:119). Es decir, “*producir adultos cultos conocedores del arte y de las obras artística, y capaces de reaccionar a las propiedades estéticas de las obras de arte y de otros objetos*” (Greer, 1984:116)

Greer (1984; 115) consideró que

el interés principal de la educación artística como disciplina es el arte dentro de la educación general, dentro del contexto de la educación estética. Cuatro disciplinas —estética, producción artística, historia y crítica de arte— se enseñan por medio de unos programas para cada curso, metódicos, continuos y secuenciales, del mismo modo que las otras asignaturas... (Agra Pardiñes, 1994; 121).

#### 4. Los elementos que configuran el DBAE

Las cuatro áreas del conocimiento antes mencionadas son el núcleo del DBAE; se encuentran interrelacionadas entre sí y establecen las líneas de acción sobre la práctica y el conocimiento del arte. El objetivo final del DBAE es formar personas “artísticamente cultas” (Marín, 1987). Barkan propone “que la estructura del curriculum de educación artística debe de estar basado en los procesos que artistas, críticos e historiadores —profesionales del arte— acostumbran a utilizar en su trabajo.” (Efland, 1987)

Ante esto, Rush, Greer y Feinstein (1986) hacen las siguientes descripciones:

La estética	Es el área donde se contempla la naturaleza del arte y su papel en la experiencia humana.
La crítica de arte	Es la base de la descripción, interpretación y valoración de un trabajo de arte.
La historia del arte	Es el área de estudio que permite comprender una obra dentro de su contexto cultural e histórico.
La producción artística	Es aquella en la cual se investiga el significado del acto de creación artística y el resultado de tal esfuerzo.

Las áreas ya mencionadas comprenden las acciones que realizan las personas al acercarse al arte: lo hacen, lo miran, lo sitúan en su contexto histórico-social y hacen juicios sobre su calidad. (Eisner, 1987)

La estética da las bases teóricas para calificar la calidad de las obras, la crítica de arte desarrolla las cualidades del mundo visual, la historia del arte transporta al espectador al tiempo y espacio en que todos los trabajos de arte se

realizaron y la producción artística da los fundamentos necesarios para comprender la creación de las imágenes mentales.

#### 4.1 La estética

En el siglo XVIII nace el término estética, para designar aquello que se ocupaba de lo bello y el arte. Kant define como estético la apreciación de “lo bello y lo sublime de la naturaleza o del arte.”

Según Eisner (1987), “los seres humanos sienten la necesidad de valorar y hacer juicios; y la estética proporciona las bases teóricas para sentar los juicios sobre lo que uno ve”. Por otra parte, comenta:

No es intención de la DBAE llegar a formar estetas profesionales, sin embargo sí lo es, el animar a los jóvenes estudiantes a tomar parte en el debate sobre la naturaleza y significado del arte en la vida. El campo que ofrece la mejor posibilidad de articular este debate es el de la estética, un área que ofrece las bases para la crítica artística. (1988: 20)

Está más que comprobado que todos aquellos que observan el arte hacen juicios de valor sobre él, sin importar el grado de conocimiento que tienen al respecto. Algunos juicios son manifestaciones de gusto: me agrada, no me agrada. Pero no son lo mismo estas manifestaciones que aquello que se considera un valor artístico. La estética establece los criterios y argumentos intelectuales para hacer juicios sobre la calidad del arte y comprenderlo en toda su complejidad. Pensando en esto, el DBAE se basa en que es importante que los niños comiencen a reflexionar sobre las razones de sus juicios y sobre la calidad de los trabajos de arte y de su entorno visual. (Agra Pardiñes, 1994).

#### 4.2 La crítica del arte

No hacen lo mismo el que observa una obra de arte (que solamente “traduce” su significado) y el que hace una crítica (pues éste, para realizarla, debe de explicar el porqué de sus juicios). Se entiende como crítica de arte el analizar, describir e

interpretar las cualidades expresivas de las formas visuales. Para esto se requiere que a partir de los primeros años escolares a los niños se les enseñen el análisis y la interpretación de las cualidades expresivas de una obra. Eisner comenta:

Los niños también desarrollan su capacidad de percibir cualidades. No podrían ver, a menos que se les enseñase, que un campo de césped, por ejemplo, no es simplemente verde sino que contiene una amplia variedad de tonos de verde, además de otros colores... En definitiva, su capacidad de percibir relaciones se desarrolla a medida que aprenden y esta capacidad se ve afectada por el tipo de experiencia que tienen. (1995; 60, 61)

Según Eisner, la DBAE desarrolla la capacidad perceptiva y enseña cómo mirar mejor para poder apreciar en su totalidad no sólo el arte, sino aquello que nos rodea. (Agra Pardiñes, 1994).

### 4.3 Historia del arte

Es importante establecer el contexto de una obra, ya que sin esta información dicha obra no se comprendería en su totalidad, pues no se sabría en que época histórica y cultural se realizó. Arnheim expresó:

A cualquiera que compare las pinturas de Rubens y Rembrandt le impresionará la diferencia de los mundos a los que se enfrenta en la obra de estos dos artistas, tan cercanos en el espacio y el tiempo. Resulta de suma utilidad saber que uno de ellos estaba al servicio de un Estado feudal tradicional cuyos gobernantes se rodeaban de la riqueza de la imaginería católica romana, mientras que el otro conocía la frugalidad protestante pero también la nueva prosperidad de una clase media de comerciantes organizada democráticamente. (1989:74)

Según Kleinbauer, la historia del arte es “esa parte del saber que se dedica al análisis y la interpretación de las obras de arte”, definiendo el quién, qué, cuándo, dónde y por qué de cada obra. (Agirre, 2000)

Agra Pardiñes, citando a Katter, señala tres cometidos básicos para la historia del arte.

- Una investigación de cómo y dónde desarrolló su vida y su obra el artista.
- Una discusión sobre la naturaleza de los trabajos que dicho artista produjo.
- La referencia sobre el lugar, medio cultural y contexto histórico en el que los trabajos fueron realizados. (1994:133)

También dice que la historia del arte “puede centrarse en la evolución de un solo objeto y su representación a lo largo del tiempo, en los sistemas simbólicos característicos de una época, en el estudio del entorno geográfico o cronológico del autor, su estilo personal y su relación con autores contemporáneos, etc.”

Para el DBAE es más que importante esta área, ya que permite comprender a los niños, “esta relación de influencia recíproca que se establece entre el arte, artista y cultura.” (Agra Pardiñes, 1994; 134)

#### 4.4 Producción artística

Saber cómo se hace una obra de arte es muy importante; la forma en que el artista resuelve los problemas en el transcurso de la creación de su obra es esencial para comprender el arte. Smith “sugiere que la razón principal para incorporar el dominio de producción en la educación artística es que éste proporciona la oportunidad de desarrollar mejor la capacidad de apreciar y comprender el arte.” (Agra Pardiñes, 1994; 127)

Por su parte, Agirre nos comenta: “Spratt, un artista, define para la DBAE las particularidades de la producción artística, es decir *las experiencias directas para crear arte*” (2000: 246). Esto es, se busca el conocimiento de los materiales y las técnicas para desarrollar la observación y así lograr una capacidad creadora destinada al rompimiento de todo aquello que se encuentra establecido, con el uso inteligente de dichos materiales y técnicas en función de los objetivos de cada obra.

Dentro del DBAE, el niño debe comprender el punto de vista de quienes crean arte, y esto se logra solamente con el conocimiento y la participación directa en el proceso de producción de arte.

## 5. Devenir del DBAE

En los años sesenta del siglo pasado, en Estados Unidos aparece una propuesta de la enseñanza artística que veinte años más tarde sería llamada Educación Artística como Disciplina. Dentro del contexto socio-político que vivía el mundo tras finalizar la Segunda Guerra Mundial, artistas, intelectuales y científicos se refugiaron en ese país. El panorama cultural cambió completamente, ya que siendo hasta entonces París la capital del arte, Nueva York se convierte en el nuevo epicentro del arte y de la cultura.

En la década de los cincuenta, el mundo del arte se ve empañado con un acontecimiento político que marcaría el futuro de la educación artística en los Estados Unidos.

Efland (1990) señala

la ruptura del monopolio nuclear de EUA por la Unión Soviética y el lanzamiento del primer satélite artificial al espacio removieron los cimientos de todo el sistema educativo norteamericano. Se pensó que la tecnología soviética era superior que la norteamericana y que esto ponía en peligro a los EUA en caso de conflicto. No tardaron en llover las críticas al sistema educativo, que fue calificado de incompetente para ofrecer a los estudiantes el nivel de preparación técnica que el país requería. (Agirre 2000:231)

Dicho satélite soviético fue llamado *Sputnik I*. Ante esta situación, en 1958 el gobierno estadounidense aprueba una “Ley de Educación Nacional para la Defensa”, la cual promueve la enseñanza de las matemáticas y las ciencias. Con esto, la noción de disciplina nace aplicada a las ciencias y debe de estar acorde con la currícula de la enseñanza.

A partir de 1957 se difundió la definición de disciplina, que venía del campo de las ciencias, con las siguientes características: un cuerpo organizado de conocimientos, métodos específicos de investigación y comunidad de

investigadores que habitualmente estén de acuerdo sobre las ideas fundamentales de su campo. Dentro de este contexto, en 1961 el presidente Kennedy estableció el Comité de Asesores en Ciencias (*Science Advisory Panel*) y su objetivo consistía en la consolidación del desarrollo y la investigación educativa.

Para Jerome Bruner (1960) la currícula debe tener una organización disciplinar en las materias, ya que en los estudiantes no hay un aprovechamiento total de sus estudios porque la estructuración de dicha currícula les impide tener una visión general de las materias, de su relación entre ellas mismas y su aprendizaje de cada una. En 1961 Bruner plantea que la estructuración de las disciplinas es también posible en las humanidades y a las artes.

En 1962 se presentó el documento donde se daba origen a la corriente disciplinar en educación artística dentro del seminario de Penn State, en la Universidad de Pennsylvania. En dicho seminario M. Barkan defendió esta idea, y se preguntaba:

¿Acaso la ausencia de una estructura formal de teoremas interrelacionados, formulada en un sistema de notación universal como sucede en el campo de la ciencia, significa que la rama de las humanidades conocida como las artes no son disciplinas, y que las investigaciones artísticas no están articuladas? Pienso que la respuesta es que las disciplinas artísticas pertenecen a otro orden. La investigación artística no carece de articulación, aunque proceda de modo analógico y metafórico, y no se base en la estructura formal del conocimiento ni contribuya a ella. (Efland, 1990: 355)

El planteamiento de Barkan —un desafío intelectual— fue mas allá del planteamiento político: no obstante que las artes no tenían una estructura disciplinar científica, “sus actividades sí poseían una cierta articulación; es por ello que los artistas pueden servir como modelo para la investigación en el campo de la educación artística, del mismo modo que los científicos sirven como modelo para la investigación en el campo de la educación científica” (Efland, 1990: 355).

En la siguiente década se realizaron varios proyectos, predominando el Laboratorio Educativo Regional del Suroeste (SWRL), que consistía en una

currícula progresiva de arte destinada a la enseñanza primaria, con base en disciplinas complementarias: actividades en taller artístico, historia del arte, crítica de arte y estética.

Para entonces ya había innumerables críticas sobre esta teoría, entre ellas estaba la del Programa de Artes y Humanidades de la Oficina de Educación de los EUA, ya que sus miembros eran los defensores del movimiento para la educación a través del arte y consideraban que éste no era una disciplina, oponiéndose ante la sola idea de un “currículo empaquetado”. Su principal defensora era Kathryn Bloom, conocida entre su círculo como una estadista madura dentro del movimiento para la educación artística. Dicho programa se había atendido al modelo de las disciplinas, pero en 1965 dio un giro hacia programas que tuvieran que ver con la orientación social. Se caracterizaba como la educación *basada en las artes o a través de las artes*. Al referirse al conjunto de las artes, este grupo empleaba el término *educación estética*, así como el término *interdisciplinario* para referirse al uso de las artes para enseñar otras asignaturas.

En las décadas siguientes la educación artística en Estados Unidos dio grandes giros, y en 1980 hubo un regreso a la disciplina dentro de la currícula de las artes visuales. En 1982 J. Paul Getty Trust tenía como objetivo establecer un centro de educación artística, y para esto se entrevistó con un grupo de educadores. En 1983, en Los Ángeles, inició sus actividades con cursos de verano para la enseñanza del arte dirigidos a maestros de primaria.

En 1984 el Centro Getty publicó *Beyond Creating: The Place for Art in America's Schools*. Su contenido estaba basado en las actividades del taller artístico, la crítica y la historia del arte, añadiendo una cuarta disciplina, la estética. Diferentes autores realizaron trabajos en los cuales hicieron algunas reflexiones sobre el proyecto de la DBAE, que ya para entonces se conocía más como el *proyecto Getty*.

Agirre presenta algunas de las reflexiones antes mencionadas por diferentes autores, entre ellos Smith (1984) y Efland (1990):

- La orientación educacional de la DBE hacia el racionalismo tecnocrático: estandarización de los contenidos, eficiencia, comportamientos convertidos en rutina y predefinición de los resultados.
- Como consecuencia de lo anterior: esta perspectiva educacional no es adecuada a una sociedad pluralista.
- La opción de la DBAE no se presenta como una aproximación “centrada en...” (el objeto, el problema, el concepto), sino que hace uso del poder persuasivo que le brinda el rigor de una concepción del arte firmemente basada en la disciplinaridad. La DBAE tiene un carácter prescriptivo.
- A pesar de distinguir cuatro disciplinas, el enfoque se produce sobre el arte como una disciplina autosuficiente. Disponer de lecciones específicas para las cuatro áreas, que se abordan mediante la técnica del estudio, produce el efecto de contribuir a que el profesorado continúe construyendo su currícula alrededor de la práctica del arte.
- Presenta los contenidos tan definitivamente delimitados y precisamente secuenciados que deja poco espacio a aspectos ideacionales, expresivos, personales y socioculturales.
- Mantiene el espíritu academicista del “modelo-patrón”. Los adultos informados sirven como prototipos.
- La inclusión de la estética como área de estudio presenta muchos problemas:
  - Se pone en duda la posibilidad de que la estética teórica y filosófica pueda ser simplificada como para hacerla comprensible a los niños.
  - Es preciso considerar si se contempla el estudio de diferentes culturas del gusto estético.
  - Es preciso determinar si considera la experiencia estética como básica a otras experiencias y si puede separarse de las experiencias vitales del niño.  
En definitiva, es preciso aclarar qué noción de estética maneja la DBAE (percepción estética, estética filosófica, estética psicológica...).
- Si bien la estructura de la DBAE es adaptable a cualquier tipo de arte es precisamente disponer de criterios para determinar la calidad en cada uno de ellos (arte comercial de calidad, arte popular de calidad, etc.).
- La crítica de arte se presenta de modo no problemático, a pesar de que hay tantas posibles críticas como puntos de vista filosóficos. Esto significa que al niño se le propone un estudio predeterminado de la crítica.

Si los ejemplos de estudio se toman de lo más granado de la historia del arte, eso significa que se deja poco margen al

niño para enfrentarse a una crítica personal, no mediatizada por la fuerza de la opinión generalizada sobre tales obras. La crítica termina convirtiéndose de este modo en una suerte de preparación para visitantes-consumidores de museos y en un modo de introducir mediante el arte los valores de la clase media.

- La inadecuada competencia del profesorado ha impulsado a los proponentes de la DBAE a elegir un programa que no requiere mayor preparación y mantiene grandes parecidos con la estructuración de otras áreas.
- No es bueno que la investigación sobre el modelo y su efectividad resida en una única institución educativa.
- Existe una confusión entre lo que son proponentes de la DBAE y portavoces del Instituto Getty. La opción de este centro es sólo una de las posibles alternativas que un modelo con capacidad para proveer un marco nacional a la educación artística puede hacer. (2000: 252-253)

## 6. Posmodernidad

Como afirma Hutcheson, aunque la posmodernidad pueda parecer centrada en cuestiones estéticas, sus raíces son políticas y del orden de la cultura general (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 44). El término *posmoderno* fue utilizado para designar las grandes transformaciones que experimentaron las sociedades occidentales en el transcurso del último cuarto del siglo XX.

A partir de la década de 1970 se formó en Francia esta corriente intelectual particularmente crítica con el humanismo y el racionalismo, pero inmediatamente tuvo un alcance internacional, como lo señalan Best y Kellner:

...porque pensadores alemanes como Nietzsche y Heidegger ya atacaron los conceptos y modos filosóficos tradicionales. El filósofo norteamericano William James inauguró un pluralismo radical y John Dewey puso en evidencia la mayoría de las premisas de la filosofía y la teoría social, al tiempo que proponían reconstruirlas sobre nuevas bases. Más adelante fueron los historiadores ingleses Toynbee y Barraclough, teóricos sociales norteamericanos como Drucker, Mills, Etzioni y Bell, quienes incorporaron el concepto de época posmoderna a la historia y a la teoría social, mientras que los teóricos culturales norteamericanos introducían el término en el ámbito de las artes (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 44-45).

A partir de entonces la posmodernidad ha entrado en diferentes y muy variados debates, pero dentro del discurso moral en las sociedades posmodernas se puede decir que está basado en un sentido práctico cuantitativo; el individualismo de las sociedades se transformó en un hiper-individualismo con la pérdida de los derechos adquiridos, especialmente en el terreno laboral, y aparecieron las falsas promesas basadas en los negocios y en los beneficios de éstos. No existe una tendencia única en las sociedades sino grandes contradicciones en todos los ámbitos: el inicio de la globalización cultural, de las tecnologías de comunicación y de la información, sin importar que éstas se encuentren o no al alcance de todos; esto, en suma, encaminado hacia un progreso.

La llegada de las nuevas tecnologías de comunicación y el poder adquirido por los medios de comunicación, llamado por el filósofo francés Jen Baudrillard “éxtasis de comunicación” (Dempsey, 2002), han cambiado las formas de interrelación entre las diferentes regiones del mundo, así como la mercantilización de los productos económicos. En distintas instituciones se ha notado una constante amenaza a la vida política y social por la desesperanza, por la falta de credibilidad de los partidos políticos y la propia política, e incluso de los representantes.

Dentro de las artes visuales la posmodernidad entró en la corriente de “Arte y Mente”, que incluye a artistas experimentales, cuyo arte intenta representar el mundo interior de las emociones, los estados de ánimo y el intelecto; algunos artistas introducían el arte popular en su imaginería, otros utilizaban diversos elementos y los combinaban entre sí formando contrastes (textos e imágenes, objetos y gráficos) y muchos otros estaban comprometidos con temas sociales y políticos, tal es el caso del artista alemán Hans Haacke (1990), que con “La libertad ahora va a ser patrocinada, aparte de los gastos menores” llevó a cabo la intención de hacer una obra con carga política, que consistía en lo siguiente:

...una torre de observación situada a la izquierda de la Postdamerplatz tras la caída del muro de Berlín, coronada por el logotipo de los automóviles Mercedes Benz (lo cual puede interpretarse como un símbolo del capitalismo de la Alemania Occidental). Como un monumental epitafio se leía el texto de J.W. von Goethe “El arte sigue siendo arte”. (Dempsey, 2002; 269)

En cuanto al concepto de representación, “se ha cuestionado la confianza ciega con que se tiende a admitir ciertas representaciones como encarnación de la verdad”. Rousenau afirma:

La crisis de la representación atraviesa cada uno de los ámbitos de la posmodernidad, desde el arte hasta la psicología, y en cada caso se anuncia “el fin de orden de la representación” (...) Lo realmente interesante no puede ser representado: ideales, símbolos, el universo, lo absoluto, Dios, la justicia o como quiera

expresarse(...) Según los posmodernos escépticos, la representación es política, social, cultural, lingüística y epistemológicamente arbitraria. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003: 47).

Las representaciones son siempre reducciones y distorsiones de ideas o acontecimientos que de un modo y otro intentan alterar el significado de lo representado. Sobre esto Amy Dempsey (2002) comenta que “gran parte de la obra posmoderna se centra en la cuestión de la representación: los motivos o las imágenes de las obras del pasado son ‘expresadas’ o ‘adecuadas’ a contextos nuevos e inquietantes, o bien son despojadas de su significado convencional (‘desmontadas’)...”

Como se ha visto, la posmodernidad se compone de muchas realidades tanto sociales como políticas, pero ante esto es posible establecer características como:

- Falso progreso o supuesta racionalización del futuro.  
(La tecnología al servicio del hombre y no éste al servicio de la tecnología.)
- Privatización del Estado, empresa y educación.
- Corporativismo empresarial.
- Resurgimiento de lo mágico y mítico.
- El poder de la información.
- El fin de la representación.
- Multiculturalismo.
- Búsqueda de solución a los problemas a través del fortalecimiento de vínculos personales y comunitarios (ONG).

### 6.1 Monterrey posmoderno

En el transcurso de la década de 1970, Monterrey sufrió grandes cambios junto con el mundo; a diferencia de otras ciudades de la República Mexicana, se fue delineando por la corriente de la posmodernidad.

Sobre el devenir de su historia, se cuenta siempre que Monterrey ha jugado un papel muy importante en lo económico dentro del país.

Durante los años setenta crecieron poderosos corporativos como Alfa, Vitro, Cemex y Protexa, firmas vinculadas a la producción de acero, vidrio, cementos y ductos, todas ellas de familias regiomontanas. La prensa de Estados Unidos, Inglaterra y Francia empezó a tener en su mira dichas empresas a partir de la mitad de los años setenta. La revista *Forbes*, en octubre de 1979, difundió esta información:

Monterrey, una ciudad rodeada por montañas a 150 millas de la frontera sur de Texas, es ya un potente centro industrial. Con sus grandes siderurgias, esta ciudad de dos millones de habitantes alberga a 3% de la población pero produce 20% de los 99 billones a que asciende el producto nacional bruto del país. Los regiomontanos y sus industrias son legendarios en México, particularmente los que poseen las cuatro poderosas compañías holding, vinculadas por lazos familiares, conocidas como el Grupo Monterrey. (Nuncio, 1997: 119-120).

Ante este crecimiento económico, el auge de las instituciones educativas no se hizo esperar, y entre los años sesenta y setenta surgieron numerosos planteles universitarios, entre ellos:

Escuela Normal Superior del Estado	1961
Instituto Superior de Cultura y Arte de Monterrey	1967
Universidad Regiomontana	1969
Universidad de Monterrey	1969
Centro de Estudios Universitarios	1970
Universidad de Montemorelos	1973
Universidad Mexicana del Noreste	1976
Instituto Tecnológico de Nuevo León	1976
Instituto Tecnológico Agropecuario Número 12	1977
Universidad Pedagógica Nacional	1979
Arte AC, Instituto Superior de Diseño	1979
Universidad del Norte	1977
Instituto Regiomontano de Hotelería	1978
Centro de Estudios de Diseño de Monterrey	1978
Centro Universitario México-Valle	1980

De igual forma, la ciudad empieza a tener símbolos representativos como las grandes ciudades del mundo:

El faro del comercio, con su rayo láser	1984
El metro	1991
Centro Tecnológico Avanzado del ITESM	1989
Centro Internacional de Negocios (Cintermex)	1991
Macroplaza	1982

El fenómeno económico trae consigo una vida cultural que anteriormente no existía, y ante esto se empieza a crear una nueva perspectiva en el ámbito cultural, en la que el área de las artes visuales será la más enriquecidas de todas. Para los años noventa Monterrey se ubicaba a nivel internacional como un centro de arte importante,

ya que la revista norteamericana *Artnews* reveló en 1994 una lista de los 25 coleccionistas de arte contemporáneos más importantes de México, entre los que destacaban 10 regiomontanos, la mayoría dedicados a la industria: Estela Elizondo de Santos, Mauricio Fernández Garza, Eugenio Garza Lagüera, Margarita Garza Sada de Fernández, Alfonso Romo, Diego Sada, Liliana Sada, Yolanda Santos de Garza Lagüera, Generoso Villarreal y Lorenzo Zambrano. (Monterrey 400, 1996: 248)

Es importante mencionar que para el año 1996 se contaba con 10 museos, todos ellos con diferentes temáticas, además de una pinacoteca. Un año antes se creó el Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León, y a partir de este momento el ámbito cultural de Monterrey creció a través de la consolidación de las políticas culturales. Cabe señalar que el Museo de Arte Contemporáneo, diseñado por el arquitecto Ricardo Legorreta, es considerado el más grande de América Latina (Rodríguez, 1998) y su creación se debe a una iniciativa del sector privado y del gobierno del estado de Nuevo León. La crítica de arte Teresa del Conde comentó: “Con el Museo de Arte Contemporáneo, Monterrey se sitúa como una capital de primer orden en cuanto a la promoción, difusión e investigación del arte contemporáneo y de la teoría museística” (Rodríguez, 1998;132). MARCO ofrece anualmente una subasta de obras importantes; la primera de ellas, realizada en mayo de 1990, recaudó la cantidad de 591,000 dólares por veintitrés obras vendidas (bis133).

Antes de continuar, es importante retomar la década de los setenta, ya que en ella la ciudad estableció un “diálogo” con la vida cultural de otras ciudades, con críticos, historiadores de arte y con artistas plásticos de diversas nacionalidades.

En esta época también se empiezan a organizar cursos de historia del arte con diferentes maestros; los primeros talleres fueron organizados por grupos importantes de señoras (algunas de ellas, esposas de industriales) y se llevaban a cabo en casas particulares. Algunos empresarios y ejecutivos de alto nivel empezaron a integrarse como miembros del consejo directivo de instituciones con fines culturales y fueron adquiriendo obras de arte, lo cual resultaba una buena inversión.

El interés por el arte empezó a crecer, así como los talleres, ya no para una cierta clase social, sino para aquellos que estaban en el área de la producción. Estos talleres estaban enfocados a la enseñanza academicista; sin embargo, para mediados de los setenta los mismos alumnos y algunos maestros ya solicitaban un método teórico-práctico. En el transcurso de los años siguientes se suscitó una serie de debates entre los maestros que impartían los talleres y quienes querían profesionalizarlos. Gracias a esto se convirtieron en la Escuela de Artes Visuales, que seguiría produciendo artistas, pero ahora con títulos de licenciatura.

En 1978 había dos grandes grupos de maestros en contra de la realización del Instituto de Artes y otro a favor de la autonomía académica, para quienes ésta les garantizaba las posibilidades de desarrollarse libremente. El proyecto de la escuela contemplaba la diversificación tecnológica, la reflexión teórica, la formación crítica y la investigación. En 1983 el Consejo Universitario otorgó al Instituto el nivel de facultad, bajo el nombre de Facultad de Artes Visuales.

## 7. Metodología

Planteamiento del problema:

Siendo Monterrey una ciudad posmoderna, la idea de la educación artística como disciplina dentro de la educación no formal, ¿se toma en cuenta para el desarrollo de los estudiantes de arte?

Para contestar esta pregunta es necesario recordar el contenido de la teoría de Educación Artística como Disciplina, mejor conocida como DBAE, que se refiere a la enseñanza de las disciplinas de la estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. Marín Viadel en 1987 abrevió los rasgos definitorios y dice que:

### B. CONTENIDO

Los contenidos de la enseñanza se derivan fundamentalmente de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. Los objetivos de estas disciplinas son: (1) *las concepciones de la naturaleza del arte*, (2) *los fundamentos para valorar y juzgar el arte*, (3) *los contextos en los que el arte ha sido creado*, y (4) *los procesos y técnicas para crear arte*. (Agirre 2000: 251)

De igual forma comenta que el objetivo es:

### A. FUNDAMENTACIÓN:

El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo. (bis; 251)

Mediante el contenido del DBAE, se realizó un estudio descriptivo que permitió contestar la pregunta antes formulada.

## 7.1 Tipo de estudio

En relación con las tipologías de la educación artística propuestas por Efland (2003: 120), se decidió realizar un estudio descriptivo que permitiera plantear cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de la educación artística no formal en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey. Efland describe los tipos en un contexto norteamericano; y por otra parte, se desconoce cuál es el perfil educativo en Monterrey, ya que es un fenómeno poco investigado. En este sentido el estudio descriptivo permitió medir los conceptos presentes en el objeto de estudio y de esta manera describir la situación en un tiempo determinado.

En esta investigación se pretendió medir cuál es el estado de la educación artística no formal en Monterrey. El tipo de estudio experimental propuesto partió de un diseño de investigación transversal que permitió la recolección de datos en un único tiempo. Para el análisis de variables la investigación transversal fue del tipo descriptivo, lo que permitió observar la incidencia y los valores en que se manifestaron las variables estudiadas.

En algunos momentos también se realizaron análisis del tipo correlacional, que permitieron establecer relaciones de variables en el tiempo determinado.

## 7.2 Selección de la muestra

Para el análisis de los tipos de educación artística no formal en Monterrey se decidió precisar que la unidad de análisis o el sujeto de estudio serían los profesores de educación artística no formal. La decisión se basó en la idea de que éstos podrían aportar la información necesaria para determinar el tipo de educación artística que ofrecen.

Para determinar la muestra de la población había que especificar tres criterios importantes. Por un lado se definió y clasificó a los talleres de

educación artística no formal, por otro la zona geográfica de aplicación del estudio y la incidencia de determinado profesor en varios talleres.

En un primer acercamiento se recorrió el área metropolitana de la ciudad de Monterrey para levantar un censo de lugares donde se imparten cursos y talleres no formales de artes visuales. Este censo mostró que los municipios de Monterrey y San Pedro concentran las tres cuartas partes del directorio, lo que determinó la zona geográfica del estudio: Monterrey y San Pedro.

Por otra parte, el censo permitió hacer una clasificación de los talleres no formales de educación artística plástica, delimitando de esta manera la muestra en cinco categorías:

- Instituciones culturales de educación artística.
- Talleres privados de expresión plástica.
- Plásticos que enseñan plástica.
- Instituciones educativas con programas de extensión.
- Institución gubernamental con programas culturales.

Para el tercer criterio se decidió eliminar de manera aleatoria los cursos o talleres en los que un mismo profesor enseñaba. Recordemos que el sujeto de estudio son los profesores y no los talleres mismos.

A partir de la descripción de los tres criterios, y contando con el objeto de estudio, se procedió a delimitar la población que fue estudiada: dicha población comprende a los municipios de Monterrey y San Pedro (que se denominarán Monterrey y zona metropolitana).

Para seleccionar la muestra se determinó que sería no probabilística por la arbitrariedad en el levantamiento del censo, que dependió de la decisión del grupo de investigadores de encontrar sujetos que representaran los criterios establecidos para la población.

La muestra no probabilística de este estudio se realizó por cuotas; es decir, se pidió que se conformara la muestra llenando las cuotas de 25 sujetos de cada una de las cinco categorías: talleres, instituciones culturales de educación artística, talleres privados de expresión plástica, plásticos que enseñan plástica, instituciones educativas con programas de extensión, institución gubernamental con programas culturales. El total fue de 101 sujetos. Se determinó también que en el caso de no poder aplicarse el instrumento a un sujeto de la muestra, éste se debería sustituir por algún otro que compartiera las mismas características.

### 7.3 Recolección de datos

Una vez que se seleccionó el diseño de investigación y muestra apropiado, se prosiguió con la etapa de recolección de datos. Para registrar y medir los conceptos de las variables del estudio se determinó utilizar un instrumento de medición tipo cuestionario. Cada investigador aportó las variables que necesitaba medir y la forma de hacerlo. Posteriormente se eligió como punto de partida un cuestionario elaborado con anterioridad; sin embargo este instrumento no medía todas las variables necesarias para el estudio, por lo que se rediseñó con el fin de abordar todos los temas relevantes. Para cada variable se indicaron los niveles de medición apropiados: en la investigación se encontraron variables que fueron medidas en un nivel nominal y ordinal. Posteriormente se asignó una codificación a cada dato en cada variable.

En una segunda etapa se aplicó una prueba piloto del instrumento de medición a sujetos semejantes a los de la muestra. En este caso se eligieron profesores de la zona metropolitana de Monterrey, excluyendo el municipio de Monterrey y San Pedro.

Sobre la base de la prueba piloto, el instrumento fue modificado en cuanto a la redacción y claridad de las preguntas. El instrumento final contenía los siguientes temas traducidos en variables a medir:

1. Formalización de los programas. Para conocer en qué medida está formalizado el programa educativo y las características del mismo se midieron las variables por medio de preguntas cerradas que anticipaban las alternativas de respuesta.
2. Perfil del profesor. Entre las variables importantes a medir destacan el perfil demográfico y educativo del profesor, de esta manera se determinó su preparación y sus características principales. Las preguntas se realizaron en forma cerrada.
3. Perfil del alumno. De igual manera se midió el perfil demográfico del alumno, como participante del taller de arte. Las preguntas se realizaron en forma cerrada.
4. Técnicas artísticas. A través de una tabla se presentaron diversas técnicas artísticas que corresponden a cada tipo de educación artística. Las preguntas fueron del tipo cerrado, ya que el encuestado debió seleccionar entre las opciones mostradas.
5. Concepto del arte. Diversas variables midieron el concepto que el sujeto de estudio tenía sobre el arte. Se presentaron preguntas cerradas que tenían un nivel de medición ordinal.
6. Tipo de educación artística. Otras variables fueron medidas a través de un escalamiento tipo Likert, de tal manera que fue posible medir las actitudes o predisposiciones aprendidas para responder a cierto aspecto. Las actitudes se presentaron a manera de afirmaciones y se mostraron alternativas de respuesta.

Es importante aclarar que cada uno de los tipos de educación artística, y por consiguiente las variables a medir para cada uno de ellos, fue presentado en forma equitativa, es decir, cada tipo contó con el mismo número de variables a medir. Se cuidó también que el instrumento no presentara los tipos de educación artística a medir en forma segmentada; por el contrario, se mezclaron de forma aleatoria de tal manera que el encuestado no pudiera detectar una tendencia inducida por el mismo instrumento. En total se formularon sesenta y dos preguntas considerando un promedio de tiempo de aplicación de 20 minutos.

Se acordó que el formato de aplicación del cuestionario sería del tipo entrevista; es decir, el encuestador leyó las preguntas y alternativas de respuesta al sujeto y anotó lo que éste contestó. De igual manera fue necesario que se le entregara al encuestado una serie de tarjetas que contenían las posibles respuestas para la aplicación de las escalas Likert y las preguntas de tipo ordinal.

## 8. Análisis de la encuesta

Los resultados de estas encuestas dan un panorama muy general sobre la educación artística no formal. Es importante ver que de las 101 encuestas el mayor índice de la clasificación de las escuelas fue el de institución educativa con programa de extensión, por tal motivo se tomó éste como uno de los principales sujetos de la encuesta, siendo estas del sector privado y contando con un programa por escrito. Estos sujetos son los que realizan la enseñanza artística como disciplina no formal entre los encuestados, por tal motivo se tomaron como base para extraer las respuesta de las preguntas realizadas específicamente en el tema que compete a esta tesis. Dichas preguntas se hicieron de acuerdo a las cuatro disciplinas en que está basado el DBAE.

Lo primero que se nota al ver los resultados es una falta de interés de los talleristas por las cuatro disciplinas que utiliza el DBAE, ya que de los 101 entrevistados al 24% le interesa dicho tema; éstos pertenecen a instituciones educativas con programa de extensión, de las cuales sólo el 16% le hace espacio en su taller a la teoría del arte.

Las instituciones incluidas en el 24% mencionado le dan más importancia, antes que otra disciplina, a la creación artística (en la encuesta se le llama producción artística) y trabajan con las siguientes técnicas: mixtas, dibujo con lápiz, conte y acrílico. (Se tomaron en cuenta las tres técnicas más importantes que manejaban los talleristas.)

Siguiendo con las instituciones educativas de extensión, 19% contestó a la pregunta sobre si se debería aplicar en un taller de arte el análisis y comentario crítico; sólo el 11% respondió que no lo cree importante.

Del 20% de estas instituciones, al preguntarle a los talleristas si deberían aplicar en un taller de arte la exploración de la estética como eje principal de toda obra, solamente el 12% respondió que lo considera más importante.

Tomando en cuenta las escuelas públicas y privadas el 24% de las mismos imparten los talleres en ambos sectores en donde el 69.4% de las instituciones

del sector público crean un espacio para la teoría del arte y el 9% de las instituciones del sector privado le dan espacio a la misma teoría.

De las instituciones que imparten talleres tanto del sector público como privado un 61% no considera importante aplicar en un taller de arte el análisis y comentario crítico de obras.

A la pregunta sobre si se debería aplicar en un taller de arte la exploración de la estética como eje principal de toda obra, solamente contestó el 20% de las instituciones que imparten talleres, y de éstas sólo el 63.5% cree que debería de aplicarse.

De las instituciones que tienen un programa por escrito solamente nos respondió un 24%, y de éstas el 77.4% dicen que le hacen espacio a la teoría del arte en dicho programa. Pero dentro de estas 24% trabaja dentro de su programa con los aspectos de la producción artística.

Del 24% de las instituciones que tienen un programa por escrito sólo el 19% contestó que no considera importante que se aplique en un taller de arte el análisis y comentario crítico de obras.

Del 20% de las instituciones que tienen un programa por escrito, el 64.5% considera importante aplicar en un taller de arte la exploración de la estética como eje principal de toda obra.

Al hablar del perfil de los maestros, el grado académico es de profesionistas dentro de las artes visuales es un 20%, y de éstos el 77.4% le hace espacio a la teoría del arte. Del mismo porcentaje de maestros profesionistas un 77.4% trabaja con la producción artística.

Del 20% de los maestros profesionistas con estudios académicos en artes visuales el 61.3% no consideran importante aplicar en un taller de artes el análisis y comentario crítico de obras.

Del 20% de los maestros profesionistas con estudios en artes visuales, el 64.4% considera importante la exploración de la estética como eje principal de toda obra. El 9.9% de los entrevistados dice que el arte es una forma estética.

El 6.9% de los entrevistados dice que el arte es, al igual que las ciencias, una disciplina.

El 28.7% de los entrevistados dice que el arte es la conjunción de la historia, estética, crítica y producción artística.

El 6.9% de los entrevistados dice que el arte es la conjunción ordenada de elementos formales.

El 41.5% de los entrevistados dice estar muy de acuerdo con que el alumno aprenda a reconocer estilos artísticos.

El 25.7% de los entrevistados dice estar muy de acuerdo con que el alumno comprenda que el valor de las obras depende de la calidad de la organización estética. El 37.6% de los entrevistados dice estar muy de acuerdo con que el alumno interprete las obras de arte.

El 22% de los entrevistados dice estar muy de acuerdo con que el alumno sepa criticar una obra de arte.

El 10.8% de los entrevistados dice estar muy de acuerdo con que los trabajos que realizan sus alumnos son buenos cuando se basan en un trabajo sistemático.

Ante los resultados anteriores sólo queda comentar con sorpresa que un índice bastante bajo lleva a la práctica la idea del DBAE, ya que le dan más importancia a la producción artística. Si bien es cierto que algunos entrevistados creen en algunas de las disciplinas que maneja el DBAE, en realidad sólo trabajan con la producción artística.

Ante a la pregunta que se hizo al principio: “¿el DBAE se toma en cuenta para el desarrollo de los estudiantes?”, la respuesta es un no rotundo.

Es un lástima que dentro de la educación artística no formal en Monterrey solamente se tome en cuenta la producción artística para la formación de nuevos creadores o bien de futuros “apreciadores” del arte, y que no se consideren las disciplinas del DBAE para lograr su principal objetivo: desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo.

## 9. Conclusiones

En nuestro planteamiento del problema hemos dicho que Monterrey es una ciudad posmoderna, y al revisar el contexto de esta investigación referimos que a partir de la década de los setenta del siglo pasado empieza a surgir la idea de la posmodernidad en todo el mundo; apuntamos que, como dijo Harvey, la condición posmoderna requiere “prestar una atención especial a la noción del progreso (Efland, 2003: 57), y que en esta misma década empieza a surgir el progreso en Monterrey con el crecimiento de grandes corporativos, hecho que la revista *Forbes* difundió en 1979.

A partir de lo anterior, la ciudad se empieza a vestir de acuerdo al carácter posmoderno de las grandes ciudades del mundo, y para esto empieza a crear su propia imagen con sus símbolos representativos, y hasta el día de hoy se siguen creando nuevos símbolos. Para poner un ejemplo del interés que se tuvo en la nueva imagen de Monterrey, basta mencionar que en 1971 el gobierno del estado de Nuevo León

invitó al artista Matías Goeritz como asesor para un proyecto de revisión del trazo urbano de la ciudad. Goeritz, como asesor en ese entonces, sugirió la posibilidad de desarrollar un corredor de esculturas monumentales (...) Aun y cuando nunca logró concretarse la idea de Goeritz en su versión primera, ésta sí sirvió para despertar de nuevo el deseo de contar en la ciudad con muestras representativas de la cultura urbana (...) De las propuestas iniciales únicamente se realizaron cinco: una de Manuel Felguérez a la entrada de la fábrica AKRA (1978); de Rafael Calzada, *Surgimiento* (en 1979); el *Monumento al Sol*, primera escultura monumental de Rufino Tamayo (en 1980); del arquitecto Luis Barragán, el que terminó por convertirse en *El Faro del Comercio* (en 1984), y dos piezas más del

chihuahuense Sebastián: *La puerta de Monterrey* (en 1985), y dos años después, *Los lirios* (en 1987).” (Artes Plásticas de Nuevo León, 2000: 188).

Ante esta nueva realidad observamos que la sociedad de Monterrey cambia de acuerdo al modelo posmoderno y empieza el auge del “conocimiento”: el *boom* de los planteles educativos, que en el transcurso de las siguientes décadas se fueron convirtiendo en un actor importante de esa sociedad.

Pero no sólo mediante estos elementos entró la posmodernidad en Monterrey, sino también a través de su diario vivir dentro de la cultura, ya que en esta época empieza el mundo del arte a tomar forma e ir avanzando hasta convertir a la ciudad en una de las que en México contaban con coleccionistas de arte, museos y creadores reconocidos a nivel internacional.

Dice Efland que la posmodernidad también privilegia las diferencias culturales y procesos alternativos de pensamiento, por ejemplo las formas de conocimiento femeninas; ante esto vemos que en Monterrey, con su creciente auge económico, inicia un periodo de llegada de inmigrantes tanto nacionales como extranjeros, los cuales crean una diversidad de pensamiento y modos de vivir según sus costumbres, pero aquellos que deciden quedarse se muestran muy arraigados al estilo de vida de Monterrey. En el transcurso de esta investigación podemos decir que una de las principales inmigrantes que han dejado huella es Saskia Juárez, ya que no solamente fue una excelente creadora sino una de las principales talleristas de grabado.

También en este rango las mujeres empiezan a tener un momento histórico en el arte; al respecto dice Dempsey:

...partiendo de la idea de que antiguamente el arte estaba al servicio del tipo social dominante (el varón blanco de clase media), los artistas del movimiento posmoderno decidieron sacar a la luz otras identidades marginadas, especialmente de carácter medioambiental (vease *earth art*), étnico, sexual y feministas. En cierto modo, se convirtieron en temas de la obra posmoderna.”

Nos referimos a todas aquellas mujeres que por situaciones especiales dentro de su quehacer artístico son una parte fundamental en la historia del Monterrey posmoderno, entre otras, las creadoras Blanca Oralia García, Noemí Osuna, Cristina Fernández, Águeda Lozano, Saskia Juárez, Dora Elia Guerra, Adriana Margáin, Lupina Flores, Sylvia Ordóñez, Elena Guerra, Cristina Garza, Yolanda Leal y Elisa Pasquel. Entre las promotoras se encuentran Rosario Garza Sada de Zambrano, Romelia Domene de Rangel, Lidia Sada de González, Mágina Garza Sada de Fernández, Eva Gonda de Garza Lagüera, Yolanda Santos, Maye Rangel, Liliana Melo de Sada y Nina Zambrano. Estas últimas le han dado nombre y proyección a Monterrey como tierra fértil para la creación artística.

Con el apoyo de los industriales y la sociedad regiomontana, para el año 1996 se contaba con diez museos, los cuales son una parte muy importante en la vida cultural de Monterrey. Entre ellos se encuentra el Museo de Arte Contemporáneo (MARCO), en el cual se han expuesto obras individuales y colectivas de grandes artistas tanto nacionales como internacionales. Este magnífico museo fue diseñado por uno de los arquitectos más representativos del posmodernismo: Ricardo Legorreta.

La consolidación cultural en Monterrey empezó en la década de los setenta, cuando las artes plásticas empezaron a recibir mayor apoyo tanto de instituciones gubernamentales como de la iniciativa privada. Gracias a esto se establece un diálogo más activo con la vida cultural con otros estados de la República Mexicana y con diferentes países, pero no sólo con los creadores, sino también con críticos, historiadores del arte, promotores y aquellos que se encuentran relacionados con el quehacer artístico. Además de estos apoyos, las artes plásticas viven la experiencia de las galerías (privadas), la mayoría de las cuales fueron efímeras, aunque en el paso de la década de los ochenta a los noventa llegaron a sumar treinta.

De acuerdo a este análisis podemos constatar que Monterrey ha sufrido una metamorfosis cultural en el último cuarto del siglo XX, pero esto también nos lleva a preguntarnos qué ha pasado en el área de la educación, ya que

comprendemos que esta es la parte fundamental de aquellos que crean y aprecian el arte.

En nuestra investigación encontramos datos que nos dicen que en la década de los setenta grupos importantes de señoras, algunas de ellas esposas de prominentes industriales, organizaban en casas particulares cursos de historia del arte con diferentes maestros. Esto nos habla también de que desde el principio ha estado la mujer detrás de las artes plásticas nuevoleonenses. Algunos empresarios y ejecutivos de alto nivel fueron invitados a formar parte del consejo directivo de instituciones con fines culturales, y esto los hizo poner la mirada en el universo de las artes plásticas y les despertó el deseo de adquirir obras.

Sin embargo, en esta misma época las artes en Monterrey estaban divididas en dos mundos opuestos entre sí: por un lado aquellos industriales y sus esposas que dedicaban una parte de su tiempo y de su dinero a cultivar su gusto por las artes y apoyar a las nuevas instituciones que en estos años estaban surgiendo, y por el otro lado aquellos productores artísticos que trabajaban para encontrar un espacio dentro de las artes y que hacían lo posible para vivir de su trabajo artístico. Entre sus actividades se encontraba la de ofrecer sus servicios impartiendo talleres de arte.

Algunos productores de arte enseñaban en el Taller de Artes Plásticas de la Universidad de Nuevo León, espacio donde se formaron las primeras generaciones de artistas que dieron presencia a las artes visuales en el Nuevo León; pero este espacio entró en crisis cuando a principios de los setenta los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de una formación orientada a ejercer una actividad o profesión. En 1970 se implantaron las bases para modificar el sistema tradicional maestro-artesano, cambiándolo por un método teórico-práctico. El ambiente ya apuntaba a la formalidad de una enseñanza estructurada, el rumor de la creación de un plan de estudios tomaba fuerza. Esto coincide con el hecho de que el DBAE concibe entre sus contenidos lo teórico incluyendo lo práctico, y que esta disciplina empezó durante la década anterior

en Estados Unidos; de ahí interpreto que el ambiente artístico de Monterrey tenía influencia del DBAE, influencia que no solamente se manifestaba en aquel país.

No hay que olvidarse de que el DBAE surgió para y por los maestros que tenían una currícula, y estaba integrado a una institución de enseñanza, pero también tuvo grandes problemas al inicio, ya que los maestros que anteriormente enseñaban eran productores y para entrar a este modelo tenían que ser profesionales de la educación. El DBAE decía que cada materia tenía que ser llevada por sus respectivos especialistas; es entonces cuando hay un quiebre total entre los productores de arte y los especialistas del arte.

Esto mismo sucede en el Taller de Artes Plásticas, con la diferencia de que en Estados Unidos esta currícula estaba enfocada para el nivel primaria, mientras que en Nuevo León el cambio curricular de dicho taller fue a nivel profesional.

En el Taller de Artes, los años de 1974 a 1979 fueron complicados, ya que los creadores que se desempeñaban como maestros tenían ideas muy concretas de lo que deseaban, mientras un grupo nuevo de maestros, surgidos del propio Taller o arribados de otras profesiones, iniciaron su trabajo alrededor de una plan de estudios básicos, lineal, secuenciado. Este plan se presentó ante el Consejo Universitario, y con él se estableció un nivel de especialización técnica. Después de diferentes pugnas, la Universidad reconoce al Taller como Escuela de Artes Visuales. El proyecto de la escuela contemplaba la diversificación tecnológica, la reflexión teórica, la formación crítica y la investigación, elementos que el DBAE maneja dentro de su currícula.

Ante todo lo anterior podemos considerar que Monterrey tuvo influencia del DBAE al elaborarse la currícula en la Escuela de Artes Visuales, pero la transformación de la misma con diferentes materias se dio como lo reseña el arquitecto Armando Flores:

...nos dábamos cuenta de que muchos productores plásticos ejercían actividades en una doble personalidad, casi a escondidas, sin hablar de ellas: de publicista, de diseñador gráfico, de formateador en los periódicos de la localidad. Ejercían la fotografía, y muchas veces sentían más placer en lo que producían

en la fotografía que en el rol este renacentista y artesanal de la producción plástica (Artes Plásticas de Nuevo León, 2000: 188).

Con esto quiero retomar nuevamente el posmodernismo, ya que lo anterior sucedió a finales de los setenta y principios de los ochenta, y precisamente entre las principales características del posmodernismo se cuentan el avance de los medios de comunicación, el poder de la información y los avances tecnológicos, y todo aquello que hacían los productores plásticos en Monterrey era de una forma u otra entrar a los medios de comunicación.

Ahora bien, veamos lo que el análisis de las encuestas nos dice respecto a la pregunta sobre si la idea del DBAE dentro de los talleres no formales se toma en cuenta para el desarrollo de sus estudiantes. Pero antes de empezar con dicho análisis quiero establecer el concepto de lo no formal:

La educación no formal es en una sociedad del conocimiento un agente real del cambio educativo y su papel fundamental es contribuir a aprender a vivir, a conocer y develar las informaciones sacadas del medio y hechas experiencias de manera que sea útiles para comprender e integrarse de manera satisfactoria en la sociedad, finalidad que es compartida con el sistema educativo. Característica: La educación se realiza fuera de marco del sistema educativo oficial, por tal motivo no está dirigido a la adquisición de certificaciones y títulos, principios del sistema educativo reglado. La asistencia es voluntaria. (Matías Gómez, 2004: 561-596).

Dentro del resultado del análisis nos damos cuenta de la falta de interés que tienen los maestros en el estudio de la estética, crítica del arte e historia del arte, pero también notamos que toman en cuenta la producción artística. De igual forma la toman en cuenta los pocos que contestaron que les interesa la enseñanza de las materias que el DBAE maneja.

No deja de sorprender que los pocos que contestaron digan que no les parece importante el análisis y comentario crítico, ya que uno de los cuatro objetivos principales del DBAE es ayudar a los estudiantes a aprender a observar las cualidades del arte que ven y hablar de ellas. Sin embargo es contradictorio que ellos mismos digan que es importante la exploración de la estética como eje

principal de toda obra, ya que una disciplina va de la mano con la otra disciplina. Al contestar esta pregunta un maestro me dijo que sus alumnos iban aprender a pintar; ése era el objetivo de sus alumnos, entonces ¿para qué hablarles de análisis, crítica y comentario de obras? Esta respuesta fue de un maestro mayor de 51 años, pero que tenía bastantes alumnos, la mayoría de 18 a 23 años.

Otra de las respuestas fue que le hacen espacio a la teoría del arte pero se enfocan más a la producción artística; les pregunté a varios maestros el porqué y me respondieron que ese era el tema principal de la materia, que los objetivos de la misma no los hacían ellos mismos sino que la institución se los daban, o bien por el poco tiempo que duraba el taller no podían abarcar mucho.

En cuanto al concepto que tiene el maestro sobre el arte, el 28% de los encuestados dice que el arte es la conjunción de la historia, estética, crítica y producción artística. Pero este 28% no trabaja con dichas áreas, y esto nos hace pensar que tal vez tienen el concepto pero no están preparados para enseñarlas, o bien, es otro el objetivo del taller.

Otro de los comentarios que me hacían los maestros, muy frecuente por cierto, era que les parecía muy interesante la encuesta, ya que nunca se pusieron a pensar sobre los temas que toca, al momento de estar haciendo su programa; inclusive varios me lo pedían para hacer su curricula para los próximos talleres que iban a ofrecer. Estos comentarios me los hicieron los maestros jóvenes.

Como conclusión a todo lo anterior decimos que Monterrey es una ciudad posmoderna pero no toman la idea del DBAE dentro de sus talleres no formales para el aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos.

Creo que es importante tomar dicha idea, ya que la integración de las áreas del DBAE dentro de los talleres no formales “produciría adultos cultos conocedores del arte y de las obras artísticas, y capaces de reaccionar a las

propiedades estéticas de las obras de arte y de otros objetos”, como lo mencionó Greer (Agirre, 2000: 244), y “estudiantes con habilidades para comprender y apreciar el arte (...) tanto para reaccionar ante ello como para crearlo.” (Agra Pardiñes 1994; 119)

## 10. Bibliografía

Agirre, Imanol (2000). *Teorías y prácticas en la educación artística*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.

Agra Pardiñes, Ma. Jesús (1994). *Planes de acción: una alternativa para la educación artística*. Madrid: Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid.

Arnheim Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Cámara de la Industria de Transformación de Nuevo León, México (2004). *Valores que nos fortalecen. 60 Aniversario Caintra NL*. Monterrey: Autor.

Cavazos Garza, Israel (1996). *La enciclopedia de Monterrey*. México: El Diario de Monterrey / Grijalbo.

CEMEX (1990). *Nuevos momentos del arte mexicano*. México – Nueva York: Autor.

CONACULTA (1999). *Un siglo de arte mexicano, 1900 – 2000*. México: CONARTE / Instituto Nacional de Bellas Artes / Landucci.

Dempsey, Amy (2002). *Estilos, escuelas y movimientos. Guía enciclopédica del arte moderno*. Barcelona, España: Art Blume, S.L.

Efland, Arthur D. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona, España: Paidós.

Efland, Arthur D. (2004). *Arte y cognición: la integración de las artes visuales en el curriculum*. Primera edición en inglés, 1987. Barcelona: Octaedro.

Efland, Arthur D., Freedman Kerry, Stuhr (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós.

Eisner Elliot, W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós.

Eisner Elliot, W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la ciencia*. Barcelona, España: Paidós.

El Norte (1996). *Monterrey 400. Una historia de progreso*. Monterrey: Castillo.

Fernández, Justino (2001). *Arte moderno y contemporáneo de México*. Tomo II. México: UNAM.

FEMSA (2000). *Artes plásticas de Nuevo León, 100 años de historia. Siglo XX*. Monterrey: Museo de Monterrey / FEMSA.

Fuentes, Carlos (2003). *Viendo visiones*. México: Grupo Financiero BBVA BANCOMER / Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.

Garza Villarreal, Gustavo (1995). *Atlas de Monterrey*. Gobierno del Estado de Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León, Instituto de Estudios Urbanos de Nuevo León, El Colegio de México. México.

Gobierno del Estado de Nuevo León (2005). *Nuevo León de cara al siglo XXI*. Monterrey: Fondo Editorial Nuevo León.

*Nuevo León, cómo y dónde. Guía de México Desconocido* (2002). México: México Desconocido.

Gutiérrez Pérez, Rosario (2002) “Educación artística y desarrollo creativo”, en *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo 1; 279-288. Madrid: Universidad Complutense. Extraído el 24 de marzo, 2005, de <http://www.ucm.es/publicaciones>.

Junco, Carmen (2006). *Nuevo León, historia de un gobierno. Museo del Palacio de Gobierno*. Monterrey: Museo de Historia Mexicana.

Lara Elizondo, Lupina (2003). *Visión de México y sus artistas*. México: Quálitas Compañía de Seguros.

López-Boch, María A. (1998). “La teoría de la elaboración como estrategia organizativa dentro del marco de la Educación Artística como Disciplina”, en *Revista Arte, Individuo y Sociedad* 10; Extraído el 13 de febrero del 2006 . Madrid: Universidad Complutense. Extraído el 13 de febrero, 2006, de <http://www.ucm.es/publicaciones>.

Lozano, Luis Martín (2000). *Arte moderno de México, 1900 –1950*. México: Antiguo Colegio de San Ildefonso.

Macías Gómez, Escolástica (2004). “Aproximaciones a la intervención de calidad en la educación no formal. Funciones del pedagogo”, en *Revista Complutense de Educación*, 2, Vol. 15: 561-596.

Nuncio, Abraham (1997). *Visión de Monterrey*. México: Universidad de Monterrey / Fondo de Cultura Económica.

Pacheco, Cristina (1995). *La luz de México. Entrevistas con pintores y fotógrafos*. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica.

Read, Herbert (1955). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez de Longoria, Josefina (1998). *Cien años de arte y cultura de Monterrey. A través de su gente, museos y exposiciones*, Value Casa de Bolsa, Monterrey, México.

Tibol, Raquel (1964). *Historia general del arte mexicano, Época moderna y contemporánea*. Vol. III. México-Buenos Aires: Hermes.



10) ¿Con cuáles de los aspectos de la teoría del arte trabaja?

Historia del arte  
Estética  
Crítica del arte  
Producción artística

### **PERFIL DEL PROFESOR**

11) Género:

M      F

12) Edad:

menos de 21  
21 a 30  
31 a 40  
41 a 50  
más de 51

13) Estudios académicos en artes visuales:

Cursos  
Diplomado  
Técnico  
Profesionista  
Posgrado  
Ninguno

14) Estudios académicos en otras disciplinas:

Cursos  
Diplomado  
Técnico  
Profesionista  
Posgrado  
Ninguno  
(si contesta NINGUNO pase a la pregunta 16)

15) Área disciplinar en que obtuvo su grado no artístico:

Biología y química  
Humanidades y ciencias de la conducta  
Biotecnología y ciencias agropecuarias  
Ingeniería  
Ciencias sociales  
Medicina y ciencias de la salud  
Física, matemáticas y ciencias de la tierra

- 16) Años como profesor en artes:  
5 o menos      6 a 10      11 o más
- 17) ¿Usted es productor de obra artística?  
Sí      (continúe con la pregunta 18)  
No      (continúe con la pregunta 21)
- 18) ¿Es representado por una galería?  
Sí      No
- 19) ¿Cuántos años tiene como productor?  
menos de 5  
6 a 10  
más de 11
- 20) Ha participado en:  
(marque todas las que apliquen y la cantidad aproximada)  
Exposiciones colectivas  
Exposiciones individuales  
Exposiciones internacionales  
Concursos  
Bienales  
Otros eventos artísticos. Especifique:

### **PERFIL DE LOS ALUMNOS**

- 21) Número de alumnos en el taller  
10 o menos  
11 a 20  
21 o más
- 22) Tiene alumnos de las siguientes edades:  
0 a 12 años  
13 a 19 años  
20 en adelante  
Todas las edades
- 23) ¿En qué porcentaje predominan? (Indique un número porcentual)  
Los hombres  
Las mujeres

## TÉCNICAS ARTÍSTICAS

24) ¿Cuáles de las siguientes técnicas se enseñan en sus cursos?  
(marque todas las que apliquen)

Dibujo con lápiz	Carboncillo	Conté
Lápiz de colores	Pastel	Acrílico
Pastel al óleo	Encáustica	Tinta china
Escultura en madera	Litografía	Fotografía
Video	Modelado en barro	Acuarela
Grabado	Escultura en metal	Goauche
Temple	Plastilina	Vitrales
Mosaico	Collage	Mixta
Cerámica	Instalación	Arte objeto
Performance	Escultura en yeso	Óleo
Otras _____		

25) De la siguiente lista de ejercicios, ordene los 5 principales que se deberían aplicar en un taller de arte (ordene del 1 al 5, donde el 1 es el más importante y el 5 el menos importante).

- La copia de obras realistas
- La experimentación con el color
- La resolución de problemas en el proceso de producción
- El desarrollo de la expresión creativa
- El análisis y comentario crítico de obras
- La combinación de otras disciplinas (música, escénicas, literatura) en la producción artística
- La producción de cualquier estilo artístico
- El dibujo de la figura humana desnuda
- La experimentación libre con los materiales disponibles
- El diseño de objetos útiles
- Ejercicios sistemáticos y repetitivos para reforzar una cualidad artística
- La exploración de la estética como eje principal de toda obra

26) Indique las actividades que se realizan en su curso (todas las que apliquen).

*(Cuadro. Hoja horizontal)*

## **CONCEPTO DEL ARTE**

En cada grupo marque una afirmación que se acerque más a la visión del arte que predomina en sus cursos. (Sólo marcar uno en cada grupo.)

### Grupo 1

- 27) El arte es una imitación de la naturaleza
- 28) El arte es una forma estética
- 29) El arte es la expresión de un individuo
- 30) El arte es un instrumento para mejorar el entorno del individuo
- 31) El arte es, al igual que las ciencias, una disciplina
- 32) El arte es una expresión simbólica de un grupo cultural

### Grupo 2

- 33) El arte es la conjunción de la historia, estética, crítica y producción artística
- 34) El arte es una imitación del bien
- 35) El arte es una manifestación válida para todos
- 36) El arte es la conjunción ordenada de elementos formales
- 37) El arte es producto de las emociones
- 38) El arte es parte de los objetos de uso diario

## **TIPO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

Indique qué tanto está de acuerdo en que los siguientes objetivos se apliquen en su clase de arte:

39) Que el alumno aprenda técnicas clásicas realistas

Muy de acuerdo

Ni de acuerdo ni en  
desacuerdo

En desacuerdo

De acuerdo

Muy en desacuerdo

40) Que el alumno exprese los sentimientos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

41) Que el alumno valore los elementos funcionales de los objetos artísticos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

42) Que el alumno produzca imágenes bellas (bonitas)

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

43) Que el alumno aprenda a reconocer estilos artísticos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

44) Que el alumno pueda identificarse con su cultura

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

45) Que el alumno comprenda el punto de vista de otras culturas y/o tiempos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

46) Que el alumno sea capaz de comunicar ideas por medio de imágenes

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

47) Que el alumno comprenda que el valor de la obras depende de la calidad de la organización de los elementos estéticos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

48) Que el alumno utilice la creatividad en su vida diaria

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

49) Que el alumno interprete las obras de arte

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

50) Que el alumno produzca imágenes que parezcan reales

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

51) Que el alumno sepa dibujar copiando lo que ve tal cual es

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

52) Que el alumno repita los ejercicios para desarrollar sus habilidades

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

53) Que el alumno sepa criticar una obra de arte

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

54) Que el alumno sea capaz de producir objetos funcionales

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

55) Que el alumno se exprese de manera espontánea

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

56) Que el alumno sea capaz de expresarse mediante cualquier estilo

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

Los trabajos que realizan sus alumnos son buenos:

57) Cuando su realización técnica se apega a los lineamientos clásicos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

58) Cuando expresan el estado de ánimo de su autor

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

59) Cuando son decorativos

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

60) Cuando tienen un propósito y/o función

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

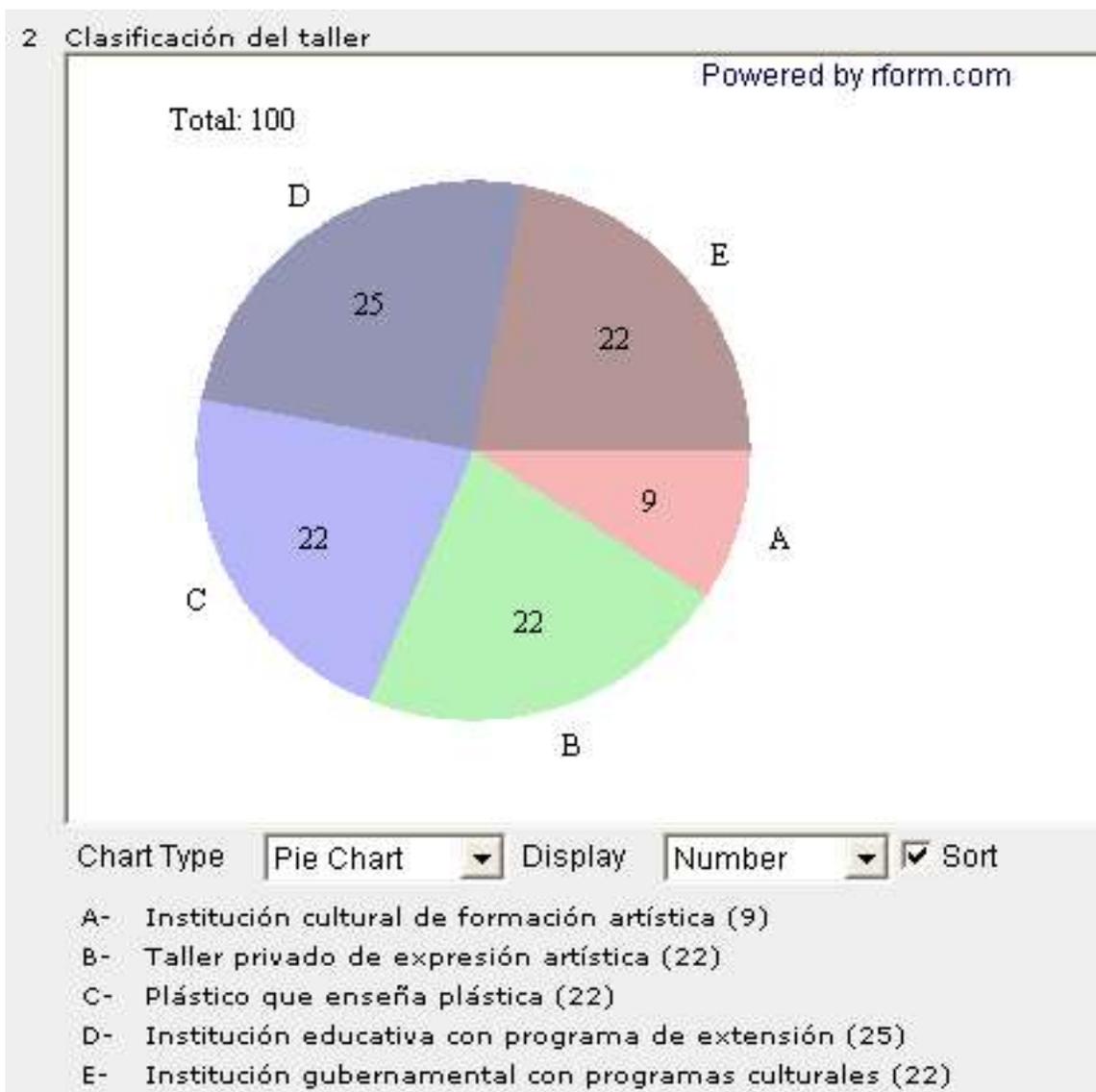
61) Cuando exploran nuevas formas de expresión

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

62) Cuando se basan en un trabajo sistemático

Muy de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo
De acuerdo		Muy en desacuerdo

## Anexo 2. GRÁFICAS



11 En el taller, ¿Se le hace espacio a la teoría del arte?

Powered by rform.com

Total: 101

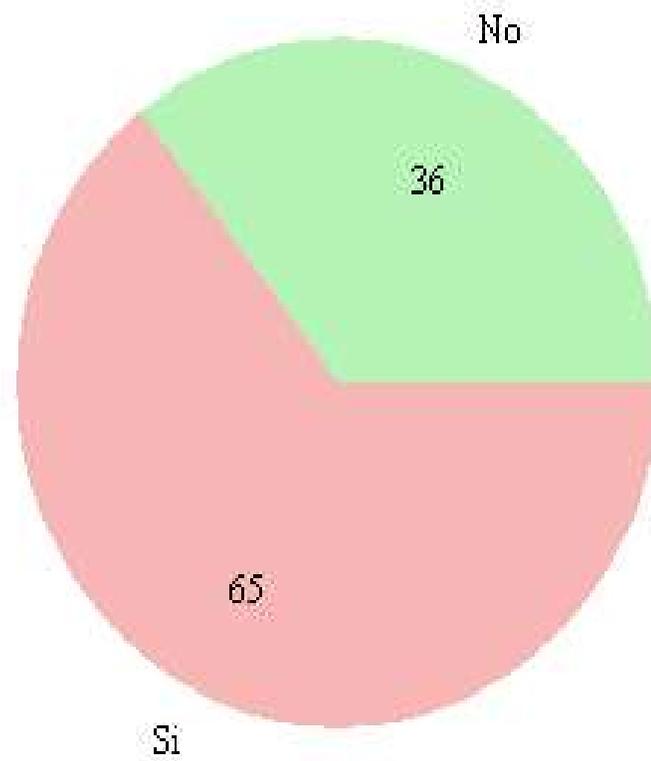


Chart Type Pie Chart Display Number  Sort

12 ¿Con cuáles de los aspectos de la teoría del arte trabaja?

Powered by rform.com

Total: 146

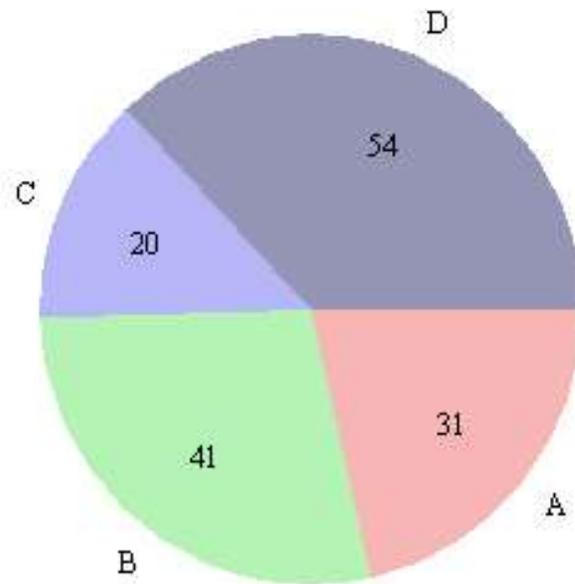
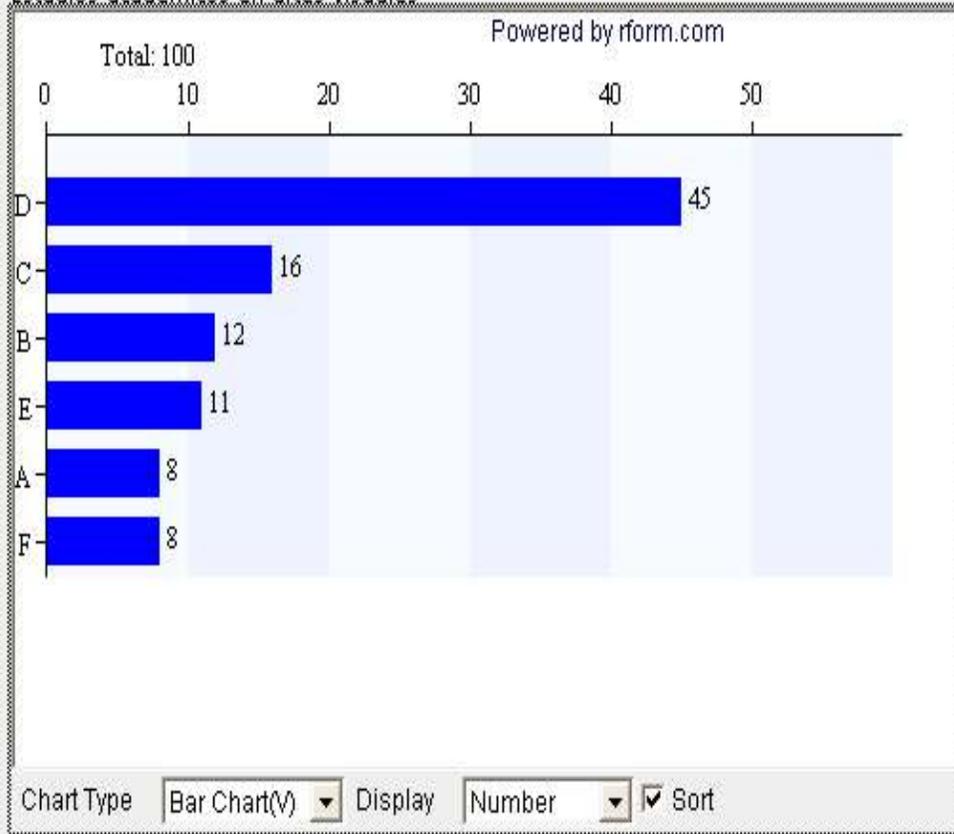


Chart Type  Display   Sort

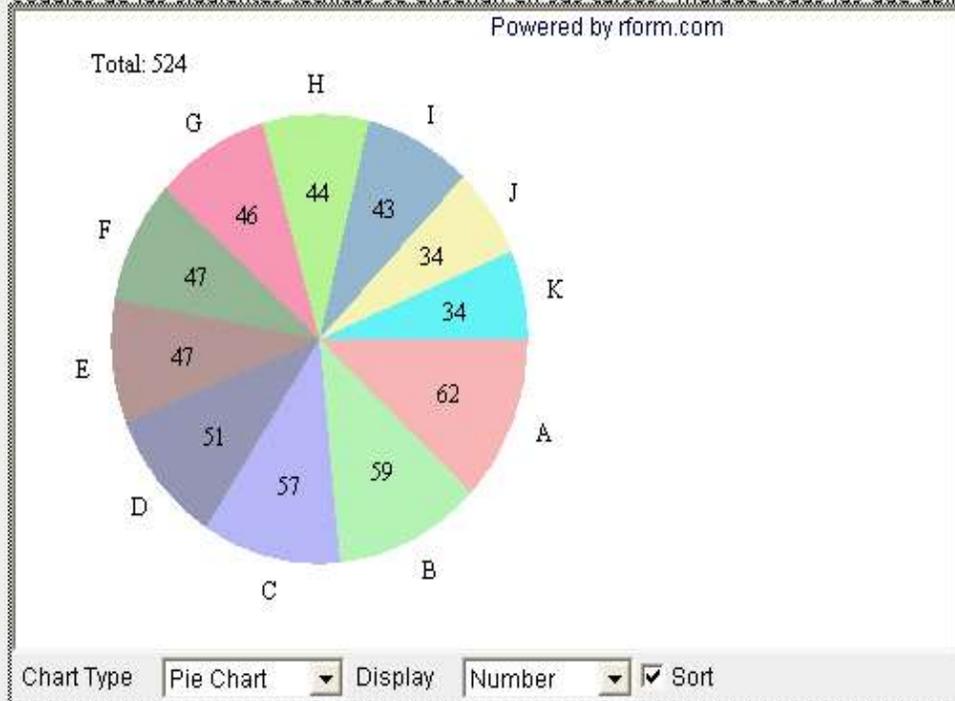
- A- Historia del Arte (31)
- B- Estética (41)
- C- Crítica del arte (20)
- D- Producción artística (54)
- No Selection (38)

15 Estudios académicos en artes visuales



- A- Cursos (8)
- B- Diplomados (12)
- C- Técnico (16)
- D- Profesionista (45)
- E- Posgrado (11)
- F- Ninguno (8)

32 ¿Cuáles de las siguientes técnicas se enseñan en sus cursos? marque todas las que apliquen



- A- Mixta (62)
- B- Dibujo con lápiz (59)
- C- ContéAcrílico (57)
- D- Collage (51)
- E- Óleo (47)
- F- Pastel (47)
- G- Acuarela (46)
- H- Carboncillo (44)
- I- Lápiz de colores (43)
- J- Pastel al óleo (34)
- K- Others (34)
- No Selection (3)

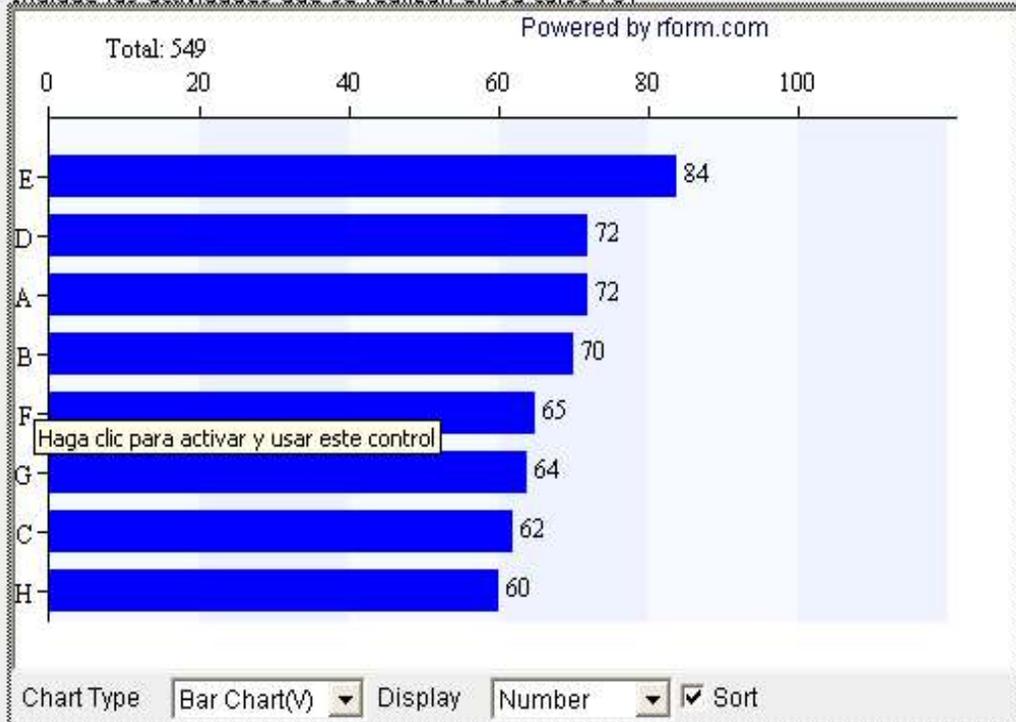
### 37 El análisis y comentario crítico de obras

Maximum	<b>5</b>
Minimum	<b>0</b>
Average	<b>2.45</b>
Sum	<b>196</b>

44 La exploración de la estética como eje principal de toda obra

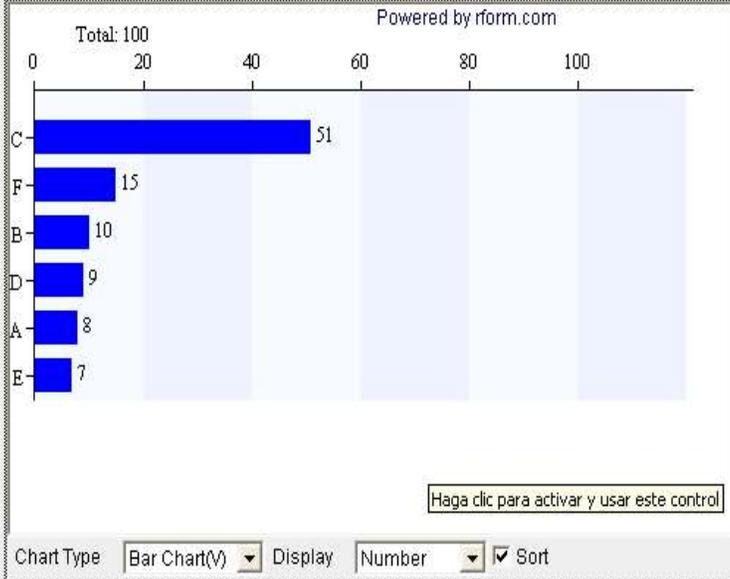
Maximum	<b>5</b>
Minimum	<b>0</b>
Average	<b>1.76</b>
Sum	<b>132</b>

47 Indique las actividades que se realizan en su curso (C)



- A- Hablar sobre autores en particular (72)
  - B- Apoyarse de otras artes para producir (70)
  - C- Se realizan críticas sobre diferentes obras de arte (62)
  - D- Evaluar el proceso más que el resultado (72)
  - E- Expresar claramente los objetivos de un ejercicio (84)
  - F- Hablar sobre los contextos en los que los artistas producen sus obras (65)
  - G- Hablar sobre épocas y estilos artísticos (64)
  - H- Análisis de diferentes obras de arte (60)
- No Selection (3)

51 En cada grupo marque una afirmación que se acerque más a la visión del arte que predomina en sus cursos (Grupo 1)



- A- El arte es una imitación de la naturaleza (8)
- B- El arte es una forma estética (10)
- C- El arte es la expresión de un individuo (51)
- D- El arte es un instrumento para mejorar el entorno del individuo (9)
- E- El arte es, al igual que las ciencias, una disciplina (7)
- F- El arte es, un aexpresión simbólica de un grupo cultural (15)

52 En cada grupo marque una afirmación que se acerque más a la visión del arte que predomina en sus cursos (Grupo 2)

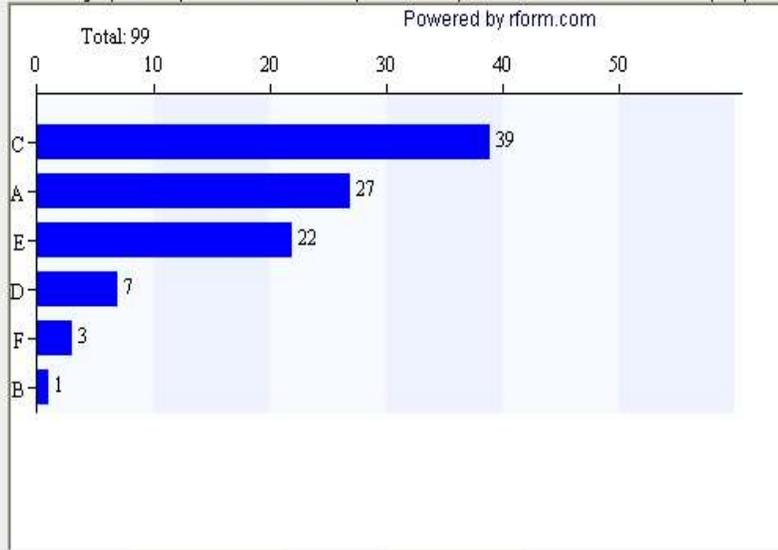


Chart Type  Display   Sort

A- El arte es la conjunción de la historia, la estética, la crítica y producción artística (27)

B- El arte es una imitación del bien (1)

C- El arte es una manifestación válida para todos (39)

D- El arte es la conjunción ordenada de elementos formales (7)

E- El arte es producto de las emociones (22)

F- El arte es parte de los objetos de uso diario (3)

57 Que el alumno aprenda a reconocer estilos artisticos

Powered by rform.com

Total: 100

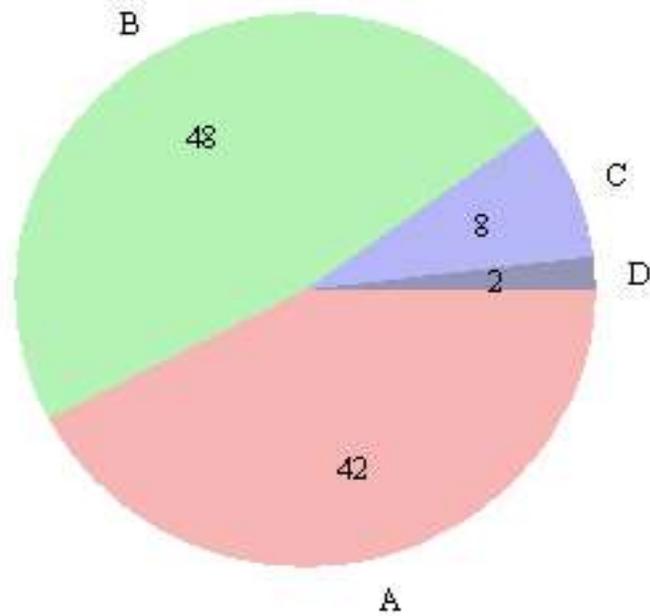


Chart Type  Display   Sort

- A- Muy de acuerdo (42)
- B- De acuerdo (48)
- C- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (8)
- D- En desacuerdo (2)
- E- Muy en desacuerdo (0)

61. Que el alumno comprenda que el valor de las obras depende de la calidad de la organización de los elementos estéticos

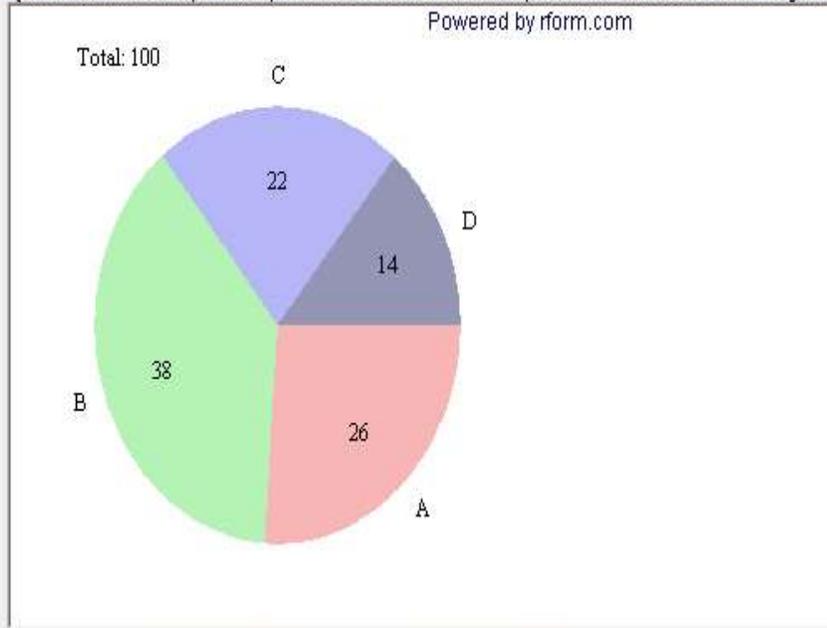


Chart Type  Display   Sort

- A- Muy de acuerdo (26)
- B- De acuerdo (38)
- C- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (22)
- D- En desacuerdo (14)
- E- Muy en desacuerdo (0)

Total: 101

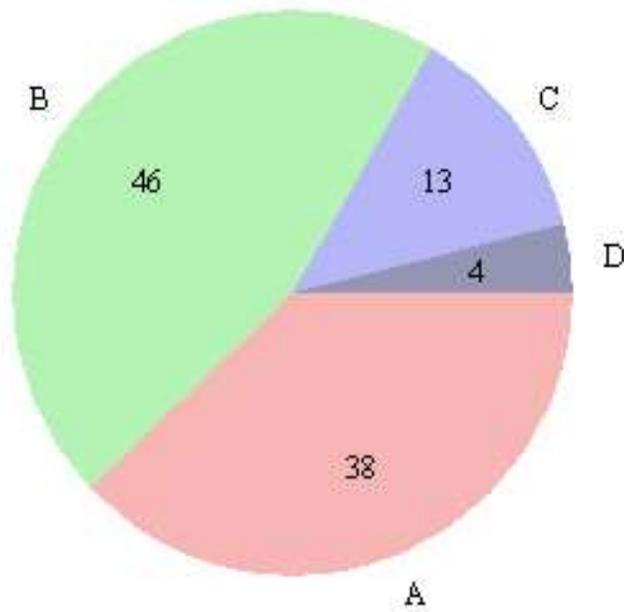


Chart Type  Display   Sort

- A- Muy de acuerdo (38)
- B- De acuerdo (46)
- C- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (13)
- D- En desacuerdo (4)
- E- Muy en desacuerdo (0)

67 Que el alumno sepa criticar una obra de arte

Powered by rform.com

Total: 99

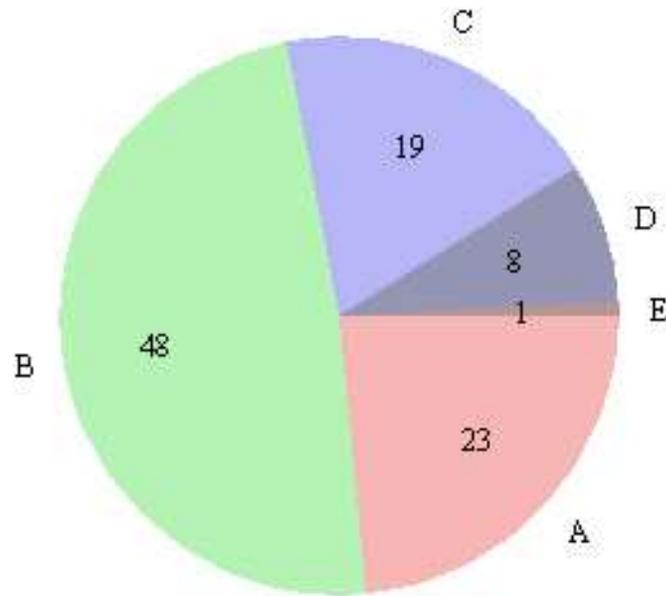


Chart Type  Display   Sort

- A- Muy de acuerdo (23)
- B- De acuerdo (48)
- C- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (19)
- D- En desacuerdo (8)
- E- Muy en desacuerdo (1)

Total: 101

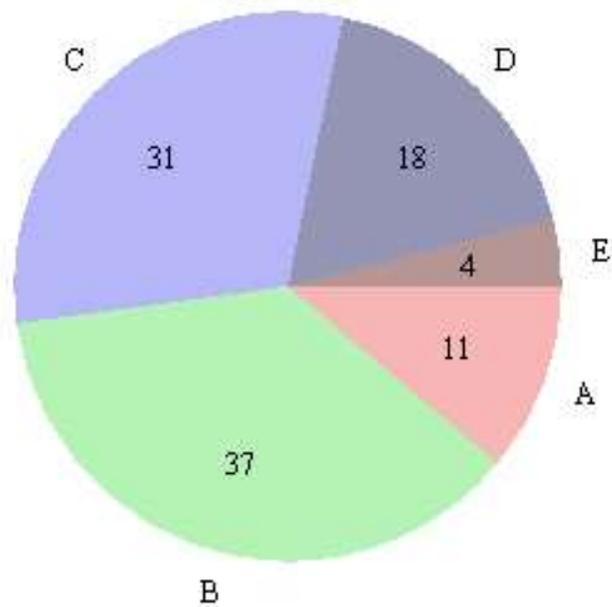


Chart Type  Display   Sort

- A- Muy de acuerdo (11)
- B- De acuerdo (37)
- C- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (31)
- D- En desacuerdo (18)
- E- Muy en desacuerdo (4)

### **Anexo 3. DIRECTORIO CULTURAL**

Para la realización de las encuestas se tomó en cuenta el siguiente directorio cultural.

