

302923

Universidad Femenina de México

**UNIVERSIDAD FEMENINA DE MEXICO**

INCORPORADA A LA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
ESCUELA DE PEDAGOGIA

2  
2ej

**EDUCACION ARTISTICA Y CAPACITACION  
EN LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPO-  
RANEO INTERNACIONAL**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N :

**LINDA LUZ CABANILLAS LANDAVAZO**

**MARIA HERLINDA CONSUELO MARTINEZ DE LA MORA**

MEXICO, D. F.

1992



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

INDICE	Págs.
INTRODUCCION .....	1
I EDUCACION Y CAPACITACION.....	4
1.1 CONCEPTO DE EDUCACION.....	5
1.2 FUNCIONES DE LA EDUCACION.....	15
1.3 SOBRE EL CONCEPTO DE CAPACITACION.....	21
1.4 HISTORIA DE LA CAPACITACION EN MEXICO.....	25
1.4.1 ANTECEDENTES GENERALES.....	25
1.4.2 LA CAPACITACION EN MEXICO.....	27
II LA ESTETICA Y EL ARTE.....	32
2.1 LA ESTETICA.....	33
2.2 SOBRE EL CONCEPTO DEL ARTE.....	38
2.3 EL DEVENIR HISTORICO DEL ARTE.....	45
2.4 EL ARTE CONTEMPORANEO.....	67
III EL HOMBRE COMO SER ONTOCREADOR.....	78
3.1 LA CREATIVIDAD.....	79
3.1.1 HISTORIA DEL CONCEPTO DE CREATIVIDAD..	79
3.1.2 TEORIAS ACERCA DE LA CREATIVIDAD.....	83
3.1.3 LA CREATIVIDAD COMO PRAXIS.....	90
3.2 LA EXPRESIVIDAD.....	95
3.3 LA SENSIBILIDAD.....	102

IV LA EDUCACION ESTETICA.....	109
4.1 EL LENGUAJE VISUAL.....	110
4.2 LA PERCEPCION.....	115
4.3 HISTORIA DE LA EDUCACION ARTISTICA.....	120
4.4 HISTORIA DE LA EDUCACION ARTISTICA EN MEXICO.....	132
4.5 PROBLEMATICA DE LA EDUCACION ARTISTICA.....	143
4.6 LA EDUCACION ESTETICA: UNA PROPUESTA.....	150
V LOS MUSEOS .....	161
5.1 HISTORIA DE LOS MUSEOS.....	162
5.2 HISTORIA DE LOS MUSEOS EN MEXICO.....	167
5.3 ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DE LOS MUSEOS DE ARTE.....	173
5.4 LA FUNCION EDUCATIVA DE LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORANEO.....	176
VI EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO INTERNACIONAL RUFINO TAMAYO COMO ESPACIO ALTERNATIVO PARA LA EDUCACION.....	181
6.1 EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO INTERNACIO NAL RUFINO TAMAYO: GENERALIDADES Y VOCACION	182
6.2 DESCRIPCION DE LOS PROGRAMAS DEL DEPARTAMEN TO DE SERVICIOS EDUCATIVOS.....	186

6.3	PROBLEMATICA DEL ESPECTADOR.....	190
6.4	INVESTIGACION REALIZADA EN EL MUSEO	
	RUFINO TAMAYO.....	194
6.4.1	TALLERES FAMILIARES DE FIN DE SEMANA...	195
6.4.2	SELECCION DE LA MUESTRA.....	202
6.4.3	GRUPO PILOTO.....	206
6.4.4	ESCALA ESTIMATIVA.....	207
6.4.5	CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA ESTIMATIVA.....	214
6.4.6	DESARROLLO DE LOS DATOS ESTADISTICOS.	215
6.4.7	RESULTADOS OBTENIDOS.....	228
VII PROPUESTA DEL PROGRAMA DE CAPACITACION		
	"APRECIACION DEL ARTE CONTEMPORANEO".....	237
7.1	FUNDAMENTACION GENERAL.....	238
7.2	PERFIL DEL GRUPO.....	240
7.3	PRESENTACION DEL PROGRAMA "APRECIACION DEL ARTE CONTEMPORANEO".....	241
CONCLUSIONES.....		250
ANEXOS .....		261
BIBLIOGRAFIA.....		309
HEMEROGRAFIA.....		317

## INTRODUCCION

La presente investigación surge de la observación de los múltiples rezagos que plantea la Educación Artística en México.

En la actualidad, el panorama de ésta se advierte como estático, especialmente en la mayoría de los Programas del Sector Oficial.

Ante esta falta de acercamiento a las propuestas del Arte Contemporáneo es preciso plantear espacios alternativos para la Educación Artística que permitan su evolución metodológica.

Este desarrollo se enfoca a dar respuesta a la necesidad sensible del Arte Contemporáneo y del arte finisecular.

El espacio que se propone en esta investigación son los Museos, concebidos como foros de expresión cultural que al tener las condiciones materiales para la difusión de la producción artística permiten el acercamiento profundo entre el espectador y la obra de arte.

Ante esta perspectiva, es preciso replantear las relaciones entre Museo-espectador; obra de arte-público; Museo-trabajadores (personal de salas, guías, recepcionistas, etc.) y por último Museo-producción Artística.

Lo anterior conlleva múltiples implicaciones que obligan a una revisión de los canales de retroalimentación que se establecen entre los elementos citados.

De ahí que se hace necesario partir de la visión del hombre como Ser Ontocreador y por lo tanto de sus características de Sensibilidad, Expresividad y Creatividad.

Ante esta postura teórica hubo que realizar una investigación que permitiera realizar la valoración de estas categorías.

Por último, es importante mencionar que en esta investigación se intentó cubrir las relaciones más importantes entre obra-espectador, tanto desde el punto de vista histórico como el ideológico y del social.

3

## CAPITULO I

### EDUCACION Y CAPACITACION





## 1.1 CONCEPTO DE EDUCACION.

La educación es una función que se ha ejercido desde que el hombre ha vivido en comunidad, aunque esta función adquiere características distintas dependiendo de la etapa histórica en la que nos situemos.

Uno de los primeros conceptos que sobre educación se tienen es el que expresó Platón quien considera "que la buena educación da al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces y llamamos capital en la educación la recta formación que llevará el alma de la persona a amar lo más que pueda cuanto, llegado a hombre cabal, le hará por necesidad perfecto, en el género de vida que haya abrazado".<sup>(1)</sup>

Posteriormente se tiene la definición de Aristóteles quien en el texto *Ética Nicomaquea* plantea el concepto de educación en los siguientes términos: "pues que los halagos del placer nos solicitan al mal y los aguijones del sufrimiento nos retraen del bien; importa, como dice Platón que desde niños nos eduquen y formen, a fin de que pongamos nuestros goces y nuestros dolores en los que importa ponerlos, en esto consiste la buena educación".<sup>(2)</sup>

Ya desde este tiempo los filósofos se ocupan de la educación como concepto, aunque, desconocemos el término que se empleaba para designarla. Nuestra referencia más inmediata por lo tanto es la palabra latina

(1) Enciclopedia Universal Ilustrada volumen número 19. p. 111.

(2) IDEM.

"educare", "que en sentido propio equivale a cuidar, crear, hacer crecer, alimentar y por extensión, formar, doctrinar, enseñar."<sup>(3)</sup>

Según otras fuentes proviene del vocablo "ex-ducere", "extraer, sacar fuera y a la luz lo que esta dentro y oculto".<sup>(4)</sup>

La práctica de la educación es un acto inherente al ser humano - desde sus primeras comunidades donde se realizaba la "educación de la vida por medio de la vida"<sup>(5)</sup>, es decir, se aprendan los rudimentos esenciales para la sobrevivencia de una forma espontánea.

Durante la época del poderío griego y posteriormente del Imperio romano, la educación se sistematiza con el objetivo de formar hombres en trenados para la guerra. A raíz de la caída del Imperio romano la Iglesia Católica asume el poder del mundo occidental y es cuando iniciamos - el período Escolástico.

Durante este período, caracterizado por la dominación cristiana, - la Iglesia difunde las ideas de resignación y preparación para la vida ul traterrena, así como la de un Dios todopoderoso que determina la vida - de los hombres.

Con esta enajenación religiosa, la Iglesia mantenía su penetración y poderío absoluto. Los objetivos de la educación cambian y se puede -

(3) Enciclopedia Salvat Ilustrada, volumen número 4. p. 384.

(4) Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico. p. 546.

(5) Ponce Aníbal. Educación y lucha de clases. p. 37.

hablar de dos vertientes principales: la educación sistematizada que se inscribe únicamente en la vida conventual y lo que llamaríamos adopción. De esta manera se substituye el término educación por adopción. Ello respondía al objetivo de sostener a la Iglesia en el poder.

A raíz de la Reforma la educación deja de ser exclusiva de la Iglesia Católica y aparece la educación humanista neopagana (siglo XV), la cual tiene a su principal representante en el educador Victorino de Felitre (1378-1446); quien retoma los principios educativos ya expresados por los filósofos griegos en cuanto al desarrollo armónico del espíritu y del cuerpo.

A pesar de la existencia de Instituciones de aprendizaje el concepto de educación no se manejó hasta el año de 1498 cuando aparece en un documento sobre la educación de los niños en Francia. Posteriormente aparece en la lengua inglesa en el año de 1530, mientras que en España surge un siglo después (1632) con Lope de Vega, quien se refiere a la educación como algo novedoso.<sup>(6)</sup>

Ya en pleno Renacimiento las ideas de los humanistas neopaganos se encuentran representadas en la obra *Essais* de Montaigne (1533-1592), quien rompe con el dualismo platónico al escribir "no es solo un alma ni tampoco un cuerpo lo que tenemos que adiestrar, sino un hombre y no debemos dividirlo".<sup>(7)</sup>

(6) Ilich Iván. Alternativas. p. 98

(7) Enciclopedia Universal Ilustrada, volumen número 36. p. 336.

En la misma obra señala "es costumbre de los maestros decirlo todo al oído de los niños y la tarea del discípulo es solamente la de repetir lo que el maestro le ha dicho. Yo desearía un preceptor corregido - de este defecto desde el principio; el debería permitir a sus discípulos - gustar y saborear por sí mismos las cosas y por sí mismos escogerlas y discernirlas, abriendo unas veces el camino, el mismo preceptor, y permitiendo otras que el niño rompa el hielo por sí solo. Yo no quiero que el maestro sea el único que hable; quiero que escuche también a su discípulo. Conviene que el niño vaya en ocasiones delante para juzgar de su paso y para conocer hasta que punto debe acortar el suyo el maestro, se ha de acomodarse a la fuerza de su discípulo. Si falta esa proporción la obra del maestro cae por su base". (8)\*

A pesar de las avanzadas ideas de Montaigne el concepto de educación como desarrollo de las facultades del hombre aparece tiempo después en la obra de Juan Jacobo Rosseau quien distingue tres tipos de educación:

- 1) La de la naturaleza.
- 2) La de los hombres.
- 3) La de las cosas.

**\*Nota:** Se transcribe la cita completa por considerar a Montaigne como un pedagogo que se anticipa cinco siglos al concepto vigente de educación. En su obra hay un intento de romper con la idea mecánica del conocimiento y la búsqueda de la participación activa del educando.

---

(8) IDEM.

"La primera consiste en el desarrollo en torno de nuestros órganos y facultades; la segunda consiste en el empleo que los hombres nos enseñan a darle a aquel desarrollo; tercero la debemos a la enseñanza que obtenemos de nuestras particulares experiencias con los objetos, de las impresiones de las cosas que nos rodean."<sup>(9)</sup>

En esta concepción de la educación se ve cristalizada la idea de - Rosseau de que el hombre "es bueno por naturaleza y es la sociedad - quien lo corrompe".<sup>(10)</sup>

Para proponer alternativas ante esta situación Rosseau publica la obra "El Emilio" (1762), en la cual presenta a un niño (Emilio) aislado - de la sociedad con la intención de rescatarlo de la corrupción de las Instituciones, dándole la posibilidad de un desarrollo natural; que permita - el desenvolvimiento de las facultades.

Posteriormente Pestalozzi (1746-1827) retoma a Rosseau y señala - que "en el niño hay gérmenes que es necesario extirpar y desenvolver".<sup>(11)</sup> Tanto Pestalozzi como Rosseau ponen de manifiesto las necesidades inherentes al ser humano tales como el desarrollo libre de las facultades sin supeditarse a las normas e ideas de la comunidad.

Mientras que Rosseau y Pestalozzi se dirigen al desarrollo individual, en el siglo XIX con Stuart Mill llegamos a un concepto más amplio.

(9) Rosseau Juan Jacobo. El Emilio. p.p. IX.

(10) IDEM.

(11) Enciclopedia Universal Ilustrada, volumen 19. p. 111.

Este filósofo y pedagogo reconoce la educación como una función social: - la formación que una generación da de intento a las que le suceden, con el fin de hacerlas capaces de conservar cuando menos, y aún elevar el nivel, si es posible, el grado de cultura recibido ... Incluye cuanto hacemos nosotros por nosotros mismos y hacen por nosotros los demás, con el fin expreso de acercarnos a la perfección de nuestra naturaleza". (12)

En la segunda cita se advierte la influencia de Rosseau en cuanto a que reconoce facultades naturales propicias a desarrollarse en el hombre.

En la primera cita Stuart Mill abre el concepto de educación al darle un sentido social en cuanto a la transmisión de la cultura.

Esta idea es retomada casi totalmente por Durkheim (1858-1912) - quien define a la educación "como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes que todavía no se encuentran preparadas para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales reclamados por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que se destina el niño". (13)

Se advierte en la Pedagogía de Durkheim un retroceso en cuanto a la idea del desarrollo natural postulada por Rosseau al limitar a la educación de acuerdo a los requerimientos de la sociedad.

(12) IBID, volumen 35. p.p. 284-289

(13) Barreiro Julio. Educación popular y proceso de concientización. p.22.

A pesar de que el concepto de Durkheim es determinado por las ideas de Stuart Mill, se detecta una parcialización de la idea al no considerar la posibilidad de una elevación del nivel cultural, es decir Durkheim propone un concepto muy lineal donde se incluye únicamente la idea de transmisión.

Es por lo tanto un concepto incompleto y coartante que considera a la sociedad como algo estático sin posibilidad de cambios futuros.

Durkheim define a la educación como una actividad mecánica y repetitiva, su concepto ha venido a institucionalizarse y a ser uno de los más difundidos y aceptados en la Pedagogía moderna.

Este concepto actualmente ha sido cuestionado por muchos pedagogos entre los cuales se encuentra Paulo Freire.

Para Freire la educación debe ser liberadora, es decir se educa para la libertad y plantea una posición para alcanzarla.

Desarrolla su teoría basándose en la dialéctica marxista y la primera contradicción que nos presenta es la relación opresor-oprimido lo cual llevado al terreno de la educación viene a ser educador-educando. Freire identifica a ésta como la contradicción fundamental e inicia su análisis desde una posición política. En el terreno educativo identifica dos posturas contradictorias: la educación bancaria y la educación problematizadora.

La primera supone a la educación "como el acto de depositar, --



transferir y transmitir valores y conocimientos"<sup>(14)</sup>, "la educación bancaria considera al educador como sujeto del proceso y a los educandos como meros objetos".<sup>(15)</sup>

La segunda posición (educación problematizadora) supone "la superación de la contradicción educador-educando, debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente educadores y educandos".<sup>(16)</sup>

En esta concepción se distingue claramente que a las dos partes (educador-educando) se les considera sujetos del acto educativo.

Estas dos posturas son radicalmente opuestas y Freire las desarrolla con una gran amplitud. Para resumirlas se identifican las siguientes contradicciones:

educación bancaria	educación problematizadora
educador-educando	todos se educan entre sí
memoria mecánica	crítica
pasividad	expresividad
realidad parcializada	contextualización
ser para otro	ser para sí
adaptabilidad	transformación
antidialógico	diálogo
repetición	creatividad

(14) Freire Paulo. Pedagogía del oprimido. pp. 73-74.

(15) IDEM

(16) IBID p. 87.

conservación	transformación
dominación	liberación
competencia	solidaridad
dicotomía acción	praxis
reflexión	
objeto	sujeto
acto depositario	acto cognoscente

La superación de estas contradicciones implica la práctica de la educación problematizadora, la cual tiene por objeto la construcción del ser transformador para el ser libre.

El análisis que plantea Freire integra las instancias económicas, sociales, políticas y culturales. Al establecer las relaciones entre estos aspectos, contextualiza el acto educativo, pero no hay que olvidar que parte fundamentalmente de una posición política, identificada en la relación opresor-oprimido.

El tomar esta postura es el resultado del trabajo de Freire en la alfabetización de adultos, la cual implica no sólo el aprendizaje de la lecto-escritura, sino también la toma de conciencia de su posición de oprimidos, para transformarse en seres libres.

Fundamentalmente en esta idea se aprecia por un lado la superación personal, aunque ésta tiene como meta final la elevación del bien social. En este postulado Freire da mayor peso a la trascendencia de la educación a nivel sociedad y por medio de ésta propicia el desarrollo individual.

La posición de Freire en cuanto a la educación problematizadora - será retomada por la presente tesis, aunque se sitúa en una posición - cultural.

"Los hombres interactúan entre sí, mediados por el mundo"<sup>(17)</sup>, - de esta forma, el hombre trasciende socialmente, no de una forma lineal, es decir, "un dejar para después", sino que a través de la interacción - se recrean las ideas, las emociones, las sensaciones y la expresividad. - De esta forma encontramos la trascendencia de las singularidades.

Al situar el concepto de educación fundamentalmente en el aspecto cultural, es preciso establecer las relaciones que se dan entre éste y la política, economía y sociedad, por lo que en el siguiente subtema se - hablará de las funciones de la educación.

---

(17) Freire Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. - p. 112.

## 1.2 FUNCIONES DE LA EDUCACION

Al revisar el concepto de educación en el devenir histórico, se advierte que esta responde a funciones sociales diferentes. Funciones determinadas por las fuerzas diversas de la lucha de clases de cada comunidad específica.

La que ahora nos ocupa es la sociedad capitalista donde una de las primeras funciones identificadas es la contenida en la definición de Durkheim: "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que todavía no se encuentran preparadas para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales reclamados por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que se destina el niño."<sup>(18)</sup>

En esta definición se encuentra que la educación cumple con la función de transmitir: la ideología, las costumbres y el estilo de vida, de las generaciones adultas a las jóvenes a través de la acción educativa que ejerce la primera.

El proceso educativo de una sociedad es bastante complejo y no se presenta de forma lineal, por lo que si bien una buena parte del bagaje cultural se conserva de una generación a otra, existe otra parte que cambia según la dinámica de la comunidad, en donde queda involucrado también el aspecto educativo.

(18) Op. cit. Barreiro Julio p. 22.

Se distinguen entonces dos funciones de la educación; por un lado es conservadora de lo ya establecido, y por otro lado es renovadora, circunstancia que está totalmente determinada por la sociedad en la que se desarrolla.

En el concepto que nos presenta Durkheim, resalta también que la educación tiene una función socializadora al preparar a los individuos para la vida con los otros, mediante la interiorización de valores, ideas y estilos de vida, para de esta manera formar al ser social; al referirse a esta función, el autor hace una división entre el sentido homogeneizador y diferenciador de la educación. Este último se define en cuanto a que la educación es el vínculo por el cual se prepara al profesionalista, técnico, artesano especializado, que requiere una determinada formación para su desempeño. En referencia a la función homogeneizadora indica que el individuo y la sociedad se implican, el hombre es en tanto que vive en ella y se prepara a través de la adquisición de la cultura común, para de esta forma moldear al ser social.<sup>(19)</sup>

Es todo un conjunto de factores culturales los que cohesionan y dan sentido a una sociedad, estos siempre están en correspondencia con las clases dominantes.

"La educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños, las condiciones fundamentales de su propia existencia. La clase que domina mate

(19) Cfr. Diccionario de las Ciencias de la educación. p. 462.

rialmente es la que domina también con su moral su educación y sus ideas". (20)

Otra de las funciones sociales de la educación es la de ser aparato ideológico del Estado para la conservación de las relaciones de producción.

Primeramente asegura la reproducción de la fuerza de trabajo. El obrero una vez que percibe su salario, lo va a gastar -entre otras cosas- en la formación y educación de sus hijos, en los cuales se perpetúa las condiciones del proletariado.

"La fuerza de trabajo disponible, debe ser competente, es decir, capaz de participar en el sistema complejo del proceso de producción". (21)

Para lograr este ser eficaz, el sistema capitalista tiende a preparar, a conformar la fuerza de trabajo en diversas instituciones fuera de la producción. En estas instancias se aprenden elementos básicos de cultura general como por ejemplo: escribir, contar, y algunas técnicas para el trabajo, pero también se aprende, aunque no en forma verbal, sino a través del actuar cotidiano mediante normas y roles que se requieren para formar los diversos cuadros: obreros y técnicos.

La educación asigna roles estereotipados. El individuo al internalizar las normas y valores, se disciplina a las diversas instituciones de las cuales forma parte y hace lo que se espera de él, repite los modelos

(20) Ponce Aníbal, "Educación y lucha de clases", p. 224.

(21) Althusser Louis, "La educación como aparato ideológico del Estado", p. 110.

que el sistema social le destina, se aliena de su propio ser, así "la personalidad se convierte en el espectador impotente de todo lo que acontece a su propia existencia". (22)

Es a través de esta interiorización de roles en la base trabajadora en quien se concreta lo que Gramsci llama "el conformismo social".

Es bajo los modos de sometimiento ideológico que se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo.

Para ubicar a la educación como un aparato ideológico del estado se parte de su definición. "Llamamos aparatos ideológicos del estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de Instituciones precisas y especializadas." (23)

Cabe hacer la aclaración de que históricamente la escuela ha reemplazado a la iglesia en el papel de aparato ideológico dominante.

Para comprender el lugar preponderante que ocupa la educación en nuestros días, es pertinente revisar el discurso gramsciano que analiza la función de la educación en la sociedad, partiendo del estado, al cual considera como "equilibrio de la sociedad política con la sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre la sociedad nacional entera, ejercida a través de las organizaciones llamadas privadas como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc.)" (24)

(22) Lukacs, citado en "Reflexiones críticas en torno a la educación, --  
Perfiles Educativos, No. 3, Octubre-Noviembre 1983, p. 112

(23) Ibid p. 114.

(24) Ibarrola María, "Antología. Las dimensiones sociales de la educación", pp. 42-44.

Se observa como la educación queda íntimamente ligada al Estado, al formar esta parte de la superestructura su papel fundamental es el de reproducir la ideología dominante que permite perpetuar el equilibrio que requieren las instancias en el poder.

Lo anterior abre paso al concepto de hegemonía que Gramsci define como "el predominio ideológico de normas y valores burgueses sobre las clases subordinadas".<sup>(25)</sup> No hay dominación sin una dirección ético-cultural que cohesione y de sentido a una sociedad. La forma como el Estado logra esta unidad es modelando un tipo de civilización en la que resulta un ser humano sumiso y conformista; y una cultura tecnócrata, así como una sociedad mecanizada y consumista.

Gramsci comenta al respecto que "la escuela, como función educativa represiva y negativa, es de las actividades estatales más importantes"<sup>(26)</sup>, ya que en ella se logra el consenso mediante la interiorización de roles, actitudes y conocimientos impregnados de la ideología dominante y aquellos aspectos que salen de sus lineamientos alienantes, son controlados mediante la cohesión. Esto tiene como finalidad que el individuo se incorpore pasivamente al modelo colectivo.

Además de ser la escuela la institución básica en el terreno educativo, existen espacios alternativos para la estimulación y el desarrollo de la creatividad, la expresividad, el sentido crítico y la sensibilidad, tales como los museos. Los cuales con una adecuada orientación favorece

(25) Carnoy Martín, "Enfoques marxistas de la educación", pp. 18-19.

(26) Op. Cit. Ibarrola Marfa, p. 44.



evolución de estas facultades inherentes al ser humano. Para ello es necesario que estas instituciones cuenten con un personal preparado específicamente para la atención al público. Una de las formas más adecuadas para lograrlo es por medio de un programa de capacitación para el personal de museos.

### 1.3 SOBRE EL CONCEPTO DE CAPACITACION.

La práctica de la capacitación en México, data apenas de la década de los setentas y su inmediato antecedente se encuentra en los Contratos de Aprendizaje, que por ley se aplicaron durante los años treinta.

Debido a que la capacitación tiene una corta existencia son pocos los conceptos que sobre ella se tienen, inclusive aunque en la Ley Federal del Trabajo (Artículo 153 A) se señala como un derecho del trabajador de carácter obligatorio para los patrones, no se consigna ninguna definición de esta.

En dicho artículo la Ley marca: "Todo trabajador tiene el derecho a que su patrón le proporcione capacitación o adiestramiento en su trabajo, que le permita elevar su nivel de vida y productividad, conforme a los planes y programas formulados, de común acuerdo, por el patrón y el sindicato o sus trabajadores y aprobados por la Secretaría del Trabajo y Previsión Social".<sup>(27)</sup>

El organismo gubernamental creado para reglamentar la Capacitación en México es la Unidad Coordinadora de Empleo, Capacitación y Adiestramiento (UCECA), la cual define a la Capacitación como: "acción destinada a desarrollar las aptitudes del trabajador con el propósito de prepararlo para desempeñar eficientemente una unidad de trabajo específica y personal".<sup>(28)</sup>

(27) Ley Federal del Trabajo. Artículo 153-A.

(28) Beyer Esparza Jorge. Capacitación y adiestramiento en el trabajo. p. 27.

Como se advierte, para designar esta actividad se utilizan indistintamente los términos Capacitación y/o Adiestramiento.

Fuera del marco institucional algunos autores que han abordado este concepto tratan de establecer una diferencia entre la Capacitación y el Adiestramiento, entre ellos se encuentra Manuel Bravo Jiménez: "a Capacitación la definimos como un hecho preparatorio para el desarrollo de una tarea específica en un momento dado y el Adiestramiento es el logro de las destrezas físicas, intelectuales en un puesto de trabajo y con una herramienta, con una máquina enfrente". (29)

Para Matsumoto Jiroaka "se entiende por adiestramiento el perfeccionamiento de las habilidades de un hombre en una labor manual específica, mediante el ejercicio repetido y constante de las operaciones que implica una especialidad... la capacitación es el adiestramiento complementado por el qué, cómo, por qué y para qué de esas operaciones y el conocimiento de los elementos que intervienen; es decir, materiales, herramientas, instrumentos, máquinas, técnicas de trabajo". (30)

Tanto en la definición de Manuel Bravo como de Matsumoto Jiroaka se advierte que no hay una clara distinción entre Capacitación y Adiestramiento. Manuel Bravo espera únicamente ambos conceptos por el momento en el que se sitúan en el proceso de producción, al referirse a la Capacitación como "actividad preparatoria" y al Adiestramiento "como una actividad simultánea de aprendizaje y aplicación".

(29) Mendoza Nuñez Alejandro, Manual para determinar necesidades de Capacitación, p. 24.

(30) IBID. p. 26.

Matsumoto Jiroaka identifica el Adiestramiento como la parte fundamental de la Capacitación y sólo la complementa con causas y finalidades.

Un concepto más sobre Capacitación es el que nos presenta Ricardo Hernández Pulido: "la Capacitación es la formación técnica ofrecida al trabajador antes de que inicie una actividad económica en el interior de la empresa, obteniendo por ello la calificación correspondiente al puesto que va a ocupar".<sup>(31)</sup>

Como se advierte en los conceptos de Capacitación y Adiestramiento la finalidad primordial es el mejoramiento de las habilidades que permitan elevar la productividad.

Se detecta en todas las definiciones anteriores una contradicción entre las prácticas de la Capacitación y lo que marca el Artículo 153 A de la Ley Federal del Trabajo, quien señala que todo trabajador tiene derecho a la Capacitación para elevar su nivel de vida.

Es decir, en esta Ley la elevación de la productividad no es el único objetivo sino lo es también el mejoramiento de las condiciones de vida del trabajador.

Ello remite a hacer una revisión del papel del trabajo, el cual no está únicamente condicionado a su acción misma en el proceso productivo sino a la trascendencia que tiene el trabajo en la vida del hombre. En este sentido la Capacitación no se puede detener en la finalidad de ele-

(31) Hernández Pulido Ricardo. Relaciones Industriales y formación profesional. p. 39.

var la productividad sino debe tender a la promoción de las posibilidades del ser humano que redundará en la formación global.

Uno de los conceptos que se acercan a esta idea es la del Centro de Capacitación Administrativa "la Capacitación puede partir de habilidades y destrezas, de cambios de actitud...; pero sin duda alguna reestructura con la eficiencia adquirida su propia e íntima naturaleza, transformación que llega a mejorar la personalidad, que revisa el sustrato profundo de sus valores culturales..."<sup>(32)</sup>

Finalmente cabe destacar, que aunque los términos Capacitación y Adiestramiento se utilicen de manera indistinta tienen diferente significado. El Adiestramiento es una fase de entrenamiento técnico en el proceso de Capacitación, entendiendo esta última como proceso educativo que se efectúa en los espacios laborales, con el objetivo de desarrollar las posibilidades del ser humano, las cuales redundarán en la elevación de la productividad.

Para analizar los alcances que ha tenido esta actividad en México en el subtema siguiente se aborda la historia de la Capacitación en este país.

---

(32) Guía Técnica para la detección de necesidades de Capacitación y Adiestramiento en la pequeña y mediana empresa. p. 50.

## 1.4 HISTORIA DE LA CAPACITACION EN MEXICO.

### 1.4.1 Antecedentes generales

La primera referencia que tenemos de preparación para trabajadores la encontramos en Grecia en los llamados "Etalpian", los cuales eran asociaciones de artesanos cuya legislación se encontraba en la Ley IV - del Digesto, Título 22, Libro 47.

Estos grupos marcaron el modelo de los gremios que prevalecieron durante la Edad Media. Estos fueron sociedades de mercaderes, artesanos y trabajadores de la misma profesión con fines benéficos y de protección mutua.

La organización gremial imponía una estructura jerárquica que se componía de las siguientes categorías: maestros, oficiales y aprendices. Estos grupos estaban legislados por los Cabildos y son el antecedente de la industria.

En los gremios, la forma de preparación para el trabajo se realizaba de manera simultánea a éste.

El cambio de las condiciones materiales de producción durante la Revolución Industrial requiere de un trabajo especializado y por lo tanto de una preparación previa para ello. Sin embargo, la capacitación para los trabajadores de las fábricas es inexistente. Para la reproducción de las habilidades de la fuerza de trabajo se impulsa la escuela como institución que desarrolle las capacidades necesarias a la industria.

Para Louis Althusser: "el aprendizaje se realiza cada vez menos - sobre la marcha (sistema de maestro-aprendiz dentro de la producción - misma) y se logra más y más fuera de la producción: a través del sistema educativo capitalista y de otras instancias e instituciones".<sup>(33)</sup>

A partir de este enfoque, la práctica de la capacitación pierde vigencia durante los siglos XVIII y XIX.

Es hasta el siglo XX cuando este concepto es retomado con el fin de elevar la productividad.

---

[33] Op. cit. Carnoy Martfn, p. 23.

### 1.4.2 La Capacitación en México.

Una de las necesidades que se detectaron durante la Revolución de 1910, es el de industrializar al país, sin embargo la capacitación no se advierte como una necesidad para ello. Inclusive en la Constitución de 1917, cuando se consignan por primera vez los derechos del trabajador no se incluye ningún apartado referente a la preparación de los empleados de la industria. Ello se debe a que la capacitación no es en ese tiempo una demanda social al no considerársele como un derecho del trabajador.

La legislación sobre capacitación tiene sus primeros antecedentes en la Ley Federal del Trabajo de 1931, donde se estableció el "Contrato de Aprendizaje", el cual consistía en un período de enseñanza en el que el trabajador percibía un salario menor al mínimo. Esto provocó la explotación de menores y adultos con el pretexto de estar sujetos a esta etapa.

Esta situación no cambió durante los siguientes cuarenta años. En 1970 la Ley Federal del Trabajo se modifica, desaparece el "Contrato de Aprendizaje", y se incluye un apartado sobre Capacitación.

Sin embargo, esta legislación no tuvo mayor repercusión en la vida laboral. Es hasta el gobierno de José López Portillo cuando se eleva a rango de garantía constitucional el derecho de los trabajadores a recibir Capacitación y Adiestramiento.

Esta reforma se dió como resultado de la problemática laboral en cuanto a la escasez de mano de obra calificada, los constantes accidentes



y enfermedades de trabajo y el desempleo.

Esta reforma en la ley, trajo como consecuencia la expedición de un nuevo reglamento de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y la creación de un organismo descentralizado de esta Secretaría, al que se le llamo UCECA.

Este último nace para tener a su cargo el servicio nacional de empleo, capacitación y adiestramiento.

La UCECA, está integrada por una Coordinación General y por una Subdirección de Empleo y una de Capacitación y Adiestramiento. Sus objetivos son: la promoción de las oportunidades de empleo y la elevación de la productividad.

La Dirección de Capacitación esta dividida en dos grandes áreas, una de planeación y otra de carácter operativo. Estas áreas están a cargo de la Subdirección Técnica y de la Subdirección de Verificación y Registro respectivamente.

A través de ellas, se cumplen los siguientes subprogramas:

"a) Integración y desarrollo de órganos bipartitas de consulta y supervisión, para procurar la integración y adecuado funcionamiento de las comisiones mixtas de capacitación y adiestramiento de cada centro de

trabajo y fortalecer las acciones de capacitación y adiestramiento a nivel de rama industrial o actividad, mediante la constitución de comités nacionales de capacitación y adiestramiento.

b) Estudio, autorización y registro de planes y programas específicos de capacitación y adiestramiento, cuyas finalidades son sistematizar las acciones propias de los programas y planes específicos de cada empresa; orientar las acciones de capacitación y adiestramiento mediante la expedición de criterios generales y efectuar el registro de los planes y programas específicos que cubran los requisitos de fondo y forma que el caso exija.

c) Establecimiento y registro de sistemas generales de

capacitación y adiestramiento, mediante los cuales se estudie y se sugiere la implantación de sistemas generales de adhesión convencional, para procurar uniformidad en la capacitación y adiestramiento por rama industrial o por nivel de puestos de trabajo, así como registrar a las empresas que deciden adherirse a tales sistemas generales.

d) Registro general de capacitadores. Este subprograma tiene las funciones de autorizar y registrar a las instituciones que pretendan dedicarse a capacitar y adiestrar trabajadores, así como tomar nota del personal propio de las empresas a través del cual se da cumplimiento a los planes y programas específicos de capacitación y adiestramiento que se implanten.

e) Registro de constancia de habilidades y labores, el que como su nombre lo indica tiene como objetivo registrar las constancias de capacitación y adiestramiento que deriven de la educación formal que tenga carácter terminal, así como aquellas que se expidan como consecuencia del reconocimiento del dominio de habilidades laborales prácticamente adquiridas.

f) Por último está el subprograma de promoción y vigilancia del cumplimiento de la obligación de capacitar y adiestrar a los trabajadores". (35)

Es fundamental reconocer la importancia de la capacitación en los espacios laborales, en cuanto trasciende al trabajo e incide en la vida integral de la cual forma parte el ámbito estético.

---

(35) Op. Cit. Beyer Esparza Jorge po. 27-32.



**CAPITULO II**  
**LA ESTETICA Y EL ARTE**

## 2.1 LA ESTETICA

La Estética es la rama de la Filosofía que se ocupa del estudio de la belleza. A partir de que esta última es uno de los conceptos que -- ofrecen mayores dificultades para una definición universal, se advierte -- la necesidad de precisar en términos evolutivos las diferentes concepciones que ha tenido a lo largo del devenir del pensamiento humano.

En la Filosofía de Platón se encuentra "que el carácter objetivo -- de lo bello se sitúa en el espacio suprasensible de las ideas-formas, que es donde reside en todo su esplendor la belleza en sí, aquella que existe siempre, no nace ni muere, no crece ni decrece".<sup>(1)</sup>

En el idealismo de Platón la belleza se encuentra en su estado -- perfecto en el mundo suprasensible. Es decir, se convierte en un ideal inaccesible de alcanzar en el mundo terreno, esta concepción será la que prevalezca durante el Período Helénico.

Ya en el pensamiento Aristotélico, la belleza deja de ser un ideal de perfección que por esencia está fuera del alcance de lo humano. El -- sitúa a la belleza en el concepto de la armonía de la obra de arte.

En su texto Poética, Aristóteles menciona: "lo bello puede entenderse como una articulación de los elementos, según los criterios de la -- medida y el orden en busca de la unidad compositiva, estructural de -- toda obra de arte".<sup>(2)</sup>

(1) Jiménez José. Imágenes del hombre. Cita a Platón. Banquete 211-A. p. 26

(2) IBÍD P. 30

Durante la Edad Media, el cristianismo va a ser el elemento fundamental de unificación cultural. Las ideas cristianas que separan el mundo terreno del espiritual van a encontrar en Platón su antecedente en cuanto a la dualidad alma-cuerpo y en cuanto a los valores supremos: verdad, bien y belleza.

Por tanto las ideas estéticas medievales nos remiten a la concepción platónica de la belleza como elemento ultraterreno.

Con la revaloración del hombre durante el Renacimiento "lo bello" adquiere un "principio antropológico como una cualidad de la naturaleza humana".<sup>(3)</sup>

Este período caracterizado por la autonomía de las diferentes ciencias permite la aparición de la Estética como disciplina independiente. Sin embargo, no es sino hasta el período de la Ilustración cuando Alexander Baumgarten acuña y utiliza por primera vez el término "Estética para referirse al saber sensitivo y que se ocupa de las cosas percibidas".<sup>(4)</sup>

La herencia renacentista que permite una visión antropológica deriva en la Ilustración en un análisis racional de los fenómenos naturales y sociales, ello aplicado a la Estética se traduce "en una concepción de la belleza como transgresión de los límites de la razón, como manifestación ideal de todo lo inefable que sale al encuentro de la naturaleza humana".<sup>(5)</sup>

---

(3) IDEM.

(4) IDEM.

(5) IBID p. 31



Durante el Racionalismo se desarrollan los postulados renacentistas en cuanto a la aplicación de un esquema de análisis de la belleza. Para Kant "el ideal de lo bello corresponde con aquel prototipo del gusto, que evidentemente descansa en la indeterminada idea de la razón de un maximum, pero que no puede representarse por conceptos sino sólo en exposición individual".<sup>(6)</sup>

Kant identifica plenamente la existencia de elementos subjetivos presentes en este esquema de análisis y a partir de él concluye que la belleza trasciende los límites de la razón.

En la posición idealista (predominante del siglo XVIII) de Schiller se destaca la belleza como el único espacio sensible de expresión de la libertad.<sup>(7)</sup>

La Filosofía Idealista alcanza su máxima expresión con Hegel quien concibe la belleza como "manifestación sensible de la idea".<sup>(8)</sup> Este postulado marcará el siglo XIX al darle a la belleza un sentido intemporalidad y de universalidad.

Durante el período de la Ilustración (siglo XVII) existen sociedades culturalmente homogéneas producto del eurocentrismo.<sup>(9)</sup> Los filósofos de la época sostienen un proyecto estético que corresponde a estas condiciones sociales "la uniformidad de la naturaleza humana en términos de

(6) Russell Berthrand. Los problemas de la Filosofía, p. 74

(7) Cfr. Op. cit. José Jiménez, p. 32

(8) Sánchez y Vázquez Adolfo. Ensayos sobre arte y marxismo, p. 7

(9) IBID P. 20

razón y libertad".<sup>(10)</sup>

Al final del siglo XVIII y a principios del siglo XIX en las ideas del Hegel y Schiller se identifican elementos estéticos de la Ilustración.

Schiller destaca la belleza como el único espacio sensible de expresión de la libertad y Hegel la conceptualiza como un valor universal e intemporal.

Estas características que Hegel atribuye a la belleza van a ser determinantes durante el siglo XIX.

La filosofía idealista propone la fundamentación de la belleza a través de su autovalidación, es decir, identifica lo bello por sí mismo.

El carácter universal del concepto de belleza será cuestionado en el siglo XX.

El reconocimiento que hace occidente de los valores culturales de oriente así como de Africa y de las culturas Precolombinas tiene como consecuencia la diversidad de concepciones de lo bello, por lo que el concepto Hegeliano deja de ser vigente.

En este siglo con la irrupción de un gran número de corrientes artísticas distintas, la Estética necesita una reformulación de sus postulados y de su objeto de estudio.

Concretamente se aprecia en los ismos (Dadaísmo, Surrealismo, -

(10) Op. cit. Jiménez José. p. 33

Cubismo, etc.) que excluyen a la belleza como ideal supremo de la obra de arte.

En esta época donde la Estética se encuentra en crisis uno de los planteamientos formulados para esclarecer el papel de esta disciplina es el de José Revueltas.

Este escritor desde su posición materialista dialéctica conceptualiza a la Estética "como un campo específico dentro del conocimiento en general y la define como un modo de conocimiento específico de la realidad, el conocimiento emotivo".<sup>(11)</sup>

La aportación de José Revueltas es la identificación de lo emotivo contenido en la realidad objetiva.<sup>(12)</sup>

Otro autor que conceptualiza la Estética como forma de conocimiento es Karel Kosík, quien identifica lo emotivo como parte de la lucha por el reconocimiento que llevará al alcance de la libertad.

Si bien en la Estética anterior al siglo XIX prevalece la belleza como el objeto de estudio y el quehacer artístico se dirige a esta, durante el siglo XX rompe con el ideal de la belleza y explora otras posibilidades, cuestión que se advierte explícitamente en la obra de José Revueltas y Karel Kosík.

Las nuevas aportaciones obligan a una reformulación general de la Estética y por consiguiente del arte.

(11) Op. Cit. Sánchez Vázquez. p. 124

(12) Cfr. Op. cit. Sánchez Vázquez Adolfo p. 184.

## 2.2 SOBRE EL CONCEPTO DE ARTE

El arte como campo preferente de estudio de la Estética ha tenido una unidad conceptual paralela a esta disciplina hasta el siglo XIX.

Se puede hablar de dos grandes momentos en cuanto a la definición del concepto de arte. Uno que abarca de Grecia a la Edad Media - y el otro que empieza a generarse en el Renacimiento y permanece hasta principios de este siglo.

El primer antecedente del concepto de arte surge en el siglo VI - a.c. y se concibe como "la pericia o habilidad empírica tanto mental como manual". (13)

En este mismo período se crea y difunde la palabra "texvn", cuya traducción es mimetismo. En este concepto se encuentra la idea del arte como imitación de la naturaleza y en la medida que es empírico no responde a un método determinado.

Con la sistematización cultural de la Grecia clásica la Paideia se convertirá en vía de humanización en donde el arte aporta el ideal de la perfección y contribuye a fijar simbólicamente las metas culturales de la Paideia que se refieren a la transmisión de normas de conocimiento y acción. (14)

Aristóteles retoma el concepto "texvn" y define al artista como -

(13) Op. Cit. Jiménez José. p. 63

(14) Cfr. IBID P. 65

"un imitador que produce imágenes".<sup>(15)</sup>

Además del carácter mimético del arte, este autor lo ubica como un proceso de unificación entre el pensamiento y la producción.

Una de las aportaciones más importantes de este filósofo en cuanto al concepto de arte se refiere, es la identificación del artista como parte fundamental en el proceso de la creación: "el arte o texvn que implica siempre el paso al ser de algo que puede ser o no ser, y cuyo origen está en el que crea y no en lo creado".<sup>(16)</sup>

Durante el período de la dominación romana, por arte se entiende "la posesión o destreza de una habilidad manual".<sup>(17)</sup>

En la Edad Media este concepto permanece y se identifica un momento de involución. Las aportaciones de Aristóteles no son integradas a esta concepción y el arte sujeto a las estrictas normas morales de la Iglesia se sujetará a producir únicamente obras sobre temas religiosos dentro de los principios de misticismo y autoridad.

El Naturalismo Científico y el individualismo que surgen en el Renacimiento propician la definición de un nuevo concepto arte. La aportación del Humanismo Renacentista es el planteamiento de la primera división de las artes. Durante este período se distinguen las artes liberales (arte del pensar y poesía) de las artes vulgares o mecánicas (pintura, escultura y artesanía).<sup>(18)</sup>

---

(15) IBID p. 64

(16) IBIDEM

(17) IBID p. 66

(18) Cfr. Ragon Michel, El arte para qué, p. 78

En esta división se advierte una jerarquización de la importancia del valor de cada una de ellas. Esta separación valorativa obedece a la identificación de la actividad creativa que a partir de ese momento se reconoce como espiritual.

A mediados del siglo XVII, el filósofo humanista Batteux crea el término "bellas artes" para designar a la pintura, escultura, música, danza, arquitectura, poesía y elocuencia.

A partir de esta concepción el arte se definirá como producción de belleza.

Ya en el siglo XIX se utiliza únicamente el término "arte", concepto que será aceptado hasta principios del siglo XX.

En la época contemporánea el reconocimiento de los valores culturales distintos a los de occidente propicia la diversificación de los contenidos y formas en el arte y permite el surgimiento de las vanguardias, las cuales al cuestionar los valores institucionales, cuestionan también los conceptos de arte y estética históricamente aceptados.

Han sido varios los intentos por definir el arte. Entre estos se encuentra el de Sigmund Freud, "satisfacción indirecta de un deseo reprimido" y el de Lipps y Vernon: "introyección sentimental". Estos autores intentan definir el arte situándose en el terreno psicológico.

Mientras Freud lo considera una sublimación, Lipps y Vernon lo reduce a una expresión meramente viceral.

A. Moles lo define como "mensaje que transmite una información no propiamente semántica sino estética", y Chester Morris como "lenguaje para comunicar valores".

Ambos autores señalan como finalidad única del arte la posibilidad comunicativa.

Otra concepción que se asemeja a las dos anteriores, es la de S. K. Langer: "fenómeno significativo o símbolo". Los elementos de esta definición llevan implícito el carácter comunicativo, en cuanto a los procesos de expresividad y de interpretación que conlleva la carga simbólica y que por lo tanto forma parte de un código de lenguaje.

Para José Jiménez el arte se caracteriza por "una producción de imágenes en un espacio de ficción". (19)

Dándole a este espacio un carácter de apariencia, es decir, lleva la significación del arte a un plano irreal.

Dentro de la teoría marxista en el que se distingue este mismo problema es G. Lukacs. El sitúa al arte como "modo de manifestación de la autoconciencia de la humanidad".

Cabe preguntarse en este caso, cuál sería ese modo de manifestación.

Esta serie de conceptos se han cuestionado por las claras limitaciones de cada uno de ellos.

(19) Op. cit. Jiménez José. p. 68.

La posición psicológica relega a un segundo plano los elementos de la producción artística y en el concepto de arte ubicado en la comunicación, los autores intentan identificar en esta el núcleo esencial. Si bien este es uno de los aspectos primordiales en el proceso de la elaboración estética, en el arte se incluyen también elementos como la producción, la ideología, la libertad y la circulación social.

En la teorización marxista del arte, como "representación verídica de la realidad" se destaca un carácter limitante. Esta representación verídica nos lleva a situar el arte exclusivamente en el plano figurativo. Si se considera que esta definición fue planteada en plena época abstractionista (1934) y con el antecedente de la experiencia constructivista soviética, se concluye que es una postura que marca un retroceso.

José Revueltas analizó el campo de la estética y aunque no definió el concepto del arte, aporta elementos importantes en la teoría marxista.

Este autor, identifica el contenido humano del arte, el cual permite la trascendencia a través de la libertad. En esta medida, el arte se constituye en una forma de desenajenación del hombre.

Ya en la década de los 80's. Néstor García Canclini propone como rasgos definitorios del arte, a la producción simbólica y a la carga ideológica que contiene.

Para el desarrollo de este concepto Canclini establece una analogía entre el esquema económico marxista y el proceso de construcción ar



tística. Equipara la elaboración de la obra de arte al momento de producción (en este caso producción de símbolos estéticos); el proceso de intercambio a la circulación social, es decir, la transferencia de la obra a las galerías, museos, subastas, etc. así como la reelaboración que de ella hacen los espectadores y por último la fase de consumo se ubica en la compra y venta de las obras de arte.

Para Canclini la estructura del campo artístico incluye los siguientes aspectos: la organización material, y el proceso ideológico.

Por organización material entiende medios de producción recursos tecnológicos: acrílicos, óleos, pasteles y procedimientos de difusión) y - las relaciones sociales de producción (relaciones institucionales con museos, galerías, universidades).

Por otra parte el proceso ideológico lo identifica en dos instancias:

a) "elaboración en imágenes (en la obra) de los condicionamientos socioeconómicos de los artistas.

b) elaboración ideológica realizado en otros textos por artistas, - difusores y público (manifiestos, entrevistas, ensayos, críticas periodísticas, autobiográficas, encuestas, etc.)".<sup>(20)</sup>

Una vez analizados los conceptos elegidos para este punto es posible ubicar algunos elementos esenciales que permiten la reelaboración de

(20) García Canclini Nestor. La producción simbólica. p. 93.

una propuesta para un concepto de arte. El cual para la fundamentación de este trabajo se definirá como: praxis determinada ideológicamente y concretada en símbolos estéticos. Entendiendo por praxis, la unidad teórica de transformación de la realidad.<sup>(21)</sup> Y por ideología "el sistema de puntos de vista e ideas sociales".<sup>(22)</sup> La práctica artística implica por un lado la concepción teórica del artista y su condicionamiento social, la transformación de los materiales en obras de arte determinados por el plano afectivo y por otra la reelaboración que de las obras de arte hacen los espectadores. Tanto los artistas como el público, los críticos y las obras están sujetos a la interiorización de ideales y valores ideológicos en sociedades específicas.

Por concreción se entiende tanto el momento de reelaboración de las obras de arte como los procesos de recreación que sobre esta realizan todos los espectadores.

La evolución del concepto de arte presentada aquí ha estado inscrita dentro de diferentes corrientes surgidas en distintos momentos históricos. Estas etapas serán ampliadas en el siguiente punto.

(21) Cfr. Freire Paulo. La Pedagogía del oprimido. p. 148.

(22) Diccionario marxista.

### 2.3 EL DEVENIR HISTORICO DEL ARTE

El hombre creó el arte antes de que empezara a hablar de él. Independientemente de la función que cumpla, ya sea religiosa, mística o testimonial, es una práctica inherente a la humanidad. No ha habido una cultura, por más primitiva que sea que no se haya manifestado mediante símbolos estéticos en danzas rituales, en vasijas decoradas o en la construcción de tumbas.

Tal es el caso del arte prehistórico; sus reminiscencias se constatan en las pinturas de las grutas de Altamira, en las pequeñas esculturas llamadas "Venus de Laussel" y en las máscaras del Congo.

Para el hombre primitivo, el arte estaba al servicio de la vida. "Arte y realidad eran uno, y la imagen era el animal".<sup>(23)</sup> Esto se comprueba en las pinturas rupestres donde se representaba con la mayor fidelidad las figuras de los animales que serían cazados. Esta representación se hacía con el fin de apresarlos y ganar poder sobre ellos.

En las grutas de Altamira se tiene constancia de que fueron arrojadas lanzas para dominar a los animales y asegurar de esta manera su muerte.

Es curioso observar que la figura humana aparece pocas veces en estas pinturas, se concluye entonces que el arte estaba en función del rito.

(23) Fleming William. Arte, música e ideas. p. 2.

En las escasas muestras que se conservan de esta época se encuentran las Venus de Laussel, las cuales representan mujeres de formas amplias y casi siempre en estado de gravidez. Estas obras se realizaban como parte del culto a la fertilidad.

Esta práctica se desarrolla con la aparición de la agricultura, la cual va a implicar comunidades más organizadas que requieran ya de medios específicos para cubrir las necesidades cotidianas. Entre los utencilios destinados a este efecto se encuentran las vasijas en las que se almacenaba el producto de la agricultura.

Poco a poco, estas vasijas se fueron estilizando y variaban en tamaño y materiales. Su valor artístico se encuentra en los diferentes motivos ornamentales que fueron ganando complejidad a lo largo del tiempo.

En los siglos de transición entre las primeras comunidades sedentarias y las culturas de la antigüedad se desarrollaron múltiples actividades determinadas por la práctica social. Se inicia entonces un proceso de integración en grupos que adquieren características comunes dando paso a la diferenciación entre las culturas.

Cada una de ellas tendrá normas convencionales para la vida en sociedad, para la religión y para el arte.

Egipto, la más grande civilización de la antigüedad se desarrolló a lo largo del río Nilo. Este oasis permitió una evolución ascendente en todos los aspectos de la cultura.

Los antiguos egipcios dieron a su país el nombre Kemi, que signifi

fica tierra negra, debido al color oscuro del limo que deja el desbordamiento anual del Nilo.

Estas condiciones de fertilidad de la tierra permitieron el avance de una importante tecnología en la agricultura y por tanto la autosuficiencia.

Los habitantes primitivos de la zona que ahora se llama Egipto vivían desnudos, tatuados y pintados, práctica similar a la de las tribus neolíticas europeas. Durante las fases posteriores del desarrollo se conservó esta costumbre en las clases bajas y se añadió la de acentuarse las líneas de las cejas y párpados con sustancias perfumadas.

Por naturaleza los egipcios tendían al refinamiento, característica que se manifiesta en la orfebrería, en el vestido y en las fragancias que cada vez se hicieron más sofisticadas.

La estructura social estaba ordenada en forma vertical.

El farón considerado descendiente del sol gobernaba de manera absoluta y sostenía gran parte de su poder en la casta sacerdotal. Estos, cimentaban su situación superior en los grandes conocimientos científicos adquiridos en matemáticas, geometría y astronomía, de ahí que pudieran predecir las épocas en las que el Valle sería inundado. La nobleza compartía estas mismas situaciones de clase y era poseedora de grandes extensiones de tierra, por último el pueblo estaba formado por artesanos, campesinos y esclavos.

Los artesanos tenían que sujetarse a rígidos lineamientos estableci

dos para la realización de las obras.

Al no tener posibilidades en cuanto a la innovación el artista egipcio se concentró en la perfección de las obras en donde abundaban detalles naturalistas.

La mayor parte de este arte fue creado en función de la muerte, la cual suponía una continuación de la vida, por lo cual las tumbas eran abastecidas de todos los elementos que fueran requeridos por el faraón y la nobleza.

Una cualidad que se destaca en el arte egipcio es el hieratismo en el tratamiento de los personajes, con lo cual los artistas imprimían la sensación de eternidad de las pinturas y esculturas.

Como en todas las culturas las características geográficas son determinantes en la concepción del mundo, en este caso el desierto imprimió un carácter de sobriedad y rigidez a la arquitectura egipcia.

Frente al estatismo egipcio surge la cultura cretense, que marcada por la influencia del mar, tenderá a la viveza en los objetos artísticos implícita en la ondulación de las formas.

Su evolución se ubica desde el fin del paleolítico hasta el comienzo del clasicismo griego.

Creta, situada en el mar Egeo tuvo una posición privilegiada en el comercio exterior, lo que sostuvo el lujo de la clase autocrática, cuyo testimonio se tiene en los vestigios de los grandes palacios.

El arte estuvo en función de esta clase por lo que se le conoce como un "arte cortesano". Este hecho sumado a la ausencia de una dominación religiosa en la sociedad cretense permitió la creación de un arte más naturalista con una temática mundana.

Los artistas cretenses, al tener libertad para elegir los motivos de sus obras se volcaron hacia un arte profano y episódico que prescindía de la solemnidad. Esta libertad evolucionó hasta el grado de la inclusión de elementos abstractos en las obras de arte.

Finalmente, Creta entró a un proceso de fusión cultural con los pueblos micénicos y espartacos que dieron paso a la formación de Grecia.

Se conoce como período micénico a la época que va de 1600 a 1100 a.c., iniciando su culminación con la caída de Troya y la rendición a los aqueos. Posteriormente con la invasión de los dorios y jónicos finaliza este período. A estos últimos se atribuye la fundación de Atenas, la cual hacia el año 480 a.c. sufrió una derrota frente a los persas. Esta ciudad debastada vuelve a levantarse al mando de Pericles como gobernante y se construye alrededor de una colina que serviría como fortificación militar.

Con las guerras del Peloponeso entre Atenas y Esparta es sometido el Imperio Ateniense. Posteriormente Filipo de Macedonia conquistó la península griega y logra su unificación con lo que termina el período de las guerras internas.

Durante el transcurso de esos siglos, Atenas se conformó como

el principal centro cultural de la vida de occidente reuniendo a los más destacados filósofos, arquitectos, escultores y poetas de la época.

La cultura helénica que vendría a marcar toda la historia del arte de occidente atravesó por diferentes fases determinadas por los cambios del pensamiento griego.

Una de ellas es el Humanismo que originalmente se basa en el pensamiento de Sófocles, quien expresó: "que muchas son las maravillas del mundo, pero ninguna como el hombre". ... Además de él protágoras menciona: "el hombre es la medida de todas las cosas". (24)

Esta concepción del hombre marcaría profundamente la actitud de los griegos ante el mundo, ya que se tomarían a sí mismos como patrón y modelo, lo cual se manifiesta tanto en el arte como en la religión.

Los griegos crearon a sus dioses con características muy humanas como la pasión y la traición, aunque estos hayan tenido también aspectos divinos como la inmortalidad y la eterna juventud.

Al crear a los dioses con formas y sentimientos humanos los griegos terminaron por adquirir atributos divinos, lo que se advierte en el tratamiento escultórico de la figura humana y en las proporciones de la arquitectura que armoniza con la medida del hombre.

Con Sócrates y Platón la filosofía como ciencia alcanza el punto máximo de su evolución y se crea el idealismo.

Este pensamiento tendrá como meta el ideal de la perfección.

---

(24) IBID P. 33.



Frente al estado aleatorio y temporal de la naturaleza, el idealismo propone la permanencia y la estabilidad.

Transformado por el idealismo, el arte plasmará en las obras la sensación de lo perenne, lo completo y lo esencial.

Para los griegos, "el pecado original recidía en la ignorancia".<sup>(25)</sup> Una de las principales preocupaciones era acercarse al conocimiento. Este acercamiento se vería reflejado en el equilibrio y la claridad como normas para alcanzar la excelencia en las artes.

Con Alejandro el Grande, se inicia el culto a los héroes, lo que traerá como consecuencia la exaltación del individualismo, que llega al extremo con el pensamiento de Epicuro, quien sostenía: "no inquietar la mente y evitar el dolor al cuerpo".<sup>(26)</sup> Para él la meta de la vida era la búsqueda del placer, para lograrlo era necesario alejarse de la vida pública. Esta preponderancia de los aspectos individuales repercutirá en la vida cotidiana, donde se concedía una gran importancia a la decoración de las casas habitación.

El creciente contacto con culturas del medio oriente, abre nuevas perspectivas en el conocimiento griego, lo que debilita la creencia en un conocimiento único y en valores perdurables que habían marcado la estética hasta ese momento. La elegancia y la impasibilidad de los rostros de las figuras griegas cede paso a una representación más emocional.

Es durante esta etapa cuando Grecia sufre la dominación romana.

---

(26) IBID P. 38.

Roma prolongará el esplendor de la cultura griega y adoptará la filosofía, la religión y el arte.

Llegado el momento de la consolidación de este imperio prevalecerá su poderío (entre otras cosas) gracias al respeto por las costumbres y conocimientos de los pueblos conquistados. Este hecho permitirá la síntesis cultural de las civilizaciones del Mediterráneo.

Roma hereda los lineamientos del arte griego y los lleva a un fin utilitario.

Sin destacarse de forma especial en escultura, pintura y música, Roma realizó importantes avances en arquitectura, sobre todo en obras de ingeniería civil tales como acueductos, puentes, carreteras, etc. perfeccionando para ello la aplicación del concreto.

Otra de las aportaciones importantes fue el principio del continuo, es decir, el darle una secuencia narrativa a la pintura a través de la sucesión de imágenes, lo cual abriría paso a la pintura medieval.

La capacidad romana de organización se advierte en la libertad de elección entre la diversidad de las muestras artísticas.

Existían dos tipos de inclinaciones: el gusto por el refinado arte griego, propio de los conservadores y el gusto por lo espectacular que se daba en las grandes masas. Ello se refiere a la admiración por las esculturas ecuestres y los arcos triunfales.

En este caso es el carácter guerrero de Roma lo que se refleja

en dicho tipo de obras que simbolizan lo heroico.

La grandeza del Imperio romano empezará a declinar hacia el siglo IV de esta era. en pleno proceso de decadencia, roma se divide en el Imperio de Occidente establecido en Rabena con Honorario como emperador y en el de Oriente, cuya capital fue Bizancio fundada por Constantino.

En ambos imperios se generará un estilo particular artístico, marcado por la influencia cristiana, religión que ya en este momento sostiene una posición dominante.

El hecho de que en Constantinopla, el arte fuera acogido por el emperador -que a su vez era el patriarca religioso- traerá como consecuencia un arte en extremo depurado ya que las obras se consideraban ofrendas votivas, sujetas a la aprobación exclusiva del emperador.

Esta arte bizantino se va a desarrollar en base a dos elementos: el autoritarismo y el misticismo.

El autoritarismo partía del inmenso poder de dios, el cual se manifestaba a través del gobierno y de la estricta jerarquía social. Por su parte, el misticismo se ocupaba de intensificar la fe a través de medios intuitivos, es decir, exaltaba la preponderancia del alma y reducía la importancia de lo corporal y lo terreno.

Ambos elementos (misticismo y autoritarismo) se dieron también en el imperio de occidente aunque con las variantes que a continuación se detallan.

Mientras que en oriente el emperador era también el patriarca religioso, en occidente el gobernante estaba sujeto al poder papal. Al no existir una centralización tan estricta del poder en cuanto a la elección del arte, se permitirá la elaboración de obras arquitectónicas, iconográficas y escultóricas en un marco más amplio.

Al arte de esta etapa se le llama Paleocristiano, el cual junto con el estilo Bizantino presentará algunas características comunes.

Al considerarse el alma, como lo único capaz de contener la belleza, el arte va a tratar de expresar con símbolos la incorporeidad, por lo tanto el modo de representación cambia y se abandona la tridimensionalidad del mundo clásico, por la bidimensionalidad del mundo cristiano, la cual simboliza lo eterno.

Ante la imposibilidad de la representación real de lo inmaterial, los artistas utilizaron varios recursos que remitían a la divinidad, entre ellos estaba la simetría, las celosías de alabastro tallado, la representación de símbolos sólo accesibles para los cristianos y la profusión de elementos de ornato en las obras.

Estos recursos estaban en función de aclarar lo más posible la enorme distancia entre el poder divino y el mundo terreno, es decir, entre más imponente fuera un templo era mayor la sensación de la insignificancia humana.

Como se advierte, el arte estaba sujeto a lineamientos religiosos, y la mayoría de las creaciones artísticas estaban destinadas al momento de la liturgia.

Estos lineamientos eran tan estrictos que se llegaba al extremo - de considerar a la originalidad y a lo innovador como susceptibles de condena.

Esta concepción se extiende hasta el siglo XIII, cuando se empezó a manifestar el estilo Gótico.

Este estilo con un carácter más libre dentro del arte religioso es el producto de las condiciones antagónicas que surgieron en el interior - de la Iglesia y los problemas que sostuvo ésta con las monarquías.

En el estilo Gótico se representa ya el deseo de los artistas de - pasar de una posición anónima al servicio de la Iglesia, a tener un reconocimiento público.

Se expresa también la necesidad de representar en las obras una temática mundana y no sólo los requerimientos de lo divino.

Por último se identifica que la fe necesita ser comprendida a través de la razón y el conocimiento. Este hecho será uno de los primeros - antecedentes del Renacimiento.

En el siglo XIV en el inicio de la transición de el sistema feudal y la creación de las ciudades se da un proceso de renovación de la Iglesia católica, promovido por la orden franciscana.

El resultado de esta renovación es el Naturalismo difundido por - Francisco de Asís, cuyos principios se basan en la pobreza, la humildad y el amor a los semejantes, ello trajo como consecuencia el acercamiento - entre el pueblo y la Iglesia.

Este nuevo enfoque conceptualizó de una manera distinta la revelación entre los hombres y la divinidad; los hombres y sus semejantes y la relación del hombre con la naturaleza.

Este reencuentro marcó el arte y permitió un nuevo tipo de representación. Al abandonar el aspecto simbólico de los temas religiosos se logró un equilibrio entre la abstracción medieval y la realidad humana.

Giotto, el pintor italiano más importante de esta época toma los principios naturalistas para sus obras. Alejándose del misticismo representa en sus pinturas formas del mundo real, colocadas en superposición de planos, con ello se aleja del aspecto bidimensional de la pintura medieval.

En el tratamiento de los personajes religiosos Giotto no representa los rostros estilizados y vacíos de las figuras bizantinas, sino que les infunde expresiones humanas.

En este mismo siglo, se empieza a advertir un marcado interés por el clasicismo romano. De hecho, este último no había desaparecido dado el contacto de la población con vestigios artísticos romanos dispersados en Italia.

Ya en el siglo XV el Humanismo representará la consolidación del Renacimiento. En el campo artístico se expresa en el deseo de prestigio personal de los artistas y el culto a la personalidad que se advierte en el retrato.

En esta época la actividad artística se ve favorecida con el mece-

nazgo. Las familias importantes, por devoción y por adquirir fama perdurable, encargaban a los mejores artistas de la época la creación de monumentos y capillas.

En el Renacimiento se da la búsqueda del ideal de sabiduría universal. Los artistas buscan en la ciencia mayores conocimientos para la perfección del arte, así las matemáticas se emplean para mejorar la perspectiva, los estudios anatómicos humanos para la escultura y en esta época también la arquitectura retoma dimensiones humanas para la construcción de las iglesias.

El arte durante el Renacimiento inicia una fase de autovalidación. La preocupación de los artistas no estará encaminada al simbolismo religioso sino a los problemas estéticos, tales como la perspectiva (tomada como vía de acercamiento a lo naturalmente humano) y el desarrollo del Claroscuro.

Es durante el Renacimiento donde se consolidan figuras de talla de Miguel Angel, Leonardo da Vinci y Rafael. A raíz de la importancia de este período se crea un concepto académico de seguimiento de los avances técnicos logrados en el arte.

El siglo XVI como heredero de estos logros estará condenado a la estricta sujeción de dichas normas. en esta época el aprendizaje de los artistas se basaba en el estudio de las obras de los grandes maestros y en la aplicación de los recursos técnicos renacentistas.

Al estar sujetos a esa disciplina y ante la dificultad de crear nuevas propuestas, los artistas desarrollaron un gran virtuosismo. Esta es

cuela se conoce como Manerismo y representa el período de transición del Renacimiento al Barroco.

El estilo Barroco se va a desarrollar en un contexto en el que se unen grandes descubrimientos científicos, la contrarreforma religiosa, la propagación de los valores de Europa occidental y la consolidación del absolutismo monárquico.

Francia se convierte en la capital de las artes bajo el patrocinio de Luis XIV. Ahora el arte responde a una visión cortesana y reflejará el poder supremo del rey, el cual centralizó en la Academia Francesa la nueva dirección que tomaría la producción artística.

Este nuevo concepto agrupó a todas las artes de una forma integrada de tal modo que en los palacios tienen igual importancia la arquitectura, la escultura y la pintura. El ballet y el teatro se unifican y se le da gran preponderancia a la ópera.

El estilo Barroco tiene como características principales la gran profusión de elementos ornamentales que debían reflejar la riqueza de las monarquías europeas y de la Iglesia en Hispanoamérica.

Influye también la nueva concepción del mundo marcada por la ciencia, que al descubrir el movimiento de los astros termina con la apreciación estática del mundo.

La expresión máxima de la riqueza monárquica es alcanzada en el estilo Rococó, durante el siglo XVIII. Este estilo se considera como la última fase del Barroco, su signo distintivo es la exagerada complicación



de los aspectos ornamentales.

Simultáneo a ello, las condiciones materiales que empezaron a generarse con la Revolución Industrial, traerán consigo un nuevo orden social donde la Burguesía irá en ascenso y la nobleza empezará a decaer.

La expresión cultural de esta transición se encuentra en la Ilustración. Las ideas de Voltaire, Rousseau y Montesquieu, entre otros difundieron en Europa nuevas posiciones ante la vida: derecho a la libertad, a la igualdad, el amor a la naturaleza (entendido como tendencia a la sencillez) y la preponderancia del racionalismo.

Ante este nuevo orden social y económico, el estilo Rococó no respondió a las nuevas necesidades de expresión.

Durante la Revolución Francesa, donde cristalizan las ideas de la Ilustración los intelectuales y los artistas buscan modelos en la historia que sean compatibles con las ideas de libertad.

Se inicia entonces el resurgimiento de los valores clásicos romanos, los cuales no son retomados únicamente en cuanto a la esfera estética, sino también en los aspectos morales y en el sistema político.

Esta visión del mundo clásico romano marcará por completo el nuevo estilo del siglo XVIII, conocido como Neoclasicismo, el cual al expresar en las obras características como la virtud, la sencillez y la heroicidad, hará una crítica a la artificialidad y la extravagancia de la vida cortesana representada en el Rococó.

El estilo Neoclásico alcanzó su máxima expresión durante el perío-

do napoleónico, donde destacaron artistas como Luis David, quien representaba en sus obras temas de la grandeza heroica romana transportadas al Imperio de Napoleón.

A raíz de la caída de este imperio, varios sucesos cambian la vida europea: el surgimiento del reaccionarismo y la restauración de la monarquía en Francia.

Esta última venía a suspender temoralmente los ideales de la Revolución francesa y a crear una reacción en contra de los rígidos principios del Neoclasicismo.

De esta manera nace el estilo Romántico, cuya primera concepción será la búsqueda de nuevos temas y estructuras dentro del arte.

Los países liberados de la dominación napoleónica e impulsados por el nacionalismo, tendrán un encuentro con sus propias raíces y proveerán al arte de una temática distinta basada en el folklore. De esta manera, en especial la plástica y la música romántica tratarán temas de la vida cotidiana que reflejaban el costumbrismo y la belleza de cada país, ya fuera Francia, Prusia o Polonia.

Este acercamiento a una temática hasta cierto punto casual, respondía también a la propagación del arte en la creciente clase media.

Como ya se ha dicho la esfera de lo estético había dejado de ser exclusiva de la aristocracia y había pasado a manos de la burguesía.

En la última fase de este estilo la representación de la belleza degenera en la expresión del preciosismo. La temática cambia y los artistas se remiten a modelos de fantasía medieval ya superados, que al no responder al contexto de la época hablan de un romanticismo exacerbado.

En la segunda mitad del siglo XIX Los avances aportados en la biología por Darwin con la publicación del origen de las especies (1859) - y por Daguerre y Niepce en investigaciones sobre la impresión de imágenes fotográficas, así como los experimentos en Física de Helmholtz, traerán consigo enormes avances en las ciencias y con ello el interés de los pintores por realizar experimentos con la luz y el color en los lienzos.

Elo permitirá la creación de una nueva corriente: el impresionismo, que se origina concretamente en los descubrimientos de la refracción de la luz y la aparición del círculo cromático. Los impresionistas parten del supuesto de que el color no existe por sí mismo, sino que es la luz quien lo determina, es por ello que en sus obras yuxtaponen los colores para que en la retina se de su integración.

Este acercamiento a la ciencia marcó el aspecto técnico de la pintura impresionista, en cuanto al aspecto conceptual fue la aparición de la fotografía.

Hasta ese momento, los pintores se habían esforzado por representar de la manera más perfecta posible la realidad, ya fuera en retratos, bodegones o marinas. La aparición de los primeros daguerrotipos provocó una enorme conmoción en el mundo de la plástica y dio lugar a opiniones divergentes, inclusive intelectuales de la época como Baudelaire, llegaron a pensar que la pintura sería desplazada por la fotografía.

Los pintores vieron entonces la necesidad de realizar un cambio conceptual en la plástica. Es por ello que las obras realizadas en esta escuela contienen elementos no completamente figurativos. La composición se presenta muchas veces apenas sugerida, a través de personajes difuminados.

El Impresionismo, al ser una corriente de transición entre lo figurativo y lo abstracto, vendrá a dar paso al arte contemporáneo y se situará como la primera gran ruptura.

Los pintores impresionistas, ante la fascinación de experimentar con la luz y encontrar nuevas posibilidades del color, se avocaron a temas cotidianos desarrollados siempre en exteriores, tales como paseos campestres, barcas en lagos, jardines, etc., lo que dio lugar al preciosismo.

Exceptuando a Cézanne, Van Gogh y Paul Gauguin, quienes expresaron en sus obras elementos atípicos como la miseria (caso de Van Gogh), el exotismo (Gauguin) y el geometrismo (Cézanne), el resto de los pintores impresionistas proyectan en sus obras la belleza de Europa del siglo XIX.

Estos pintores al alejarse de la temática que normó al Impresionismo se consideran como los fundadores de dos de las corrientes plásticas siguientes: el Expresionismo, fundado a fines del siglo XIX y el Cubismo en los inicios del siglo XX.

En el Expresionismo sobresalen el tratamiento de los temas y la intensidad del color, ambos elementos sugieren una gran violencia.

El Expresionismo nace como una posición contraria al Impresionismo. Mientras los impresionistas representan en las obras la percepción que viene del exterior, los expresionistas influenciados por los recientes trabajos de Sigmund Freud, buscaban en el inconsciente elementos emocionales para representarlos en las obras. Es decir, las sensaciones eran transportadas desde el interior del ser humano, hacia el mundo.

Como corriente el Expresionismo nace en los grupos "El Puente" y el "Jinete Azul", formados alrededor del pintor Vasil Kandinsky, que junto con Eduard Munch y Paul Klee, son los principales representantes de esta Escuela.

La formación de estos grupos se da en el contexto de crisis que antecedió a la primera guerra mundial. Es por ello que sus temas estarán basados en la amenaza de la guerra, en la miseria, en la enfermedad, etc.

Todo ello tratado con una gran emoción, lo cual viene a ser el rasgo característico de este movimiento.

El Expresionismo como ya se dijo situó sus comienzos en los gru-

pos "El Puente" y el "Jinete Azul", pero a pesar de ello no se puede hablar de un grupo de artistas unificados en tiempo y espacio, ya que es un movimiento que se ha extendido durante todo el siglo XX. Esta situación se da debido a que la propuesta plástica de los artistas expresionistas se basa en la fragmentación de las obras, es decir, en la pérdida de la figuración a través de la estilización de los elementos que configuran las obras.

El Expresionismo al tomar como punto de partida el rompimiento provocado por el Impresionismo viene a sentar las bases de la plástica del siglo XX.

En el devenir histórico, se advierte claramente la gran importancia que ha desempeñado el arte. "No se concibe la existencia de una sociedad sin arte, o de un arte carente de significación social...". (27)

Es por esto que en las diferentes civilizaciones se identifican las funciones que ha tenido el arte como:

- Medio de expresión: en todas las sociedades existe un sistema de signos culturalmente institucionalizados, los cuales son tomados para la representación artística.

"El poder expresivo de un signo depende de que forma parte de un sistema y coexiste con otros signos". (28)

(27) Read Herbert. Citado en El Arte para qué. Miguel Ragon. p. 70.

(28) Merleau Ponty. Citado en Imágenes del hombre. Jiménez José. - p. 162.

Este sistema de signos es absorbido por el arte para ser el vehículo que cumpla con una de sus funciones esenciales: la expresión. Todo arte implica la comunicación social.

- Testimonio: ante la necesidad del ser humano de trascender, el arte viene a sintetizar el grado de avance cultural de las sociedades. Este sentido testimonial se encuentra claramente expresado en la civilización egipcia.

- Interpretación: el arte siempre representa un análisis de la condición humana y presupone una transmisión interindividual.

La interpretación implica el conocimiento de los elementos de las obras, así como la recreación que de ellas haga el espectador, y por otra parte la retroalimentación del público.

- Medio de cuestionamiento: el arte cuestiona el sistema social en el que se inscribe y propone formas de expresión y asimilación distintas, con el fin de mejorar la condición humana.

- Enriquecimiento: al proponer nuevas formas en el constante devenir histórico, los artistas incrementan los valores estéticos.

- Orden: según Gombrich todos los hombres tienen "un sentido del orden que se manifiestan en las propias características estructurales de la percepción determinado por un principio selectivo... sin algún principio de selección, sin una cierta manera de distribuir los estímulos que nos llegan en jerarquías de relevancia, el organismo se varía inun-

dado por una masa incontrolable de información y percepción".<sup>(29)</sup>

Este sentido del orden desplazado al arte viene a representar el sistema que lo regula, en cuanto a principios conceptuales, técnicas y marcos de referencia.

- Integración: el arte como forma específica del conocimiento en general, establece una relación entre el individuo y la sociedad, que no se logra únicamente, a través de la razón.

Cada una de estas funciones sin excluir a las demás ha destacado en un momento determinado en el desarrollo de la civilización occidental.

El devenir histórico presentado aquí, abarca hasta principios del siglo XX. Mientras las corrientes anteriores permanecieron vigentes por lo menos cien años, el siglo XX contiene una gran diversidad de Escuelas con propuestas distintas, es por ello que se analizarán en el siguiente subtema.

(29) Grombrich Ernst. El sentido del orden. p. 20.



## 2.4 EL ARTE CONTEMPORANEO

El siglo XX se ha caracterizado por la gran cantidad de cambios económicos, políticos y sociales insertos en una evolución acelerada.

En el terreno de la política los sistemas democráticos han permitido la coexistencia de las más diversas ideologías y formas de vida. Ello ha propiciado una diversificación en el arte en cuanto a propuestas conceptuales y técnicas.

A ello ha contribuido también la idea de la relatividad, en donde lo único permanente es el cambio.

Así, el siglo XX se identifica como el siglo de las rupturas, en donde no caben los valores absolutos. Ante esta situación los artistas recurren a múltiples cuadros de referencia que han provocado el surgimiento de corrientes conocidas como ismos.

Las constantes que se encuentran en estas Escuelas son la herencia histórica que permite tomar elementos del arte del pasado, así como la capacidad para crear sus propias relaciones espaciales.

Estas son algunas de las constantes comunes a los ismos, quienes por otra parte han tenido concepciones muy diversas, que hacen de cada corriente, una forma plástica muy particular.

A continuación se exponen en este punto los ismos más importantes de este siglo.

## ABSTRACCIONISMO

Se conoce como Abstraccionismo las obras plásticas cuyo principio es la pérdida de la figuración, es decir, la ausencia de formas reales u\_ objetivas.

Existen dos vertientes dentro de la abstracción, la primera es la\_ directa o autónoma. Este tipo de representación es inmediata y excluye\_ la intención de que la obra tenga un parecido con la naturaleza.

La segunda es la indirecta o derivativa, que presupone una elabo\_ ración intelectual donde la figuración evoluciona hacia la pérdida de los\_ elementos estructurales. (30)

A lo largo de la historia del arte ha prevalecido una de las dos \_ vertientes. En la prehistoria predomina la directa o autónoma, como se\_ advierte en las esculturas y pinturas rupestres, donde son característi\_ cas las estructuras geométricas y la estilización de las formas.

Algo similar sucede en el período medieval donde debido al ambien\_ te místico imperante, los artistas se esforzaban por representar en las \_ obras aspectos ultraterrenos.

Otro ejemplo de Abstracción se encuentra en la pintura del Greco donde las formas estilizadas y el manejo de los planos en las pinturas \_ suponen un alejamiento de la figuración en términos estrictos.

(30) Cfr. Silva Carlos. Abstracción y tiempo en Ramírez Villamizar. p. 2

La segunda forma de Abstracción, es decir, la indirecta o derivativa ha tenido un gran desarrollo a lo largo del siglo XX, donde nace - como movimiento a partir de la obra de Vasil Kandinsky, quien crea esta Escuela en 1910.

La pintura abstracta postula la creación de las obras a partir de la sensación que provoca el color y las texturas, sin excluir los elementos formales de composición como son la perspectiva y el equilibrio.

Estos artistas suponen que la utilización de un modelo real es limitante, así como el pretender darle a las obras un sentido narrativo.

El Abstraccionismo ha dado paso a varias corrientes que se inscriben dentro de ella entre las cuales se encuentran el Geometrismo, el Arte Optico y la Escuela Matérica.

El arte abstracto al brindar una gran apertura permitió el acceso a la utilización de una enorme gama de materiales y concepciones plásticas, lo cual vendrá a repercutir en las corrientes del siglo XX que se detallan a continuación.

## DADISMO

Se conoce como Dadafismo el movimiento de vanguardia que surge en Zurich en 1916 y que tiene como principales exponentes a Tritzán Tzara, Marcel Duchamp, Hans Arp, Francis Picabia y Man Ray.

El Dadafismo es una corriente profundamente subversiva en contra de todos los valores establecidos incluyendo al mismo arte.

Esta corriente proponía el rompimiento absoluto de todas las formas tradicionales de composición en el arte y abarca la poesía, la música, el teatro y a la plástica.

Los artistas dadafistas realizaron obras tan antiesquemáticas como los ready made que son objetos como portabotellas y anuncios comerciales en los cuales los pintores únicamente agregaban su firma.

Los ready made entrañan la idea de lo "ya hecho" y fueron para ridiculizar la solemnidad del arte. También satirizaban las obras de arte consagradas tal es el caso de la famosa Mona Lisa de Duchamp, la cual es presentada con grandes bigotes.

Estos objetos fueron expuestos con gran escándalo en las galerías de Europa.

El Dadafismo fue una corriente tan intensa que su duración fue muy corta (alrededor de diez años) y algunos de sus miembros incurrieron en otras Escuelas.

## CUBISMO

Pablo Picasso en los principios del siglo XX crea, junto con George Braque la corriente conocida como Cubismo.

Picasso nace en España y realiza estudios en la Academia de San Fernando donde obtiene una sólida formación en pintura figurativa.

Posteriormente, inconforme con el tipo de creación esquemática, - se acerca a culturas que le ofrecen nuevos elementos para la plástica. - Concretamente son las esculturas y máscaras africanas quienes le marcan una importante línea a seguir: la de la representación antinaturalista y - geométrica. Estas líneas llevarán a Picasso a realizar una reconsidera- - ción de su temática y del tratamiento de la misma.

Además de ello es fuertemente influido por la exposición retrospec- - tiva de Cézanne celebrada en París en 1907. Este artista expresa que - todas las formas pueden traducirse a formas geométricas, específicamente sugiere conos, esferas y cilindros.

Picasso inicia entonces una experimentación en el plano pictórico - con el fin de replantear los conceptos de la perspectiva y la unificación - de los diversos ángulos de un objeto de manera simultánea.

En la obra, "Las señoritas de Avignon" exhibida en 1907 se con- - junta la influencia africana en Picasso y sus descubrimientos logrando - construir una nueva forma pictórica.

Ello se advierte en el tratamiento de los personajes, los cuales su  
gieren la estilización africana y la visión desde múltiples ángulos.

George Braque importante pintor de la época realizó aportaciones\_  
determinantes para la creación del Cubismo.

Su preocupación principal fue la exploración del plano pictórico.

Para Braque "hay en la naturaleza un espacio táctil, un espacio -  
que casi podría definir como manual, ... lo que más me atraía y además  
era el principio rector del Cubismo, era la materialización de ese nuevo\_  
espacio que yo percibía".<sup>(31)</sup>

A través de esta exploración intentaba acertar al espectador al -  
espacio visual representado en las obras con el fin de que fuera tocado\_  
de manera óptica.

Debido a la reformulación de los aspectos formales de la plástica,-  
el Cubismo tendrá enormes repercusiones en la pintura del siglo XX.

(31) Stangos Nikos. Conceptos de Arte Moderno. p. 52.

## CONSTRUCTIVISMO

Vladimir Tatlin y Alexander Rodchenko fundaron en 1917 (aproximadamente) la corriente conocida como Constructivismo.

A raíz del triunfo de la Revolución de Octubre en Rusia este grupo de artistas propone un arte basado en el reconocimiento de necesidades intelectuales y sensibles de la sociedad en su conjunto.

El ideal de esta corriente era expresar, a través del arte, las aspiraciones del proletariado.

Sin convertirse en la justificación estética del nuevo orden, el Constructivismo aparece como una Escuela que promueve la socialización del arte.

Para ello unifican las bellas artes (pintura, escultura y arquitectura) con las artes aplicadas (diseño gráfico y diseño industrial) con el objetivo de obtener obras con fines prácticos.

Otro elemento que caracteriza a este arte es la extrema sencillez en las formas, tanto de la plástica como de la arquitectura. Esta última fue tratada por los artistas con una gran simplicidad, al excluir de ella elementos ornamentales e incluir formas geométricas.

## FUTURISMO

El Futurismo es una de las vanguardias que vinculan de manera exacta sus ideas estéticas con el contexto económico social en el que surge.

Esta corriente nace en Italia en 1908 en pleno auge del nacionalismo que intensificó la lucha por la expansión colonialista.

Además de ello el Futurismo se basa en el culto a la tecnología, la cual se encontraba en uno de sus momentos culminantes debido a aportaciones como la electricidad, los autos que cada vez alcanzaban mayor velocidad, así como la difusión del teléfono.

Filippo Marinetti, principal promotor de esta escuela postuló como premisa en el primer Manifiesto Futurista "que existía un mundo floreciente de poder tecnológico, quería que las artes devolvieran el pasado y celebraran los deleites de la velocidad y la energía mecánica".<sup>(32)</sup>

Esta fascinación ante la tecnología y los ideales de que Italia fuera una potencia europea, convirtieron al futurismo en la justificación estética del Fascismo.

Ello se destaca en las obras que contienen temas sobre la agresión a la naturaleza y la concepción de los artistas sobre la guerra como la "higiene del mundo".

---

(32) IBID P. 85



Pese a la corta duración de esta corriente (prácticamente terminó en la década de los 20<sup>1</sup>) su importancia radica en haber sentado las bases para la creación del Arte Cinético al proponer obras como esculturas impulsadas por motores eléctricos, así como haber sido el precursor del Op Art, ello se advierte en obras futuristas que logran una inestabilidad óptica a través de tonalidades y colores en contraste.

## SURREALISMO

El escritor francés André Bretón funda el Surrealismo, corriente\_ que se extiende a la plástica. Esta Corriente es sintetizada por su autor como: "antinomía de la vigilia y del sueño, de la razón y la locura, - de lo objetivo y lo subjetivo, de la percepción y la representación, del - pasado y del futuro, del sentimiento colectivo y del amor, inclusive de - la vida y la muerte". (33)

En este párrafo de André Bretón se expone que en el Surrealismo coexisten elementos aparentemente irreconciliables. Por ejemplo en la - plástica convergen dos aspectos. Por un lado una marcada figuración - en los elementos constitutivos de las obras aunque la composición corres- ponde a un mundo ficticio.

Esta corriente marcada por la herencia dadafsta, intentará cons- truir una nueva visión estética a partir de elementos concretos.

La fuente principal del Surrealismo se encuentran los aspectos - onfricos y simbólicos, proporcionados por la teoría del psicoanálisis. Tan difundida en Europa durante el mayor desarrollo de esta corriente (1925 -1935).

El grupo Surrealista se formó por pintores de la talla de Salvador Dalí, Max Ernest, Joan Miró, René Magritte y en Latinoamérica Roberto\_ Matta y Frida Khalo.

---

(33) Laguna Carlos. Notas de literatura contemporánea. p. 86.

## ARTE POP

El Arte Pop nace en Inglaterra y Estados Unidos en la década de los 50'.

El término es una derivación de "arte popular" y se emplea para designar este movimiento que reflejaba elementos de la sociedad consumista, de la indiferencia que se da en las grandes ciudades y de las formas masivas de producción.

Los artistas Pop utilizan un lenguaje hecho de estereotipos por lo general referidos a personajes de historietas, actores de cine, productos industriales, etc.

Los exponentes de esta corriente propician una diferente perspectiva con la intención de que, al sacar objetos fuera de su contexto cotidiano generen una visión diferente en el espectador.

Entre sus principales integrantes se encuentran Andy Warhol, Larry Rivers, Jasper Jones y Robert Raucherberg.



79

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

### CAPITULO III

#### EL HOMBRE COMO SER ONTOCREADOR



inferior a la razón, en el Idealismo se reconoce como superior a ésta.

En esta posición es posible identificar a la creatividad como parte del proceso estético.

A partir de este momento se reconoce a la fantasía como un proceso psíquico diferente a la razón, y poseedora de una estructura propia.

Hegel rebate esta posición al plantear "que la reflexión es consustancial al arte: sin reflexión el hombre no alcanza la conciencia de lo que hay en él, y así también para toda gran obra de arte se constata que la materia ha sido larga y profundamente meditada y ponderada... gracias al sentimiento el artista hace de la propia materia y de su configuración su yo más íntimo".<sup>(7)</sup>

De esta manera Hegel integra en la estructura psíquica a la razón y a las emociones que intervienen en el proceso creativo.

Se deduce entonces que la creatividad se concibió como un aspecto inherente al hombre en las fases ulteriores del desarrollo del Capitalismo, lo cual fue determinado por la escisión del trabajo y la actividad creativa. Como es sabido, en las formas de organización gremial que permanecen hasta el siglo XVII existía una unidad indisoluble entre el trabajo y la elaboración creativa; con la producción en serie de las industrias la creatividad se ve desligada del trabajo laboral.

Esta situación provocó la identificación de la creatividad como una

---

(7) Merleau Ponty Maurice. La prosa del mundo. p. 120

instancia autónoma y por lo tanto susceptible de estudio.

En el siglo XX existen diferentes teorías para su análisis, las cuales se explican en el siguiente punto.



### 3.1.2 Teorías acerca de la Creatividad

Dado el carácter complejo de la creatividad, existen diversas teorías encaminadas a dar una explicación sobre el proceso, las etapas y los conceptos de ésta.

Estas teorías pueden agruparse en dos direcciones:

- 1).- Las desarrolladas bajo la teoría del Psicoanálisis.
- 2).- Las que toman como punto de partida a la inteligencia humana.

#### 1) La Teoría del Psicoanálisis.

En los estudios de Freud se sustentaba la tesis de la "catarsis creadora", en donde se afirma que la creatividad surge de un conflicto en el inconsciente.

Para Freud la fantasía y la creatividad son sustitutos del juego, de ahí que ambas logren una función catártica.

El señala tres etapas del acto creativo:

- a) Un momento impactante actual se asocia con una experiencia temprana.
- b) De esa asociación surge un deseo.
- c) El individuo crea entonces una obra o actividad que satisfaga el deseo. (8)

(8) Cfr. Acuña Escobar Carlos E. Creatividad: la libertad secreta. -- p. 26

Este proceso se da en el inconciente y cuando el deseo no es satisfecho directamente se da la sublimación.

Dentro de esta misma corriente Schachtel crítica la posición de Freud en cuanto a que la creatividad sea un medio para reducir tensiones y afirma que "el hombre no es creador solamente porque necesita expresar sus impulsos internos, sino porque precisa relacionarse con su mundo".<sup>(9)</sup>

Aquí se identifica que la creatividad no es sólo labor del inconciente sino que se requiere una conexión con la realidad humano-social.

Una de las posturas no ortodoxas dentro de la teoría psicoanalítica es la de Carl Rogers, quien concibe a la creatividad como la autorealización del hombre. Para Rogers "...una persona es creativa en la medida en que realiza sus potencialidades como ser humano".<sup>(10)</sup> Destaca cuatro factores en este proceso:

- 1.- La apertura hacia diversas experiencias.
- 2.- La capacidad para responder al medio.
- 3.- La evaluación interna.
- 4.- La capacidad para explorar el medio o para manipular elementos y conceptos".<sup>(11)</sup>

Por otra parte Wallace basado en relatos autobiográficos de importantes intelectuales como Poincaré o Bertrand Russell, donde se destaca

(9) Novaes María H. Psicología de la aptitud creadora. p. 15.

(10) IDEM.

(11) IDEM.

el papel del inconciente en el proceso creativo, propone las siguientes etapas, como instancias de éste:

- 1) Preparación. Se reúne la información que es la base para realizar una obra nueva.
- 2) Incubación. En esta etapa se da el proceso en el inconciente que surgirá en forma súbita al consciente.
- 3) Iluminación. Es el momento en el que emerge una idea nueva.
- 4) Verificación. Es la etapa de la construcción de la obra, la cual se somete a prueba.<sup>(12)</sup>

Concluyendo, la teoría Psicoanalítica identifica la creatividad únicamente como un proceso individual, marginando el contexto sociocultural en el que se desarrolla el hombre.

Al omitir la interacción que existe entre el ser humano y la sociedad esta teoría supone un concepto de creatividad muy parcial.

El énfasis dado a los procesos inconcientes aminora la importancia de la elaboración consciente de la creatividad.

Como contraparte al Psicoanálisis se ha desarrollado otra teoría que analiza el proceso creativo, tomando como base a la inteligencia.

(12) Cfr. Carrillo Elba. La creatividad. pp. 34-35

## 2.- Creatividad e Inteligencia

Son varios los autores que han abordado a la creatividad como parte de la inteligencia. Uno de los principales exponentes de esta corriente es Guilford, quien basa su aportación en el estudio del pensamiento divergente y del pensamiento convergente.

Este autor define al pensamiento convergente como: "el accionado por el pensamiento que se mueve en dirección de una respuesta determinada o convencional. Y el pensamiento divergente como: "el que se mueve en varias direcciones en busca de una respuesta dada... donde aun no existen patrones o medios convergentes para resolverlo". (13)

Guilford construyó la estructura del pensamiento divergente, en base a nueve categorías que van desde:

- 1.- La producción divergente de unidades figurativas de diseño simple.
- 2.- Las unidades simbólicas.
- 3.- Las unidades semánticas.
- 4.- Las clases simbólicas.
- 5.- Las clases figurativas.
- 6.- Las clases semánticas-simbólicas.
- 7.- Los sistemas semánticos.
- 8.- Las transformaciones semánticas.

---

(13) Op. cit. p. 31.

9.- Las Implicaciones semánticas. <sup>(14)</sup>

Como se advierte, este proceso incluye categorías que van de la unidad más simple de relación de elementos mínimos, hasta la integración de los sistemas semánticos y simbólicos que concluyen en la elaboración de códigos.

Dentro de este proceso la creatividad se encuentra implícita en las diferentes fases que se suceden.

Guilford partió del estudio de la inteligencia y sus relaciones con la creatividad. Al encontrar que no existe correlación entre ellas, este autor construyó la Teoría del pensamiento convergente y divergente. Donde identifica en este último el proceso creativo, y en el primero a la inteligencia.

Guilford destaca como características del proceso creativo a la fluidez, flexibilidad y sensibilidad.

La flexibilidad es "la facilidad para abordar de diferentes maneras un mismo problema o estímulo.

La fluidez es: la facilidad con que se usa la información almacenada cuando se necesita". <sup>(15)</sup>

En cuanto a la sensibilidad no es definida por este autor.

Otro de los autores que han abordado a la creatividad y la inteligencia es John Dewey.

(14) Cfr. Sefchovich Galia y Waisburd Gilda. Hacia una Pedagogía de la Creatividad, p. 29.

(15) Op. cit. Sefchovich Galia y Waisburd Gilda p. 35.

Este pedagogo, al partir de la corriente del Pragmatismo estudia a la creatividad como la capacidad de resolver un problema.

John Dewey, sitúa cinco fases en este proceso:

- 1.- Encuentro con la dificultad.
- 2.- Localización y precisión de la misma.
- 3.- Planteamiento de una posible solución.
- 4.- Observación y experimentación.
- 5.- Deducción de las consecuencias convenientes". (16)

Este autor situó las etapas de la creatividad de una forma lineal y concatenada. Por el contrario, las fases que expone Guilford no corresponden a una relación secuencial.

En esta misma concepción de la creatividad como solución de problemas se encuentran las fases que propone Poincaré:

- 1.- Preparación. Intervienen tres momentos:
  - a).- La ruptura de un equilibrio debido a la presencia de fuerzas antagónicas.
  - b).- Enfrentamiento con el problema.
  - c).- Recopilación de información.
- 2.- Incubación. Proceso inconciente de imaginación y fantasía.
- 3.- Iluminación. Surgimiento de soluciones o presentación de las ideas de forma repentina.

(16) Op. Cit. Sefchovich Galia y Waisburd Gilda. p. 35

- 4.- Verificación. Se refiere a dos momentos:
- a).- Ejecución de la obra.
  - b).- Comprobación de soluciones. <sup>(17)</sup>

Concluyendo, en los estudios de John Dewey y de Pincairé se destaca la concepción de la creatividad como proceso, lo cual ha permitido ubicarla como objeto de estudio científico. Al crear distintas metodologías para abordarlas, estos autores han generado una gama de posibilidades que pueden enriquecer el estudio formal de la creatividad.

---

(17) IBID P. 35

### 3.1.3 La Creatividad como Praxis

A pesar de las investigaciones que sobre la creatividad han realizado funcionalistas, estructuralistas, psicoanalistas, etc. la opinión más difundida sobre ésta es la de concebirla como un momento de inspiración, que de forma irracional y súbita permite a la persona concretar un hecho o producto creativo.

Como ya se dijo esta idea parte de la Filosofía Platónica, que ha mantenido a la creatividad como un potencial innato, estático y exclusivo de los artistas.

Se advierte que dicho estatismo trae como consecuencia la idea de que en la persona creativa existen elementos "ya dados", que le permitirán destacar en cualquier época y país, negando con ello la influencia del contexto donde se desenvuelva.

La creatividad como suceso repentino ha sido rechazada por las diferentes teorías ya expuestas que la conceptualizan como un proceso individual.

Ciertamente en algunas de ellas se admite el momento denominado insight, que es cuando emerge de forma súbita la idea creativa; pero ello implica un proceso de elaboración anterior que permite llegar a ese momento.

Antonio Gramsci afirmó que no existe nada espontáneo, ya que todo requiere de un proceso que lo sostenga.



Una de las definiciones más completas acerca del concepto de creatividad es la de Tudor Powell Jones, quien afirma que: "la creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad, y sensibilidad orientada hacia ideas que permiten a la persona creativa desprenderse de las secuencias comunes de pensamiento y producir otras secuencias de pensamiento diferentes y productivas, cuyo resultado ocasiona satisfacción a ella misma y tal vez a otros".<sup>(18)</sup>

Un aspecto importante del concepto de Tudor Powell es el papel que juega la inteligencia en la creatividad en cuanto a la utilización de los marcos de referencia a los que recurre el individuo.

Powell acertadamente identifica también elementos de originalidad y sensibilidad en el acto creativo.

Si por originalidad se entiende algo novedoso que parte de la re-elaboración de lo ya establecido y por sensibilidad el acercamiento afectivo, que logra el hombre al desarrollar sus sentidos. Supone entonces la participación del hombre integral.

Lo integral incluye a la sensibilidad, a los procesos cognoscentes, el inconsciente y a la realidad humano-social.

Este último aspecto es el único que no está presente en el concepto de Powell.

"La problemática de la praxis se plantea como respuesta filosófica a esta cuestión filosófica, ¿quién es el hombre?, ¿qué es la realidad huma-

(18) Carrillo Elba. La creatividad. p. 32

no social?, y cómo se crea esta realidad?"<sup>(19)</sup>

En la práctica, el hombre se da a conocer como ser ontocreador, - es decir, crea la realidad al transformarla, y al hacerlo se crea a sí mismo.

En este sentido la realidad humano-social es lo opuesto al ser dado.

"La praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad".<sup>(20)</sup>

De esta manera la praxis se entiende como la unidad teórico-práctica que permite el conocimiento profundo de la realidad y con ello la posibilidad de crear. Al crear el hombre se reconoce a sí mismo y dota de sentido humano a la naturaleza transformada.

La praxis incluye "un elemento existencial que se manifiesta tanto en la actividad objetiva del hombre..., como en la formación de la subjetividad humana en la creación del sujeto humano, en la cual los aspectos existenciales (angustia, náusea, miedo, alegría, risa, esperanza, etc.) no se presenta como "experiencia" pasiva, sino como parte de la lucha por el reconocimiento o proceso de realización de la libertad humana".<sup>(21)</sup>

Esta subjetividad es advertida como el hombre singular, que se -

(19) Kosik Karel. Dialéctica de lo concreto. p. 239

(20) IBID p. 240

(21) IBID p. 242

busca a si mismo y al hacerlo se reconoce como ser incompleto. Ello lo obliga a transformarse y transformar el mundo.

El ser subjetivo no es algo dado sino un ser susceptible de conformarse por medio de la praxis. Al profundizar en esta dirección, se encuentra que "la esencia del hombre es la unidad de la objetividad y la subjetividad". (22)

Desde esta posición la actividad creadora es inherente al hombre y parte esencial en su formación como ser humano-social. En el presente trabajo se toma a la creatividad como praxis y su forma se da primeramente al ubicar al hombre como ser ontocreador que actúa en la realidad, en donde se requiere estar en contacto con los materiales que van a transformar, y recurrir a un marco de referencia conceptual. Ambos aspectos se experimentan a través del ser sensible.

Por medio de estas condiciones se da un proceso de elaboración interna que se expresa continuamente.

Todo ello lleva a transformar la realidad, lo cual implica la producción creativa, al ser innovador y al hecho original.

Este proceso de la creatividad que se propone, no se da en etapas sucesivas sino en un devenir constante.

La visión del hombre como ser ontocreador concibe a la creatividad como un aspecto simultáneo a la sensibilidad y a la expresividad.

---

(22) IBID p. 142

**Estos tres aspectos integrados vienen a conformar la manifestación del ser ontocreador.**

**Debido a ello el siguiente punto desarrollará la expresividad.**

### 3.2 LA EXPRESIVIDAD

Todas las actividades humanas llevan de manera implícita la idea de la expresión, entendiendo por esta el hecho de sacar al exterior del ser humano algo que se quiere dar a conocer. Ello implica diferentes medios y procedimientos que permiten su objetivación, ya sea en obras artísticas, ideas políticas y económicas, o bien en cualquier acto humano, es decir, en todo aquello que conforma la cultura.

El primer reconocimiento de la expresión, como parte esencial de la cultura se hizo en la civilización griega donde se destacó una doble dimensión del "logos" (conocimiento): la racionalidad y el acto expresivo.

Esta vinculación entre el logos y la expresión se basa en la concepción griega que contempla a la cultura como sistema de convivencia que necesariamente conlleva actos continuos de expresión.

Durante este período los sofistas destacaron también los valores comunicativos del logos.<sup>(23)</sup>

Dichos valores reconocidos por los filósofos griegos van a ser marginados durante la Edad Media.

La dominación de la religión cristiana trajo como consecuencia la nulificación de la libertad expresiva, restringiendo su manifestación solo a través de la vida religiosa.

(23) Cfr. Op. cit. Jiménez José. p. 155.

Con el advenimiento de la Ilustración es retomado el papel central del hombre, lo cual implica el inicio del reconocimiento de sus valores y relaciones.

Este antecedente fue la base para el desarrollo de las ideas del Romanticismo donde ya se admite plenamente la importancia del hombre, y por lo tanto de su capacidad expresiva.

En esta etapa Wilhelm Van Humbolt sostuvo que la expresión es concebida como "exteriorización sin cortapisas del alma creativa individual". (24)

Como se advierte en este concepto se identifica implícitamente la importancia del carácter expresivo del hombre y sus papel esencial en el acto creativo.

Esta concepción del Romanticismo (desarrollado en el siglo XVII) - evolucionará en el terreno artístico, durante el siglo XIX con la aparición del Expresionismo.

En esta corriente se destaca la concreción de la interioridad humana.

Como ya se ha dicho, el Expresionismo se caracteriza por no tener una época definida de evolución. Su permanencia abarca desde fines del siglo XIX hasta nuestros días y ha mantenido su influencia en un importante número de corrientes artísticas. Debido a ello es posible concluir que la Escuela Expresionista al tener como soporte la necesidad de la expresión humana logró alcanzar una difusión tan amplia.

---

(24) IBID p. 156

El concepto que sobre la expresión surge en el Romanticismo ha -  
seguido vigente hasta el siglo XX.

Un ejemplo de ello es el pensamiento de Husserl, donde la idea -  
de la expresión no está referida únicamente a la exteriorización, sino -  
que la aborda como una unidad concatenada donde los elementos son "ac-  
tos sensibles", "los actos de dar sentido" y "los de cumplir el sentido".<sup>(25)</sup>

El acto sensible es el acto de expresión; por acto de dar sentido  
se entiende las intenciones significativas y los actos de cumplir el senti-  
do son propiamente la concreción.

Otro de los autores que analiza la expresividad es Bloch quien -  
afirma que: "la dinámica expresiva instaaura estéticamente un proceso de  
proyección y plasmación de la interioridad del ser humano, pero se trata  
de una interioridad configurada como forma en el reino de la posibilidad  
y no en el de lo meramente existente y que impregna por consiguiente -  
el acto expresivo con el anuncio del futuro, de lo que el hombre puede-  
llegar a ser".<sup>(26)</sup>

Aunque Bloch no se aparta de la idea central de la plasmación -  
de los aspectos interiores, identifica como carácter fundamental la posibi-  
lidad de la transformación y de la creación de lo nuevo.

Otro de los autores que ha profundizado en la dinámica de la ex-  
presión es Merleau Ponty quien explica que "expresarse es, pues, una -

---

(25) IDEM

(26) IBID p. 160

empresa paradójica, puesto que presupone un fondo de expresiones emparrantadas, ya establecidas, incontestadas, sobre el cual la forma empleada se destaca, se convierte en suficientemente nueva como para despertar - la atención". (27)

Para éste filósofo, la expresión no es únicamente una actividad individual, puesto que le concede un valor central a la socialización de ésta.

Otro aspecto que destaca es el carácter inacabado de la expresión. Ello se refiere a que para Merleau Ponty la expresión no es absoluta ni terminal, por lo tanto implica la posibilidad continua de evolución de la capacidad expresiva.

T.W. Adorno, uno de los más importantes escritores contemporáneos reconoce la problemática actual inserta en la dinámica expresiva.

Su concepción parte de la visión del hombre como un ser fragmentado, inmerso en un mundo cada vez más extraño donde la capacidad expresiva tiende a homogeneizarse dentro de la cultura occidental.

En base al pensamiento de Adorno es posible construir un paralelismo con el concepto de serialidad de Jean Paul Sartre.

Este concepto implica la uniformidad social, que se expresa en conductas, productos e ideas estereotipadas.

Para Sartre la ruptura con esta asimilación es el único medio posi

(27) Ponty Merleau. La prosa del mundo. p. 51



ble para lograr el acto expresivo.

Sin embargo, expresar no implica únicamente sacar al exterior lo que el individuo lleva dentro. Tomar esta postura llevaría a la aceptación de que la manifestación de los estereotipos como actos reflejos sería expresarse.

Tanto en los conceptos de Adorno, Ponty y Sartre se advierte la presencia de elementos que remiten a la concepción de la expresión como proceso.

Merleau Ponty reconoce la capacidad evolutiva de la expresión, mientras que Adorno y Sartre advierten la problemática actual de ésta.

Con ello, estos autores abren la posibilidad del estudio objetivo de la expresión.

Al asumir la expresión como proceso evolutivo es posible la ruptura de los estereotipos y avanzar hacia la afirmación de esta, es decir hacia la expresividad.

Para los fines del presente trabajo por expresividad se entenderá el proceso continuo de manifestación de la interioridad del ser que trasciende al otro.

La expresividad es una necesidad radical del ser humano,<sup>(28)</sup> que implica no solo la manifestación individual como acto de comunicación sino también el reconocimiento de los otros.

(28) Cfr. Freire Paulo, la importancia de leer y el proceso de liberación p. 54

Este reconocimiento se lleva a cabo a través de la materialidad, -  
pues la expresividad no es aprehensible en su forma esencial.

Esta materialidad se refiere por ejemplo a una obra de arte donde  
se concreta la intención expresiva del autor.

La parte complementaria de este proceso es la reelaboración inter-  
na que los espectadores realizan, tomando como base la materialidad de -  
la obra y es así como se logra la trascendencia.

En la época contemporánea la expresividad humana se encuentra -  
inmersa en una situación paradójica. Por un lado el siglo XX es el siglo  
de la comunicación, donde abundan medios masivos y un sinnúmero de re  
cursos materiales para lograrla. Sin embargo las Instituciones sociales -  
resultantes de las determinaciones históricas han traído consigo la rigidez  
y la transmisión de estereotipos que alienan al ser humano y nulifican -  
su capacidad expresiva.

Ello se advierte en la homogeneización del hombre occidental en -  
la moda, en la enajenación producida por los medios masivos de comunica  
ción, en la asimilación de la política imperante, en los sistemas de actitu  
des y comportamientos, y en general en todo aquello que intervenga en\_  
la reproducción de las estructuras sociales vigentes.

El desarrollo de la capacidad expresiva, implicaría pues, la supe-  
ración de los estereotipos. La condición necesaria para lograrlo es el -  
manejo y conocimiento de recursos materiales, los cuales van desde la -  
apreciación de las posibilidades del cine y la televisión, la difusión de -

bibliografía, y la variedad de materiales para la elaboración plástica - (accesible a un gran número de personas), hasta el acceso a los museos. Es fundamental considerar también la articulación entre la historia personal y el contexto.

La expresividad necesariamente va ligada con otra característica - fundamental del ser ontocreador, esta característica es la sensibilidad, - por lo cual en el siguiente punto se abordará este aspecto.

### 3.3 LA SENSIBILIDAD

La sensibilidad es una de las posibilidades más importantes y menos exploradas del ser humano.

A pesar de estar presente en obras psicológicas, filosóficas y pedagógicas, prácticamente ningún autor la define ni la aborda en su esencia.

Para el presente análisis se partirá de la filosofía platónica como punto inicial de la negación histórica de la sensibilidad.

Platón expresa en su obra "El Banquete", que la belleza existe siempre en el mundo de las Ideas-formas, el cual no corresponde al mundo sensible.

Como ya se ha dicho en la filosofía platónica el mundo concreto es tan sólo un reflejo del mundo suprasensible donde se encuentra la perfección.

Esta dicotomía lleva a concluir que la sensibilidad es una categoría inferior, que solo existe como modo de apreciar la imagen imperfecta de la belleza.

La continuidad de la tradición platónica durante la Edad Media se concreta en las ideas de Ficino quien sostiene que: "la relación entre la melancolía y el espíritu contemplativo y la capacidad de crear tiene una raíz espiritualista, pues permite al alma liberarse de las ataduras del mundo sensible". (29)

(29) Op. cit. Jiménez José. p. 191

Como se advierte en este concepto se explica la existencia de la capacidad creadora únicamente por vía espiritual.

Dado el contexto histórico de la Edad Media es lógico concebir a esta idea como el resultado de la carga mística y teológica de esta etapa.

Es Marcialio Ficino el primer pensador que plantea el concepto moderno del genio. Este autor lo describe como alguien solitario, situado por encima de los demás hombres, melancólico y contemplativo (saturniano).

Esta idea del genio contribuyó a negar la existencia de la sensibilidad, pues se atribuyó la capacidad creativa a la presencia espiritual que dota únicamente al genio, de la posibilidad de crear.

Los planteamientos de la filosofía platónica se extienden hasta el siglo XVIII, e influyen en las ideas de Emanuel Kant.

Este autor partiendo del idealismo platónico creó el Racionalismo, que se basa en la preponderancia de la razón como esencia del mundo real.

Debido a esta posición Kant rechaza el mundo de los sentidos en cuanto no son explicables a través de la razón.

Así en Kant lo estético es un acto puramente espiritual que se une a la capacidad reflexiva del hombre. Por lo tanto niega la sensibilidad humana. (30)

---

(30) Cfr. Wojnar Irena. Estética y Pedagogía. p. 24.

Casi a la par de las ideas racionalistas, surgió en Europa el Empirismo de Hume.

Esta corriente sentó el primer precedente del reconocimiento de la sensibilidad.

Hume en el ensayo "Sobre la norma del gusto" (1757), plantea que los principios generales del gusto se encuentran "sólo en la experiencia y en la observación de los sentimientos comunes de la naturaleza humana". (31)

La importancia de la concepción de Hume se basa en el reconocimiento de la capacidad sensible humana que se logra a través de la experiencia del mundo material.

Como se advierte el desarrollo histórico del pensamiento occidental estuvo formado por una sucesión de neoplatonismos, finalmente superados por Hegel al proponer la dialéctica.

Como es sabido el Idealismo de Hegel parte de la Filosofía de Platón, aunque se contraponen a este al trascender el estatismo de las ideas-forma, y propone en cambio un sistema procesal, es decir, un carácter evolutivo e involutivo que se concreta en la dialéctica.

Hegel admite la existencia y la conciliación del mundo espiritual y del mundo material. Al hacerlo, ubica a la sensibilidad como la vía inmediata entre ambos planos. Ello se advierte en la definición hegeliana del arte como "manifestación sensible de la idea". (32)

(31) Op. Cit. Jiménez José. p. 6

(32) Cfr. Op. Cit. Wojnar Irena. p. 16

En el siglo XIX, Carlos Marx retoma la dialéctica y la desarrolla desde la posición materialista.

El sistema filosófico marxista se constituye por el materialismo dialéctico y el materialismo histórico, donde las leyes fundamentales de la dialéctica son:

- 1.- Unidad y lucha de contrarios.
- 2.- La negación de la negación.
- 3.- El paso de cambios cuantitativos a cambios cualitativos. (33)

Dichas leyes son aplicadas a las relaciones entre los hombres. A partir de esta posición, es posible admitir cualquier fenómeno social como proceso. Ello implica la percepción de que ningún elemento tiene un carácter terminal, ni espontáneo ni eterno.

Esta conceptualización permite un mayor acercamiento a la realidad objetiva, al identificar un sinnúmero de antinomias como por ejemplo: necesidad y casualidad; teoría y práctica; burguesía y proletariado; concreto y abstracto.

El ser singular y concreto está constituido por las fuerzas esenciales, entendiendo por estos los sentidos histórica y socialmente formados. "Por tanto, el hombre no es afirmado en un mundo objetivo solamente en el pensamiento, sino con todos los sentidos". (34)

Estos sentidos son por principio sociales. "Los sentidos y el go-

(33) Revueltas José. Cuestionamientos e intenciones. pp. 58-59.

(34) Marx Carlos. Citado en "Lecturas Universitarias". Adolfo Sánchez - Vásquez. p. 35.

ce de los otros hombres se han convertido en mi propia apropiación ..., órganos sociales bajo la forma de la sociedad". (35)

En este sentido la sociedad juega un papel determinante en la forma de percepción, de interpretación y de expresión; por lo tanto, de la discriminación de los objetos que permiten el acercamiento sensible.

Más aún, cada sentido tiene una carga peculiar y una concreción específica. Por ejemplo, la tercera sinfonía de Beethoven, es apreciada por el oído humano con una gran carga épica, la cual está conformada por la herencia recibida de la poesía griega, donde existía una sublimación social de la guerra.

Esta formación histórica es lo que ha permitido la construcción de los sentidos mediante la esencia humana, la cual, objetividad a través de ellos, queda de manifiesto en las obras de arte.

Concluyendo, en la teoría marxista no hay una negación de los aspectos sensibles del hombre, como se advierte en los postulados de la Teoría Materialista Dialéctica.

Estos planteamientos son retomados por autores vanguardistas de esta corriente; tal es el caso de Karel Kosik y José Revueltas.

Dentro del pensamiento de José Revueltas, uno de los campos más desarrollados es el concerniente al terreno estético, campo donde la sensibilidad ocupa un lugar central, como se advierte en el esquema teórico abordado por este autor.

---

(35) IBID p. 34



En dicho esquema plantea la existencia de la necesidad sensible - y de la conciencia sensible. "Significan la identidad entre el fenómeno o el contenido estético objetivo del mundo exterior y la conciencia objetiva de su ley, de su necesidad". (36)

En esta idea esta presente la realidad objetiva y la conciencia - artística, donde destaca la inmanencia de la sensibilidad.

Revueltas propone el desarrollo de la sensibilidad en tres fases - históricas: la primera es la fase de las sensaciones primitivas, donde el hombre se encuentra enajenado debido a su conocimiento escindido del mundo, ello significa que estaba totalmente supeditado a las condiciones materiales que estaban fuera de su control. Con la práctica del trabajo, el hombre empieza a conocer su mundo y por ende a desenajenarse. En la segunda fase la conciencia sensible es constituida por el contenido emocional. Este último es retomado por la religión, "...como proyección inversa de la realidad, como enajenación de los sentidos naturales del hombre a la naturaleza irracional de lo divino, que no es sino la divinización de la propiedad privada y de las clases". (37)

En la tercera fase, Revueltas sostiene que dada la evolución histórica de las fuerzas esenciales se llega a la emancipación de los sentidos naturales del hombre.

Dentro de esta evolución, el hombre ha tipificado los sentimientos, lo cual ha permitido la formación de la conciencia estética. "Es decir, -

(36) Op. cit. Revueltas José. p. 196

(37) IBID 118

ha sido necesario que la realidad sufra un proceso de abstracción, de generalización de los elementos estéticos en ella contenidos".<sup>(38)</sup>

A partir de la revisión de los autores marxistas y para los fines de este trabajo se define a la sensibilidad como acercamiento afectivo. Conceptualizando este acercamiento como forma de conocimiento, el cual a su vez se constituye en parte de la conciencia.

En esta perspectiva el conocimiento se da principalmente a través de las fuerzas esenciales.

Concluyendo, la sensibilidad es una forma de conocimiento y es posible admitir diversos grados de acercamiento afectivo.

---

(38) IBID p. 39

**C A P I T U L O    I V**

**LA    E D U C A C I O N    E S T E T I C A**

#### 4.1 EL LENGUAJE VISUAL

La obra de arte es una parte del complejo proceso cultural y es en ella donde se objetiva la creatividad, la expresividad y la sensibilidad del artista.

Como ya se dijo no existe ningún proceso aislado, por lo que es necesario atender al contexto histórico y social que lo determina. En este sentido el arte entraña por principio la necesidad comunicativa dentro del contexto en el que ha sido generado, el cual es trascendido en espacio y tiempo, ello se logra gracias a la utilización de los símbolos estéticos, quienes implican la idea de universalidad, la cual no es planteada en el sentido de una generalización impasible, sino que se encuentran en constante evolución por "la recíproca interacción de la obra y de la humanidad". (1)

Es justamente por esta interacción, por lo que la obra de arte implica esencialmente el objetivo de ser apreciada, es por ello que una obra que jamás es vista o escuchada finalmente sucumbe.

El proceso de comunicación es por lo tanto un aspecto central en el quehacer artístico.

Para conceptualizar el esquema de dicho proceso es posible establecer una analogía entre los diferentes momentos de la comunicación, aplicados a la dinámica de la obra de arte.

(1) Kosik Karel. Dialéctica de lo concreto. p. 159

Para ello, es preciso partir desde la obra terminada hasta la apreciación que de ella haga el espectador.

El concepto moderno de comunicación implica la emisión, la conducción y la recepción de un mensaje. Particularizando, la obra de arte es el emisor y a la vez es el canal de transmisión del mensaje; el espectador es el receptor y el código es el soporte conceptual y sensible.

En el caso específico de el arte, el código se da a través del conjunto de símbolos y signos que forman el objeto de estudio de la Semiótica, la cual es definida como la ciencia que se encarga del estudio de los fenómenos comunicativos y de sus relaciones de significación.<sup>(2)</sup>

Por significación se entiende el requerimiento esencial de tener una interpretación del receptor.

Por otra parte, este planteamiento conduce al postulado de que el lenguaje es una parte del proceso de la praxis artística.

La Semiótica como ciencia es de reciente aparición. Sus inicios datan de principios del siglo XX y parte de los estudios sobre la expresión lingüística de Konrad Fiedler y de su teoría sobre "el puro visualismo", que se basa en la premisa de que el mundo sensible se expresa a través de la representación visual.<sup>(3)</sup>

Otra ciencia que estudia los fenómenos históricos de comunicación es la Iconología, cuyo objeto de estudio son los símbolos y su significado.

(2) Cfr. Calabrese Omar. El lenguaje del arte. p. 13.

(3) IBID p. 21

La conceptualización de los símbolos es una de las ideas más complejas creadas por el hombre.

Los símbolos implican la abstracción de un valor convencional, es decir, la representación de un aspecto común a todos los hombres en una etapa histórica determinada. Ahora bien, los símbolos son polivalentes en esencia por las múltiples interpretaciones que de ellos se haga, - atendiendo al contexto en el que surge, de ahí, la posibilidad de la variabilidad interpretativa. Es a partir de esta recreación que entran en un momento de estabilidad y universalidad.

Es necesario resaltar la diferencia entre la complejidad del símbolo con respecto al significado del signo. Este último es "cualquier cosa que pueda ser asumida como un sustituto signifiante de cualquier otra cosa", (4) es decir, el signo es un sinónimo por extensión de los objetos, mientras que el símbolo es una abstracción objetivada que no sustituye a nada.

Por otra parte, los símbolos son producto de las relaciones humanas sean estas religiosas, militares, estéticas, etc.

El primer tratado sobre la Iconología es el de Cesare Ripa, y fue publicado en 1593. Este autor creó un sistema de análisis para clasificar las imágenes que tienen un mayor grado de significación, es decir, - aquellas que poseen una carga simbólica más profunda.

El desarrollo de la Iconología pre-semiótica corresponde principal-

---

(4) Eco Humberto. Tratado de Semiótica General. p. 60

mente a los siglos XVII y XVIII, con la obra de los siguientes autores: - Baudoir en 1644; Palomino en 1740; Gravelot-Cochin en 1791; Le Brun en 1690 y Lavater en 1747. La obra de todos estos autores fue realizada - bajo la perspectiva de la filosofía aristotélica. Sin embargo, ninguno de estos autores lograron superar el alcance de los planteamientos de Ripa, quien ya había identificado el discurso simbólico como un razonamiento - de imágenes.

Durante el siglo XIX fueron muy pocos los estudios que sobre - Iconología se hicieron. Prácticamente su desarrollo es retomado hasta - principios del siglo XX.

En la época contemporánea Erwin Panofsky se presenta como el - fundador de la Iconología moderna, y conceptualiza a esta como "un méto - do de interpretación histórica que debiera superar los aspectos puramen - te descriptivos y clasificatorios del análisis de los motivos y de la Icono - graffa". (5)

Como se advierte la Iconología supone ya para Panofsky un cam - po más amplio al de la Iconografía que se aboca únicamente a la descrip - ción de las imágenes, mientras que la primera abarca el análisis interpre - tativo de los símbolos articulados con la cultura y la etapa histórica en - la que haya surgido la obra.

Con los datos expuestos anteriormente se identifica una relación - estrecha entre Semiótica e Iconología. Son pocos los estudios y los auto

---

(5) Op. Cit. Calabrese Omar. p. 38

res que se han dedicado a ambas disciplinas y no existe un planteamiento general que las unifique, por el contrario se han encontrado serias divergencias entre autores como Humberto Eco y Battisti quienes sostienen que la Iconología forma parte de la Semiótica, frente a Calvesi y Romano quienes proponen a la Iconología como una disciplina independiente de la Semiótica y correspondiente a la historia del arte.

Por otra parte, tanto la iconología como la Semiótica están estrechamente ligadas con la percepción dada por los contenidos de las obras de arte, por lo que en el siguiente subtema se plantearán los mecanismos del desarrollo de la percepción.



## 4.2 LA PERCEPCION

La experiencia estética se genera con un desencadenamiento de los procesos de la percepción. Entendiendo por ésta, el momento en que el hombre se apropia del mundo a través de las fuerzas esenciales (sentidos).

El concepto más antiguo sobre percepción, del que se tiene referencia, fue el formulado por la Filosofía Estolca.

Esta corriente, al definir a las sensaciones planteó que: "la sensación es percepción mediante lo sensorial, o también comprensión".<sup>(6)</sup> En esta definición se reconoce ya la existencia de la percepción, tomada como sinónimo de la sensación.

Es durante el Imperio Romano, cuando Cicerón traduce la palabra griega "perceptio", y entiende por ésta una comprensión o representación en el pensamiento.<sup>(7)</sup> Esta misma acepción es retomada por San Agustín y Santo Tomás en la Edad Media.

Durante el Renacimiento la palabra percepción, es nuevamente introducida a la Filosofía por Telesio y Bacon.

Sin embargo, es hasta el siglo XVII con Descartes cuando el análisis del concepto de percepción es más profundo.

En la corriente Racionalista, esta autor planteó la diferencia en--

(6) Abbagnano Nicola. Diccionario de Filosofía. p. 903

(7) Cfr. IBIDEM

tre percepción y sensación, ubicado a la primera como un complejo proceso de elaboración, y a la segunda solo como una impresión producida por el movimiento de los objetos.<sup>(8)</sup>

Es también durante el siglo XVIII cuando Loocke supone a la percepción como "un acto complejo que incluye una multiplicidad de sensaciones, presentes y pasadas, como también su referencia al objeto, o sea - un acto judicativo".<sup>(9)</sup>

Es clara la posición empirista de este concepto en cuanto a la importancia dada a la sensación y su conexión con la capacidad de elección (acto judicativo) en la experiencia.

Posteriormente Kant, identificó la percepción como conocimiento - objetivo orientado a la capacidad de elección y como rasgo esencial de esta. Concepción que ha tenido una enorme influencia durante el siglo - XX.

Es hasta este siglo cuando el concepto de percepción ha sido desarrollado simultáneamente por diferentes autores. Entre estos podemos citar a Rudolf Arnhem quien ha destacado la relación entre la memoria y los estímulos como partes integrantes del proceso perceptivo.<sup>(10)</sup>

Para este autor es gracias a esta relación como se da el reconocimiento constante del mundo.

Mientras que para Arnhem, la memoria ocupa un lugar fundamen-

(8) Cfr. Merleau Ponty Maurice. La prosa del mundo. p. 194.

(9) Op. Cit. Jiménez José p. 904

(10) Cfr. IBID p. 129

tal, para Julian Hochberg, lo decisivo en la percepción se encuentra "en una especie de mapa mental, en una estructura cognitiva que almacena la información aportada por cada mirada u ojeada".<sup>(11)</sup>

Este autor explica que, si el hombre no dispusiera de ese "mapa mental", las imágenes captadas serían discontinuas y desorganizadas, por lo cual, dicho mapa permite la ubicación de los elementos percibidos en el espacio conceptual.

Por otra parte en el Psicoanálisis, se ha abordado el estudio de la percepción en cuanto a la diferencia entre percepción superficial (conciente) y profunda (inconciente).

Otro de los autores contemporáneos que ha analizado la percepción es Abraham Moles, para quien los procesos perceptivos incluyen un enfoque semántico y otro estético. Mientras que el primero representa un punto de vista lógico y traducible, propiciando con ello reacciones externas, es decir, actos comunicativos, el segundo produce estados interiores que son intraducibles.

En el campo de la Psicología, la Teoría de la Gestal vino a romper con la concepción de la pasividad de la mente en la percepción. En la Gestal el punto central de la investigación es la suposición de que nada se aprecia de forma aislada, sino en sus relaciones con el todo, es decir, partir del contexto en el que se ubiquen.

En base a esta idea, los gestalistas proponen la Teoría del campo,

---

(11) Ibid. p. 130

la cual consiste en situar a la experiencia perceptiva como un conjunto - integrado. A partir de esta idea se formularon leyes, algunas de las - más importantes son las siguientes:

- 1.- Ley de la figura y el fondo.
- 2.- Ley de la buena forma.
- 3.- Ley de la proximidad.
- 4.- Ley de la simetría.
- 5.- Ley de la buena continuidad.
- 6.- Ley de la transponibilidad.<sup>(12)</sup>

Por otra parte es importante mencionar los trabajos de E. Husserl, ya que sus investigaciones sobre percepción han tenido una destacada influencia en escritores de la talla de Merleau Ponty.

Para Husserl la percepción, en última instancia es un "acto, en - el cual el contenido se torna objetivo para nosotros".<sup>(13)</sup>

En el concepto de Husserl es evidente la ubicación de la percep- ción como parte de los procesos cognitivos.

Una importante aportación de este autor es el hecho de haber seña lado el carácter intencional de la percepción, postulado que se deriva de los estudios que, a finales del siglo XIX realizó Franz Brentano.

Este carácter intencional fue reconocido también por la Teoría de la Gestal y por el Principio de orden desarrollado por Ernst Gombrich.

(12) Cfr. Merleau Ponty Maurice. Fenomenología de la percepción pp.27-29

(13) Cfr. IBID p. 48

Para Gombrich, la percepción es natural de los seres vivos y en el hombre es más elaborada. La Tesis de este autor afirma que la percepción es desencadenada por el contraste entre orden y desorden o bien, cuando las cualidades del objeto son modificadas. (14)

En la teoría de Gombrich la percepción se orienta a la identificación de los objetos más no de las formas y la mente recurre a líneas esquemáticas de selección, preferentemente a lo geométrico, dada su facilidad de apreciación con respecto a lo irregular.

Por último es importante destacar la obra del escritor francés Maurice Merleau Ponty cuyos estudios representan una de las aportaciones más sólidas en este campo.

Para Merleau Ponty la percepción se vuelve praxis en cuanto a su ejercicio como acción y la inscribe en una dialéctica de acciones y reacciones.

De esta manera niega la justificación de lo útil, "porque mi percepción es impacto del mundo sobre mi y captura de mis gestos sobre él". (15)

La percepción en Merleau Ponty no es una actividad ni momentánea ni aislada, sino una experiencia, que precediendo a otra, culmina en una aprehensión del mundo, ello posibilita una nueva experiencia y el reconocimiento del otro.

(14) Cfr. Gombrich Ernst. El sentido del orden p. 29

(15) Merleau Ponty Maurice. La prosa del mundo. p. 199

### 4.3 HISTORIA DE LA EDUCACION ARTISTICA

A partir de la instauración de la Sociedad Industrial el arte se convierte en una especie de mercancía accesoria y al artista se le adjudica el rol de un personaje "bohémio", ajeno a la producción de lo útil y - por lo tanto inadaptado.

Es claro que con ello la educación artística pasa a un plano inferior, muy escasamente desarrollado.

La cuestión se centra entonces en analizar cual ha sido el desarrollo histórico y cuáles son las condicionantes que han obligado a desembocar en este punto.

Es durante el período helénico cuando aparece la primera concepción sobre la educación artística, la cual es consignada en la obra "La República" de Platón. Para él, alcanzar el ritmo y la armonía de la vida se logra con la práctica de la música, el canto y la danza. Es también la sensibilidad estética "la que se considera capaz de hacer experimentar al hombre tanto el placer como el dolor, lo cual ampliará su experiencia y le permitirá obrar bien".<sup>(18)</sup>

En la misma obra Platón reconoce la necesidad del desarrollo del "sentimiento estético"; para lograrlo plantea que es preciso dar al individuo "una conciencia sensorial concreta de la armonía y el ritmo..., conciencia que es la base formal de todas las obras de arte".<sup>(19)</sup>

(18) Op. cit. Wojnar Irena. p. 35

(19) Read Herbert. Educación por el arte. p. 89

Con ello, queda planteado el primer intento de establecer un método para la educación artística.

El ideal educativo de la filosofía platónica encontrará su antítesis en las ideas de Aristóteles, quien también reconoce la necesidad de la educación artística aunque la subordina a ser un factor de conciliación entre la voluntad y la razón.

Para Aristóteles el placer estético reviste un carácter meramente intelectual.

En el mundo griego la educación artística fue muy poco desarrollada en Esparta por la preponderancia dada al entrenamiento de la guerra; no así en Atenas donde se le dio gran importancia a la música, difundida por los citaristas y a la literatura, la cual era aprendida por tradición oral.

Durante el Imperio Romano este tipo de educación llega a su mínima expresión ya que el tipo de formación era esencialmente moral y práctica. La cultura literaria no ocupó ningún sitio y la música, la danza y la gimnasia perdieron importancia gradualmente.

Al igual que en las circunstancias de Esparta, en Roma la preparación para la guerra tendrá un papel fundamental, por lo que la educación artística pasa a ser una actividad accesorio impartida por los esclavos.

Esta declinación continuará durante la Edad Media dadas las características de educación caballeresca y religiosa.

Como es sabido, en esta etapa la Iglesia no aprobaba el gusto por la literatura y la mitología pagana. En cuanto a la educación caballeresca no existía la necesidad del aprendizaje del arte, más aún ni siquiera el conocimiento del alfabeto.

La Iglesia permitió la existencia de una sola Escuela dedicada a la literatura y gramática. Esta Institución fue la Escuela de Chartres, fundada alrededor del siglo XII.

Sin embargo, no se excluye este tipo de educación dadas las características del trabajo gremial.

Durante esta etapa el aprendizaje de las artes constituye una actividad práctica para la vida; ello se daba tanto en las escuelas de arte como en los gremios.

En estos últimos ya se reconocía la necesidad de un método de enseñanza. Dicho método incluía la regulación del tiempo, ello se refiere a "el período que tarda por lo regular un aprendiz de mediano ingenio y aplicado, en aprender por principios y ejecutar con reglas y destreza las operaciones varias del arte".<sup>(20)</sup>

Por otra parte en los gremios se impartía la enseñanza de los instrumentos de trabajo y la forma de utilizarlos correctamente. Sin embargo al aprendiz se le consideraba una persona carente de fuerzas y de facilidad para el trabajo.

---

(20) De Campomantés Pedro R. Discurso sobre la Educación Popular. p. 85



En cuanto al maestro ya en un texto del siglo XVI se advierte - que "carece de reglas, y como le enseñaron por pura imitación y sin - ellas, mal puede darlas a sus aprendices". (21)

Es evidente que en la Edad Media no se tiene una clara concep- - ción del proceso educativo. Los aprendices avanzaban fundamentalmente por la imitación y para llegar a ser oficiales se requería la destreza ma- - nual ya perfeccionada del oficio que practicaban.

Con el cambio de las condiciones económicas en la Revolución In- - dustrial se generan nuevas necesidades dentro de la producción. Ante- - ello el trabajo gremial desaparece y surge el tipo de preparación adecua- - da para las personas que formaran parte de la industria. Se crean en- - tonces las escuelas. Estas instituciones tienen como objetivo fundamen- - tal condicionar para la producción.

Con la preponderancia dada los aspectos técnicos, la enseñanza - del arte no tiene cabida en este tipo de lugares por lo que es replegada a espacios muy particulares. Surge entonces el gran impulso de las Aca- - demias.

Estas tuvieron su antecedente más remoto en la Academia que or- - ganizó el artista Vasari (1511-1574) y que tuvo como presidente a Miguel Angel.

En este mismo siglo (XVI) se extiende este movimiento en diferen- - tes ciudades europeas, por ejemplo se fundaron las Academias de Roma y

---

(21) IBID p. 88

y Florencia. Esta última bajo el auspicio del Duque Cosme I de Médicis.

En los siglos XVII y XVIII tanto en Francia como en España, la fundación de Academias revistió un carácter de "buen gobierno" otorgado por el monarca. Es durante estos siglos cuando se consolida este movimiento y mantiene su práctica hasta el siglo XIX.

Un factor importante en esta evolución fue el impulso dado por la burguesía, la cual propicio las condiciones necesarias para dar difusión a las Academias.

La formación impartida en estas era tradicional y rígida. Se le daba gran énfasis al dibujo de formas clásicas y hasta que no se dominaba, se le permitía al estudiante empezar a pintar.

La imitación de los grabados de pintores consagrados era el método fundamental de aprendizaje, una vez dominado se procedía a dibujar figuras de yeso de reproducciones de escultores clásicos. Un valor reconocido en las Academias era dibujar a la perfección, después de ello el alumno pasaba al estudio de la anatomía humana, como apoyo a esto se recibían clases de perspectiva y se evaluaba mediante exámenes periódicos.

El método académico se basaba en un modo de dibujar a partir de modelos vivos en poses estereotipadas.

El énfasis dado al clasicismo en las Academias se basa en la idea de que "el arte debe atraer más a la mente que a los sentidos".<sup>(22)</sup>

[22] Saxton Colin. Curso de Arte. p. 17

Una de las técnicas más practicadas era la de realizar bocetos en cuadernos de bolsillo.

La idea del arte que se tenía en las Academias se vinculaba más con la función de testimonio que con la originalidad de la temática, de ahí que los estudiantes aspiraran a fungir como cronistas.

Es claro que, tanto la creatividad como la expresividad eran relegadas ante los estrictos lineamientos establecidos.

El estilo personal era sometido a las exigencias de los objetivos de las Academias, que en el siglo XIX pugaban por un trabajo artesanal, susceptible de ser comercializado; aunado a ello la severidad de los principios en la ejecución y apreciación artística obligaron a las Academias a replegarse sobre sí mismas y con ello negaron la posibilidad de la trascendencia social.

Los principios de la Academia se centraron en los postulados del Neoclasicismo y ya a principios del siglo XIX, estas Instituciones empiezan a resquebrajarse ante la aparición de la época Romántica.

Como se advierte, la duración de las Academias se extiende durante varios siglos, a pesar de ello, su presencia revistió características su mamente estáticas.

Esto no es extraño si se considera que los principios platónicos y aristotélicos mantuvieron su influencia hasta el siglo XVIII, cuando aparece la reflexión estética de la revolución kantiana.

Emmanuel Kant abandona la antinomia fundamental de Platón entre

el mundo de las ideas y las apariencias y propone la antinomia entre lo universal y lo subjetivo. Esta le permite desarrollar la teoría del gusto estético. Al introducir el elemento subjetivo Kant reconoce con ello el valor del juicio estético individual y por lo tanto la existencia del espectador.

Este último factor viene a constituir un importante base para la educación artística, puesto que el espectador es un elemento esencial en el proceso estético.

A pesar de los planteamientos de Kant, no existió una aportación directa sobre educación artística hasta que Schiller publica la obra "Cartas sobre la Educación Estética del hombre", primera obra filosófica dedicada a este tipo de educación.

En ella, Schiller parte del principio de que la naturaleza humana "es dinámica y capaz de transformarse, gracias a la influencia del arte liberador". (23)

Este autor construye su teoría tomando como base la existencia de tres instintos en el hombre.

El primero de estos instintos es el sensible y tiene su origen en la existencia física; el segundo llamado "formal" proviene de la razón y permite la libertad; el tercero es el juego, el cual se identifica con el arte.

"El arte, identificado con el juego, es concebido como el mejor

(23) Op. cit. Wojnar Irena p. 46

educador del hombre y como el factor de su liberación". (24)

A pesar de las avanzadas ideas de Schiller es hasta el siglo XIX - cuando se advierte a la educación artística como un problema pedagógico fundamental.

Ello es desarrollado por el movimiento conocido como Nueva Educación y por algunos pedagogos de la época como Decroly, Binnet, Montessori y John Dewey.

Este movimiento parte de la concepción de Juan Jacobo Rousseau, y al buscar alternativas para la formación del hombre libre, propone a la educación estética como "una síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre". (25)

El objetivo de esta educación no era la formación de un "profesionalista del arte" sino la satisfacción del deseo inmediato de pintar o cantar. Se consideraba también que la escuela tradicional era demasiado verbal y teórica, descuidando por ello los aspectos artísticos. Al principio de este movimiento se le dio especial importancia a la enseñanza de la música y a los juegos dramáticos, posteriormente se desarrolló preferentemente la pedagogía del dibujo.

Sin embargo, un aspecto descuidado por la Nueva Educación fue el valor del goce estético, es decir, de la interpretación.

---

(24) IBID p. 43

(25) IBID p. 106

Esto es señalado por uno de los más importantes pedagogos de la época Olive A. Wheeler, quien junto con Jaques Daloroze, Rudolf Steiner y Franza Cizek forman un grupo de notables educadores artísticos y representan la transición entre fines del siglo XIX y principios del XX.

Debido a la importancia que la Nueva Educación dio a la práctica del dibujo en el año de 1900 y con motivo de la Exposición Universal, se organiza en París, el primer Congreso Internacional de la Enseñanza del Dibujo.

Este congreso, por ser de carácter internacional tuvo el objetivo de intercambiar conocimientos sobre las distintas formas de impartir la enseñanza del dibujo en los países de Europa. Asimismo se criticó que se practicara sobre todo el dibujo por imitación, sin atender a la expresión de las impresiones del alumno sobre el objeto. Uno de los resultados fue el consenso que se logró sobre la obligatoriedad de la enseñanza del dibujo en todas las áreas y niveles académicos.

Además de los contenidos abordados este congreso marcó la pauta para la organización de posteriores reuniones internacionales, las cuales se desarrollaron cada cuatro años, en cada uno de los cuales se fueron advirtiendo importantes avances en lo que a educación artística se refiere.

Así en el congreso de Berna celebrado en 1904, las ponencias se organizaron en dos secciones. La primera se basa en la importancia del dibujo en la enseñanza general y los temas tratados fueron: el papel educativo del dibujo, métodos de enseñanza del dibujo en la escuela infantil,

primaria y secundaria; el dibujo en la enseñanza superior y por último - la formación de profesores.

En la segunda sección se discutió la enseñanza del dibujo para - adultos y los temas fueron: aprendizaje para los obreros y enseñanza - profesional. Al clausurarse el Congreso de Berna se creó la Federación Internacional de la Enseñanza Dibujo. Este organismo se proponía "unificar los esfuerzos de todo los educadores para difundir la cultura estétíca, sobre todo en la escuela, y enriquecer los medios de enseñanza del-dibujo".<sup>(26)</sup>

El tercer congreso se realizó en Londres en 1908 y se centró en - la discusión sobre el dibujo libre y en ella se destacó la facultad creadora.

Esto se expresa en la ponencia de George Kerschensteiner donde se analiza la importancia del desarrollo de la facultad de la expresión : - gráfica.

El cuarto congreso se desarrollo en Dresden en 1912 y toma la - directriz propuesta sobre el dibujo libre dada en el congreso de Londres. Se discutió también sobre la importancia de la formación integral y el papel que la educación artística juega en él.

Debido a la irrupción de la Primera Guerra Mundial, los Congre-- sos son suspendidos, y no es sino hasta 1925 cuando logran reanudarse.

El quinto congreso se organizó en París y se advierte en él un -

---

(26) IBID p. 121

avance importante, expresado en la tesis de que la enseñanza del dibujo debe formar parte de la cultura general, sin ser exclusiva de los profesionales.

Con ello se plantea la necesidad de la socialización de la educación estética. Es también en este congreso cuando se discute la idea de la formación del gusto.

Como resultado del sexto congreso celebrado en Praga en 1928 la Federación Internacional de la Enseñanza del Dibujo cambia de nombre en virtud de que atiende a un contexto más amplio, se convierte entonces en la Federación Internacional para la Educación Artística (FIEA) cuyo objetivo es: "apoyar y estimular todos los esfuerzos realizados en el plano de la iniciación artística, suscitar y desarrollar en los alumnos de todos los grados escolares el gusto y el espíritu de observación y creación, acrecentar y ahondar los conocimientos psicológicos, metodológicos, pedagógicos y asegurar a la educación artística el lugar que le corresponde en todas las escuelas". (27)

El octavo congreso se realizó nuevamente en París en 1937 también con motivo de una exposición internacional.

Su interés partió de la conciliación de la educación artística y la vida contemporánea, para ello se propone que los programas de la enseñanza del dibujo y de las artes aplicadas se adapten a la evolución de la vida moderna.

---

(27) IBID p. 124



Es importante destacar que en este congreso se advierte ya la -  
cuestión del dibujo infantil como problema pedagógico.

Con el advenimiento de la segunda Guerra Mundial, los congresos  
son nuevamente interrumpidos por lo que es hasta 1958 cuando se orga-  
niza el siguiente en Basilea.

El tema central de esta reunión fue la educación artística como -  
parte integrante de la formación del hombre.

En dicho tema se destacan dos innovaciones importantes: por un -  
lado la apertura de la educación artística ya no referida exclusivamente -  
al dibujo sino a cualquier disciplina, y por otro la formación global del -  
hombre.

Ya en la década de los setentas la UNESCO promovió congresos -  
sobre la educación artística con el objetivo de ampliar la comprensión mu-  
tua de los pueblos a través del arte.<sup>(28)</sup>

En el transcurso de los congresos se ha mantenido la actividad -  
creadora como eje rector, sin embargo categorías como la sensibilidad y -  
la expresividad no fueron exploradas.

Se ha analizado hasta aquí la historia de la educación artística en  
Europa, dado que estos movimientos tuvieron una gran influencia en la -  
evolución de este tipo de educación en América Latina, dicha evolución -  
será ampliada en el siguiente punto.

(28) Cfr. Faure Edgar y otros Aprender a ser. p. 129.

#### 4.4 HISTORIA DE LA EDUCACION ARTISTICA EN MEXICO

La historia de la educación artística en México reviste características muy particulares que parten del legado cultural y de la sensibilidad de las civilizaciones de Mesoamérica, de estas es importante destacar la organización educativa de los mexicas.

Como es sabido existían dos tipos de instituciones que atendían a diferentes sectores de la población: el Calmecac dedicado a la educación de los nobles (pipiltines) y el Telpochcalli creado para la atención de los plebeyos (macehuales).

Dado el refinamiento y el exquisito gusto de los mexicas la práctica artística era parte de la vida cotidiana. Ello se advierte en la importancia dada al trabajo artesanal que se iniciaba desde la infancia y en la inclusión de actividades artísticas en las escuelas.

En el Calmecac se aprendía la lectura y escritura de los caracteres pictográficos dando gran énfasis a la exactitud de los trazos; asimismo se practicaba la poesía y la retórica.

El Telpochcalli por su parte albergaba el Cuicacalco (Casa del canto) sitio donde se practicaba la música, la danza y el canto, este último tenía la función de dar permanencia a la historia por medio de la tradición oral.

Es importante destacar que en la poesía se unificaron la filosofía,

el arte, la ciencia y la religión.<sup>(29)</sup>

Ello demuestra la particular visión de los mexicas que integra la sensibilidad y la actividad creadora con el conocimiento.

Con el advenimiento de la conquista desaparecen las organizaciones educativas; sin embargo la capacidad sensible y el gusto estético permanecen, esto se aprecia en los escritos de Fray Juan de Zumárraga a Carlos V donde el primero señala que "los indios más que por las predicaciones se convierten por la música".<sup>(30)</sup>

En cuanto a la producción, durante esta etapa destaca la creación de pinturas al fresco realizadas en iglesias y conventos. Por su parte los frailes aprovecharon la capacidad creativa de los indios para relatar los episodios históricos más relevantes del evangelio.

"A los indios les fascinaba engalanar las cosas y hacer tangibles o visibles sus ideas, que los estados emocionales no se adormecieran sino los conmocionara, los poseyera, no importando la magnitud de los trabajos que tuvieran que realizar con tal de conseguirlo".<sup>(31)</sup>

Se muestra aquí, que el sentido estético es inherente en los naturales de Mesoamérica. A pesar de las restricciones impuestas en la Colonia la apreciación y la creatividad permanecieron ya fuera en la realización de obras únicas o en la artesanía.

(29) Cfr. Soostelle Jackes. La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista p. 172.

(30) Iñiguez Angulo y Dorta Enrique M. Historia del Arte Hispanoamericano. p. 144

(31) Rojas Pedro. Historia General del Arte Mexicano p. 144

Continuaron también las técnicas plásticas indígenas del mural, - la pintura en telas, pieles y papel vegetal, ya con la temática impuesta - por el cristianismo.

Desgraciadamente con la institución de los gremios, estas práctica - cas cayeron en desuso. Por su parte, la iglesia determinó que todos - los pintores tanto españoles como indígenas tenían que someter las obras religiosas a la aprobación del Concilio Mexicano creado en 1555.

Este Concilio fue quien determinó la organización gremial en lo - que a la actividad pictórica se refiere. Los gremios eran los siguientes: imagineros, doradores, fresquistas y zargueros, estos tenían que demostrar tener conocimientos sobre pintura al fresco y el óleo, así como del - dibujo de modelos desnudo y vestido y perspectiva.<sup>(32)</sup>

En la segunda mitad del siglo XVIII la Nueva España había alcan - zado un gran desarrollo económico, lo cual se refleja en la riqueza de - las artes. La divulgación dada a la plástica (arte religioso por exelen - cia) y la pérdida gradual de la sensibilidad indígena obligan a la apertu - ra de la Escuela de Grabado, anexa a la Casa de Moneda (1779-1781).

Hacia 1783 se creó la Real Academia de las tres nobles artes, la - cual en el año siguiente se convierte, por Real Cédula de Carlos III, en la Real Academia de San Carlos de la Nueva España.

Dadas las condiciones inestables del país durante el siglo XIX es - ta Academia fue cerrada y reinaugurada varias veces, aunque cabe des -

---

(32) *Ibid* p. 146

tacar que durante el gobierno de Santa Ana le fue otorgado los recursos de la Lotería Nacional, lo cual le permitió varios años de desarrollo.

Es importante mencionar que durante dicho siglo no existió ninguna otra institución orientada a la educación artística, exceptuando la escuela fundada durante el gobierno de Benito Juárez, la cual tuvo el nombre oficial de Escuela de Artes y Oficios (1857), sin embargo, debido a la escasa difusión y apoyo finalmente desapareció.

Es durante el gobierno de Porfirio Díaz cuando se crea un nuevo organismo dedicada a promover a la educación en general, incluyendo en ella a la artística, esta fue la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fundada en 1905.

Es en base a dicho organismo que se promulga la ley que postula la educación nacional integral como aspiración suprema.

Debido a la ideología positivista de esta Secretaría y por su elitismo desapareció durante la Revolución mexicana siendo suprimida oficialmente en 1917.

En su lugar se crea en 1921 la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes.

Dadas las condiciones económicas, políticas y sociales de la post-revolución las prioridades educativas eran la alfabetización, la higiene escolar y la preparación técnica para el proyecto de industrialización del país.

Es claro que la educación artística no podía ser un objetivo a cumplir durante esos años, a pesar de ello es importante mencionar la labor

emprendida por José Vasconcelos.

Como es sabido su trabajo como Secretario de Estado no se concretó a la alfabetización, sino que se extendió a la difusión cultural, ello se demuestra en el impulso dado a la Escuela Muralista Mexicana y al hecho de llevar la obra de los clásicos a las regiones más apartadas.

Durante el período vasconcelista se crearon y difundieron los talleres artísticos de la escuela primaria, misiones culturales, escuelas de pintura al aire libre, centros populares de pintura y espectáculos populares.

Es también en este período cuando se utiliza la cultura en los procesos de construcción del poder, esto significa la inclusión de elementos nacionalistas en la enseñanza de la actividad artística, que si bien dadas las condiciones del momento histórico se justificaba plenamente, terminó por institucionalizarse de tal manera que en la actualidad ha degenerado en un "folklorismo de estampa".<sup>(33)</sup>

Durante las décadas de los años 20' y 30' la educación artística no aparece como objeto de discusión en ningún congreso mexicano y en la práctica es totalmente relegada, a pesar de los enormes recursos dedicados a la formación integral, inclusive en el año de 1931 se da el hecho sin precedente de que el Estado invirtió la cuarta parte del presupuesto general a la educación.<sup>(34)</sup>

(33) Cfr. Reyes Palma Francisco. Un proyecto cultural para la integración nacional p. 27

(34) Cfr. Solana Fernando y otros. Historia de la Educación Pública en México. p. 607

Así la antigua Academia de San Carlos y la Esmeralda son las instituciones que siguen dedicadas a la educación artística enfocadas a la formación de profesionales en el campo de las artes plásticas.

Debido al precedente dejado por el Muralismo y los músicos mexicanos que ya en este tiempo eran de importancia universal, se hizo necesario crear un foro de expresión y difusión cultural, el cual se vio concretado en la fundación del Instituto Nacional de Bellas Artes en 1946 con Carlos Chávez como director.

Por auspicio de Bellas Artes en 1947 se crean la Escuela Mexicana de la Danza, la Academia de Opera, se reorganiza la Escuela de Teatro y se funda la Sinfónica Nacional.

En lo que se refiere a educación básica el plan de estudios únicamente incluía la enseñanza del dibujo y solfeo, situación similar se daba en las secundarias.

Ya desde 1960 se incluyen objetivos de educación artística en los Programas de enseñanza elemental, en el Area de Actividades Creadoras, los cuales son los siguientes:

"1.- Desarrollar las aptitudes creadoras, de modo integral y por medio de actividades adecuadas: juego, dibujo y pintura, modelado, construcción de juguetes, canto, música, ritmo y danza, escenificaciones literarias y teatro de muñecos.

- 2.- Formar hábitos de autoexpresión, de acuerdo con los intereses infantiles.
- 3.- Desarrollar la observación, imaginación, expresión, dominio de sí mismo, disciplina del trabajo y espíritu de colaboración en la labor colectiva.
- 4.- Apreciar las formas del arte para enriquecer la sensibilidad estética.
- 5.- Cultivar el sentido del ritmo como medio expresivo.
- 6.- Cultivar la música y el canto en las actividades escolares.
- 7.- Educar el gusto estético y la comprensión de las obras de arte y las que representan nuestra tradición artística.
- 8.- Adquirir conocimientos teóricos y prácticos de la vida cotidiana del niño y aprovechar las tradiciones nacionales".<sup>(35)</sup>

A pesar de los alcances teóricos de estos objetivos, en la práctica fueron inexistentes y sobre todo mal interpretados. Al no existir objetivos específicos y una correspondencia con el resto de las actividades escolares y con la metodología empleada.

Los programas fueron de libre interpretación y los maestros sólo impartieron labores artesanales como tejido, bordado y en el mejor de los casos dibujo de imitación.

(35) Hernández Aupart Juan de Dios. Educación artística: su integración en la educación básica. p. 302



Las áreas de la educación artística atendidas en los programas eran: en preescolar la actividad creadora; en primaria actividades creadoras y prácticas; mientras en secundaria las actividades se sujetaban a la elección de cada maestro.

Con la Reforma Educativa de 1973 se modificó el Plan de estudios de la educación básica y media básica en el se encuentra la especificación de siete áreas programáticas que incluye a la educación artística por primera vez de manera formal. (36)

En la década de los 80' los objetivos para la educación primaria fueron los siguientes:

- 1.- Desarrollar los instrumentos básicos de percepción, sensibilidad, comunicación, comprensión, expresión y creación.
- 2.- Descubrir el arte en la vida diaria y desarrollar un arte que la enriquezca.
- 3.- Desarrollar la creatividad a partir de la curiosidad y la imaginación por medio de la recreación.
- 4.- Establecer relaciones entre algunas técnicas específicas y la espontaneidad creadora.
- 5.- Conocer diversas manifestaciones del arte mexicano para valorarlo y preservarlo.

---

(36) IBID p. 379

6.- Participar en experiencias de expresión artística. (37)

En cuanto a la educación secundaria "se puede observar que tradicionalmente ha habido una tendencia a cubrir, la educación artística, - en este nivel, con las especialidades de artes plásticas y música en lo - que definitivamente no se ha cumplido salvo en los Programas de 1975, - con los preceptos legales de una educación integral." (38)

En cuanto al nivel de bachillerato la educación artística es de reciente acuñación (década de los 70'), incluye música, teatro, danza y artes plásticas.

Por otra parte en la última década han proliferado escuelas particulares dedicadas a la enseñanza del arte, las cuales funcionan básicamente como talleres, entre estas se encuentran los Núcleos de Estudios Teatrales, Talleres de Artes Plásticas A.C., Taller de la Danza, etc.

Cabe destacar los espacios para la educación artística con más tradición en México, entre los cuales están los siguientes:

Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM (antigua Academia de San Carlos), tiene como finalidad la formación de profesionistas en Artes Visuales.

El Conservatorio Nacional de Música que fue creado en 1868, además de la preparación de Licenciados en Música, ha incluido en sus planes el desarrollo de Maestros especializados en la enseñanza musical.

(37) IBID p.p. 302-303

(38) IBID p. 303

La Escuela Nacional de Arte Teatral, fundada en 1946. El Plan de estudios realizado en ese año se mantuvo vigente hasta 1979 cuando se diseñó un Programa Modular. De esta escuela egresan profesionistas en escenografía y actuación.

La Escuela Superior de Música, se inició como escuela nocturna de música para trabajadores. Su finalidad primordial es formar maestros para los diferentes niveles escolares.

La Escuela Nacional de Pintura y Escultura La Esmeralda, inicialmente tuvo el nombre de Escuela de Talla Directa y fue creada en 1927.

Esta institución fue resultado del movimiento de ese mismo año para renovar la escultura. Los alumnos al egresar están capacitados para impartir pintura y escultura.

En 1964 se genera un plan de estudios que incluye un área pedagógica y que respalda al estudiante en su formación como profesor.

La Escuela Nacional de Música surge a raíz de una escisión del Conservatorio Nacional de Música. Un grupo disidente se incorpora a la UNAM, la cual implanta la Carrera de Música a nivel Licenciatura.

También cabe destacar el Primer Congreso de Maestros de educación artística realizado en Morelia en 1980.

La UNAM ha diversificado las actividades de educación artística puesto que cuenta no sólo con carreras a nivel profesional, sino también organismos como el Instituto de Investigaciones Estéticas, el Centro Cul-

tural Universitario que cuenta con Cine-clubs, salas de concierto, etc.

En la actualidad el INBA ha centralizado la educación artística - que se imparte en escuelas de iniciación y escuelas profesionales en las diferentes disciplinas, además de ello ha creado centros de investigación.

Como es notorio exceptuando a la Academia de San Carlos y al Conservatorio Nacional de Música, estas instituciones son de construcción reciente, por lo que no es posible plantear una tradición real en lo que a educación artística se refiere. Ello se traduce en una compleja problemática que será abordada en el siguiente punto.

#### 4.5 PROBLEMATICA DE LA EDUCACION ARTISTICA

Las posibilidades expresivas, creativas y sensibles del hombre, - susceptibles de ser desarrolladas, lejos de alcanzar niveles de reconocimiento, ni siquiera están identificadas en su real dimensión.

Esta problemática tiene muchas implicaciones y múltiples condicionantes que van desde las categorías económicas y sociales hasta las políticas, que a su vez repercuten en el Sistema Educativo Nacional.

Para sus análisis es preciso partir del contexto actual.

El siglo XX es la era de la imagen, la creación del cinematógrafo y de la televisión han contribuido a la modificación de la apreciación visual. Es a partir de la difusión de estos inventos cuando se da plenamente la era de la imagen, la cual se caracteriza por la publicidad a gran escala mediante los medios masivos de comunicación y trae consigo la enajenación producida por la falta de una educación que permita el manejo de este nuevo contexto.

En cuanto a la publicidad se puede afirmar que "lo triste es que su influencia sobre la Estética es mucho más extensa y más permanente - que la de la educación". (39)

La falta de una adecuada educación visual permite la existencia de condicionamientos que llevan a la producción de actos reflejos. "Nuestra

---

(39) Bayer Herbert. Un concepto total. p. 230

vida se organiza en torno de sensaciones elementales (timbres, luces rojas o verdes), que, por un increíble adiestramiento, obligan a las acciones adecuadas".<sup>(40)</sup>

Las acciones reflejas planteadas por René Huggé significan una conexión directa entre la sensación percibida y la acción consecuente, - por ejemplo a la vista de un semáforo en rojo, la acción de detenerse es inmediata y no requiere ningún proceso reflexivo para efectuarse.

Es preciso mencionar que existe una situación paradójica en el - siglo de la imagen, ello se refiere a que el condicionamiento visual reprime la percepción, en una época en que el arte ha proliferado en un sinnúmero de corrientes caracterizadas por la producción constante de imágenes nuevas.

Este planteamiento lleva a cuestionar el desempeño de la educación ante este requerimiento. Es claro que no hay una conciencia acorde al contexto actual y por lo tanto no hay una respuesta ante la necesidad - de implantar una educación visual.

Concretamente esta deficiencia ha provocado una disminución en - el nivel de registro de los colores y que el oído deje de percibir algunas tonalidades que antes se distinguían fácilmente.<sup>(41)</sup>

Ello es consecuencia de la manipulación de una gran parte de lo - que va a ser percibido.

(40) Huggé René. Diálogo con el arte. p. 42

(41) Cfr. IBID p. 45

Esto se deriva de un ejercicio del poder, es decir, de un acto político.

El arte en cuanto hecho social es utilizado en función de fines ideológicos nacionalistas, particularmente en el caso de México.

Como es sabido a raíz de la Revolución de 1910 se da la búsqueda de la identidad nacional. La plástica de ese momento responde a esa búsqueda a través de la expresión de los valores históricos. La técnica utilizada para ello fue la pintura al fresco y se forma así la Escuela Muralista Mexicana con José Clemente Orozco, Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros, como las más grandes figuras de esta Escuela.

Este movimiento respondió a las particulares necesidades del momento histórico con tal coherencia y calidad plástica que fue reconocido con un valor universal.

El Muralismo Mexicano como todas las grandes Escuelas tuvo un ciclo de desarrollo que forzosamente tenía que llevarlo al agotamiento, sin embargo, dados sus contendios ideológicos fue absorbido por las instituciones gubernamentales que lo convirtieron en parte del discurso demagógico del Estado. Esta actitud no se dio solo en la plástica sino también en las restantes manifestaciones artísticas, a tal grado que llevó al chauvinismo y ha influido poderosamente en el Sistema Educativo Nacional como se puede apreciar en sus Programas de Educación Artística en sus diferentes niveles.

A pesar de ello fueron muchos los artistas que opinaron que esta

situación solo traía consigo el estancamiento del arte mexicano y abogaron por el conocimiento del arte a nivel internacional.

Entre ellos se encuentra Rufino Tamayo quien se negó a compartir esa idea nacionalista y tuvo una concepción distinta de la pintura mural. Se reproduce aquí una cita de la opinión de Tamayo al respecto: "mexicano, lo soy sin necesidad de pensarlo, porque nací en Oaxaca porque mis padres fueron indios e india mi primera formación... es que Cézanne se esforzaba por ser muy francés", lo que quería era ser muy pintor. Y porque lo fue y había nacido y se formó en Francia, su obra resulta muy francesa. Por esto mismo creo que mi obra es muy mexicana, porque así me sale".<sup>(42)</sup>

Tamayo fue profundamente criticado por sus contemporáneos dado el cuestionamiento que él hacía a través de sus opiniones y de su obra misma.

Otro de los aspectos criticados por Tamayo es el folklorismo, considerado por él como una desviación del artista con propósitos mercantilistas. Esta situación atiende al antagonismo suscitado "entre las tendencias que promueve la alta cultura y las que impulsa la democratización de los bienes culturales".<sup>(43)</sup>

Se entiende por antagonismo las condiciones que sostiene y promueve las políticas culturales y el Sistema Educativo Nacional; las cuales pretenden exaltar "lo pintorezco", "lo bonito" y atractivo, estos adjeti-

(42) Tamayo Rufino. Textos de Rufino Tamayo. p. 35

(43) Reyes Palma Francisco. Un proyecto cultural para la integración Nacional. p. 38



vos tomados en el sentido de lo prefabricado y superficial.

En esta misma dirección cabe destacar la desproporción que existe entre los recursos y la difusión destinada a los festivales artísticos, con respecto a los Programas educativos; ello se atribuye a que los primeros tienen una función recreativa y turística, y si bien no son rentables en el aspecto económico, sí lo son en cuanto al promocional.

Esta situación expresa claramente que con los Festivales no se pretende contribuir a la Educación Estética.

Como ya se mencionó anteriormente los requerimientos de la producción industrial son básicamente técnicos por lo que la Educación Artística, al no ser rentable queda reducida a su mínima expresión, esta situación se refleja en los escasos recursos destinados a este rubro.

Dado este contexto no resultan extrañas las múltiples deficiencias del Sistema Educativo Nacional en lo que a Educación Artística se refiere.

Esta afirmación se puede hacer desde el momento en que este tipo de educación parte de una concepción política y no estética.

Ello se deduce del énfasis dado al nacionalismo. De esta manera la importancia radica en la reproducción de valores y cánones tradicionales que funcionan como elementos de unidad, donde no cabe la expresividad.

Si se parte de que este último elemento es una condición indispensable en el ejercicio de la creatividad y en el desarrollo de la sensibilidad

el jarabe tapatío, la bamba, etc.) y en artes plásticas se llega tan solo a copiar un modelo impuesto por el maestro.

Este problema fue advertido por Rufino Tamayo cuando menciona que las escuelas son "lugares donde se enseña a hacer con las manos, en vez de enseñarse a emplear las manos como instrumento, como herramientas de la inteligencia y la sensibilidad".<sup>(45)</sup>

En cuanto a los docentes, las escuelas que atienden a su formación son de creación reciente, situación que en parte, explica las muchas deficiencias.

Los docentes carecen de conocimientos sobre la historia del arte, el desarrollo de la apreciación y sobre metodologías que permitan el acercamiento afectivo.

Por último es importante mencionar el escaso desarrollo teórico sobre Educación Artística que se refleja en la ausencia de bibliografía adecuada para maestros y alumnos de los diferentes niveles y la inexistente investigación sobre este campo en México.

Ante esta situación es necesario plantear una metodología que permita la conjunción de la sensibilidad, la creatividad y la expresividad, así como de la formación de un esquema referencial. Es por ello que en el siguiente punto se desarrollará una propuesta sistemática.

---

(45) Op. cit. Tamayo Rufino. p. 52

dad, es clara la magnitud del problema.

Aunado a ello los contenidos son limitantes y mal manejados.

Los objetivos generales de los Programas de Educación Elemental y Media Básica no incluyen aspectos tan primordiales como el conocimiento de las tendencias artísticas del siglo XX, los aspectos técnicos más elementales, ni consideran la formación de la sensibilidad y de la apreciación.

Un ejemplo de ello, es uno de los objetivos de la educación musical para Secundaria: "desarrollar el sentido de participación responsable".<sup>(44)</sup>

Evidentemente este objetivo encaja bien en el área de ciencias sociales, pero cabe preguntarse ¿qué tiene que ver en Educación Artística?

Las categorías formales del arte y de la apreciación no son abor-dadas y ni siquiera hay claridad en ellos, así por ejemplo, aspectos como el manejo de los colores primarios se reducen a la enseñanza de la mera clasificación, o bien en el caso de conceptos como el espacio son presentados de una manera esquemática y relativa, en el mejor de los casos.

En cuanto a la metodología, en la práctica se reduce a la mera imitación, por ejemplo en el caso de la enseñanza musical se adiestra en el aprendizaje de una melodía (lugar común) en todo el año; en cuanto a la danza se repiten los pasos de alguna pieza tradicional (normalmente

(44) Hernández Aupart Juan de Dios y otros. "Estado actual de la educación artística en México". p. 284

#### 4.6 LA EDUCACION ESTETICA: UNA PROPUESTA

La complejidad de la realidad humano-social trae consigo situaciones paradójicas. Existe un desfase entre el conocimiento profundo del que crea y la apropiación que de la obra realizan los otros. Esto se explica por las situaciones límites mencionadas por Freire.

Ello es evidente en la plástica contemporánea, su nulo conocimiento se expresa por citar un ejemplo, en el lapso de tiempo transcurrido desde la aparición de los ismos (hacia la primera década del siglo XX) y la apertura de un Museo de este tipo de vocación en México, que tuvo que esperar alrededor de setenta años.

Ello a pesar de que el arte contemporáneo es parte de nuestro contexto y de la época que nos corresponde vivir. Esto nos plantea una grave marginación ante la realidad creada que deviene en una necesidad sensible, en cuanto es imprescindible formar un sentido humano de las obras de arte.

De esta manera el arte no puede ser tomado solo como "enriquecimiento del espíritu" o como una "recreación", sino como una necesidad esencial del ser.

Karel Kosik expresa que "un hombre con sentidos desarrollados tiene sentido también para todo lo humano, mientras que un hombre de sentidos no desarrollados se haya cautivo frente al mundo y no lo percibe universal y totalmente, con sensibilidad e intensidad, sino de un

modo unilateral y superficial".<sup>(46)</sup>

Las características citadas al final de este párrafo son aquellas - que conforman al ser subjetivo, el cual implica una visión parcial del - mundo.

La subjetividad asociada con el arte ha provocado que este aparezca sin posibilidades de un análisis objetivo.

En contraposición a ello, en el presente trabajo se propone la concepción del hombre como ser ontocreador que implica la abstracción singular que surge de una visión particular del mundo y que articula las relaciones que se dan en él.

En esta concepción global no se admite clasificación de las áreas de aprendizaje, como la realizada por Bloom en su Taxonomía.

Este se basa en tres esferas: afectiva, motriz y cognoscitiva, que a su vez se dividen en niveles y subniveles. De estas tres áreas, la afectiva es la que compete a esta Tesis.

Dicha esfera se estandariza en los siguientes niveles: recepción, respuesta, organización y caracterización. Los subniveles correspondientes son:

Recepción: nivel de la conciencia, disposición a recibir, atención controlada o selectiva.

Respuesta: consentimiento en responder, disposición a responder

(46) Kosík Karel. Dialéctica de lo concreto. p. 149

satisfacción a responder.

Valoración: aceptación de un valor, preferencia por un valor, compromiso por un valor.

Organización: conceptualización de un valor, organización de un sistema de valores.

Caracterización: conjunto generalizado y caracterización. <sup>(47)</sup>

Esta división provoca una visión parcial del conocimiento y crea por lo tanto un hombre fragmentado. Situación que se agrava por el énfasis dado al área cognoscitiva y la aplicación de esta área con preferencia sobre las otras dos. Esto es claro por el mayor desarrollo teórico de esta esfera y por su inferencia en lo psicomotriz y en lo afectivo.

Ello se advierte en los dos primeros niveles del área afectiva, es decir en los de recepción y respuesta, en los cuales se expresa un carácter evidentemente conceptual reducido al Conductismo.

En los tres niveles restantes: valoración, organización y caracterización hay una obvia confusión entre lo afectivo y lo ético, en cuanto a la presencia de un código de valores.

Lo que es aún más grave es la mediatización de lo afectivo canalizado a través de conductas específicas que se quieren lograr y la evaluación que de ellas se hagan. Esta afirmación se deriva (entre otras) de la concepción dada al nivel de valoración, donde se observa como prime-

(47) Moreno Bayardo Guadalupe. Didáctica. Tomo 1. pp. 63-67.

ra Instancia la aceptación del valor y a continuación la preferencia por ese valor. Esto habla de una dinámica de imposición, donde la elección cede ante la aceptación previa.

Por otra parte el nivel afectivo es susceptible de evaluación mediante conductas únicamente, en todo caso puede tomarse como una manifestación entre varias otras tales como: la creación, la expresividad y la sensibilidad.

La definición en términos absolutos que da al nivel de caracterización pretende ser un todo acabado y aplicable posteriormente a cualquier conducta.

Esta posición esta muy lejos de la realidad por la complejidad de los procesos que implica, los cuales en la práctica no pueden considerarse nunca ya finalizados.

En la concepción del hombre como ser sensible, expresivo y crítico, no es posible adoptar únicamente la postura conductista para su formación, ya que aplicar esta teoría implica fragmentarlo, alinearlo y nulificarlo.

Al proponer una metodología, una necesidad inevitable es remitirse al contexto. En el terreno del arte contemporáneo cabe preguntarse ¿cuál es nuestra realidad?.

El siglo XX, como ya se dijo es la época del relativismo y de los cambios. El hombre ha adoptado una nueva postura ante el mundo y por lo tanto ha creado una nueva sensibilidad, cuestión que marcaba desde -

hace algunas décadas Ortega y Gasset: "lo importante es que existe en el mundo el hecho indubitable de una nueva sensibilidad estética (esta nueva sensibilidad no se da solo en los creadores del arte, sino también en gente que es solo público)... artistas son los que tienen la capacidad de percibir valores puramente artísticos". (48)

Ortega y Gasset plantea que hay una nueva sensibilidad expresada en la creación de los ismos.

Ello conduce a la reflexión sobre ¿qué es lo que ha hecho la educación artística en México para responder a esta nueva situación?

Como ya se analizó el arte contemporáneo ni siquiera esta contemplado en los Programas Educativos del Sistema Escolar Oficial y en la práctica, por principio, la escuela coarta la sensibilidad y la creatividad al no permitir la expresividad.

La educación artística específicamente en el terreno de la plástica se basa en la memorización de los nombres de las principales corrientes, en sus exponentes y en las fechas de inicio de cada una de las escuelas, todo ello inmerso en el verbalismo sin llegar jamás al análisis formal de las obras, en conjunto esto constituye un método de carácter exclusivamente cognoscitivo.

Dadas estas condiciones particulares se propone un método que respete las características del hombre como ser ontocreador, y que par-

---

(48) Ortega y Gasset. La deshumanización del arte. p. 19



te para su diseño de la metodología freiriana.

Por principio es necesario señalar que las obras plásticas son susceptibles de ser leídas por el espectador. Este último representa una - parte fundamental en el proceso artístico.

La relación arte-espectador se logra a través de la interpretación, de la recreación y del acercamiento afectivo.

Ahora bien, si el contemplador desconoce el lenguaje de la obra - hay una tendencia al rechazo.

"...el leer un cuadro puede compararse a la lectura de un libro. Si el libro está escrito en una lengua de la que se sabe palabras y gramática, todo va bien (o más o menos bien), según la dificultad de las - ideas expresadas). Si el texto está escrito en ruso o en chino y no conozco el sistema de escritura de estas dos lenguas jamás me enterare de lo que dice el libro, que entonces será para mi mero objeto decorativo, - carente de utilidad práctica. Una manera de consolarme de mi ignorancia será considerar el ruso o el chino como modalidades lingüísticas imbéciles, porque son incomprensibles". (49)

Para hacer la lectura de la obra es preciso además de conocer la simbología manejada, entender el acercamiento a ella como un diálogo.

En el presente trabajo se han expuesto ya las múltiples implicaciones que una obra de arte trae consigo, las cuales van desde la herencia

(49) Ragon Michel. El arte para qué. p. 9

histórica y el contexto actual, hasta la sensibilidad del artista, ello constituye un amplio marco de referencia.

De esta manera es posible establecer un paralelismo entre los temas generadores que plantea Paulo Freire y las obras plásticas.

Los temas generadores son para Freire aquellos que tienen la posibilidad de ramificarse en varios temas y a su vez estos en otros. Este método permite profundizar en el conocimiento.

Si se parte de que la obra de arte puede ser leída y se establece con ello el diálogo es posible considerarla como una obra generadora. Ello no sólo en el sentido temático que da Freire sino también en cuanto al acercamiento afectivo.

Este último se traduce en la obra mediante el manejo de color, del espacio y de la textura.<sup>(50)</sup>

Dichos elementos formales son los que expresan sensible y concretamente la intención del artista.

Damián Bayón ilustra lo antes afirmado en un análisis de la pintura de Armando Morales: "el espectador sensible recibía toda la información de tres elementos: los grandes planos geométricos; los colores de que esos planos estaban pintados; y, sobre todo, de una textura supremamente expresiva gracias a la cual él traducía y traduce aun hoy, su

(50) Se conoce como textura a materiales preferentemente terrosos que se aplican en la plástica contemporánea.

manera de sentir el espacio como la palpación: próxima, detallada, sensitiva de un medio en el que se siente vivir y por el que entra en contacto y mide su relación con el mundo".<sup>(51)</sup>

El autor en este artículo concibe a la textura como el elemento que sintetiza la necesidad expresiva del artista. Habla también sobre la manifestación de la singularidad del pintor en su particular forma de manejar el espacio. Es a través de él como trasciende a los otros. Esta necesidad comunicativa por medio del espacio, ya había sido planteada por Braque en la Escuela Cubista cuando explica que "hay en la naturaleza un espacio táctil, un espacio que casi podría definir como manual... lo que más me atraía y además era el principio rector del Cubismo era la materialización de ese nuevo espacio que yo percibía".<sup>(52)</sup>

Braque buscaba acercar a los espectadores a las obras por medio de la exploración del espacio, con la intención de que este fuera tocado ópticamente.

Tanto en las ideas de Braque como de Damián Bayon se formulan diferentes maneras de experimentar el espacio y hay un alejamiento de los esquemas tradicionales de percepción y de representación.

Ahora bien, esta concepción se aplica en el manejo del espacio, es decir en la reformulación de la perspectiva.

Como es sabido este último elemento apareció por primera vez en

(51) Bayón Damián. Armando Morales. Pintura. p. 9

(52) Stangos Nikos. Conceptos de Arte Moderno. p. 20

la pintura renacentista. Como resultado de la nueva visión del mundo - se superó la representación bidimensional y se llegó a la superposición - de planos y al punto de fuga.

Ello no supone una objetivación pasiva de la realidad sino atiende a un sistema y a una visión particular de la época.

Aunque la perspectiva es un aspecto técnico no deja de incluir - elementos pertenecientes a la tradición, costumbres e ideología, es por - ello que en cada época y en cada grupo social se da un tipo de represen - tación distinta.

El tercer elemento constitutivo de la plástica es el color, el cual - esencialmente se vincula a las sensaciones, y desemboca en la posibilidad - sensible de los hombres.

Van Gogh, en una de las cartas a su hermano Teo, dice "es la - mancha negra en un paisaje lleno de sol; pero es una de las notas ne - gras más interesantes, de las más difíciles de captar exactamente, que - pueda imaginar". (53)

Con el mismo propósito de señalar la sensibilidad presente en el color Merle Ponty habla de "la ácida alegría del verde manzano... esa - angustia adherida al color no es más que una componente de un sentido - total". (54)

Los elementos formales hasta ahora expuestos son la concreción -

(53) Van Gogh Vincent. Cartas desde la oscura. p. 128

(54) Merleau Ponty Maurice. La prosa del mundo. p. 103

sensible de la obra plástica y posibilitan el diálogo con ella.

El diálogo es "el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú".<sup>(55)</sup>

En este caso lo que se presenta entre los hombres es la obra plástica como mediadora. Esta relación ciertamente no termina en el enfrenamiento obra-espectador por las múltiples interpretaciones que se hagan de ella.

Pero el diálogo no es únicamente la comunicación que se da de esas interpretaciones, sino también y sobre todo es "el encuentro que so lidariza la reflexión y la acción de sus sujetos"<sup>(56)</sup> es decir, es el método.

Este Método se centra en el proceso de codificación y descodificación.

Por codificación se entiende la representación de la situación existencial y se emplea para ella canales auditivos, táctiles y visuales.

Por descodificación se comprende el análisis crítico de la codificación.<sup>(57)</sup>

La descodificación implica el movimiento del pensar que va de lo abstracto a lo concreto.

(55) Freire Paulo. Pedagogía del oprimido. p. 101

(56) IDEM

(57) IBID p. 125

Dicho movimiento se aprecia también en los procesos de percepción que surgen a partir de la obra.

A partir de este planteamiento el Método que se propone en la presente Tesis para la apreciación del arte es el Diálogo.

Dicho Método responde a las características esenciales del Arte Contemporáneo, dado que no es arte explicativo sino que requiere de la interpretación. Dado este carácter de lo no terminal, el espectador deja de ser un sujeto pasivo y pasa a ser un recreador.

Desde esta perspectiva la obra se presenta como una obra generadora que abre posibilidades expresivas y sensibles del público que las aprecia.

**CAPITULO V****LOS MUSEOS**

## 5.1 HISTORIA DE LOS MUSEOS

Ningún otro sistema económico ha permitido un desarrollo cultural tan amplio en el mundo occidental como el Capitalismo, en donde, a través del intercambio artístico se consolidaron importantes colecciones que se identifican como el antecedente directo para la fundación de los museos.

Como es sabido, éstos, tienen su origen en la exhibición y almacenamiento de objetos votivos durante el período helenístico, funciones que se conservan hasta la actualidad.

En el Imperio Romano el valor de las colecciones adquiere un nuevo sentido, al ser mostradas al pueblo como trofeos de guerra.

El constante enriquecimiento logrado durante la conquista, trajo como consecuencia la necesidad de construir edificios especialmente destinados a ubicar botines de guerra. Es en esta etapa cuando surge por un lado el derecho público de observar las obras artísticas y por otro la edificación de lugares específicos para albergarlas.

Durante la Edad Media muchos de los objetos de las colecciones paganas fueron destruidos, los objetos artísticos valorados eran los de uso litúrgico, y eran acumulados en las Iglesias, con lo que la apreciación estética no es ya un derecho público debido a que estas colecciones podían ser conocidas solo por el clero y la nobleza.

La revaloración del hombre y el interés por el mundo clásico en



el Renacimiento generan una nueva posición ante el valor del arte que se expresa en la aparición del mecenazgo, en el interés de los coleccionistas por el período helenístico y finalmente por la constitución de los museos como instituciones destinadas a custodiar las obras artísticas.

Sin embargo estos sitios no eran accesibles al público, solo podían ser visitados por la nobleza y algunos artistas. Por ejemplo, el Museo del Vaticano abría sus puertas al público en general solo un día al año (en viernes santo).

Con el advenimiento de la Revolución Francesa se consolida la concepción del arte como un bien del Estado, y por lo tanto asequible a cualquier persona. Ello se inició con la expropiación de los bienes de la corona albergadas en el Palacio de Louvre, el cual fue abierto para todo el público, sin embargo dado el escaso conocimiento sobre arte, las obras resultaron ser ajenas para este, y el Museo de Louvre se quedó con su público habitual.

Ya en esta etapa se inicia el primer período de la historia moderna de los museos, que va de 1850 a 1914 aproximadamente y que se caracteriza por la apertura de los grandes museos y por la diferenciación de estos, atendiendo a su vocación: Museos de Historia, Museos Etnológicos, de Ciencias, etc.

Es importante destacar que es justamente en el siglo XIX cuando se inauguran los museos hasta la fecha más famosos en Europa y América; ellos son el Museo de Viena la Galería Nacional de Praga, la Pinacoteca de Munich, el Museo del Ermitage en Leningrado y el Museo del Pra

do en España, este último creado por iniciativa de Fernando VII y constituido por las colecciones del palacio Real, la Academia de San Fernando y el Escorial.

Cabe mencionar la importancia de los museos italianos formados por las colecciones de los mecenas y por el acervo recopilado por los sucesivos Papas.

La riqueza y diversificación de estas colecciones requirieron la apertura de museos que contienen desde el arte etrusco y egipcio hasta el arte profano y cristiano.

Entre estos se encuentran el Museo de Uffizi en Florencia, el Museo de Orfebrería del Palacio de Vittoria, la Pinacoteca Vaticana y la Biblioteca del mismo nombre.

En cuanto a Norteamérica, en este mismo siglo se forman las grandes colecciones adquiridas en Europa por inversionistas particulares, buena parte de estas colecciones se convertirán en el legado de los museos, tal es el caso del Museo Metropolitano de Nueva York inaugurado en 1870.

A diferencia de los museos europeos, el Museo Metropolitano tuvo desde sus inicios una dirección pedagógica-activa orientada a la cultura popular.

La segunda etapa en la historia moderna de los museos se inicia en la década de los años veinte y se caracteriza por la intención didáctica y por la apertura de museos Monográficos como el Museo de Van Gogh en Amsterdan y el de Goethe en Alemania.

La nueva concepción de los Museos como espacios educativos se expresa en la opinión de los artistas de la época, entre ellos se encontraba Malraux y Valery, y sobre todo Monet, quien plantea que: "el particularismo estético conduce a una importancia creadora y la solución a la crisis por el que pasa el panorama artístico radica en la realización de un arte que surja de la emoción colectiva y que sitúe la belleza en la existencia cotidiana... con valoraciones éticas y estéticas que serían la vida y no la muerte lenta para los museos".<sup>(1)</sup>

Este nuevo concepto se consolida durante la década de los años cincuenta, cuando se hacen publicaciones especializadas, como es el caso de la revista *Museum*, cuyo contenido versaba sobre la organización racional del museo y sus funciones educativas.

Ante el nuevo concepto didáctico de los museos fue indispensable que estos diversificaran sus funciones; de acuerdo a ello admitieron la expresión de otras disciplinas artísticas (funciones de ballet, conciertos, obras de teatro, etc.) organizaron foros para conferencias, mesas redondas, seminarios, etc. y ampliaron el tipo de publicaciones; de esta manera se imprimen catálogos, hojas de sala, posters y folletos educativos que complementan las exposiciones temporales y permanentes.

Con ello se busca el acceso del gran público a los museos.

Por otra parte también la UNESCO ha apoyado la transformación de los museos con la creación del ICOM (International Council of Museum),

(1) Leon Aurora. Museos. Teoría, praxis y utopía. p. 55

organismo que desde su fundación se ha encargado del intercambio para el conocimiento de los avances y de las experiencias museísticas de los diferentes países.

Lo presentado hasta aquí es un panorama general de la historia de los museos que permite apreciar la dinámica que estos han seguido y en la que se inscriben actualmente, sin embargo es necesario describir el devenir que este proceso ha tenido en México, dadas sus características particulares.

## 5.2 HISTORIA DE LOS MUSEOS EN MEXICO

La historia de los museos en México se remonta al siglo XVIII, con la fundación de la Academia de San Carlos en 1778.

En esta Institución, los maestros con el fin de apoyar sus clases colectaron obras de pintores europeos y crearon con ellas una pequeña galería en los patios centrales.

Ello cumplió con un doble objetivo: las obras fungieron como modelo para los alumnos y al mismo tiempo eran accesibles a cualquier persona que quisiera admirarlas, por lo cual dicha galería viene a ser el primer antecedente directo de los museos en México.

Hacia 1782 por orden real, varios oleos de conventos suprimidos, fueron trasladados a la Academia de San Carlos con la exigencia de que "fueran colocados ordenadamente y sirvan a la utilidad y recreo público"<sup>(2)</sup>, ello significó la inauguración del primer museo público en América.

Por otra parte algunos autores consideran como antecedente de los museos en México la fundación del Jardín Botánico realizado en 1787 y la inauguración del Gabinete o Museo de Historia Natural (1790-1793).

Esta afirmación parte de la idea de que en estos lugares se resguardaban colecciones con el fin de exhibirlas.

(2) Fernández Justino. El arte en el siglo XIX. p. 5

Es importante mencionar la participación del Barón Alexander Von Humboldt en la formación del Jardín Botánico cuyo acervo se logró gracias a las expediciones que realizó, las cuales permitieron recolectar muestras y hacer la primera clasificación científica botánica del Virreinato.

Posteriormente se fundó el Museo Nacional, el cual fue integrado con las obras del Conservatorio de Antigüedades Mexicanas y el Gabinete de Historia Natural. Cabe destacar que durante el siglo XIX era costumbre completar las Pinacotecas con una Gliptoteca.

Con el movimiento independiente se dio una revaloración de los valores nacionales por lo cual siendo presidente Guadalupe Victoria, se crea el Museo Nacional Mexicano en 1825, cuya finalidad fue ser en parte bodega oficial de antigüedades, además de fungir como lugar de exhibición de objetos nacionales.

Es entonces cuando los Museos empiezan a tener una función política expresada en la preponderancia de la identidad nacional y además de ello son identificados como instrumentos de cohesión cultural.

Las luchas partidistas entre federalistas y centralistas, toman el Museo como foro de discusión y coinciden únicamente en que estos deben perseguir un fin educativo.

Dada la escasez de recursos no se construyó un edificio que albergara el Museo Nacional sino que su material fue trasladado a la antigua Universidad.

Durante todo el siglo XIX este Museo conservó las características del Gabinete, a saber: acumulación de obra diversa sin catalogación alguna.

Es necesario señalar que durante el período de Lucas Alamán se proyectó un programa de educación que incluyó el incremento del acervo de los Museos de Antigüedades e Historia Natural. Como resultado de ello en 1865 por decreto se instituyó el Museo Público de Historia Natural, Arqueología e Historia.

Es claro que durante los siglos XVIII y XIX no hubo una definición de la vocación de los diferentes museos donde se exhibían colecciones de las más diversas índoles, como es el caso del museo antes mencionado.

En el período del porfiriato se crearon un Museo de Historia Natural (1900) promovido por la Comisión Geográfica Exploradora y se construyó el primer edificio con fines museísticos, entre 1900 y 1906, el cual albergó el Museo de Geología.

Es también durante este período cuando se inaugura el Museo Nacional de Artillería y el Museo Tecnológico Industrial, con ello la diversificación de este tipo de instituciones.

En pleno proceso revolucionario se creó el Museo del Chopo (1913) debido a la determinación de transferir el Departamento de Historia Natural del Museo Nacional a un edificio especial para albergar ese acervo.

Desde 1916 Vensutlano Carranza propone la creación de un Museo

Nacional a un edificio especial para albergar ese acervo.

Desde 1916 Venustiano Carranza propone la creación de un Museo del Imperio, proyecto que se concretó años más tarde.

En el período post-revolucionario el Templo de la Soledad de la Santa Cruz se instituyó como un espacio permanente para las exposiciones de arte popular en 1925.

Es en este mismo año cuando se empieza a generar la idea de hacer del Bosque de Chapultepec un área cultural.

Estas iniciativas son expresión de la política vasconcelista de promoción de los valores artísticos, así como de las costumbres y tradiciones entre el gran público.

Aunque Vasconcelos no tuvo una acción directa en la creación de los Museos de Arte, su proyecto trascendió por medio de la organización de grandes exposiciones al aire libre y a través de la proyección de la pintura mural.

Asimismo, el nacionalismo, característica del período de Vasconcelos fundamentó la creación de Museos de Historia y de Artes Populares.

En esta etapa un fenómeno importante paralelo a la creación de los museos fue la inauguración de galerías, hechas con el objetivo de que los artistas mostraran su obra. Para el montaje de éstas se utilizaron desde locales de alquiler, tiendas céntricas, casinos, bares y cantinas e inclusive casas particulares.



Ello fue el resultado de la necesidad de abrir espacios para la exhibición de la obra plástica, requerimiento que fue cubierto por las galerías ante la ausencia de Museos de Arte Moderno. A pesar de esta necesidad hubo que esperar poco más de una década para la creación de la Galería Nacional de Artes Plásticas, el Museo de Arte Popular y una Sala de Exposiciones Temporales en el Palacio de Bellas Artes.

Posteriormente y en esta misma dirección se fundó el Museo Nacional de Artes Plásticas en 1947 y en 1951 se creó el Museo Nacional de Artes e Industrias Populares.

Pese a la creación de estos museos no se logró acercar al público a ellos, salvo un pequeño grupo de conocedores; debido a esto fueron inaugurados en 1958 las Galerías Integrales en Chapultepec, las cuales tuvieron una gran afluencia y lograron tener la cantidad de once mil visitantes los fines de semana.

Ha sido hasta las tres últimas décadas cuando ha proliferado la construcción de museos, predominando entre estos los de Historia, de Antropología y Etnografía. Así se crearon el Museo del Caracol, el Museo Nacional de Culturas Populares, el Museo de Historia del Castillo de Chapultepec y el Museo Nacional de Antropología e Historia, que en su momento fue expresión de la vanguardia museográfica a nivel mundial.

En cuanto a los Museos de Arte, el desarrollo ha sido mucho más modesto, por ejemplo, es hasta 1967 cuando se crea el Museo de Arte Moderno y hasta la década de los ochentas cuando se continúa esta línea gracias a la donación de importantes colecciones particulares como la del

matrimonio Carrillo Gil, con lo que se fundó el Museo del mismo nombre y la colección donada por el maestro Rufino Tamayo con lo que se inauguró en el Bosque de Chapultepec el Museo de Arte Contemporáneo Internacional Rufino Tamayo.

Ya a finales de la década pasada cabe destacar la construcción de Museos de este mismo género gracias a la inversión de la iniciativa privada como es el caso del Centro Cultural de Arte Contemporáneo y el recientemente inaugurado Museo de Monterrey.

Evidentemente son los Museos de Arte los que han estado significativamente marginados en el proceso histórico de construcción cultural y dentro de ellos han sido aún menos favorecidos los de Arte Contemporáneo.

Para profundizar en su análisis es necesario exponer su estructura y organización interna, por ello estas características serán abordadas en el siguiente punto.

### 5.3 ESTRUCTURA Y ORGANIZACION DE LOS MUSEOS DE ARTE.

Los Museos de Arte en México dependen directamente del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Dicha institución fue creada en 1988 con el objetivo de coordinar, promover y dirigir todos los organismos culturales, incluyendo al Instituto Nacional de Bellas Artes el cual funje como instancia inmediata superior de los Museos.

Dentro del funcionamiento interno de estos últimos existen las llamadas Areas sustantivas, las cuales son consideradas como en núcleo de las actividades fundamentales de los Museos. Estas áreas son: Departamento de Administración, Departamento de Investigación y Exposiciones, Departamento de Curaduría y Departamento de Servicios Educativos.

Para el adecuado funcionamiento de las Areas sustantivas se han creado Areas de Apoyo, las cuales son: Relaciones Internacionales, Area de Relaciones Públicas, Seguridad y Vigilancia, Coordinación Técnica, Museografía y Mantenimiento.

A continuación se expone la función de los Departamentos y Areas.

Departamento de Investigación y Exposiciones. Se encarga de fundamentar y señalar las directrices teóricas y coordina el trabajo de recopilación sobre obras y artistas.

Además se encarga del diseño y contenido de catálogos y hojas de

sala.

El Departamento de Investigación tiene a su cargo el Area de Museografía, la cual diseña el montaje de las exposiciones, de acuerdo a los criterios marcados por el Departamento mencionado.

Departamento de Servicios Educativos. Es el responsable de canalizar los esfuerzos de todas las Areas hacia el público.

Como encargado de los aspectos pedagógicos para el acercamiento del público, tiene a su cargo varios programas educativos, que van desde visitas guiadas y talleres de expresión plástica, hasta la capacitación del personal del Museo.

Departamento de Curaduría. Tiene como tarea primordial la conservación, el manejo y la clasificación de las obras; ya sea de las colecciones permanentes, o bien de las exposiciones temporales.

Departamento de Administración. Sus actividades se centran en la planeación y distribución de los recursos percibidos. Tiene a su cargo la coordinación de las Areas de Mantenimiento, Seguridad y Vigilancia, así como de Recepción y Tiendas.

Area de Seguridad y Vigilancia. Tiene a su cargo la custodia y resguardo del acervo. Cumple además con la tarea de atención al público, dado que su trabajo se centra en las salas de exposición.

Area de Mantenimiento. Se encarga del programa permanente de la conservación de las instituciones y equipo de acuerdo a un plan anual de prevención y corrección de los mismos.

**Area de Relaciones Internacionales.** Cubre los aspectos legales y de ejecución que implica la transportación dentro de México y el extranjero, de las obras destinadas a las exposiciones. Apoya también la elaboración de los acuerdos y las negociaciones de intercambio cultural.

**Area de Relaciones Públicas.** Se encarga del directorio de artistas, coleccionistas e invitados especiales. Apoya también la realización de eventos como conferencias, mesas redondas y las difunde en los medios de comunicación.

La estructura descrita hasta aquí, responde de manera clara a la concepción del Museo como institución para el resguardo del acervo.

Este enfoque no puede ser sostenido en las teorías actuales de Museología, que conciben al Museo como un espacio educativo.

#### 5.4 LA FUNCION EDUCATIVA DE LOS MUSEOS DE ARTE CONTEMPORANEO.

La estructura organizativa de los Museos de Arte Contemporáneo\_ anteriormente citada responde de manera evidente a un intento de equilibrar (en teoría) las funciones de resguardo y catalogación (Curaduría) - con respecto a la labor educativa (Servicios Educativos), ya que ambos departamentos son considerados como áreas sustantivas.

Cabe analizar entonces que es lo que origina que el Departamento de Servicios Educativos sea tan sólo un área entre varias otras, a pesar de ser la encargada de concretar la vocación del Museo.

La respuesta es clara, si se toma en cuenta que este funciona en la práctica bajo la perspectiva de fungir como cuidador del acervo.

Debido a esta dinámica, es evidente que el público pasa a un segundo plano.

La solución a esta problemática no es sencillamente aumentar el personal para la atención al público, o diversificar los programas didácticos, ello ciertamente es muy importante, pero solo si se fundamentan en un enfoque distinto, esto es a partir de la perspectiva de que el museo\_ es esencialmente un espacio educativo.

Al considerar el arte como una forma de conocimiento sensible se requiere, por principio estar en contacto con las obras, en este caso con las de arte contemporáneo. Las cuales por su particular naturaleza suscitan la necesidad sensible de nuestro tiempo.

Ante esta realidad es imprescindible conocer sensible y conceptualmente las propuestas del arte contemporáneo en cuanto al manejo del espacio, del color y de la textura, así como de las relaciones que se establecen entre estos elementos compositivos; su recreación e interpretación llevarán al desarrollo de las fuerzas esenciales.

También cabe mencionar la importancia de la libertad interpretativa que permite el arte contemporáneo dado que este fundamentalmente no es un arte explicativo.

Sin embargo ello no valida acepciones arbitrarias dado que es requerimiento indispensable el manejo del lenguaje visual y de los símbolos estéticos.

Es a partir de estas condiciones por lo que se concibe a los museos de arte contemporáneo como espacios preferentes para la educación estética, dado que es ahí donde se da el contacto obra-espectador.

Por otra parte es preciso reconocer que los contenidos del arte contemporáneo son de difícil acceso y no forman parte de la realidad inmediata del gran público.

De ahí la necesidad de que el museo actúe como traductor de los contenidos de las obras.

En ello radica la importancia de que los servicios educativos no sean función específica de un Departamento sino que se extiendan a todas sus áreas.

Desde esta perspectiva aspectos como la museografía deben tomar un carácter pedagógico. La disposición y presentación de las obras, cédulas de sala, iluminación, etc. ha de responder a criterios didácticos que no pueden quedar reducidos a esquemas tradicionales como es el caso de los guiones cronológicos.

A este respecto se puede mencionar la propuesta museográfica de Katherine Kuh realizada en el Instituto de Artes de Chicago.

Ella sostuvo que el público "necesita una explicación visual del arte, en términos del material mismo".<sup>(3)</sup> Esto marco la dirección de una museografía pedagógica.

Para las exposiciones del Instituto se eliminaron las cédulas de sala, cronología del expositor, explicaciones técnicas, etc. y se sustituyeron por información que pudiera ser comprobada visualmente, por ejemplo "en la exposición Espacio y Distancia se afirmó que el artista sugiere espacio sobre una superficie plana mediante el uso del color. Para demostrarlo se cambió una pequeña área de color en una pintura de Miró, y se alteraron por completo las relaciones espaciales en la tela. Sólo se necesitó un texto con una frase breve para complementar la información".<sup>(4)</sup>

Por otro lado, la investigación que se realiza en los museos solo se dirige a los contenidos de las exposiciones. Esta labor se aísla totalmente de cualquier sentido educativo, puesto que esta en función de ella

(3) Kuh Katherine. Por una enseñanza no verbal, p. 307

(4) IBID. p. 309



borar catálogos y hojas de sala para el público especializado.

La investigación sobre educación en los museos es prácticamente nula.

Acorde a la perspectiva bajo la cual se ha planteado este trabajo es exigencia que la investigación atienda y profundice en los procesos de apreciación e interpretación del público.

Es necesario también capacitar al personal de las áreas que están en contacto directo con los visitantes, para favorecer así la retroalimentación con el museo. Dicha capacitación incluye al personal de Seguridad y Vigilancia, Recepción y Tiendas.

En lo referente a la diversificación de las actividades a proponer, se puede mencionar las visitas guiadas, talleres de expresión plástica, cine-club, cursos de apreciación e historia del arte y programas extramuros.

Igualmente se requiere promover los centros de documentación (bibliografía y hemerografía) de los Museos de Arte Contemporáneo y asimismo disponer salas didácticas que contengan información general sobre corrientes del siglo XX, artistas representativos y técnicas fundamentales, así como recursos visuales con textos mínimos de apoyo que generen la apreciación de la necesidad sensible de las obras.

El hecho de que el museo sea un lugar fundamentalmente educativo no margina las funciones de conservación de la obra, sólo que su movilidad queda sujeta a los requerimientos didácticos.

Los Museos de Arte Contemporáneo en la realidad actual de México padecen de graves carencias. Es evidente que estas Instituciones no escapan al contexto político, social y económico, los cuales determinan su condición aislada, debido a que sus contenidos aparentemente no responden a los requerimientos de la identidad nacional.

181

## CAPITULO VI

### **EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO INTERNACIONAL RUFINO TAMAYO COMO ESPACIO ALTERNATIVO PARA LA EDUCACION**

## 6.1 EL MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO INTERNACIONAL RUFINO TAMAYO. GENERALIDADES Y VOCACION.

El Museo de Arte Contemporáneo Internacional Rufino Tamayo se inaugura en el mes de mayo de 1981, con la finalidad de exponer la obra representativa de la plástica del siglo XX.

Esta institución nace gracias a la iniciativa del Maestro Rufino Tamayo, quien desde principios de los años setentas solicitó apoyo al Estado Mexicano para la construcción de un Museo de Arte Contemporáneo, ante la necesidad de que el país contara con un espacio de esta naturaleza, hasta ese momento inexistente.

Con la idea de que este Museo fuera accesible al mayor número posible de visitantes, Tamayo pidió que se edificara en el bosque de Chapultepec. Además de ello, la construcción de este consolidaría la formación de un circuito de Museos, que incluye el Museo Nacional de Antropología e Historia, el Museo de Historia y el Museo de Arte Moderno.

Sin embargo, la donación del terreno se concreta hasta el año de 1979, bajo el gobierno de José López Portillo.

Para financiar el proyecto se formó un patronato con capital perteneciente al grupo Alfa y a la Fundación Cultural Televisa. Esta última se comprometió además, a sostener la administración del Museo, misma que fue absorbida por la Secretaría de Educación Pública en 1986, a través del Instituto Nacional de Bellas Artes.

El Museo Rufino Tamayo tuvo desde su origen el propósito de mostrar la colección de más de doscientas obras donadas por Olga y Rufino Tamayo.

Esta colección incluye obras de los artistas más importantes del Arte Contemporáneo y figura en ella dibujo, gráfica, pintura, escultura, fotografía y tapiz.

Entre las Escuelas representadas, por mencionar algunas, se encuentran la Nueva Figuración, con obras de Francis Bacon, Jean Dubuffet y Frank Auerbach; Arte Pop con óleos de Alex Katz; Andy Warhol y Larry Rivers; Surrealismo con autores de la talla de Max Ernst, Salvador Dalí y Joan Miró.

Cabe destacar la presencia del Expresionismo Abstracto con pinturas de Mark Rothko, Adolph Gottlieb y Pierre Soulage, así como la excelente representación de la Escuela Matérica, tanto en pintura como en tapiz, con obras de Antonio Tapfés y José Grau Garriga.

Para terminar con la ejemplificación de la Colección Permanente es importante mencionar la obra escultórica de autores como Giò Pomodoro, Isamu Noguchi y Kiyoshi Takahashi.

Además de la Colección Permanente el Museo organiza exposiciones temporales de destacados artistas en el plano internacional.

El proyecto arquitectónico del Museo Tamayo fue realizado por Abraham Zabludovsky y Teodoro González de León, quienes recibieron por esta obra el Premio Nacional de Arquitectura en 1981.

La construcción se fundamentó en la idea de conciliar el edificio - con el paisaje "estableciendo una continuidad material entre la hierba del bosque y los muros del Museo. Se consigue así una integración real y - produce la ilusión de que el edificio brota del suelo".<sup>(1)</sup>

El Museo Tamayo contiene dos cuerpos de sala de exposición unidas por un patio central.

Del total de nueve salas, siete están dedicadas a la Colección Permanente y las dos restantes a exhibir las Exposiciones Temporales. Existe además un Patio de Esculturas cuyo espacio está iluminado por luz natural.

El Museo cuenta con un Auditorio para doscientas personas que permite la organización de eventos diversos.

Otro de sus servicios es el de la librería que ofrece catálogos, hojas de sala y posters elaborados con motivo de cada exposición.

Entre los eventos más destacados del Museo Tamayo se encuentran conferencias y mesas redondas organizadas alrededor de las exposiciones o bien de otra índole, funciones de danza y teatro, conciertos y presentaciones de libros.

Se cuenta también con el Centro de Información y Documentación Rufino Tamayo, que contiene la bibliografía y hemerografía más completa de América Latina sobre este artista, además de un acervo considerable

(1) González de León Teodoro. Documento mecanografiado. Centro de Documentación e Información Rufino Tamayo. 29 de mayo de 1981. -- México, Distrito Federal.

de libros y catálogos sobre Arte Contemporáneo. Este Centro funciona - de lunes a viernes para la consulta del público en general.

El objetivo de Rufino Tamayo al inaugurar este museo fue no sólo exhibir las manifestaciones del Arte Contemporáneo Internacional sino - también crear un espacio fundamentalmente educativo.

Es por ello que este Museo promueve un Programa permanente de visitas guiadas y talleres de expresión plástica para niños, impartidos en el verano.

Para analizar el funcionamiento de las acciones educativas del Museo Tamayo, en el siguiente punto se describirán los diferentes programas del Departamento de Servicios Educativos.

## 6.2 DESCRIPCION DE LOS PROGRAMAS DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS EDUCATIVOS.

El Departamento de Servicios Educativos se encarga de concretar las acciones de las restantes áreas del Museo Tamayo en favor del público, asimismo y de acuerdo a su línea didáctica es el responsable de capacitar al personal del propio Museo.

Dada la diversidad de los visitantes en cuanto a la edad, nivel de conocimientos, sensibilidad y necesidades, este Departamento ha tenido que plantear diversos Programas pedagógicos que respondan a los requerimientos de cada uno de los sectores del público, con el fin de que exista un acercamiento real a los contenidos de las exposiciones.

De esta manera se ha llevado a cabo un Programa de capacitación de personal y seis Programas más que atañen directamente al público.

Los Programas son los siguientes:

1.- Capacitación de personal. Se diseñan e imparten cursos preferentemente para el personal de Servicios Educativos. Los Programas versan sobre los contenidos de las Exposiciones Temporales y Colección Permanente, con la finalidad de que al aumentar en el personal el acervo cultural ello redunde forzosamente en la calidad de las visitas guiadas.

Por otra parte, el Departamento de Servicios Educativos también coordina las propuestas de cursos para las áreas restantes, cuando son impartidos por personal ajeno al Museo.



2.- **Visitas guiadas.** Las visitas guiadas son recorridos explicados por la Colección Permanente y Exposiciones Temporales y se basan en un guión didáctico que contempla una selección de diez a doce obras, en las cuales se sintetizan las características más importantes de la muestra.

Estos recorridos son un servicio gratuito y se brindan de martes a domingos previa cita a grupos organizados.

Son impartidos por el personal de Servicios Educativos y en ocasiones por otras áreas del Museo.

Este Programa lleva la línea general de no plantear las visitas guiadas como una conferencia sino buscar el diálogo con el público a través de la confrontación y del desarrollo de la capacidad crítica.

3.- **Talleres.** Este Programa consta de dos tipos de talleres: de expresión plástica y de análisis teórico.

Los primeros se enfocan principalmente al público infantil y se llevan a cabo en las vacaciones de verano. Estos talleres buscan el conocimiento de los elementos formales de la plástica contemporánea e incluyen la práctica artística de otras disciplinas como el teatro y la literatura. Asimismo contienen actividades complementarias como la carpintería y la electricidad.

En cuanto a los Talleres teóricos su concepto ha sido enfocado a ciclos de conferencias sobre arte contemporáneo y plástica mexicana.

4.- Medios audiovisuales. El Programa de audiovisuales se propone, en base a la necesidad de complementar los contenidos de las exposiciones temporales y de la Colección Permanente.

En la conciencia de que es un medio atractivo para el público en general que permite el fácil acceso al arte contemporáneo se han propuesto tres subprogramas:

1.- Elaboración de audiovisuales que brinden información accesoria para las exposiciones temporales.

2.- audiovisuales que enriquezcan los contenidos de la Colección Permanente en cuanto a explicación de las Escuelas ahí representadas y elementos formales de composición básicas de cada una de estas corrientes.

3.- Audiovisuales fundados en una semblanza que muestre la historia personal de los artistas más destacados del arte contemporáneo.

De estos tres proyectos sólo se ha concretado en algunas ocasiones el primero.

5.- Museo extramuros. Este Programa se plantea con el fin de abrir canales de comunicación para el público, para ello se traspasan los límites físicos del propio museo.

Esta actividad consta de dos áreas: los recorridos comentados en rutas arquitectónicas y escultóricas así como visitas sistematizadas a Museos de otro tipo y galerías.

La segunda área contempla la asistencia del personal a las escuelas e institutos con el fin de motivar su acceso al Museo a través de audiovisuales que introduzcan al arte contemporáneo.

6.- Observación y análisis del público. Teóricamente se pretende por medio de entrevistas y encuestas identificar las necesidades educativas del público con el fin de establecer las actividades más adecuadas para cubrir estos requerimientos.

Sin embargo esta investigación atendía fundamentalmente a intereses administrativos, tales como recabar opiniones sobre el costo de admisión, el trato brindado al visitante, etc.

El Departamento de Servicios Educativos en los últimos años se ha enfrentado con graves carencias de personal, por lo que estos Programas, aunque en teoría necesarios y bien diseñados no se han llevado a la práctica en su totalidad.

Sí se parte del hecho de que el Programa de Observación y Análisis del Público, atiende a otros intereses es claro que no se conoce, más que de un modo superficial las necesidades de los visitantes por lo que se torna esencial analizar cuál es entonces la problemática del espectador de arte contemporáneo.

### 6.3 PROBLEMATICA DEL ESPECTADOR

La problemática actual en la relación Museo-espectador es sumamente compleja y tiene diversas implicaciones, que van desde la postura del público ante las exposiciones, su capacidad de asimilación y la respuesta que el Museo logra ante ello.

Históricamente la concepción de estos, es la de una Institución sacralizada, inaccesible y atemporal. Su ubicación, por tanto, en la vida cotidiana es la de un lugar inútil y ajeno a la realidad inmediata.

Una cantidad considerable del público que asiste a los Museos se forma por estudiantes cuyas necesidades escolares así lo requieren, o bien por la atracción que las exposiciones exitosas ejercen y que finalmente se convierten en espectáculos turísticos, en las que sin embargo, los espectadores no toman una parte activa.

Por desgracia, la mayoría de los Museos en Latinoamérica validan tal postura al no diversificar las actividades educativas que se ofrecen al público, las cuales permitirían acercarlo a los contenidos.

La percepción de los Museos es la de un lugar impenetrable, al que sólo se va a contemplar y no a participar, a través de la reelaboración interpretativa de las obras.

En la práctica, esto se ve corroborado ante la ausencia de recursos didácticos tan esenciales como tener un guión museográfico accesible y colocar cédulas de sala, cuya información sea de fácil aprehensión para el público.

En particular, la situación de los Museos de Arte Contemporáneo es más grave por la dificultad de la percepción de las obras, dada la -- inexistente educación visual y la nula importancia que se da en el sistema escolar a los recursos que un Museo podría ofrecer.

La complejidad del Arte Contemporáneo supone también un acercamiento afectivo aunado a una elaboración teórica, dada la diversidad de estilos a los que se enfrentan los visitantes en los Museos de esta naturaleza. Sin embargo, son pocos los espectadores que completan el proceso afectivo-cognoscitivo que implica el quehacer artístico.

Ello se debe básicamente a la ausencia de aspectos formativos que permitan la recreación y supriman la posición pasiva del espectador.

Es necesario entonces, analizar los aspectos que propician esta -- postura pasiva. Uno de los motivos esenciales es el desconocimiento de los códigos empleados en la plástica contemporánea, lo cual impide el acercamiento cognoscitivo, ya que el espectador no puede asociar ningún elemento de la obra a su marco referencial.

El aspecto afectivo se ve cohartado por las amplias limitaciones de la percepción cuando no existe un entrenamiento visual. Los objetos son percibidos, pero no sus formas. Estableciendo una analogía con el Arte Contemporáneo, este enunciado supone la percepción del espectador, -- únicamente en cuanto a la existencia de las obras, más no de los elementos específicos de que están constituidas.

Esta ausencia de los recursos más elementales es un reflejo de la --

poca importancia que en la mayoría de los Museos se le da a los servicios educativos.

Dicha área en los Museos de arte, es la más restringida como se observa es la carencia de personal, en la mínima asignación de recursos económicos, en las funciones incongruentes que se le asignan y en los problemas de difusión a los que se enfrenta.

Ello demuestra la absoluta pérdida de perspectiva del personal de los Museos de arte, en cuanto a que los Museos son para el público, y sin él no tienen razón de existir.

Las obras de arte mostradas en los Museos adquieren un sentido más profundo y trascienden su contexto, no sólo por las acciones de conservación y restauración, sino porque atienden a la relación que se establece entre sujeto y obra.

De esta manera si la vigencia de una obra está sostenida por dicha relación se hace indispensable propiciar el acceso a ellas.

En el caso del arte contemporáneo ya se planteó que tiene un lenguaje específico con símbolos y signos necesarios de aprenderse por las generaciones precedentes a los ismos. Mantener el acceso a este arte, restringido a una élite es sostener las desviaciones de apreciación, lo cual implica mantener el esnobismo.

En esta situación, en la que el Público es incapaz de comunicarse con la obra, aparecen mecanismos de defensa, expresados en las distintas justificaciones y prejuicios ante el arte contemporáneo.

Aunado a ello, existe el problema de la mediatización provocada por los medios masivos de comunicación, cuyo resultado es el condicionamiento del gusto del público, lo cual propicia un alejamiento considerable del arte.

En cuanto al aspecto sensible, se ha dado por hecho, que es una potencialidad natural, no susceptible de desarrollo. Sin embargo, "el hombre descubre el sentido de las cosas justamente porque crea un sentido humano de las cosas. Un hombre con sentidos desarrollados tiene sentido también para todo lo humano, mientras que un hombre de sentidos no desarrollados se haya cautivo frente al mundo, y no lo percibe universal y totalmente, con sensibilidad e intensidad, sino de un modo unilateral y superficial".<sup>(1)</sup>

Ciertamente el panorama es difícil y su solución no puede centrarse únicamente en la superación de las limitaciones económicas y en los problemas de difusión.

(1) Kosik Karel. Dialéctica de lo Concreto. Ed. Grijalvo. México, 1985. p. 149.

194

#### **6.4 INVESTIGACION REALIZADA EN EL MUSEO RUFINO TAMAYO**



#### 6.4.1 Talleres Familiares de Fin de Semana

Como ya se ha desarrollado en el presente trabajo, el Museo es, por principio el lugar preferente para la Educación Estética (en cuanto a plástica se refiere), en tanto permita el contacto obra-espectador, condición básica para su consideración como espacio alternativo para la educación.

Ante la problemática expuesta que dificulta e impide el acceso a las obras de arte se propuso para el desarrollo del presente trabajo, un Programa didáctico que corrobore la hipótesis del Museo como espacio alternativo para la Educación Estética.

Este Programa, titulado Talleres Familiares de Fin de Semana tuvo como objetivos propiciar la posibilidad expresiva del público; construir las condiciones que permitan el proceso creativo y suscitar un primer acercamiento al Arte Contemporáneo. Se pretendió también generar el acceso del público a los museos de Arte Contemporáneo a través de la convivencia espectador-museo, para concretar este vínculo se logró un clima de confianza donde se buscó que los visitantes perdieran el miedo a este tipo de instituciones, tradicionalmente sacralizadas.

Los Talleres Familiares de Fin de Semana se desarrollaban los sábados y domingos a las 12 p.m. y constaban de dos actividades: una visita guiada que incluía una selección de diez obras representativas de la Colección Permanente y posteriormente de un Taller de Expresión Plástica.

Esta actividad se diseñó preferentemente para las familias visitantes de Chapultepec y estudiantes cuyas actividades académicas requerían obtener información en el Museo, sin embargo estaba abierto también al público en general. Es importante señalar que los visitantes forman grupos heterogéneos en cuanto a condición económica, social y cultural, lo cual se puede constatar en la procedencia diversa de los visitantes.

Este Programa se inauguró en el mes de febrero de 1990 y concluyó en el mes de junio del mismo año.

Se eligió este lapso de tiempo por ser período escolar y por las condiciones favorables del clima que permitían la realización del Taller dado que éste era al aire libre.

El Programa fué aplicado por tres personas (dos pedagogas y una Lic. en Ciencias Humanas) que se encargaron tanto de las visitas guiadas como de la ejecución de la actividad plástica.

La dinámica a seguir se detalla a continuación.

Primeramente el equipo hacía un recorrido por el parque anexo al Museo Tamayo (Reforma y Gandhi) invitando a los visitantes al Taller, explicándoles que era un servicio gratuito y las actividades a realizar. Estas invitaciones se hacían con una hora de anticipación.

Una vez que se formaba un grupo, se dividía por edades: uno de niños y otro de adolescentes y adultos para que la visita guiada, primera actividad del Taller, fuera adecuada a cada uno de los niveles.

Se proseguía entonces al recorrido con una guía al frente de cada grupo y un observador.

El guión didáctico de la visita se formaba con los contenidos de diez obras cuyas características plásticas permitían el fácil acceso al Arte Contemporáneo.

De esta manera el criterio a seguir para la selección de las obras fue fundamentalmente pedagógico.

Se escogieron óleos, acrílicos y un tapiz y se destacó generalmente una característica plástica específica en cada una de estas obras que incluían tendencias figurativas, geométricas y abstractas.

La obra con la que se iniciaba el recorrido es "Interior u Homage a Bonnard", del pintor francés Jean Le Moal. Este óleo es de la década de los sesentas y permite la explicación de los colores primarios y secundarios. Su composición abstracta propiciaba el ejercicio imaginativo de los espectadores.

Se continuaba con la obra "Viejo Tapiz" del artista belga Pierre Alechinsky. Este acrílico incluye elementos figurativos con un marcado trazo infantil y permite la ubicación de elementos, que si bien no son totalmente figurativos, remiten a la construcción real de una escena en la mente del espectador.

El siguiente diálogo se hacía frente a la obra "Traslación circular" del pintor argentino Julio Le Parc, representante del Arte Óptico cuyos principios plásticos se destacan claramente en esta obra.

Este acrílico ejemplifica la impresión del movimiento logrado por la colocación de figuras geométricas.

La conversación se centraba en la movilidad de la obra, elemento importante de la plástica contemporánea.

En la sala contigua se analizaba un tapiz de gran formato de Joseph Grau Garriga, fundador de la Escuela Catalana de Tapiz y representante de la Escuela Matérica.

El empleo en esta obra de materiales como el yute, henequén y lana permite la creación de diferentes texturas, elemento que se pretendía destacar.

Para complementar el diálogo sobre la textura se observaba el cuadro "Mujer atacada por peces" de Francisco Toledo, autor que emplea la obra arena de mármol y en cuya línea compositiva se destaca un sentido profundamente mexicano, totalmente ajeno al folklorismo de estampa.

En esta misma concepción se basa la obra de Rufino Tamayo, de quien se analizaba una obra gráfica titulada "Galaxia. que permitía abordar con el público una técnica distinta, así como destacar la genialidad colorística de Tamayo.

Se continuaba con una de las obras más importantes de la Colección Permanente "desnudo sobre diván" de Pablo Picasso que permitía introducir a los visitantes en una de las Escuelas más destacadas del siglo XX, el Cubismo.

En base a este óleo se buscaba romper con la esquematización de

la percepción del espacio, abriendo nuevas posibilidades a través de la reformulación de la perspectiva y de una visión diferente del espacio dada por el geometrismo.

Esta concepción se reafirmaba en la obra "Clavadistas circulares" de Fernando Leger, donde la distribución de los elementos de composición en el plano pictórico se aleja completamente del esquema tradicional.

En la última sala se analizaban dos obras surrealistas: "Los vampiros" del francés André Masson y "Pueblo cansado" de Max Ernst.

Esta última fue realizada durante la Segunda Guerra Mundial en el exilio de su autor en Estados Unidos.

En ella resalta el contenido simbólico vinculado a las condiciones de guerra y destrucción de esa época.

Esta condición permite destacar los vínculos del arte con el contexto en el cual surge.

Para centrar la conversación en la perspectiva se recurría al cuadro "Formas de sombrero" del chileno Claudio Bravo, quien en esta obra hiperrealista, permite la observación de la perspectiva lograda por la superposición de planos.

Para concluir el recorrido se decodificaba el óleo "Los vampiros", pintura que sintetiza los elementos de composición planteados durante la visita y que sugiere además un carácter lúdico y de fantasía.

En las visitas guiadas se buscaba ante todo el acercamiento afecti

vo al Arte Contemporáneo a través del diálogo constante con el guía, de ahí que esté buscara motivar al público con preguntas constantes sobre las obras, que implicaran la observación y elaboración conceptual y que trascendieran el esquema perceptual tradicional, estableciendo con ello - el inédito viable. Ello no es otra cosa más que la aplicación del Método (tema generador) de Freire que implica devolver la realidad problematizada mediante preguntas.

Cabe destacar que aunque para el guión se hiciera una selección previa el guía invitaba al público a elegir las obras que más llamaran su atención para dialogar sobre ellas.

Con ello se quería establecer una relación horizontal para que la visita no adquiriera un carácter de conferencia y por lo tanto de imposición. Con este mismo objetivo, el guía no planteaba interpretaciones terminantes respecto de las obras sino que buscaba que el público diera - sus propias opiniones; permitiendo la expresividad y la sensibilización.

En esta primera etapa se propiciaban las condiciones para generar, en un primer intento la expresividad, la sensibilidad y la creatividad, lo cual se concretaba en los dibujos hechos en la fase del trabajo, es decir en el Taller de Expresión Plástica que se hacía una vez terminada la visita guiada.

En la explanada del Museo se colocaron mesas de madera donde - se disponían diversos materiales tales como papel de dibujo, óleos, acuarelas, gises de colores, anilinas para combinarse con pasta de dientes y gouache, se disponían también texturas: polvo de mármol de diferentes -

gruesos y aserrín, así como pinceles de distinto grosor y godetes.

Se procedía entonces a iniciar dibujos con tema libre y con la técnica o técnicas que el público prefiriera.

El equipo de trabajo daba los lineamientos generales sobre la utilización de los materiales, sin inducir a un tema específico para el trabajo, su labor se concretaba a la orientación.

Una vez terminada la obra, le era solicitado al autor que creara un título para ella.

Los trabajos terminados se quedaban en el Museo, para ser con ellos una valoración posterior.

Es importante mencionar que el mismo procedimiento se seguía para dos grupos: experimental y control, con la única diferencia de que el segundo realizaba una obra plástica sin asistir a la visita guiada, con el fin de establecer diferencias con respecto al grupo experimental.

#### 6.4.2 Selección de la Muestra

El total de los asistentes a los Talleres Familiares de Fin de Semana y a las visitas fue de 1414, cifra que representa el Universo de esta Investigación.

De estos se descartaron a los niños menores de 5 años, debido a que la falta de madurez motriz impide evaluar sus obras para los fines aquí perseguidos, su número ascendió a 296 personas.

En el proceso de depuración se restaron 80 personas adultos en su totalidad, ya que si bien participaron en la visita guiada se negaron a elaborar un dibujo en el Taller.

De esta manera la población se redujo a 1038. Partiendo de las características de este Universo que son:

- Una población pequeña (menor de 10,000)
- Que contiene varios grupos donde se afijará la muestra.
- Y donde los instrumentos de evaluación contienen numerosos rasgos a calificar cualitativamente, <sup>(2)</sup> se seleccionó la fórmula siguiente para delimitar el tamaño de la muestra:

$$n = \frac{\frac{Z^2 q}{E^2 p}}{1 + \frac{Z^2 q}{E^2 p} - 1}$$

(2) Rojas Soriano Raul. guía para realizar investigaciones sociales. p. 177



donde Z = nivel de confianza

E = nivel de precisión

pq = variabilidad

N = población

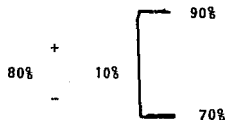
Para la presente Investigación se eligió un nivel de confianza del 95% (Z).

En cuanto a la obtención de la variabilidad (pq) se tomó primero en un grupo piloto, el cual arrojó los siguientes datos:

$$p = 80\%$$

$$q = 20\%$$

Para la obtención del nivel de precisión (E) que permitió generalizar los resultados se trabajó con el 10%. De esta manera:



y por último N; población, en este caso 1038

Sustituyendo:

$$n = \frac{\frac{(95)^2 (20)}{(10) (80)}}{2} = 269$$

$$1 + \frac{1}{1038} \left[ \frac{(95)^2 (20)}{(10)^2 (80)} \right] - 1$$

El Universo esta formado por dos grupos: Experimental y Control. Donde el grupo Experimental es de 747 y el Control es de 291. Cabe se ñalar que el grupo Experimental fue sometido a la visita guiada, como se mencionó anteriormente.

Para determinar el tamaño correspondiente a la muestra de los grupos Experimental y Control se utilizó la fórmula de afijación siguiente:

$$\frac{N h}{N} (n)$$

Donde N = población  
 N h = subpoblación o grupo  
 n = muestra total

Sustituyendo:

Grupo experimental	Grupo Control:
N h = 747	N h = 291
N = 1038	N = 1038
n = 269	n = 269
$\frac{747}{1038} (269) = 194$	$\frac{291}{1038} (269) = 75$

Tanto el grupo Control como el experimental están constituidos por subgrupos: niños, adolescentes y adultos, por lo que se utilizó la misma fórmula para determinar el total de cada subgrupo.

Así los resultados fueron los siguientes:

	Grupo Control	Grupo Experimental
Niños	30	80
Adolescentes	22	54
Adultos	13	35

Por último la selección de los dibujos a evaluar se hizo por muestreo al azar.

### 6.4.3 Grupo Piloto

La Investigación Piloto se realizó en cuatro sesiones durante el mes de febrero de 1990, como se detalla a continuación.

FECHAS	No. DE ASISTENCIA
3-2-90	10
4-2-90	17
10-2-90	15
11-2-90	23
TOTAL: 65	

De los 65 trabajos realizados por los participantes del Taller, (niños, adolescentes y adultos) se obtuvieron 52 dibujos entre abstractos y figurativos no esquemáticos con elementos sensibles; los 13 participantes restantes presentaron dibujos esquemáticos y con escasos elementos sensibles, por lo que se detectó una Variabilidad de:

DIBUJOS	%	
52	80	p.
13	20	q.

#### **6.4.4 Escala Estimativa**

No existe ningún instrumento de evaluación establecido por lo cual se procedió a operacionalizar las hipótesis atendiendo a los elementos de concreción de cada una de las variables.

Para validar los instrumentos se aplicaron en un grupo piloto que reunió las características requeridas: eran representativos de niños, adolescentes y adultos, de diferentes clases sociales y recursos económicos; eran público de Chapultepec y era su primer acercamiento al Arte Contemporáneo.

Una vez aplicada la escala estimativa en el grupo piloto y realizadas las modificaciones correspondientes, dicha escala quedó como a continuación se detalla.

Las variables dependientes que se tomaron en cuenta son: Expresividad, Sensibilidad y Creatividad.

Para cada una de ellas se asignaron los indicadores siguientes:

**Expresividad:**

**I Obras**

- a) Abstractas.
- b) Figurativos esquemáticos.
- c) Figurativos no esquemáticos.

## II Temas

- a) Institucionales.
- b) No Institucionales recurrentes.
- c) Sugeridos en la visita:
  - Sujeto a la obra
  - Temática personal

## III Títulos

- a) Lugares comunes
- b) Sin título
- c) Elaboración personal

La expresividad es un proceso de manifestación de la concepción personal que implica la superación de los esquemas.

Por ello y para advertir su concreción en las obras se atendió fundamentalmente a indicadores que permitieran hacer esa distinción.

Para esto se consideró que la abstracción y la figuración no esquemática, es decir la plasmación no convencional de los elementos en las obras implica necesariamente una elaboración personal que permite la superación de los esquemas de ahí, la subdivisión de lo figurativo esquemático, lo cual atiende a un sistema de representación impuesto y constantemente repetido.

En cuanto a los temas, y con esta dirección establecida se concibió que en la temática se hace evidente la penetración institucional y de los medios masivos de comunicación, de ahí que este rubro se subdividiera en casas (familia), banderas y contaminación.

Se asignó otro punto para lo no institucional recurrente, refiriéndose ello a elementos de connotación social: carros, barcos, aviones, paisajes, flores, animales, corazones y figuras geométricas (tendencia cultural al geometrismo).

En ambos casos no se da la manifestación de la Expresividad debido a que no existe elaboración, no así en el último punto de temas sugeridos en la visita. En este caso se valoraron dos aspectos: el primero, sujeción a la obra, donde se encuentra una recreación de los temas vistos durante la visita y el segundo calificado como temática personal donde se distingue una vinculación de la obra personal con los elementos de arte contemporáneo.

El último indicador de la Expresividad esta referido a los títulos y se dividió en lugares comunes, que incluye títulos descriptivos e institucionales, ambos casos implican la utilización de frases ya hechas, en contraposición se designó un punto para títulos de elaboración personal.

Para la segunda variable que es Sensibilidad se crearon los siguientes indicadores:

#### I Color

- a) Aplicación de colores primarios y secundarios únicamente.
- b) Aplicación de tonos y matices (exploración del color).

#### II Técnica

- a) Utilización de sólo una técnica.
- b) Técnica mixta (dos o más técnicas).

### III Textura

- a) Ausencia de textura.
- b) Exploración de textura.

### IV Espacio

- a) Manejo lineal.
- b) Alteración del orden.
- c) Ruptura total del orden.

Al asumir a la Sensibilidad como forma de conocimiento y acercamiento afectivo es posible visualizar en las obras la concreción sensible a través de los elementos formales de composición, de ahí que estos indicadores atiendan a estos últimos.

El primero esta referido a la utilización del color. Para su valoración se hizo una distinción de quienes se sujetaron únicamente a la aplicación de colores primarios y secundarios, con respecto a los que sintieron la necesidad de experimentar con tonos y matices.

El segundo rubro corresponde a la técnica. Se apreció mediante la agrupación de las personas que basaron su trabajo en una sola técnica y aquellos que requirieron dos o más para concretar lo que querían expresar.

En el siguiente punto se analizó la textura. Para ello se distinguieron los trabajos donde no existía este elemento, de aquellos cuyas características texturales indicaban la exploración de varios tipos de materiales.



Por último, la apreciación del espacio se subdividió en: manejo lineal, entendido como la colocación en un solo plano de los elementos de la obra; alteración del orden que supone una distribución de las formas en desacuerdo con la lógica tradicional del espacio (arriba, abajo, atrás) que atiende a la superposición de planos; por último la ruptura total, la cual implica el alejamiento de las normas tradicionales de la perspectiva, planteando con ello la reformulación del espacio (ver Cubismo).

Cabe destacar que si bien cada rubro contempla una distinción entre técnicas únicas o mixtas; ausencia o exploración de textura; experimentación o no del color, etc. no implica que la exclusión de uno de los aspectos de cada rubro significa la ausencia o la disminución de la sensibilidad, ya que los elementos están analizados bajo la concepción integral de cada obra, es decir se atiende a que cada uno de estos responde a las necesidades específicas de la obra.

La última variable es Creatividad. Para la cual se diseñaron los siguientes indicadores:

#### I Temas

- a) Reelaboración conceptual de la obra.
- b) Sujeción a la obra.
- c) Temas esquemáticos.

#### II Títulos

- a) Originales.
- b) No originales.
- c) Sin título.

### III Elementos formales de composición

- a) Color.
- b) Textura.
- c) Técnica.
- d) Manejo del espacio

En la presente investigación la Creatividad es concebida como praxis. Este proceso se haya esencialmente vinculado con la Expresividad y la Sensibilidad.

La Creatividad en el terreno estético se da cuando, partiendo de la apreciación de las obras, estas son trascendidas y se produce una obra original cuyos elementos formales de composición estan en armonía.- Debido a ello los indicadores de esta variable son tratados bajo este criterio.

El rubro Temas se subdivide en tres puntos: el primero reelaboración conceptual de la obra supone la reformulación de la temática, aplicado en el trabajo propio elementos de concepción personal.

Como contraparte, el siguiente punto: sujeción a la obra expresa la utilización de los temas tratados en la visita, los cuales, si bien son recreados no son trascendidos.

El último, temas esquemáticos se refiere a la repetición de temas impuestos social o institucionalmente o por los medios masivos de comunicación.

El segundo rubro: títulos contiene aquellos que son originales, es

decir los que son resultado de la praxis. Por no originales se entienden los lugares comunes.

El último punto se integra por los elementos formales de composición. A diferencia del manejo que se dio a estos en la variable sensibilidad, donde se valoran a nivel de exploración, en el caso de la Creatividad se busca que haya una correspondencia armónica de estos elementos en su conjunto. Por lo tanto se apreció la búsqueda de una o varias técnicas específicas de un tono o motriz determinado, de un efecto de textura especial y también una organización del espacio equilibrada y coherente con el resto de los elementos.

Con ello se da la aplicación de un inédito viable.

De esta manera con los indicadores ya expuestos se conformó la escala estimativa para la presente investigación.

#### **6.4.5 Confiabilidad y Validez de la Escala Estimativa**

Para establecer la Confiabilidad fueron revisados el total de los dibujos de la Investigación Piloto por dos personas separadamente. Al cotejar los resultados se observó que existía un acuerdo del 93%.

Por otro lado, para determinar las puntuaciones se consideraron las frecuencias tanto de presencia o ausencia de determinados rasgos sobre temas, títulos y elementos formales de composición en los dibujos pre sentados por niños, adolescentes y adultos.

La Validez de la Escala Estimativa se fundamenta en los elementos teóricos anteriormente expuestos.

#### **6.4.6 Desarrollo de los datos estadísticos.**

Para la obtención de las frecuencias se analizó cada dibujo de la muestra con la escala estimativa diseñada previamente y se procedió a su registro en hojas de codificación. Posteriormente se elaboraron los cuadros de concentración de datos Ver anexo 1 y 2.

Por último se elaboraron porcentajes y se graficaron los resultados del grupo Control y Experimental.

**EXPRESIVIDAD****OBRAS**

- I** Figurativas Esquemáticas
- II** Abstractas y Figurativas no esquemáticas.

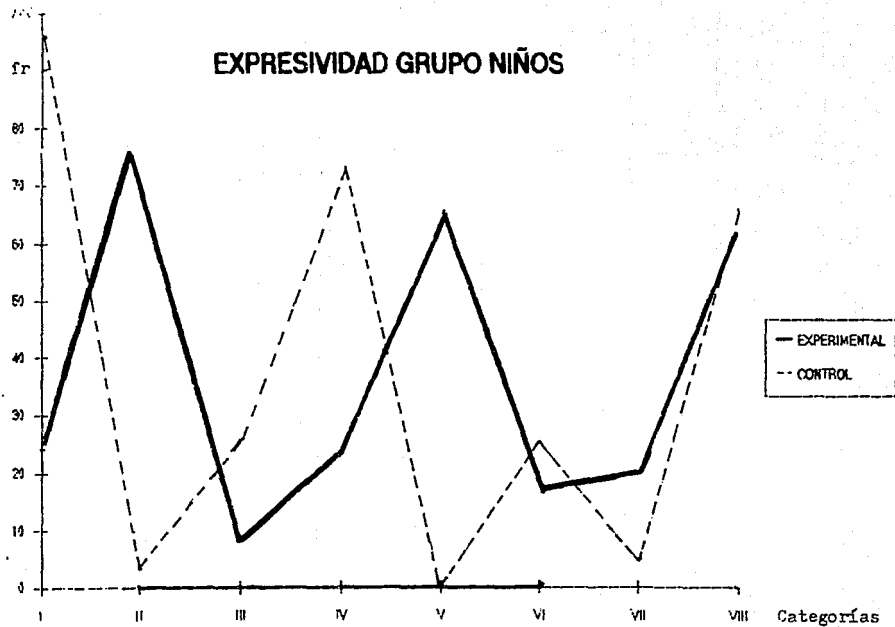
**TEMAS**

- III** Institucionales
- IV** No Institucionales Recurrentes
- V** Sugeridos en la visita

**TITULOS**

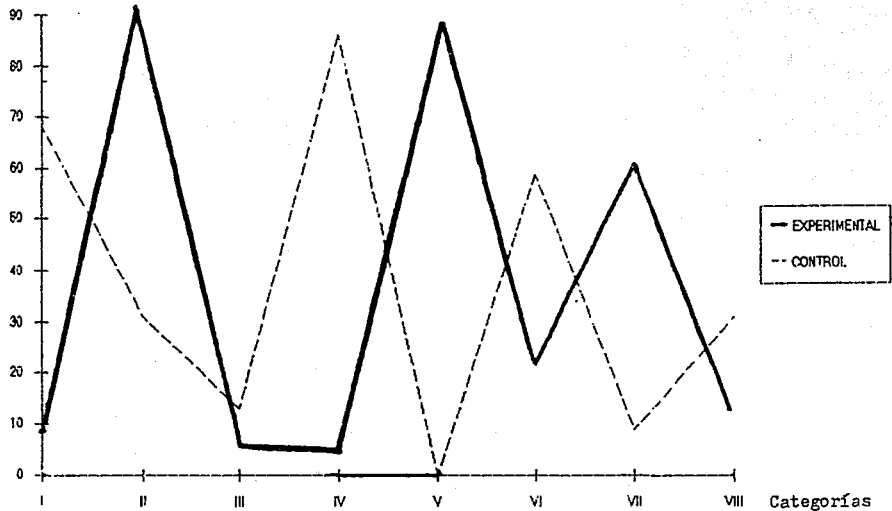
- VI** Lugares comunes
- VII** Elaboración Personal
- VIII** Sin Título

## EXPRESIVIDAD GRUPO NIÑOS



## EXPRESIVIDAD GRUPO ADOLESCENTES

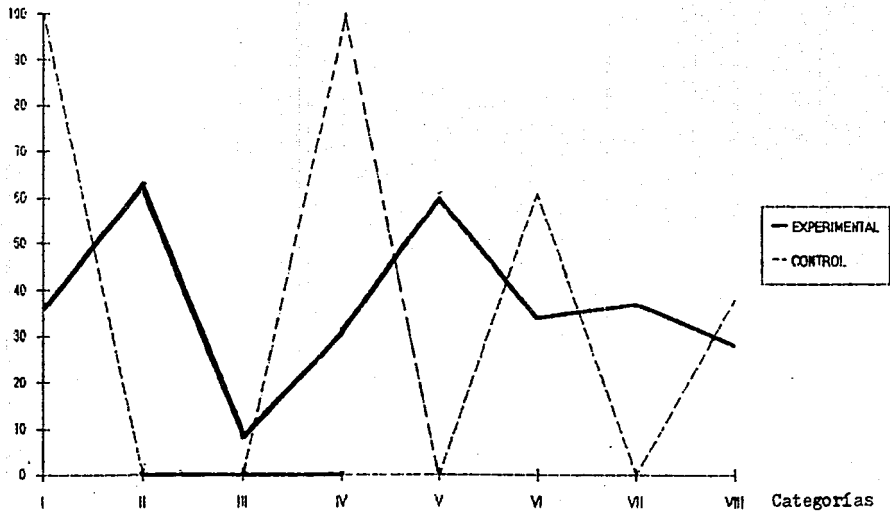
fr





# EXPRESIVIDAD GRUPO ADULTOS

fr

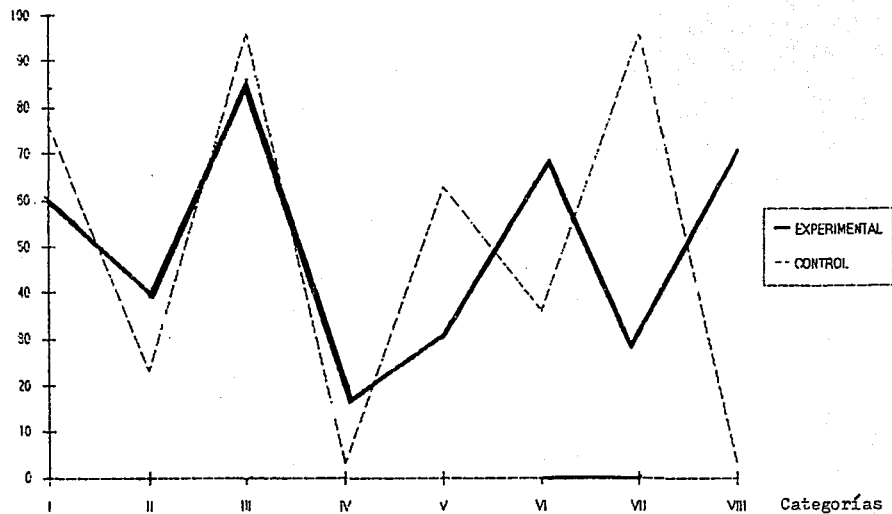


**SENSIBILIDAD**

- I Colores primarios y secundarios
- II Exploración del color: Tonos y Matices
- III Técnica Unica
- IV Técnica Mixta
- V Ausencia de textura
- VI Exploración de textura
- VII Manejo Lineal (del espacio)
- VIII Alteración del Orden y Ruptura Total.

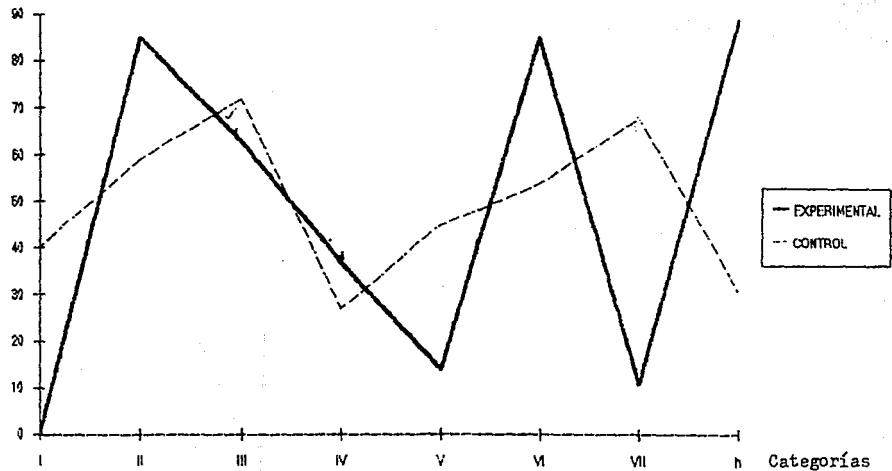
## SENSIBILIDAD GRUPO NIÑOS

fr

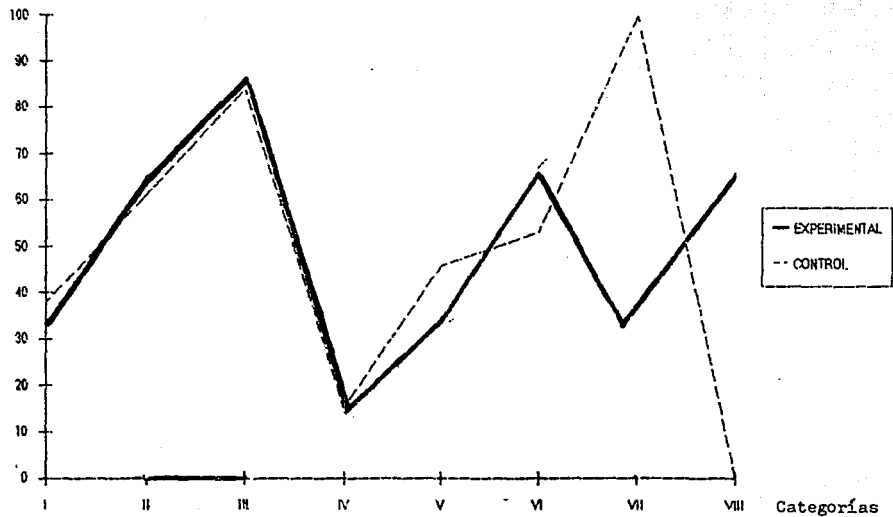


fr

## SENSIBILIDAD GRUPO ADOLESCENTES



## SENSIBILIDAD GRUPO ADULTOS



**CREATIVIDAD****OBRAS**

- I** Reelaboración de la obra
- II** Sujeción a la obra
- III** Esquemáticas

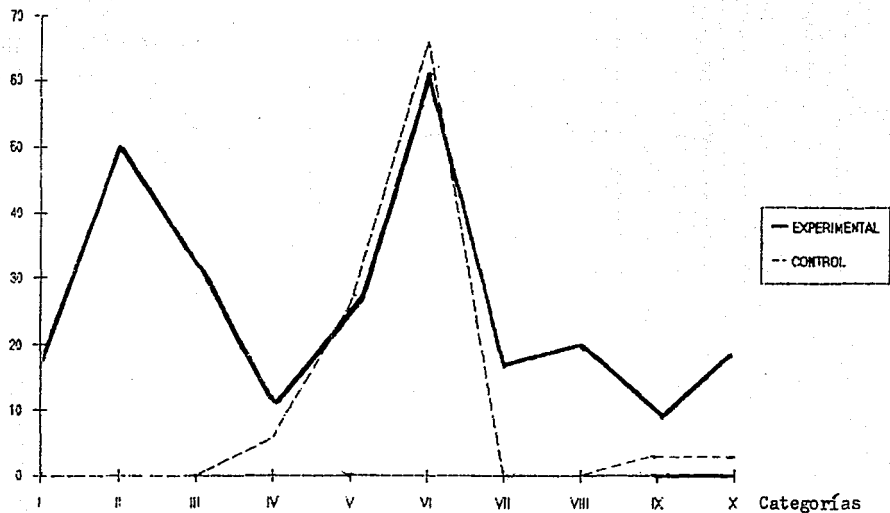
**Títulos**

- IV** Originales
- V** No Originales
- VI** Sin Título

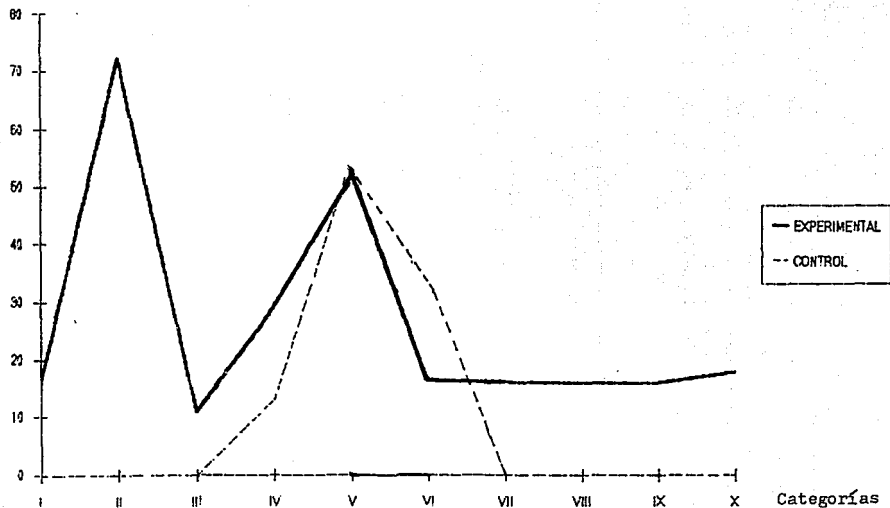
**INEDITO VIABLE**

- VII** Color
- VIII** Textura
- IX** Técnica
- X** Manejo del Espacio

## CREATIVIDAD GRUPO NIÑOS

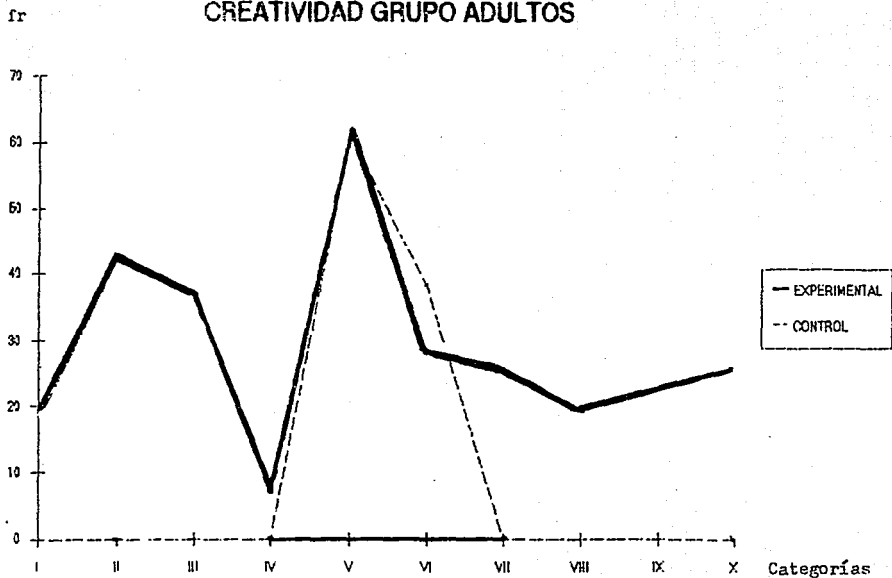


## CREATIVIDAD GRUPO ADOLESCENTES





# CREATIVIDAD GRUPO ADULTOS



#### 6.4.7 Resultados obtenidos.

Para la interpretación de los datos obtenidos se procederá a comparar cada una de las variables tanto del grupo Experimental como del grupo Control.

##### 1.- Expresividad.

##### I Obras.

Se detectó que en el grupo Control, en los tres subgrupos es notoriamente menor el porcentaje de los individuos que dibujaron abstracto y figurativo no esquemático y es significativamente mayor el porcentaje de dibujos figurativos esquemáticos.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
Figurativos esquemáticos	96.6	68.2	100
Figurativos no esquemáticos y abstractos	3.3	31.8	0

Por lo tanto se observa que en el grupo Control el grado de expresividad es mínimo.

Por el contrario es sensiblemente mayor el grado de Expresividad en los tres subgrupos del grupo Experimental.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
Figurativo esquemático	23.7	9.3	37.1
Figurativo no esquemático y abstracto	76.3	90.7	62.9

## II Temas

En cuanto a los Temas en el grupo Control se observa que hay -  
tendencia mayor a lo No Institucional Recurrente y en menor medida a -  
los Institucionales.

También de detectó que en el subgrupo de adolescentes algunos -  
temas salieron de los puntos mencionados por lo que fue necesario abrir  
un rubro para otros Temas.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
Institucionales	26.6	13.5	0
No Institucionales Recurrentes	76.2	54.7	100
Otros	0	31.8	0

Por lo tanto en la selección de los temas prevalecen los temas -  
impuestos institucional o socialmente.

En cuanto al grupo Experimental esta situación es evidentemente -  
contraria dado que existe una diversificación en los Temas. Se aumentó -  
un rubro más: Temas Sugeridos en la Visita, debido a que este grupo -

participaba primero en el recorrido.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
Institucionales	8.8	5.5	8.6
No Institucionales Recurrentes	23.7	5.6	31.4
Sugeridos en la visita	67.5	88.9	60

### III Títulos

En este último rubro en el grupo Control se observa que los Lugares Comunes y los Dibujos sin título alcanzaron los porcentajes más altos y la Elaboración personal el porcentaje más bajo.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
Lugares comunes	26.6	59	61.5
Sin Título	66.6	31.8	38.4
Elaboración personal	6.6	9	0

En el grupo Experimental se dio un mayor número de Títulos que implicaban Elaboración personal. Es necesario destacar que el número de trabajos sin título en niños y adultos no varió de modo significativo de un grupo a otro, no así en el caso de los adolescentes donde los porcentajes indican un ascenso en Elaboración personal en el grupo Experimental.

## SENSIBILIDAD

En la variable Sensibilidad se midieron los aspectos de color, técnica, textura y espacio.

Dichos aspectos permitieron distinguir en cual de los rubros los sujetos eran más sensibles y observar si existía alguna alteración entre los grupos Experimental y Control.

### Grupo Control

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
I Colores primarios y sec.	76.6	40.9	38.4
Exploración del color	23.3	59	61.5
II Técnica Única	96.6	72.7	84.6
Técnica mixta	3.3	27.2	15.3
III Ausencia de Textura	63.3	45.4	46.1
Exploración de Textura	36.6	54.5	53.8
IV Manejo lineal	96.6	68.1	100
Alteración del orden	3.3	13.6	0
Ruptura total	0	18.1	0

Los niños y los adultos presentan porcentajes similares en cuanto a la utilización de una técnica única, en la ausencia de textura y en el manejo lineal del espacio. Estos datos reflejan una disminución de la Sensibilidad en estos aspectos.

Sin embargo, en la aplicación del color se presentan rasgos diferentes. Mientras en los niños es marcadamente mayor la utilización de colores primarios y secundarios en los adultos existe la tendencia a la exploración de tonos y matices.

Es notorio que los porcentajes de los adolescentes difieren de los subgrupos mencionados. Así, se advierte que tanto en el color como en la textura hay una especial predisposición para la apreciación sensible de esos dos aspectos. No así en el manejo del espacio y de la utilización de las técnicas mixtas, aunque cabe aclarar que es levemente mayor a los porcentajes de niños y adultos.

#### Grupo Experimental.

En cuanto al Grupo Experimental sus resultados son opuestos a los del Grupo Control, en cuanto a la disposición del Espacio, en donde se aparta significativamente del Manejo Lineal y experimental la Alteración del Orden y la Ruptura Total.

En lo que se refiere al resto de los rubros existe una leve tendencia a la Exploración de Textura, Color y Técnica.

Es importante señalar que el aspecto sensible es susceptible de desarrollo en su proceso.

Al basarse esta investigación en el estudio de un primer acercamiento al Arte Contemporáneo es necesario señalar que los alcances de esta categoría no pueden ser significativamente mayores con respecto al Grupo Control.

Sin embargo, como se advierte en los datos estadísticos se elevaron los porcentajes del Grupo Experimental.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
I Colores primarios y sec.	60	14.8	34.3
Exploración del color *	40	85.2	65.7
II Técnica única	83.8	63	85.7
Técnica mixta	16.2	37	14.3
III Ausencia de textura	31.3	14.8	34.3
Exploración de textura	68.7	85.2	65.7
IV Manejo lineal	28.8	11.1	34.3
Alteración del orden	26.2	24.1	40
Ruptura total	45	64.8	25.7

\* Tonos y Matices.

### III CREATIVIDAD

La valoración de la Creatividad se centró en la concreción de un inédito viable y los indicadores fueron los Elementos Formales de Composición.

También se incluyó la distinción entre Títulos originales y no originales y por último se atendió a la Selección de los Temas.

Grupo Control.

Así en el Grupo Control se observa que los elementos de Creatividad fueron prácticamente inexistentes.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
I Títulos originales	6.6	13.6	0
Título no originales	26.6	54.5	61.5
Sin título	66.6	31.8	38.4
II E.F. de C.*			
Color	0	0	0
Técnica	0	0	0
Textura	3.3	0	0
Manejo del Espacio	3.3	0	0

\* Elementos Formales de Composición.



## Grupo Experimental.

En el Grupo Experimental se añadió un punto más referido a la Reelaboración Conceptual de la temática (expuesta en la visita guiada).

Se puede afirmar que hubo un ascenso favorable en los porcentajes de este grupo donde se observó en los trabajos una integración de los Elementos Formales de Composición y donde se expresaba una recreación de las obras analizadas que llevó a la elaboración de obras cuya característica principal fue la plasmación de la armonía en un inédito viable.

	Niños %	Adolescentes %	Adultos %
I Reelaboración Conceptual	17.5	16.7	20
T.E. y S.O. *	82.5	83.3	80
II Títulos originales	11.2	29.6	8.5
Títulos no originales	27.5	53.7	62.8
Sin título	61.2	16.6	28.5
III E.F. de C. *			
Color	16.2	16.6	25.7
Técnica	20	16.6	20
Textura	8.7	16.6	22.8
Manejo del espacio	17.5	18.5	25.7

Es importante señalar que en este rubro se incluyeron como trabajos originales aquellos dibujos que por su especial manejo de uno o varios de los Elementos Formales de Composición se consideraron como creativos.

A partir de los resultados obtenidos se puede concluir que el grupo más adecuado para promover el desarrollo de la Sensibilidad, Creatividad y Expresividad es el de los adolescentes, aunque los grupos de adultos y niños son también susceptibles de un desarrollo significativo.

Por último la Hipótesis de que si el Museo se utiliza como espacio alternativo para la educación estética, se desarrollará la Sensibilidad, Creatividad y Expresividad del público, fue comprobada.

137

## C A P I T U L O   V I I

### PROPUESTA DEL PROGRAMA DE CAPACITACION

#### "APRECIACION DEL ARTE CONTEMPORANEO"

## 7.1 FUNDAMENTACION GENERAL

Los Museos de Arte Contemporáneo cuentan con Areas de servicio directo al público tales como Recepción y Tiendas.

Existe también el Area de Seguridad y vigilancia que cumple con una doble función. Por una parte la de salvaguardar el acervo del Museo dando al público lineamientos sobre el comportamiento que debe observarse en las salas de exposición y por otra la de dar información sobre aspectos generales tales como actividades paralelas, horarios, etc.

Esta última función se comparte con el personal de Recepción y Tiendas.

Ahora bien, bajo la perspectiva de la presente tesis, el Museo se conceptualiza como espacio alternativo para la educación estética. Ello plantea la necesidad de que dicha concepción se extienda no sólo al público sino también al personal del propio Museo, como vía efectiva para lograr este objetivo.

Las características del personal de estas tres Areas hace suponer que no existe una preparación previa en Arte Contemporáneo ya que es un grupo con diversos grados escolares que no abarcan Licenciatura en Historia del Arte.

A pesar de ello este personal se encuentra inmerso en el trato con el público, enfrentándose a carencias de información muy graves.

Esto se hace evidente en el hecho de que si bien conocen el valor

de las obras, ignoran sus características plásticas más elementales.

Con esto se expresa la enajenación que supone el trabajo de este personal, quien se dedica a cuidar las obras colocadas en una sala durante ocho horas diarias, sin poder acceder a la apreciación de las mismas.

Dada esta situación es indispensable aplicar un Programa de Capacitación sobre Arte Contemporáneo que permita introducir al personal a los contenidos de las exposiciones.

Este Programa habrá de cumplir con dos propósitos igualmente importantes. El primero es el de mejorar la atención al público en cuanto a la información que este requiera sobre las obras expuestas y el segundo es atender a la superación cultural, a la sensibilización y también a la necesidad de suprimir la marginación de este personal con respecto a las restantes Areas que sí manejan la información.

Con ello se posibilita la trascendencia del trabajo de una forma positiva.

Por otra parte la capacitación de este personal apoyaría las actividades del Departamento de Servicios Educativos. Esto implica extender las funciones de servicio al público en Areas que aparentemente no pueden cumplir con esto.

Con ello se avanza en la concepción total del Museo como espacio educativo.

## 7.2 PERFIL DEL GRUPO

El grupo está constituido por personal de tres Areas: Seguridad y Vigilancia, Recepción y Tiendas.

En su totalidad suman 20 personas, cuyas edades oscilan de 25 a 50 años. En su mayoría son de sexo masculino (17 hombres y 3 mujeres).

En cuanto a la escolaridad, esta es sumamente heterogénea, ya que varía desde educación básica hasta preparatoria.

En el caso de las tres Areas, todo el personal se encuentra en contacto tanto con el público como con las obras expuestas.

### 7.3. PRESENTACION DEL PROGRAMA "APRECIACION DEL ARTE CONTEMPORANEO"

El Programa "Apreciación del Arte Contemporáneo" abarca el devenir del arte, desde la etapa prehistórica hasta el siglo XX.

Siendo un curso básico de Historia del Arte, cuyo objetivo temático primordial es el conocimiento del Arte Contemporáneo, requiere por principio remitirse a las manifestaciones artísticas del pasado, puesto que todas ellas han influido en la formación de las corrientes actuales.

Para dicho conocimiento es necesario ubicar cada uno de los estilos en el momento histórico en el que surgen, de ahí que en los contenidos se analice siempre el contexto. Ello permite una apreciación más cercana de las obras.

A lo largo de este curso se conceptualiza el conocimiento, tanto desde el punto de vista cognoscitivo como sensible, de ahí que la aplicación práctica del Programa se haga mediante el análisis formal de las obras y la recreación de sus contenidos.

Este curso abarca también recorridos por la Colección Permanente del Museo Tamayo y un Programa constante dirigido a las exposiciones temporales.

Una actividad de apoyo que se sugiere es que el grupo realice visitas a otros Museos de distintas vocaciones con el fin de enriquecer el marco de referencia y desarrollar la experiencia sensible. Esto se adver

tirá en la apreciación que hagan los participantes de las obras.

Dadas las características del Programa y su énfasis en el desarrollo de la sensibilidad la evaluación no se centrará en la esfera cognoscitiva, sino que se realizará un seguimiento de los avances de cada participante, ello es observable en la capacidad analítica y la apreciación de las obras. Concretamente en el reconocimiento sensible de formas símbolos, materiales, texturas y técnicas utilizadas en cada momento histórico-estético del mundo occidental.

La duración de cada una de las sesiones será de una hr. por lo tanto el curso constará de 22 hrs.



**OBJETIVOS GENERALES**

- I** Introducir a los participantes a la apreciación de las obras del Museo Tamayo, a través del análisis de los elementos formales de composición de éstas.
- II** Propiciar el desarrollo de la Creatividad, Sensibilidad y Expresividad a través del acercamiento a la plástica contemporánea.
- III** Iniciar a los participantes en el ejercicio de las habilidades necesarias para orientar al público con respecto al Arte Contemporáneo.

## UNIDAD I INTRODUCCION AL CURSO Y A LA SENSIBILIDAD

OBJETIVO PARTICULAR:- RELACIONARA SU ESPECTATIVAS CON LOS CONTENIDOS DEL CURSO PARA UNA EFECTIVA INTRODUCCION A ESTE.

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TECNICA
Expresará sus propias expectativas respecto al curso.	Presentación del curso.	Plática introductoria. Manejo de expectativas. Ejercicio de ubicación al curso. Cada uno de los participantes escribe sus preferencias para cada uno de los cinco sentidos. A continuación se cuenta en equipos de 5 personas las preferencias de cada uno. Se hace un balance de las inclinaciones sensibles de los equipos.	Expositiva-Interrogativa Diálogo Dinámica "Los 5 sentidos".
Describirá su propio concepto de Arte	Diferentes conceptos de Arte. Necesidad del Arte Funciones del Arte	Exposición del tema. Análisis de los conceptos de Arte presentados. Exposición del concepto personal de Arte. Cuestionamiento sobre la necesidad del Arte y sus funciones en las diferentes culturas.	Expositiva-Interrogativa. Discusión Dirigida.
Identificará las diferentes manifestaciones del arte.	Pintura, música, escultura, danza, literatura, cine arquitectura y teatro.	Introducción al tema. Apreciación de representaciones de cada una de las ramas del arte. Exposición de los participantes de su preferencia por una disciplina y el por qué de ella.	Expositiva Foro.

## UNIDAD III ARTE CLASICO, MEDIEVAL Y RENACENTISTA.

OBJETIVO PARTICULAR: DISTINGUIRA LA ESCULTURA, PINTURA Y ARQUITECTURA GRIEGAS DE LAS CREACIONES ROMANAS.

IDENTIFICARA EL ARTE BIZANTINO Y GOTICO COMO EXPRESIONES ESTÉTICAS DE LA EDAD MEDIA.

INTERPRETARA LA REVOLUCION RENACENTISTA A TRAVES DE SUS MANIFESTACIONES PLASTICAS.

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TECNICA
Indicará a que período pertenecen algunas -- obras plásticas de la antigua Grecia.	Arte Clásico. Grecia Prehelénica.  Período Helénico.	Introducción. Se propicia la participación espontánea de los integrantes.  Se obtienen conclusiones acerca de la influencia vigente del arte -- griego en la historia del mundo -- occidental.	Lluvia de Ideas.
Señalaré los aspectos que distinguen la arquitectura, escultura y pintura romanas.	Roma: Arquitectura, pintura y escultura.	Introducción. Formación de equipos de trabajo. Discusión sobre el tema. Obtención de conclusiones.	Corrillos.
Reconoceré el Arte Bizantino por la expresión de un marcado misticismo.	Edad Media. Arte Bizantino.	Exposición del contexto histórico. Integración de parejas para dialogar sobre las características del Arte Bizantino. Exposición de los resultados.	Expositiva. Cuchicheo.
Distincuiré el estilo Gótico por su temática religiosa y mundana.	Arte Gótico.	Introducción. Análisis de la iconología de algunas obras Góticas. Obtención de Conclusiones.	Demostrativa
Identificaré el arte del Renacimiento como una fase de autovaloración. (Perspectiva y claroscuro).	Arte Renacentista.	Introducción. Instrucciones sobre la técnica. Formación de parejas para comentar las características del Renacimiento. Agrupación de dos parejas para -- formar cuartas y discutir sobre la perspectiva. Unión de dos cuartetos para abordar el claroscuro y obtener conclusiones.	Binas, cuartas y octavas.

## UNIDAD IV ARTE DE LOS SIGLOS XVII, XVIII Y XIX.

OBJETIVO PARTICULAR: SEÑALARA LAS CARACTERISTICAS ESENCIALES DEL ARTE BARROCO, ROCOCO, NEOCLASICO Y ROMANTICO.

DISCRIMINARA LAS CREACIONES DE LA ESCUELA IMPRESIONISTA DE LAS MANIFESTACIONES DE LA CORRIENTE EXPRESIONISTA.

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TECNICA
<p>Apreciará el Estilo Barroco por la profusión de elementos ornamentales.</p>	<p>El arte Barroco. El estilo ornamental. La arquitectura barroca.</p>	<p>Introducción al tema. Análisis de la Arquitectura Barroca más relevante en Europa a través de diapositivas. El Barroco en México. Ejemplificación mediante una visita guiada -- por la Catedral Metropolitana. Conclusiones.</p>	<p>Demostrativa.</p>
<p>Valorará el Arte Rococó como la última fase del Estilo Barroco.</p>	<p>El Arte Rococo. El Rococo Frances y Vienes. El Rococo como expresión artística del Absolutismo.</p>	<p>Análisis en transparencias de las características del Arte Rococó. Diálogo en parejas sobre las cualidades del Palacio de Versalles. Conclusiones sobre el Rococo como fase decadente del Barroco.</p>	<p>Cuchicheo. S</p>
<p>Estimará la marcada influencia del Arte Romano en el Estilo Neoclásico.</p>	<p>Contexto histórico en el surgimiento del Arte Neoclásico. El regreso a la Estética Romana. La obra de Luis David.</p>	<p>Exposición de las cualidades del Arte Neoclásico en pintura y escultura. Discusión en equipos sobre las condiciones que imperaron durante la Revolución Francesa y su determinación en el Arte. Síntesis.</p>	<p>Corrillos.</p>
<p>Asociará el impulso nacionalista con la creación del Arte Romántico.</p>	<p>Los movimientos nacionalistas europeos a raíz de las invasiones napoleónicas. El Arte Romántica en pintura, música y poesía.</p>	<p>Introducción sobre el contexto histórico en el surgimiento del Romanticismo. Análisis de las principales obras Románticas a través de la participación grupal. Exposición de conclusiones.</p>	<p>Foro.</p>

## UNIDAD IV.

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TECNICA
<p>Reconoceré la Escuela impresionista como Corriente de transición entre el Arte Figurativo y el Abstracto.</p>	<p>La aparición de la fotografía.</p> <p>La técnica impresionista.</p> <p>Principales representantes del Impresionismo.</p>	<p>Comentar en parejas la influencia de la aparición de la fotografía en el arte.</p> <p>En equipos de cuatro personas analizar la técnica plástica creada por los impresionistas.</p> <p>En grupos de ocho personas exponer las características esenciales de las obras de los principales exponentes del Impresionismo.</p> <p>Conclusiones.</p>	
<p>Reconoceré la Corriente Expresionista por la violencia sugerida en las obras</p>	<p>La ruptura con el Impresionismo.</p> <p>La influencia de la Primera Guerra Mundial en el arte.</p> <p>La influencia de la aparición del Psicoanálisis.</p>	<p>Introducción al tema.</p> <p>Análisis de las nuevas propuestas plásticas del Expresionismo y los motivos de la ruptura con la Escuela Impresionista.</p> <p>Exponer en equipos la influencia de la Primera Guerra Mundial y de la Teoría Psicoanalítica en la técnica Expresionista.</p> <p>Síntesis grupal.</p>	<p>Corrillos.</p>

## UNIDAD V LOS PRIMEROS ISMOS DEL SIGLO XX.

OBJETIVO PARTICULAR: RECONOCERA LOS PRIMEROS ISMOS COMO CORRIENTES QUE PROPONEN REFORMULACIONES DE LOS ASPECTOS FORMALES DE COMPOSICION Y DE LOS TEMAS.

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TECNICA
Encontrará en la Escuela Cubista una reformulación alternativa para plasmar el espacio plástico.	Antecedentes del Cubismo.  La obra de Picasso, Juan Gris y George Braque.	Visión general del Arte Prehistórico como primer antecedente del Cubismo.  Análisis de la propuesta cubista de reformulación del espacio en forma grupal.  Síntesis general.	Foro
Relacionará la creación del Futurismo con el contexto histórico en el que surge.	La Primera Guerra Mundial.  El desarrollo tecnológico y su incidencia en el arte.  Poesía y Plástica futurismo.	Formación de dos equipos para discutir sobre la participación de la tecnología en el arte.  Conclusiones.	Debate.
Ubicará el Dadaísmo como una corriente de ruptura absoluta con los esquemas del arte tradicional.	Contexto histórico.  El antiarte.	Introducción.  Designación de roles de los principales personajes dadistas.  Ejecución del ejercicio.  Discusión sobre la dinámica.  Conclusiones.	Sketch.
Relatará las emociones que le sugiere la apreciación de una obra Surrealista.	Contexto histórico.  La influencia dadá.  La incidencia de la Teoría Psicoanalítica.	Análisis de la postguerra y de la Segunda Guerra Mundial.  Exposición del Manifiesto Surrealista y de la obra de André Breton.  Visión de la obra de los principales exponentes del Surrealismo: Max Ernst, René Magritte, Joan Miró y Salvador Dalí.  Relato de las impresiones personales a partir de las obras plásticas.	Demostrativa.  Foro.

## UNIDAD VI

OBJETIVO PARTICULAR: IDENTIFICARA LAS ESCUELAS DE LA PLASTICA CONTEMPORANEA CUYOS ANTECEDENTES FUNDAMENTALES SE -- ENCUENTRAN EN LOS PRIMEROS ISMOS. ESTIMARA LAS CREACIONES ESTETICAS DE LA PLASTICA DE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.

OBJETIVO ESPECIFICO	CONTENIDO	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	TECNICA
Distinguiré el Arte Pop por su lenguaje hecho en base a estereotipos.	<p>La cultura popular.</p> <p>La crítica al consumismo.</p> <p>La obra de Andy Warhol, Larry Rivers y Jasper Jones.</p>	<p>Introducción al tema.</p> <p>Comentar en parejas los elementos de la Cultura Popular.</p> <p>Discutir en equipos de cuatro participantes el por qué de la crítica al consumismo.</p> <p>Exponer en equipos de ocho participantes la propuesta Pop en la obra de Andy Warhol, Larry Rivers y Jasper Jones.</p> <p>Conclusiones.</p>	Binas, Cuertas y Octavas.
Identificaré el Op Art y el Arte Cinético por el movimiento que se aprecia en las obras.	<p>El periodo de la postguerra.</p> <p>El Geometrismo.</p> <p>El Movimiento.</p>	<p>Exposición del contexto histórico y de la propuesta del Arte Cinético.</p> <p>Participación grupal sobre las derivaciones del Geometrismo y sobre la obra de Vektor Vossarely y Julio Le Park.</p> <p>Síntesis.</p>	Lluvia de ideas.
Reconoceré al Expresionismo Abstracto como la primera Escuela Plástica surgida en Estados Unidos.	<p>El periodo de la postguerra en los Estados Unidos.</p> <p>La influencia de la plástica europea: Expresionismo, Abstraccionismo y Gestualismo.</p> <p>El Action Painting.</p>	<p>Introducción al contexto histórico.</p> <p>Retrospectiva de las Corrientes que determinaron el Expresionismo abstracto.</p> <p>Formación de dos equipos organizados con la técnica de Acuario.</p> <p>Ejecución del ejercicio de la manera siguiente:</p> <p>... ..</p> <p>el equipo central realizará un experimento en donde aplique la técnica del Action Painting. El segundo equipo registrará sus observaciones.</p> <p>Exposición de conclusiones.</p>	
Generaré su propia creatividad a través de la interpretación del Arte en los Ochentas.	<p>La Transvanguardia.</p> <p>El Postmodernismo.</p>	<p>Exposición sobre la apreciación individual de una obra postmodernista y una obra perteneciente a la Transvanguardia.</p>	Exposición individual.

130

## CONCLUSIONES



## CONCLUSIONES

- Como resultado de la presente investigación, la Educación se concibe como un proceso donde se genera la Críticidad, la Expresividad, la Sensibilidad y la Creatividad. Con estos elementos se hace posible la participación del hombre en el devenir constante de la transformación social hacia la libertad.

- En este siglo, la Estética se enfrenta a la necesidad de una reformulación de sus postulados y de su objeto de estudio. Concretamente los Ismos excluyen a la belleza como ideal supremo de la obra de arte. Esta situación afecta en forma directa a los objetivos, métodos y en general a la concepción de la Educación Estética la cual se sigue impartiendo con el concepto tradicional de lo bello.

- Para la presente Tesis se entiende por arte la Praxis determinada ideológicamente y concretada en símbolos estéticos. Se entiende por Praxis la unidad teórico-práctica de transformación de la realidad. Por Ideología el sistema de puntos de vista e ideas sociales.

- La práctica artística implica por un lado la concepción teórica del artista y su condicionamiento social, la transformación de las emociones en obras de arte determinados por las condiciones materiales y por otra la reelaboración que de las obras hagan los espectadores.

- Tanto los artistas como el público, los críticos y las obras están sujetos a la interiorización de ideales y valores ideológicos en sociedades específicas.

- La práctica artística se concreta en los procesos de producción de la obra y en los momentos de recreación que sobre esta realizan todos los espectadores.

- A raíz del presente estudio se deduce que los sistemas democráticos han permitido la coexistencia de las más diferentes ideologías y formas de vida. Ello ha propiciado una diversificación en el arte en cuanto a propuestas conceptuales y técnicas. También la idea de la relatividad, en donde lo único permanente es el cambio, ha contribuido a esa diversidad.

- En la práctica, el hombre se da a conocer como Ser Ontocreador, es decir, crea la realidad al transformarla y al hacerlo se crea a sí mismo. En este sentido la realidad humano social es lo opuesto al ser dado.

- La Praxis se entiende como la unidad teórico práctica que permite el conocimiento profundo de la realidad y con ello la posibilidad de crear. Al crear el hombre se reconoce a sí mismo y dota de sentido humano a la naturaleza transformada.

- La Creatividad es parte del proceso de realización de la libertad humana.

- En el presente trabajo se toma a la creatividad como Praxis y su forma se da primeramente al ubicar al hombre como ser Ontocreador que actúa en la realidad, en donde se requiere en la práctica estar en contacto con los materiales que van a transformar y recurrir a un marco de referencia conceptual. Ambos aspectos se experimentan a

través del ser sensible.

- Transformar la realidad implica la producción creativa, el ser innovador y al hecho original.

- El proceso creativo no se da en etapas sucesivas sino en un devenir constante. No hay Creatividad sin práctica.

- Expresar no implica únicamente sacar al exterior lo que el individuo lleva dentro. Tomar esta postura lleva a la aceptación de que la manifestación de los estereotipos como actos reflejos es expresarse. - El desarrollo de la capacidad expresiva implica la superación de los estereotipos.

- El hombre como Ser Ontocreador conlleva la necesidad intrínseca de expresarse.

- La Expresividad es el proceso continuo de manifestación de la interioridad del ser que trasciende al otro.

- La condición necesaria para lograr expresarse es remitirse a la historia individual y articular ésta con el contexto.

- La Filosofía Platónica es el punto inicial de la negación histórica de la Sensibilidad.

- De acuerdo a la investigación realizada se ha advertido que una de las nociones que más han obstaculizado el ejercicio de la Creatividad es el concepto de "genio" que presupone la capacidad innata y privilegiada de crear.

- El Ser Ontocreador está constituido por las fuerzas esenciales, entendiendo por estas los sentidos históricos y socialmente formados. Estos sentidos son por principio sociales.

- Las formas de percepción, de interpretación y de expresión así como la discriminación de los objetos que permiten el acercamiento sensible están social e ideológicamente determinadas.

- Se entiende por Sensibilidad el acercamiento afectivo mediante las fuerzas esenciales.

- El arte entraña por principio la necesidad comunicativa dentro del contexto en el que ha sido generado; pero la comunicación no se detiene ahí puesto que puede ser trascendida en espacio y tiempo.

- La percepción es la aprehensión del mundo a través de las fuerzas esenciales. Esta posición niega a la percepción como actividad aislada y posibilita nuevas experiencias y el reconocimiento de los otros.

- En nuestra cultura la percepción se orienta a la identificación de los objetos más no de las formas, la mente recurre a líneas esquemáticas de selección, preferentemente a los geométricos.

- Históricamente la educación artística ha ocupado un lugar marginal lo que se refleja en la escasa bibliografía que existe sobre ella.

- La falta de una adecuada educación visual sostiene la existencia de condicionamientos que llevan a la producción de actos reflejos producidos por sensaciones elementales.

- La educación artística en México impartida a través del sistema escolarizado está sujeta a los intereses políticos lo cual la aleja de valores estéticos.

- La educación artística del sistema escolar en este país tiene como objetivos fundamentales reproducir valores y cánones tradicionales, cuyos contenidos funcionan como elementos de cohesión. De esta manera se impide y coarta la expresividad.

- Los objetivos generales de los Programas de Educación Elemental y Media Básica no incluyen aspectos tan primordiales como el conocimiento de las tendencias artísticas del siglo XX, los aspectos técnicos más elementales ni consideran la formación de la Sensibilidad y la apreciación.

- El escaso desarrollo teórico sobre educación artística se hace evidente en la ausencia de bibliografía adecuada para maestros y alumnos, y en la casi inexistente investigación sobre este campo en México.

- La actividad práctica de la educación artística se reduce a la mera imitación en la mayoría de los casos.

- El arte responde a una necesidad esencial del Ser Ontocreador por lo que no puede ser entendido únicamente como "enriquecimiento del espíritu".

- El siglo XX se caracteriza por el surgimiento de una nueva sensibilidad estética expresada en la creación de los Ismos. Esta realidad creada en nuestro siglo deviene en una necesidad sensible. Con

ello es imprescindible formar un sentido humano de estas obras de arte.

- La relación arte-espectador se logra a través de la interpretación, de la recreación y del acercamiento afectivo.

- Las obras plásticas son susceptibles de ser leídas por el espectador. Es preciso reconocer esta lectura como un diálogo.

- La intención didáctica ha diversificado las funciones del Museo, el cual admite ahora la expresión de otras disciplinas artísticas, obteniendo con ello el acceso del gran público. De ello se deduce que el siglo XX es el momento de consolidación de los Museos quienes han evolucionado hasta convertirse en foros de expresión.

- Al término de la revisión histórica de los Museos en México, se deduce que aunque el primero aparece desde el año de 1778 su desarrollo ha sido sumamente lento y en distintos momentos de la historia ha quedado estancado.

- Las vocaciones más recurridas en México para establecer Museos son: la histórica, la antropológica y la etnográfica, mientras que los Museos de Arte han sido significativamente marginados y más aún los de Arte Contemporáneo.

- El enfoque actual del Museo como espacio educativo exige una reestructuración interna del mismo que atienda a una expresión didáctica de los contenidos y que conciba al espectador como parte fundamental y activa del proceso artístico.

- El Arte Contemporáneo es fundamentalmente un arte interpretativo, por lo que es necesario abandonar la idea del arte explicativo vigente en México hasta nuestros días e innovar la metodología de la Educación Estética.

- Es imprescindible conocer sensible y conceptualmente las propuestas del Arte Contemporáneo en cuanto al principio de reformulación del espacio, color, textura y técnica, así como de las relaciones que se establecen entre estos elementos compositivos y su contexto.

- La recreación e interpretación de las obras de arte generan el desarrollo de las fuerzas esenciales.

- Los Museos de Arte Contemporáneo son espacios preferentes para la Educación Estética, porque es ahí donde se da el contacto obra-espectador. Sin embargo la investigación sobre educación en los Museos es prácticamente nula. Se hace imprescindible entonces, implantar programas de investigación encaminados a atender y profundizar en los procesos de apreciación e interpretación del público.

- El hecho de que el Museo sea un lugar fundamentalmente educativo no margina las funciones de conservación de la obra, únicamente que su movilidad queda sujeta a los requerimientos didácticos.

- El Área de Servicios Educativos es en la mayoría de los Museos de las más restringidas, como se observa en la carencia de personal, en la mínima asignación de recursos económicos, en las funciones incongruentes que se asignan a su personal y en los problemas de difusión a los que se enfrenta.

- La mayoría de los Museos en Latinoamérica validan la concepción de estos como Instituciones sacralizadas, inaccesibles y atemporales, como se demuestra en la falta de actividades que permitan acercar al gran público a los contenidos allí expuestos.

- Existe una pérdida de perspectiva del personal de los Museos de Arte, en cuanto a que los Museos son para el público y sin éste no tienen razón de ser, ello se advierte en el sistema de actitudes y comportamiento del personal que trae como consecuencia el alejamiento de los espectadores.

- Al ser sumamente escasos los Museos de Arte Contemporáneo en México es imprescindible una coordinación mayor entre las escuelas y los Museos.

- Mantener el acceso al Arte Contemporáneo restringido a un élite es sostener las desviaciones de apreciación, lo cual implica fomentar el esnobismo.

- La actividad pasiva del espectador es resultado de una inexistente educación visual, de la formación sensible marginada, y de los impedimentos sustanciales en la elaboración teórica.

- Cuando el público es incapaz de comunicarse con las obras aparecen mecanismos de defensa, expresados en las distintas justificaciones y prejuicios ante el Arte Contemporáneo.

- La mediatización provocada por los medios masivos de comunicación, cuyo resultado es el condicionamiento del gusto del público, propicia un alejamiento considerable del arte.



- Según los datos estadísticos que arrojó la presente investigación se concluye que los niños y adolescentes pueden lograr la Expresividad cuando se encuentran en un espacio estimulante.

- En la variable Expresividad se advirtió que los adultos mostraron mayor resistencia a cambiar los esquemas de apreciación artística lo cual se hace evidente en los lugares comunes constantemente empleados en sus obras.

- El número de trabajos sin título en los grupos Experimental y Control de niños hacen evidente el grado agudo de inhibición de su Expresividad.

- En cuanto a la Sensibilidad las obras del Grupo Control reflejaron una muy escasa sensibilidad en lo que se refiere a los elementos formales de composición.

- En esta misma variable el Grupo Experimental mostró un aumento significativo en la apreciación sensible del color, textura y manejo del espacio, exceptuando a los adultos.

- Para llegar a ser creativo son condiciones indispensables la formación del Ser Sensible y el ejercicio de la Expresividad en forma constante. Es por ello que en la presente investigación (dado que aborda un primer acercamiento) no se pudo hacer una valoración de la Creatividad de manera inmediata ya que para esto sería necesaria la aplicación de retest.

- Dados los altos porcentajes obtenidos en las tres variables en el grupo de los adolescentes se concluye que tiene una especial predispo

sición para la apreciación y producción artística.

- De acuerdo a los resultados obtenidos en la presente investigación y en las condiciones específicas en la que fue desarrollada se concluye que la hipótesis de que si el Museo se utiliza como espacio alternativo para la Educación Estética, se desarrollará la Creatividad, la Expresividad y la Sensibilidad, fue comprobada.

- La concepción del Museo como espacio educativo exige reformular las funciones del personal, especialmente de aquellos que se encuentran en trato constante con el público, de ahí la necesidad de capacitar a este personal.

- La capacitación para el personal del Museo favorece la retroalimentación con el público. Dicha Capacitación deberá atender preferentemente al personal de Seguridad y Vigilancia, Recepción y Tiendas.

- Los contenidos de la capacitación deberán partir de la vocación de cada Museo y por tanto del acervo depositado en él.

- Es importante especificar que la capacitación en los Museos no se enfoca únicamente al servicio al público, sino que trasciende a la vida de los trabajadores y los involucra en la educación estética y en la difusión de la cultura.

- Se propone que las actividades planeadas para un primer acercamiento del público al Arte Contemporáneo sean visitas guiadas que permitan un diálogo real y sean complementadas con Talleres de Expresión Plástica en donde se concrete la experiencia sensible.

261

**ANEXOS**

## EXPRESIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL NIÑOS

No.	I OBRAS			II TEMAS										III TITULOS			NO. D				
	A	FE	FN	NIR										LC				EP			
				C	B	CT	CA	BA	PJ	FL	AN	CZ	SRO	TP	D	I			S/T		
1	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	4
2	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	H	X	X	X	X	5
3	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	13
4	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	15
5	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	24
6	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	26
7	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	41
8	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	42
9	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	44
10	H	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	52
11	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	58
12	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	60
13	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	64
14	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	68
15	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	69
16	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	80
17	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	87
18	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	88
19	X	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	91
20	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	93
21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	100
22	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	103
23	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	X	105
24	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	108
25	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	111
26	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	112
27	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	120
28	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	H	X	125
29	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	126
30	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	129
31	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	130
32	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	134
33	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	135
34	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	138
35	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	142

X Ausencia de la categoría

\* Presencia de la categoría

## EXPRESIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL NIÑOS

No.	I OBRAS			II TEMAS										III TITULOS			NO. D				
	A	FE	FNE	NIR										LC		EP					
				C	B	CT	CA	BA	PJ	FL	AN	CE	SRO	TP	D			I	S/T		
36	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	147
37	X	H	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	149
38	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	153
39	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	154
40	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	160
41	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	H	X	162
42	X	H	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	163
43	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	172
44	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	174
45	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	H	X	173
46	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	175
47	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	183
48	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	199
49	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	H	202
50	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	223
51	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	227
52	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	222
53	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	213
54	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	213
55	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	H	X	X	214
56	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	218
57	X	H	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	226
58	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	227
59	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	H	X	X	228
60	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	233
61	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	234
62	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	236
63	X	H	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	238
64	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	240
65	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	214
66	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	X	X	X	244
67	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	247
68	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	H	X	X	248
69	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	H	X	X	X	H	X	X	257
70	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	256



## EXPRESIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL ADOLESCENTES

No.	I OBRAS			II TEMAS										III TITULOS			NO. D		
	A	FE	FN	I				NIR				SU		LC		EP			
				C	B	CT	CA	BA	PJ	FL	AN	CE	SRO	TP	D			I	S/T
1	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	107
2	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	108
3	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	112
4	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	118
5	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	X	X	119
6	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	114
7	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	122
8	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	X	X	124
9	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	133
10	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	131
11	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	132
12	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	141
13	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	147
14	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	143
15	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	144
16	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	153
17	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	156
18	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	X	X	163
19	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	H	167
20	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	X	H	177
21	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	X	X	162
22	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	185
23	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	191
24	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	196
25	X	H	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	210
26	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	27
27	X	H	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	24
28	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	X	X	83
29	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	62
30	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	77
31	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	73
32	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	H	69
33	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	H	67
34	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	66
35	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	X	55





## EXPRESIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL ADULTOS

No.	I OBRAS			II TEMAS										III TITULOS				NO. D	
	A	FE	FN	I			HIA				SU			LC		EP			
				C	B	CT	CA	BA	PJ	FL	AN	CC	SRO	TP	D/I		S/T		
1	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	4
2	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	5
3	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	6
4	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	8
5	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	31
6	X	H	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	40
7	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	42
8	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	100
9	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	43
10	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	73
11	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	38
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	59
13	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	H	X	X	X	61
14	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	62
15	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	66
16	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	H	X	X	71
17	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	H	X	73
18	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	74
19	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	76
20	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	81
21	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	85
22	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	100
23	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	105
24	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	H	X	113
25	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	118
26	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	125
27	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	127
28	X	H	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	129
29	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	137
30	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	140
31	X	H	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	X	X	X	141
32	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	89
33	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	X	H	96
34	X	X	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	97
35	H	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	H	X	X	X	H	X	99

**EXPRESIVIDAD****(ABREVIATURAS)****I OBRAS**

- A:** Abstractas
- F.E.:** Figurativas Esquemáticas
- F.N.:** Figurativas no Esquemáticas

**II TEMAS**

- I:** Institucionales
- C:** Casas
- B:** Banderas
- Ct.:** Contaminación
- N.I.R.:** No Institucionales recurrentes
- Ba.:** Barcos
- Pj.:** Paisajes
- Fl:** Flores
- An.:** Animales
- Cz.:** Corazones
- O:** Otros
- S.V.:** Sugeridos en la Visita
- S.O.:** Sujeción a la Obra
- T.p.:** Temática personal

**III TITULOS**

- L.C.:** Lugares Comunes
- D.:** Descriptivos
- I.:** Institucionales
- S./T:** Sin Título
- E.P.:** Elaboración personal

## SENSIBILIDAD GRUPO EXPERIMENTAL ADOLESCENTES

No.	COLOR		TECNICA		TEXTURA				ESPACIO			DIBUJO No.
	CPYS	EC	U	M	A	LET	NL	AO	RT			
1	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	107	
2	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	105	
3	*	X	*	*	X	*	X	*	X	X	112	
4	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	118	
5	*	X	X	*	X	X	*	*	X	X	120	
6	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	124	
7	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	102	
8	X	**	*	*	X	X	*	X	*	*	125	
9	*	X	X	*	X	X	*	X	X	*	125	
10	X	*	*	*	X	*	X	*	X	*	170	
11	X	*	X	*	X	X	*	X	X	*	120	
12	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	142	
13	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	147	
14	X	*	*	*	X	X	*	X	X	*	149	
15	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	153	
16	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	155	
17	X	**	*	*	X	X	*	X	*	X	159	
18	X	**	*	*	X	X	*	X	*	X	161	
19	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	165	
20	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	177	
21	X	**	*	*	X	*	X	X	X	*	182	
22	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	185	
23	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	191	
24	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	196	
25	*	X	X	*	X	*	*	X	X	*	218	
26	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	97	
27	*	X	X	*	X	X	*	X	X	*	94	
28	*	X	X	*	X	X	*	X	X	X	89	
29	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	80	
30	X	**	*	*	X	*	X	X	X	*	77	
31	X	**	*	*	X	*	X	*	X	*	72	
32	X	**	*	*	X	*	X	X	X	*	69	
33	X	**	*	*	X	X	*	X	X	X	67	
34	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	56	
35	X	**	*	*	X	X	*	X	X	*	55	



## SENSIBILIDAD GRUPO EXPERIMENTAL ADULTOS

No.	COLOR		TECNICA				TEXTURA			ESPACIO			DISEÑO No.
	OPVS	IT	U	M	A	ET	ML	AJ	R7				
1	X	H	H	H	H	X	H	X	X	X	H	4	
2	H	X	X	H	X	X	H	X	H	X	X	5	
3	H	X	X	H	X	X	H	H	X	X		6	
4	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		8	
5	H	X	X	H	X	X	H	H	X	X		21	
6	H	X	X	H	X	X	H	H	X	X		40	
7	H	X	X	H	X	X	H	X	H	X		42	
8	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		108	
9	H	X	X	H	X	X	H	X	X	X		42	
10	H	X	X	H	X	X	H	X	H	X		50	
11	X	H	H	H	X	X	H	X	X	X		58	
12	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		58	
13	H	X	X	H	X	X	H	X	H	X		51	
14	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		82	
15	H	X	X	H	X	X	H	X	X	X		68	
16	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		71	
17	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		73	
18	H	X	X	H	X	X	H	X	X	X		74	
19	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		76	
20	X	H	H	H	X	X	H	X	X	X		61	
21	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		85	
22	H	X	X	X	H	H	X	X	H	X		122	
23	H	X	X	X	H	X	H	X	H	X		105	
24	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		113	
25	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		118	
26	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		125	
27	X	H	H	X	H	X	H	X	H	X		107	
28	X	H	H	H	X	X	H	H	H	X		129	
29	X	H	H	H	X	X	H	X	H	X		137	
30	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		142	
31	X	H	H	H	X	X	H	X	X	X		141	
32	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		89	
33	X	H	H	H	X	X	H	X	X	X		96	
34	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		97	
35	X	H	H	H	X	X	H	X	X	H		92	

**SENSIBILIDAD****(ABREVIATURAS)****I COLOR**

**C.P. y S.:** Colores Primarios y Secundarios

**E.C.:** Exploración del Color

**T.:** Tono

**M.:** Matiz

**II TECNICAS**

**U:** Técnica Unica

**M.:** Técnica Mixta

**III TEXTURA**

**A:** Ausencia de Textura

**E.T.:** Exploración de Textura

## CREATIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL NIÑOS

No.	RC		II TITULOS			III EXPLORACION DE E.F. DE C.				NO.D.
	RO	SO	O	NO	SI	C	ET	I	HEG	
1	X	H	X			X	X	X	X	4
2	X	X	X	H	H	X	X	X	X	5
3	X	X	X	H	H	X	X	X	X	13
4	X	X	X	X	H	H	X	X	H	15
5	X	H	X	X	H	X	X	X	X	24
6	X	X	X	X	H	X	X	X	X	25
7	H	X	X	X	H	X	X	X	X	40
8	X	X	X	X	H	X	X	X	X	42
9	X	X	X	X	H	X	X	X	X	44
10	X	X	X	X	H	X	X	X	X	52
11	H	X	X	X	H	X	X	X	X	58
12	X	X	X	X	H	X	X	X	X	60
13	H	X	X	X	H	H	H	H	H	64
14	H	X	X	X	H	H	X	X	H	68
15	X	X	X	X	H	H	H	X	X	69
16	H	X	X	X	H	H	H	H	H	80
17	X	X	X	H	X	X	X	X	X	87
18	X	X	X	X	H	H	X	X	X	88
19	X	X	X	X	H	X	X	X	X	91
20	X	X	X	X	H	X	X	X	X	93
21	X	H	X	X	H	X	X	X	X	100
22	X	X	X	X	H	X	H	X	X	103
23	X	H	X	X	H	X	X	X	X	105
24	H	X	H	X	H	H	H	X	H	106
25	X	X	X	X	H	X	X	X	X	111
26	X	X	X	X	H	X	X	X	X	113
27	X	X	X	X	H	X	X	X	X	120
28	X	X	H	X	H	X	X	X	X	125
29	X	H	X	X	H	X	X	X	X	128
30	X	H	X	X	H	X	X	X	X	129
31	X	H	X	X	H	X	X	X	X	130
32	X	X	X	X	H	X	X	X	X	134
33	X	X	X	X	H	X	X	X	X	137
34	X	X	X	X	H	X	X	X	X	138
35	X	X	X	X	H	X	X	X	X	141



## CREATIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL NIÑOS

No.	I RO		II TITULOS			III EXPLORACION DE E.F. DE C.				HC.D.
	RO	SO	O	NC	ST	C	ET	T	MEC	
36	X	H	X	X	H	X	X	X	X	145
37	X	X	X	X	H	X	X	X	X	149
38	X	X	X	H	X	X	X	X	X	150
39	X	X	X	H	X	X	X	X	X	153
40	X	H	X	H	X	X	X	X	X	160
41	X	X	H	X	X	X	X	X	X	162
42	X	X	X	X	H	X	X	X	X	163
43	H	X	H	X	X	X	X	X	H	170
44	H	X	H	X	X	X	X	X	X	171
45	X	H	H	X	X	X	X	X	H	173
46	H	X	H	X	X	X	H	X	H	175
47	X	X	X	X	X	X	X	X	X	181
48	X	X	H	X	X	H	H	X	X	183
49	H	X	H	X	X	X	X	X	X	202
50	H	X	X	H	X	X	X	X	X	200
51	X	X	X	X	H	X	X	X	X	207
52	X	X	X	X	H	X	X	X	X	210
53	X	X	X	X	H	X	X	X	X	212
54	X	X	X	X	H	X	X	X	X	210
55	X	X	X	X	H	X	X	X	X	213
56	X	X	X	X	H	X	X	X	X	213
57	X	X	X	X	H	X	X	X	X	213
58	X	X	X	X	H	X	X	X	X	227
59	H	X	X	X	H	X	X	X	X	228
60	X	X	X	X	X	X	X	X	X	233
61	X	X	X	X	H	X	X	X	X	233
62	X	X	X	X	X	X	X	X	X	236
63	X	X	X	X	H	X	X	X	X	237
64	X	X	X	X	H	X	X	X	X	240
65	H	X	X	H	X	X	X	X	X	244
66	X	X	X	X	H	X	X	X	X	241
67	X	X	X	X	H	X	X	X	H	247
68	X	X	X	X	H	X	X	X	H	246
69	X	X	X	X	H	X	X	X	X	257
70	H	X	X	X	X	H	X	X	H	260



## CREATIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL ADOLESCENTES

No.	I RC		II TITULOS			III EXPLORACION DE E.F. DE C.				NO.D.
	RO	SO	O	NO	SI	C	LI	T	MEO	
1	X	X	X	H	X	X	X	X	X	107
2	X	X	X	H	X	X	X	X	X	108
3	X	X	X	H	X	X	X	X	X	109
4	X	X	X	H	X	X	X	X	X	110
5	X	X	X	H	X	X	X	X	X	120
6	X	X	X	H	X	X	X	X	X	124
7	X	X	X	H	X	X	X	X	X	126
8	X	X	X	H	X	X	X	X	X	128
9	X	X	X	H	X	X	X	X	X	132
10	X	X	X	H	X	X	X	X	X	138
11	X	X	X	H	X	X	X	X	X	141
12	X	X	X	H	X	X	X	X	X	147
13	X	X	X	H	X	X	X	X	X	149
14	X	X	X	H	X	X	X	X	X	153
15	X	X	X	H	X	X	X	X	X	155
16	X	X	X	H	X	X	X	X	X	158
17	X	X	X	H	X	X	X	X	X	163
18	X	X	X	H	X	X	X	X	X	165
19	X	X	X	H	X	X	X	X	X	177
20	X	X	X	H	X	X	X	X	X	182
21	X	X	X	H	X	X	X	X	X	185
22	X	X	X	H	X	X	X	X	X	188
23	X	X	X	H	X	X	X	X	X	191
24	X	X	X	H	X	X	X	X	X	210
25	X	X	X	H	X	X	X	X	X	217
26	X	X	X	H	X	X	X	X	X	244
27	X	X	X	H	X	X	X	X	X	255
28	X	X	X	H	X	X	X	X	X	260
29	X	X	X	H	X	X	X	X	X	262
30	X	X	X	H	X	X	X	X	X	265
31	X	X	X	H	X	X	X	X	X	269
32	X	X	X	H	X	X	X	X	X	271
33	X	X	X	H	X	X	X	X	X	286
34	X	X	X	H	X	X	X	X	X	122
35	X	X	X	H	X	X	X	X	X	55



## CREATIVIDAD GRUPO EXPERIMENTAL ADULTOS

No.	I RC		II TITULOS			III EXPLORACION DE E.F. DE C.				NO. D.
	RO	SO	O	HO	ST	C.	ET	I	MEQ	
1	X	X	X	H	X	X	X	X	X	4
2	X	X	X	H	X	X	X	X	X	5
3	X	X	X	H	X	X	X	X	X	6
4	H	X	X	H	X	H	H	H	H	7
5	X	X	X	H	X	X	X	X	X	21
6	X	X	X	H	X	X	X	X	X	40
7	X	X	X	X	H	X	X	X	X	43
8	H	X	H	X	X	H	H	H	H	51
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X	53
10	X	X	X	H	X	X	X	X	X	59
11	X	X	X	H	X	X	X	X	X	61
12	X	X	X	H	X	H	H	X	X	61
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	68
14	H	X	X	H	X	H	H	H	H	71
15	X	X	X	X	H	X	X	X	X	75
16	H	X	X	X	X	H	H	H	H	74
17	X	X	X	X	H	X	X	X	X	76
18	X	X	X	H	X	X	X	X	X	81
19	X	X	X	H	X	X	X	X	X	81
20	X	X	X	H	X	X	X	X	X	100
21	X	X	X	H	X	X	X	X	X	105
22	X	X	X	X	H	X	X	X	X	113
23	X	H	X	X	H	X	X	X	X	118
24	X	X	X	X	H	H	H	H	H	125
25	X	H	X	X	H	X	X	X	X	132
26	X	X	X	H	X	X	X	X	X	133
27	X	X	H	X	X	X	X	X	X	137
28	X	X	X	X	H	X	X	X	X	140
29	X	X	H	X	X	X	X	X	X	141
30	X	X	X	H	X	X	X	X	X	20
31	X	X	X	H	X	X	X	X	X	36
32	H	X	X	X	X	H	H	H	H	37
33	X	X	X	H	X	X	X	X	X	38
34	X	X	X	X	H	X	X	X	H	48
35	H	X	X	X	H	H	H	H	H	124

**CREATIVIDAD****(ABREVIATURAS)****I TEMAS**

**R.C.:** Reelaboración Conceptual

**R.O.:** Reelaboración de la Obra

**S.O.:** Sujeción a la Obra

**II TITULOS**

**O.:** Originales

**N.O.:** No Originales

**S./T.:** Sin Título

**III EXPLORACION DE ELEMENTOS FORMALES DE COMPOSICIÓN**

**C.:** Color

**E.T.:** Exploración de Textura

**T.:** Técnica

**M.E.:** Manejo del Espacio

**IV ESPACIO**

**M.L.:** Manejo Lineal

**A.O.:** Alteración del Orden

**R.T.:** Ruptura Total





















## GRUPO EXPERIMENTAL

EXPRESIVIDAD	N.	%		FRECUENCIA		
		ADL.	A.	N.	ADL.	A.
<b>I OBRAS</b>						
Abstractas	48.8	77.7	31.43	39	42	11
Figurativos Esquemáticos	23.7	9.3	37.14	19	5	13
Figurativos no Esquemáticos	27.5	13	31.43	22	7	11
<b>II TEMAS</b>						
<b>1 Institucionales</b>						
Casas	8.75	0	2.85	7	0	1
Contaminación	0	5.5	5.72	0	3	2
<b>2 No Institucionales r.</b>						
Carros, barcos y aviones	6.25	0	0	5	0	0
Paisajes, marinas y playas	15	3.7	8.57	12	2	3
Flores	1.25	0	17.14	1	0	6
Animales	1.25	0	5.72	1	0	2
Corazones	0	1.85	0	0	1	0
<b>3 Sugeridos en la visita</b>						
Sujeción a la obra	50	74.15	48.57	40	40	17
Temática personal	17.5	14.8	11.43	14	8	4



291

	%			Frecuencia		
	N.	ADL.	A.	N.	ADL.	A.

### III TITULOS

#### 1 Lugares comunes

Descriptivos	18.75	16.7	31.43	15	9	11
--------------	-------	------	-------	----	---	----

Institucionales	0	5.5	2.86	0	3	1
-----------------	---	-----	------	---	---	---

2 Sin título	61.25	16.7	28.57	49	9	10
--------------	-------	------	-------	----	---	----

3 Elaboración personal	20	61.10	37.14	16	33	13
------------------------	----	-------	-------	----	----	----

## GRUPO EXPERIMENTAL

SENSIBILIDAD	%			FRECUENCIA		
	N.	ADL.	A.	N.	ADL.	A.
<b>I COLOR</b>				80	54	35
Colores P. y S.	60	14.81	34.29	48	8	12
Exploración de Tonos y Matices	40	85.19	65.17	32	46	22
<b>II TECNICA</b>						
Única	83.75	63	85.71	67	34	30
Mixta	16.25	37	14.29	13	20	5
<b>III TEXTURA</b>						
Ausencia de T.	31.35	14.81	34.29	25	8	12
Exploración de T.	68.71	85.19	65.71	55	46	23
<b>IV ESPACIO</b>						
Manejo lineal	28.8	11.11	34.29	23	6	12
Alteración del orden	26.2	24.1	40	21	13	14
Ruptura total	45	64.82	25.71	36	35	9

## GRUPO EXPERIMENTAL

CREATIVIDAD	N.	ADL.	A.	N.	ADL.	A.
<b>I REELABORACION CONCEPTUAL</b>						
Reelaboración de la obra	17.5	16.6	20	14	9	7
Sujeción a la obra	50	72.2	42.8	40	39	15
Esquemáticos	32.5	11.1	37.1	26	6	13
<b>II TITULOS</b>						
Originales	11.2	29.6	8.5	9	16	3
No originales	27.5	53.7	62.8	22	29	22
Sin título	61.2	16.6	28.5	49	9	10
<b>III ELEMENTOS FORMALES DE COMPOSICION *</b>						
Color	16.2	16.6	25.7	13	9	9
Textura	20	16.6	20	16	9	7
Técnica	8.7	16.6	22.8	7	9	8
Manejo del espacio	17.5	18.5	25.7	14	10	9

\* Aplicación de un inédito viable

## GRUPO CONTROL

EXPRESIVIDAD	%			FRECUENCIA		
	N.	ADL.	A.	N.	ADL.	A.
<b>I OBRAS</b>						
Abstractas	0	18.2	0	0	4	0
Figurativo Esquemático	96.6	68.2	100	29	15	13
Figurativo no esquemático	3.3	13.6	0	1	3	0
<b>II TEMAS</b>						
<b>1 Institucionales</b>						
Casas	13.3	4.5	0	4	1	0
Banderas	13.3	0	0	4	0	0
Contaminación	0	9	0	0	2	0
<b>2 No institucionales recurrentes</b>						
Carros, barcos y aviones	16.6	9	0	5	2	0
Paisajes, marinas y playas	43.3	27.2	76.9	13	6	10
Flores	0	0	23	0	0	3
Corazones	0	18.1	0	0	4	0
Figuras geométricas	13.3	0	0	4	0	0
Otros	0	31.8	0	0	7	0

## III TITULOS

## 1 Lugares comunes

Descriptivos	26.6	59	61.5	8	13	8
2 Sin título	66.6	31.8	38.4	20	7	5
3 Elaboración personal	6.6	9	0	2	2	0

## GRUPO CONTROL

SENSIBILIDAD	%			FRECUENCIA		
	N.	ADL.	A.	N.	ADL.	A.
<b>I COLOR</b>						
Colores primarios y Secundarios	76.6	40.9	38.4	23	9	5
Exploración del color	23.3	59	61.5	7	13	8
<b>II TECNICA</b>						
Unica	96.6	72.7	84.6	29	16	11
Mixta	3.3	27.2	15.3	1	6	2
<b>III TEXTURA</b>						
Ausencia de textura	63.3	45.4	46.1	19	10	6
Exploración de textura	36.6	54.5	53.8	11	12	7
<b>IV ESPACIO</b>						
Manejo lineal	96.6	68.1	100	29	15	13
Alteración del orden	3.3	13.6	0	1	3	0
Ruptura total	0	18.1	0	0	4	0

**GRUPO CONTROL**

CREATIVIDAD	%			FRECUENCIA		
	N.	ADL.	A.	N.	ADL.	A.
<b>I TITULOS</b>						
Originales	6.6	13.6	0	2	3	0
No originales	26.6	54.5	61.5	8	12	8
Sin título	66.6	31.8	38.4	20	7	5
<b>II INTEGRACION DE ELEMENTOS FORMALES DE COMPOSICION *</b>						
Color	0	0	0	0	0	0
Textura	0	0	0	0	0	0
Técnica	3.3	0	0	1	0	0
Manejo del espacio	3.3	0	0	1	0	0

\* Aplicación de un inédito viable

**GRUPO EXPERIMENTAL NIÑO**  
**TITULOS CREATIVOS**

**No. DE DIBUJO**

**TITULO**

1.....	Texturas del hombre
2.....	Arcoiris sin forma
3.....	Un mundo en la oscuridad
4.....	Epoca de los 10 últimos años
5.....	El niño y los mil rayos
6.....	Objetos abstractos
7.....	La mazorca de la felicidad
8.....	Revolución representante al humo y a la sangre.
9.....	Serpientes en tranquilidad



## GRUPO EXPERIMENTAL NIÑOS

## TITULOS DESCRIPTIVOS Y/O INSTITUCIONALES

No. DE DIBUJO	TITULO
1.....	Colores
2.....	La pista y el humo que sale de los coches.
3.....	Los colores brillantes
4.....	Los colores chistosos
5.....	La edad de oro
6.....	El cielo en la montaña
7.....	Deformidades
8.....	La naturaleza
9.....	Las figuras
10.....	Cola de gato
11.....	Las pinturas
12.....	La naturaleza
13.....	Pesadillas
14.....	El mar y el viento
15.....	Arcoiris de la imaginación
16.....	El rey y la luna
17.....	El reboltijo
18.....	El cero más grande
19.....	El carro
20.....	El sembradero
21.....	Figuras geométricas
22.....	El paisaje del volcán

## GRUPO EXPERIMENTAL ADOLESCENTES

## TITULO CREATIVO

No. DE DIBUJO	TITULO
63.....	La realidad de la vida humana
9.....	Guerra racial
31.....	Un hombre en la vida Mexicana
122.....	Tristeza devuelta
106.....	La niña en el arte
124.....	Figura en desorden sobre la tranquilidad.
158.....	Flores de la noche
125.....	Paisaje de colores
54.....	Pax
25.....	Mujer llena de tristeza
155.....	Primera pintura
30.....	La vida cosmopolita en México
80.....	Un mundo perdido.

**GRUPO EXPERIMENTAL ADOLESCENTES**  
**TITULOS DESCRIPTIVOS Y/O INSTITUCIONALES**

No. DE DIBUJO	TITULO
1.....	Los vampiros
46.....	Destino
147.....	El hombre y sus intereses por dominar el universo
6.....	La frustración
12.....	Una época difícil
19.....	Bloque destruido
35.....	El medio ambiente con un hombre.
42.....	Secretos
43.....	El cosmos
69.....	Mi cuarto
72.....	Figuras geométricas
77.....	Contrastes
107.....	La alegría
89.....	Te amo México
94.....	El medio ambiente
97.....	La tormenta
210.....	El atardecer en el bosque
196.....	La naturaleza
182.....	Colorido
177.....	Tonterías
165.....	Las partes del cuerpo

163.....	La noche en el mar
142.....	Los colores
128.....	Distorción óptica
130.....	Los hombres en agonía
126.....	Autopista
112.....	Alberca y niños
105.....	La soledad

**GRUPO EXPERIMENTAL ADULTOS**  
**TITULO DESCRIPTIVO Y/O INSTITUCIONALES**

No. DE DIBUJO	TITULO
71.....	Ecología
62.....	Atardecer en la playa
8.....	Esperanza
125.....	Pesadilla
4.....	El sentir del corazón la alegría
5.....	Dos arbolitos
6.....	El recuerdo
21.....	Frutero
40.....	La Naturaleza
48.....	Paisaje pueblerino
52.....	La Naturaleza
58.....	La casita abandonada
59.....	El hombre
61.....	La Naturaleza
74.....	El paisaje
76.....	Vida
81.....	Naturaleza
85.....	Naturaleza
140.....	Gufame ante la adversidad
141.....	Alegría floral
96.....	El paraíso
44.....	Frutas

**GRUPO EXPERIMENTAL ADULTOS****TITULO CREATIVO****No. DE DIBUJO****TITULO**

138.....

El laberinto de la eternidad

127.....

"Gaviotas en la destrucción sideral"

137.....

Realidad confundida.

**GRUPO CONTROL NIÑOS****TITULOS CREATIVOS****No. DE DIBUJO****TITULO**

119 .....

**El mundo de los círculos**

90 .....

**Sólo mírame**

## GRUPO CONTROL ADOLESCENTES

## TITULOS DESCRIPTIVOS

No. DE DIBUJO	TITULO
119.....	Vendedora
110.....	El arco iris
92.....	Un bosque contaminado
91.....	Amor en el bosque
65.....	La cabaña
87.....	El desgaste de la tierra
93.....	Figuras imaginarias
133.....	El barco
96.....	La playa
88.....	Corazón desolado
95.....	Llorando te digo adios
146.....	La vida
71.....	Cara feliz
106.....	La tristeza



**GRUPO CONTROL ADOLESCENTES****TITULOS CREATIVOS****No. DE DIBUJO****TITULO**

87.....

**El desgaste de la Tierra**

93.....

**Figuras Imaginarlas**

213.....

**Camino de colores**

**GRUPO CONTROL ADULTOS****TITULOS DESCRIPTIVOS****No. DE DIBUJO****TITULO**

120.....

Un mundo limpio

78.....

Alegria

122.....

Atardecer borrascoso en el  
mar.

84.....

Jardín de flores

31.....

Pensamientos

55.....

La mar, mi barco y yo

12.....

Niño bajo la lluvia

13.....

El desierto

## BIBLIOGRAFIA

**BIBLIOGRAFIA.**

- 1.- Abbagnano Nicola. Diccionario de Filosofia. Fondo de Cultura Económica. México, 1985.
- 2.- Abbagnano N. y Visalberghi A. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México, 1979.
- 3.- Aymerich Marfa. Expresión y Arte en la Escuela. Tomo I. La Expresión en la Escuela Primaria y la Expresión Oral. Editorial Teide. - Barcelona, España. 1981.
- 4.- Aymerich M. y otros. Expresión y Arte en la Escuela. Tomo II - La Expresión Plástica. Editorial Teide. Barcelona, España. 1979.
- 5.- Bayón Damían. América Latina en sus artes. Editorial Siglo XXI. México, D.F. 1987.
- 6.- Bayón Damían. El espacio próximo y palpable en la pintura de Armando Morales. Catálogo de la Exposición de Armando Morales. Museo de Arte Contemporáneo Internacional Rufino Tamayo. INBA-CONACULTA. México, D.F. 1990.
- 7.- Bertín Giovanni M. Educación y alineación. Editorial Nueva Imagen. México, D.F. 1981.
- 8.- Beyer Esparza Jorge. Capacitación y Adiestramiento en el Trabajo. Editorial Emiprés. México, D.F. 1982.
- 9.- Blanco Beledo Ricardo. Docencia Universitaria y Desarrollo Humano. Editorial Alhambra Mexicana. México, D.F. 1982.

- 10.- Calabrese Omar. El lenguaje del arte. Instrumentos Paidós. Editorial Paidós. Madrid, España. 1987.
- 11.- Carnoy Martín. Enfoques marxistas de la educación. Editorial.
- 12.- Cimet Esther y otros. El público como propuesta, Cuatro Estudios Sociológicos en Museos de Arte. Colección Artes Plásticas. Serie Investigación y documentación de las artes. CENIDIAP. INBA. México 1987
- 13.- Diccionario de las Ciencias de la Educación. Editorial Diagonal - Santillana. México, 1984. Tomos 1 y 2.
- 14.- Diccionario Marxista de Filosofía. Ediciones Cultura Popular. -- México, D.F. 1986.
- 15.- Del Conde Teresa. Francisco Toledo. SEP-INBA. México, D.F. - 1974.
- 16.- Diccionario Enciclopédico Labor. Editorial Labor. Tomo III. -- Barcelona, España 1966.
- 17.- Ellade Mircea. El mito del eterno retorno. Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo. Editorial Planeta. México, 1985.
- 18.- Enciclopedia Técnica de la Educación. Editorial Diagonal Santillana. México, 1985. Tomos 2 y 5.
- 19.- Fleming William. Arte, Música e Ideas. Editorial Océano. México, 1979.

- 20.- Freire Paulo. Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. México, 1983.
- 21.- Freire Paulo. La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI. México, 1984.
- 22.- García Canclini Néstor. La producción simbólica, Teoría y Método en Sociología del Arte. Editorial Siglo XXI. México, 1986.
- 23.- Gilbert Michel. La enseñanza del dibujo en la Escuela Primaria y Secundaria. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1974.
- 24.- Gombrich Ernst. Arte e Ilusión. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, España, 1979.
- 25.- Gombrich Ernst. Historia del Arte. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, España, 1969.
- 26.- Gombrich Ernst. El sentido del orden. Editorial Gustavo Gili. - Barcelona, España, 1982.
- 27.- Hausser Arnold. Historia Social de la Literatura y el Arte. Editorial Grijalvo. Madrid, España. 1957.
- 28.- Hugué René. Diálogo con el Arte. Editorial Labor. Barcelona, España, 1965.
- 29.- Hadjinicolaou Nicos. Historia del Arte y lucha de Clases. Editorial Siglo XXI. México, 1986.

- 30.- Ilich Iván. Alternativas. Editorial Joaquín Mortiz. México, 1977.
- 31.- Jiménez José. Imágenes del Hombre, Fundamentos de Estética. - Colección Metrópolis. Editorial Tecnos. Madrid, España, 1986.
- 32.- Kosik Karel. Dialéctica de lo Concreto. Editorial Grijalvo. México, 1985.
- 33.- Laguna López Carlos. Notas de Literatura Contemporánea. Editorial Continental. México, 1980.
- 34.- Larroyo Francisco. Diccionario Porrúa de Pedagogía. Editorial - Porrúa. México, 1982.
- 35.- León Aurora. El Museo, Teoría, praxis, utopía. Cuadernos Arte Cátedra. Editorial Cátedra. Madrid, España, 1988.
- 36.- Ley Federal del Trabajo. Editorial Trillas. México, 1986.
- 37.- Mayesky Mary y otros. Actividades creativas para niños pequeños. Editorial Diana. México, 1975.
- 38.- Mendoza Núñez Alejandro. La capacitación práctica en las organizaciones: métodos y técnicas. Editorial Trillas, México, 1985.
- 39.- Mendoza Núñez Alejandro. Manual para determinar necesidades de capacitación. Editorial Trillas. México, 1984.
- 40.- Merleau Ponty Maurice. La prosa del mundo. Colección Ensayistas de hoy. Versión española de Francisco Pérez Gutiérrez. Editorial Tau rus. Madrid, España, 1971.

- 41.- Merleau Ponty Maurice. El ojo y el espíritu. Editorial Paidós. - Buenos Aires, Argentina 1985.
- 42.- Merleau Ponty Maurice. Fenomenología de la Percepción. Colección Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo. Editorial Planeta. -- México, 1985.
- 43.- Marchand S. Del arte objetual al arte del concepto.- Colección Alianza-Forma. Editorial Alianza. México, 1984.
- 44.- Métodos de la Investigación Pedagógica. Editorial Quinto Sol. - México, D.F., 1986.
- 45.- Novaes María. Psicología de la aptitud creadora. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1973.
- 46.- Nueva Enciclopedia Larousse. Tomo VII. Editorial Planeta. Barcelona, España, 1984.
- 47.- Ortega y Gasset. La deshumanización del arte. Editorial Revis - ta de Occidente. Madrid, España, 1956.
- 48.- Ortega y Gasset. Qué es filosofía. Editorial Alianza. México, -- 1979.
- 49.- Pardinas Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en - - Ciencias Sociales. Siglo XXI. México, 1985.
- 50.- Pedagogía Experimental. Selección de Lecturas. UNAM. Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Aragón. México, 1985.



- 51.- Pizzorno Alessandro. Gramsci y las Ciencias Sociales. Ediciones Pasado y Presente. México, 1985.
- 52.- Ponce Aníbal. Educación y Lucha de Clases. Editores Mexicanos Unidos. México, 1983.
- 53.- Ragon Michel. El arte para que, Editorial Extemporáneos, México, 1974.
- 54.- Read Herbert. Educación por el arte. Colecciones Paidós Educador. Editorial Paidós. Barcelona, España, 1986.
- 55.- Read Herbet. Arte y Sociedad. Editorial Península. Barcelona-España, 1977.
- 56.- Revueltas José. Cuestionamientos e Intenciones. Obras completas No. 18. Editorial Era. México, D.F. 1981.
- 57.- Reyes Víctor M. Introducción a la Educación Estética. UAM Atzapatzalco, Coordinación de Extensión Universitaria. México, 1982.
- 58.- Rousseau Juan Jacobo. El Emilió. SEP-UNAM. México, 1981.
- 59.- Russell Bertrand. Los problemas de la Filosofía. Editorial Labor. Barcelona, España, 1980.
- 60.- Sánchez Vázquez Adolfo. Ensayos sobre arte y marxismo. Editorial Grijalvo. México, 1984.
- 61.- Sánchez Vázquez Adolfo. Antología No. 14 de Textos de Estética y Teoría del Arte para C.C.H. UNAM. México, 1970.

- 62.- Saxton Colin. curso de arte. Editorial Hermann Blume. Madrid, España. 1982.
- 63.- Schaff Adam. Historia y Verdad. Editorial Grijalvo. México, 1974.
- 64.- Schmitchuk Graciela. Museos: Comunicación y Educación. - Antología comentada. Colección Artes Plásticas. Serie Investigación y Documentación de las Artes. CENIDIAP. INBA. México, 1987.
- 65.- Silva Carlos. Abstracción y Tiempo en Ramírez Villamizar. Catálogo de la Exposición "Artífices Precolombinos" de Eduardo Ramírez Villamizar. Museo de Arte Contemporáneo Internacional Rufino Tamayo. INBA-CONACULTA. México, 1990.
- 66.- Stangos Nikos. Conceptos de Arte Moderno. Colección Alianza-Forma. Editorial Alianza. México, 1986.
- 67.- Sefchovich Galia y otros. Hacia una Pedagogía de la Creatividad. Expresión Plástica. Editorial Trillas. México, 1985.
- 68.- Tirado Segura Felipe. La experiencia museográfica como fenómeno psicoeducativo. Centro de Documentación Museo Rufino Tamayo. México, 1986.
- 69.- Van Dalen y W. J. Meyer. Manual de Técnica de la Investigación Educativa. México, 1986.
- 70.- Ver Lee William Linda. Aprender con todo el cerebro. Ediciones Roca. Barcelona, España. 1986.

71.- Wojnar Irena. Estética y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, México, 1967.

72.- Wingler Hans M. La Bauhaus Weimar. Dessau. Berlín. Editorial Gustavo Gili. Barcelona, España, 1989.

73.- Yoho R.O. y otros. La salud y el arte en la Escuela. Editorial Paidós. Argentina, 1969.

## HEMEROGRAFIA

- 1.- Acuña Escobar Carlos Enrique. Creatividad: la libertad secreta. Revista Perfiles Educativos No. 34. CISE, UNAM. México, D.F. - Octubre-diciembre, 1986.
- 2.- Aguilar Rubio María Aurora. Los Museos en México. Revista - Información. consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. México, D.F. - Octubre de 1986.
- 3.- Carrillo Elba. La Creatividad. REvista Perfiles Educativos - No. 1. CISE. UNAM. México, D.F. Junio de 1978.
- 4.- Hijar Alberto. Entrevista sobre Estética Marxista: diez - - - respuestas a un idealista. Colección Cuadernos Populares. Serie Archivo de Filosofía. UNAM. México, D.F. Mayo, 1983.
- 5.- Hijar Alberto. La lucha ideológica y los aparatos culturales - del Estado. Entrevista de César Espinoza. Revista Manatí No. 7. México D.F. Marzo, 1979.
- 6.- López Rangel Rafael y otros. Arte, Educación y Sociedad. - Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, D.F. - Julio-Septiembre, 1982.
- 7.- Pansa Margarita. Ensayo sobre el proceso de Creación. Re- - vista Perfiles Educativos No. 32. CISE. UNAM. México, D.F. Abril-Ju- - nio de 1986.