

44  
25

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**EL NACIONALISMO CULTURAL EN MÉXICO ANTE  
LA MODERNIZACIÓN DEL ESTADO:  
EL CASO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
(1982-1990)**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**RICARDO ARTURO REYNOSO SERRALDE**

**ASESOR: DR. ENRIQUE SUÁREZ-ÍÑIGUEZ**

**CIUDAD UNIVERSITARIA**

**1996**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

**A María Elena Durán, desde  
el amor y la admiración del primer día.**

**A Consuelo Serralde, con su misma moneda:  
el afecto seguro y beligerante que respalda y acicatea.**

**A Marcelo Reynoso, con la mayor de las afinidades  
por su ardua responsabilidad vitalista y autodidacta.**

**Al Dr. Enrique Suárez-Iñiguez,  
verdadero maestro  
universitario.**

***Si la educación es uno de los objetos capitales del Estado, es necesario que cuide de la educación artística, porque sin ella las facultades estéticas se atrofiarían y la educación sería incompleta.***

Justo Sierra, "Contestación al Dr. Luis E. Ruiz",  
**La Libertad**, 13 de noviembre de 1883.

***Para que los nuevos mexicanos tengan fe en la educación que les sea impartida, de nada servirá el perfeccionamiento de nuestros métodos, si ese perfeccionamiento no se armoniza con la depuración de nuestra política y con el respeto de nuestras leyes.***

Jaime Torres Bodet, "Aspiraciones de la educación mexicana", en la sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial, 24 de diciembre de 1943.

***La educación en nuestro país o es social o deja de ser educación.***

Jesús Reyes Heróles, en la Ceremonia del Día del Maestro, 15 de mayo de 1983.

**CONTENIDO**

<b>Prólogo .....</b>	<b>viii</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>x</b>
<b>1. Los poderes del nacionalismo .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. La experiencia histórica .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. El nacionalismo cultural en México .....</b>	<b>9</b>
<b>2. Acerca de los conceptos .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1. Nacionalismo .....</b>	<b>29</b>
<b>2.2. Modernización .....</b>	<b>40</b>
<b>3. Los avatares de la educación artística .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1. La ruta de un quehacer educativo .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2. La construcción del proyecto educativo nacional .....</b>	<b>71</b>
<b>4. Ideario y estrategia del proyecto educativo modernizador .....</b>	<b>90</b>
<b>4.1. Crecimiento del sector educativo desde 1982 .....</b>	<b>92</b>
<b>4.2. La educación artística en el INBA .....</b>	<b>97</b>
<b>4.3. El proyecto de reestructuración .....</b>	<b>108</b>
<b>4.4. Los resultados .....</b>	<b>110</b>
<b>4.4.1. Los aspectos laborales .....</b>	<b>111</b>
<b>4.4.2. La reforma académica .....</b>	<b>113</b>
<b>4.4.2.1. Escuelas de Iniciación Artística .....</b>	<b>114</b>

4.4.2.2. Centros de Educación Artística (CEDART) ..	116
4.4.2.3. Escuelas profesionales .....	120
4.4.2.4. La educación artística en el sistema escolarizado (SEP) .....	127
4.5. El enfoque desde el nacionalismo .....	132
5. Las vertientes de la modernización y el nacionalismo.....	137
5.1 Perfil del programa cultural modernizador (1989-1994) .....	137
5.2. Por un nacionalismo con nación .....	161
<b>Anexos .....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo 1 (Autoevaluación de la SGEIA, 1983-1988     e Informe de 1989).....</b>	<b>174</b>
<b>Anexo 2 (Premios Nacionales de Arte) .....</b>	<b>197</b>
<b>Bibliografía y hemerografía consultadas .....</b>	<b>204</b>



## Prólogo

Ante todo, estas líneas preliminares desean consignar mi beneplácito por reencontrarme formalmente con la Universidad Nacional Autónoma de México y con su Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, luego de quince años de casi completa desconexión. Se ha tratado, para mí, de un regreso tan tardío como ineludible.

Alejado de lo circunstancial, quiero agradecer primero a quienes orientaron mi acceso a la vida universitaria y apoyaron mi difícil permanencia en ella: Consuelo Serralde y Marcelo Reynoso; mis tíos Pablo, Gabriel y Simón Pérez y Alvaro Serralde; mis primos Lauro Reynoso y Gabriel Pérez; y mi gran amigo Salvador Cuevas.

En seguida, al Dr. Enrique Suárez-Iñiguez, mi temprana y definitiva influencia académica, con quien colaboré por varios años en la Universidad Nacional y en la Secretaría de Educación Pública. Mi gratitud es, además, de coyuntura, pues él ha sido el responsable de estimular y dirigir la tesis aquí presentada.

Por sus reflexiones severas y lúcidas -a las que suelo atender deficientemente-, resistencia espartana y afecto extraordinario, dejo constancia de mi agradecimiento a mi esposa, la historiadora María Elena Durán. A Rubén Ruiz Durán y al resto de la familia (a la Señora Josefina Payán Sánchez de la Barquera, principalmente), les ratifico mi mayor aprecio y consideración.

A mis viejos amigos Manuel Avalos y David Aylett, debo en mucho la motivación intelectual para perseverar en el oficio sociológico, por encima de su alternancia con otros varios de nobleza menos evidente. Además de intelectual, mi deuda es también de trabajo, con Eusebio González, por su aportación profesional al proyecto educativo que compartimos en el Instituto Nacional de Bellas Artes durante el periodo en estudio.

Por su papel en mi formación en el Sector Educativo, subrayo mi deuda -según orden de aparición en mi vida laboral- con los doctores Sara Poot Herrera y Miguel Angel González Block; con los maestros Jaime Labastida Ochoa y Silvia Durán Payán; con los licenciados Lourdes Nicolau Benito, Laura Elena Ramírez Rasgado, Jorge S.

Gutiérrez, Alberto Sarmiento Donate, el maestro Daniel García Blanco y el licenciado Omar Chanona Burguete. Con carácter póstumo, quede aquí mi reconocimiento al desempeño profesional del licenciado Luis Nájera Corral, destacado integrante del grupo de trabajo del que formé parte en la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes, en el lapso 1983-1990.

En lo que se refiere a la sustentación informativa del presente trabajo, en buena medida la obtuve debido a la amabilidad y confianza del licenciado Edgardo García Carrillo, Director de Asuntos Académicos del INBA, y del antropólogo Roberto López, Subdirector de Extensión y Desarrollo Académico de dicha dependencia (1993); y al apoyo de Bety Calderón, quienes me permitieron la consulta de los expedientes disponibles. Se trató, en verdad, de una muy estimable deferencia.

Del resultado de la investigación, he de congratularme que su evaluación estuviera a cargo del Jurado formado por los distinguidos maestros universitarios Irene Herner, Dolores Muñozcano, René Avilés Fabila, Raúl Trejo Delarbre y Enrique Suárez-Iñiguez, a quienes doy cumplidas gracias por sus aportaciones.

Me parece útil anotar que la tesis fue elaborada, aprobada por el Jurado y redactada definitivamente, entre el segundo semestre de 1993 e inicios de 1994, lo que ayuda a explicar -que no justificar- el aire de anacronismo del que adolece con cierta frecuencia (no hay actualización alguna de información ni opiniones adicionales sobre acontecimientos posteriores a 1993).

La tardía presentación del examen oral, de origen del todo extra-académico, me ha dado la ventaja de asumir el texto con mayor espíritu crítico y reforzar la convicción de que las soluciones a los problemas planteados son de mucha mayor complejidad de lo que vislumbré en el pasado; y de que su raíz desborda ampliamente el ámbito de la política cultural.

Tlalpan, D.F., julio de 1996.

## Introducción

Acaso el único acto bondadoso que le es dado a quien espera encontrar un lector, sea el de la advertencia. Toda otra intención bienintencionada como la amenidad o la lucidez, se topa con los límites de la capacidad individual, que normalmente están más allá de cualquier voluntarismo.

La advertencia que aquí es pertinente apunta en dos sentidos, útiles para una lectura rápida o selectiva del texto: a) el de justificar la relevancia del tema y presentar su desglose; y b) el de establecer una lista de otros asuntos que se tratan de modo tangencial y que ameritan ser investigados ulteriormente.

En el primer caso, hay que decir que la educación artística es un fenómeno escasa y precariamente estudiado, al que suele encontrarse como apéndice de otros aspectos de la historia de la cultura de nuestro país. De cuando en cuando, a propósito de acontecimientos de primer orden (inauguraciones, homenajes, premios), o del análisis de movimientos artísticos y culturales, se ha destacado su importancia en la preservación y regeneración de la cultura. Pero, más bien, lo común ha sido que su atención haya quedado relegada frente a otros asuntos de trascendencia más inmediata.

En relación con ese puesto accesorio, asumido como un valor social bastante generalizado, suele subestimarse o soslayarse el papel de las escuelas de arte y de los estudios que ofrecen. En contra de este prejuicio, y sin caer en el extremo de la sobreestimación del papel de la educación escolarizada, hay que observar que el talento propio del espíritu creador o interpretativo está influido o condicionado por marcos de referencia social e institucional, de los que la escuela es ejemplo conspicuo. Por ello, dentro de la ciencia social cualquier juicio sobre el arte contiene un alto grado de arbitrariedad si no se revisa el medio en el que éste se desarrolla,

puesto que interesa no únicamente la naturaleza más o menos dotada de un artista en lo particular, sino la circunstancia social en la que viven grupos amplios de personas, tal que inhibe o estimula la manifestación y el desenvolvimiento de las capacidades artísticas y estéticas de los individuos que los constituyen.<sup>1</sup>

Cuando se trata de un fenómeno masivo, en que el común de la gente no llega siquiera a enterarse de que hubiera sido apta para dibujar, ejecutar un instrumento o, al menos, para distinguir entre una obra artística de una que no lo es, plantea un problema de justicia social al sistema educativo que tiene su razón de ser precisamente en el desarrollo integral de los ciudadanos a los que sirve.

El problema, obvio es decirlo, tiene que ubicarse en la búsqueda de una educación integral que alcance al mayor número de mexicanos, con base en un diagnóstico preciso de sus necesidades más apremiantes. De ahí la conveniencia de destacar la débil posición que tradicionalmente ha tenido la educación artística respecto a la educación general del país; lo cual se expresa, entre otras cosas, en la carencia de una historia que consigne su evolución.

Nuestra proposición de abordaje del tema tiene así el interés de reunir algunos datos históricos significativos y de presentar la interpretación de lo acontecido en un periodo reciente (1982-1990) de la educación artística en el Instituto Nacional de Bellas Artes. Periodo que, por cierto, fue seleccionado -quede manifiesta la subjetividad- a partir de la experiencia directa que el autor de la tesis tuvo en el área educativa de la institución; pero que también se origina -quede subrayado el intento de objetividad- en la utilidad de evitar el olvido de proyectos institucionales que, con mayor o menor fortuna, forman parte del sedimento de la acción educativa presente.

---

<sup>1</sup> Esta vinculación con el medio social, hay que destacarlo, no puede fundamentar sin embargo el juicio estético y artístico acerca de una obra, un autor o un movimiento determinados. Sólo se trata de evitar la omisión de un auxiliar en la comprensión de las condiciones de la creación y la difusión artísticas.

En tal virtud, la tesis tiene, por una parte, una connotación estrictamente personal, una especie de ajuste de cuentas con la memoria y la objetividad del autor en hechos que no le fueron del todo ajenos, y que por tanto implican el riesgo del partidismo. Pero, por otro lado, es una obra que busca deslindarse de cualquier interés individual, para tratar de compendiar y analizar desde una perspectiva académica, algunas de las preocupaciones más importantes que con frecuencia se expresan en el medio educativo nacional a propósito de la educación artística.

Al situar el tema en el contexto del nacionalismo, se hace bajo la premisa de que éste es una ideología que fundamenta y encuadra los propósitos del Estado mexicano en procurar las mejores condiciones de formación de los hacedores mexicanos de cultura y arte, y de disfrute de su obra entre el resto de la población del país, de acuerdo con una peculiaridad que hace distintiva nuestra cultura entre las variadas manifestaciones de la cultura universal.

Al situar el tema en el contexto de la modernización, se percibe que en tanto ideología de un Estado que llega a hacer explícita su necesidad de reforma en todos los órdenes, el nacionalismo adquiere mayor complejidad, por el intento de conciliar en él un añoso proyecto de nación -al que el sistema educativo se encuentra sólidamente vinculado-; con el proyecto modernizador, sustentado en las necesidades de incorporación de México al proceso de globalización que vive la economía de prácticamente todos los países. Es un hecho que a diferencia de otros periodos de gobierno, los de 1982-1988 y de 1988-1994 son parte de un proceso de transformación de los valores y las prácticas de los gobiernos de la Revolución Mexicana, y, por ello, de un proceso de reforma de las estructuras básicas del Estado.

En cuanto a la educación y la cultura, el replanteamiento del nacionalismo no acarrea grandes dificultades intrínsecas, dado que nunca se ha propuesto su

sustitución por una nueva ideología. El problema se revisa entonces desde el ángulo de la articulación con relaciones económicas globalizadas, en un contexto en el que la educación y la cultura juegan el principal papel cohesionador del país, de signo ideológico y político nacionalista -de un nacionalismo incluyente.

En lo que se refiere a la estructura de esta tesis, hay que mencionar que el primer capítulo es un intento de tratamiento histórico del nacionalismo, orientado primero a su relación con la cultura en un ámbito general, y luego, en el de México; el segundo, una revisión de los dos conceptos centrales de la tesis, nacionalismo y modernización, con vistas a destacar la dificultad de conciliar la aplicación de ambos en un proyecto de gobierno, el experimentado en el periodo de estudio; el tercero, un recorrido breve de la historia de la educación artística en México, desde el Virreinato hasta los primeros años del Instituto Nacional de Bellas Artes (1950); el cuarto, una recapitulación de los hechos destacados del proyecto educativo emprendido en la Subdirección General de Educación e Investigaciones Artísticas del Instituto en el periodo 1983-1990 (sobre los datos recuperables en archivos); y, el quinto, una reflexión acerca del proyecto modernizador perfilado para el sexenio 88-94 y aplicado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes durante una primera administración (diciembre de 1988 a marzo de 1992, que concierne aproximadamente al periodo en estudio). En rigor, este último capítulo es principalmente una interpretación o toma de partido del concepto de modernización, casi con independencia de lo que en la realidad sucedió o pudo haber sucedido en ese lapso. Válgase la licencia.

Cabe aclarar que una vez centrado el análisis en la actividad de una parte del INBA (la subdirección general antes mencionada), las referencias a otro segmento de la educación artística (la inicial y no formal que en los años 70 y 80 fue responsabilidad de la Subdirección General de Promoción y Preservación del

Patrimonio Artístico, a través de su Dirección de Promoción Nacional -luego de Servicios Culturales-, con cobertura hacia los estados y municipios) son sólo incidentales. Es obvio decir que la educación artística inicial y no formal del INBA debe ser objeto de una investigación específica, que revele su importante papel en el establecimiento de la amplia infraestructura nacional actual (casas e institutos de cultura principalmente).

Luego de planteado este primer nivel de justificación y descripción de tratamiento del tema, procede exponer puntualmente los asuntos que a nuestro entender ameritan un análisis académico arduo en la relación entre educación artística, proyecto nacional y modernización.

Dada la amplitud del vacío existente en el estudio del tema, ensayamos una respuesta abierta y arbitraria. Entre sus facetas, cabe mencionar por ahora las siguientes: las prácticas culturales de la modernización, entendidas como los nuevos sentidos y contextos del nacionalismo en la época de la globalización; la creación de nuevos vínculos entre educación general y educación artística; la redefinición jurídica de instituciones culturales; la evaluación de los servicios públicos de educación artística en los ámbitos municipal, estatal y nacional; los estudios de caso por profesión artística, para diagnóstico de las necesidades del mercado de trabajo, y las de los artistas profesionales y semiprofesionales ante sus públicos; la relación entre educación artística, investigación, preservación y promoción del patrimonio cultural nacional; la redefinición del papel y de la valoración sociales de las disciplinas artísticas; la intensificación de políticas culturales y educativas de amplia participación y consenso; el acercamiento y la conciliación entre manifestaciones de la denominada alta cultura y la cultura popular; la creación de públicos más amplios y diversificados; la proliferación de programas y acciones artísticas y culturales independientes; la

situación de calificación y competencia internacional del artista mexicano; la delimitación de los circuitos de producción, distribución y consumo de arte en grupos, clases sociales y regiones del país; la importancia de la cultura en la educación cívica y política; la difusión de la educación artística por medios masivos de comunicación; el crecimiento de la educación artística formal y no formal privada; el establecimiento de mecanismos de gestión para el financiamiento social y privado del arte; la pertinencia de los materiales culturales y de educación artística en el Sistema Educativo Nacional, y la relación entre intelectuales, artistas y Gobierno Federal.

Quede como preliminar este apuntamiento, con la convicción de que los asuntos enumerados constituyen un terreno franco de desarrollo de investigación para las ciencias sociales; y de que son, al mismo tiempo, necesidades de operación de un sistema educativo que ha sido más o menos disfuncional en el desarrollo orgánico de la educación artística, a pesar de los numerosos y -¿por qué no pensarlo?- genuinos intentos de solución efectuados en la historia nacional.



## **1. Los poderes del nacionalismo.**

### **1.1. La experiencia histórica.**

El nacionalismo es, sin duda, el punto de confluencia de todas las otras ideologías del Estado Moderno. Dicho de otro modo, es la ideología a la cual todo Estado-Nación -constituido o por constituirse- ha recurrido para dar una idea de incorporación social y política a la ciudadanía, una noción de pertenencia libre de discriminaciones internas de orden legal, social, de filiación política o ideológica. Ha sido, así, la ideología cohesionadora por excelencia del Estado moderno, adaptable lo mismo a una monarquía republicana, a una democracia, o a un régimen totalitario; lo mismo a una democracia liberal que al "poder popular" de los socialismos reales, o al nacionalsocialismo alemán y a los regímenes populistas latinoamericanos.

En sus representaciones particulares, el nacionalismo ha apelado siempre a un pasado común -real y/o ficticio-, al peso de la tradición, a la salvaguarda de la identidad que cumplen las leyes y la organización política vigentes dentro del territorio sobre el cual éstas se ejercen; e incluso a la estigmatización de otras naciones, con las que se mantiene -o se crea- algún tipo de rivalidad.

A menudo construidas sobre prejuicios y mitologías que la propia tradición ha engendrado, las ideologías nacionalistas sistematizan aquello que puede considerarse como lo "singular" de las sociedades a las que corresponden. A través de las diversas acciones de gobierno, y de la propia acción social espontánea, a la que se tiende a favorecer, tales ideologías dan un reiterado énfasis a los signos de la que suponen es su singularidad, reforzando las concepciones que el hombre de la calle ha adquirido irreflexivamente respecto de lo que es su "manera de ser"; de modo que la sensación de pertenencia a un amplio conglomerado -el país, la nación- coincida con las formas de organización cultural y política que el Estado, atingente, se encarga de promover.

Lejos de buscar una visión objetiva de la realidad social, el nacionalismo cumple una función explicativa simplificadora (de lo que ha sido, es y será una comunidad determinada), pero ante todo una función de estimulación de los vínculos afectivo-políticos de esa comunidad, encuadrada idealmente en los límites de una Nación-Estado. El nacionalismo es, desde este ángulo, una mistificación necesaria para la conformación ideológica del cuerpo social, puesto que quizá hasta por razones que pudiéramos llamar de "naturaleza humana", los meros intereses materiales no pueden ser por sí mismos el elemento de cohesión suficiente de la sociedad.<sup>1</sup>

Ningún conglomerado humano, por reducido -una familia- o amplio que sea -una nación- está exento de esta necesidad, que al mismo tiempo expresa una afinidad básica de objetivos entre la siempre heterogénea organización social. De ahí que el nacionalismo revele la permanencia en la sociedad humana de finalidades que rebasan lo estrictamente racional. Las naciones son, a final de cuentas, más superestructura que estructura, más propósito que realidad, por contundente que esta última parezca.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Así como a un individuo no le basta **estar** sino **ser**, tener consciencia de su singularidad frente al mundo, cualquiera que ella sea. Después de todo, como refiere Barclay:

Casi se puede afirmar que la base ideológica del nacionalismo no importa. El nacionalista necesita una teoría. Pero la verdad es que cualquier teoría puede servirle. Lo que claramente importa no es un argumento intelectual, sino, cuando menos en principio, un hecho físico de diferenciación. Nacionalismo es, simplemente, el término usado para describir la situación en la que un grupo de gente que pretende tener en común alguna característica física, declara su derecho a la independencia contra aquellos que no posean tal característica. No importa, realmente, cuál sea.

Glen St. J. Barclay. **Nacionalismo del Siglo XX**, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, p. 8. Cabe comentar que esta primera definición se atiene al factor racial o fenotípico, que existe en mayor o menor medida en los nacionalismos, pero que dista de ser su único componente. Más adelante iremos abordando otros de sus elementos constitutivos.

<sup>2</sup> A los ojos de los demás, todo nacionalismo es inexplicable, tanto como se justifica para quien lo vive. Aún los pueblos de gran tradición racionalista, como la Alemania de entreguerras, han cedido a impulsos de desesperación -o esperanza, según se juzgue-, fundados en mitos y en logros que en su momento eran internamente incuestionables.

La sustancia del nacionalismo no es entonces la verdad que entrañe, sino la verosimilitud que alcance entre quienes lo comparten. Cuando el fenómeno se hace generalizado, la falta de verdad desde un punto de vista de racionalidad (la raza pura, el pueblo elegido, etc.), no es óbice frente a la verdad contundente del comportamiento social. Tan inmovibles han sido las convicciones de esta especie una vez que alcanzan consenso, que en plena efervescencia nacionalista es en extremo osado poner en duda la superioridad de tal o cual característica ostentada por un líder carismático o por la tradición popular (superioridad racial, cultural, guerrera, deportiva...). Al generarse y propagarse, el nacionalismo no se distingue de cualquier doctrina religiosa, y como tal no está sujeto a verificación de índole alguna.<sup>3</sup>

Nuestro siglo, a menudo llamado de los nacionalismos por la recomposición tan activa que ha sufrido el mapa político internacional hasta hoy día, atestigua la influencia recurrente de las ideologías nacionalistas, partidistas, religiosas, etc., a pesar del fracaso rotundo de algunas de ellas.<sup>4</sup>

La ambigüedad en que se debate el nacionalismo, o en todo caso la inestabilidad que provoca su maleabilidad extrema, no es sin embargo privativa de él. Durante la vigencia del "socialismo real", cualquiera podía situarse en categorías

---

<sup>3</sup> La persistencia del sentido religioso en el hombre, más allá de circunstancias históricas, o del grado de educación individual del creyente, explica en parte la eficacia de los nacionalismos, que se erigen como complementarios o sustitutivos de las religiones tradicionales. Como se nos sugiere, el nacionalismo "parte de la básica verdad religiosa que nos dice que no sólo de pan vive el hombre"; logra relacionar a éste "con el pasado histórico de su nación y lo identifica -a él y a sus descendientes- con la vida futura de la misma (...), tiene como meta la seguridad de la libertad, de la individualidad, y de la autonomía, no tal vez de cada persona, pero sí de la nacionalidad propia y del Estado nacional". Carlton J.H. Hayes. *El nacionalismo, una religión*, México, UTEHA, 1966, p. 21.

<sup>4</sup> A diferencia del siglo XIX, en que los nacionalismos europeos tendieron a la concentración (de 1850 a 1900 la región pasó de sesenta a quince estados individuales, aproximadamente), hacia 1950 había ya veintisiete estados; y en escala mundial, en 1970 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) registró un aumento de más de cuatro veces el número de estados que formaron, previo a la Segunda Guerra, la antigua Liga de las Naciones. Cfr. Glen St. Barclay. *Op. cit.*, p. 7. Esa proliferación persiste en nuestros días, marcadamente gracias fenómenos como la desintegración de la Unión Soviética, o de Yugoslavia. Al mismo tiempo, fuerzas integracionistas como la Unión Europea, o los tratados de libre comercio en América, marchan a contrapelo de las tendencias nacionalistas, añejas o nuevas.

políticas claras y más o menos útiles, que provenían de la Revolución Francesa: la izquierda, la derecha, el centro. El reclamo por la democracia o por los cambios radicales de búsqueda de beneficio social, solían ser patrimonio de la izquierda; y el mantenimiento del **status quo**, lo era de la derecha y el centro, con matices diversos de alcances y métodos. La proliferación de luchas civiles de todo tipo, que ha abierto el camino a una suerte de revoluciones pacíficas -o poco cruentas, en general-, ha hecho ver insuficiente ese viejo esquema ideológico, que ha fallado principalmente por la enorme independencia que el discurso ideológico ha tenido respecto a la realidad en la que operó o a la que creó.

Ni el socialismo fue más allá de la apropiación colectiva de los medios de producción, beneficiando a una burocracia usurpadora de un poder popular nunca sólidamente conformado, ni las economías capitalistas han podido paliar -y menos eliminar- los efectos de una crisis permanente para vastas capas de la población, particularmente en países subdesarrollados. Por otra parte, el surgimiento de vastos territorios independientes en lo que otrora fueran dominios coloniales, ha dado pie a la práctica de modos peculiares de organización social y política que difícilmente son objeto de análisis desde el esquema y la dicotomía clásicos de capitalismo-socialismo, por más que sus rasgos generales y su ideología se identifiquen todavía explícitamente con estos sistemas.

Es evidente pues que las ideologías y sus marcos conceptuales han entrado en crisis profunda, a tal grado que personajes como Boris Yeltsin, Vaclav Havel, Ross Perot, Violeta Chamorro o Alberto Fujimori, con lo disímiles que son entre sí, guardan la afinidad de ser antítesis del liderazgo tradicional, rechazado por la saturación discursiva, a la que se ve **a priori** engañosa -no obstante que los nuevos discursos sean, salvo honrosas excepciones, más engañosos y rudimentarios. Atrás de las nuevas definiciones en construcción se vislumbra desafortunadamente una gran

confusión de la ciudadanía, que termina dando su apoyo a políticos de escasa estatura intelectual y moral, cuyo único mérito es la novedad. A semejanza de la moda en la ropa, o las artes visuales -cuando no lo son-, la moda de los nuevos políticos se reviste de un aire de infalibilidad que se alimenta de la negligencia o la desesperación del ciudadano, apático a pensar con profundidad y a comprometerse en serio con una causa o una ideología -pues ninguna es ya digna de crédito. Como ventaja para el pensamiento político, este advenimiento de aparentes nuevos liderazgos, fuerza a buscar nuevas caracterizaciones de las relaciones entre las clases sociales, los partidos políticos, las organizaciones gremiales, los grupos de presión, y los países, dentro de un acelerado ir y venir de las hegemonías que pareciera anular y reforzar al mismo tiempo la preeminencia de la dimensión nacional y de sus ideologías.

A la historia misma ha dejado de atribuírsele objetivos simplistas y universales, según se trate de una región, un país, un continente, un bloque de países, o de asociaciones políticas que trascienden el marco de lo nacional. Las ideologías nodales heredadas del siglo XIX europeo, el liberalismo y el socialismo, tuvieron arraigo y legitimidad gracias a los resultados que proporcionaron a las clases subordinadas de los países desarrollados. La ideología de la lucha de clases, asumida para propiciar un mejoramiento de las condiciones de vida de las clases trabajadoras, tendió a restringirse con frecuencia a su aspecto económico, y legitimó en los hechos el poder de las clases propietarias. Ello, sobre todo, frente a regímenes de corte bonapartista, que diluyeron en el nacionalismo a las tradicionales fuerzas enfrentadas, igualmente incapaces para gobernar -en coyunturas a veces prolongadas o cíclicas como la del peronismo argentino.

Ya entrado el siglo XX, a pesar del nacionalismo o gracias a él, el liberalismo y el socialismo fueron vistos en todo el mundo "occidental" y en sectores del resto del planeta, como el ideal digno de perseguir, de suerte tal que sus aplicaciones

proliferaron en convivencia con los nacionalismos de todo género: lo mismo para las maduras repúblicas europeas que para las nacientes o jóvenes repúblicas latinoamericanas -por citar sólo el ejemplo que nos es inmediato. Ninguna sociedad que se considerase civilizada podía ya en este siglo dejar de ampararse en ideologías que recogían los idearios democráticos de la Revolución Francesa o en el federalismo estadounidense, por más que en su traducción a la práctica se hiciera escarnio de ellos en no pocos países.

Por su parte, el socialismo alimentó, conforme a lo que cada cual quiso tomar de él, a modelos políticos tan variados como el socialista de la Unión Soviética (un socialismo nacionalista, a despecho de su doctrina original, internacionalista), el fascismo italiano, el nacionalsocialismo alemán y los numerosos regímenes no alineados de países africanos, asiáticos y americanos que fueron ganando su independencia de los antiguos imperios europeos.

Más adelante, en el propio ámbito de las democracias occidentales, la distancia que separaba a las fuerzas políticas socialistas (socialdemócratas) y comunistas de las capitalistas, se acortó ante la necesidad de actuar políticamente más dentro de los matices que de los colores, esto es, de hacer una política de viabilidad más que de congruencia ideológica o de dogmatismo, según se quiera ver. De esta manera, los radicalismos de viejo cuño quedaron virtualmente desheredados, y aun cuando prevaleció la separación entre izquierda, derecha y centro, el pragmatismo ganó terreno insospechadamente dentro de todos los partidos, en virtud de lo cual dentro de cada una de ellos se engendraron tendencias y corrientes, se modificaron programas, principios y estrategias, y se reconstituyeron sus respectivas bases sociales. No fue

extraño observar la vuelta a la bandera del nacionalismo, por más ajena que pareciera para cualquier miembro de la vieja guardia ortodoxa.<sup>5</sup>

El nacionalismo, en efecto, se convirtió en el más saludable coleccionista de obituarios, ya que su muerte fue anunciada científica o intuitivamente por el troskismo, el foquismo latinoamericano, el hippismo, las religiones -de suyo transnacionales-, los círculos intelectuales superficialmente cosmopolitas, y hasta por gobernantes que deseaban una rápida incorporación a la modernidad del primer mundo. Siendo su naturaleza tan mudable, el nacionalismo sobrevivió, no sin antes convencer de su fuerza irresistible, y de su carácter de ideología **in extremis** a la cual un buen número de ideologías, desde las conservadoras hasta las revolucionarias o reformistas, tienden a apegarse más temprano que tarde, así sea sólo para mostrar su escepticismo frente a las virtudes anunciadas de la "globalización".<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> En 1991, el furor nacionalista ruso dio pie al ascenso de un político de garrote como Yeltsin en la entonces Unión Soviética, a pesar de que los ánimos se inclinaban hacia un proceso de democratización -que fue en los hechos de "descomunización" a secas. En el México de 1988, la izquierda se agrupó en torno de un programa nacionalista encabezado por Cuauhtémoc Cárdenas, a pesar del internacionalismo expreso de notables sectores de aquella. En la contienda por la presidencia estadounidense, el único elemento de afinidad entre el republicano George Bush, el demócrata Bill Clinton y el "espontáneo" Ross Perot, fue el nacionalismo, con relativa independencia del programa económico doméstico e internacional que cada promovió. En este caso, no es improbable que el ganador lo haya sido más por haber convencido al electorado de su congruencia nacionalista, y de los beneficios económicos que ello puede acarrearle, que por su filiación keynesiana o friedmaniana, que a pocos interesa comprender. En su momento, luego de la derrota de las sublevaciones antizaristas de 1905 y previo al inicio de la Primera Guerra Mundial, el mismo Lenin fue sorprendido por la fiebre nacionalista que alejó al pueblo ruso de las inquietudes revolucionarias. Ejemplos sobran para demostrar que una buena campaña nacionalista de coyuntura puede más que un prolongado programa de ideologización partidaria -a menos que el partido en cuestión explote esta debilidad de las masas.

<sup>6</sup> El inventario histórico de los usos del nacionalismo nos provee de los argumentos necesarios para justificar nuestra ambigüedad frente a esta ideología. Rechazado como concepción objetiva de una realidad social determinada, parece sin embargo imprescindible como instrumento político de diferenciación frente a otros nacionalismos -los expansionistas-, que reiteradamente han puesto en jaque la soberanía del país. No es así válido deshacerse del concepto sin más, puesto que se le debe reconocer una serie de aportaciones esenciales a la organización del Estado moderno, y su régimen más acabado, el democrático; su contribución a las revoluciones inglesa, holandesa, estadounidense, latinoamericanas, africanas, asiáticas de liberación; y el sustrato federalista que le acompaña en sus ejemplos más destacados. Debe admitirse que el nacionalismo integracionista como el alemán, el italiano y el mexicano del siglo XIX y de una buena parte de nuestro siglo, que intentó abolir las peculiaridades de grupos subalternos (las etnias indígenas, por ejemplo), encuentra su contraparte en el nacionalismo federalista que incorpora en un solo cuerpo político a naciones disímiles (Francia con los bretones, la Gran Bretaña con Irlanda, Escocia, Gales; España, con Cataluña, Andalucía, Vasconia, etc.). En México, un federalismo respetuoso de las peculiaridades de etnias y grupos regionales es un fenómeno reciente, que se ha venido configurando como parte -a veces más discursiva que real; a veces real pero por presión de los grupos afectados- de los programas de gobierno a lo largo de los veinte años recientes, bajo resistencias considerables de toda índole.

Esta omnipresencia del nacionalismo no debe sin embargo darle jerarquía cimera en el pensamiento y en el ejercicio de la política, como si se tratase de la clave de todo lo que sucede en esta última. Es claro que su alto grado de adaptabilidad no es sinónimo de indeterminación, pues como ideología conserva un cuerpo de ideas, propósitos, medios, que proclama, y su existencia está ante todo en el nivel empírico de la vida social. Después de todo, hasta los nacionalismos moderados dejan sus vestigios peculiares, históricos, en el terreno de la cultura.

En consecuencia, la aproximación analítica al nacionalismo aconseja primero una delimitación conceptual general, luego la revisión de las aplicaciones que el concepto tiene en las instituciones (las políticas educativas y culturales que implica); y, finalmente, de ser posible, la evaluación de sus efectos en la acción más o menos organizada de grupos y clases sociales. Esta perspectiva del fenómeno hace visible el gradiente de consistencia teórica y de factibilidad política de esta ideología, y abre caminos para abordarla con el cuidado que permita la adhesión o el rechazo a algunos de sus aspectos.<sup>7</sup>

Llegado este punto, cabe una primera toma de partido: como ideología política, el nacionalismo es ante todo un reconocimiento de las características (físicas, culturales) de una comunidad determinada, hállese ésta delimitada o no por un Estado-Nación. Como tal, se observa su función de cohesión social, en tanto es capaz de responder a los sentimientos e ideas que en términos generales comparte la comunidad en la que se engendra. Como ideología en el campo de la cultura, puede ser expresión genuina de una idiosincrasia, o la invención misma de ésta; síntesis, organización o tergiversación de un espíritu de comunidad.

---

<sup>7</sup> Advertimos que el presente análisis no pretende implicar todos esos factores, sino sólo aquellos de carácter programático en los que puede ejercerse una lectura ideológica; así como los resultados más significativos de su aplicación.



La imbricación íntima que la cultura guarda con la política (dado que ésta finca sus propósitos en los supuestos de integración que da la cultura), hace que el nacionalismo sea en épocas de construcción o de confusión social, una divisa de la creación en las artes, y que tienda a producir el espejismo de que la sola identificación con él -si está en boga-, o su defenestramiento -si está en retirada-, otorga valor a la obra artística. Un "nacionalismo razonable" sería un camino intermedio de defensa de las expresiones propias -las de mayor valía-, y la asimilación de ilustres o revolucionarias influencias externas.

## 1.2. El nacionalismo cultural en México.

No es casual que la historia de la cultura mexicana esté marcada por el antagonismo entre lo cosmopolita y lo nacional, como categorías de casi obligada filiación para los creadores y sus públicos. A reserva de abundar sobre el asunto en el capítulo 3, cabe apuntar que esta oposición no ha nacido por el simple capricho de los ideólogos o de los artistas, sino por la expresión más o menos directa de proyectos de Nación a menudo irreconciliables, que han tenido en la cultura un campo de batalla privilegiado y no poco influyente.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Julio Jiménez Rueda pone en relieve que desde la instauración de los centros de enseñanza durante el Virreinato, la vida intelectual, supeditada a las diversas órdenes monásticas, fue instrumento del monopolio ideológico de la Iglesia Católica y generadora de la filiación a un proyecto rigurosamente hispanista. Fue el caso sobre todo del ámbito de los escritores. Será hasta mediados del siglo XVIII que se configure con nitidez una inquietud de renovación, racionalista, criolla y neoclásica, que abarque los terrenos de la filosofía, la política y el arte, bajo una nueva conciencia de lo propio o nacional. Ver: Julio Jiménez Rueda. *Letras mexicanas en el siglo XIX*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989, pp. 11-69. Justino Fernández, refiriéndose a la plástica, nos señala que

El arte de en Nueva España fue esencialmente barroco; en él se encuentran obras que van desde el más clasicista, como la Catedral de México, hasta el churriguerismo de El Sagrario, por ejemplo. El Neoclásico se impone en las postrimerías de Nueva España, bajo los aspectos religiosos y estatal. En él y su significación y consecuencia fueron encarnando los nuevos ideales de la vida, hasta que en la lucha entre religión y filosofía, con sus manifestaciones políticas y su inevitable eclecticismo, representada en la circunstancia mexicana del siglo XIX por conservadores y liberales, acabaron por dominar estos últimos.

La pugna decimonónica por dar preeminencia -que no exclusividad- a cada uno de los proyectos, liberal o conservador, no evitó que estuvieran en contienda dos visiones igualmente preocupadas por la definición de un nuevo ser nacional: el republicanismo civilista y laico de los liberales, de impronta francesa y estadounidense, y el clericalismo -y militarismo- corporativo propio del hispanismo de los conservadores.<sup>9</sup> Merced a la única afinidad de intentar la puesta en práctica de un proyecto verdaderamente nacional, la turbulencia de las luchas intestinas permitió una conciliación de intereses en torno de la ideología nacionalista una vez que los liberales se adueñaron definitivamente del poder.<sup>10</sup>

---

Justino Fernández. "El arte moderno y contemporáneo", en *México y la Cultura*, México, Secretaría de Educación Pública, 1961, p. 147.

<sup>9</sup> Una circunstancia determinante para que desde la época de la "anarquía" hasta ya consolidado el Estado liberal en el porfirismo, la categoría de los políticos guarde afinidades insólitas más allá de sus programas políticos, es el hecho de poseer un "capital educativo" de élite, en un país profundamente agobiado por el analfabetismo. Para el periodo del porfirismo, un autor ubica en 394 el número de políticos (Secretarios de Estado, Gobernadores, Jefes Militares, Ministros de la Suprema Corte, Senadores y Diputados, principalmente) y nos presenta la relativa homogeneidad de su formación: 57.8%, juristas; 15.2%, médicos, 10.4%, ingenieros; 5.8%, con instrucción primaria; 3.4%, maestros; 2.5%, con instrucción secundaria; 2.2%, militares egresados del Colegio Militar; 1.0%, autodidacta; 0.7%, con nivel preparatoria; 0.5%, egresados de ciencias y farmacopea; 0.2%, carrera comercial; y 0.2, carrera musical. Un dato de importancia, es que de este conjunto, el 13% fue alumno de escuelas católicas, el 29.7%, de seminarios; y el 64% haya pasado por escuelas públicas. Como se ve en la falta de coincidencia de los porcentajes, las mismas personas habían combinado en su formación la escuela religiosa con la pública (laica). Otro matiz a la esquematización de que ha sido objeto la relación entre liberales y conservadores lo da el hecho de que un número alto de los liberales que ascienden al poder con el porfirismo -y aún antes, con Juárez y Lerdo- son latifundistas que difícilmente se corresponden con el prototipo del *junker* europeo, noble y amante de la tradición. El dato que para nuestros fines es apabullante es el que nos indica que sólo el 0.2% de ese grupo político tenía que ver con asuntos artísticos (la música). Cfr. François-Xavier Guerra. **México: del Antiguo Régimen a la Revolución**, 2 Vol. México, Fondo de Cultura Económica, 1988, Vol. 1, pp. 65-70. La conversión del liberal en hacendado invierte el sentido original del liberalismo clásico, y hace del liberal con poder un nuevo señor feudal, o, hablando con propiedad, un "cacique" que articula su poder local en una estructura rígidamente vertical y de ascendente personalismo que culmina en la figura del Presidente. Un liberal en un Estado declarado moderno, pero construido a partir de un tipo de lealtades decididamente tradicionales, que excluyen *de facto* al pueblo, crean una fantasmagórica ciudadanía en una modernidad extremadamente excluyente, esto es, en una no-modernidad. O, en todo caso, en una modernidad altamente selectiva que incorpora -y así democratiza- a miembros de estratos marginales, con arreglo al único elemento de afinidad de la élite de los políticos: la educación, a la que por definición se le asume como moderna.

<sup>10</sup> El liberalismo ilustrado de Ignacio M. Altamirano, Francisco Zarco, Ignacio Ramírez, Guillermo Prieto, Vicente Riva Palacio, José T. Cuéllar, entre otros, dio cabida a la expresión indiscriminada de las mejores letras mexicanas al inicio de la República Restaurada, más allá de los antagonismos políticos en que sus creadores se hallaron involucrados. En 1868 miembros del grupo fundaron las Veladas Literarias, que fueron terreno de amnistía para los intelectuales conservadores aún maltrechos, como el obispo Ignacio Montes de Oca, Rafael Roa Bárcena, y José Sebastián Segura -entre los más notables. El carácter de tales veladas era estrictamente de aliento a la cultura, como lo mencionó Guillermo Prieto a propósito de un fallido intento de Manuel Payno por convertirlas en órgano oficial de escritores y escenario de cortesanos: "Las veladas literarias no tienen mandarines, ni se sujetan a

A final de cuentas, el correr de ese siglo, como el del siguiente, vio cómo la brújula de la cultura mexicana, por más mexicanista que se pretendiese, se orientó a latitudes europeas, ante la inexistencia de una academia y de una vida intelectual en rigor oriundas de este nuevo país. Como es bien sabido, los esquemas de pensamiento de las clases ilustradas, que ejercieron el poder desde un bando u otro, no conoció otras formas ni otros contenidos que los europeos, en tanto que los Estados Unidos no tenían todavía la fuerza cultural para erigirse en modelo a seguir. La herencia española de la cultura académica produjo que los propósitos más puros de la ciencia y las artes estuviesen condicionados por sus arquetipos culturales, a los que se sumaron las ideas de la Ilustración, y del romanticismo alemán, inglés e italiano, entre otros. Si bien en los hechos tal pretensión se materializó en expresiones culturales harto variadas, incluyendo aquellas que intentaron romper amarras -con lucidez o sin ella- respecto al Imperio (como el barroco dieciochesco en la arquitectura, en un caso, y el "antigachupinismo" político posterior a la Independencia), la propensión hacia una cultura verdaderamente nacional comenzó a difundirse con escasa celeridad en el país.

Evidentemente, el surgimiento de un confuso proyecto nacional también derivaba del conocimiento de historias ajenas: las de los países que cada cual tomaba como modelo. Así las cosas, en los albores del XIX no podía existir una consciencia de lo nacional concreto, dado que las instituciones educativas en las que se formaban los intelectuales y dirigentes del país, se atenían a las visiones extranjeras; y el país

---

reglamento alguno, ni solicitan protección, ni la necesitan. Ofrecer hospitalidad al talento que vaga despreciado por las calles, y hacerle entender que hay un lugar en que se le admira y se le respeta (...), por último, ver de par en par abiertas las puertas a la consideración social sin inclinar la frente al poder y al oro, sin que la intriga sucia nos indique el camino, sin que la pobreza nos aconseje desviar nuestros pasos de esa reunión; todo esto significa mucho para nosotros y nos hace dar suma importancia a las Veladas". Estas desaparecerían al cabo de poco tiempo, víctimas de ciertos excesos hedonistas. El esfuerzo no fue en vano, pues el ambiente intelectual que se propició, fue el fermento para que en 1869 apareciera el periódico literario **El Renacimiento**, sobre el cual habremos de volver capítulos adelante. Ver: Presentación de Huberto Batis a la edición facsimilar de **El Renacimiento**, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1979, pp. VII-XXVI.

mismo carecía de una infraestructura jurídico-política que le permitiera trazar un rumbo claro a la Nación. El proyecto nacional, así, partió en buena medida no tanto de lo que se sabía de nuestra sociedad, como de lo que pretendía negarse de ella.<sup>11</sup>

Ahora suena un poco duro hablar de excesos de idealismo, o de falta de respeto a la realidad por parte de los ideólogos del pasado, pero lo cierto es que un nacionalismo bien plantado, como lo apunta Abelardo Villegas, requiere ante todo atingencia histórica:

Un nacionalismo coherente tiene como misión fundamental hacer el análisis de las situaciones concretas, develar su verdadero significado, precisar cómo ha vivido el mexicano su condición humana e insertarlo en el panorama general, de la historia y la cultura general humanas, para que aporte sus experiencias y cobre una visión más auténtica del mundo.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Guillermo Bonfil ha observado: "lo que se ha propuesto como **cultura nacional** en los diversos momentos de la historia mexicana puede entenderse como la **aspiración permanente por dejar de ser lo que somos**. Ha sido siempre un proyecto cultural que niega la realidad histórica de la formación social mexicana y, por lo tanto, no admite la posibilidad de construir el futuro a partir de esa realidad". Guillermo Bonfil Batalla. **México Profundo**, México, Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1987, pag. 106 (Subrayados nuestros). Esta obsesión por borrar lo real y sustituirlo por lo ideal -lo moderno-, acarrea lo siguiente: "todas las capacidades acumuladas y pulidas a lo largo de los siglos, es decir, todo el patrimonio cultural del México profundo, pasa sin más, a la categoría de lo inútil. Pareciera como si generación tras generación, siglo tras siglo, los de aquí sólo hubieran recorrido un camino equivocado que ya llegó a su fin". *Ibid.*, pag. 109. Aunque, desde luego, Bonfil se aboca a tratar privilegiadamente el pasado y el presente de los desheredados mexicanos, el juicio es aplicable a una de las facetas del "carácter nacional" mejor observables: la del rechazo de sí mismo, que tiene concreción inevitable en las políticas culturales gubernamentales, tan insistentes en inventar una identidad o en combatirla. El momento de preñez del Tratado de Libre Comercio indica un resurgimiento de cosmopolitismo, en el que el nacionalismo deberá ejercerse en función de las capacidades competitivas de lo propio frente a lo extranjero, y en función de incorporar lo mejor de éste a nuestra cultura. El principio no parece erróneo pero sí insuficiente: por ejemplo, en relación con el vasto universo de la cultura popular, donde las condiciones sociales vigentes no parecen idóneas para el florecimiento de nuevas expresiones propias, de especial significancia.

<sup>12</sup> Abelardo Villegas. "El sustento ideológico del nacionalismo mexicano", en **El nacionalismo y el arte mexicano**, México, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (IX Coloquio de Historia del Arte), 1986, p. 398. Margarita Vega Cuspinera, al comentar el trabajo del maestro Villegas, sintetiza del siguiente modo la definición de nacionalismo ofrecida por éste:

1. El nacionalismo es una ideología;
2. El nacionalismo, en tanto que ideología, está constituido por un conjunto de ideas, valores, creencias; sentimientos acerca de la nación
3. El nacionalismo, como toda ideología, cumple una función aglutinante; su propósito es lograr la cohesión de los diversos grupos sociales que integran la nación;
4. No hay uno sino varios nacionalismos, tantos como grupos sociales;
5. Las diferencias entre las diversas expresiones del nacionalismo, por cuanto a su constitución, obedecen a los distintos elementos de los que se hace depender la unificación social (la raza o el Estado, por ejemplo); por lo que hace a su origen, se distinguen en función del grupo social que las define (nacionalismos cultos o populares, revolucionarios o reaccionarios).

Por otra parte, el nacionalismo que podía fructificar en el momento de la Independencia guardaba demasiada urgencia en lo político y escasa prioridad en lo cultural. Durante cerca de cincuenta años después de declarado el inicio de la vida independiente del país, la organización accidentada de las instituciones públicas mantuvo en un plano secundario la atención educativa para el común de la ciudadanía, que a la sazón y hasta la caída del régimen del general Porfirio Díaz en 1910, se restringió casi con absoluta exclusividad a tareas de instrucción en la ciudad de México, y no atajó el paso de la educación religiosa, que ciertamente estaba mejor organizada localmente en la dispersa geografía del país.

En medio de asonadas, intervenciones militares extranjeras y pugnas de poder en que las corporaciones militar y eclesiástica eran principales protagonistas, la educación fue un aspecto postergable para los numerosos y efímeros gobiernos que precedieron a la República Restaurada.<sup>13</sup> La presidencia ya estable de Juárez echó adelante el primer proyecto orgánico de largo plazo conocido en el territorio nacional después del evangelizador de las misiones católicas del siglo XVI.<sup>14</sup> Se pretendió

---

Cfr. *Ibid.*, p. 408.

<sup>13</sup> La falta de separación que en el terreno de la práctica educativa se daba entre lo secular y lo religioso, hizo que el Estado descargara su responsabilidad en sociedades de beneficencia, como la Compañía Lancasteriana, en las que preeminente se enseñaba doctrina cristiana, catecismo político y elementos de urbanidad, a más de geografía y dibujo, entre otras materias. Por otra parte, en congruencia con esta orientación ideológica, los profesores de instrucción primaria tenían que declararse católicos, apostólicos y romanos, y utilizar en sus labores textos religiosos como el catecismo del padre Jerónimo Ripalda. Esta circunstancia fue aún más marcada durante regímenes conservadores, como los encabezados por Antonio López de Santa Anna (11). Pero los liberales no estuvieron exentos de propugnar por la enseñanza de la religión y la moral, que consideraban indispensable para lograr una saludable convivencia en sociedad.

<sup>14</sup> El logro más notable del periodo posterior a la restauración republicana fue la puesta en marcha de la Escuela Nacional Preparatoria, cuyas labores iniciaron en 1868, presididas por el brillante Gabino Barreda. No se incurre en exceso cuando, como Jaime Labastida, se divide a la educación mexicana en dos grandes etapas: antes y después de Barreda:

Antes de las reformas educativas implantadas por Barreda, nuestra educación se movía aún en los marcos estrechos de los colegios religiosos, la lógica no rebasaba los límites de la neoescolástica de Balmes y su escuela. Tan atrasada era la educación superior en nuestro país, que los más radicales de nuestros políticos, como Valentín Gómez Farfás y José María Luis Mora, ante la imposibilidad de mejorar la Universidad, decidieron cerrarla.

hacer correlativa la independencia cultural con la independencia política, tan evidente en ese momento. No fue casualidad que también en 1866 se fundara el Conservatorio Nacional de Música, y que 1869 Altamirano encabezara la creación del Conservatorio Dramático Mexicano como segunda escuela de arte del México independiente -antecedidas ambas por la Academia de San Carlos, que databa de 1781.<sup>15</sup>

Casi simultáneamente apareció la revista **El Renacimiento**, nombre que adoptó por extensión el movimiento intelectual -literario predominantemente- que le sustentó. La empresa, asaz ambiciosa, fue visionaria no obstante las dificultades que se sabía, afrontaría para mantenerse. Quizá los aportes de esa política cultural, la primera del México independiente, han de buscarse en el ambiente que se imbuó a la época para fomentar la adicción a las artes, a su aprecio y práctica, y no tanto en la construcción de una infraestructura institucional. La misma revista, testimonio excelso del esfuerzo conjunto de la intelectualidad mexicana, fue de vida breve (de enero a junio de 1869), pero originó un movimiento de reafirmación de la nacionalidad mexicana que no halló reposo ni por el decaimiento de la calidad de su producción, que ciertamente palideció en el fin de siglo.

---

Gabino Barreda. **La Escuela Preparatoria**, Selección y presentación de Jaime Labastida, México, Dirección General de Difusión Cultural de la UNAM (Col. Argumentos; ideas de nuestro tiempo, No. 1), 1983, p. v.

<sup>15</sup>El líder del proyecto cultural nacionalista del juarismo da cuenta de los antecedentes de las academias artísticas en el país, previas a la de San Carlos: Hasta la época de la fundación de esta Academia, 1781, no habían existido en México sino talleres particulares en que se enseñaban la pintura, la escultura y el grabado en lámina. Este último se enseñaba, por don Antonio Gil, en una escuela oficial desde 1779. Ignacio Manuel Altamirano. "Primer almanaque histórico, artístico y monumental de la República Mexicana", en: Daniel Schávelzon (Comp.). **La polémica del arte nacional en México, 1850-1910**, México, Fondo de Cultura Económica, 1988, p. 218.

En realidad, la Academia tuvo su origen en un proyecto presentado el 29 de agosto de 1781 al virrey Martín de Mayorga, y los cursos se iniciaron el 4 de noviembre del mismo año, quedando como director general de ella Jerónimo Antonio Gil, su principal promotor. Sin embargo, es hasta el 1 de julio de 1785 que se publican los estatutos respectivos por parte del virrey Bernardo de Gálvez, con la aprobación del rey Carlos III. Pintura, escultura, arquitectura y grabado constituyen sus materias de trabajo en aquel momento. A partir de 1791, la Academia se instala en el Hospital del Amor de Dios, donde permanece hasta la actualidad como Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM. Ver: Jorge Guerra, "El arte en el siglo XVIII", en **Historia de México**, Vol. 7, México, Salvat, pp. 1614-1615.

Si bien los últimos años del régimen porfiriano estuvieron marcados por la propensión artística hacia el cosmopolitismo, en particular hacia el que se importaba cotidianamente de Francia o de otras tierras americanas como Nicaragua (que suscitó el apogeo del Modernismo como sepulturero del romanticismo bucólico nacionalista), la inquietud del nacionalismo pervivió, al grado de que el propio gobierno nunca renegó explícitamente de él en la práctica de sus políticas culturales.<sup>16</sup>

Hay que decir, por lo demás, que no hubo un interés generalizado, popular, por impulsar tal nacionalismo, pues a una población predominantemente analfabeta una cuestión así le era más que bizantina. Y para los intelectuales de filiación popular significaba mayor premura la de combatir al régimen en el terreno de la política que en el de la cultura. En medio de una paradoja de nuestra historia, artistas como Gahona, Posada o Manilla eran exponentes brillantes de un nacionalismo que no buscaban intencionalmente. Era natural que los artistas que aparecían en las filas del pueblo no tuvieran más pretensión que la de ejercer su "oficio", mientras que los artistas académicos no tenían como principal preocupación el hacer un "arte nacional". Algunos de ellos, como los liberales de la época de la Reforma, no lograron imponer su propósito nacionalista mucho más allá del periodo inmediato en el que predominaron políticamente, por más que el tema haya permanecido durante el porfirismo. Puede decirse que, soterradamente, se amplió la inquietud cosmopolita y el deseo de acelerar el mestizaje -o de reafirmar el criollismo-, dejando atrás la impronta

---

<sup>16</sup> Aunque en las letras el paso del modernismo fue avasallador en contra del nacionalismo -su calidad lo justificó-, en otras artes el resultado de la política cultural del porfirismo fue cuidadosa de delinear un arte nacional, como en la plástica, que llevó a rescatar el pasado prehispánico como elemento distintivo de un nuevo mexicanismo, basado en una versión mítica de ese pasado. Fue así como se rescató para la arquitectura algunos elementos decorativos de las culturas indígenas; y se situó al indio como padre de la nacionalidad. A partir de 1877, ya consolidado Díaz en el poder, se dio un cometido explícito por parte de pintores, escultores y arquitectos: crear un arte nacional, que tuvo a menudo resultados desafortunados por lo artificioso del enfoque utilizado, y por la incongruencia de exaltar las culturas indígenas del pasado al tiempo que se ejercía una discriminación y opresión hacia sus herederas en el presente. Ver: *Ibid.*, en especial el capítulo "El arte porfirista y lo prehispánico", pp. 197-298.

indígena de nuestra cultura.<sup>17</sup> Animado por ese espíritu, el diplomático y novelista Federico Gamboa no tenía empacho en deslindar la cultura nacional de las civilizaciones indígenas, y en adoptar una filiación estrictamente hispanista, ya que, afirmaba, aquéllas "nos quedan tan lejos como los esplendores del Egipto antiguo... en razón a que nuestro modo de ser es español y español ha sido".<sup>18</sup> Las pruebas, a su consideración eran contundentes:

Durante los once años de recio batallar por nuestra independencia casi todos los caudillos, los héroes, los próceres, casi todos ellos son blancos o mestizos. Veo después cómo el mestizo avanza en la escuela y en el taller, cómo escala puestos y gana honores, cómo es un civilizado en la acepción elevada de la palabra. En cambio, el indio sin mezclas, el primitivo y legítimo, me apena; en ocasiones me avergüenza, y hasta pienso que los Estados Unidos, la República Argentina y la República de Chile quizás han estado en lo exacto cuando los han destruido o los han relegado a los desiertos, aunque con medida tal no se hayan acreditado de humanitarios.<sup>19</sup>

Tan no era excepcional este sentimiento de rechazo a lo nacional-autóctono entre los círculos conservadores, que los jóvenes intelectuales de El Ateneo de la Juventud tuvieron, por oposición a él, que intentar forjar una filosofía nacional, y abandonar en definitiva al positivismo de corte francés, del que se hicieron críticos intransigentes. Formado el grupo en 1907 bajo la denominación de "Sociedad de Conferencias", desde el 28 de octubre de 1909 serían formalmente los "ateneístas". No fue casual que una de sus primeras actividades fuera la de participar en las fiestas del

---

<sup>17</sup> Artistas tan notables como Joaquín Clausell o Saturnino Herrán tomarán motivos de los paisajes o los tipos mexicanos, pero trascendiendo la intencionalidad inmediatista de la mera recreación nacional. En todo caso, se colocan en la antesala del mexicanismo explícito de los años veinte. El caso más cercano a éste, el de Herrán, denota, a decir de Fausto Ramírez, la mexicanización del modernismo:

Herrán oparará en la plástica lo que Ramón López Velarde acabaría por realizar en la poesía: el tránsito final del modernismo, del cosmopolitismo inicial y del subsecuente continentalismo, a esa tercera fase del movimiento, definida por José Emilio Pacheco como la del "criollismo o coloquialismo vernacular".

Fausto Ramírez. "Saturnino Herrán: itinerario estilístico", en F. Ramírez, et. al. **Saturnino Herrán; Jornadas de Homenaje**, México, UNAM, 1989, p. 19.

<sup>18</sup> Federico Gamboa. **Diario, 1892-1939**, Selección, prólogo y notas de José Emilio Pacheco, México, Siglo XXI Editores, 1977, p. 61.

<sup>19</sup> *Ibid.*, pp. 61-62.



Centenario, en donde José Vasconcelos dictó una conferencia sobre "Gabino Barreda y las ideas contemporáneas", que se constituyó "en un verdadero manifiesto intelectual".<sup>20</sup> En ellos -los ateneístas- era impulso vital la exploración de las manifestaciones espirituales presentes en el país. Su peculiaridad frente a la generación literaria que les precedió, sostiene Salmerón, está en que

aunque ninguno de sus miembros renuncia a la creación literaria y muchos hacen de ella su actividad preferente, domina en todos una preocupación filosófica y social, y una convicción, tal vez heredada de Justo Sierra, de que el problema de México es un problema de educación. En todos se da la afición a Grecia y a los poetas latinos pero, a un tiempo, el conocimiento amplio de la cultura moderna y la preocupación permanente por lo mexicano y lo hispanoamericano.<sup>21</sup>

La trascendencia filosófica, cultural, política del Ateneo ha sido objeto de abundantes y acuciosos análisis, pues el grupo fue, sin duda, la piedra de toque de la cultura humanista del siglo XX mexicano. Las generaciones que le sucedieron, tales como Los Siete Sabios, Los Contemporáneos, El Hiperión, El Espectador, El Movimiento de Liberación Nacional; y, en décadas recientes, los intelectuales agrupados alrededor de revistas como Plural y Vuelta, son tributarios innegables de su legado.<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Fernando Salmerón. "Los filósofos mexicanos del siglo XX", en **Cuestiones educativas y páginas sobre México**, 2a. edición (aumentada), México, Universidad Veracruzana, 1980, p. 139.

<sup>21</sup> *Ibid.* En sus notas a la publicación de las **Conferencias del Ateneo**, Juan Hernández Luna llega a ponderar al grupo como absolutamente novedoso en la historia nacional:

No tiene los perfiles de las instituciones del coloniaje, ni las características de las agrupaciones del porfiriato. Es el primer centro de cultura que nace entre el ocaso de la dictadura porfirista y el amanecer de la revolución del 20 de noviembre. Tiene, por tanto, fisonomía propia: es el asilo de una nueva era de pensamiento en México.

Juan Hernández Luna. "Prólogo" a **Conferencias del Ateneo de la Juventud**, México, UNAM, 1984, p. 15.

<sup>22</sup> Al respecto, ver especialmente: James D. Cockcroft. **Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana**, México, Siglo XXI, 1976; José Rojas Garcidueñas. **El Ateneo de la Juventud y la Revolución**, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1979; Enrique Suárez-Iñiguez. **Los intelectuales en México**, México, El Caballito, 1980; y Enrique Krauze. "Las cuatro estaciones de la cultura mexicana", en **Caras de la Historia**, México, Joaquín Mortiz, 1983, pp. 124-168. La única debilidad que acusó el ateneísmo -o su mayor virtud intelectual- fue la falta de un sistema filosófico o la defensa de una causa política material específica -por más que llegaran a simpatizar con el maderismo. A decir de Suárez-Iñiguez, las ideas del Ateneo en primer lugar "eran sueltas, no formaban parte de un programa y, en segundo, coincidían con las de un sector de los científicos, esto es, no eran ideas propias del grupo". Ver E. Suárez-Iñiguez, **Op. cit.**, p. 23. Esta debilidad contribuyó a la

El ímpetu político de Vasconcelos intentaría traducir el amor por la cultura de los ateneístas en programa de gobierno. No exento de un afán homogeneizador y pro-hispanista, Vasconcelos animaría un vasto movimiento de reivindicación de lo mexicano (la filosofía, el arte, la vida cotidiana), con base en un prejuicio racial nada extraño para la época. La defensa de lo hispánico y la proclamación de lo mestizo, terminaron como ideología oficial acerca de lo que podría ser nuestra "identidad nacional", definida a partir de un espiritualismo y de un misticismo diseñados rudimentariamente por Vasconcelos. Esta no fue condición suficiente para impedir que el nacionalismo se convirtiera en abigarrada ideología adonde tenían cabida múltiples interpretaciones de lo nacional, emparentadas tan sólo por el imperativo de crear nuevas ideas estéticas, artísticas y filosóficas.

Una prueba de este abigarramiento fue la concurrencia, en el nacionalismo cultural vasconcelista, de los intelectuales prominentes del país, más allá de sus filiaciones estéticas o políticas individuales. Jaime Torres Bodet, José Gorostiza, Bernardo Ortiz de Montellano, Enrique González Rojo, entre otros de los identificados como contrarios al nacionalismo cultural, fueron destacados colaboradores de la cruzada educativa vasconcelista -y no fueron, por cierto, ajenos al nacionalismo.<sup>23</sup>

---

disgregación de los ateneístas a partir de 1914, en que "cada cual, asido a su tabla, se ha ido salvando como ha podido; y ahora los amigos dispersos, en Cuba o en Nueva York, Madrid o París, Lima o Buenos Aires -y otros en la misma México- renuevan las aventuras de Eneas, salvando en el seno los dioses de la patria". (Alfonso Reyes. "El suicida", 1917.)

<sup>23</sup> Ortiz de Montellano, organizador del grupo **Contemporáneos** -el "no grupo", el "archipiélago de soledades"-, expresó con meridiana claridad la posición de éste a propósito del furor nacionalista en el que se vivía en 1930:

Lo que logró hacer la revolución mexicana con la nueva generación de escritores, puestos desde la infancia a comprobar la amarga realidad de esa revolución, fue convencerlos de la existencia de una sensibilidad personal, mientras más personal más genuinamente mexicana, en donde había que ahondar sin retrasarse con la cultura del mundo... En vez de entregarse a la realidad inmediata, a la carne de la revolución, a los hechos pasajeros que podrían haber sido temas más o menos vivos y vívidos, prefirieron darse al espíritu nuevo de su país, a la entrañable búsqueda de formas tradicionales y profundas concentradas en su propio ser. Esfuerzo equivalente a la identificación del carácter nacional que intenta el país con la revolución procurando, también, encontrarse y conocerse a sí mismo.

La campaña de alfabetización, la creación de las Misiones Culturales (que, juntas, fueron la versión laica de la evangelización del XVI), el fomento a las artes, la distribución masiva de libros -incluidos los criticados clásicos-, y la extraordinaria autonomía política que el Secretario de Educación obtuvo frente al Presidente Alvaro Obregón, fueron elementos idóneos para hacer del nacionalismo mexicano, por vez primera, un movimiento popular al mismo tiempo que estandarte de creación artística. Las razones que se podían adivinar eran varias:

Este nacionalismo no sólo era diferente del viejo nacionalismo político, sino que era un nacionalismo "espiritual" que permitía que en el arte y en el terreno de las ideas pudiera expresarse la originalidad de la nación... el impulso al nacionalismo cultural era doble. Primero se presentaba allí el deseo de integrar a todos los sectores de la comunidad a la vida nacional. En segundo lugar, la élite buscaba ahora, en la cultura popular, en los pueblos indígenas y en su medio ambiente, los valores que previamente había aceptado de Europa.<sup>24</sup>

De hecho, la transición del porfirismo al Estado de la Revolución exigió objetivamente la construcción de una nueva ideología, que se cobijó en la tradición nacionalista del antiguo régimen, pero bajo una filiación ante todo popular, por más que las estructuras políticas finalmente estuvieran bajo el control de una renovada y reducida élite gobernante:

---

Citado en: Carlos Monsiváis. "Los Contemporáneos: la decepción, la provocación, la creación de un proyecto cultural", en Luis Cardoza y Aragón, et. al. **Homenaje Nacional a los Contemporáneos**, México, Instituto Nacional de Bellas Artes, Revista de Bellas Artes, Tercera Epoca, Noviembre de 1982, No. 8, p. 26.

En otro lugar, bajo el seudónimo de Marcial Rojas, los **Contemporáneos** se defendían de ataques que les situaban como "escapistas y extranjerizantes":

La literatura revolucionaria de México no podría tener caracteres determinados, homogéneos, de propaganda de un solo conjunto de ideas como los que presenta la literatura soviética. Tampoco puede ser tipo de nuestra literatura revolucionaria la bella, fuerte, realista, realizada obra de Azuela o de Guzmán, empapadas de la amarga verdad de los hechos domésticos, porque son obras individualistas, reflejo de su personal sensibilidad. El arte no es revolucionario porque hable o exhiba los fenómenos materiales de la Revolución: lo es en sí mismo y por sí mismo (¿Qué en el Renacimiento el tema cristiano es el que determina la calidad artística de los pintores?).

Citado en: Contemporáneos. **Monólogos en Espiral; Antología de narrativa**, Introducción, Selección y Notas de Guillermo Sheridan, México, INBA ("Homenaje Nacional a Los Contemporáneos"), Vol. de prosa, 1982, p. 7.

<sup>24</sup> Jean Franco. **La Cultura Moderna en América Latina**, México, Grijalbo, 1985, pp. 89-90.

Para los porfiristas la "nación" era sinónimo de "pueblo consciente", y en éste sólo un reducido número de "escogidos" entraba a formar parte. En la sociedad surgida de la revolución, la "nación" significa ante todo "el pueblo de obreros y campesinos", el pueblo de masas... del que, como un agregado, forman también parte los "escogidos" de antes y los de ahora, las clases propietarias, cuyo destino se jugaba en la peligrosa transformación.<sup>25</sup>

La perspectiva histórica terminó revelando el contenido ciertamente utópico pero bien intencionado del proyecto vasconcelista,<sup>26</sup> más aún al declinar la efervescencia popular del cardenismo y ocurrir el cambio de rumbo en la política educativa del Estado bajo el gobierno del general Manuel Avila Camacho. Este atemperó los excesos ideológicos y orientó la educación hacia fines menos espirituales y más pragmáticos. Con ello, el nacionalismo en las artes empezaba a perder sentido como ideología oficial de Estado de la Revolución.

Visto a distancia, el fenómeno era obligado, dado el carácter eminentemente popular del movimiento armado iniciado en 1910, pero, además, la fiebre nacionalista que envolvía extensas regiones del planeta en las primeras décadas del siglo. El nacionalismo cultural tuvo su valor en sí mismo, al auspiciar corrientes tan significativas como la de la Escuela Mexicana de Pintura; pero cada vez más fue tornándose una ideología marginal respecto a las políticas culturales del Estado, que, sin abandonarla -pese a su evidente agotamiento-, privilegió nuevas corrientes, afines

---

<sup>25</sup> Arnaldo Córdova. *La formación del poder político en México*, México, ERA, 1972, p. 73.

<sup>26</sup> Como si hubiera sido menor la empresa ideológica que echó a anadar en México, Vasconcelos siempre pensó en la extensión de la experiencia al resto de los países iberoamericanos:

Enseñamos, por lo tanto, en México no sólo el patriotismo de México, sino el patriotismo de la América Latina, un vasto Continente abierto a todas las razas, y a todos los colores de la piel, a la humanidad entera para que organice un nuevo ensayo de vida colectiva; un ensayo fundado no solamente en la utilidad, sino precisamente en la belleza, en esa belleza que nuestras razas del Sur buscan instintivamente, como si en ella encontraran la suprema ley divina.

a escuelas y estilos de los grandes centros internacionales de cultura; eso sí, sin renunciar al discurso nacionalista tradicional de la Revolución.<sup>27</sup>

Hasta entonces, el nacionalismo cultural había girado en derredor de las ideas y la práctica de los tres grandes del muralismo, David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y Diego Rivera, que, aunque referidas en principio al terreno plástico, se hicieron extensivos y adaptables a todas las artes del momento, sobre las que tuvieron influencia decisiva.

La idea central del movimiento del muralismo consistió en democratizar el disfrute de las artes, y hacer de éstas un medio de educación estética, cívica y política para las masas. El medio idóneo fueron así los espacios abiertos, donde se desarrolló un arte público, "para toda la ciudadanía, y no solamente para un sector de ella, para una élite, que por otra parte no existía en México".<sup>28</sup> El muralismo en su momento fue "lo moderno", que superó lo que sus ideólogos llamaban el decadentismo del arte purista, burgués, subjetivo, abstracto, individualista. Siqueiros ubica así la época de surgimiento de su corriente:

El movimiento moderno mexicano en la pintura es obra de militantes activos de la vida social de su país, de hombres interesados en los problemas sociales del mundo, ligados ideológica y personalmente a esos problemas, mientras que el arte europeo actual ha sido conjuntamente obra de bohemios, de "mont-parnasianos", hasta hace muy poco tiempo inquietados sólo por problemas internos de la plástica.<sup>29</sup>

<sup>27</sup> Carlos Chávez, al rendir un informe sobre su gestión al frente del recién creado Instituto Nacional de Bellas Artes, afirmó, en 1950, que éste "tiene que ser 'nacional', porque es de los artistas nacionales, para que creen y desarrollen el arte nacional", y que en materia de arte, el Estado tiene que perseguir: "I. El desarrollo de un arte propio; II. El conocimiento del arte universal; III. La protección del arte nacional". Instituto Nacional de Bellas Artes. **Dos años y medio del INBA**, México, INBA, 1950, pp. 17 y 18. En la práctica, el atemperamiento del nacionalismo iniciado por el proyecto modernizador del Presidente Miguel Alemán, necesario para evitar la entronización de la vía nacionalista como única para la expresión artística, llevó a la promoción de creadores como Rufino Tamayo, Gunter Gerzso, Manuel Felguérez, Waldemar Sjölander, Mathías Goeritz, José Luis Cuevas, que diferentes y aun opuestos a las chateces de un nacionalismo por entonces ya esclerotizado, inauguraron de hecho una forma de nacionalismo acorde a las intenciones profundas de Chávez; esto es, un nacionalismo exento de obviedades, una llana expresión de la creatividad individual de los artistas mexicanos o radicados en México, que aspiraron a un arte de pretensiones más universales.

<sup>28</sup> David Alfaro Siqueiros. **La Historia de una Insidia; ¿Quiénes son los traidores a la Patria?**, 2a. edición, México, Ediciones de "Arte Público", 1985, p. 20.

<sup>29</sup> David Alfaro Siqueiros. **Me llamaban el Coronelazo (Memorias)**, 2a. edición, México, Grijalbo, 1977, p. 94.

La novedad del muralismo residía en la importancia explícita del contenido de sus obras, tal vez de tanta importancia como su forma. Era, si se quiere, una reivindicación renacentista con uniforme revolucionario, pues a nadie escapaba la declaración que los muralistas hacían de exégetas de las ideas de la Revolución de 1910:

La pintura mexicana moderna es así fruto de la Revolución Mexicana. Con ella nació y con ella se desarrolla.<sup>30</sup>

Siqueiros no dejaba de reiterar el carácter nuevo del arte revolucionario:

El único camino físico -y estético en consecuencia-, que conduce funcionalmente, en acto de equivalencia social, hacia lo que hoy podemos llamar un **nuevo realismo, el nuevo realismo nuevo-humanista** del presente y del futuro inmediato y, como posterior desiderátum, hacia un nuevo y más grande clasicismo.<sup>31</sup>

Y a propósito de la peculiaridad moderna de este arte, Siqueiros decía:

Un movimiento de arte moderno con una plataforma política lógica: la conquista de materialización del arte público, **arte mayor**, en toda la amplitud de los términos, similar al de todas las grandes épocas de la historia del arte, **mediante** la conquista del soporte económico del Estado, con el correspondiente apoyo político y financiero de los organismos populares existentes o por venir. Esto es, la única manera razonable de llegar a substituir el actual secuestro económico -la obra de arte que hace posible ese secuestro-, para goce exclusivo de pocos hogares ricos, "cultos" y snobs, por el usufructo civil, público hasta lo máximo.<sup>32</sup>

La conclusión de Siqueiros no podía ser otra entonces que la de negar cualquier otra posibilidad de arte. Hacia el medio siglo, en abierta polémica con sus detractores de las nuevas generaciones de artistas plásticos, decía:

La única ruta, sin duda alguna, que tendrán que seguir, indefectiblemente, en un próximo futuro, mucho más cercano de lo que pudiera suponerse, todos los artistas, de todos los países, inclusive los de París y los parisinistas. ¡No hay otro!<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> *Ibid.*

<sup>31</sup> David Alfaro Siqueiros. "La pintura mexicana moderna", en: **No hay más ruta que la nuestra**, 2a. edición, México, s/ed., 1978, p. 17.

<sup>32</sup> *Ibid.*, pp. 17-18.

<sup>33</sup> *Ibid.*

Con independencia del apasionamiento con el que Siqueiros defendió al muralismo, y de la obnubilación que le produjo para no admitir que la suya era una entre otras corrientes contemporáneas, que no tenía por qué abrogarse el derecho de la exclusividad por encima de ellas, el pintor fue -paradójicamente-el más innovador de los muralistas en el aspecto estrictamente artístico. Siqueiros aventajó como ningún otro de sus contemporáneos en el terreno de la integración plástica, o "plástica unitaria", en la que se fundían arquitectura, pintura, escultura, policromía. Según la concepción de la integración, la separación de las diversas expresiones plásticas "fue una consecuencia natural de los conceptos individualistas correspondientes a la sociedad post-renacentista, a la Sociedad Liberal"; de ahí que "la sociedad nueva será, cada vez más, una sociedad colectivista, infinitamente más amplia en este sentido, de lo que fueron las sociedades engendradoras del pasado artístico..."<sup>34</sup>

Diego Rivera, por su parte, al hablar de dos de sus principales obras, añade un matiz a lo dicho por Siqueiros:

Los temas y el plan general de la decoración de la Secretaría de Educación Pública y de la Escuela Nacional de Agricultura, corresponden a una mentalidad revolucionaria, pero la labor plástica es revolucionaria no gracias a esos temas sino que los temas sirven a su sentido profundo; hay que precisar algo más: si el pintor es revolucionario, es decir identificado a la parte de la humanidad que representa el polo positivo en este gran fenómeno biológico que todos llamamos revolución, o, más bien dicho, **si es un trabajador** en el más amplio sentido de clase y de acción, cualquier cosa que él haga como buen artesano, es decir, sinceramente, será forzosamente una expresión revolucionaria, no importa el tema...<sup>35</sup>

Como se ve, el principio del que parte Rivera es el de la honestidad del pintor revolucionario, que en tanto lo sea de manera genuina, podrá dar constancia de la verdad de su causa, permitiéndole entonces trascender en la historia. Un biógrafo

---

<sup>34</sup> David Alfaro Siqueiros. "México, como primera experiencia para la reintegración plástica", en **Cómo pintar un mural**, 3a. edición, Cuernavaca, México, Ediciones Taller Siqueiros, Venus y Sol, 1979, p. 13.

<sup>35</sup> Diego Rivera. **Arte y política**, Selección, prólogo, notas y datos bibliográficos por Raquel Tibol, 2a. edición, México, Grijalbo, 1979, pp. 51-52.

acucioso de Rivera, sitúa esta perspectiva de la creación como un arte sociológico, a su juicio sólo comparable al del Renacimiento:

Los historiadores futuros, al descubrir ruinas del edificio de la Secretaría de Educación -los frescos están pintados para durar tanto como los muros en que se encuentran- podrán reconstruir, basándose sólo en las pinturas, todo el variado panorama de la tierra mexicana: su pueblo, sus ocupaciones, fiestas, modos de vivir, luchas, aspiraciones y sueños.<sup>36</sup>

Quien participaría con mayor ecuanimidad en el movimiento muralista, sin que por ello demeritara su magnitud entre los "tres grandes", fue José Clemente Orozco. Tal vez por temperamento o por lucidez, estuvo alejado de los excesos fervientes de Siqueiros y Rivera en el terreno ideológico. De él tomaremos las apreciaciones que, creemos, describen con objetividad al muralismo, al que ve singular por su capacidad crítica y por la afortunada coincidencia que tuvo con gobernantes revolucionarios "que comprendieron cuál era la parte que les correspondía".<sup>37</sup> Refiriéndose al "Manifiesto del Sindicato de Pintores y Escultores", del que el muralismo tomó ideas fundamentales en los años 20, Orozco atina en indicar cuál era la principal debilidad del movimiento: dar "mucho importancia al 'contenido' de la obra de arte, es decir, a la suma de ideas y emociones expresadas por la misma".<sup>38</sup> Esto, continúa el pintor,

produce también confusión, pues es éste el camino hacia la pintura meramente ilustrativa, descriptiva, hasta llegar al documento fotográfico impersonal, bien hacia la pintura literaria que descuida la forma para declamar o contar anécdotas, la pintura anecdótica.<sup>39</sup>

Aunque las expectativas del muralismo no eran desde luego éstas, la realidad es que la insistencia en los temas terminaron por perfilar cada vez más un pseudoarte folklorizante más propio de la promoción turística que de la concientización de las

<sup>36</sup> Bertram D. Wolfe. *La fabulosa vida de Diego Rivera*, México, Secretaría de Educación Pública/Diana, 1972, p. 145.

<sup>37</sup> José Clemente Orozco. *Autobiografía*, 2a. edición, México, ERA, 1981, p. 61.

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 70-71.

<sup>39</sup> *Ibid.*



masas. El desgaste de la llamada Escuela Mexicana de Pintura fue, por cierto, a la par con el declive del furor revolucionario, en el momento en el que las instituciones políticas del país optaron por orientar su trabajo a labores menos ideológicas, o, en todo caso, ideológicas pero de un color menos encendido.<sup>40</sup>

La década de los 50 fue pródiga en demostrar que un verdadero nacionalismo no era el que fomentaba una lírica de los paisajes y los tipos de la nación, sino el que hacía del artista mexicano un individuo libre de escoger las opciones ideológicas (estéticas, artísticas, en este caso) que estaban a disposición del creador en su propio país y fuera de él. En otras palabras, el nacionalismo se afirmaba en la confrontación con lo universal. Por entonces afloró con nuevos bríos el debate acerca de la modernidad.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> En su discurso de ingreso a El Colegio Nacional, Rufino Tamayo, dejó sentada en definitiva su posición sobre el muralismo y la rivalidad en la que vivió respecto a él:

El tiempo ha dado una dimensión real a las polémicas, a las ideas encontradas y a las tentativas. Ha mostrado la inexistencia de un solo camino y ha conciliado las opciones en la necesidad de las búsquedas diversas...

Por mi lado puedo afirmar que mi trabajo ha sido guiado por la convicción de que el arte, cuando verdaderamente lo es, consiste en una manifestación absoluta de la libertad de expresión. Expresa la libertad de quien lo hace y propone la libertad a quien lo contempla, el libre juego de sus impulsos y sentimientos más íntimos. Nunca es una visión única y cerrada impuesta al espectador, sino nuevas ventanas a su sensibilidad y a su imaginación... Desde muy joven viví la disyuntiva entre seguir un camino marcado o buscarme a mí mismo en senderos desconocidos y tal vez de difícil acceso o frutos estériles. Preferí experimentar porque estaba convencido de que la ruta académica, la de reproducir con exactitud la realidad, no podía corresponder a la naturaleza del arte, que no consiste en mostrar la apariencia sino la esencia de las cosas.

Rufino Tamayo. "Mi Ingreso a El Colegio Nacional", en *La Jornada*, México, 23 de mayo de 1991, pag. 32.

<sup>41</sup> Carlos Fuentes consigna así ese momento:

José Luis Cuevas y yo comenzamos a trabajar juntos en la década de los cincuentas. Combatimos desde entonces, la necesidad de una serie de opciones engañosas entre el nacionalismo y el cosmopolitismo, el realismo y la fantasía, el arte comprometido y el artepurismo. Nos unió un rechazo de la facilidad, la coartada e, incluso, el chantaje, implícitos en estas conminaciones. Eran parte del maniqueísmo ambiente de la época.

Carlos Fuentes. "José Luis Cuevas y la tradición", en *El Búho*, Suplemento Cultural de *Excélsior*, México, 7 de junio de 1992, pag. 1.

Un acontecimiento sería, a decir de Jorge Alberto Manrique, la piedra de toque de este debate: la construcción de Ciudad Universitaria (con proyecto de Mario Pani), que planteaba la necesidad de la "integración plástica", en continuidad con lo iniciado por el muralismo (arquitectura, escultura y pintura), pero bajo fórmulas ideológicas que no tendrían ya mucho que ver con éste. Manrique concluye que

más allá de la polémica teórica, la famosa integración plástica, que unía lo aparentemente injuntable, tuvo éxito de lectura indudable, y las campanas se echaron a vuelo. A las propuestas de Ciudad Universitaria, siguieron la de Mari Pani en el Multifamiliar Juárez (con obras de Carlos Mérida), muy bien lograda, y la grandilocuente y fallida de Cacho en la Secretaría de Comunicaciones y la de Yáñez en el Centro Médico. Ahí, casi, agotó su posibilidad.<sup>42</sup>

Con este problema de la integración plástica no se resolvió tampoco la cuestión de la obligatoriedad de las definiciones, pero sí se ilustró la limitación de las ortodoxias.

Si la polémica entre nacionalistas y cosmopolitas se ha sostenido soterradamente desde entonces, sus efectos en la producción de arte son por fortuna cada vez menos notables. Lo cual es saludable también para la política, que se ve obligada a definir correctamente sus espacios más propicios de acción. Un síntoma inequívoco de la vacuidad de la polémica nacionalismo-cosmopolitismo es la variada gama de estilos que las artes mexicanas han generado en las décadas recientes, sin estar supeditadas a su reconocimiento con una u otra tendencia de tipo político.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Jorge Alberto Manrique. "Otras caras del arte mexicano", en **Modernidad y modernización del arte mexicano, 1920-1960**, México, Museo Nacional de Arte del INBA, 1991, p. 143. No deja de llamar la atención que, por una fatal coincidencia, estos proyectos que siguieron al de Ciudad Universitaria, culminaron en destrucción, durante el terremoto del 19 de septiembre de 1985.

<sup>43</sup> El nacionalismo que animaba al muralismo, a la novela de la Revolución y a la filosofía de lo mexicano (las reflexiones de José Vasconcelos, Antonio Caso, Jorge Portilla, Samuel Ramos, especialmente), tuvo su último auge en los años cincuenta, para ser desplazado por otro género de preocupaciones más directamente creativas en el arte y la filosofía en los años 60. En éstos aparecen -o reaparecen con brío- temas que muestran un nuevo interés de la cultura como fenómeno universal; tales como la filosofía analítica, el psicoanálisis, el marxismo. La intensa campaña de intelectuales como los agrupados en "La Mafia" (Carlos Monsiváis, Carlos Fuentes, José Emilio Pacheco, José Luis Cuevas, Juan García Ponce, Luis Guillermo Piazza, etc.), y otros de tradicional oposición al nacionalismo estatista como Octavio Paz, o Rufino Tamayo, a más de la propia pérdida gradual de creatividad del nacionalismo cultural, conducen a éste, finalmente, a desaparecer "como programa y como norma porque ha cumplido ya con la misión de descubrir México a los mexicanos", según frase de Vicente Lombardo Toledano. Cfr. Abelardo Villegas et. al. "Tendencias actuales de la cultura en México", en **Políticas culturales para**

Para tener idea del desenvolvimiento que ha tenido en nuestro siglo las antinomias del arte mexicano -en especial el plástico-, asumiremos una sinopsis elaborada por Olivier Debroise, que cubre el periodo 1920-1959:

#### 1920-1925

Nacionalismo	Internacionalismo
Indigenismo	Desindigenización
Método Best Maugard	Estridentismo
Reconstrucción nacional	Transformación nacional
Énfasis en lo rural	Conciencia urbana

#### 1925-1932

Vanguardia discursiva	Vanguardia estética
Movimiento ¡30-30!	<b>Contemporáneos</b>
Ingenuismo	Primitivismo
Manuel Rodríguez Lozano	Rufino Tamayo

#### 1932-1947

Realismo socialista	Neoprimitivismo
Lucha Intelectual Proletaria	Pintura metafísica
Liga de Escritores y Artistas	
Revolucionarios	Surrealismo
Taller de Gráfica Popular	Picassianismo

#### 1948-1959

<b>No hay más ruta que la nuestra</b>	Purismo plástico
Muralismo (2a. etapa)	Integración plástica <sup>44</sup>

En realidad, a partir de los años sesenta, las oposiciones tradicionales se superaron al punto de que, sobre todo a partir del Movimiento Estudiantil de 1968, la actitud beligerante del nacionalismo se desplazó frecuentemente hacia una adhesión -al menos emotiva- a las causas de las clases trabajadoras y a las etnias indígenas. El fruto ha sido una suerte de "cultura alternativa" o "contracultural" (en el sentido de aquellos años, esto es, de culturas opuestas al "sistema"), para las cuales, por cierto,

---

un país multiétnico, México, Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Culturas Populares), 1988, pag. 47.

<sup>44</sup> Olivier Debroise. "Introducción" a **Modernidad y modernización en el arte mexicano; 1920-1960**, México, Museo Nacional de Arte del INBA, 1991, p. 21.

el nacionalismo no es principal ni única divisa. La tendencia figura más modesta, pero más genuina que los nacionalismos folklorizantes de los años cincuenta: la defensa de la cultura de grupos específicos (la cultura del barrio, de las comunidades indígenas, de las regiones o estados de la República), ávidos de diferenciarse del resto, para, luego, así, integrarse a la Nación -según cada cual la piense o la suponga. La cultura nacionalista es, ahora, más una tendencia de afirmación local, a la que las políticas oficiales han intentado acompañar dentro de procesos -de distinto ritmo según cada caso- de descentralización, y de democratización de los bienes y los servicios culturales. Ello se ha buscado de manera programática sobre todo desde el sexenio del presidente de la Madrid.

## 2. Acerca de los conceptos.

### 2.1. Nacionalismo.

Pocos conceptos han sido tan abundantemente tratados como el que aquí nos ocupa. No es, entonces, nuestro objeto el hallar una definición novedosa o exhaustiva acerca del fenómeno social que envuelve. Sin embargo, es útil intentar un mínimo de delimitación, a efecto de empezar a encuadrar nuestro tema -la educación artística- en el marco en el que habremos de analizarlo más adelante.

Ubicado como la ideología "moderna" por excelencia, en tanto es común a prácticamente todos los sistemas políticos contemporáneos, y a movimientos de reivindicación nacional que carecen de una ubicación política y física fija, el nacionalismo requiere una revisión de sus orígenes conceptuales. En principio, requiere un recuento de su sustrato cultural.

Por obvio que parezca, debe mencionarse que el origen del nacionalismo se localiza en la consciencia de pertenencia a una nación. Pero ¿qué es una nación? Conforme apunta Bobbio, ésta comienza a aparecer como concepto político durante la Revolución Francesa y como concepto artístico durante el movimiento romántico alemán del XIX (Herder, Fichte), en el que se le da una acepción lingüística y cultural.<sup>45</sup> La lengua, a partir de entonces, pasa a ser advertida en su papel de

---

<sup>45</sup> De acuerdo con su ascendiente filosófico idealista, el romanticismo no sólo dio por sentado que la cultura es el fundamento de la nación, sino expresión del conocimiento, como entidad suprahumana, que hace de los seres humanos sus depositarios y sus vehículos de expresión:

Si se llama pueblo a un grupo de hombres que viven juntos, que sufren las mismas influencias externas en su órgano de fonación y que continúan desarrollando su lengua en comunicación permanente, tenemos entonces que decir que la lengua de este pueblo es tal y como es, y que propiamente no es este pueblo quien manifiesta su conocimiento, sino que es su propio conocimiento quien se manifiesta a partir de aquél.

J. Gottlieb Fichte. *Discursos a la nación alemana*, Madrid, Editora Nacional, 1977, p. 127.

No lejos de una apreciación del espíritu como precedente de la consciencia, se mantuvieron José Vasconcelos y el nacionalismo que heredó a los mexicanos:

articuladora de la cultura toda de un pueblo, por lo que los nacionalismos se empeñan en darle una jerarquía de primer orden entre los factores ideológicos y de rito político en uso. Al **status** de lo nacional se le convierte en algo objetivable: la nacionalidad. Según Johann Gottfried von Herder (1744-1803), las nacionalidades son las divisiones históricas naturales de la humanidad, que están en las condiciones geográficas, los lenguajes, las literaturas, las costumbres, conservadas en el ser íntimo de los individuos, al punto de que los trascienden generacionalmente, a pesar de que algunos de ellos puedan emigrar a otro país. En el fondo, Herder no hablaba en función de una ideología política, sino de una inquietud científica asociada con la historia, la antropología y la filología, si bien estimaba en alto grado la actitud nacionalista de carácter cultural.<sup>46</sup>

---

... constituimos una raza peculiar y única y sólo podremos comenzar a desenvolvernos el día en que toda la nación adquiriera lo que le está haciendo falta desde hace más de un siglo y nadie le ha predicado: **la conciencia de su propia significación como célula biológica dentro del vasto organismo de la Humanidad.**

José Vasconcelos. "Conciencia de raza", en **Qué es la revolución**, 2a. Edición, México, Ediciones Botas, 1937, p. 103.

<sup>46</sup> Carlton J.H. Hayes llama a Herder profeta y predicador del nacionalismo cultural, al que en Alemania -cuna de este movimiento- seguirían figuras como Friedrich von Schlegel (1772-1829), lingüista, Jacob Grimm (1785-1863), escritor, Friedrich von Savigny (1779-1861), abogado y estudioso de las costumbres populares. El fervor nacionalista que se dio en Alemania a raíz de la invasión napoleónica de principios de siglo, motivó además la compilación de trabajos del XVIII relativos a temas históricos alemanes y permitió una amplia difusión de la obra de autores como Pertz, Savigny y Humboldt. De manera parecida, en la época el resto de Europa se aprestó a promover sus respectivos nacionalismos culturales. Obviamente, en todas partes las artes fueron partícipes destacadas (se afilian personajes como Beethoven, von Weber, Chopin, Glinka, Liszt, Wagner, entre otros muchos). Cfr. J.H. Hayes. **Op. cit.**, pp. 87-92.

Otro autor nos dice a propósito de Herder:

Sustituyó la idea tradicional del estado político-jurídico por la del pueblo, concebido como producto de un desarrollo histórico orgánico. Cada nación representaba un todo orgánico y personal. Herder insistía con énfasis particular en este aspecto biológico. Creía que "una nacionalidad es una planta de la naturaleza" y hablaba también del "alma nacional" y de la "fisiología del grupo nacional".

Rohan D'O. Butler. **Raíces Ideológicas del nacional-socialismo**, México, Fondo de Cultura Económica, 1943, p. 29. Por cierto, esta idea del pueblo superpuesta a la de Estado derivó hacia dos desarrollos, completamente opuestos: el de la cultura como elemento definitorio de todo conglomerado humano más o menos amplio y permanente; y el de la cultura como conjunto de creencias y mitos, sustento de instituciones irracionales y totalitarias. No es legítimo entonces atribuir a los pensadores románticos las tendencias que sus ideas tuvieron muy a posteriori, en especial la que el nacional-socialismo trató de reivindicar para sí.

Bobbio por su lado agrega que el primer teórico de la nación es el escritor Giuseppe Mazzini, fundador de la secta secreta **Joven Italia**, y opositor vitalicio a la monarquía italiana del XIX. Ateniéndose a un rápido repaso de este primer concepto, Bobbio nos refiere que su acepción corriente es la de

un grupo de hombres unidos por un vínculo natural, y por lo tanto eterno -o por lo menos existente **ab inmemorabili**- y que, en razón de este vínculo, constituye la base necesaria para la organización política en la forma del estado nacional.

Asimismo, recalca que "se trata de una entidad ilusoria a la que no corresponde un grupo concretamente identificable que pueda servir como cuadro natural de referencia de los comportamientos que normalmente se refieren a 'Francia', 'Alemania', 'Italia', etc."<sup>47</sup>

La noción de adscripción a un grupo no es del todo ilusoria, sin embargo, puesto que la palabra **nación** deriva originariamente del latín **natus**, que significa **nacido** y "con el transcurso de los siglos este primitivo significado se transformó en **raza** y en **parentesco**"<sup>48</sup> Por vaga, pues, que pueda sonar la pertenencia a una familia primigenia -un clan acaso-, el individuo prefiere apearse a esa vaguedad que a sentirse desarraigado. La figura más a la mano es la de la nación, que se sustenta en referentes empíricos básicos, tangibles, fuera de duda, como las costumbres, ciertas afinidades fenotípicas -reales o imaginarias-, una lengua y una historia comunes.

---

Los románticos no pudieron sacrificar nunca las formas particulares y específicas de la vida cultural -poesía, arte, religión e historia- al estado "totalitario". Sentían un respeto profundo por todas las diferencias, innumerables y sutiles, que caracterizan la vida de los individuos y las naciones. Sentir esas diferencias y gozarias, simpatizar con todas las formas de vida nacional, era para ellos el verdadero objeto y el mayor encanto del conocimiento histórico.

Ernst Cassirer. **El Mito del Estado**, 2a. Edición, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Popular, No. 90), 1968, p. 218.

<sup>47</sup> Norberto Bobbio y Nicola Matteucci. **Diccionario de Política**. 3a. Edición, México, Siglo XXI, 1985, p. 1078.

<sup>48</sup> Luis Doperto (Director). **Enciclopedia Cultural**, 15 Vol., México, UTEHA, 1957, vol. XI, p. 313.

La nación, a pesar de todo, está lejos de presentar las seguridades que da al hombre común cuando se la observa con ánimo analítico:

no es una realidad concreta, sino una idea. No pertenece al mismo orden de las formaciones sociales primarias tales como los clanes, las tribus, las aldeas y las ciudades. Ninguno de los factores que explican la formación de estos agrupamientos, la etnia, el territorio, la religión, la lengua, es suficiente para dar cuenta de la realidad nacional. Admitiendo que es dudoso poder identificar los caracteres raciales, se constata que éstos no se encuentran en las naciones modernas.<sup>49</sup>

El mismo Burdeau nos advierte acerca de la nación:

Puesto que no se revela sino a través de los sentimientos que conlleva y las actitudes que suscita, es preciso ver en ella una idea, una representación que los individuos se hacen del ser colectivo que ellos en conjunto constituyen, es decir, en definitiva, un mito.<sup>50</sup>

La nación cumple así dos funciones de supervivencia de toda colectividad humana: "una función de integración que procura al grupo la cohesión espiritual gracias a la cual resiste el efecto corrosivo de las rivalidades de intereses; (y) una función disciplinaria, que al sacralizar el poder, hace de su fuerza una autoridad".<sup>51</sup>

Según parece, la imprecisión en nuestra perspectiva de la nación no ocurrió sino hasta formado el mundo moderno. Durante la Edad Media, esa perspectiva era muy definida, relacionada directamente con el lugar de nacimiento, y servía, por ejemplo, para designar en una comunidad a los oriundos de otras tierras: "así, en las universidades de París o Salamanca, los alumnos eran agrupados por su 'nación' u origen".<sup>52</sup> La inclusión del concepto de patria cumple un cometido de esclarecimiento,

<sup>49</sup> Georges Burdeau. "Nation", en *Encyclopaedia Universalls*, 18 Vol., E.U./ France S.A., París, 1985, vol. 12, p. 934.

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> *Ibid.*

<sup>52</sup> Francisco Gutiérrez Contreras. *Nación, nacionalidad, nacionalismo*, Barcelona, Salvat, 1980, p. 7. Este autor apoya su explicación en el distingo entre nación y patria. A esta última asocia la idea de "procedencia familiar, la tierra de los padres", que se usaba desde la Antigüedad. En el Medioevo se siguió empleando, equiparando "los conceptos de patria *pater*, padre) y de país (de *pagus*, tierra, campo)". *Ibid.* Un antecedente más antiguo se ubica en el siglo VII de nuestra era, con Isidoro de Sevilla, que ya define a la nación como un grupo de hombres que tienen, o a los que se atribuye, un origen común. Cfr. Georges Burdeau. *Loc. cit.*



pues aporta el matiz según el cual ésta hace alusión a la colectividad asentada en un territorio relativamente pequeño -menor que el de una nación-, que distingue a otras comunidades como extrañas o extranjeras. Esta identificación casi familiar de la patria, que tiene una delimitación mucho más precisa que la que puede dar la idea de nación, hace que la primera tienda a subordinarse a la segunda en el momento de la edificación del Estado nacional. Pero no por ello el concepto de nación recibe un tratamiento teórico inmediato (a partir del siglo XV europeo), sino que hasta autores tan importantes como Maquiavelo, el teórico por excelencia de la formación del Estado-Nación, dan por sentadas las características de éste en lo que toca a su segundo componente, el cultural, pero prescinden de explicarlo. La reflexión sobre la nación, la nacionalidad y el nacionalismo esperará a encontrar acomodo en las preocupaciones de los filósofos y artistas del siglo XIX.<sup>53</sup>

A este respecto, Duroselle acota que fueron los ingleses quienes ejercieron por primera ocasión el nacionalismo -visto por él como patriotismo-, pues su país fue el primero que rechazó a la Europa francesa. De acuerdo con este autor, fue Bolingbroke el primero en utilizar "la palabra 'patriotismo' en el sentido muy particular que habría de tomar durante tres cuartos de siglo: amor a la libertad más todavía que amor a la patria. Su 'Carta sobre el espíritu del patriotismo' aparece en 1736; su 'Idea de un Rey

---

<sup>53</sup> El consejo explícito que Maquiavelo da al Príncipe en esta materia, se reduce a lo siguiente:

Estos Estados, que al adquirirse se agregan a uno más antiguo, o son de la misma provincia y de la misma lengua, o no lo son. Cuando lo son, es muy fácil conservarlos, sobre todo cuando no están acostumbrados a vivir libres; y para afianzarse en el poder, basta con haber borrado la línea del príncipe que los gobernaba, porque, por lo demás, y siempre que se respeten sus costumbres y las ventajas de que gozaban, los hombres permanecen sossegados, como se ha visto en el caso de Borgoña, Bretaña, Gascuña y Normandía, que están unidas a Francia desde hace tanto tiempo; y aun cuando hay alguna diferencia de idioma, sus costumbres son parecidas y pueden convivir en buena armonía.

Nicolás Maquiavelo. **El Príncipe**, México, Editora Nacional, 1972, p. 23. Lo que de hecho sostiene el gran teórico del Estado moderno es el reconocimiento de las naciones, incluso al ser éstas objeto de conquista. Yendo más lejos, puede pensarse en un germen de federalismo, en el cual las diferencias culturales no sean motivo de separación sino de asimilación.

Patriota', en 1738".<sup>54</sup> En este caso, Bolingbroke está hablando en realidad del nacionalismo, que implica deseo de autonomía y ejercicio de un poder soberano. Es cierto que la noción de nacionalismo no podía construirse sino a condición de la propia configuración del Estado moderno, que se adelantó especialmente en los casos de Francia e Inglaterra. Una idea de la importancia que adquiere el nacionalismo la da la presencia de la Nación en el discurso revolucionario de 1789, en que a ésta se le confiere el carácter republicano con el que se le identifica hasta ahora. Es este un dato nada desdeñable, si ha de recordarse que a partir del triunfo de la Revolución, el aglutinamiento social logrado por los gobernantes hace posible incluso las guerras nacionales, de gran envergadura, cuyos objetivos se hicieron sentir como propios al conjunto de la población. A partir de ese momento, la eficacia política de un gobernante la constituirá su poder de convocatoria bélica ante la Nación. El ciudadano ya no estará escindido del soldado. Caillois abunda al respecto:

No se sabría unir más nítidamente el ejercicio de los derechos del ciudadano y el paso por el servicio militar. La igualdad ante la ley es también la igualdad ante la obligación de servir. La idea de la conscripción nace de la voluntad de forjar la República, antes de que la impongan las necesidades de defensa del territorio. Mientras tanto, la escuela es la escuela de la democracia: los oficiales son selectos por sus hombres. El entusiasmo de los reclutas es más cívico que militar: se trata de ser digno de la patria, en defensa de la libertad, de combatir a los tiranos.<sup>55</sup>

Las guerras napoleónicas mostrarían poco después el emplazamiento todo del Estado hacia la guerra, para la que se contaba ya con un ejército no sólo disciplinado

---

<sup>54</sup> Jean Baptiste Duroselle. *L'Idée d'Europe dans l'Histoire*, Milán, Ferro Edizioni, 1965, p. 128.

<sup>55</sup> Roger Caillois. *La cuesta de la guerra*, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Breviarios, No. 227), 1973, p. 134. Es pertinente decir que con esta idea republicana se alimenta a la vez la noción de la guerra total, del exterminio del enemigo en nombre de la libertad. El miliciano republicano Carnot instruye: "Regla general: actuar en masa y a la ofensiva. Entablar en cualquier oportunidad el combate con la bayoneta. Librar grandes batallas y perseguir al enemigo hasta la destrucción total". Saint-Just por su parte, ordena a Jourdan, comandante del ejército del Mosela, el 14 de junio de 1794, atacar al enemigo "con furia" y "sin tregua", porque "la guerra de la libertad debe ser hecha con cólera" (citado por Caillois, *Ibid.*, pp. 140-141).

sino convencido de su alta misión conquistadora.<sup>56</sup> El desarrollo tecnológico agregaría un factor cualitativo determinante para hacer cada vez más de las convicciones nacionalistas un elemento devastador dentro de la historia moderna.

El nacionalismo, como vemos, pasó de una fase de riguroso auto-reconocimiento cultural y de cohesión política interna del Estado-Nación, a formas agresivas de práctica de su doctrina de la defensa nacional. La historia, a su vez, sería en lo sucesivo un argumento contundente a los ojos de quien la utilizara, en aras de modificar fronteras, de "reivindicar" añejas pérdidas territoriales, y de re-fusionar comunidades culturales o religiosas artificialmente divididas. Lo cierto es que, en cualquier caso, los fuertes poderes centralizadores hicieron de la guerra un mal necesario que acarreó tras de sí la ferviente participación de las masas, ávidas de vivir con ello una sensación de liberación. Sólo hasta entonces el nacionalismo fue reconocido como un factor determinante de la historia, pues ya no se trataba de una ideología que segmentara a un país, sino que lo consolidaba: se le vio como "un estado mental en el cual la suprema lealtad individual se debe al Estado-Nación".<sup>57</sup> Al paso del tiempo, los nacionalismos magnos, de países pluriculturales, conformados sobre la base de un centralismo político en mayor o menor grado autoritario, han perdido su capacidad cohesionadora, para dar lugar a nacionalismos "étnicos" de carácter disgregador, como los que se han hecho ver en la Ex-URSS y en la Ex-Yugoslavia en tiempos recientes.

Una conclusión preliminar sobre nuestro concepto, subrayaría el hecho de que el nacionalismo cuenta aún con los recursos persuasivos -emotivos e intelectuales- para diluir las pugnas internas y fortalecer al poder establecido, a menos que éste sea

---

<sup>56</sup> En la puerta de acceso al campo de concentración de Buchenwald, durante la Segunda Guerra, se leía una inscripción con el lema: "Mi país, con razón o sin ella". Citado en: Karl Deutsch. **Política y Gobierno**, México, Fondo de Cultura Económica, 1976, p. 130.

<sup>57</sup> **Encyclopaedia Britannica**, Chicago, William Benton, Publisher, 1967, Vol. 16, p. 63.

ostensiblemente artificial y carezca totalmente de hegemonía.<sup>58</sup> Hasta aquí, hemos hablado de una tendencia casi natural y universal de agrupamiento voluntario de grandes y pequeñas comunidades, organizadas en torno de un poder central, sea monárquico, republicano, dictatorial, o de cualquier otro tipo. En un segundo momento, habrá que poner el acento en que el nacionalismo corre siempre el riesgo de asignarse a sí mismo "misiones trascendentes" de conducción de otras sociedades y naciones, con lo cual asume un cariz expansionista, tan común en los países que cuentan con una desarrollada infraestructura económica y militar y una educación cívica de corte mesiánico -el protestantismo, el sionismo, el fundamentalismo islámico, y, en general, toda doctrina que postule un "pueblo elegido por Dios".<sup>59</sup>

Como actitud defensiva ante posibles amenazas externas, el nacionalismo -con lo ambiguo e inconsistente que pueda ser en sus fundamentos- es una ideología de

---

<sup>58</sup> Incluso en esta circunstancia, cualquier gobierno tiene en el nacionalismo un recurso de alto rendimiento para allegarse la adhesión popular, sin conceder necesariamente a los reclamos que sectores sociales significativos vengan haciendo en variadas materias de la política o la economía. Es previsible, ante una sociedad de masas que da cada vez mayor importancia al control ligado con la legitimidad, que "la primera necesidad de un sistema político sea la de conservar un sentido de identidad y continuidad en su pueblo". Karl W. Deutsch. *Op. cit.*, p. 554. Un ejemplo extremo, por lamentable, fue el que dio en este sentido, la Junta Militar que gobernaba Argentina en 1982, fomentando el fervor nacionalista contra Gran Bretaña, al ensayar una reconquista de las Islas Malvinas, y una cobertura -así fuera temporal- de una aguda crisis de legitimidad. Más lamentable sin embargo fue la respuesta favorable que dieron muchos ciudadanos, en un país que se ha caracterizado por un alto grado de conciencia política.

<sup>59</sup> El historicismo, que adjudica finalidades últimas y trascendentes a las sociedades, ha sido un común denominador a las teorías políticas de los dos siglos recientes, que, basadas en supuestos de "naturaleza humana", "evolución histórica", "regeneración universal", etc., han hecho tabla rasa de los procesos históricos reales, o los han incorporado a una teleología laica o religiosa pretendidamente incuestionable. Por asombroso que suene, virtualmente ninguna sociedad se ha salvado de esta predestinación, confirmando la extraordinaria credulidad del hombre ante la oferta profética. Talmon precisa sobre este punto que

La esencia de la religión de la Historia que anima al mesianismo político es una profunda fe en que la marcha del Tiempo equivale a la creciente integración y cohesión del contenido humano y social...

J.L. Talmon. **Mesianismo Político; la etapa romántica**, México, Aguilar Editor, 1969, pag. 11. Talmon desglosa la tradición político-ideológica del siglo XIX, desde el industrialismo saint-simoniano hasta el nacionalismo darwinista y la revolución universal, que da la sensación de que nadie está exento de la práctica de un dogma político. Con relación a este último, es muy recomendable también la lectura de: André Reszier. **Mitos políticos modernos**, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Breviarios No. 248), 1984. En este texto se hace un recorrido exhaustivo de la iconografía política de izquierdas y derechas, para concluir en la razón de permanencia del mito: la esperanza.

Estado plenamente justificada, habida cuenta de que forma parte de una estrategia de seguridad nacional, de preservación de la integridad física y patrimonial de los miembros de una sociedad y de sus instituciones.<sup>60</sup> Es más, se erige en una explicación orgullosa de un pasado, necesaria como referente "genealógico" de una comunidad y convicción de arraigo y continuidad social. En sus versiones beligerantes, en tanto ideología racista o expansionista, sus bondades son harto conocidas.<sup>61</sup>

<sup>60</sup> El germen mexicano del nacionalismo, el criollismo, fue una ideología plenamente válida de defensa de los intereses y de los propósitos históricos de los herederos de los peninsulares, ya americanos, que se vieron de pronto desposeídos. No sólo eso: se vieron a sí mismos como la consciencia de la sociedad novo-hispana, y por ellos "empezó a pensarse que la sociedad colonial carecía de fundamentos morales firmes". David Brading. **Los orígenes del nacionalismo mexicano**, 2a. edición (ampliada), México, ERA, 1988, p. 17. Juan José Eguiara y Eguren, Francisco Javier Clavijero y Carlos María de Bustamente, fueron los exponentes destacados del patriotismo criollo, mismo que tuvo como temas el neoztequismo, el guadalupanismo y el repudio a la Conquista. Como también apunta Brading, "la fuerza de esta tradición distinguirla la ideología de la insurgencia mexicana de los demás movimientos contemporáneos que se registraron en América del Sur". *Ibid.*, p. 42.

<sup>61</sup> Un teórico del fascismo italiano, ubica la posibilidad de un verdadero nacionalismo sólo a partir de la existencia de un Estado fuerte, gracias a guerras de conquista. De ahí que establezca el surgimiento de los nacionalismos en 1878, después del Congreso de Berlín, en que los imperios alemán, austríaco, ruso, inglés, turco, el reino italiano y la república francesa, hicieron un reparto de: Bulgaria (parte autónoma pero tributaria, parte para los turcos), Rumelia Oriental (bajo jurisdicción turca), Macedonia (a futura reforma), Bosnia-Herzegovina, una parte de Serbia y Montenegro, (para Austria), Dobruja (para Rumanía), Batum, Kars y Ardahan (para Rusia), Chipre (para Inglaterra); y se abrió la promesa de los territorios de Túnez para Francia y de Albania para Italia. Dentro de esta lógica, **la génesis del nacionalismo como ideología se da con Maurice Barrès en Francia, y con Enrico Corradini en Italia**. En este segundo caso, se precisa el surgimiento del nacionalismo en el momento de fundación del periódico *Il Regno*, el 7 de noviembre de 1903. Cfr. Ugo d'Andrea. "Nazionalismo", en: Domenico Bartolini (Director). **Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti**, facsimilar del Voi. XXIV publicado en 1934, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 1951, p. 465. Es curioso observar cómo d'Andrea omite en su explicación del nacionalismo a todos los antecesores liberales italianos -o extranjeros- del XIX. Por su parte, Barrès va a ser el ideólogo eminente del nacionalismo galo durante la Primera Guerra, a la que, de algún modo, ve como salvación del desgarramiento interno:

El genio de Francia dormitaba sobre una almohada de víboras. Parecía que iba a morir ahogado entre los anillos asquerosos de la guerra civil. Pero las campanas tocan a rebato, y he aquí que el durmiente se despierta en un impulso de amor. Católicos, protestantes, israelitas, socialistas, tradicionalistas, deponen súbitamente sus agravios. Los puñales del odio desaparecen como por encanto.

Maurice Barrès. **Las diversas familias espirituales de Francia**, París, Garnier Hermanos, 1918, p. 6. Esta insistencia de la derecha en soslayar la historia y enfatizar el mito -cualquiera que conviniese-, es extrema en los ideólogos del nacionalsocialismo, como Alfred Rosenberg, que daba por supuesta la misión unificadora y "conciliadora" de Alemania:

Europa no debe ser concebida como una sociedad sin vigor y llena de contiendas, sino como una región de territorios señalados por el destino... la región puede producir una unidad sólo a través de la delimitación imparcial; una unidad que... será un día lo bastante fuerte colectivamente como para proteger una **Kultur** milenaria, una humanidad milenaria, y asegurarle la satisfacción de sus necesidades vitales en base a (sic) los demás continentes y pueblos de la tierra.

Adherirse a un nacionalismo entraña así una identificación con un grupo al que se desea pertenecer (la sola presencia física en ella no basta), que encarna los valores, las ideas y los sentimientos que cada individuo reconoce como propios a él. En tal sentido, es casi imposible no practicar algún género de nacionalismo, por restringido o amplio que a éste se le conciba: si es en pequeña escala, de identificación primaria con la tierra en que se nace (sentimiento patriótico, pre-nacionalista); si es de gran escala o de mayor abstracción, como la pertenencia consciente y más o menos activa, a una entidad nacional (nacionalismo).

Visto en detalle, el nacionalismo cultural es casi un pleonasma, que encuentra justificación sólo en tanto una comunidad, o un individuo que hable en nombre de ella, desee afirmar su singularidad axiomática y los comportamientos que a ella correspondan, frente a un actor externo que presunta o verdaderamente le amenaza o se le confronta.

La validez de cualquier filiación nacionalista está sostenida por la defensa de lo propio -real o imaginario-, y por el interés de guardar autonomía como cuerpo social ante otras naciones. Es, en suma, un componente básico de la soberanía, que cada comunidad nacional materializa en formas de vida y de organización social y política diferenciadas.

Para la cultura, el nacionalismo se transforma en obstáculo cuando se antepone a los valores intrínsecos de los bienes y las manifestaciones que la constituyen; cuando hay una suplantación del carácter universalista de la cultura, por una localista y excluyente. Por fortuna, la discusión sobre el nacionalismo está casi completamente superada entre los artistas y los productores de bienes culturales de nuestro país, y, en todo caso, la discusión se centra en torno de la dicotomía cultura popular-alta

cultura, que, a final de cuentas también es fundamentalmente ideológica y extrínseca a los valores de la cultura.

¿Por qué abundar entonces en el tema del nacionalismo? Porque a nuestro entender el nacionalismo tiene que ser una toma de posición, de exigencia, de que otras expresiones culturales que se incorporen a las mejores de las nuestras, sean admitidas a condición de enriquecer a éstas, no de desplazarlas, sin tener mérito alguno para hacerlo. Practicar un proteccionismo moderado en favor de nuestros creadores intelectuales menos favorecidos y con mérito, y de las jóvenes generaciones de artistas, no parece un exceso, cuando una revisión somera de las tendencias monopólicas de la cultura de masas -generalmente de muy escasa calidad cultural- apunta a una afectación profunda de sus condiciones de creación y supervivencia -o, en otro caso, a la concentración elitista de sus productos.

Definir una estrategia modernizadora en la materia exige la comprensión, por parte de los planificadores del desarrollo, de la peculiaridad del trabajo artístico, de los prerequisites para su ejercicio profesional (infraestructura educativa, mercado laboral, reivindicación de su función social y cultural), y de los efectos cohesionadores que cumple. Tratar la producción artística como se trata la producción de autos o lavadoras, denotaría una escasa sensibilidad política y una paupérrima visión del desarrollo social.<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> Aunque parezca un problema coyuntural, bien vale resaltar que el de los impuestos al trabajo intelectual es una tendencia de incomprensión de algún sector gubernamental, del proceso de generación y regeneración de la cultura. No obedece entonces a una consigna oscura del poder, como algunos suponen con una paranoia fundada en simplistas especulaciones, sino a un criterio estrecho de mera rentabilidad inmediata de la actividad intelectual, que deja en gran desventaja al grueso de ellos que no han encontrado condiciones institucionales favorables para su desarrollo. Al respecto, es recomendable revisar una argumentación exhaustiva en: Martha Robles. "Impuesto a la cultura", en: **Excelsior**, Sección "A", México, 9 de febrero de 1993, pp. 1 y 11. Cabe señalar que poco tiempo después de una campaña de lucha contra los impuestos al trabajo intelectual, en el mes de marzo de 1993, la Secretaría de Hacienda, en reunión con un grupo prestigiado de intelectuales, rectificó en parte su consideración acerca de este tema, excluyendo del pago de impuestos a los creadores cuyos ingresos anuales no excedan una cantidad de N\$41 000, aproximadamente.

## 2.2. Modernización.

Derivado del antiguo término "moderno", que desde el siglo V de la era cristiana ha servido para designar una suerte de nuevo mundo -asociado desde el siglo XVIII a religiones, vanguardias políticas, artísticas, etc.-, el concepto de modernización sólo ha encontrado carta de naturalización en el lenguaje de los economistas y de la planeación gubernamental en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y ha terminado por ser un concepto de aparente exclusividad para ellos.<sup>63</sup> Su acepción contemporánea nos lo presenta como "el proceso de cambio social por el cual las sociedades menos desarrolladas adquieren las características comunes a las sociedades más desarrolladas".<sup>64</sup>

La modernización así entendida da por sentado el ascenso inevitable de las sociedades subdesarrolladas a estadios del desarrollo semejantes a los observables en las grandes economías del mundo. Planteado probablemente como propósito, el concepto ha adolecido de una equívoca reflexión histórica, insistente en perseguir un modelo que hoy día se antoja inalcanzable por la vía de un ortodoxo desarrollo autónomo.

---

<sup>63</sup> Jürgen Habermas sitúa el origen del término "moderno" hacia el siglo V de nuestra era ("La modernidad, un proyecto incompleto"). André Lalande, en otro caso, lo hace hacia el siglo VI D.C., recordándonos que proviene del latín *modernus*, a su vez derivado de *modo* (recientemente). Según este autor, el término sólo será empleado con frecuencia a partir del siglo X en las polémicas filosóficas o religiosas, ubicándose en uno de dos extremos:

sea laudatorio (apertura y libertad de espíritu, conocimiento de los hechos recientemente formulados, ausencia de pereza y de rutina); sea peyorativo (ligereza, cuidado de la moda, amor al cambio por el cambio, tendencia a abandonarse a las impresiones del momento, sin juicio y sin entendimiento del pasado).

André Lalande. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 16a. edición, París, Presses Universitaires de France/Société Française de Philosophie, 1988, p. 640.

<sup>64</sup> Daniel Lernes. "Aspectos sociales de la Modernización", en *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, 11 Vol., Bilbao, Aguilar, 1975, vol. 7, p. 169. Lernes aclara que este concepto pasa a desplazar otro que era de uso corriente antes de la Segunda Guerra: el de "occidentalización".



La política de sustitución de importaciones, que pretendía dotar a los países subdesarrollados de una base industrial y de servicios a la altura de los países del primer mundo, es ahora asumida por sus gobiernos herederos, como un exceso de confianza que poco favoreció la factibilidad del desarrollo, y que procreó burguesías mediocres y parasitarias satisfechas con la garantía de los mercados cautivos. Para todas las economías de lo que se denomina el Hemisferio Sur, la modernidad no ha llegado al punto de ser, pese a todo, una aspiración digna del abandono. Lo que parecen haber cambiado son los métodos para llegar a ella.

Esta modernidad buscada guarda semejanzas estrechas de un país a otro, por más que las circunstancias peculiares de cada uno sean hartamente diferenciadas. Según el propio Lerner, entre las características fundamentales o valores operativos de la modernidad, que han sido asumidos con mayor o menor fortuna por los países que la persiguen, figuran:

1) nivel automantenido de desarrollo económico, o al menos un crecimiento suficiente para incrementar regularmente tanto la producción como el consumo; 2) cierta medida de participación pública en el gobierno, o al menos una representación democrática a la hora de definir y tomar decisiones políticas; 3) la difusión de normas culturales seculares y racionales, entendidas, más o menos, en los términos de Weber y Parsons; 4) un incremento de la movilidad social, entendida como libertad personal de movimiento físico, social y psíquico (sic); y 5) una transformación paralela de la personalidad modal que capacite a los individuos para funcionar eficazmente en un orden social que se desenvuelve de acuerdo con las características antedichas...<sup>65</sup>

La fidelidad al rigor económico es, como se ve, un esquema de modernización del cual han partido los distintos modelos de desarrollo nacional. Otros factores, como el político y el cultural, han tenido una dificultosa incorporación a la planeación. Por ello, un autor nos advierte así de cuatro variables -las más destacadas en la historia, dice él-, que deben de tomarse en cuenta en la modernización:

1) la estructura y la cultura política tradicionales; 2) el momento histórico del impulso modernizador; 3) el carácter y orientación del liderazgo político; 4) la secuencia en que se

---

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 170.

presentan los problemas más importantes del sistema de desarrollo o las 'crisis' genéricas del proceso de modernización política.<sup>66</sup>

Hay que anotar que el auge de las iniciativas modernizadoras de los años 50 fue seguido de su sistemática crítica durante las décadas de los 60 y 70. La insuficiencia de los esquemas de desarrollo auspiciados por las economías del Primer Mundo, llevaron a que ellos recibieran el escepticismo o el rechazo de una gran parte de los académicos atentos a sus efectos sociales perniciosos.

La postergación de las metas sociales que implicó la lucha abierta por tener acceso a la modernidad, la extrema dependencia del exterior, que hipotecó a naciones enteras, y la permanencia de regímenes autoritarios que garantizaron un control social riguroso, llevaron a la expectativa de obtener mayor independencia, y a que se reivindicara la soberanía de los Estados. Como producto eminente de esta nueva postura se revelaron los teóricos de la dependencia, quienes hoy han perdido influencia en las decisiones gubernamentales de los principales países "subdesarrollados", ante el empuje de los teóricos de la globalización, o "neoliberales".<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> James S. Coleman. "Aspectos políticos de la Modernización", *Ibid.*, p. 180.

<sup>67</sup> Es útil subrayar que, aunque dé por verse como una moda neoliberal, los antecedentes de integración económica son numerosos, en principio por la sencilla fórmula de que los negocios no tienen patria. Por citar sólo algunos, cabe recordar el General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), que fue, al cabo de la Segunda Guerra, el primer acuerdo económico de vasto alcance promovido por la Organización de las Naciones Unidas; y el cual logró agrupar a 23 países en su primera firma, el 30 de octubre de 1947, en Ginebra, Suiza. El objetivo del acuerdo fue favorecer el intercambio comercial entre naciones, eliminando restricciones administrativas, reduciendo aranceles, y dando privilegio a los países miembros, por encima de aquéllos que no lo eran. Un intento ambicioso y fructuoso de colaboración internacional de esta naturaleza lo constituyó la Comunidad Económica Europea (CEE), fundada el 1o. de enero de 1958 en Bruselas, Bélgica, por este país, Francia, Italia, Holanda, Luxemburgo y la República Federal Alemana. Más tarde se integrarían también Grecia, Gran Bretaña, Irlanda, Dinamarca, y, en años recientes, España. Con cometidos semejantes a los del GATT, la CEE ha pugnado por erradicar las restricciones arancelarias y establecer una política comercial y de producción de articulación y complementariedad entre los países que la forman. Otras experiencias se han echado a andar en el África Oriental (1967), en el África Occidental (1975), en el Caribe (1973), y, hoy día, con la negociación -aún inconclusa- del Tratado de Libre Comercio entre Canadá, Estados Unidos y México. Yendo más lejos, los europeos transitan no sólo hacia la unidad económica, cada vez más consolidada, sino hacia la integración de un bloque político común (Tratado de Maastricht). Ver: Edmund Jan Osmańczyk. **Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales**, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 257-260.

Un dato alarmante para los interesados en política cultural es la tangencialidad o el soslayamiento que todas las interpretaciones del desarrollo han concedido a la cultura. Siendo los nuevos planes creaciones del análisis económico, se ha hecho peligrosa omisión de los factores culturales envueltos en el proceso modernizador. Ello se ha reflejado inequívocamente en las prácticas de gobierno de la mayoría de los países en desarrollo, que no han atinado aún a definir una política modernizadora en el área, congruente a la vez con el compromiso gubernamental de atender a grandes mayorías, y fomentar la alta cultura.

Con objeto de tratar de justificar este primer juicio sobre la modernización, no es superfluo revisar algo del bagaje teórico que le es propio. Así, podemos citar que

el concepto de modernización se refiere a un conjunto de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centrales y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc.<sup>68</sup>

Lo que debe quedar debidamente sentado es que de forma parecida al comportamiento del nacionalismo, la modernización pretende asumir una función constructora de un nuevo orden social; por ejemplo, al hacer transitar a una sociedad de condición agraria a urbana; o, ya en nuestros días, al incorporar a un país a un escenario de relaciones económicas y políticas mundiales, no sólo de hecho sino en el plano formal. El reflejo obligado de esta incorporación es una reducción del tamaño del Estado, y una eficiencia probada de lo que de él quede. Ciertamente es que medidas modernizadoras en este sentido eran obligadas desde los inicios de los ochenta, pues de acuerdo con el diagnóstico gubernamental

el proceso de desarrollo se había paralizado y se habían deteriorado las bases para lograr mejoras en el bienestar de las mayorías e, incluso, para mantener los niveles ya logrados.

---

<sup>68</sup> *International Encyclopedia of the social sciences*, Washington, USA, The Macmillan Company & The Free Press, 1968, vol. 10, p. 386.

Enfrentábamos no sólo una crisis circunstancial, sino una de carácter estructural que rebasaba el ámbito económico, al darse también manifestaciones de encono entre diversos sectores sociales, que implicaban un cuestionamiento de nuestros principios rectores y, en algunos grupos, de la organización misma de la Nación.<sup>69</sup>

En consecuencia, el periodo 1982-1988, la acción estatal tendente a la modernización se hizo inevitable -como cambio de rumbo de las políticas gubernamentales de los dos sexenios anteriores-, y encontró su fundamento en el Artículo 26 Constitucional, que dice:

El Estado organizará un Sistema de Planeación Democrática del desarrollo nacional que imprima solidez, dinamismo, permanencia y equidad al crecimiento de la economía para la independencia y la democratización política, social y cultural de la Nación.

Con base en ello, el presidente Miguel de la Madrid promovió la Ley de Planeación al inicio de su administración, y el establecimiento del Sistema Nacional de Planeación Democrática, que implicó el inicio de una transformación en las estructuras institucionales, orientada a la reducción del gasto público, el aumento de la vigilancia en su aplicación, y el desplazamiento de unidades del sector paraestatal al dominio de la iniciativa privada. En suma, se inició la demolición de la llamada "economía mixta", y del predominio del Estado proteccionista y populista -o Estado de la Revolución. Circunstancias adversas retrasaron este propósito pero no lo modificaron. La planeación fue el elemento clave, en sus componentes de programación, presupuestación, información, control y evaluación. La Secretaría de Programación y Presupuesto ejerció una disciplina hasta entonces inusitada sobre el conjunto de los organismos oficiales, federales, estatales y municipales, aumentando considerablemente los niveles de coordinación entre ellos, y la concertación hacia el exterior, esto es, hacia las instituciones privadas o de carácter social. Destacaron entonces los programas instrumentados por medio de los Convenios Unicos de Desarrollo (CUD), pero, desafortunadamente, los resultados sólo excepcionalmente

---

<sup>69</sup> Miguel de la Madrid Hurtado. **Primer Informe de Gobierno; 1983**, México, Presidencia de la República, Septiembre de 1983, p. 4.

trascendieron a la esfera de la cultura y de la educación artística en particular. La infraestructura en el área fue escasamente mejorada en las instituciones federales -enfrentadas a graves carencias-, y en los estados mereció atención notable en los menos de ellos, como Yucatán, Tabasco, Veracruz, Estado de México o Sinaloa, en que fueron creadas instituciones dignas de mención (Institutos y Festivales de Cultura). A final de cuentas, los intentos de modernización en la administración de asuntos culturales han sido no poco accidentados, debido a la falta de continuidad de las políticas, en el paso de una administración estatal a otra.

¿Qué alcance tuvo la modernización ensayada en el sexenio 82-88 en lo relativo a nuestro tema? Toda respuesta alentadora, luego de los diagnósticos recientes -como los que sustentaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en mayo de 1992-, pecaría de optimismo, pues se reconoce que, en general, en los últimos años no se logró elevar la calidad de la educación, ni formar satisfactoriamente al personal docente, ni resolver los desfases entre niveles educativos, modalidades de educación, formación profesional y mercado de trabajo.<sup>70</sup>

El intento actual de redefinir el nacionalismo como afirmación al través de la confrontación -en el plano de la globalización de relaciones económicas y políticas-, apela a un principio legítimo de competencia interna y externa de los productos culturales, pero debiera trascenderlo hacia la previsión de contar con las condiciones mínimas de defensa del productor nacional: la disponibilidad de una infraestructura educativa para formarse dentro de altos niveles de exigencia académica -y artística en el caso que nos ocupa.

---

<sup>70</sup> El Acuerdo Nacional da por sentada la gravedad de la situación educativa del país, por lo que "entraña, en primer lugar, el compromiso de reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación, así como reiterar la vigencia del concepto de educación nacional, labrado en el curso de nuestra historia, y del ejercicio de las facultades y atribuciones que competen a la Secretaría de Educación Pública para hacerlo efectivo". SEP. "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", en *Excelsior*, 19 de mayo de 1992, 1a. sección.

La gran reserva que suscita hasta ahora la globalización es la incertidumbre de sus beneficios sociales: un crecimiento de consumo de bienes superfluos, sin haberse satisfecho las necesidades elementales de las gruesas capas de población; el decaimiento cultural que acarrea la predominancia de una sola visión del mundo para las masas (la del común de los medios de comunicación electrónica); el desplazamiento de la escuela como agente formativo, y su pérdida de relevancia como organizadora de la comunidad; la disolución de un sentido mínimo de pertenencia a la Nación y la destrucción acelerada del medio ambiente, entre otros.

No está de más recordar que la modernidad ha sido una aspiración legítima de mejoramiento de la humanidad en sus diversas etapas históricas, pero que también se ha revelado con frecuencia como un espejismo que da al traste con los mejores esfuerzos de pueblos enteros. Cabe recordar así, que sólo en fecha reciente, cuando se decretó por parte de Fukuyama el fin de la historia y de las ideologías, la caída del Muro de Berlín fue motivo de profecías ramplonas -aun de intelectuales nada ramplones-, que dieron por consumado el triunfo de la occidentalización iniciado 500 años atrás. El resurgimiento nazi en latitudes recién liberadas, la multiplicación de los conflictos étnicos, la devastación ecológica del planeta, derrumban, con más estrépito que el producido por el Muro, la expectativa de un futuro ascendente, de una historia lineal, de una modernidad redentora, libre y democrática; o, al menos, atempera los exabruptos de los ideólogos de la homogeneidad -y de la intolerancia que le es inherente.

En lo cultural, la detección de este falso fin de la historia aconseja prudencia en la definición y en las prácticas de las políticas culturales, pues el proyecto de modernidad legado por la filosofía de la Ilustración -que encuentra sentido en el contexto de nuestro tema, en la aspiración de un disfrute democrático de los bienes y los servicios culturales-, parece levantarse de entre las cenizas, por más que le rodee

un modelo privatizador. El efecto inmediato previsible, en caso de no fortalecerse la orientación social de esas políticas, apunta en dos sentidos: a) para las culturas populares, hacia una mayor independencia del Estado, y hacia la proliferación de manifestaciones culturales marginales -y a menudo opositoras-respecto al auspicio estatal; y b) para la alta cultura, una mayor concentración de su disfrute -y financiamiento- por parte de los grupos sociales más favorecidos. Según esta lógica, cada sociedad propiciará el grado de beligerancia política en proporción directa al grado de exclusión que haga experimentar a las expresiones culturales de los miembros que la componen. Se trata, en suma, no sólo de un problema de financiamiento, sino de atinencia política y de compromiso social, mucho más allá de la paranoia de un posible regreso al populismo.<sup>71</sup>

Se trata de propiciar una cultura en la que todos se sientan partícipes, como vía regia de acceso a la legitimidad.

En México, la Reforma del Estado ha conllevado la adopción de esquemas hasta ahora inéditos, de inducción de la participación de la sociedad civil -entendida ésta como sociedad organizada-, en abandono franco del "estatismo" inaugurado por Vasconcelos. Una progresión natural en la adopción de esta nueva vía estará imbricada, por fuerza, en una vida civil más activa, en una mayor organización de los creadores, promotores y difusores de la cultura, y en una expectativa manifiesta de nuevos y más numerosos públicos de la cultura. Si la intención modernizadora se muestra genuina y viable, llegaremos a lo que Châtelet observa en otro contexto:

---

<sup>71</sup> Los excesos demagógicos y la crisis económica que acompañaron al "populismo" (adjetivo sinónimo de estatismo en la jerga política actual, y al que se identifica sobre todo con los gobiernos de Luis Echeverría y José López Portillo), ha dado pie a una segunda acepción, subrepticia, cara a las necesidades de un sector de la tecnocracia sin arraigo popular: la de negar o desconfiar de la validez de los liderazgos naturales, a los cuales se pretende sustituir con campañas de mercadotecnia, aplicadas a cualquier individuo, sin importar méritos personales, como la capacidad política, el carisma, o incluso la aptitud profesional si ésta no se acompaña de la fidelidad dogmática al proyecto de moda.

En los países en los que reina la democracia política, a los que también se dice países "avanzados", la cultura, que es un hecho, se piensa también desde ahora como un **derecho**. Esto quiere decir que el ciudadano contemporáneo, conociéndose a sí mismo y a la sociedad en la cual vive, tiene el poder (o la capacidad reconocida, si no efectiva) de reclamar de la colectividad que le asegure o desarrolle en él, una modalidad de su ser que él ya posee.<sup>72</sup>

Un esquema más participativo de las políticas culturales habrá de tener su prueba de fuego en el siguiente periodo sexenal (1994-2000), en razón de los conflictos que toda modernización trae consigo, pues ésta, se nos dice:

promueve el surgimiento de actividades locales y regionales, las que a su vez generan demandas de autonomía política y poder político local y regional. En esta forma, la difusión del dinero y el surgimiento de los mercados tenderá a estimular el surgimiento de gobiernos centrales, ávidos de monopolizar el poder, y el nacimiento de movimientos locales y minoritarios cada vez más decididos a resistirse a tales gobiernos. Lejos de constituir un camino suave hacia la integración cada vez más grande y perfecta, conduce más a menudo a conflictos políticos crecientes.<sup>73</sup>

Lo cual se traduce, para el Estado mexicano, en que sus órganos "deben modificar su comportamiento, precisar sus funciones y replantear sus prioridades", según lo plantea el propio Ejecutivo.<sup>74</sup> Es decir, modernizarse, y encontrar los mecanismos más eficaces de edificación de nuevas estructuras administrativas -y, en el caso estudiado, académicas. Mecanismos que se finquen sobre nuevas relaciones entre el poder público y la sociedad. Esto es, que se finquen sobre el consenso.

---

<sup>72</sup> François Châtelet. "Deux hypothèses sur le droit à la culture et la culture comme service public", en **Le complexe de Léonard**, París, Les éditions du Nouvel Observateur, 1983, p. 105.

<sup>73</sup> Karl W. Deutsch. **Op. cit.**, p. 526.

<sup>74</sup> Carlos Salinas de Gortari. "Reformando el Estado", en **Nexos**, No. 148, México, abril de 1990, p. 27.



### 3. Avatares de la educación artística en México.

La educación artística es uno de los rostros en penumbra de la llamada cultura nacional, producto de los avatares y las inconsistencias a los que ha estado sujeta.<sup>75</sup> Habiendo sido una parte no visible para el común de los historiadores -y también para la mayoría de los educadores-, su trayectoria ha quedado pendiente de ser descrita y explicada, por lo que su papel en la cultura nacional está por ser esclarecido. De tan desventajosa situación, la educación artística seguirá muy probablemente por un buen tiempo a la espera de sus historiadores. Nuestro interés y posibilidad aquí radica en subrayar la carencia, y hacer un apunte de los aspectos que en una primera revisión nos han parecido susceptibles de fructuosas exploraciones posteriores.

Habrá que suponer, por lo tanto, que la proyección de nuestro tema de estudio dependerá en buena medida de la importancia e inmediatez que se conceda a la revisión exhaustiva de su historia, y de su aparato conceptual y metodológico, por más que de lo que se disponga ahora sea de un cúmulo de datos dispersos e imprecisos. Arduas son estas tareas, y escasa sin embargo la consciencia acerca de ellas en el propio medio académico. Por ahora, desde nuestro limitado enfoque sociológico (el histórico y el metodológico parecen de mayor relevancia), pretendemos subrayar algunas carencias del proyecto nacional, que desembocan inevitablemente en la circunstancia que vive hoy día la educación artística.

---

<sup>75</sup> Sin reservas afirmamos que la historia de la cultura en México no ha abierto un capítulo a la educación artística. Referencias las hay variadas y de desigual importancia y precisión. Por lo común, el tema se halla escondido en las entretejas de la historia de las instituciones educativas, en las biografías de los artistas y filósofos -e incluso, en las de los políticos. Pero rara vez, en un apartado específico. Cuando es así, la información no está integrada a su propio continuum.

### 3.1. La ruta de un quehacer educativo.

En primer lugar, y por obvio que sea para un lector avezado en el tema de la cultura mexicana, es preciso recordar que ésta ha sido para el Estado un proyecto ambicioso, contradictorio y a menudo reñido con la realidad. No tanto por carecer de los elementos para configurar un sistema de signos más o menos propio, que en todo caso han estado a la mano para quien haya querido tomarlos y sistematizarlos bajo un propósito de autodefinición: lenguas, costumbres, religiones, ritos políticos, etc.; sino por estar subordinada, de parte de los ideólogos, a modelos de inspiración extranjera, o a rústicos modelos de nacionalismo.<sup>76</sup> Eso, sin contar con los antagonismos que instituciones del Estado han guardado entre sí merced a identificarse con proyectos divergentes en lo sectorial -practicantes de un proyecto nacional interpretado según sus concepciones e intereses-, adoptando nacionalismos de tan sólo aparentes pretensiones comunes.<sup>77</sup>

<sup>76</sup> El más común de ellos, simultáneo al desenvolvimiento del proyecto de la Revolución, lo ha sido el de la "identidad nacional", a la que de no ser los discursos políticos de todas las tendencias interesadas, nadie ha podido todavía definir. Como es de esperarse, las definiciones a las que se ha llegado, no pasan de ser, en el mejor de los casos, enumeraciones tan obvias como ambiguas acerca de lo que "somos" los mexicanos, y cómo componemos un "abigarrado mosaico cultural". El despertar mundial de las regiones y de las expresiones concretas de comunidades -alguien dirá las etnias-, perfectamente localizables en la geografía y en la historia, pone en jaque a esta noción artificial con que se ha pretendido alimentar al nacionalismo mexicano. Para cualquier investigador social medianamente atento, es perceptible no sólo la heterogeneidad cultural del país -que desde hace un buen tiempo se da por descontada-, sino las formas diferenciadas en que el nacionalismo se vive por parte de la población: por clase social, grupo generacional, región o localidad, nivel educativo, interés político, etc. Una política cultural y un proyecto de Nación al que éste se adscriba, sea del grupo en el poder o de sus oposiciones, podrá aspirar a un liderazgo real en tanto se diseñen programas "hechos a la medida" de los ciudadanos a los que se dirija. Pero para alcanzar este estadio, otros aspectos sustanciales complementarios deben de concurrir: una madura y generalizada consciencia civil y una capacidad de organización social que hagan factible la coincidencia entre país formal y país real.

<sup>77</sup> En los últimos veinte años, la promoción o la "difusión" de la cultura se ha convertido en un signo de nobleza institucional, que parece obligar a toda dependencia oficial a hacer algo por contribuir así al mejoramiento del país, bajo un cometido de servicio social más o menos identificado con el nacionalismo (apoyo a derechohabientes, escolares, poblaciones marginales, "público en general", reclusos, personas de la tercera edad, jóvenes con adicciones, etc.). Instituciones tan disímiles como las del sector salud (ISSSTE, IMSS, Secretaría de Salud), las judiciales, las turísticas, por citar sólo algunas, canalizan recursos a actividades culturales que no se apegan a programas educativos rigurosos, ni tienen afán alguno de continuidad o articulación con las instituciones rectoras de la cultura en el país. Incluso las casas de cultura y los institutos regionales y estatales de cultura que formalmente están vinculados con el Instituto Nacional de Bellas Artes, no están sujetos a una normatividad académica de éste ni a un trabajo sistemático que permita evaluar resultados de conjunto, o establecer mínimos

Esta situación no es nueva, sino, por el contrario, casi diríamos que forma parte de una sólida tradición de espontaneísmo institucional y social. Tan importante ha sido el problema en la maduración del Estado, que en la historia reciente todo nuevo propósito de mejoramiento -sexenal, o de segmento de sexenio, conforme a los cambios operados en la Secretaría del ramo- ha tenido frente a sí numerosos antecedentes de conatos de modernización, a los que se ha vuelto costumbre reivindicar en el discurso o, por el contrario, negar cuando menos tres veces como prólogo a la puesta en marcha de un nuevo conato, el pretendido bueno y definitivo, de arribo a la modernidad.<sup>78</sup>

En efecto, la historia de construcción de nuestra modernidad no es moderna. Ni tampoco pacífica. La edificación jurídico-política del país fue, desde el inicio de la vida independiente de México, un intento por asemejar éste a sociedades "modernas" -en oposición a los anacronismos de herencia hispánica-, superponiendo un país formal deseable -el de las constituciones irrealizables- al país real indeseable, que nunca dejó de ser el experimentado por la enorme masa de mexicanos.<sup>79</sup> Al menos puede

---

parámetros de la calidad con la que está prestándose este servicio a las diversas comunidades de provincia. Un juicio empírico de nuestra parte, concluiría, sin temor a equivocación, a señalar este como una de los factores fundamentales de mediatización de los servicios de educación artística en el país. Otro de primer orden es la desarticulación entre el INBA y la SEP.

<sup>78</sup> En previsión a que el concepto de "modernidad" se vuelva tan escurridizo como el de "identidad nacional", es aconsejable delimitar los criterios con los cuales sea posible medirla en las prácticas culturales. Así, con indicadores inobjectables, podremos conocer en todo momento y con exactitud de bolsa de valores, los incrementos en hora/niño/televisión, y sus efectos en inducción a adoptar comportamientos modernos. Esta realidad tiene como paradoja una situación tan obvia de frecuente que es, de que la casi total alfabetización que implica el desarrollo de las sociedades urbanas, lleva aparejado el desdén a la literatura, el pensamiento abstracto y el gran arte, en favor de la imagen televisiva, el pensamiento concreto-utilitario y la cultura del consumo de bienes culturales efímeros.

<sup>79</sup> Uno de nuestros eminentes historiadores ha llegado a decir que "el principal entretenimiento de los moralistas mexicanos entre 1812 y 1857 fue la confección de constituciones políticas". Luis González. "El linaje de la cultura mexicana", en *Vuelta*, No. 72, México, Noviembre de 1982, p. 19. A pesar de que los mismos próceres de los nuevos países advirtieron el problema -porque sí que lo ha sido el de la lucha entre lo real y lo nominal-, hemos de atribuir, en México una verdadera intención desmitificadora hasta la actual administración federal, particularmente en el campo educativo. Una idea contundente del prócer argentino San Martín, escritas como borrador de carta a O'Higgins, el 13 de octubre de 1833, ya indicaba:

Yo estoy firmemente convencido de que los males que afligen a los nuevos Estados de América no dependen tanto de sus habitantes como de las constituciones que los rigen. Si los que se llaman

encontrarse un proceso semejante de modernización, como el que ahora vivimos, justo hace un siglo, en que los ojos de intelectuales y gobernantes estaban puestos entonces en Europa. Las razones por las cuales la modernización tuvo que padecer el tropiezo de la Revolución, suelen ubicarse en la alta concentración del poder político, en el desfase entre desarrollo económico y democratización. A la distancia, es de imaginarse que la modernización no entusiasmó ni satisfizo las expectativas de amplios núcleos de población, en especial de aquellos que, educados bajo los principios liberales, veían en el estrecho liberalismo del régimen su más reprochable contradicción. Y el reproche consistía en que el progreso tan largamente anunciado, sí había llegado, en efecto, pero para una reducida camarilla cercana al Presidente.

La resistencia del pueblo mexicano a las modernizaciones -la primera, la borbónica, contribuyó a desatar la revolución de Independencia-, parece revelar al país conservador y subterráneo que es México en sus vastas capas de población. Este carácter, a simple vista sólo retardatario, se ha forjado sin embargo quizá por dos motivos fundamentales: a) la permanencia de un rancio conservadurismo (vigencia de una vida cotidiana poco liberal, autoritaria incluso), según el cual el país es percibido más desde la perspectiva de la patria -la realidad inmediata-, que de la nación -un concepto-; y, b) por la inconsistencia, en la historia, de un liderazgo político verdaderamente nacional y democrático. Quizá, con el más destacado promotor mexicano de la microhistoria, tengamos que admitir que

---

legisladores en América hubieran tenido presente que a los pueblos no se les debe dar las mejores leyes, pero sí las mejores que sean apropiadas a su carácter, la situación de nuestro país sería diferente...

Citado en: Emilio Carrilla. **El Romanticismo en la América Hispánica**, Madrid, Editorial Gredos, 1958, p. 23. Un aspecto de primera importancia, no suficientemente dilucidado por nuestra historiografía y sobre el cual habrá que procurar nuevos enfoques, es el del triunfo de las constituciones de las que hablaba San Martín. En México, lo paradójico del triunfo liberal fue haber alcanzado el triunfo con un proyecto de modernización contrapuesto a las tendencias manifiestas de la mayoría de la Nación. Fue una modernización que, más allá de sus logros materiales -de todos modos muy probablemente realizables bajo un proyecto conservador pero reformista- obligó a fingir la modernización, hasta que la Revolución la interrumpió, para darle continuidad, bajo una modalidad menos elitista.

Los administradores de la nación, los miembros del gobierno federal y de los gobiernos de los estados han tratado de conducir paternalmente a pueblerinos y rancheros, de meterles las fórmulas modernizadoras con mano suave y sin tomar en cuenta para nada sus saberes y experiencias, el amor lugareño a ciertas tradiciones y circunstancias, y lo poco que al pueblerino le importan algunos conocimientos metropolitanos. La actitud patriótica de nuestra élite gobernante no sólo padece de obsesión modernizadora; también le da por convertir la unidad en uniformidad. En nombre de la patria una e indivisible se expulsan bellos y fecundos localismos y sobre todo se gobierna desde el centro, se cae en el mal que se llama centralización administrativa.<sup>80</sup>

El problema viene a cuento por la necesidad de articulación "operativa" entre las localidades, las regiones, los estados, y el gobierno federal, cuyo sustrato es cultural: de incompreensión -y de insuficiente atención- de los "códigos" de comportamiento social de grupos, clases, etnias, gremios, generaciones, etc., sobre los cuales se ha acostumbrado colocar el proyecto nacional.<sup>81</sup>

Empero, también es cierto que el arraigo desmedido y poco reflexivo a la cultura solamente local ha entorpecido la organización de la nación. Cuando ese arraigo -o "matriotismo"- se opone al nacionalismo (y la patria en un sentido amplio podría vérselo no sólo en el pueblo, el rancho, el municipio, sino también, todo grupo social cohesionado, como el barrio, el gremio artesanal o profesional), su cariz pasa de conservador a reaccionario, indiferente o reactivo a las causas y a los posibles efectos benéficos de lo que de moderno tiene el proyecto nacional y su manifestación sexenal en turno.

Entonces, el riesgo está en ensalzar manifestaciones del peor "carácter nacional", en una obsesión por evitar cambiar en lo que sería recomendable cambiar (los micro-autoritarismos del caciquismo, del machismo, del regionalismo agresivo...). Para atenuar o erradicar ese riesgo, desde tiempo inmemorial el Estado nacional ha

---

<sup>80</sup> Luis González. "Suave Patria", en *Nexos*, No. 108, México, diciembre de 1987, p. 57.

<sup>81</sup> A propósito de la vida nacional, tomada desde su célula política, el municipio, Luis González pone en relieve la presencia de la "patria", que es esa dimensión local de patriotismo y auto-reconocimiento de cada comunidad. En la patria, falta la costumbre de la abstracción. La conciencia pueblerina es lo opuesto al saber universitario que anda en busca de semejanzas. Los lugareños suelen decir con Juan José Arreola: "somos muy distintos, y qué hermosamente distintos de los habitantes de pueblos cercanos". *Ibid.*, p. 55.

impuesto la tarea educativa, como la forma inmediata de atención a la modernización; como el esfuerzo de atraer la atención de las poblaciones locales al conocimiento de las bondades de otras culturas (del país o extranjeras) y al intento de asociarlas con la cultura específica de cada lugar, con independencia de su magnitud o sus formas de organización económica y política. Con ello, se ha pretendido deshacer un nacionalismo ranchero y caciquil cuya existencia es inobjetable, y que suele defender señoríos y remedos de federalismo de la peor especie.

En último análisis, la historia nacional nos ilustra acerca de cómo precisamente el liberalismo triunfante del XIX decidió encaminarse a la modernización vía la educación y la definición de una cultura para todo el país. Si se quiere, lo hizo a sabiendas de que no era posible ni deseable una conversión radical, pues de algún modo era necesaria -en el nivel de razón de Estado- la alta concentración de poder en personas y regiones, y, con ella, temporalmente, la preservación de lastres como el nulo federalismo, la escasísima democracia, la pobre independencia económica, y las severas diferencias en el reparto de la riqueza. El fin justificaba los medios. En cuanto al nacionalismo, se erigió sobre un repertorio básico y casi religioso de figuras históricas, gestas y proyectos de nación poco apegados al análisis objetivo. Se creó un panteón de héroes que ahorró dar mayor mayores explicaciones a la nación, pues el sacrificio mismo, por encima de su sentido, merecía la mayor veneración y el destierro de la duda acerca de los resultados históricos del martirologio. La confusión de la historia reciente y la falta de educación de las masas así lo condicionaba o lo facilitaba, de manera que el enfoque, fortuito o deliberado, resultó coincidente con las historias de mártires de nuestra tradición cristiana. Al dogma católico tan combatido como parte de la campaña anticlerical, sucedió un dogmatismo laico de no menores proporciones.

Mientras tanto, la cultura fue asumida como un patrimonio virtual de todos los mexicanos, pero en los hechos, fue depositada en selectos grupos, también a semejanza de lo ocurrido durante el Virreinato. A la cultura se le comenzó a concebir como "encarnada" en las figuras conspicuas de la época: científicos, filósofos, artistas; de manera que también desde un principio, se creó una especie de cultura oficial alrededor de un reducido número de instituciones de educación, ubicadas predominantemente en la capital del país, y aglutinadoras de unos pocos grupos de intelectuales que, al margen de mayor competencia, se hicieron depositarios de la cultura nacional.<sup>82</sup>

El intelectual decimonónico fue a la vez actor destacado de los cambios políticos, y dilettante privilegiado o marginado de las esferas del poder oficial, según se tratara de épocas o de filiaciones políticas. En todo caso, actuó sobre todo al margen de lo que ahora se denomina cultura popular, y vislumbró e inventó al país, ya desde la óptica costumbrista y romántica; ya desde la aspiración de incorporar a México a la cultura universal a través del cultivo de la filosofía, las ciencias y las bellas artes,

---

<sup>82</sup> No es gratuito que todavía hoy, para muchos la cultura mexicana sea sinónimo de los grupos de intelectuales más sobresalientes, y que las pugnas entre ellos susciten la confianza en que la cultura mexicana "está más viva que nunca" (F. Benítez). Para efectos de claridad semántica, en lo sucesivo consideraremos genéricamente a los artistas como intelectuales, tomando como base el criterio de que

el término 'intelectual', en sentido estricto, hace referencia al creador y transmisor de cultura. Intelectuales son el escritor, el profesor, el filósofo, el poeta, el artista.

Enrique Suárez-Iñiguez. **El papel de los intelectuales**, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 1989, p. 1. Desde luego, no es aconsejable hacer alusión a los intelectuales como una clase o un estrato social, sino, en todo caso, como una categoría social que se define por su ubicación en la superestructura ideológica, ya que son "trabajadores, productores, pero de cultura, de conocimientos, de ideas". *Ibid.*, pp. 13-14. Es superfluo detallar cómo el concepto, en un sentido laxo, agruparía también a todos aquellos que cumplen una función organizadora en su sociedad (técnicos, administradores, burócratas con funciones directivas, etc.), e incluso a todo aquel que desempeñe un trabajo de esfuerzo predominantemente cerebral, por oposición al de esfuerzo neuro-muscular o manual. Definiciones tan amplias poco sirven al análisis, por lo que preferimos quedarnos con la primera definición, citada literalmente. Ello no excluye la subcategorización, que es indispensable para distinguir a un intelectual de otro, a una corriente ideológica (filosófica, estética, artística) de otra, a una filiación política de otra. Toda desagregación en ese sentido debe atenerse a las necesidades del universo de estudio específico.

según se entendía desde la óptica extranjera, privilegiadamente francesa del ocaso del XIX.<sup>83</sup>

Romanticismo y modernismo, fueron, sin duda, los principales partidos a los que los intelectuales del periodo dirigieron una militancia más o menos manifiesta, bajo el auspicio tolerante pero parcial del régimen.<sup>84</sup> En los hechos, éste prefirió adherirse a las formas novedosas o modernas de la expresión cultural, por más que éstas derivaran de un intento de rescate de lo prehispánico, como en el caso de cierta notable política cultural del porfirismo, identificada como "neoaztequismo".

Ya decíamos en otra parte que las urgencias nacionales nunca llegaron a colocar a la cultura en un primer plano, no obstante que la República Restaurada hizo

---

<sup>83</sup> José Luis Martínez ha agrupado en cuatro momentos el desarrollo de la intelectualidad decimonónica, a los que llama "tonos":

1) El que va de 1810 a 1836, que conserva la impronta dieciochesca y de débil neoclasicismo, pero que presencia la eclosión de la literatura mestiza e insurgente. Su cumbre es Joaquín Fernández de Lizardi.

2) El comprendido entre 1836 y 1867, que es la primera generación propiamente mexicana, ya caracterizada por la pugna liberal-conservadora, y de tono plenamente romántico y nacionalista. Su ideólogo principal es Andrés Quintana Roo, y el eje de gravitación, la Academia de Letrán. Vive un auge el periodismo: en 1841 y en 1844, se empiezan a publicar respectivamente, los dos grandes periódicos del resto de la centuria, **El Siglo XIX** y **El Monitor Republicano**. Además, se multiplican las asociaciones literarias y artísticas. Los diarios referidos desaparecen en 1856, en que surge a la luz **El Imparcial**.

3) El iniciado con la Restauración de la República, en 1867, a cuya cabeza está Ignacio Manuel Altamirano. Es un período de afirmación nacionalista y romántica, y concluye con la salida del país del escritor, en 1889, en el momento en que el modernismo se perfila ya para desplazar al romanticismo. Su cumbre como movimiento es la producción de la revista literaria **El Renacimiento** (1869).

4) El período del modernismo, que comienza en 1889, y cuya divisa es el cultivo de las formas artísticas puras, en contraposición a la concepción del arte "social" propia del romanticismo. Su voz, aunque de timbre cosmopolita, alcanza el estilo propio y su liga con el modernismo hispanoamericano (Darío, principalmente). Su medio privilegiado de expresión es la **Revista Azul**, que se publica de 1894 a 1896.

Cfr. José Luis Martínez. "México en busca de su expresión", en **Historia General de México**, 2 vol., 3a. edición, México, El Colegio de México, pp. 1023-1025.

<sup>84</sup> México no hizo otra cosa que incorporarse a los vaivenes de las modas artísticas, que en mucho se relacionaban con los acomodos de la organización estatal. Las sociedades latinoamericanas fueron tocadas por fenómenos sociales muy parecidos: tránsito de la anarquía a la formación del Estado-Nación, y movimientos culturales y artísticos que apoyaron a este último, ya fuera desde la óptica del nacionalismo, o del cosmopolitismo -una vez que el modelo nacionalista mostró extenuación y limitaciones.



profesión de fe a ese respecto. Los avatares de la política marcaban con la fatalidad a los proyectos más visionarios. A los esfuerzos denodados de grupos de intelectuales, se sucedían contingencias de todo tipo que impedían cualquier continuidad de acciones, aun dentro de un mismo periodo de gobierno. Se dio por sentado, finalmente, que la cultura era patrimonio del individuo, y que, en el nivel más alto del espíritu quedaban ubicadas las bellas artes, **summum** del refinamiento intelectual y de la civilización. Caso notable lo constituyó la Escuela Nacional Preparatoria, que concilió el conocimiento de lo real con la aspiración de los mejores frutos del espíritu universal, en nueva actitud que no alcanzó sin embargo a permear la gruesa capa social sobre la que se desenvolvía -salvo por la acción de numerosos de sus egresados que contribuyeron ostensiblemente al mejoramiento del país.

Por si fuera poco, una fuerte tradición hacía suponer a la masa iletrada carente de sensibilidad para menesteres tan elevados, de modo que la política cultural homogeneizadora fue una constante desde el Virreinato hasta el Estado liberal, incluyendo la etapa de política educativa vasconcelista.<sup>85</sup> Esta concepción obligaba al desempeño del Estado como tutor omnipresente de la población, y al privilegio de aquellas áreas de conocimiento con los que ésta quedaba habilitada para una rápida incorporación a la Nación. Alfabetización, castellanización, enseñanza de la aritmética y del civismo, fueron así elementos clave del progreso que con la educación se procuró, y no obstante que el vasconcelismo se preocupó por el arte, el balance que salta a la vista actualmente es que no apuntó a la creación de una infraestructura

---

85

Aunque no es ignorada la actitud de José Vasconcelos acerca de la condición de las etnias indígenas, y de su necesaria incorporación a la cultura occidental, hemos creído ilustrativa esta afirmación del maestro:

Por fortuna, aquí dejamos de ser indios desde que nos bautizan. El bautismo dio a nuestros ancestros categoría de gentes de razón...

José Vasconcelos. "El Desastre", en **Memorias**, 2 vol., 2a. edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 20.

(formación de maestros, proliferación de escuelas de arte, etc.), aunque en descargo hayan de considerarse la brevedad del periodo del intento (1921-1924) y la discontinuidad que ciertos programas inspirados o relacionados con éste padecieron en épocas subsecuentes.

Pero la historia de esta debilidad de la educación artística en realidad es fruto de una larga trayectoria, cuyo panorama es útil bosquejar a continuación.

Desde el siglo XVI las escuelas de los misioneros españoles solían disponer de cátedras de música y literatura, relacionadas con la propagación del culto. Agustinos, franciscanos y dominicos encabezaron en un principio en la Nueva España la empresa educativa. Así, ésta se hizo profusa, con el paso del tiempo: los dominicos fundaron en Puebla el Colegio de San Luis; los predicadores se asentaron en Oaxaca y Chiapas; los franciscanos crearon escuelas en Querétaro, Zacatecas, Celaya, Puebla Tepeaca, Huejotzingo; los agustinos lo hicieron en Tiripitio, Yuriria, Atotonilco y Acolman; los jesuitas en Campeche, Guadalajara, Tepotzotlán, Guanajuato y la Villa de León; los filipenses en San Miguel el Grande, entre otros lugares. La preponderancia de la misión educativa se reveló, sin embargo, en la capital virreinal, donde entre los siglos XVI y XVII aparecieron los siguientes colegios: San José de los Naturales, Santa Cruz de Tlatelolco, San Juan de Letrán, Santa María de Todos los Santos, San Pedro y San Pablo, San Ramón, El Colegio de Cristo, San Ildefonso, San Gregorio...<sup>86</sup>

En medio de la proliferación de las instituciones religiosas, se distinguieron un vasto número de ellas abocadas a la catequización (las misionales) y un sector de lo que ahora llamaríamos altos estudios, que serían el pilar de la posterior Real y Pontificia Universidad de México, fundada en 1551, y puesta en operación en 1553. Es útil mencionar que también en 1551 fue fundada la de Lima, en Perú, y que a ambas

---

<sup>86</sup> Cfr. Elías Trabulse. "La educación y la Universidad", en *Historia de México*, Tomo 6 (Del despertar ilustrado a la consumación de la independencia), México, Salvat, 1978, pp. 1327-1328.

sólo la Universidad de Santo Domingo les aventajaba en antigüedad (1538). Una Universidad más sería fundada en ese siglo, la de Bogotá en 1573. A lo largo del periodo colonial se les agregarían las de Córdoba, Argentina, en 1613; La Plata, Sucre, en 1623; Guatemala, en 1675; Cuzco, en 1692; Caracas, en 1721; Santiago de Chile, en 1738; La Habana, en 1782; Quito y Guadalajara, en 1791. En lo que concierne a la educación artística, hacia 1630, en la Universidad de México, la cátedra de artes (que se impartía al lado de: retórica, teología, cánones, derecho civil y medicina) aglutinaba al 28.8% del alumnado, sólo por debajo de la cátedra de retórica, que ascendía al 41.8% del total.<sup>87</sup> El dato crece en significado si se toma en cuenta que la Universidad era a la sazón el núcleo de la vida cultural del país. Está por demás advertir que el concepto de "artes" no era ni con mucho lo que concebimos en la actualidad, puesto que, de entrada, los profesores estaban sujetos a una disciplina espartana que les proscribía la asistencia a bailes, espectáculos, teatros y a la lidia de toros. Además, no se integraba en lo que pudiese verse como un "currículum", pues los títulos otorgados no incluían alguno de esa especialidad: maestría en filosofía y teología, y licenciado y doctor en leyes y medicina. Por último, el concepto mismo de arte estaba identificado más bien con los oficios manuales.

El peso de la tradición haría que hasta bien entrado el siglo XX las carreras artísticas y sus afines en el terreno de las humanidades, no fueran descollantes entre las profesiones universitarias del país.

Las artes, pues, durante el periodo virreinal, recorrieron un camino no necesariamente -ni principalmente- académico. Por ejemplo, en arquitectura, operó su desarrollo a partir de una gran dosis de improvisación y de búsqueda de definición de un estilo propio, que tomó indistintamente los elementos románico, gótico, mudéjar,

---

<sup>87</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 1334.

plateresco, aderezados frecuentemente con frescos de cuño medieval y renacentista -a los que dará continuidad el muralismo del siglo XX. La pintura tuvo, como la música o la literatura, un cometido didáctico, y fue encomendada tanto a los artistas "académicos", peninsulares o criollos, o a los "tlacuilos" (pintores indios), formados en las escuelas de artes de conventos como el de San José de los Naturales, de la capital del Virreinato.<sup>88</sup>

Es de gran interés observar que una buena proporción del arte religioso virreinal conllevó un espíritu popular similar al del medioevo europeo -cuyas cumbres, en aquel caso, fueron el estilo arquitectónico gótico, y la polifonía.<sup>89</sup> Al mismo tiempo, nuestra incipiente cultura mestiza vería llegar al manierismo, como última y

---

<sup>88</sup> Según parece, el arranque del fomento eclesiástico a la pintura -siglo XVI- no intentó estar a la moda con relación a Europa: "es una pintura que no corresponde estilísticamente con la europea de su tiempo, que representa más bien un momento anterior al Renacimiento y que depende estrechamente de la técnica del grabado, en especial del grabado en madera". Por si fuera poco, los temas tratados fueron impregnándose de anécdotas locales: "en Ozumba se representa el martirio de los niños tlaxcaltecas; en Huejotzingo, los primeros doce franciscanos; en Ixmiquilpan, el águila emblemática de México, guerreros indígenas con copiles, macanas y chimalas, y hasta centauros con huaraches!". Manrique, Jorge Alberto. "El arte novohispano en los siglos XVI y XVII", en *Historia de México*, Tomo 6, p. 1349. Sin embargo, si se da por sobreentendido que el alejamiento de los cánones europeos es signo de falta de nobleza, de modo que ya "en las postrimerías del XVII germina una corriente no tanto de oposición, pero sí de subestimación a la cultura del criollo, a hablarse de una sociedad despreocupada de los valores intelectuales, ideas que se volverán máximas a comienzos del siglo XVIII". Luis Mario Schneider. *Ruptura y continuidad*, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Popular, No. 136), 1982, pp. 15-16.

<sup>89</sup> No es gratuito que la misma denominación "gótico" no se origine en el pueblo godo, como se esperaría que fuera, sino que Vasari la utilizó para calificar un estilo en oposición al arte del Renacimiento: "... sus violentas invectivas contra los fundamentos del gótico dan claramente a entender que habla querido asociar a esta expresión el concepto de tosco, grosero y bárbaro". Rudolf Rucker. *Nacionalismo y cultura*, Madrid, La Piqueta, 1977, p. 610. Es de todos sabido que los templos cristianos monumentales construidos en la Edad Media contaron con la participación del pueblo en su conjunto, y que muchas veces las técnicas utilizadas eran estrictamente empíricas -incluidos los cálculos de resistencias. Una producción artística popular lo fue también la polifonía, que lo mismo se aplica a la liturgia que al canto profano en la Europa medieval:

Al alborear el segundo milenio, cuando ya la Polifonía hacía francamente su camino, nacen formas de arte entre religiosas y profanas, entre señoriales y populares que son las cantigas en lengua vulgar como las tan famosas de Alfonso el Sabio, las canciones de peregrinos extendidas por toda la cristiandad y en primer término la poesía y música de los trovadores provenzales y los troveros del norte de Francia, después venidas a España, donde prolongaron su vida siglos después de desaparecer en su tierra...

desvirtuada expresión del estilo renacentista, que se adaptaría a las necesidades de una creciente vida urbana en la capital virreinal, y que conviviría sin conflicto aparente con el arte monástico, característico sobre todo de la provincia. Desde entonces fue habitual que el arte "moderno" o "urbano" fuese importado directamente de Europa, en las personas de notables artistas españoles como el pintor Simón Perines y el arquitecto Francisco Becerra. Obra cumbre del manierismo lo fue la Catedral Metropolitana, del arquitecto Claudio de Arciniega, una construcción iniciada en 1573.

Finalmente, el primer siglo de novohispanidad verá el fruto de unos 14 pintores reconocidos; y el siglo XVII, de 17 más, según algunos autores han consignado. Todos ellos trabajaban en talleres, de los cuales quizá el más notable fue el de Juan Correa.<sup>90</sup>

El siglo XVII daría la bienvenida al barroco, que declinaría hacia la segunda mitad del XVIII, llegando a constituirse en el estilo artístico más sobresaliente y original de la historia de la Nueva España.<sup>91</sup>

Maestros y aprendices, en un culto más al gremialismo que a la academia, fueron la nota dominante del Virreinato en lo referente a la educación artística, que no tenía fines propios sino de culto religioso, o de satisfacción de una estrecha y selecta

---

<sup>90</sup> Jorge Alberto Manrique nos menciona, para el XVI, a: Simón Pereyns, Francisco de Zumaya, Francisco Morales, Juan de Arrué, Alonso Vázquez, Marcos de Cipac, Fernando Collí, Andrés de la Concha, Juan Garzón, Francisco Lagarto, Alonso Franco, Pedro Quauhtli, Vicente Requena, Miguel Youalhuach. Para el XVII, a: Baltasar de Echave Iblá, Luis Suárez, Alonso López de Herrera, Sebastián López de Arteaga, José Suárez, Baltasar de Echave Rioja, Juan Tinoco, Fray Diego Becerra, Juan Becerra, Luis Lagarto de la Vega, Diego de Borgraf, Manuel de Echave Iblá, Juan Correa, Pedro Ramírez, José Antonio Rodríguez de Carnero y Juan Sánchez Salmerón. Cfr. Jorge Alberto Manrique. *Op. cit.*, p. 1363.

<sup>91</sup> El lapso que cubre el S. XVII y la mitad del XVIII vive el auge del estilo barroco. Luis González da cuenta de cuatro obras maestras (entre ocho maestras del mundo entero), producidas en Nueva España: el sagrario de la catedral metropolitana, el colegio de los jesuitas en Tepotzotlán, Santa Rosa de Querétaro y Santa Prisca de Taxco. Luis González. *Op. cit.*, p. 17. Jorge Guerra, por su parte, nos refiere a los pintores que en el XVIII fueron sobresalientes: Miguel Cabrera, José de Alcibar, Diego Berruero, José de Ibarra, Rafael Gimeno y Planes, José de Páez, Antonio Pérez de Aguilar, Juan Patricio Morlete Ruiz, Miguel Jerónimo Zendejas y Francisco Eduardo Tresguerras. Jorge Guerra. "El arte en el siglo XVIII", en *Historia de México*, Vol. 7, p. 1612.

clientela de la aristocracia nativa.<sup>92</sup> Por otra parte, variadísimas expresiones de cultura popular, que se presentaban por medio del teatro profano y las danzas y la música, fueron formalmente proscritas por la autoridad, debido a su carácter concupiscente, pero a menudo los controles pecaron de irrelevantes. Pablo González Casanova nos pone al tanto de cómo, en el siglo XVIII, el teatro religioso era una de las actividades artísticas más difundidas entre el pueblo, pero que, una vez que caía en el dominio de la adaptación al carácter jocosos de éste, implicaba en ocasiones el riesgo del paso a la comedia:

En el siglo XVIII las acusaciones y censuras contra el teatro, guardan en principio su sentido tradicional. Los censores, delatores y calificadores de oficio siguen considerando las comedias como actividad maligna, y en el teatro religioso encuentran peligrosas mezclas de la profanidad y de la fe... Favorecidas a la vez y rechazadas por clérigos y autoridades, las comedias parecen guardar en el vulgo un sentido de lo pecaminoso. Lo atraen en los días de fiesta, y lo

---

18 Lo que contraviniera la profesión del culto, especialmente la difusión de libros no autorizados por el Consejo de Indias, entre los que se encontraban los de llana literatura, se encontraba sujeto a penalización, e iba de la multa a la cancelación de la actividad a la que se dedicase el difusor (librero o impresor). Ello, "porque de llevarse a las Indias libros de romance, que traten de materias profanas, y fabulosas e historias fingidas se siguen muchos inconvenientes...". **De las Leyes de Indias**. Título Veinticuatro, Ley III. Citado en: Alberto Sarmiento Donate (Selección, estudio introductorio y notas). **De las Leyes de Indias (Antología de la Recopilación de 1681)**, México, Secretaría de Educación Pública (Col. Quinto Centenario), 1988, p. 97. Un mecanismo punitivo adicional estaba dado por el Santo Oficio de la Inquisición, pero que no vale considerar aquí, dado que, como nos refiere Solange Alberro,

distaba mucho de prestar el semblante feroz de la represión implacable, y no se vio en la obligación de implantar el control ideológico asfixiante que constituye sin lugar a duda la mayor acusación que se puede lanzar en contra de los Tribunales peninsulares.

Esta circunstancia estaba determinada en alto grado por el burocratismo y la ineficiencia de la institución novohispana, pero también por la inexistencia de brotes ideológicos francamente disidentes. La misma autora agrega que

podemos sostener que el Santo Oficio no tuvo ocasión de ahogar corrientes novedosas (las artísticas seculares lo hubieran sido en todo caso), de aplastar disidencias preñadas de implicaciones revolucionarias, de reprimir tendencias originales mediante sonados procesos... pues estos frutos no se dieron más que a nivel insignificante en el virreinato; prueba de ello, el hecho que un Sigüenza y Góngora, una Juana Inés de la Cruz no fueron inquietados por el Santo Oficio, a diferencia de lo que ocurrió en España con algunos de los intelectuales más brillantes.

hacen huir en los momentos de contrición. Lo liberan de sus preocupaciones y lo hunden en otras nuevas. Lo seducen y le repugnan.<sup>93</sup>

Otro autor nos da cuenta de que

Durante la segunda mitad del siglo XVIII y todo el principio del siglo XIX, los grupos criollos de la Nueva España frecuentaban la danza de salón. Los bailes de salón cobran carta de autenticidad en las clases dirigentes. Criollos y mestizos asimilan las danzas venidas desde España, las recrean, las transforman a su manera de ser y de vivir.<sup>94</sup>

De hecho, tanto en la danza, como en el teatro, la educación artística será cosa más bien de la práctica misma, puesto que dentro de los propios salones de baile o de las compañías itinerantes se da la formación de los profesionales de estas formas de expresión, favorecidas más tarde por la visita de compañías extranjeras, durante la fase de orden y progreso del porfirismo. A diferencia de los inquisidores, que no profundizan en este tipo de asuntos de arte, la persecución a la que se hace acreedor el teatro religioso proviene de los intelectuales ilustrados y de las autoridades civiles de Carlos III, pronunciándose por que se realizase tan sólo el teatro profano -en bien del respeto a la religión. En los hechos, quizá la amenaza más radical para la conciencia religiosa y para el mantenimiento de las buenas costumbres, lo fueron la música y la danza, que proliferaron en calles y plazas de todo el país, pasando por encima de censuras y prohibiciones<sup>95</sup> El arte de todos los días guardó las más de las veces un sentido herético y contestatario, por el solo hecho de apelar a la risa, a la sátira, al juego y al placer, tan caros a las obsesiones y a los temores de las autoridades civiles y religiosas de la época.

---

<sup>93</sup> Pablo González Casanova. *La literatura perseguida en la crisis de la Colonia*, 2a. edición, México, SEP (Col. Cien de México), 1986, p. 49.

<sup>94</sup> Alberto Dallal. *El "dancing" mexicano*, México, SEP (2a. edición en Lecturas Mexicanas, No. 70), 1987, pp. 64-65.

<sup>95</sup> El propio González Casanova enumera algunas de estas expresiones: los sonecitos de la tierra, las seguidillas, las tiranas, las boleras, los garbanzos, los perejiles, los chimizclanes, la lloviznita, la paterita, el merolico, el sacamandú, la catacumba, el bergantín, el suá, el fandango, entre otros, que, evidentemente aparecían y se difundían sin mediación de academia alguna. Cfr. *Ibid.*, p. 73.

Pero un dato insoslayable es que gracias a las exigencias del culto, desde el siglo XVI se establecen colegios de música, cuya cronología nos menciona Saldívar:

El más antiguo fue el que dio origen al Colegio de Infantes del Coro de la Catedral Metropolitana de México, el cual creemos fue fundado pocos años después de la erección de la misma catedral...<sup>96</sup>

En dicho colegio, se nos dice, los "mozos del coro" recibían nociones de canto llano, chirimía y órgano. Es muy probable que la Escuela de Música de la Catedral hubiese sido fundada en enero de 1538, dos años después de establecido el Arzobispado. El primer Maestro de Capilla del que se tiene noticia fue el canónigo Juan Xuárez, según consta en acta del 4 de febrero de 1539. Fue hasta 1932 que esta escuela quedó suspendida, quedándole el mérito, según Saldívar, de haber sido

la Escuela de Música más antigua que existe en América; pudiendo y debiendo considerársele también como una de las más antiguas del mundo; muy poco tiempo posterior a los Conservatorios fundados en el siglo XV en Italia como el de la Pietá di Turchini, el del Poveri di Gesu Christo, y el de Sant'Onofrio, los cuales no sabemos si existen todavía, o bien coetáneo del Conservatorio Santa María di Loreto fundado en 1537...<sup>97</sup>

Una segunda experiencia novohispana fue la creación de la Escuela de Monjas Músicas o **Casa de Bethlen** (desconocemos si fue este el nombre preciso), que estableció el Arzobispado en el convento de San Miguel de Bethlen. Su permanencia fue de 1740 a 1821, en que el convento fue suprimido. Lo único que se sabe de sus resultados fue el egreso de más de veinte Profesas de Músicas.

La tercera escuela de Música de Nueva España, parece ser el **Colegio de Infantes de Santo Domingo Mártir**, en Puebla, que data aproximadamente de 1694. En la década de 1880 (fecha no localizada), se sonstruyó el Colegio de Infantes junto a la Catedral, hasta que en la década de 1910 (fecha no precisada), pasó a manos gubernamentales para hacer de él el Conservatorio del Estado.

<sup>96</sup> Gabriel Saldívar. *Op. cit.*, p. 142.

<sup>97</sup> *Ibid.*, pp. 144-145.



La cuarta escuela que refiere Saldívar se creó en la ciudad de Veracruz en 1816, con el nombre de **Escuela Patriótica Municipal**.<sup>98</sup> Menos documentada está la existencia de un Conservatorio que se habría de erigir en monasterio, "debaxo del Instituto de la primera Regla de Santa Clara, y denominación del **Santísimo Cuerpo de Christo**", en la ciudad de México, en junio de 1727.<sup>99</sup>

A tal punto es fragmentaria la recuperación histórica de las escuelas de arte, que, a no ser las consabidas Academia de San Carlos (1781) y el Conservatorio Nacional (1866), las informaciones localizadas van sumando novedades como la siguiente: con base en otra versión, la primera gran escuela de arte en la Nueva España fue el **Colegio de Las Rosas**, instalado en 1743, en Valladolid (hoy Morelia), al cual se ha considerado el primer conservatorio musical de América.<sup>100</sup> Sea como fuere, el caso es que la actividad académica más intensa del Virreinato dejó sus evidencias más claras en el campo musical.

Al llegar la ola modernizadora de la dinastía de los Borbones, hubo inmediatamente un arrebato de laicización del arte y el inicio de su fomento al través de la instauración de sistemas de enseñanza rigurosos que, para la época, eran sin duda profesionales. En España había ya un sedimento importante de modernidad en este sentido, pues desde el alba del XVII se había pugnado por el establecimiento de academias abocadas a la enseñanza de las técnicas artísticas.<sup>101</sup> La Academia de San

---

<sup>98</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 142-151.

<sup>99</sup> *Ibid.*, p. 152.

<sup>100</sup> Cfr. Dorothy Tanck de Estrada. "Tensión en la torre de marfil; la educación en la segunda mitad del siglo XVIII mexicano", en: Josefina Zoraida Vázquez, et. al. **Ensayos sobre historia de la educación en México**, México, El Colegio de México, p. 32.

<sup>101</sup> Un primer precedente significativo es la constitución, en 1660, de una academia en Sevilla, impulsada y presidida por el pintor Murillo, probablemente bajo la aspiración de crear una como la de Florencia. En 1751, Fernando VI auspicia la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona, y en 1752, hace lo mismo con la Academia de Buenas Letras de Sevilla. Sin embargo, como nos lo apunta don Diego Angulo, la Academia que mejor se relaciona con la futura de Bellas Artes de México, es la de Real Academia de Nobles Artes de San Fernando (1752), sita en Madrid, proyectada para subordinar a sus símiles de los reinos del propio monarca. A este caso le

Carlos anticipa de hecho la modernización educativa en México, con una impronta de iluminismo no disimulada.<sup>102</sup>

Para España era sin duda también un momento de auge liberal, que culminaba satisfactoriamente una tradición de búsqueda de independencia del control eclesiástico en la enseñanza.<sup>103</sup> No obstante, la guerra declarada a la Iglesia, y a los

---

sigue el de la Academia de Santa Bárbara, en Valencia (1768), que se le subordina. En Zaragoza, en 1792, una escuela de dibujo es elevada al rango de Academia. Es perceptible así la efervescencia de una política cultural encaminada a dotar al arte de una infraestructura educativa. La fundación, en 1781, de la Academia de San Carlos en la Nueva España, dejaba ver que el fermento cultural era también ya muy favorable fuera de la Península. Cfr. Diego Angulo. "Segundo Centenario de la Academia de San Carlos en México", en *Las Academias de Arte, México*, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, 1985, pp. 19-28.

<sup>102</sup>El arte que la Academia de San Carlos pretende impulsar no es ya más el de tipo religioso, sino el de las formas puras, propias del neoclásico europeo. El promotor de la fundación de la Academia, don Jerónimo A. Gil (grabador, él) tuvo el tino de invitar a ésta para el inicio de su actividad, al escultor y arquitecto Manuel Tolsá y al pintor Rafael Jimeno, ambos españoles. El siglo XIX avivará el furor artepurista y secular de esta institución, que se mantendrá a pesar de los cambios observados en ella, y de cuya cronología nos da cuenta Salvador Moreno:

Real Academia de San Carlos de Nueva España	(1783)
Academia Nacional de San Carlos de México	(1821)
Academia Imperial de San Carlos de México	(1863)
Escuela Nacional de Bellas Artes	(1867)
Escuela Nacional de Artes Plásticas (UNAM)	(1929)

Cfr. Salvador Moreno. "Comentario a la ponencia de Diego Angulo: Segundo Centenario de la Academia de San Carlos de México", en Diego Angulo, et. al. *Op. cit.*, p. 32.

<sup>103</sup>En cuanto a sus universidades, baste citar su primera fase de expansión, a partir del siglo XIII: 1212, Palencia; 1215, Salamanca; 1260, Valladolid, y, al término del siglo, Lérida. En tanto, eran notables ya los Estudios Generales de Salerno, Bolonia y Reggio en Italia, París (capital cultural del continente) y Montpellier en Francia y Oxford en Inglaterra. El carácter de los estudios era lo que podría considerarse profesional y secular, dirigido a habilitar cuadros de administración para la burocracia, o las "artes liberales" (profesiones) en contraste con la educación eclesiástica dominante, que era de tipo episcopal y monástico. Desde el siglo X, el centro de actividad intelectual español había sido Zaragoza, que recibía fuerte influencia del mundo musulmán, entonces floreciente. El puente entre la cultura islámica y la España cristiana terminó estableciéndose entre Bagdad y Toledo (por aproximadamente un siglo, luego de la conquista de esta segunda ciudad por la cristiandad, en 1085), depositaria insigne de la cultura mediterránea heredada del Imperio Romano. Los árabes eran por su parte transmisores de la cultura griega clásica, a la que habían tenido acceso gracias a los persas sasánidas, descolantes en la vida intelectual del siglo VI. En síntesis, este primer atisbo de secularización del conocimiento (las ciencias fueron objeto de principal atención en el período) arrancó de Toledo, y trajo consigo un renacimiento de la cultura clásica, una fiebre de traducciones y un auge de la poesía en lengua latina. Los estudios se orientaron a la lógica (ordenación), a las leyes y a la retórica, destacadamente. Lo que vale advertir de las universidades en España, "es que su reconocimiento y fundación es de origen real y no pontifical". Ver: Alberto Jiménez. *Historia de la Universidad Española*, Madrid, Alianza Editorial, 1971, p. 44. El rey como fuente de soberanía, se fundamentó en España merced a la tradición jurídica romano goda predominante en el medio. Esto se hizo más evidente al finalizar, con el siglo XII, el periodo cumbre del poderío de la Iglesia Católica durante el medioevo, y parece ser el origen histórico de la independencia que el monarca llegó a tener en los siglos sucesivos para auspiciar instituciones educativas no eclesiásticas.

jesuitas especialmente, por parte de la Corona, provocó en la educación una desestabilización de graves consecuencias en la Nueva España, pues ellos eran sin más, el pilar de lo que pudiéramos llamar el sistema educativo de entonces. A partir de 1767, en que se expulsa del territorio a esta orden, se clausuran colegios en veintidós ciudades, y se deja casi a la deriva la educación primaria por ella atendida en lugares como Mérida, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Puebla, Tepetzotlán, Guanajuato, Veracruz, Chiapas, Durango, Campeche, Zacatecas, Parral, Celaya, Chihuahua, Pátzcuaro y México. Se afianzaba de esta manera el retorno a la hegemonía del Rey, y se iniciaba un proceso modernizador en la enseñanza.

Valga una digresión en este punto. A propósito de modernización como equivalente de laicismo, es de destacar que las primeras de las universidades (S. XIII y XIV) fueron reales, seculares y de participación democrática -los Concejos, a más del rey les dirigían.<sup>104</sup> Dentro de este espíritu, Salamanca, Valladolid y Lérida, fueron universidades que prescindieron al principio de instalar en su seno estudios de teología. Un detalle curioso se da con el esplendor de la Universidad de Salamanca, que ocurre en buena medida gracias al apoyo del "antipapa" Benedicto XIII (Pedro de Luna), ex-alumno y ex-profesor de dicha universidad, elegido Papa en 1394, y quien la

---

104

Alfonso el Sabio da cuenta de las dos "maneras de saberes" presentes en la España de su época:

La una es a que dizen Estudio general (lo que hoy día entendemos por Universidad), en que hay Maestros de las Artes, así como de Gramática, e de Logica, e de Retórica, e de Aritmética, e de Geometría, e de Astrología; e otrosí en que hay Maestros de Decretos e Señores de Leyes. E este estudio debe ser establecido por mandado del Papa, o de Emperador, o del Rey. La segunda manera es a que dizen Estudio particular, que quiere tanto dezir como cuando algún Maestro muestra en alguna Villa apartadamente a pocos Escolares. E a tal pueden mandar fazer Perlado o Concejo de algún lugar.

Cita de las **Siete Partidas**, contenida en *Ibid.*, p. 94. La facultad del Papa o del Emperador para crear "Estudios" no era novedad; sí en cambio lo que consigna Alfonso: la facultad del Rey para hacerlo. Es importante aclarar que tales estudios se dividían en dos modalidades, el trívio y el cuatrívio. En la primera, se incluía a las tres vías o artes liberales (gramática, retórica y dialéctica); y en la segunda a la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Está de más decir que esta última se mantuvo fiel al culto religioso. Casi inmediatamente después de establecido el esquema, al cuatrívio se agregó el estudio de la medicina.

subvenciona extraordinariamente. Es el momento en el que se introduce en ella el estudio teológico. Un fenómeno significativo, que termina por predominar en el crecimiento de los centros de enseñanza, es la multiplicación de Colegios, asociados siempre a órdenes religiosas, que será la modalidad principal bajo la que se instale siglos más tarde la educación en la Nueva España.<sup>105</sup>

Como era de esperar, el modelo de las universidades y de los colegios españoles privó sin mácula en la Nueva España, pero ello no impidió que se generara una producción intelectual y artística con un tono cada vez más singular. Lo cierto fue que en un principio ninguna de las artes se enseñaba bajo metodologías rigurosas o claras, pues incluso en universidades europeas el estudio del canto "llano y figurado", y de la construcción de instrumentos necesarios para el culto religioso no era motivo de atención prominente. De acuerdo con Saldívar,

pocos métodos para la enseñanza de la música vocal e instrumental había impresos en Europa por la época en que se estabilizaba la colonización en nuestro país; y a falta de ellos cada maestro seguía su sistema particular para transmitir sus conocimientos.<sup>106</sup>

La enseñanza de la música se dio por dos vertientes a partir de entonces: la profana, que se dirigía en el medio urbano a los colonizadores, y que tuvo un

<sup>105</sup> Alberto Jiménez afirma que el origen del sistema colegiado debe buscarse en París:

En sus comienzos, el Colegio era un *hospicium* u hospedería que disfrutaba de algún dinero fundacional y que tenía por objeto ofrecer alojamiento a los estudiantes pobres (de las universidades) que no podían pagarlo... quizá por influencia de los Colegios fundados por las Ordenes religiosas (o conventos habitados por estudiantes, que tomaban necesariamente la forma de Colegios), se fundó en 1257, por el capellán de San Luis, Roberto de Sorbona, un Colegio para hombres que hubieran tomado ya el grado de maestro en artes y desearan entrar en la larga y laboriosa tarea que llevaba al doctorado en Teología... Siguiéron después otras espléndidas fundaciones, como el Colegio de Navarra...

A. Jiménez, *Op. cit.*, pp. 116-117. A esta eclosión europea de los colegios, acompañó en España la decadencia de las universidades. Como se ve, de cualquier manera, en un lugar o en otro, las artes, como las concebimos ahora, no figuraron dentro de lo que pudiera llamarse una estructura curricular propia. La música, que era la más localizable de entre ellas, se ejercía como un oficio de apoyo al culto, como una práctica corriente de la feligresía al entonar el canto llano, o bien como parte de festines y danzas del pueblo. Su enseñanza formal ocurría bajo la modalidad de una materia.

<sup>106</sup> Gabriel Saldívar. *Historia de la Música en México*, 2a. edición, facsimilar de la de 1934, México, 1987, p. 87.

desarrollo completamente azaroso; y la religiosa, que fue vehículo de catequización entre los indígenas, donde quiera que ellos se encontraran, y que se impartió con afanes sistemáticos hasta donde fue posible. De algún modo, cada modalidad entrañó el origen de un tipo de educación: la primera, ejercida por maestros particulares, y la segunda, por el Estado, al través de las órdenes religiosas. La preparación de maestro de canto llano se daba a los estudiantes clérigos antes de la toma de las órdenes menores. De hecho, lo que pudiera verse como academia de música, la hubo en las propias iglesias, que se ocuparon de formar a sus ejecutantes, compositores y maestros (en órgano y canto primeramente), por necesidad inmediata y aun por disposición expresa de los Concilios, la Mitra o el Vaticano. La enseñanza particular, en cambio, bien a bien no tuvo un camino propio, sino tantos como maestros pudo haber. Lo que sí ha quedado en calidad de testimonio son, según Saldívar, una gran cantidad de métodos, como la **Teoría Musical** de Lorente, editado en el país en 1672, el **Arte de Música Combinatoria con la que aun los menos diestros pueden componer fácilmente**, de Juan José Padilla, impreso aquí también en 1733; el **Música de órgano, clave y arpa**, de Torres Martínez, de 1702; el **Principios de música**, de Pedro de Ulloa (s/f), el **Canto llano y órgano**, de Romero de Avila; el **Teoría Musical**, de Antonio Soler; el **Juego filarmónico con el que cualquiera puede componer con facilidad un gran número de contradanzas a dos violines y bajo**, del marqués de San Cristóbal, de 1794, entre otros. Mención aparte merece la aparición en México de la obra innovadora y altamente didáctica de Eximeno, **Dell'origine e delle regole della musica colla istoria (sic) de suo progresso e decadenza e rinovezone (sic)**. Era evidente que en tanto no hubiese -como los había para otras enseñanzas- una reglamentación y un propósito definidos del Estado, la educación en materia artística se supeditaba a las capacidades mismas de cada profesor. La falta de profesionalización de los docentes -que era independiente de su

calidad, pues las había muy variadas-, denotaba que toda cultura fuera de los fines de lo que ahora calificaríamos de "cultura oficial", era por definición marginal y no interesaba sino a muy selectos grupos de ilustrados o "excéntricos". Así, de acuerdo con Fernando Benítez,

en el siglo XVII los poetas y escritores en general constituían una plaga y no existían imprentas que se ocuparan de sus trabajos. Se editaban crónicas, libros religiosos, obras de encargo como villancicos, certámenes, túmulos funerarios, sermones o arcos triunfales. El más grande sabio, don Carlos Sigüenza y Góngora, dejó al morir treinta obras inéditas y debió comunicarle algunas de sus investigaciones a los viajeros que se aprovecharon de ellas y publicaron sus obras en Europa casi sin mencionarlo.<sup>107</sup>

Y, en relación con la profesionalización, Benítez nos habla de la limitada acepción del concepto:

Sor Juana fue lo que hoy podríamos llamar una escritora profesional, en el sentido de que escribía sistemáticamente y dominaba las maestrías literarias; pero nunca pensó que sus obras tomaran la forma de un libro y contara con un extenso público. Sus versos circulaban manuscritos o copiados entre un grupo muy reducido de amigos y casi todos respondían a una exigencia social.<sup>108</sup>

Al abordar el asunto de la exigencia social, conviene recordar que ésta significaba aquí, y en prácticamente todos los casos de artistas notables, la distinción de clase con la que los círculos del poder se solazaban. El arte casi siempre como **divertimento**, como un cortesano más, que siempre encontraba un mecenas diligente que le auspiciara. Era esta una institución transterrada desde España, y a su vez de Italia, Francia, Alemania, etc., pero con antecedentes también autóctonos, que hacía del arte, efectivamente, una gran distinción; y de los artistas, obligados subsidiarios del poder en la mayoría de los casos.<sup>109</sup>

<sup>107</sup> Fernando Benítez. *Los Demonios en el Convento; Sexo y Religión en la Nueva España*, México, ERA, 1985, p. 82.

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> Tan fuerte es la tradición, que aún hoy no es casual, ni inexacto, que la política del Estado mexicano hacia las artes sea definida como mecenazgo, según declaró el ex-director general del INBA y actual director del Instituto de México en España, Víctor Sandoval:

A veces dicen que México no tiene política cultural. México sí tiene su política cultural y la política cultural del gobierno de México es el mecenazgo y el apoyo a todos los artistas sin insistir en los

### 3.2. La construcción del proyecto educativo nacional.

El inesperado reflejo que la ilustración tuvo en España, conllevó el surgimiento de una legión de pequeñas y medianas instituciones extra-universitarias y extra-clericales: bibliotecas, museos, laboratorios, academias. Cabe el dato como referente a lo que sucederá en el XIX en México, en que, ante la paupérrima condición de las instituciones públicas de educación, fueron erigidos como alternativa los Colegios Civiles.<sup>110</sup> El vacío era inmenso: en la primera mitad del siglo la educación básica estaba prácticamente desatendida por el Estado y a pesar de la consciencia existente entre la gente ilustrada, a propósito de la importancia de la educación, poco se intentaba en ese sentido.<sup>111</sup>

---

contenidos. Ese mecenazgo del gobierno de México para la cultura es histórico, es prehispánico.

Sanjuana Martínez. "El gobierno de México sí tiene política cultural, la del mecenazgo a artistas", dice Víctor Sandoval al crear el Instituto de México en España", en *Proceso*, No. 817, México, 29 de junio de 1992, p. 56.

<sup>110</sup> Ya de larga tradición durante el Virreinato, los Colegios hicieron presencia importante en el siglo XIX, como instituciones germinales de las instituciones laicas, en proceso de definición o de instauración. Los colegios de mayor antigüedad fueron los de Santa Cruz de Tlatelolco (México, 1536), San Nicolás Obispo (Morelia, 1540), la Universidad de Tripetío (Michoacán, 1540), San Juan de Letrán (México, 1549), la Universidad de México (1553) y el de San Pablo de los Agustinos (1571), algunos de los cuales sobrevivieron hasta el XIX, transformándose en ocasiones en colegios laicos o institutos literarios y artísticos.

<sup>111</sup> Un diplomático jalisciense de la época, Tadeo Ortiz, consigna en 1832:

... mientras el congreso de la unión no dicte una ley que adopte el sistema lancasteriano gratuito, en el distrito y territorios, dirigido por un directorio y seminario general que culde de la instrucción y ministre a toda la federación maestros instruidos y bien dotados por el tesoro general, excitando a los estados a seguir su ejemplo, la instrucción primaria no progresará.

Tadeo Ortiz. *México considerado como Nación Independiente y Libre*, 2 vol., 2a. edición, Guadalajara, México, Instituto Tecnológico de la Universidad de Guadalajara, 1952, vol. 1, p. 106. Un dato de nuestro interés es el que Ortiz nos proporciona sobre los elementos principales que a su juicio debía contener la enseñanza primaria: lectura, escritura, cálculo, ortografía, lengua castellana, moral civil y religiosa. Cfr. *Ibid.*, p. 107. El recuento exhaustivo de los creadores de cultura que incluye Ortiz del siglo XVI al XVIII, nos permite captar la noción que a menudo tenía la enseñanza de las artes: más bien como oficio o aplicación manual de una técnica para producir objetos. No obstante, era claro para los de la época que había un nivel supremo de las artes, asociado muy próximamente a nuestro concepto actual de las mismas. Ortiz cita al viajero extranjero Beltrami, que hace un balance de artistas mexicanos: Labandera, Cabrera, Villalpando, López, Sáenz, Gutiérrez, Borromeo, Zendejas, Cora, Echandia, Caballero, Azcárate y Pedraza, Teipochtepico (siglo XVI); Orellana, Aguilera, Torres, López, López y Herrera (siglo XVII); los hermanos Luis Juan y Nicolás Rodríguez, el padre Manuel, Vallejo, Correa y sus discípulos: Cabrera, Ibarra, Aguillara, Sánchez, de Rudecindo (siglo XVIII). Otros pintores a mencionar en el XVIII son Mariano Vásquez y José de Alcibar; Domingo Marrique, Joaquín Esquivel, Juan Sáenz, Manuel García, Juan

El diplomático Ortiz propone algunas acciones de apoyo, a propósito de la Academia:

... a fin de estimular los adelantos de la pintura y las artes, establecer el sistema de exposiciones y premios anuales, conforme al uso recibido en todos los países civilizados. El congreso general tiene un expediente muy sencillo para estimular y extender a poca costa el gusto y florecimiento de las bellas artes, con sólo ordenar la Academia en forma de liceo, de manera que cierto número de alumnos escuentren asistencia e Instrucción dentro de ella, invitando a los estados a que envíen cinco jóvenes pensionados por cuenta de su tesoro, aplicados a la escultura, pintura, arquitectura, grabado y música, y aún si fuera posible, en la mecánica e hidráulica, cuya sola medida formaría una reunión de ciento veinte jóvenes que, agregados a los que los territorios y el distrito destinen por cuenta de la unión a este interesante objeto, constituirían un almáximo de artistas que pronto difundirían en todos los estados los conocimientos y el bello gusto...<sup>112</sup>

Por su parte, las instituciones donde cabía la posibilidad de la enseñanza artística, esto es, las de nivel superior, sólo eran tres: la de México, la de Guadalajara y la de Yucatán, de las cuales las dos primeras serían cerradas por su asociación con la Iglesia. Durante la turbulencia de construcción del Estado, que puede situarse esquemáticamente hasta 1867, sólo esfuerzos aislados mantuvieron vivo un proyecto cultural, abriendo espacios para carreras artísticas.<sup>113</sup> En rigor, se ha dicho que dos

---

de Hurtado, y Tresguerras. Al intentar conocer el ambiente educativo en el que estos artistas se formaron, no hay más referencia que la que Ortiz hace de la "Academia de Bellas Artes", acerca de la cual expresa:

es la más antigua y completa del nuevo mundo, y su colección de vaciados mitológicos e históricos, una de las más ricas y bellas; no así su galería pinacoteca, pues aunque se ven pinturas de busto y no faltan modelos de Murillo, Rubens y, si no nos equivocamos, un San Juan Bautista del Españolito, y otros cuadros de los artistas españoles más célebres, desgraciadamente se buscan en vano las obras de nuestro ilustre Cabrera y demás autores nacionales, cuyo conjunto se debe llamar justamente **escuela mexicana**.

**Ibid.**, p. 165.

<sup>112</sup> **Ibid.**, pp. 165-166.

<sup>113</sup> La Institución de mayor relevancia, de entre las que surgieron en el XIX, fue el Conservatorio Nacional, que hubo de transitar el siguiente itinerario:

-Diciembre de 1865: el doctor José Ignacio Durán, director de la Escuela Nacional de Medicina, y miembro del Club Filarmónico, propone la creación del "Conservatorio de Música Mexicano".

-14 de enero de 1866: se instala la "Sociedad Filarmónica Mexicana" (SFM), como resultado de la proposición emitida el mes anterior. La institución cuenta con una Sección de Enseñanza Musical, a cargo de Urbano Fonseca, Aniceto Ortega y Manuel Payno. Las áreas restantes de la Sociedad eran: Fondos, Conciertos y la Comisión de Etiqueta.

-1o. de julio de 1866: se inaugura el Conservatorio de Música de la SFM, en la calle de Factor No. 2 de la Ciudad de México, designándose como su Director al Presbítero Agustín Caballero, que a la vez fungía como docente. Las



instituciones llevaron el peso de la educación artística en el país en el XIX: la Academia de San Carlos (que sufrió su más importante reforma en 1847) y el Conservatorio Nacional, en torno de las cuales Carlos Chávez nos informa:

Fuera de esas dos escuelas (...) ningún esfuerzo se hizo en el pasado. ¡Qué bueno, en todo caso, que estas dos escuelas hayan existido! Fueron, siquiera, un plan mínimo de Bellas Artes; pero la pequeñez ínfima del esfuerzo (Chávez se refiere al del Estado), y más de cien años de esta indiferencia significaron enorme pérdida de tiempo.<sup>114</sup>

Puede decirse que la fundación del Conservatorio fue un empeño denodado de un grupo de melómanos y practicantes, que no sólo hubo de combatir contra problemas severos de financiamiento, sino contra la misma animadversión del gremio de músicos, que imaginaba a la nueva escuela como un adversario en un mercado -el de la educación musical- que ellos dominaban individualmente, y que por cierto no les tenía en situación próspera. Hecha la aclaración de que la escuela atendería únicamente a alumnos de escasos recursos económicos, la actitud de los músicos se modificó.

La polarización social que observó el régimen porfiriano dio un deliberado toque de distinción a quienes se cultivaban en materias artísticas. Proliferaba la enseñanza privada -individual en numerosos casos-, entre las clases "acomodadas", y el gusto por los refinamientos, aunque, **strictu sensu**, no fuesen artísticos. En su momento, se

---

materias que cubría la nueva Institución eran: solfeo, canto, piano, instrumentos de arco, instrumentos de viento, armonía teórico-práctica, instrumentación y orquestación, composición teórica, lengua castellana, francés, italiano, acústica y fonografía, historia de la música y de sus hombres célebres, estética e historia comparada de los progresos del arte; y anatomía, fisiología e higiene en los aparatos de la voz y del oído.

-23 de octubre de 1866: la SFM se hace cargo de la Academia de Música y Dibujo para Niñas Pobres, absorbiendo sólo la parte de música y dejando la de dibujo a la Compañía Lancasteriana, anterior responsable de la Academia.

Cfr. Jesús C. Romero. "Reseña histórica de la fundación del Conservatorio Nacional de Música", en **Heterofonía**, No. 96, México, INBA, abril-mayo de 1986, p. 7-31.

<sup>114</sup> Carlos Chávez. "Discurso oficial de entrega del Premio Nacional de Artes y Ciencias", citado en: Víctor Díaz Arciniega (Ed. y comp.). **Premio Nacional de Ciencias y Artes (1945-1990)**, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 38.

vivió la sensación de un progreso rápido e inusitado, no sólo en el crecimiento de la industria, sino en el de la cultura, si bien se reconocía el desigual desarrollo de las artes. Un historiador de la época observaba así el transcurrir del XIX:

Durante la centuria que termina, la pintura, que no se satisface con la exactitud plástica de una cámara fotográfica, sino que reclama las inspiraciones del genio y la espiritualidad del pensamiento para elevar y embellecer la naturaleza, ha estado, lo mismo que la escultura y la música, a un inferior nivel del que ha alcanzado nuestra literatura.<sup>115</sup>

Esta sensación de florecimiento literario, en rigor ninguna escuela que se lo pudo atribuir como propio, pues la literatura se enseñaba como materia en numerosas instituciones (los Institutos Científicos y Literarios, la Escuela Nacional Preparatoria, e incluso en la educación general, donde se hacía énfasis en la lectura y la escritura), y se mostraba al público también por muy diversos medios, especialmente por el de las revistas. A más de la cimera **El Renacimiento**, el siglo XIX vio la existencia de al menos las siguientes publicaciones literarias: **Semanario político y literario** (1821), **El Iris**, **Registro Trimestre**, **Revista Mexicana**, **El amigo de la juventud**, **Enciclopedia**

---

<sup>115</sup> Luis Pérez Verdía. **Compendio de la Historia de México; desde sus primeros tiempos hasta el fin del siglo XIX**, París, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1900, p. 437. A mayor abundamiento, Pérez Verdía nos menciona su convicción en que

El sentimiento estético se ha generalizado y arraigado al influjo de la creación de establecimientos de educación, de academias, bibliotecas, teatros y museos, y por eso es muy superior el número de poetas de este siglo con el de los anteriores. (*Ibid.*)

Así, nos ofrece una lista abundante de poetas: Joaquín Fernández de Lizardi, Francisco Manuel Sánchez de Tagle, Ignacio Rodríguez Galván, Joaquín Pesado, Manuel Carpio, Eduardo de Gorostiza, Fernando Calderón, Andrés Quintana Roo, Pablo J. Villaseñor, Francisco González Bocanegra, Marcos Arróniz, Juan Valle, Manuel Acuña, Antonio Plaza, José Rosas Moreno, Manuel M. Flores, Manuel Gutiérrez Nájera, Guillermo Prieto, Salvador Díaz Mirón, Juan de Dios Peza, Vicente Riva Palacio, José Peón Contreras, Justo Sierra, Luis G. Urbina y Amado Nervo. En cuanto al campo de intelectuales en general, nos refiere a: J. Fernández de Lizardi, Francisco Zarco, Florencio del Castillo, José Cuéllar, Pedro Castera, Emilio Rabasa, Manuel Delgado y José López Portillo y Rojas; a Mariano Beristain (bibliógrafo), Bernardo Couto, José Gómez de la Cortina, Francisco Pimentel (críticos), Manuel de S. Juan Crisóstomo Nájera (lingüista), Francisco Severo Maldonado, Clemente Munguía, Ignacio Ramírez, José Luis Verdía, Gabino Barreda, Luis G. Cuevas, Porfirio Parra (filósofos); Ignacio M. Altamirano, Ignacio Montes de Oca, José María Vigil, y Rafael A. de la Peña (escritores). En el caso de los poetas -de hecho, el juicio es extensivo genéricamente a los artistas-, Pérez Verdía afirma que no se ha llegado "a la posible perfección, no existiendo en nuestra historia literaria sino gloriosas individualidades y no poesía nacional propiamente dicha". Y concluye que esto se ha debido a que uno de los rasgos prominentes de nuestra poesía ha sido la imitación, primero de la literatura española, y luego de otras literaturas, "por lo cual la poesía moderna aparece menos monótona". *Ibid.*, pp. 436-437.

**de los sans-culottes, El Cosmopolita, El Museo, El Album, El Mosaico, El recreo de las familias, Semanario de las señoritas megicanas, Calendario de las señoritas megicanas, Semanario de las señoritas, Ateneo Mexicano, El gallo pitagórico, El museo popular, la Revista científica y literaria, El Museo Mexicano, El Liceo Mexicano, Presente amistoso, Semana de las señoritas mexicanas, La semana de las señoritas, El Parnaso Mexicano, la Revista Azul, La República Literaria, La Revista Nacional de Letras y Ciencias, El Mundo Literario e Ilustrado, la Revista Moderna (1898).<sup>116</sup>**

Sin desestimar la importancia de los centros educativos, el arte literario parece haber sobresalido merced al esfuerzo autodidacto y al ejercicio cotidiano -oficio- de plumas de todos los calibres. La educación artística seguía así concibiéndose no en un plano de oferta educativa institucional, sino de empeño personal, en el que los centros de cultura contribuían en la creación de un "ambiente" más que en la oferta de estudios sistemáticos y formales -como ha seguido ocurriendo en la mayoría de los casos. Esto se explica sobre todo si se ve a la escritura, sin más, como un producto del cultivo general de la persona y de la disciplina cotidiana, que del aprendizaje de técnicas o estilos. Pero el problema de la educación artística en general se ubicaba más -como ahora- en la falta de una infraestructura mínima para el nivel elemental, y de la falta de personal docente *ad hoc*, como primer estadio de una atención verdaderamente integral a la población del país.

Por encima de lo indicado en las leyes promulgadas por los liberales juaristas, que, como la de Instrucción Pública del 15 de abril de 1861, preveían el establecimiento de un cabal sistema educativo, con escuelas de nivel primaria, secundaria y preparatoria, así como "especiales" (profesionales) de jurisprudencia,

<sup>116</sup> Cfr. Eduardo Enrique Ríos, *et. al. Las Revistas Literarias de México*, 2 vol., México, Departamento de Literatura del INBA, 1963 (vol. 1) y 1964 (vol. 2), vol. 1, pp. 13-143.

medicina, minas, bellas artes, agricultura y comercio, el saldo final del XIX fue desfavorable en el ramo de la educación artística, notablemente por la falta de formación de profesores.<sup>117</sup> Ciertamente, la ley que será definitiva en el siglo será la del 2 de diciembre de 1867, denominada **Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal**, que contiene el planteamiento de una Escuela de Bellas Artes - abocada a las artes plásticas-, una Escuela de Música y Declamación, y una Escuela de Artes y Oficios -que lo es más bien de oficios. Para lo que se esperaba de una reforma educativa de fondo, este planteamiento validaba la existencia de escuelas ya existentes, pero preveía su inserción en un sistema de lo que ahora llamaríamos "educación integral". A ese respecto, es útil traer a colación, **in extenso**, el "plan de estudios" de las escuelas de arte que contemplaba la Ley:

#### ESCUELA DE BELLAS ARTES

En esta escuela se enseñarán las siguientes materias:

Estudios comunes para los escultores, pintores, grabadores y arquitectos. Dibujo de la estampa. Dibujo de ornato. Dibujo del yeso. Dibujo del natural. Perspectiva teórico-práctica. Ordenes clásicos de arquitectura. Anatomía de las formas (menos para los arquitectos), con práctica en el natural y en el cadáver. Historia general y particular de las Bellas Artes.

Estudios para el profesor de pintura. Claro-oscuro. Copia. Natural. Composición. Práctica.

Estudios para el profesor de escultura. Copia. Natural. Composición. Práctica.

---

<sup>117</sup> En atención a las inquietudes generadas en el medio académico por las insuficiencias y deficiencias de la educación nacional, en 1889 y 1890 el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a sendos congresos pedagógicos, con la finalidad de unificar los sistemas educativos en el país, dispersos al amparo de un supuesto federalismo que daba a los estados libertad para organizar la atención educativa en el nivel local, pero que en los hechos propiciaba un enorme descuido del sector por negligencia, desconocimiento técnico o falta de recursos de los gobiernos respectivos. El resultado fue la **Ley de Instrucción Pública** de 1891, cuya obligatoriedad estaba reservada a la capital y a los territorios, pero que se planteó como modelo para el resto del país. De hecho, se había tratado de una ratificación de la **Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal**, expedida el 2 de diciembre de 1867 por el gobierno de Benito Juárez. Las aportaciones de aquella fueron: enseñanza laica, uniformidad, obligatoriedad y gratuidad en la enseñanza de nivel elemental. Hacia 1875, la obligatoriedad de la educación primaria abarcaba los estados de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Distrito Federal y Baja California. Puede decirse que las reformas que se buscaron entonces (1889 y 1890), fueron muy favorables, pero escasamente atendidas en los medios locales. Ver: Milada Bazant. **Debate pedagógico durante el porfiriato**, México, SEP/El Caballito (Biblioteca Pedagógica); y, Jorge L. Tamayo (Presentador). **Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal; 1867-1967**, México, UNAM, 1967.

Estudios para profesor de grabados en lámina, hueco y madera. Copia. Natural. Composición. Práctica. Todos los grabadores en lámina y en madera seguirán los cursos de pintura y los de hueco tendrán la obligación de seguir el modelado en la escultura.

Estudios para el profesor de arquitectura. Copia de toda clase de monumentos, explicando el profesor el carácter propio de cada estilo. Geometría descriptiva aplicada. Mecánica aplicada a las construcciones. Geología y mineralogía aplicadas a los materiales de construcción. Estática de las construcciones. Arte de proyectar. Dibujo de máquina. Estática de las bellas artes, e historia de la arquitectura explicada por los monumentos. Conocimiento de los instrumentos topográficos y su aplicación a la práctica. Arquitectura legal.

En esta escuela estudiarán las materias convenientes los que aspiren a obtener el título de maestro de obras.

#### ESCUELA DE MUSICA Y DECLAMACION

En esta escuela se enseñarán las siguientes materias:

Aparatos de la voz y del oído. Higiene de la voz. Filosofía estética de la música y biografía de sus hombres célebres. Estudio de trajes y costumbres. Pantomima y declamación. Solfeo. Canto, Instrumentos de arco, de madera y de latón. Piano, arpa y órgano. Armonía y melodía. Composición e instrumentación.<sup>118</sup>

Como ya se dijo con antelación, una tercera escuela, la de Artes y Oficios, orientó su planteamiento a la formación de artesanos. En ella se debían impartir las siguientes materias:

español, francés, inglés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría rectilínea, física y nociones de mecánica, química general, invenciones industriales, química aplicada a las artes, economía y legislación industrial, práctica de artes y oficios en los talleres que se establecieren conforme a los reglamentos que se dictaren.<sup>119</sup>

Es conveniente detallar en qué consistían las artes y los oficios de referencia:

Artes cerámicas (alfarería en barro comunes, porcelana, vidrio, esmalte, dorado, etc.).

Carpintería aplicada a la construcción de instrumentos de música, a la tonotecnia y ebanistería.

Cerrajería en todos sus ramos.

<sup>118</sup> Ministerio de Justicia. **Ley Orgánica de Instrucción Pública**, México, 2 de diciembre de 1867, en: Jorge L. Tamayo, **Op. cit.** pp. 36-37. Es ilustrativo señalar, a propósito de la concepción de las carreras artísticas entonces vigente, que a pesar de encontrarse en condiciones semejantes de exigencia académica que otras carreras -como arquitectura o maestro de obras-, a diferencia de éstas, aquéllas no ameritaban la expedición de título profesional. Cfr. artículos 37 y 39 de la Ley, en *Ibid.*, pp. 44-45. En el caso de las carreras de Bellas Artes, los estudios preparatorios no tenían que ser previos, sino que podían cursarse a la par que éstas.

<sup>119</sup> *Ibid.*, pp. 37-38.

Tornería en sólidos, huecos y rechazados.

Botonería en metales, huesos, cuernos, etcétera.

Fundición de metales para adornos, estatuas y toda clase de vaciados.

Tenería en todos sus ramos.

Tintorería para pieles, textiles y plumas.

Taller de objetos de goma elástica en todas sus aplicaciones.<sup>120</sup>

El problema para la cobertura de la educación artística en un nivel más amplio -el de la educación elemental-, quedó sin embargo pospuesto, a despecho de la buena intención de la Ley, que asignaba materias artísticas (dibujo y música) a todos los grados (1o. a 5o.) de la instrucción, pero que no contaba siquiera con un mínimo de personal docente capaz de hacerse cargo adecuadamente de su impartición.

Una opinión destacada, vertida durante el Primer Congreso de Educación que se realizó entre diciembre de 1889 y marzo de 1890, fue la del maestro Carlos A. Carrillo, que al abordar el tema de la enseñanza del dibujo y del canto en la escuela primaria, apuntó con todo acierto:

Me parece obvio que ninguno de estos dos ramos puede ser enseñado en todas las escuelas por faltar a los maestros conocimientos especiales en ellos.<sup>121</sup>

Un paso adelante se daría con la emancipación del ramo educativo de la Secretaría de Justicia. El 18 de abril de 1905, se dio la iniciativa de crear la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, que permitió su instalación el primero de julio de ese año (con base en ley del 16 de mayo). A su cargo quedó don Justo Sierra. En esta dependencia se agruparon la Escuela Nacional de Bellas Artes, el Conservatorio Nacional de Música y Declamación, las escuelas de Artes y Oficios (para varones y

---

<sup>120</sup> *Ibid.*, pp. 74. (Art. 41 del Reglamento de la Ley.)

<sup>121</sup> Citado en: Luis Alvarez Barret. "Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato", en Fernando Solana, *et. al. Historia de la Educación Pública en México*, 2 vol., México, SEP/80 y Fondo de Cultura Económica, 1982, vol. 1, p. 112.

para mujeres); y, en un plano más general, Educación Primaria en el Distrito y Territorios Federales, Jardín de Niños, Educación Normal, Escuela Nacional Preparatoria, Escuelas Profesionales, Escuela de Altos Estudios, Institutos Científicos, Bibliotecas, Museos e Inspección de Monumentos Arqueológicos y la Escuela Superior de Comercio y Administración.<sup>122</sup>

La situación que el inicio de siglo presentaba en la educación artística no era, sin embargo, muy favorable, en virtud sobre todo de la mínima cobertura geográfica y de población de sus servicios, por lo que se vislumbraba la pertinencia de la educación privada en el área. Un proyecto hemos de mencionar a este propósito.

Se trató de un proyecto sustentado por el escultor Jesús F. Contreras (que vivió entre 1866 y 1902), al que éste denominó Centro Artístico Mexicano "Tecné". Su preparación se dio en una estancia parisina en 1900, con el ánimo de superar las graves insuficiencias de este tipo de enseñanza en nuestro país. Es, en rigor, un manifiesto de modernidad como pocos los hubo tan explícitos en la época. Y a más de ello, fue un proyecto visionario, que fincaba su viabilidad en la independencia que pudiera guardar frente al Estado, sin desdeñar las posibles contribuciones de éste. El proyecto no rebasó nunca su condición teórica, lo que no le hace menos importante como anunciación de la modernidad. Destaquemos algunos de sus puntos:

- México es uno de esos países de que al principio habiábamos en que la aparición de un arte superior empieza a imponerse.
- Los pintores quieren modernizarse; hasta presienten la grandeza del arte nuevo, pero semiasfixiados en la atmósfera deletérea de la Academia de Bellas Artes, única que tenemos, rellena de cánones y de rutinas y vacía de ímpetus vigorosos, siguen el camino apollinado de predecesores que no pudieron llegar a maestros, atrofian sus nacientes facultades y acaban por ahogar sus aspiraciones a la gloria legítima y a la fama fructífera en el vaho inmundo de las cantinas metropolitanas... Los literatos no pudiendo escribir ni estudiar, porque nadie quiere pagar sino artículos ligeros para periódicos, pasan sus días ociosos mirando hacia París a través del turbio ópalo del ajenjo falsificado.

<sup>122</sup> Cfr. Justo Sierra. **La Educación Nacional, Obras Completas** (Tomo VIII), México, UNAM, 1948, pp. 451-459 y 482-483.

ESTA TESIS NO PUEDE  
VALER DE NADA SIN LA  
AUTORIZACIÓN DE LA BIBLIOTECA

- Se trata de crear un Centro Artístico que dé cabida a todos nuestros artistas y les permita vivir con independencia fuera del parasitismo y la burocracia gubernamentales.
- El fenómeno de una Escuela libre y de paga, luchando con ventaja con escuelas gratuitas ampliamente subvencionadas por el Estado, y disponiendo de recompensas muy deseadas, es harto digno de estudio para dejarlo pasar inadvertido y harto digno de imitación para desdeñarlo.<sup>123</sup>

El mismo escultor, a raíz de un encargo del Secretario de Justicia e Instrucción Pública, don Justino Fernández, hace una evaluación del estado de la enseñanza del dibujo en las "Escuelas Nacionales" (elementales, Preparatoria y Profesionales), concluyendo en su informe que:

... muy a mi pesar debo exponer que, no sólo es malo el método que en general se observa en casi todas estas cátedras, sino que más bien podría decirse que tal método no existe.<sup>124</sup>

Como caso extremo, Contreras coloca el de la Escuela de Artes y Oficios para Hombres (creada en 1851), de la que dice:

Nada en mi concepto más imperfecto que el método de enseñanza del dibujo en este plantel. Si en las demás escuelas no es perdonable que no se tenga presente un método técnico y especial para los distintos grupos que concurren a la clase de dibujo tomado de la estampa, en ésta la omisión casi es criminal.<sup>125</sup>

Hay que decir que la decepción que experimentó Contreras en sus primeros años de trabajo docente, le había llevado a plantear como solución al problema de la formación de artistas mexicanos, la canalización de los recursos al sostenimiento de alumnos sobresalientes en el extranjero (Europa), en condición de becarios, pero bajo un supuesto radical. Patricia Pérez Walters da noticia de que ello ocurrió en el momento de ruptura que Contreras tuvo con la Academia, en 1895, "cuando presentó

---

<sup>123</sup> Jesús F. Contreras. **Centro Artístico Mexicano "Tecné"**, París, manuscrito, 1900. Documento incluido en: Patricia Pérez Walters. "Jesús F. Contreras. "Dos documentos relativos a la reforma de la enseñanza del dibujo", en: Museo Nacional de Arte. **Memoria**, No. 3, México, Primavera-Verano de 1991, p. 66.

<sup>124</sup> Jesús F. Contreras. "Informe que rinde a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, el comisionado para estudiar los métodos de enseñanza del Dibujo, y proposiciones que formula ante la misma Secretaría acerca de los medios más adecuados para el desarrollo del ramo de las Bellas Artes en la República Mexicana", citado en: **Ibid.**, p. 69.

<sup>125</sup> **Ibid.**



al Presidente Díaz un utópico plan de reestructuración de la ENBA (Escuela Nacional de Bellas Artes), en el que proponía la supresión de la mayoría de las clases y la apertura de un establecimiento para la formación de pensionados en París".<sup>126</sup> Finalmente, con una óptica menos desesperada, vio la posibilidad de la promoción educativa a manos de una institución privada (el Centro "Tecné"), cuya edificación nunca se llevó a cabo.<sup>127</sup>

Está de más mencionar que los años de conflicto armado serían al inicio del siglo XX un **Impasse**, quizá necesario para replantear de raíz el esquema de la educación pública, con medidas como la federalización de la enseñanza, la campaña nacional contra el analfabetismo, la dotación masiva de libros, y la incipiente organización del departamento de bellas artes en la nueva Secretaría de Educación Pública.<sup>128</sup>

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 62.

<sup>127</sup> Un texto finisecular nos ilustra sin embargo acerca de otra actitud sobre las peripecias educativas del momento: la del humor. Así, un modelo educativo y recreativo para señoras de edad, fue propuesto por un pequeño grupo de visionarios pedagogos, según se refiere:

Sábase que allá por el año de 1882, los Sres. Lics. D. Gerónimo López, su yerno el Dr. Polavieja, el Dr. Don Serapio Zumaiacarraga y el Sr. Beteta, personas ilustres muy conocidas en la capital, concibieron y amamantaron el proyecto de fundar una casa donde las señoras pudieran disfrutar los goces permitidos a la juventud, sin violar las leyes de Dios ni las que impone la decencia a las sociedades humanas.

**Anónimo. Arquisterio; Casa de Ejercicios para honesto recreo de las señoras grandes, fundado en el año de 1882. Documentos inéditos, restaurados y publicados por un Anticuario de Esta Capital, México, Imprenta de El Fénix, 1897, 32 pp., p. 4.** Es interesante observar la minuciosidad de este proyecto lúdico y educativo, que tiene en la música, la danza y la oratoria -a más de la moderada y elegante práctica deportiva- sus instrumentos privilegiados del solaz espiritual y físico anunciado en el título. Por evidente que sea la sátira a los rebuscamientos y las preocupaciones morales de las clases adineradas de la época, queda la impresión de que éstas no se hallaban muy ajenas a lo que en el documento se describe, y que en realidad sí había una tendencia a dar un aire de prestancia académica a las actividades cultas de la vida cotidiana.

<sup>128</sup> La Secretaría se organizó en tres áreas o departamentos: Escuelas, Bibliotecas, y Bellas Artes. Este último, a su vez, se integró por las siguientes direcciones: Dibujo y Trabajos Manuales, Educación Física, Cultura Estética y Propaganda Cultural. Francisco Reyes Palma da a propósito del impacto inicial del área de dibujo, la siguiente explicación:

La dirección de Dibujo y Trabajos Manuales cubrió la enseñanza del dibujo en los jardines de niños, escuelas primarias, normales y técnicas. Para ello se estableció un sistema, en que un equipo de setenta profesores de dibujo capacitó y dio apoyo permanente a dos mil maestros de grado que a su vez debían instruir a cerca de ciento treinta mil niños; en tanto que otros treinta

Un efecto inmediato de la nueva política educativa fue iniciar la organización de la educación artística. De acuerdo con la impronta popular dejada por la Revolución, se pensó que este tipo de educación tenía que ser democrática, por oposición al elitismo con el que se había desenvuelto en el pasado.

Dos fueron los principales intentos específicos de apoyo a la educación artística, en lo que concierne a la plástica: las Escuelas de Pintura al Aire Libre y el Método de Dibujo de Adolfo Best Maugard, que trató de difundirse en la educación elemental. Al respecto, Karen Cordero nos menciona que

El niño, conforme lo perciben estas corrientes, es una criatura no corrompida por ideas estéticas impuestas, quien resguarda los "valores puros" de la raza y es a la vez tierra fértil para la fácil implantación de nuevos conceptos artísticos y sociales. Asimismo, no se pretende producir un gran arte retórico, como el muralismo, sino sembrar nuevas raíces formales e iconográficas a nivel masivo, para transformar -a partir de la práctica artística- el gusto estético y las ideas sociales de los sectores medio y popular.<sup>129</sup>

Hay que aclarar que las escuelas al aire libre se habían iniciado en 1911, a raíz de la "huelga" en contra de las concepciones "academicistas" de la Academia de San Carlos, movimiento que dio por resultado la instalación de una escuela en los rumbos de Santa Anita, en el D.F. (1913-1914). Una segunda época de estas escuelas se daría a partir de 1920, bajo el liderazgo de Alfredo Ramos Martínez y utilizando un concepto tan flexible que

---

profesores atendían directamente grupos de normalistas y alumnos de escuelas técnicas. Estos datos proporcionados por *El Universal*, en marzo de 1923, hacen pensar en un sistema de educación artística, que en la parte referente al dibujo, logró una expansión inusitada. Sin embargo la cuota real de atención, de 70, 000 niños, decreció en los alrededores de la capital, hasta hacerse sensiblemente reducida en ella.

Francisco Reyes Palma. *La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, 1981, p. 17.

<sup>129</sup> Karen Cordero Reiman. "Ensueños Artísticos: tres estrategias para configurar la modernidad en México, 1920-1930", en: Olivier Debrouse, et. al. *Modernidad y Modernización en el Arte Mexicano; 1920-1960*, Museo Nacional de Arte del INBA, 1991, p. 55. Respecto a este tema, la propia Karen Cordero nos remite a dos trabajos básicos: Rauquel Tibol. "Las Escuelas al Aire Libre en el desarrollo cultural de México", en el catálogo de la exposición *Homenaje al Movimiento de Escuelas de Pintura al Aire Libre*, Museo del Palacio de Bellas Artes, México, INBA/SEP, 1981; y Laura González Matute. *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*, México, CENIDIAP, INBA, 1987.

el alumnado de las Escuelas incluye tanto a alumnos de la revivida Academia, como niños de las zonas circundantes a sus nuevas localidades (Chimalistac, Coyoacán, Churubusco, Xochimilco, Tlalpan, Guadalupe Hidalgo).<sup>130</sup>

Respecto a la idea de tal agrupamiento indiscriminado, Cordero nos informa:

No queda muy claro... de quién provino la iniciativa de abrir las escuelas al sector popular-infantil, aunque parece probable que recibió impulso de Vasconcelos, primero en la Universidad y luego en la Secretaría de Educación Pública; bajo la administración pragmática de Puig Casauranc, el Secretario de Educación Callista, se refuerza el sentido populista e indigenista de las Escuelas.<sup>131</sup>

No obstante el entusiasmo suscitado por ellas, y la trascendencia que llegó a tener su propuesta (en exposiciones llevadas a Berlín, París y Madrid), a la que se comparó incluso con la obra de Cézanne o Gauguin, su destino sería la decadencia estilística y el esquematismo:

Figuras de la talla de Orozco y Siqueiros criticaron con dureza la 'falta de oficio' promovida por las Escuelas, y la vuelta hacia un arte que resulta fácil de leer, con una postura política marcada, condujo a la decadencia y finalmente al cierre de las Escuelas en la década de los treinta.<sup>132</sup>

Por su parte, el Método de Dibujo Best Maugard también tuvo mucho del espontaneísmo de la academia "aireana", aunque constreñido a un modelo de "siete elementos esenciales del arte prehispánico y popular". El método fue impulsado en 1922 desde la Dirección de Dibujo y Trabajos Manuales, a cuya cabeza se encontraba el propio Best Maugard. La originalidad de aquél residía en ser alternativo a los modelos europeos, pues retomaba lo "arquetípico" de nuestra culturas nativas. El método partió de la identificación del niño con el primitivo:

Así pues, consecuentes con la historia de la humanidad, seguimos un método basado en el mismo proceso de desenvolvimiento que observamos en la vida de un niño, el cual manifiesta las mismas características del hombre primitivo y, luego durante los años de su desarrollo hasta la adolescencia, logra ir conquistando lo que la humanidad conquistó en el transcurso de siglos... el alumnado producirá composiciones enteramente

---

<sup>130</sup> *Ibid.*

<sup>131</sup> *Ibid.*

<sup>132</sup> *Ibid.*, p. 58. Para un tratamiento *in extenso* del tema de las escuelas al aire libre, ver: Laura González Matute, *Op. cit.*

semejantes a las de nuestro arte popular, sólo que con más pureza y refinamiento, pues él ha seguido un camino más sintético y además, está casi exento de malas influencias que hagan sus expresiones híbridas...<sup>133</sup>

A dos años de echado a andar el método, Best fue sustituido en el cargo por Manuel Rodríguez Lozano, quien, sin abandonar del todo la obra de su antecesor, dio cauce a nuevas formas de expresión en la enseñanza de las artes plásticas (como los retablos populares).

Un intento de educación artística masiva muy significativo se dio en el campo musical, que se encuadró en la ya mencionada Dirección de Cultura Estética del Departamento de Bellas Artes de la SEP. Creada en 1922, esta dependencia tuvo entre sus funciones la de "atender la educación musical desde el nivel del jardín de niños, las primarias, la escuela normal para maestros, los centros de orfeón y la participación en festivales y actividades de difusión musical".<sup>134</sup> Este será el antecedente de la Sección de Música Escolar, creada en 1932, y cuya función era formular los programas para la enseñanza de la materia en escuelas primarias y secundarias. En ese entonces, la Sección atendía a 85 escuelas primarias del D.F. y 67 foráneas, seis secundarias y siete Centros de Orfeón, y ejercía inspección en escuelas privadas acerca de su área de competencia.

De ahí en adelante la cobertura de la Sección se ampliaría en mínima proporción, hasta ser incorporada al Instituto Nacional de Bellas Artes en 1947. Sobre este periodo nos habremos de referir en el siguiente capítulo.

Lo que conviene subrayar es que bajo el influjo de renovación cultural que los años treinta heredaron de la década anterior, fue manifiesto el interés gubernamental

---

<sup>133</sup> Adolfo Best Maugard. **Método de Dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano**, México, SEP, 1923, pp. 20-21. Citado en *Ibid.*, p. 19.

<sup>134</sup> Susana Dultzin. **La educación musical en México (antecedentes 1920-1940)**, México, Coordinación General de Educación Artística (Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación), 1981, p. 11. Luego, en 1924, la SEP transforma la dependencia en Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones.

en crear una base institucional para el desarrollo de las artes, a pesar de los altibajos presupuestales. En 1931, por ejemplo, se había dado un reflujo de funciones y presupuesto en el Departamento de Bellas Artes, de manera que éste quedó a cargo sólo de la enseñanza de la música, el dibujo y la educación física en escuelas primarias y secundarias del Distrito Federal.<sup>135</sup>

Un caso que amerita atención especial es el de la fundación de la Escuela de Danza, dependiente del Departamento de Bellas Artes, y al frente de la cual se nombró al pintor de origen guatemalteco Carlos Mérida, que a más de su prestigio como artista plástico contaba con el de promotor ferviente de la danza. La Escuela se instaló en el propio edificio de la Secretaría de Educación Pública en 1932, en medio de un ambiente sintetizado así por Cristina Mendoza:

El surgimiento de esta escuela obedeció a una serie de coyunturas favorables de instancias diferentes: la oficial, representada por personalidades como Narciso Bassols, secretario de Educación Pública; Carlos Chávez, director del Conservatorio Nacional de Música y los integrantes del recién formado Consejo de Bellas Artes, que en el área cultural buscaba legitimarse y consolidarse al desarrollar un proyecto popular que integrara distintas disciplinas artísticas, así como la de maestros interesados que supieron encauzar los acontecimientos con el fin de establecer en forma definitiva este centro profesional.<sup>136</sup>

El Consejo, se nos informa también, lo integraban en una convivencia entre las tendencias nacionalista y cosmopolita: "José Gorostiza, Consejero Administrativo; Salvador Ordoñez, Sección de Música; Rufino Tamayo, Sección de Pintura; Manuel Maples Arce, Enseñanza Industrial Artística y Javier (sic) Villaurrutia, Sección de Literatura y Teatro".<sup>137</sup> De ellos, Mérida reconoció siempre a Gorostiza como el creador de la Escuela, pues además fue quien le propuso quedar a su cargo.

---

<sup>135</sup> Cfr. Cristina Mendoza (Introducción y selección de textos). **Escritos de Carlos Mérida sobre el arte: la danza**, México, INBA/Centro Nacional de Investigación y Documentación de Artes Plásticas, 1990, p. 17.

<sup>136</sup> *Ibid.*

<sup>137</sup> *Ibid.*

Los maestros a los que se hacía antes referencia eran, entre otros, Hipólito Zybin, ruso él, y las hermanas Gloria y Nellie Campobello. La Escuela de Plástica Dinámica de Zybin fue el antecedente inmediato de la Escuela de Danza. Asimismo, las hermanas Campobello habían sido reclutadas por la SEP en 1930 para crear danzas nacionales, ante el desalentador panorama de la danza mexicana, que no tenía ni creadores ni intérpretes de alto profesionalismo. Aunque para la fundación de la Escuela de Danza la proposición de las Campobello apuntaba a la creación de una compañía profesional, finalmente privó el estricto interés educativo, sustentado en una proposición de Carlos Chávez de abierta vocación nacionalista, si bien ayuna de los aspectos técnicos de la danza.

De acuerdo con la orientación de Chávez, Mérida se encaminó a generar un movimiento de danza nacional, pero jamás reñida con una posible dimensión cosmopolita, a la cual aspiraba:

Como se ve, el punto fundamental de la Escuela se situaba en una iniciación adecuada y segura del ballet mexicano, mediante un estudio serio y tan completo como fuera posible de las características de los bailables autóctonos mexicanos, que sirviera de base para el desarrollo futuro de danza contemporánea de tipo universal.<sup>138</sup>

Es obvio aclarar que en el incipiente estado de conocimiento sobre la danza que se tenía en el medio artístico y académico, hizo imperativa una acuciosa labor de investigación, a la cual la Escuela se abocó de inmediato al crear un archivo de los "aspectos coreográfico-musicales y pictóricos de las danzas y bailes más característicos del país".<sup>139</sup>

El tipo de estudios que se ofreció fue una carrera de tres años, de ejecutante de danza, en la que se privilegió la enseñanza de danzas y bailes mexicanos, pero dejando abierto el estudio de especialidades en baile griego, ruso, español, portugués,

---

<sup>138</sup> Carlos Mérida. "Notas autobiográficas", citado en *Ibid.*, p. 40.

<sup>139</sup> C. Mérida, *Op. cit.*, en *Ibid.*, p. 41.

etc.<sup>140</sup> Cabe resaltar que el experimento de colocar a un pintor -y escenógrafo- al frente de una escuela de danza obedecía a una tentativa de integración de las artes.

La huella de esta escuela fue tan perdurable que puede ser considerada el pilar sobre el que se construyó un movimiento dancístico, notable en los años 40 con las aportaciones de artistas extranjeras como Ana Sokolow y Waldeen. De ahí a la Academia de la Danza Mexicana hubo sólo un paso, al que luego siguió el nacimiento -por escisión de la Academia- del Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza, y la proliferación de centros educativos fuera del INBA, tan importantes como el Taller Coreográfico de la UNAM. Por su parte, la Escuela Nacional de Danza pervivió, luego bajo la denominación "Nellie Campobello", como se le conoce hasta nuestros días. Todas ellas han sido, sobra decirlo, instituciones centrales del fomento del arte en nuestro país.

---

<sup>140</sup> El programa de la carrera estaba estructurado de la siguiente forma:

**Primer año**

- **Técnica del baile.** Primer curso. Ejercicios rítmicos elementales, movimientos expresivos naturales.
- **Baile mexicano.** Primer curso. Ritmos elementales, su diferenciación, según las regiones de donde procedan.
- **Plástica escénica.**

**Segundo año**

- **Técnica del baile.** Segundo curso. Ejercicios rítmicos superiores.
- **Baile mexicano.** Segundo curso. Aplicación de los ritmos estudiados en el año anterior. -
- Conjuntos.
- Especialidad.
- **Plástica escénica.**

**Tercer año**

- **Técnica del baile.** Tercer curso. Perfeccionamiento de los ejercicios aprendidos en años anteriores, para mantener al alumno en las condiciones necesarias de agilidad y destreza.
- **Baile mexicano.** Tercer curso. Interpretación y creación.
- Especialidad.
- **Ballet.** (**Mise en scène** de ballets mexicanos, elaborados con la colaboración de bailarines, músicos, literatos y pintores. Laboratorio.)

Por último, y bajo la advertencia de la manifiesta omisión de un capítulo exhaustivo sobre el nacimiento y desarrollo de las escuelas de arte, hemos de consignar que en el primer informe global del INBA, realizado en 1950 bajo la administración de Carlos Chávez<sup>141</sup>, se da noticia de las siguientes escuelas y secciones escolares, adscritas a los departamentos respectivos de su especialidad -información que nos permitimos glosar:

<b>Arte</b>	<b>Nivel escolar</b>	<b>Nivel profesional</b>	<b>Creación e investigación</b>	<b>Nivel popular</b>
<b>Música</b>	- Sección Escolar para el D.F.  - Sección Escolar para los Estados y Territorios  (Ambas secciones se agruparán después en la actual "Sección de Música Escolar")	- Conservatorio Nacional de Música.  - Escuela Nocturna de Música.  - Academia de Opera de Bellas Artes.  - Escuela Secundaria de Arte (sic)		Centros Populares de Arte (4, que, al parecer, son el precedente de las actuales Escuelas de Iniciación Artística)
<b>Artes Plásticas</b>	- Sección Escolar para los Estados y Territorios (a la que más tarde se llamará "Sección de Enseñanzas Artísticas")	- Escuela de Pintura y Escultura "La Esmeralda"  - Taller de Fundición  - Taller de Calcografía		Centros Populares...
<b>Teatro</b>	Sección Escolar para el D.F.	Escuela de Arte Teatral		Centros Populares...
<b>Danza</b>		Escuela Nacional de Danza (más tarde, "Nellie Campobello")	Academia de la Danza Mexicana	

Con los insuficientes datos aquí contenidos sobre la trayectoria de la educación artística en México, hemos de subrayar su importancia como un elemento tan discreto

<sup>141</sup> Cfr. Dirección General del INBA. *Dos años y medio del INBA*, 5 vol. México, INBA, 1950, vol. I, pp. 35-41.



como fundamental de nuestra cultura, que amerita una reconstrucción histórica rigurosa, sobre todo en lo que toca a su nivel superior. Sin este referente, siempre se correrá el riesgo de eludir la recuperación de la experiencia aportada por numerosas generaciones de educadores y promotores, y de repetir equivocaciones fundamentales, obstinadamente recurrentes en la historia del arte de nuestro país.

#### 4. Ideario y estrategia del proyecto educativo modernizador.

En guardia frente a la posible observación de que en el periodo 82-88 no se explicitó una idea "modernizadora" para las instituciones culturales, nos apresuramos a sostener que, en efecto, la modernización, entendida como un vasto programa de gobierno en la historia reciente del país, sólo es adjudicable al programa de gobierno de Carlos Salinas de Gortari.<sup>142</sup> No obstante, la continuidad de políticas observada de una administración a la sucedánea, nos hace proponer la hipótesis de que las reformas en asuntos educativos y culturales que ahora se encuentran en instrumentación, fueron anunciadas e incipientemente realizadas, durante el sexenio del presidente Miguel de la Madrid. Las dificultades previsibles de su ejecución, combinadas con contingencias harto desafortunadas para el Gobierno, disiparon la originalidad del proyecto, hasta llevarlo a su aparente suspensión.<sup>143</sup> De hecho, esta

<sup>142</sup> Una modernización de las estructuras institucionales, relacionada con una reforma educativa, se dio en la segunda mitad de la década de los setenta, en que, para efectos de nuestra revisión histórica, es detectable la primera estructura de atención a la cultura, en el nivel de subsecretaría. En el inicio del sexenio 70-76 se había dado la modificación de la estructura orgánica de la SEP, que incluyó la creación de cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extrescolar; y Planeación y Coordinación Educativa. Hubo entonces un primer ensayo de descentralización, habiéndose dividido al país en nueve regiones a las que se asignó un delegado de la Federación, y 37 subunidades de coordinación en las ciudades más importantes. En cuanto a aspectos jurídicos y reglamentarios, la SEP promovió la aparición de las siguientes leyes: la Federal de Educación del 14 de diciembre de 1973, y la Nacional de Educación para Adultos, del 15 de enero de 1976, con base en la cual se instaló el sistema respectivo; la nueva Ley Orgánica del Instituto Politécnico Nacional, del 16 de diciembre de 1974, que avaló la reestructuración de esta dependencia; y la Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, del 6 de mayo de 1972. Se reformaron los libros de texto gratuitos para primaria, fijando siete áreas de aprendizaje: español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, **educación artística** y educación tecnológica (en el sexenio 76-82 se sumaría el área de educación para la salud). Se reformó el plan de estudios de educación normal, se creó la Dirección General de Mejoramiento Profesional -de uso extra-académico posterior, una vez controlada por el SNTE. Se instituyeron el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el INDE, la Universidad Autónoma de Chapingo y el Colegio de Bachilleres (a más de que en su ámbito, la Universidad Nacional, durante la Rectoría de Pablo González Casanova, había creado en 1971 los Colegios de Ciencias y Humanidades). En suma, en este periodo el sector educativo recibió un impulso inusitado, incluyendo incrementos sustanciales a los subsidios de la educación superior.

<sup>143</sup> Una nueva caída de los precios internacionales del petróleo, los terremotos que devastaron la capital del país, y, el deceso del Secretario Reyes Heróles, así como una inusitada escalada inflacionaria, fueron, entre otros, factores que condicionaron la falta de continuidad de la política educativa en el sexenio. A pesar de lo anterior, un aspecto central de la reforma educativa en curso (1993), la formación de personal docente con mayor calidad académica, tuvo su origen en la elevación de los estudios normalistas al nivel de licenciatura, instrumentada a partir del ciclo escolar 1984-1985. De paso, esto fue un referente obligado de reforma en la estructura de la

suspensión terminó una vez que el "enfoque estatista" aún presente en el sexenio del presidente de la Madrid -pero cuyo dismantelamiento se inició entonces- ha sido sustituido por un enfoque "desburocratizador", o de encogimiento de las estructuras institucionales del ámbito cultural. Podría decirse para nuestro tema que mientras en el periodo 83-88 la modernización fue un intento de consolidar las estructuras, afinándolas, en el sexenio 88-94 la modernización ha consistido en una depuración de algunas de ellas.

En un contexto más general, la reestructuración política del sector a lo largo de la primera mitad del periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari ha parecido estar sustentado, sin embargo, en el ideario de la Revolución Educativa del Secretario Reyes Heróles, e incluso, en planteamientos organizativos del Secretario Solana.<sup>144</sup>

En seguida intentamos explicar el aserto.

---

educación superior en el Instituto Nacional de Bellas Artes, con al menos tres resultados tangibles: la reforma al plan de estudios de los Centros de Educación Artística (conversión de carreras técnicas a bachilleratos), homologación del personal docente de escuelas profesionales y aplicación del Acuerdo No. 125 de la SEP, relativo a Titulación para Profesores.

<sup>144</sup> Los objetivos expresos del periodo en que Solana ocupó la responsabilidad del sector, fueron: "1) Asegurar la educación básica a toda la población; 2) Vincular la educación terminal con el sistema productivo; 3) Elevar la calidad de la educación; 4) Mejorar la atmósfera cultural del país; 5) Aumentar la eficiencia del sistema educativo". Fernando Solana, *Op. cit.*, pag. 44. Por su parte, la administración Reyes Heróles, persiguió: "1) Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes; 2) Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos desfavorecidos; 3) Vincular la educación y la investigación científica, la tecnología y el desarrollo experimental con los requerimientos del país; 4) Regionalizar y descentralizar la educación básica y normal. Regionalizar y desconcentrar la educación superior, la investigación y la cultura; 5) Mejorar y ampliar los servicios en las áreas de educación, deporte y recreación. Poder Ejecutivo Federal, **Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988**, México, Secretaría de la Presidencia, 15 de agosto de 1984, pag. 38. Resalta el hecho de que los objetivos de este último programa apunten a semejantes intenciones que su antecesor, pero agregando los elementos de la descentralización y la regionalización de la cobertura educativa y cultural. No es desdeñable que fueron justo ambos elementos los que encontraron mayores trabas para su operación, y que ambos sean también aspectos nodales de la estrategia de reforma de la administración de Ernesto Zedillo, a partir de 1992. Entre otras razones, vitales para el momento vivido por Reyes Heróles, la medida era un acto de racionalización presupuestal del gobierno federal, y un intento de involucramiento responsable de las entidades de la Federación.

#### 4.1. Crecimiento del sector educativo desde 1982.

Los últimos dos años de la gestión presidencial de José López Portillo estuvieron marcados por una crisis económica sin precedente (abrupta caída del proyecto de gobierno basado en la economía petrolizada), y por una crisis de legitimidad gubernamental, sólo efímera y artificialmente recuperada en último momento, merced a una nacionalización bancaria que produjo la ilusión de un retorno a los mejores tiempos del nacionalismo. Pese a ello, en lo inmediato no se hizo evidente el decaimiento cualitativo del proyecto de la educación, pues las propias autoridades del ramo tenían un diagnóstico más bien halagüeño para las épocas venideras.<sup>145</sup>

Como había sido habitual en los sexenios anteriores, la gestión que concluía había hecho crecer satisfactoriamente -según los recursos disponibles- la oferta educativa.<sup>146</sup> De acuerdo con las tendencias de crecimiento de ésta, el país estaba "a punto de alcanzar el cien por ciento de la demanda de educación de nivel primario".<sup>147</sup>

---

<sup>145</sup> El Secretario de Educación Pública, en septiembre de 1981, definía las nuevas dimensiones que se abrían al sector en esas fechas:

La primera es la búsqueda de calidad. Menos presionado por expandir su cobertura, el sistema educativo puede iniciar una intensa etapa de mejoramiento cualitativo; de experimentación de nuevos modelos; de hincapié en los valores humanos del maestro, fuente insustituible de toda renovación educativa, y de esfuerzo por captar la esencia de la relación interpersonal entre educador y educando. El factor fundamental de una reforma educativa es, al fin de cuentas, el maestro. Su riqueza humana, su vocación y su capacidad profesional serán siempre la medida de la educación".

Fernando Solana. *Tan lejos como llegue la educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, pag. 294.

<sup>146</sup> Una evaluación de la atención educativa lograda en cuatro décadas, daba el siguiente balance:

a partir de 1940 las estadísticas de la educación primaria indican una notable expansión de los servicios educativos, que registraron tasas de crecimiento superiores a las de la población. En 1940 la matrícula total en el nivel era de 2.3 millones de educandos, es decir, el 44% de la población de 6 a 14 años. Para 1980 la matrícula se estima en más de 15 millones de educandos, lo que representa alrededor del 87% de la población en ese grupo de edad".

Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados de la Presidencia de la República. *Necesidades esenciales en México; situación actual y perspectivas al año 2000: Educación*. México, Siglo XXI, 1982, pp. 23-24.

<sup>147</sup> *Ibid.*

Sin embargo, ahora sabemos que fue precisamente a partir de ese momento que comenzaron a proliferar las dificultades tanto de cobertura como de elevación cualitativa del servicio, de modo que en nuestros días las expectativas presentes en 1982 se han tornado mucho más moderadas.<sup>148</sup>

A efecto de abordar algunos de los problemas centrales de la educación artística, es válida una digresión acerca del crecimiento de la cobertura educativa en los veinte años recientes. Por principio, cabe decir que desde el punto de vista del profesorado abocado a atender al conjunto del sistema educativo nacional, el crecimiento que se dio desde 1970 ha sido notable:

Durante el ciclo escolar 1970-1971 (...) contó con un personal docente cercano a las 332 mil personas, de las cuales 194 mil (58.5%) correspondieron a maestros de educación primaria y cerca de 68 mil (20.4%) a maestros de educación secundaria; es decir, en ese año cerca del 79% del personal docente estuvo dedicado a lo que constituiría el ciclo de educación básica de nueve grados. Para 1981 el sistema docente contó con un total de 561 mil maestros en todo el sistema educativo nacional (286 mil en primaria, el 51%; y 130 mil en secundaria, el 23%). En conjunto, el personal docente dedicado a la primaria y secundaria descendió en términos relativos al 74%.<sup>149</sup>

<sup>148</sup> El Subsecretario de Coordinación Educativa, Pascual García Alba, admite que en cuanto a primaria

en la actualidad 2.5 millones de niños de entre 6 y 14 años de edad no asisten a la escuela; es decir, el 13.3 % de la población infantil.\*

Respecto a la distribución geográfica del analfabetismo, nos indica:

Los resultados del Censo de Población de 1990 revelaron que en entidades como Baja California, el Distrito Federal y Nuevo León la tasa de analfabetismo es inferior al 5%, mientras que en 11 estados de la República es superior al 15%. Particularmente en Chiapas, Oaxaca, Hidalgo y Guerrero, la población de 15 años y más que no sabe leer y escribir es más del 20% y, en el caso de Chiapas, del 30 por ciento.

Pascual García Alba. "Federalismo Educativo e igualdad", en *Examen*, Año 4. No. 40, Septiembre de 1992, p. 11. \*El titular de Educación, en el mismo número de dicha publicación ofrece el dato de 2.7 millones de niños en tales edades. Ver: Ernesto Zedillo. "El por qué de la modernización de la educación básica", *Ibid.*, p. 6.  
<sup>149</sup> *Ibid.*, p. 58-60. La matrícula de educación primaria creció a su vez de 8 061.1 mil de escolares en 1970 a 13 831.5 mil en 1980; en educación secundaria lo hizo de 1 107.9 a 3 224.5 mil en 1980. Cfr. *Ibid.*, p. 48. Diez años más tarde, para el ciclo 90-91, en dichos niveles la matrícula fue de 14 622.1 mil y de 4 268.5, respectivamente. Cfr. Secretaría de Programación y Presupuesto. **Plan Nacional de Desarrollo, Informe de Ejecución**, México, 1991, p. 86. El aumento natural de la población y el desplazamiento paulatino de las inversiones gubernamentales hacia prioridades en apariencia más redituables, o de mayor presión momentánea, llevó a que se operara una separación notable entre el presupuesto asignado al sector educativo y el asignado a la Federación en su conjunto. Así, mientras que en 1970 el presupuesto canalizado a educación significó el 28.25% del presupuesto del Gobierno Federal, en el último año del sexenio 82-88, fue de 19.49% con relación al consumo total de la propia Federación. Ver: a) Secretaría de Educación Pública. **La Educación Pública en México; 1964-1970**, México, SEP, 1970, p. 327; y, b) Carlos Salinas de Gortari, **Tercer Informe de Gobierno, 1991 (Anexo)**, México, Poder Ejecutivo Federal, 1991, pp. 133 y 159.

Hacia noviembre de 1991, de acuerdo con las estimaciones del Tercer Informe de Gobierno del Ejecutivo Federal, la matrícula de educación básica para el ciclo 91-92 representó 21 706.5 mil de educandos (14.58 en primaria, 4.26 en secundaria y 2.85 millones en preescolar), esto es, el 84.38% del estudiantado; mientras que el número respectivo de maestros ascendía a 824 445 (476 718 en primaria, 236 304 en secundaria y 111 423 en preescolar), es decir, el 73.05% del magisterio, que se compuso de 1 128 560 personas.<sup>150</sup> Por lo que toca a educación media superior y superior, agrupó a 3 498.9 mil alumnos (13.60% de la matrícula general), con 280.67 mil profesores (24.86% del total). Los porcentajes faltantes para el total del sistema (2% de alumnos y 2% de profesores), se ubicaron en la modalidad de capacitación para el trabajo.<sup>151</sup>

La concentración de alumnado en la base de la pirámide no sólo revela la tendencia de composición de la estructura demográfica del país, sino el nivel real de educación en el que éste se encuentra.<sup>152</sup>

Al adentrarse en las discontinuidades y en las fallas que han propiciado el decaimiento de la educación de nuestro país -y la privada no es una excepción, por más que corrientes de opinión interesadas así lo sostengan- se hace evidente que la última década ha estado colmada de embrollos cuya causalidad tiene que ver de forma directa con el sentido mismo del proyecto de la Revolución, reivindicado con menos verosimilitud en cada periodo de gobierno.

Entrando en materia cultural, es claro que los notables avances en cobertura de servicios, tales como creación de nuevas instituciones, proliferación de actividades para todo tipo de públicos, fomento a la creación, la difusión y la educación artísticas, tienen su punto de crisis cuando el balance apunta a la congruencia institucional, al

---

<sup>150</sup> Cfr. Poder Ejecutivo Federal. Tercer Informe de Gobierno, 1991 (Anexo), México, Presidencia de la República, Noviembre de 1991, p. 345.

<sup>151</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>152</sup> El Secretario Ernesto Zedillo ubica la escolaridad promedio en México en 6.5 grados para 1991. *Loc. cit.*

uso óptimo de recursos financieros y humanos, y a la vinculación entre educación y cultura, todos ellos factores cualitativos de un proyecto -el de la Revolución- que parece fracturado en sus cimientos, y al que el gobierno federal estaría forzado a reivindicar con una política social de amplio espectro, dirigida no únicamente a los mexicanos en "pobreza extrema", de no llegar a cumplirse las expectativas modernizadoras (flujos de capital, derrota al proteccionismo estadounidense de la "Era Clinton", transición pacífica al siguiente cambio de poderes, etc.). Así sea sólo por el compromiso explícito de la educación pública en mantenerse como democrática, popular, nacionalista, y, desde luego, laica, el proyecto de la Revolución parece vigoroso aún en este sector, por más que su supervivencia dificulte la operación de las políticas económicas modernizadoras.

El regreso a postulados tradicionales -como el de un acendrado nacionalismo- que deja ver la orientación de la reforma educativa en curso, permite afirmar sin empacho que, en la vivencia del "mito" del desempleo y la pobreza en que están sumidas las masas del país -incluidas las otrora privilegiadas clases medias-, y con discurso de la Revolución o sin él, el Gobierno Federal parece obligado a pagar su cuota de legitimidad al través precisamente de la política educativa y cultural, más allá de la modernización de sus estructuras administrativas y políticas. Y no porque haya que reivindicar **a priori** un proyecto que fue concebido en circunstancias históricas particulares e irrepetibles, sino porque la educación, habiendo sido en México el factor de nivelación y de justicia social por excelencia, con sus deficiencias está haciendo poco viable la modernización efectiva del país. Bajos niveles educativos se traducen así en baja o nula competitividad laboral, en pobre calidad de vida y en consecuente pobre -o violenta- participación ciudadana. Por lo demás, la apuesta histórica instrumentada para abrir las fronteras del país a una cada vez mayor competencia con el exterior, envuelve la paradoja de que ello ocurre en un momento de grandes

incertidumbres acerca del resultado final -digamos de aquí al año 2 000- de las reformas educativas, tan sujetas a disputas de carácter extra-académico, pero donde es previsible el triunfo **de facto**, de las facciones nacionalistas.

Esta situación encuentra su raíz joven en el periodo que nos ocupa (1982-1992), y su referente mediato en las gestiones presidenciales de Luis Echeverría y José López Portillo, que parecen haberse preocupado genuinamente por mejorar el sistema educativo, pero consintiendo la toma de posiciones a grupos políticos interesados tan sólo en beneficios sectarios y con frecuencia opuestos al cumplimiento de los cometidos académicos de la SEP. La nueva composición de la cúpula sindical del magisterio, gestada durante el sexenio delamadridista, e instalada a partir de 1989, no parece exenta de un carácter supragremialista, pero con la característica sobresaliente de la filiación nacionalista de todas sus facciones.

En medio del deterioro de la educación que se operó entre 1982 y 1988 -y que no nos toca cuantificar-, uno de los cruces de vías de mayor peligro fue el de educación y cultura, que convirtió a la educación artística en una una suerte de Triángulo de las Bermudas de la política educativa. Tan es así que hasta hoy día el Instituto Nacional de Bellas Artes no ha dado énfasis a la continuidad, o, en su caso, a un cambio de rumbo explícito con relación al proyecto de reforma instrumentado durante el periodo 83-88. Durante los primeros cuatro años de gobierno, se ha abierto en cambio un frente alternativo -el de las becas-, que, siendo plausible, no puede ser sustitutivo del apoyo que ameritan las instituciones de educación formal (privilegiadamente, las escuelas profesionales). Estas escuelas especializadas, bien que mal, son las responsables oficiales de forjar a los nuevos intérpretes, creadores, educadores e investigadores en el campo de las artes.<sup>153</sup> Sobre este particular se

---

<sup>153</sup> Un símil con la situación del deporte en México nos permitiría observar que, a falta de una infraestructura educativa sólida y permanente, se pretende obtener resultados espectaculares con financiamientos de última hora. Ni un artista ni un deportista se forman con financiamientos contingentes, otorgados en la víspera de algún acontecimiento de posible rédito político. Una política cultural basada eminentemente en la competencia por



habrá de volver en el punto al final del trabajo, pero su mención da pie a plantearnos problemas específicos del proyecto cultural del Estado mexicano.

#### 4.2. La educación artística en el INBA.

Hacia el fin del sexenio 76-82, la Secretaría de Educación Pública declaraba las nuevas dimensiones de la política cultural instrumentada, cuyos principios fundamentales eran: "libertad para la creación, apoyo y estímulo del Estado a la cultura, distribución equitativa de los bienes que ésta produce y protección de nuestro patrimonio artístico y cultural"<sup>154</sup>. Los propósitos que de ellos se desprendían para fortalecer y democratizar la cultura se dirigieron a defenderla de la invasión de usos y gustos ajenos y enajenantes; a preservar la lengua nacional de la influencia de vocablos extranjeros; a protegernos de culturas e intereses extraños, a estimular las

---

"bolsas", y todavía sin instancias colegiadas suficientemente estructuradas, debe requerir además un esfuerzo de planeación que afronte la reforma educativa artística como una prioridad impostergable. Los principios del Artículo 3o. Constitucional, relativos a la cultura y el arte, plantean de entrada el viejo problema de la educación integral, no sólo irresuelto hasta ahora, sino precariamente abordado, una vez más, en la actual reforma educativa. Sumariamente, y sólo para establecer un referente doctrinario obligatorio de la acción gubernamental en materia de la cultura y el arte, cabe recordar dichos principios: "I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas; VI. Enriquecer la cultura con impulso creador y con la incorporación de ideas y valores universales; VIII. Promover las condiciones sociales que lleven a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales, dentro de un régimen de libertad; XI. Propiciar las condiciones indispensables para el impulso de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura; XII. Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal modo que se armonicen tradición e innovación". Cita tomada de la **Ley Federal de Educación**, del 29 de Noviembre de 1973, México, Centro de Estudios Educativos, A.C. (Texto comentado por Rodrigo A. Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo), Diciembre de 1973, pp. 22-23. En enero de 1993, a través del diario **La Jornada**, se ha dado a conocer el proyecto de crear, por parte del CNCA, la **Universidad de las Artes** en los terrenos de la antigua Cineteca Nacional, con un presupuesto que suena inédito, luego de las estrecheces con las que las escuelas profesionales que ahí se concentrarían han venido trabajando durante las décadas recientes. El proyecto, aun cuando no del todo original, pues a lo largo de años fue planteado recurrentemente por intelectuales e instancias oficiales varios -entre estas últimas, por la propia Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas-, es loable, y habrá que esperar un cumplimiento cabal de sus propósitos; por principio, en el corto plazo a través de la dotación presupuestal correspondiente, y en el mediano, por medio de un proyecto académico sólido y la continuidad institucional necesaria, una vez rebasado el sexenio.

<sup>154</sup> Fernando Solana, *Op.cit.*, p 296.

culturas populares; a fortalecer la relación constructiva de la cultura nacional con la universal; y a vigorizar la identidad cultural de la Nación.<sup>155</sup>

Al igual que el civismo, que se enseña primordialmente a través del conocimiento histórico, el interés manifiesto por preservar la "identidad" gracias a la defensa y promoción de las manifestaciones culturales nacionales, fue un objetivo para lograr la permanente construcción de la "mexicanidad":

Ha de insistirse en que educar, en México, debe ser, antes que nada, formar mexicanos, en un doble sentido. Primero, formar mexicanos con recia conciencia nacionalista. Nunca como antes el país se había visto asediado por influencias culturales -en el fondo, económicas y políticas- que amenazan destruir su identidad, borrar su pasado y minar la potencialidad futura de su ser nacional. Una publicidad irresponsable, empeñada en vender a toda costa, abusa de los medios de comunicación colectiva y frecuentemente desvirtúa su naturaleza.

Algunos niños conocen Disneylandia antes que a su patria. A algunos jóvenes les son más familiares cantantes o deportistas norteamericanos que los héroes de México. Se debe marcar un alto a este proceso. En la escuela y fuera de ella hay que preparar las nuevas generaciones para mantener incólumes las tradiciones y valores propios, así como la forma humana y mexicana de vivir.

Formar mexicanos también tiene otro sentido: el de procurar una educación cívica que prepare para la necesaria evolución del sistema político nacional. Formar mexicanos más conscientes de sí mismos y de su sociedad, su historia y su ser nacional; mexicanos cada vez más responsables y más participativos; ciudadanos activos en un país libre y de libertades, justo, pluralista, respetuoso y democrático".<sup>156</sup>

Es digno de destacarse que el contenido de los discursos que van de 1921 a 1981 (pronunciado este último en la celebración del 60o. aniversario de la SEP), el sentido fue prácticamente el mismo, apegado a una ortodoxia ideológica propia de un país en construcción, que demandaba, una y otra vez, el reforzamiento de sus ideales, por más que su viabilidad se sentía inaccesible. El sexenio siguiente, en materia de cultura, ofrecería variantes relativamente novedosas. Al discurso de la educación como base eficaz del nacionalismo, la administración educativa de Jesús Reyes Heróles (primer Secretario durante el gobierno del Presidente Miguel de la Madrid, en el periodo 82-86) antepuso ciertos matices, como el siguiente:

---

<sup>155</sup> Cfr. *Ibid.*

<sup>156</sup> *Ibid.*, p. 297.

El primer diagnóstico de la cultura en nuestro país debe orientarse a precisar un nuevo concepto de cultura, en el cual tengan cabida los bienes tangibles e intangibles que expresan una concepción del mundo, un modo de ser y de vivir: las tradiciones, costumbres valores, símbolos, creencias, hábitos, aspiraciones, conocimientos, técnicas y prácticas de todos los estratos sociales y de todas las comunidades étnicas que integran nuestra nacionalidad.<sup>157</sup>

Esta acepción amplia de cultura, de cuño ciertamente antropológico, tendió a reforzar una anterior, originada durante el periodo 70-76, y que en la práctica fue eclipsada durante el periodo 76-82 por un concepto de cultura patrimonialista que radicalizó las diferencias entre alta cultura y cultura popular.<sup>158</sup> Con base en un examen crítico de la situación que ya para 1984 se vislumbraba, y en medio de severas restricciones presupuestales, la nueva administración escogería la vía de transformar radicalmente al sistema educativo, teniendo como lema la "Revolución Educativa". Dicho con brevedad, ésta no era otra cosa que la descentralización (ahora llamada "federalización") de los servicios educativos, la elevación de la calidad educativa, la formación de recursos humanos *ad hoc*, el establecimiento de nuevas relaciones políticas entre autoridades y representaciones sindicales, y la reforma de la estructura académica de todos los niveles del sistema. O, si así se le aprecia, la modernización del sistema educativo. Como es bien sabido, la designación de Reyes Heróles en Educación dejó poco satisfecha a la cúpula sindical, que le veía como un

---

<sup>157</sup> Poder Ejecutivo Federal. **Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988**, México, Presidencia de la República, 15 de agosto de 1984, p. 21.

<sup>158</sup> No es superfluo mencionar que una parte importante del presupuesto oficial destinado a la promoción y difusión de la cultura durante la segunda parte del sexenio 76-82 se canalizó a una nueva institución, el Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS). Desafortunadamente, esta institución no estuvo articulada con las de vocación semejante ya existentes, ni se fincó como un proyecto que pudiera trascender al sexenio. Un aspecto destacado lo fue el apoyo que otorgó a la música. Así, por ejemplo, en 1982 la Orquesta Filarmónica de la Ciudad de México, tuvo un presupuesto de 170 millones de pesos, entonces en paridad de 26.46 a 1 respecto al dólar; y, en tres años, los últimos del sexenio, la OF viajó por 46 ciudades en 25 países. Cfr. Homero Campa. "Dice Carmen Romano: no me interesa que no reconozcan mis logros y habla de su quehacer cultural", en **Proceso**, No. 618, México, 5 de septiembre de 1988, pp. 56-57. En lo educativo hay que consignar la creación de la Escuela Superior de Música y Danza "Carmen Romano de López Portillo", en Monterrey, N.L., el Conjunto Cultural Ollin Yoliztli, que incluyó a la Escuela "Vida y Movimiento", y el Instituto Cultural Helénico. También es relevante la dotación de un inmueble para la Escuela Superior de Música (D.F.). A la luz de su desaparición, el FONAPAS aparece como un proyecto cultural segmentario y de coyuntura, demasiado expuesto a las contingencias de la transición sexenal. No obstante, algunas de sus obras permanecen como infraestructura de potencial desarrollo a largo plazo (es el caso de la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, actualmente administrada por el INBA, que mantiene sin uso desde muchos años atrás casi la mitad de sus amplias instalaciones, por falta de presupuesto para remozamiento y mantenimiento).

"intransigente". ¿Qué significaba entonces la descentralización a los ojos de los líderes sindicales? El desmembramiento de una estructura caciquil, o, según otros, el debilitamiento de los intereses y la organización del gremio magisterial, en tanto que una vez descentralizados, los servicios educativos no admitirían el ejercicio de trilladas medidas de fuerza (amenaza de huelgas o paros de alcance nacional), sino que cada conflicto tendría que dirimirse en el nivel local, estatal. Se inauguraría así una nueva relación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación con la Secretaría correspondiente, y con el mismo Presidente de la República, que implicaría la reducción de su acción como grupo de presión frente a ambas instancias. La reforma educativa aspiraba a dar congruencia y articulación a los muy diversos niveles y modalidades del sistema, y entrañaba la necesidad de una superación sustancial de la labor del magisterio, para la que sectores influyentes de éste (entre ellos el ascendente grupo de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, o CNTE) anteponían exigencias de tipo salarial o político de difícil aceptación para un gobierno económicamente debilitado. Por ello, la Secretaría dio evidencias reiteradas de la buena intención de sus iniciativas.<sup>159</sup> A propósito de la temida descentralización, el Secretario buscaba tener la mayor claridad acerca del cometido de fondo de ésta, la consecución de un federalismo cultural y político acorde a los ideales de fundación de la Nación:

Sus objetivos son claros: comprender la diversidad del país dentro de su unidad; difundir la densidad cultural y salvaguardar los contenidos educacionales, que están por encima de diferencias, que son factor de unidad y que permiten, mediante la enseñanza y el aprendizaje, que día a día, México, siendo distinto, no deje de ser el mismo, que

---

<sup>159</sup> En una de sus primeras apariciones ante el SNTE (el 3 de febrero de 1983), al clausurar el XIII Congreso Nacional ordinario de este organismo, Reyes Heróles advirtió:

La Revolución Educativa tiene que partir de un supuesto: el respeto a los derechos de los trabajadores de la educación y el pleno reconocimiento a la autodeterminación del sindicato para las acciones múltiples que desde hace muchos años realiza.

cambiando mantenga su esencia, afirme su identidad gracias a un permanecer que incita precisamente a la transformación.<sup>160</sup>

Las aclaraciones al final no fueron precisamente útiles, dado que el debate no era conceptual sino estrictamente político. La desconcentración que el Secretario Solana había impulsado en 1978, con el afán de iniciar gradualmente el proceso de descentralización, culminó a partir de 1983 en una lucha de toma de posiciones en las Direcciones de Servicios Educativos a Descentralizar por parte de los partidarios del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE. Las presiones a las que se sometió al Secretario Reyes Heróles, así como la limitada maniobrabilidad que tuvo con recursos financieros en disminución relativa, condujeron a la Revolución Educativa a ser una iniciativa neutralizada, dada la amplia red de control que el sindicato mantenía en los estados de la Federación.<sup>161</sup> La muerte del Secretario a inicios de 1985 cerró un ciclo de genuino compromiso gubernamental por depurar una estructura de control político magisterial bastante enrarecida, y dio lugar, casi en coincidencia cronológica con los sismos de septiembre de ese mismo año, a establecer un acercamiento entre el SNTE y el nuevo secretario, Miguel González Avelar. La debilidad manifiesta de éste -o-, como se insistió en la crónica política de esos años, su estrategia de alianza con fines de temprana campaña presidencial- hizo posible un reauge de las tradicionales posiciones del SNTE. Esta circunstancia, evidentemente, permitió a la cúpula del organismo gremial esperar la colocación de su máximo líder como titular de la Secretaría apetecida, para el periodo 88-94. De manera soterrada, el rumor crecía y el propósito se consideraba viable, sobre todo en la medida en que la crisis económica y el control político que ella ameritaba, hacían aparecer como indispensables a los tradicionales líderes del movimiento obrero. La postulación, por parte del Partido Revolucionario Institucional, del entonces Secretario de Programación y Presupuesto,

---

<sup>160</sup> *Ibid.*, p. 22.

<sup>161</sup> Según diversas fuentes extraoficiales, en este proceso de instrumentación fallida de la Revolución Educativa anunciada por Reyes Heróles, debe ser registrado el hecho de que el Secretario vio significativamente menguada su salud, según avanzó su gestión, hasta llevarle a su fallecimiento.

Carlos Salinas de Gortari, no dio buenos augurios a la cúpula sindical, pero no fue suficiente para desanimar a los integrantes de ésta, que se sabían extralimitados frente al poder presidencial. Dentro de esta lógica, la campaña del entonces candidato presidencial Carlos Salinas de Gortari atestiguó singular movilización de mentores al Estadio "Corregidora" de Querétaro, orientada a demostrar un liderazgo que pudiera sustentar la candidatura del profesor y licenciado Carlos Jonguitud para la cartera educativa federal del sexenio que se anunciaba.

La hipoteca sindical que pesó sobre los intentos de reforma educativa en los sexenios anteriores al suyo, así como la previsión de un programa económico y político que buscaba atacar problemas de estructura del Estado, parecieron ser factores determinantes para que el nuevo presidente evitara ceder en ese terreno estratégico. Antes bien, la designación en el ramo recayó en Manuel Bartlett, cuyos méritos en la cartera de Gobernación durante el sexenio anterior hacían presagiar el intento gubernamental de recuperar el control político del sector.

Lo que amerita rescatarse del segmento histórico aquí esquematizado, es la visión aguda de Reyes Heróles para apuntar hacia la delegación de responsabilidades a las entidades federativas, la mengua de los poderes excepcionales e ilegales del Sindicato (desbordamiento de sus atribuciones como entidad gremial),<sup>162</sup> la reforma

---

<sup>162</sup> El SNTE ha ratificado los alcances extra-gremiales de su actividad:

... el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación está convencido de la necesidad de romper los estrechos límites del gremialismo, para contribuir al tejido de redes sociales y participar y promover amplios espacios de diálogo en los que se reflexione sobre los grandes temas de México y el mundo, como una forma de contribuir a la transformación del país.

Uno de los riesgos de no comprender adecuada y oportunamente la necesidad del cambio es conducir a las organizaciones a un fetichismo del cambio -el cambio por el cambio mismo, sin horizonte definido- en un esfuerzo de última hora por aparecer en las primeras filas de la modernización.

Elba Esther Gordillo. "Sindicalismo hacia afuera", en *La Jornada*, México, 10. de noviembre de 1992, p. 7.

Un hecho incontrovertible es que esta estrategia de volcar la acción sindical en liderazgo social, ha sido efectiva, o, cuando menos, lo ha sido más que la estrategia de la SEP para instrumentar la reforma educativa. Por un lado, corresponde a un acuerdo interno de las corrientes tradicionalmente opuestas dentro del sindicalismo magisterial, y, por otro, es una reafirmación de liderazgo del sector obrero, frente a un proyecto de gobierno con el que guarda

toda del sistema educativo, y la necesidad de hacer permanecer al conglomerado de las mejores manifestaciones culturales, cambiándolas, renovándolas, para impulsar al país entero a una depuración y a una superación en todos los órdenes.<sup>163</sup> En tal dimensión, el ideario de Reyes Heróles no hizo sino revitalizar el concepto de nacionalismo expuesto por Chávez en un documento del que hemos dado cuenta anteriormente.<sup>164</sup>

En su programa de cultura, el Secretario pretendió superar viejos males, como el de la inconsistencia de la educación cívica y de la educación artística, a las que reconoce como eminentemente formativas:

Se ha descuidado crear en los niños y jóvenes la conciencia sobre un pasado común y sobre las necesidades y propósitos nacionales fundamentales, lo que obstaculiza lograr su identificación con el desarrollo del país como Nación.

---

serias discrepancias. En medio del tema nacionalismo y modernización, es posible aventurar la afirmación de que el SNTE será la cabeza de los grupos de presión tradicionales (factores reales de poder del Sistema Político), que tratarán de influir en un cambio de rumbo del proyecto económico en la siguiente gestión presidencial -y, obviamente, en la selección del candidato del PRI a la Presidencia. Ese cambio de rumbo llevaría a un reforzamiento del nacionalismo, según se ha entendido y practicado de varias décadas atrás por el magisterio del país. A manera de hipótesis, tres son los candidatos viables a los ojos del SNTE: Manuel Camacho, Ernesto Zedillo y Luis Donaldo Colosío.

<sup>163</sup> Hemos de compendiar su ideario educativo y cultural en una cita:

son prioritarias las medidas encaminadas a vigorizar la cultura nacional e impulsar el desarrollo de las culturas étnicas, populares y regionales; fortalecer la formación y superación del magisterio y reorganizar la educación normal; relacionar adecuadamente la educación con el sistema productivo; alfabetizar el mayor número posible de mexicanos hasta ahora privados de este servicio; atacar a las causas de la deserción y la reprobación y avanzar hacia la educación básica de diez grados para todos los mexicanos; acrecentar la eficiencia y calidad de los servicios de educación básica y normal mediante la descentralización; otorgar al deporte y a la recreación el lugar que deben tener en la sana integración mental y física del individuo.

...los elementos centrales del Sector Educación para 1983-1988, representan el firme intento de consolidar la política educativa y cultural en busca de un mejor equilibrio entre la cantidad y la calidad de los servicios, pero **con especial énfasis en los aspectos cualitativos.**

*Ibid.*, p. 73. (Subrayado nuestro.)

<sup>164</sup> Carlos Chávez reiteró cuantas veces fue preciso, la falsedad de la dicotomía entre arte universal y arte nacional, tan popular en nuestro medio de los veinte en adelante. En un acucioso ensayo sobre la música en México, dejó sentado que ésta

como la de cualquiera otro país, ha comenzado por ser simplemente música en México"; que "ningún arte es de generación espontánea, de una sola tierra o de un solo hombre"; y que "el arte empieza a ser de un país o de una persona cuando los elementos exteriores han llegado a asimilarse bien y cuando las influencias extrañas han llegado a superarse.

Carlos Chávez. "La Música", en *México y la Cultura*, México, SEP, 1961, p. 603.

E, inmediatamente, aborda un caso representativo de la falta de solidez en la formación cultural proporcionada por el sistema educativo:

La enseñanza artística que se imparte en las escuelas primarias y secundarias tiene una cobertura muy limitada, lo cual se aprecia también en las tareas de formación, capacitación y actualización de maestros para el desempeño docente en esta área... Por lo que se refiere a la educación artística, que se imparte en escuelas de iniciación, centros de educación artística y en escuelas profesionales, presenta considerables deficiencias. Es patente la desarticulación entre los distintos estadios que la componen. La insuficiencia de normas y criterios de coordinación ha dificultado la continuidad del proceso educativo y el rendimiento académico, en menoscabo de la calidad de esta educación. Cabe destacar que se observan lagunas en los aspectos de planeación, programación y evaluación de las escuelas de educación artística, así como en la operación de las mismas.<sup>165</sup>

La puntualización del diagnóstico y las proposiciones de objetivos, metas y estrategias del programa citado, fueron relevantes por el desapego a cubrir con formalidades las deficiencias del sector educativo. De acuerdo con este espíritu, en el Instituto Nacional de Bellas Artes fue creada, bajo la dirección de Javier Barros Valero, la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA), en julio de 1983, en la que se nombró como titular al escritor y profesor universitario, Jaime Labastida.<sup>166</sup>

<sup>165</sup> Poder Ejecutivo Federal. *Op. cit.*, p. 23. Sobre la infraestructura educativa del INBA, ver el anexo No. 1 de la presente tesis: "Instituciones educativas del INBA".

<sup>166</sup> A Labastida le habían antecedido en el cargo (en su momento denominado "Coordinador General de Educación Artística"), el abogado y diplomático Jorge Montaña (actual embajador de México en la ONU), el abogado y promotor cultural Luis Garza Alejandro (luego Director General de Promoción Cultural y Director General de Culturas Populares), y el pedagogo Rodolfo Blanco (actual Director de la Academia de Policía), que en su conjunto ejercieron tal designación entre 1976 y 1983. La Subdirección General recibió un incremento de recursos que le permitió contar con tres direcciones de área (Asuntos Académicos, Investigación y Documentación de las Artes, y Servicios Educativos), así como con una Subdirección Administrativa. La anterior dependencia (Coordinación General), sólo contaba con dos direcciones: Asuntos Académicos y Servicios Escolares (abocada a lo que su nombre indica, por contraste con la de Servicios Educativos, que cubrió un espectro muy amplio de funciones); y una Unidad Administrativa, de menor jerarquía. Una inserción menos orgánica en el Instituto, y una debilidad manifiesta de éste frente al Fondo Nacional para Actividades Sociales (FONAPAS), hizo que la labor de la Coordinación General no se reflejara lo suficiente en la reestructuración del área educativa, y que una parte considerable del trabajo -de por sí con recursos insuficientes para las funciones asignadas- se canalizara a la resolución de problemas extra-académicos suscitados en las escuelas. Las direcciones de Asuntos Académicos y de Servicios Educativos de la Subdirección General fueron ocupadas durante el periodo julio de 1983-diciembre de 1988 por Alberto Sarmiento (historiador) y Josefina Alberich (abogada), respectivamente. Al inicio del sexenio, en enero de 1989, ocuparon sendos lugares Luis Nájera (pedagogo) y Ricardo Reynoso (sociólogo), quienes dejaron el cargo en octubre de 1990 y en febrero de 1991, en cada caso. La Dirección de Investigación y Documentación de las Artes fue ocupada entre 1983 y 1985 por el arquitecto Oscar Olea, y de esta última fecha a 1991 por la historiadora Esther de la Herrán, hasta el momento en que se decretó la desaparición de la dependencia.



Durante los primeros días de labores de la nueva entidad, se evaluó la situación de todas y cada una de las dependencias de educación e investigación del Instituto.<sup>167</sup>

A partir de un primer diagnóstico de la Dirección de Asuntos Académicos, las Direcciones integrantes de la Subdirección General (Asuntos Académicos, Investigación y Documentación de las Artes, y Servicios Educativos), elaboraron sus respectivos programas de largo plazo -para el resto del sexenio.

Con base en la Ley Orgánica del Instituto, que establece para éste la responsabilidad de atender a la educación artística en todos los niveles de escolaridad,<sup>168</sup> y en congruencia con el Programa de Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988, el Subprograma partió de diagnosticar asuntos como los que se detallan a continuación:

- a) El cometido primigenio y esencial del INBA es la educación, a la que es necesario dotar de una infraestructura física y académica adecuada, hasta ahora inexistente;
- b) El cometido generalizado de "formar artistas", común en las escuelas del INBA, es erróneo, pues es igualmente importante formar atrilistas, copistas, coreógrafos, etc.
- c) La educación requiere de la sensibilización (capacidad de asombro y de diferenciación de la realidad);

---

<sup>167</sup> En lo sucesivo, las alusiones al sector de investigación de las artes serán tangenciales, en virtud de la especificidad con la que se desea abordar el tema del área educativa. Por lo demás, para el lector interesado, se ofrecerán las referencias bibliográficas y hemerográficas esenciales para hacer factible un seguimiento del tema.

<sup>168</sup> El considerando sexto de la Ley dice: "Que en reconocimiento de esta obligación (de atender todo lo concerniente al desenvolvimiento del arte en el país), el Estado debe coordinar las actividades artísticas en sus aspectos de creación e investigación, de educación en todos los grados y de difusión dirigida a todas las clases sociales". En el decreto que sigue a los considerandos, el Art. 2o. determina que entre sus finalidades, tendrá "La organización y el desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las bellas artes; de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal". Un tercer inciso del artículo citado incluye también como finalidad "El fomento, la organización y la difusión de las Bellas Artes, inclusive las bellas letras, por todos los medios posibles y orientada esta última hacia el público en general y en especial hacia las clases populares y la población escolar". Miguel Alemán Valdez. "Decreto de Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes", en **Diario Oficial de la Federación**, México, 31 de diciembre de 1946.

- d) La educación estética (conjunción sistematizada de percepción, razón y emoción), afina e integra el discernimiento, la atención, la memoria, la emoción y el gusto; da impulso a la imaginación y al pensamiento creativos.
- e) Las escuelas del INBA no deberán centrar su atención en formar ejecutantes y "genios", sino personas críticas, reflexivas y creadoras.

Las políticas definidas en consecuencia fueron, básicamente:

- a) Atacar la desvinculación existente entre los planes y programas de educación artística en la educación general;
- b) Procurar coherencia a los programas de formación de maestros, en lo que toca a la relación educación general-educación artística;
- c) Apoyar la aplicación de asignaturas -no de áreas- en el sistema escolarizado, en vista de la confusión que suscita integrar contenidos de educación varias especialidades artísticas (música, danza, artes plásticas, teatro).
- d) Elaborar planes y programas, con contenidos y métodos adecuados a las especialidades artísticas del caso;
- e) Integrar y buscar la interdisciplinariedad, de modo que se fomente el proceso formativo en la personalidad del educando, a partir de un elemento motivador;
- f) Promover la adecuación de los programas educativos a las peculiaridades de los medios sociales en que se apliquen.

Como objetivos de estas políticas se definieron:

- a) Organizar el sistema de educación artística del INBA, con vistas a la elevación de la calidad de sus servicios educativos;
- b) Ampliar la cobertura educativa y combatir el centralismo apoyando la educación artística en provincia;

- c) Integrar al INBA a la estructura de la SEP (niveles, objetivos, modos de operación, colaboración y homologación en general);
- d) Reforzar las funciones normativas del INBA en el sistema educativo nacional;
- e) Ofrecer carreras nuevas de nivel medio y técnico;

Los problemas de atención inminente fueron:

- a) Total desvinculación entre Escuelas de Iniciación Artística y Profesionales;
- b) Detrimento de los niveles profesionales en las escuelas de nivel superior, debido a la impartición de niveles precedentes en la misma institución;
- c) Falta de cobertura de niveles y áreas en la estructura actual;
- d) Falta de reconocimiento del INBA a algunos de los estudios de niveles anteriores de sus propias escuelas, o falta de reconocimiento de la SEP a ciertos niveles (CEDART y Escuelas de Iniciación Artística);
- f) Carencia de áreas de apoyo: laudería, grafía musical, producción escénica, afinación de pianos, museografía;
- g) Duplicidad de funciones en varios niveles y áreas;
- h) Desvinculación con el mercado de trabajo;
- i) Alta deserción estudiantil;
- j) Desequilibrio de servicios D.F.-Provincia;
- k) Falta de investigación sobre metodologías sobre enseñanza de las artes;
- l) Desfase entre planes y programas de estudio respecto a la realidad social del país;
- m) Proliferación de "cursos" y "talleres" irrelevantes.
- n) Falta de asesoría del INBA a otras instituciones que ofrecen servicios de educación artística.<sup>169</sup>

---

<sup>169</sup> Cfr. Dirección de Asuntos Académicos. **Documento rector de educación e investigación artísticas del INBA**, México, inédito, Dirección de Asuntos Académicos del INBA, 1984. pp. 17-20. Cabe señalar que este texto

### 4.3. El proyecto de reestructuración.

Una circunstancia como la descrita en el punto anterior, forzaba al diseño de un proyecto de reestructuración de la educación artística en el contexto del INBA.

En la educación formal, por más que suene a obviedad, era urgente hacer corresponder las salidas con las entradas de los diversos niveles educativos. Lo cierto era que existían niveles, como el medio superior (12 Centros de Educación Artística o CEDART), que no tenían correspondencia con su inmediato posterior -el profesional-, y que aún no contaban con un plan de validado oficialmente por la SEP; Escuelas de Iniciación Artística (4) que, sin plan de estudios, sino con una secuencia casuística de contenidos por materia y por plantel, pretendían articularse con el nivel superior -sin lograrlo, desde luego-; escuelas profesionales (10), sin la mayoría de los programas de materia y sin planes de estudio formalizados ante la Secretaría de Educación Pública; secciones de atención escolarizada de música y artes plásticas y música (Sección de Música Escolar y Sección de Enseñanzas Artísticas), abocadas a cubrir sus servicios en escuelas de la SEP en el Distrito Federal y a desempeñar funciones normativas en su materia en el país, pero con una estructura académica endeble, una precariedad acusada de recursos, una dualidad de competencias entre alguna de ellas (Música Escolar) y la SEP -de cuyas plazas docentes ha dependido en gran medida- y una supeditación ostensible al control patrimonialista de sus respectivas representaciones sindicales (las más numerosas del INBA en lo que a docentes se refiere).

Así las cosas, la reestructuración proyectada, tenía como fundamento la necesidad de vincular coherentemente los diversos niveles educativos que actualmente existen, con

---

nunca recibió sanción oficial externa, pero fue uno de los documentos básicos de las actividades de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas durante el periodo 1984-1988. Se consideró un documento de trabajo, sujeto a revisiones y reelaboraciones, la última de las cuales es la aquí resumida. Este documento en sus diferentes versiones fue producto del trabajo del grupo de asesores (Héctor Azar, Silvia Durán, Lourdes Nicolau, Guadalupe Maldonado, Yolanda González).

vistas a crear secuencias académicas que permitieran elevar la calidad de la educación profesional, así como cubrir diversos niveles, modalidades y carreras no ofrecidas en la estructura actual.<sup>170</sup>

La estrategia a seguir consistió en intentar la conversión de las Escuelas de Iniciación Artística en Escuelas Vocacionales de Arte, a fin de propiciar que las escuelas profesionales se concentraran con exclusividad en la atención a ese nivel, dejando a un lado la atención directa de los niveles precedentes. En el nivel medio superior, se propuso el regreso al plan de bachillerato, que había sido sustituido en 1979 por el Plan de Instructor de Arte (modalidad terminal de nivel técnico, pero sin reconocimiento como bachillerato), procurando constituirle en un antecedente para las escuelas profesionales de arte -en los casos en que los requisitos de edad y preparación técnica así lo permitieran, especialmente en numerosas carreras de danza y música-o en general para las escuelas profesionales de humanidades y ciencias sociales del común de las instituciones de educación superior. En este sentido, se pensó entonces que los egresados del nivel se orientaran a carreras susceptibles de especialización posterior en arte, tales como psicología, sociología o historia.

En el caso de la educación superior, eran evidentes necesidades de la índole de las que se enumeran a continuación: regularización de planes y programas de estudio -incluida reforma o elaboración de los mismos-, regularización académica de alumnos (puesta al día de matrícula, acreditación y certificación), homologación salarial y de prestaciones del personal docente y de investigación -agrupado en un solo tipo de plaza y con funciones arbitrariamente asignadas, en una u otra ocupación-, vinculación entre docencia e investigación, articulación de las escuelas superiores con las compañías profesionales de arte del INBA, y la implantación de un programa de regularización profesional para docentes e investigadores, que posibilitara la

---

<sup>170</sup> *Ibid.*, p. 23.

conclusión de estudios de licenciatura, interrumpidos por alguna razón. También, el establecimiento del nivel de posgrado en disciplinas varias del quehacer artístico.

Un último aspecto, pero no por ello menor, fue el de trabajar en aras de una mayor coordinación académica con la Secretaría de Educación Pública; en principio a propósito de la educación musical y plástica coordinada por la Sección de Música Escolar y la Sección de Enseñanzas Artísticas; y, luego, con miras a lograr una mayor presencia de la educación artística -en lo formal y en lo real- en el **currículum** de la educación básica general.<sup>171</sup>

#### 4.4. Los resultados.

Durante el primer año de gestión, la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas mantuvo entre sus prioridades la de la homologación del personal docente de nivel superior -que, como se dijo, comprendía profesores e investigadores-<sup>172</sup> Los primeros (600 aproximadamente) habían sido, por decirlo así, el

<sup>171</sup> La Sección de Música Escolar (SME) agrupa a cerca de 500 profesores, que están "comisionados" por el INBA en escuelas primarias y secundarias oficiales del Distrito Federal, siendo su cobertura tradicionalmente de poco más de 50 escuelas primarias y cerca de 350 secundarias del Distrito Federal (la cobertura oscila en cada ciclo escolar, según se distribuyan las adscripciones de docentes en las escuelas). Todos ellos se desenvuelven con una gran autonomía académica de la SEP, pues esta función, así como la de coordinación laboral del área, las ejerce la SME. Los profesores de educación musical aplican un programa "oficial" de la materia en sus escuelas, bajo la supervisión de alrededor de 20 Inspectores de la propia Sección (número variable). Hoy día está en revisión el currículum de educación básica, por lo que es prematuro especular hacia dónde se orientará la materia. Lo único evidente es que la enseñanza artística no se impartirá por áreas, sino por asignaturas, de conformidad con el criterio de los profesores de la SME. En el caso de la Sección de Enseñanzas Artísticas, ésta tiene una cobertura mucho más limitada, de poco más de 100 profesores adscritos en primarias del D.F. (número variable, también según organización anual de adscripciones). Cuenta además con seis "Centros Pedagógicos de Actividades Creadoras", dirigidos a públicos abiertos del D.F., Talleres Infantiles de Artes Plásticas (entre los que destaca el "No. 1"), y el "Centro Docente de Grabado", albergado en las instalaciones del Taller de la Gráfica Popular. Esta segunda Sección se aboca a la educación en artes plásticas, y su peso normativo es mucho menor que el que ejerce la Sección de Música Escolar en su ámbito de competencia.

<sup>172</sup> El dominio de la investigación lo constituían en el momento de creación de la SGEIA, además de la propia Dirección de Investigación y Documentación de las Artes, un conjunto de disperso de establecimientos: el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez" (CENIDIM), creado en 1973, y dependiente de la Dirección de Música del INBA; el Centro de Información y Documentación de Artes Plásticas (CIDAP), fundado en 1974 con el nombre de Centro de Documentación Museográfica y de Obras de Arte; el Centro de Investigación y Experimentación Plástica (CIEP), que en 1978 se incorpora a la recién creada Coordinación General de Educación Artística del INBA; el Centro de Documentación e Investigación para la Educación Artística, instituido en 1980 y que modifica su nombre poco más tarde por el de Centro de Investigación para la Educación y la Difusión Artísticas (CIEDA); el Centro de Investigación Teatral Rodolfo Usigli (CITRU), dependiente de la

elemento desencadenante del proceso, y los investigadores, en tanto minoría (menos de 100) habían estado supeditados a lo que los representantes de aquéllos decidieran.

#### 4.4.1. Aspectos laborales.

La homologación partió del objetivo de equiparar las condiciones laborales y de desempeño académico de los docentes de las escuelas profesionales y los investigadores del INBA, con aquéllas existentes en el Instituto Politécnico Nacional (IPN), hacia cuyo modelo se teridió. El proceso arrancó con la demanda de los profesores de educación profesional de establecer "un marco jurídico operativo y actualizado" en el funcionamiento de las escuelas del nivel, privilegiadamente en el aspecto laboral. De ahí se pasó a demandar la "estructuración del Sistema Coordinado de la Educación Artística Profesional", la normalización "de las Condiciones Interiores de Trabajo, instrumentando una reglamentación al respecto"; la elaboración de "un Proyecto de Superación Profesional y Académica del Profesorado"; la "nivelación salarial de acuerdo a (sic) su carácter de escuelas superiores" -tomándose como modelo el del IPN -; así como la participación de las comunidades de éstas en el

---

Dirección de Teatro del INBA; y el Centro de Investigación y Documentación de la Danza (CIDD), aparecido en 1983. Una vez que la Coordinación General de Educación Artística cediera su lugar a la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, en julio de 1983, todos estos centros pasaron a ser dependientes de esta última. Otros centros de investigación desaparecieron o se fusionaron en otros organismos a partir de ese mismo año: desapareció el Centro Superior de Coreografía (CESUCO), y sus miembros se incorporaron al Centro de Investigación Coreográfica (CICO), que terminaría asimilado al Centro de Investigación y Documentación de la Danza (CID-DANZA); se transformó el Taller Nacional de Tapiz (TNT) en Centro Nacional de Investigación y Documentación Textil (CENIDTEX), que sería de efímera existencia, pasando su personal a ser reubicado en escuelas profesionales y en el Centro de Investigación, Documentación e Información de Artes Plásticas del Instituto (CENIDIAP); el CIDAP, el CENIDTEX, el Centro de Conservación de Archivos de Arte Mexicano (CCAAM) a su vez, fueron conformando el propio CENIDIAP, que pasó a ser el único centro abocado a la investigación en artes plásticas del Instituto; finalmente, desaparecen las áreas dedicadas a la experimentación, en 1986. Cfr. Esther de la Herrán. "Introducción", en **Signos; el arte y la investigación**, Revista de la Dirección de Investigación de las Artes, México, INBA, 1988, pp.11-23. Los centros de investigación preexistentes a la fecha, escindidos administrativamente de la ahora Subdirección General de Educación Artística (SGEA), son: CENIDIM, CENIDIAP, CID-DANZA Y CITRU. Otra dependencia desaparecida fue, en 1991, la Dirección de Investigación y Documentación de las Artes.

proceso pertinente, al través de "sus órganos representativos instituidos y/o los que las propias comunidades designen"; y la creación de comisiones mixtas para la realización de los trabajos por emprender.<sup>173</sup>

La homologación terminaría el 14 de agosto de 1984, con la última reunión de la comisión mixta reunida para elaborar el "Proyecto de acta de conclusión de los trabajos de reestructuración administrativa, homologación académica y nivelación salarial del personal académico".<sup>174</sup> No obstante de las diferencias de criterio que se mantuvieron durante el proceso, relativas a la adecuación del modelo del IPN, puede afirmarse, sin más, que la homologación efectuada, fue benéfica para los docentes -en algunos casos de manera notable, dado que incluso recibieron la homologación profesores cuyos centros de trabajo no estaban ubicados en el nivel profesional, sino técnico, o de capacitación para el trabajo, como la Escuela de Artesanías.

Con la homologación, además, pudo establecerse una estructura organizativa común a los diez establecimientos educativos del nivel: Dirección, Subdirección, Consejo Técnico, Extensión cultural, Departamento Administrativo, Departamento

---

<sup>173</sup> Cfr. "Pliego petitorio de los profesores del Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado 'La Esmeralda', y de la Escuela de Artesanías, enviado al Director General del INBA, Javier Barros Valero", de fecha 25 de abril de 1983. Un segundo planteamiento, en esencia semejante, fue presentado con fecha 3 de junio del mismo año, en nombre de las delegaciones sindicales del INBA. Como variantes al primer documento, éste solicita el desconocimiento de la Comisión Negociadora nombrada por el Secretario General de la Sección X del SNTE, por no considerársele "representativa de la base", y el reconocimiento, por contraste, de "una comisión elegida democráticamente por la base magisterial" para negociar con las autoridades del INBA. Cfr. Delegaciones Sindicales de las Escuelas Profesionales del INBA "Pliego petitorio", México, 3 de junio de 1983. Es digna de mención la pugna intrasindical que se mantuvo durante todo el proceso de homologación, que implicó frecuentes intentos de forzamiento a las autoridades para que se desconociera a los representantes oficiales de la Sección X del SNTE. El grupo que impugnó tal representación fue el "Bloque de Escuelas Democráticas", cuya mayoría de simpatizantes se ubicaba en el Conservatorio Nacional, "La Esmeralda", la Escuela de Diseño y la Escuela de Artesanías. A fin de cuentas, y una vez que se trataba de un conflicto interno del Sindicato, las autoridades negociaron la homologación con los representantes de la Sección X que fueron designados por ésta.

<sup>174</sup> Es paradójico, pero el esfuerzo institucional por concluir satisfactoriamente el proceso de homologación no fue acompañado de la formalización cabal del caso, puesto que el convenio laboral definitivo nunca fue firmado por las partes. El último trámite registrado por parte del INBA fue el envío del proyecto referido, que fue enviado a la Dirección General de Servicios Jurídicos de la SEP, con fecha del 16 de agosto de 1983, y para el cual no se tuvo respuesta. Tal hecho no obstaculizó la materialización de los acuerdos establecidos, pues la SEP fue atingente en dar curso normal a los trámites de sueldos y prestaciones que convenidas en la homologación. En la última gestión importante que en lo personal participamos, relativa al otorgamiento del Año Sabático (el primero en la historia del personal docente y de investigación del INBA), no fue expuesta abyección alguna al **status** legal laboral de dicho personal.



Académico, y Subjefaturas de Servicios Escolares y del Departamento de Psicopedagogía.<sup>175</sup> Esta estructura fue validada en octubre de 1984, y modificada con posterioridad, quedando hasta 1990 de la siguiente forma: Dirección, Subdirección, Secretaría Académica, Departamento de Servicios Escolares y Departamento de Psicopedagogía, a más del Consejo Técnico, de carácter consultivo.

Un rezago en la regularización laboral y académica del personal consistió en la postergación de la homologación del personal docente de nivel medio superior. Dificultades ocurridas de 1984 a 1990, han dejado el asunto pendiente de resolución.<sup>176</sup>

#### 4.4.2. La reforma académica.

Para facilitar la exposición, hemos preferido enumerar los proyectos y logros sustantivos, de acuerdo con la estratificación de niveles del sector.

---

<sup>175</sup> Para un análisis de detalle de la nueva situación laboral y de la organización académica del nivel (en parte del periodo de estudio, 1984-1990), ver: Instituto Nacional de Bellas Artes. **Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal académico de base de las escuelas profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura**, México, INBA, 28 de noviembre de 1984, 75 pp. Cabe destacar que es previsible que mientras en el sexenio 82-88 el esfuerzo básico de regularización laboral en el área se dirigió a la homologación, las tendencias actuales vayan en sentido contrario; esto es, a la mayor diferenciación entre el personal académico, con base en una consideración más rigurosamente personal de méritos académicos y movilidad laboral. De hecho, no debiera haber contradicción en esta transición, pues un criterio que fue dominante durante décadas en el sistema educativo nacional fue la negativa a abrir brecha y competencia entre los profesores y los investigadores, lo cual acarrió las más de las veces la desestimulación de la actualización y la superación profesionales. El problema, ahora, en todo caso consistirá en buscar que los estímulos económicos y de promoción para quienes se hagan acreedores a ellos, estén a la altura del nivel de desempeño que se exige. Hasta el momento, los topes salariales y las restricciones financieras generales en las que vive prácticamente toda la educación superior oficial en el país, no permiten esperar resultados muy notables en lo que resta del sexenio.

<sup>176</sup> A lo largo de esos años, las representaciones sindicales de las Escuelas de Iniciación Artística, apoyadas con poca regularidad por la Sección X del SNTE, a la que pertenecen, han insistido en la demanda de que los docentes adscritos a ellas sean objeto de la homologación en el nivel medio superior. La demanda ha sido improcedente en virtud de que el nivel real de dichas escuelas es de educación inicial, y de que no existe un sustento curricular para estimar un cambio en el registro que la SEP tiene de ellas.

#### 4.4.2.1. Escuelas de Iniciación Artística (no formal).

Este nivel atiende la educación inicial y no formal de estudiantes que desean complementar la formación que reciben en otras áreas o carreras -por lo común fuera del INBA-, y por tanto su población escolar es la más heterogénea del Instituto (niños, adolescentes, adultos, de todos los niveles educativos y socioeconómicos imaginables). En algunos casos, como el de numerosos jóvenes estudiantes, el propósito manifiesto es adquirir la preparación indispensable para ejercer la práctica profesional de la música, pero no en su vertiente de concierto, sino comercial.<sup>177</sup> Las cuatro escuelas (conocidas como "1", "2", "3" y "4") que integran este grupo, han atendido en el periodo a una cantidad promedio aproximada de 4 000 alumnos por ciclo escolar. El número de profesores en total en servicio durante el periodo ha sido de 140, de los cuales cerca del 75% pertenece al área de música. Un amplio sector de este segmento magisterial no cuenta con estudios de arte concluidos -lo que no es privativo de él en el Instituto-, pero sí con una notable antigüedad en el servicio (se trata del sector educativo del INBA donde menos movilidad laboral se observa, junto con la Sección de Enseñanzas Artísticas, a la que habremos de abordar más adelante).<sup>178</sup>

En términos generales, el proyecto de conversión planeado en 1983, que haría de estas dependencias Escuelas Vocacionales de Arte, no fue viable a inicios del sexenio 88-94, salvo en los CEDART "Frida Kahlo", "Ignacio Mariano de las Casas" y

---

<sup>177</sup> La Escuela No. 3 ha llegado a tener renombre por los grupos musicales que forma, incluida la "Orquesta Típica Filarmónica de México", de niños y adolescentes de entre 10 y 16 años de edad, y de filiación explícitamente nacionalista. En los años recientes se han formado grupos musicales diversos en todas estas escuelas, de duración más o menos breve, pero indicativa de un marcado interés por el desarrollo del área musical. No hay que desestimar el hecho de que la mayoría de los profesores están adscritos a ella, y que la música es entre las artes la que tiene un mercado más grande en México. Cabe resaltar también que la orientación general de la impartición de las materias respectivas está dada predominantemente por la música académica de concierto, y sólo circunstancialmente se han abierto otras modalidades, como el jazz (Escuela No. 2).

<sup>178</sup> Los profesores de iniciación artística, las secciones de Música Escolar, Enseñanzas Artísticas, los profesores de "escolaridad" (primaria, secundaria) de escuelas profesionales; así como los profesores de secundaria y bachillerato del INBA se han desempeñado desde muchos años atrás con plazas de "post-primaria", equivalentes a las de profesores de primarias oficiales en el Distrito Federal.

"Juan Rulfo", gracias principalmente a la perseverancia de sus directores.<sup>179</sup> La falta de viabilidad se dio en principio por la imposibilidad -académica y financiera- de movilizar al personal docente de las mismas hacia niveles más altos de calificación profesional, lo cual era requisito **sine qua non** para alcanzar tal transformación.

Factores varios determinaron esa inviabilidad: la falta de recursos para instrumentar un programa amplio de regularización profesional; la falta de interés de la comunidad docente -o una insuficiente motivación laboral de las autoridades para movilizar a los profesores hacia la capacitación y el replanteamiento del "plan de estudios" en vigor-; la falta de una estructura académica más o menos sólida de la cual partir, y la consecuente falta de reconocimiento oficial, por parte de la SEP, a la existencia de esas escuelas en un nivel distinto al que se utilizó para clasificarlas (nivel preescolar, que es del todo inadecuado); inexistencia de sueldo para el personal directivo (quienes ejercían cargos, lo hacían sin remuneración específica, sino por comisión de su nombramiento docente); y una radical falta de adecuación de los inmuebles a las necesidades que implicaba la instrumentación de un plan novedoso (los inmuebles disponibles son aún añejos y deteriorados, con espacios reducidos y poco adecuados para la función docente).<sup>180</sup> Antes que diluirse dificultades como la

<sup>179</sup> El supuesto sobre el que se construyó el proyecto de las Escuelas Vocacionales de Arte, fue el de que era necesario agrupar en un solo modelo a los niveles iniciales de las carreras profesionales del Instituto, al mismo tiempo que se ofrecía una opción de educación para personas que no deseaban cursar una carrera profesional de arte -o que, deseándolo, se descubrían poco aptas para ello. Su cometido era pues, inicial y propedéutico, de modo que su implantación acarrearía también la reestructuración de varias escuelas profesionales; las de música y danza, para las cuales era un embrollo conciliar la impartición del nivel inicial con el profesional. El proyecto se creía idóneo para las casas de cultura del Departamento del Distrito Federal, y para ser extendido en instituciones varias del interior del país, de acuerdo con la preeminencia que por tradición, tuvieran las áreas artísticas en esos lugares. Otro considerando eran los recursos (financieros, humanos y de infraestructura) de que se dispusiera localmente. Al INBA tocaría ejercer la normatividad, en sus aspectos de elaboración del currículum, capacitación docente, y seguimiento y evaluación de la aplicación del proyecto. Era evidente el interés por fomentar la regionalización de los servicios de educación artística en toda la Nación, y de involucrar más a las autoridades estatales y municipales en el compromiso de financiar programas artísticos y culturales. La estrategia se completaba con la implantación de Centros de Capacitación regionales, y con la articulación con los Centros de Educación Artística (CEDART). El plan de estudios de la EVA fue de tres años para el nivel juvenil, y de dos para el infantil. Las sedes que se citan como sobrevivientes, lo son hasta 1990, en que se cierra formalmente este estudio.

<sup>180</sup> Un indicador clave para evaluar el rendimiento de estas escuelas es la deserción escolar a lo largo de los tres años de estudio del plan -informal- en ejecución. Durante los años 83-89 se registraron los siguientes datos, en promedio: Escuela de Iniciación Artística No. 1: 50%; Esc. No. 2: 31%; Esc. No. 3: 20%; Esc. No. 4: 70%. Cfr. Directores de las EIA. "Diagnósticos de Funcionamiento", Documento interno, México, Julio de 1989.

de la infraestructura, éstas se agravaron; así, en 1991, la escuela con mejores instalaciones, la No. "1" de la Colonia Narvarte, tuvo que reubicarse en lo que ahora es el más precario de los edificios que ocupan estas escuelas.

Por otro lado, la presencia de una actividad política más o menos significativa, auspiciada por la Sección X del SNTE, contribuyó en circunstancias de coyuntura a neutralizar las iniciativas de las autoridades centrales del INBA (la SGEIA) o de los directores de plantel, a los que a menudo se obstaculizaba su gestión -con independencia de los errores u omisiones en que las autoridades centrales o locales también incurrieron.<sup>181</sup>

Hoy estas escuelas son quizás el eslabón más débil de la cadena educativa del INBA, plenas de carencias materiales y faltas de proyecto académico conjunto.

Aunque las de iniciación pretenden obtener reconocimiento a un plan de estudios -improvisado- sobre el cual hay un relativo consenso en las comunidades académicas internas, es poco probable que lo logren en el corto plazo, dado el requisito de la Secretaría de disponer de un plan rigurosamente estructurado.

#### **4.4.2.2. Centros de Educación Artística (Bachillerato).**

Este grupo lo forman 12 bachilleratos de arte (5 de ellos con secundaria incorporada), que fueron creados por el INBA para responder a una proposición unánime del "Primer Seminario sobre la Formación de Profesionales y Docentes del Arte", efectuada en

---

<sup>181</sup> Un asunto central de los reclamos sindicales fue la designación de autoridades escolares, en la que se desaba intervenir de manera directa. Durante el lapso 83-88 se operaron los siguientes cambios de dirección en los cuatro planteles: 3 en la EIA No. 1; 2 la "2"; 1 en la "3"; y 2 en la "4". En todos los casos el proceso de selección ocurrió a cargo de las autoridades, vía auscultación a todos los profesores de las escuelas, y preparación de ternas para designación por parte del Director General del INBA. Un segundo asunto, tocado circunstancialmente en las negociaciones INBA-Sección X del SNTE, fue la solicitud de la organización gremial de otorgar la homologación a los profesores de iniciación, dentro de la homologación solicitada para los profesores de bachillerato (CEDART y escuelas profesionales). En este caso, la proposición no estuvo lo suficientemente sustentada; y por lo demás, tampoco fue propicia la situación (severas limitaciones presupuestales, básicamente) para llevar a cabo la homologación solicitada para los profesores de bachillerato antes mencionados.

Mazatlán, Sinaloa, los días 24, 25 y 26 de junio de 1976. La creación del caso fue sancionada por el Acuerdo 11141 de la Secretaría de Educación Pública, emitido el 26 de agosto del mismo año, y que consistió en:

- A. Solicitar la autorización de los planes de estudio del Bachillerato de Arte en las especialidades de Artes Plásticas, Música, Danza y Teatro;
- B. Aplicar dichos planes en forma gradual a partir del mes de septiembre de 1976; y
- C. Autorizar oportunamente los programas de enseñanza-aprendizaje que elaboren las comisiones que para el efecto coordinen el Consejo Nacional Técnico de la Educación y el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura.<sup>182</sup>

Con base en este documento, y una vez elaborado el plan de estudios, el bachillerato de arte funcionó durante una generación, para ser sustituido, en el ciclo 79-80 por un nuevo plan, el de "Instructor de Arte" que, agregando un año más de estudios (4 en total), planteaba la formación de docentes para educación básica especializados en arte. Siendo atingente este plan con relación a una demanda social, sentida sobre todo en la provincia, relacionada con la carencia de personal calificado para impartir educación artística inicial en escuelas de preescolar, primaria, secundaria, y educación no formal (casas de cultura, en primer lugar), adoleció de la falta de concreción final -de autorización definitiva- de la Secretaría de Educación Pública, que había examinado la proposición original del plan y le había autorizado en

<sup>182</sup> Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo 11141", 26 de agosto de 1976, p. 5. No está de más comentar que el extraordinario interés que suscitó la materialización de este proyecto, llevó a subestimar sus dificultades de instrumentación, tales como la ubicación física de los planteles (3 en el D.F. y 9 en otras tantas ciudades capital de estados del país: Mérida, Oaxaca, Querétaro, Morelia, Colima, Guadalajara, Monterrey, Chihuahua y Hermosillo), y la dotación de equipo y material que fuera necesario. El apresuramiento tuvo como saldo la selección de inmuebles inadecuados, la falta de mobiliario y equipo, la contratación poco rigurosa de profesores, y una deficiente coordinación operativa y académica con las entidades federativas en que los nuevos centros se asentaron -a las que el hecho se presentó como inminente. En apariencia circunstancial, este factor marcó un destino adverso de muchos planteles: "Chapultepec" (hoy "Frida Kahlo"), "Mérida" (hoy "Ernillo Abreu Gómez"), "Oaxaca" (hoy "Miguel Cabrera"), "Morelia" (hoy "Miguel Bernal Jiménez"), "Guadalajara" (hoy "José Clemente Orozco"), Monterrey (hoy "Alfonso Reyes") y "Hermosillo" (hoy "José Eduardo Pierson"), los cuales aún carecen de inmuebles propios y apropiados, puesto que, a excepción de este último, los demás padecen importantes limitaciones de operación por falta de espacios adecuados -así sea en forma de arrendamiento. Hay que decir que el período 1983-1990, que es el conocido por nosotros personalmente, se significó por una reducción progresiva del presupuesto, y por muy escasas oportunidades de obtener financiamientos -o partidas- extraordinarios. Al solicitar apoyos estatales, sólo los gobiernos de Querétaro y Colima respondieron con la aportación de inmuebles construidos **ex profeso**. (La misma nomenclatura con que ahora se les conoce, que denota el carácter del servicio que prestan, y que destaca el nombre de insignes artistas nacionales, sólo fue asignada hacia 1985.) En suma, hoy día disponen de locales propios y apropiados a sus fines, los CEDART "Ignacio Mariano de las Casas" (de Querétaro), "Juan Rulfo" (de Colima), "Luis Spota" y "Diego Rivera" (D.F.).

calidad de "experimental", con sugerencias radicales de modificación. La puesta en vigor por parte de la SEP, en 1982, de un solo plan de bachillerato para todo el país (existían antes de ello más de doscientos planes distintos, que dificultaban el tránsito vertical y horizontal de alumnos entre instituciones), reforzó la necesidad de volver a un plan de bachillerato, por lo cual a partir del ciclo 84-85 éste operó, con la actualización del caso.<sup>183</sup>

La aplicación del modelo de bachillerato fue benéfica por cuanto integró verdaderamente a los estudiantes de CEDART al conjunto del sistema educativo nacional, y les abrió opciones de ingreso a un espectro amplio de carreras profesionales, pues a más de las profesionales del INBA en que llenaban los requisitos instituidos, como las de las escuelas de Arte Teatral, Diseño, "La Esmeralda" y Artesanías, también se posibilitó que cursaran las de humanidades de las instituciones de educación superior del país.<sup>184</sup> Con esta medida se adoptó una actitud realista de la institución en lo que concierne al destino de sus egresados de nivel medio superior, porque si bien es legítimo que éstos aspiren a ingresar a las escuelas profesionales del INBA, un hecho contundente es que las probabilidades a favor son reducidas en la mayoría de los casos, merced a motivos como el incumplimiento de requisitos de edad para muchas carreras (danza y música, en sus numerosas especialidades), la inexistencia de escuelas profesionales de arte en provincia -excepto la de Música y Danza de Monterrey-, o la vocación de los egresados hacia carreras no

---

<sup>183</sup> Vale consignar que se trató de una decisión polémica, tomada entre los directores de estas escuelas y las autoridades académicas de la SGEIA. Los primeros advertían la irregularidad formal del plan de Instructor, pero le defendían por la pertinencia que guardaba frente a necesidades educativas de primer orden, y a un mercado de trabajo real, notorio especialmente en provincia. Al final se aceptó la viabilidad del bachillerato, pero se insistió en la posible adición posterior de un año de especialización pedagógica que podría cubrir los requisitos mínimos de formación de docentes de arte. Esta opción no pudo ser instrumentada, ante todo por falta de recursos financieros. Para resolver la transición de un plan a otro, se activó un "plan remedial", que permitió a los instructores egresados, obtener también su certificado de bachillerato, previa aprobación de una serie de cursos.

<sup>184</sup> Debido probablemente a la falta de articulación de CEDART en los sistemas educativos locales, en principio los egresados de aquél tuvieron ciertas dificultades para ser admitidos en universidades estatales. Cada director en lo particular realizó las gestiones del caso, para que el tránsito de un nivel a otro fuese expedito.

necesariamente artísticas (el destino de la mayoría de los egresados de CEDART es otro tipo de carreras profesionales).

El balance sobre la calidad de los CEDART tiene que ser casuístico, dado el espectro tan variado de realidades académicas y de operación que vive cada plantel. Un somero análisis haría concluir que algunos de los planteles, como el de Morelia, el de Oaxaca, el de Mérida, el de Guadalajara, el de Chihuahua y el de Monterrey requieren serios ajustes en todo sentido, pues sus resultados no son los más satisfactorios. Es claro que la atención a los problemas no es sólo responsabilidad de las autoridades locales, pero también es cierto que se precisa de un trabajo minucioso de evaluación -por ejemplo, de práctica docente- por parte de las autoridades académicas centrales del Instituto.

Problemas como deserción y bajo rendimiento escolar son dignos de combate inmediato, pero también los de dotación de inmuebles, equipo, material, y regularización laboral del personal docente (homologación en el nivel que les corresponde).<sup>185</sup>

Una mayor articulación con los sistemas locales es asimismo una prioridad, más aún en el caso de los CEDART que compiten desventajosamente con otros bachilleratos, como el de Morelia, que es de tres años en un sistema estatal cuyos bachilleratos son de dos. En el caso de las Escuelas de Iniciación Artística, es preciso emprender programas permanentes e intensivos de capacitación y actualización docentes, dada la heterogeneidad académica de este grupo, cuya afinidad manifiesta es la falta de conclusión de estudios profesionales para un alto porcentaje de sus miembros.

---

<sup>185</sup> La plantilla de profesores de CEDART fue más o menos estable en los años 83-90, gracias principalmente a la "liberación de horas" que se produjo con la reducción de un año en el plan de estudios de bachillerato respecto al de instructor de arte. Dichas horas fungieron como recurso para atender nuevas necesidades académicas a partir del ciclo 84-85. El número de profesores de CEDART en promedio durante el periodo fue de 350.

#### 4.4.2.3. Escuelas profesionales.

Dada la vastedad de este universo de estudio,<sup>186</sup> la alusión a él se hará a partir de elementos esenciales, comunes a sus diversas escuelas y carreras.

El área de música, que respecto a las otras tres (danza, artes plásticas y teatro) aglutina a la mayoría de profesores y estudiantes del Instituto, se ubica en tres escuelas (Conservatorio Nacional y Escuelas Superiores de Música del D.F. y Monterrey), y es, sin duda, la de mayor tradición educativa en el INBA. Ello se confirma aún sólo desde una perspectiva cronológica, que coloca al Conservatorio Nacional en un primer lugar, dada su fundación en 1866, y que como escuela de arte sólo le es aventajado por la Academia de San Carlos, hoy Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, y cuyo establecimiento data de 1781.

La situación de las escuelas profesionales es más difícilmente compendiable que la de otros niveles educativos del INBA, pues concurren en ellas problemas -e incluso "culturas"- peculiares. Ocurre así que un músico vive en un "ecosistema" radicalmente diferenciado del que vive un diseñador, o un artesano; que sus hábitos y méritos profesionales o estudiantiles, según sea el caso, le dan una integración muy distinta en la estructura social, relacionada ante todo con las características de su mercado de trabajo. Más todavía, dentro de una misma escuela, como la Superior de Música del D.F., conviven estilos académicos y culturales tan disímiles como el de un

---

<sup>186</sup> Las diez escuelas del nivel -exceptuada la de laudería, que aún no es significativa estadísticamente- agrupan en su totalidad 57 carreras (56 profesionales y 4 técnicas). De ellas, 45 corresponden a música, 8 a artes plásticas, 5 a danza, y 2 a teatro. Para obtener información detallada, consultar: Subdirección General de Educación e Investigación Artística, **Guía de Servicios Educativos y de Investigación Artística** (Edición preparada por la Subdirección de Servicios Escolares de la Dirección de Servicios Educativos), México, INBA, 1990, 282 pp. Una contabilidad diferente, de la Dirección de Asuntos Académicos, consigna la existencia de 73 licenciaturas, 7 profesados en danza -entonces en reestructuración- y 4 talleres especializados (jazz, graña musical, capacitación operística e informática musical). La diferencia obedece con seguridad -habrá que verificarlo- a los criterios usados para la agrupación de las carreras, puesto que hay licenciaturas semejantes (con el mismo nombre) en las tres escuelas de Música del Instituto.



trompetista de jazz y el de un cantante de ópera, o el de un compositor de música electro-acústica.

La mención viene a cuento porque la respuesta de las comunidades académicas a problemas semejantes siempre ha sido de "amplio espectro", en el sentido de encontrarse en ella variantes en ocasiones radicalmente opuestas a asuntos como el mejoramiento académico, la designación de autoridades escolares, las expectativas profesionales, los conflictos laborales, la perspectiva de la educación, etc. Si no fuera suficiente con ello, cada comunidad, como es natural, alimenta tomas de posición políticas, sean locales (grupos de presión o de poder escolares) o nacionales (filiaciones explícitas y activas con asociaciones gremiales, partidistas, "vanguardias" artísticas, etc.).

El tema sería del todo especulativo de no ser porque un elemento crucial en la definición de las políticas educativas del INBA tiene que ver con los usos y las costumbres de variadas comunidades y de variados grupos, cuya coincidencia única suele ser la de evitar una intromisión demasiado evidente de las autoridades del Instituto en los asuntos internos de sus respectivas escuelas -por más que, en rigor, no se dé el caso de experiencias autogestivas.<sup>187</sup>

Hecha la aclaración, conviene recordar que la homologación realizada en 1984 abrió la coyuntura óptima para discutir en un plano generalizado el sentido de la educación artística. Entre otros tópicos, la reforma a planes de estudio, como en "La Esmeralda", donde éstos eran virtualmente inexistentes, y las discusiones arduas sobre los criterios de calificación de los méritos académicos de los profesores,

---

<sup>187</sup> La escuela con mayor "autogestión", esto es, con alto grado de organización interna suficiente como para instrumentar decisiones con una participación generalizada de su comunidad fue la de Diseño, que por lo demás alberga actualmente -en promedio- a las carreras profesionales con más alto número de egresados y con mejor mercado profesional de entre todas las del Instituto. Otras escuelas con movilidad académica y política notable, si bien no necesariamente traducida hasta el momento en mejoras efectivas de conjunto, lo son: el Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Superior de Música y "La Esmeralda". Un punto débil, sin embargo, en estas últimas era hasta 1990 el funcionamiento de sus respectivos consejo técnicos.

reforzaron la consciencia de que la educación artística profesional debía superar la marginalidad guardada frente al Sistema Educativo Nacional.

Por encima de los partidismos y de la filiación más o menos declarada hacia determinada facción sindical (las había "vanguardista" y del "bloque democrático"<sup>188</sup>), los profesores conscientes lucharon no sólo por una condición laboral más favorable y justa, sino por la implantación de un verdadero proyecto académico en sus centros de trabajo. Se adoleció de excesiva contaminación política, que era explicable por la efervescencia del momento, pero de entrada las autoridades dispusieron de un campo fértil para instrumentar la reforma académica y organizativa planteada.<sup>189</sup> Por principio, la reforma hubo de apreciar las necesidades objetivas, con independencia de la viabilidad inmediata, o de las contradicciones institucionales a las que era menester atacar tarde que temprano.

Sucintamente, esas necesidades se congregaban en lo que pudiéramos llamar el **modus operandi** de la educación, esto es, en los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados hasta entonces; en la calificación mayor o menor de los docentes para aplicar programas de nivel profesional -una vez que la mayoría de ellos no contaban con una carrera superior concluida, y a veces, ni siquiera iniciada-; en la disponibilidad de la infraestructura de edificios, equipos, instrumentos, mobiliario y materiales adecuados a las exigencias de las disciplinas artísticas; en las "rutinas" de

---

<sup>188</sup> En los años 80, el opositor "Bloque" -enfrentado a la entonces todavía preponderante "Vanguardia Revolucionaria"-, sólo tenía presencia notable en el Conservatorio Nacional, "La Esmeralda", la Escuela de Diseño, la Academia de la Danza Mexicana y el CEDART Oaxaca.

<sup>189</sup> Entre los considerandos del pliego petitorio que arrancó formalmente el proceso, la representación de los docentes sostenía "la incapacidad del Instituto para instrumentar una política coherente de la educación artística y un sistema coordinado de todas y cada una de sus escuelas como conjunto orgánico de centros superiores avocados (sic) a capacitar artistas profesionales". En el mismo tenor agregaba: "Que la estrecha visión con que el Instituto ha procedido para con su sistema educativo profesional, se manifiesta en el desconocimiento de las funciones propias de todo centro de educación superior, a saber: docencia, investigación y extensión de la cultura. En este sentido, la responsabilidad dada a las escuelas superiores ha sido reducida a la docencia, realizada con los mínimos recursos..." Entre las demandas expresadas, se encontraban las relativas a estructurar un "Sistema Coordinado de la Educación Artística Profesional" y a elaborar un "Proyecto de Superación Profesional y Académica del Profesorado", con la participación de "las comunidades de las escuelas". Ver: Pliego de demandas, de fecha 25 de abril de 1983, firmado por profesores del Conservatorio Nacional de Música, "La Esmeralda" y la Escuela de Artesanías, y presentado a la Dirección General del INBA.

preparación de clase de los profesores; en las características socioeconómicas y culturales del alumnado, tales que le condicionaban a determinadas formas de ejercer su rol de educandos; y, también, en la existencia de numerosos prejuicios acerca de lo que son el arte y el artista. Esclarecer estos puntos, en medio de otros más que no eran del todo previsibles, fue para las autoridades parte de la experiencia de encabezar la reforma.

Como objetivo central y urgente para las escuelas profesionales se definió el de mejorar la calidad de la educación impartida en ellas; orientar la reestructuración operativa a hacer eficientes sus servicios escolares, bibliotecarios, de extensión cultural, etc. Desde la perspectiva de la determinación estricta y articulación académica, se pretendió hacer una cuidadosa separación de los niveles propedeúticos respecto a los profesionales. Se buscó ensanchar la gama de opciones profesionales, apoyando el ejercicio de carreras con "baja popularidad", y promoviendo, si era el caso, la apertura de otras que garantizaran una mayor demanda de alumnado y fuentes de trabajo. Se planteó la inminencia de vincular las áreas de investigación y docencia, y de auspiciar encuentros, seminarios, cursos, tendentes a la elevación de la competencia docente y artística de los profesores. Por último, pero no al último, se programó la reestructuración de planes y programas de estudio, para las cuales se pensó necesarias nuevas metodologías. A manera de modelo de la ruta por emprender, se enlistaron los siguientes aspectos:

- a) una estructuración coherente y adecuada de todos los niveles en que se da la especialidad;
- b) eliminación de duplicidad y creación de nuevas terminales;
- c) coherencia de terminales con la demanda laboral;
- ch) niveles medios de preparación para carreras técnicas;
- d) formación de docentes e investigadores;
- e) equilibrio de materias teóricas y prácticas;
- f) estudios de planeación para aceptar el número indicado de alumnos y calcular correctamente los egresados que el país requiera;

En el caso de las escuelas profesionales de provincia se recomienda no crear una más si no se cuenta con los niveles iniciales y medios necesarios.

Para las que ya existen, se propone:

- a) conservar normatividad;
- b) vincular las Escuelas Vocacionales de Arte con las profesionales;
- c) lograr que las profesionales ya existentes se regionalicen.<sup>190</sup>

Los criterios pedagógicos que sirvieron de base a estos cometidos fueron, **grosso modo**: la participación comprometida, la educación estética, la actitud lúdica, la cooperación, la educación artística a toda la población, el fomento de la creatividad y de la identidad nacional.<sup>191</sup>

Los logros alcanzados no fueron menores: se regularizó un amplio número de planes de estudio de las diez escuelas profesionales, se creó la Escuela de Laudería;<sup>192</sup> se reformó la carrera de instructor de arte, convirtiéndole en bachillerato, y obteniéndose su registro formal en la SEP; se regularizó también la situación escolar de los alumnos de escuelas profesionales; con base en el Acuerdo No. 125 de la Secretaría de Educación Pública, se puso en ejecución un programa de regularización profesional para docentes, que ha permitido el la formación de licenciados en educación artística, etc. A efecto de continuar la construcción de verdaderos estudios superiores en el Instituto, se instrumentó la Maestría en Educación e Investigación Artísticas para docentes e investigadores (maestría que se revocó en una reciente administración, en 1991, abriéndose entonces la época de los "diplomados").

Según un informe presentado públicamente por el titular de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBA, ante el Secretario de Educación Pública (noviembre de 1988 en el Museo Nacional de Arte), al término del

---

<sup>190</sup> Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. *Op. cit.*, p. 29.

<sup>191</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 32-39.

<sup>192</sup> Esta escuela fue sin duda la mayor aportación de la SGEIA al conjunto educativo del INBA. Su instrumentación superó las dificultades presupuestales, que en los orígenes parecían insalvables, y a partir de 1987 comenzó a funcionar en las calles de Colima, en el Distrito Federal. En 1992 se le trasladó a un local propio en la ciudad de Querétaro. Su titular en todo momento ha sido el prestigioso laudero francés Luthfi Becker. La importancia del proyecto deriva, en principio, del servicio que se abocó a prestar a los ejecutantes de música, en lo concerniente a la construcción, reparación y restauración de instrumentos de cuerda frotada, así como a la investigación y la difusión de los conocimientos pertinentes en el medio mexicano y latinoamericano. Se programó la carrera profesional de "laudero", con duración de cinco años. Huelga señalar que se trata de la primera escuela con estudios formales de esta índole en el país.

sexenio se contaba en el área con 73 carreras de licenciatura (65 correspondientes a música, 6 a artes plásticas y dos a teatro), 7 profesorados en reestructuración con vistas a constituirse en licenciaturas, 8 carreras de nivel medio superior para ejecutantes o intérpretes en danza, una carrera de técnico artesanal con 8 especialidades y 3 extensiones en docencia, producción e investigación, 3 talleres de especialización en música, un bachillerato en arte, un plan de Escuela Vocacional de Arte -hasta ese momento aún funcionando en 6 sedes (3 del INBA y 3 dependientes de gobiernos estatales).<sup>193</sup> Cabe citar el trabajo realizado en apoyo a la producción artística, que creó especialidades como

el Taller de Capacitación Operística que brinda apoyo de muy alto nivel a los profesionales que integran los cuadros operísticos del país; el Taller de Grafía Musical, que vincula su producción a los programas de rescate de obra que lleva a cabo el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical 'Carlos Chávez' (CENIDIM); la licenciatura en Lutería, que plantea la construcción de instrumentos musicales de cuerda frotada con un excelente nivel tecnológico y artístico, reconocido y apoyado por la UNESCO como proyecto regional latinoamericano.<sup>194</sup>

En lo concerniente a educación no formal en el interior del país -dependiente de la Subdirección General de Promoción y Preservación del Patrimonio Artístico del INBA-, en el periodo 83-88 se elaboraron planes de estudio para especialidades técnicas para el Centro de Estudios Musicales de Aguascalientes, y para los estados de Oaxaca, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, y Baja California Sur.

En el mismo plano de las especialidades técnicas, pero para sus propias escuelas de educación formal, la SGEIA elaboró los planes

de Tecnología en Instrumentos Musicales Aerófonos, Tecnología en Pianos y Clavecines, Técnico en Método Graham, Técnico en Medios de Expresión para el Diseño, Técnico en Teatro Educativo, Técnico en Fabricación de Papel para Artes Plásticas, Técnico en Restauración, Técnico en Expresión Corporal, Técnico en Método Limón, Técnico Maquillista.<sup>195</sup>

<sup>193</sup> Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBA. "Autoevaluación, 1983-1988", documento interno, noviembre de 1988, 20 pp., p. 5. Ver este documento en el anexo "1" del presente trabajo. En él se da un informe pormenorizado de las tareas realizadas en el periodo.

<sup>194</sup> *Ibid.*, pp. 5-6.

<sup>195</sup> *Ibid.*, p. 6.

Una conclusión a la que llega el documento en cuestión se refiere a que "es necesario, y debe subrayarse con todo énfasis, ampliar la cobertura de la educación artística en todo el país, formando un sistema coherente de escuelas, en el que se ofrezca, en colaboración con los estados de la federación, oportunidad de formar educandos que, al egresar, puedan tener acceso en las escuelas profesionales del INBA".<sup>196</sup> Se recalca la urgencia de la descentralización en este rubro de la educación artística, al que se reconoce como un punto sensible de la política cultural del Estado, y se reitera en profundizar el esfuerzo por la calidad, más que por el crecimiento estadístico: "es necesario elevar nuestros niveles educativos y abrir, en un futuro próximo, la división de estudios superiores en el INBA, con los niveles de especialización, maestría y doctorado".<sup>197</sup> Sin embargo, hay que advertir que esta búsqueda de una profesionalización integral del quehacer artístico se ha topado desde que se tiene memoria en la inconsistencia de los cimientos del edificio del arte en nuestro país: la escasa articulación entre niveles y modalidades educativos, la desconexión extrema entre perfiles académicos de las carreras y las posibilidades de mercado de trabajo, la falta de promoción de éste último desde las instituciones oficiales (imperando un liberalismo desventajoso para la mayoría de los egresados, formales o prematuros, del INBA).<sup>198</sup>

<sup>196</sup> *Ibid.*, p. 9.

<sup>197</sup> *Ibid.*

<sup>198</sup> Ya al inicio del presente sexenio, el clima interno del sector educativo del INBA estaba definido por una gran expectación sobre las posibles medidas radicales que ameritaba la atención de los problemas enunciados. Casi en la víspera de renunciar al trabajo que desempeñaba en el INBA, el autor de esta tesis intentó resumir las prioridades de una reforma, por demás urgente, que incidiera sobre todo en aquellos aspectos inconclusos en el periodo 83-88:

...un problema fundamental a resolver es el de la articulación entre la educación formal y no formal; y, aun, entre los distintos niveles de la educación formal... Para ello, cabe apuntar algunas sugerencias:

- 1) Levantamiento de un diagnóstico general de necesidades y opciones de atención a éstas en todas las instituciones oficiales abocadas a la educación e investigación artísticas;
- 2) Elaboración de un programa operativo y de intercambio académico entre casas de cultura, escuelas y centros de investigación del Instituto o instituciones vinculadas con él...;
- 3) Establecimiento de un programa amplio de formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Nacional de Maestros, en materia de educación artística;
- 4) Regularización laboral del personal docente de nivel medio superior...;
- 5) Intervención oficial en el diseño curricular del área artística en el nivel básico del Sistema Educativo Nacional;
- 6) Promoción de Centros de Capacitación Regionales que de manera periódica o permanente

#### 4.4.2.4. La educación artística en el sistema escolarizado (SEP).

Al iniciar sus actividades el Instituto Nacional de Bellas Artes, a principios de 1947, la extensión de la educación artística a las escuelas primaria y secundaria fue objetivo privilegiado de la institución. Con la previsión que le caracterizó como educador y como funcionario, el Jefe del Departamento de Música, el maestro Luis Sandi, contempló la cobertura normativa y de atención directa a toda la República, no obstante disponer de un número reducido de profesores.<sup>199</sup>

La desproporción cuantitativa de la Sección de Música Escolar era ostensible tan sólo con un dato: "El número de escuelas primarias que la sección controla de alguna manera es de 72. El número de escuelas primarias que existen en los estados y territorios es de 16,815."<sup>200</sup>

Sin arredrarse ante la magnitud de las tareas nacionales del área, el informe de ésta consignaba que el alcance directo en provincia era de 76 escuelas; 14 más, en Puebla, recibía planes de estudios, reglamentos y material escolar. En este mismo sentido, se tenía relación con:

---

atiendan al magisterio de educación básica de la SEP y al de escuelas y casas de cultura del INBA; 7) Instrumentación de acuerdos con los sistemas educativos estatales, con miras a favorecer una mayor integración en ellos de las escuelas del INBA.

Las evidencias señalan que hasta 1993, muy poco se ha avanzado en ese sentido. El rezago se marca no tanto por el contraste con el pasado, como por la previsión de los efectos a futuro; por ejemplo en lo que toca a la reforma educativa de la SEP, que ha prescindido de tomar en consideración a la educación artística en los planteamientos conocidos hasta ahora (el propio **Programa para la Modernización Educativa**, como ya se dijo en otra oportunidad, soslaya el tema). Ver: Ricardo Reynoso Serralde. "Coordinación Institucional y Articulación Académica, tareas inminentes del Instituto Nacional de Bellas Artes", Ponencia de la Dirección de Servicios Educativos del INBA en la Reunión Nacional del INBA, inédito, Ixtapan de la Sal, 29 de junio de 1990., pp. 5-6.

<sup>199</sup> Según un informe de 1950, la Sección de Música Escolar en los Estados y Territorios -que así se llamaba-, comprendía "19 profesores para escuelas normales, 74 para escuelas primarias, 46 para escuelas secundarias, 6 para escuelas normales urbanas, 17 para la enseñanza profesional de la música y dos inspectores", a más del jefe mismo de la sección, Salvador Ochoa. Instituto Nacional de Bellas Artes. **Dos años y medio del INBA**, México, INBA, 1950, vol. II, p. 21.

<sup>200</sup> *Ibid.*, p. 22.

39 escuelas secundarias, 19 escuelas normales rurales y 4 escuelas normales urbanas; la Escuela Superior de Música de Jalapa, Veracruz; la Escuela de Música de La Paz, B.C.; el Conservatorio Manuel M. Ponce, en Aguascalientes...<sup>201</sup>

Con el pasar del tiempo, esta dependencia del Instituto se fue reduciendo relativamente, ante el arrollador crecimiento demográfico y la falta de un crecimiento amplio, que evitara restar posibilidad a la aspiración de lograr una cobertura nacional del servicio. Baste contrastar lo siguiente: de varias décadas atrás a la fecha, la dedicación primordial de la Sección ha sido la educación secundaria, y para 1990 se reportaba estar atendiendo a alrededor de 350 secundarias del D.F. Cuarenta años atrás, en 1950, en proporción la cobertura era más amplia, puesto que "las escuelas secundarias controladas por la sección son 45, las que existen en los estados y territorios son 40, de las cuales la sección controla 23".<sup>202</sup>

La desatención progresiva que la Sección ha ido sufriendo en la asignación de presupuestos, y la relativa autonomía que guardaba frente a su órgano coordinador, la Dirección de Música del Instituto, hicieron de la Sección un reducto hostil al control administrativo y académico que la SGEIA comenzó a instrumentar, luego de formalizarse la adscripción de aquella área a la jurisdicción de esta última en julio de 1983. Adicionalmente, se trataba de un terreno estratégico y bastión por excelencia de la Sección X del SNTE. Entre 1983 y 1990, la Sección vivió momentos de virulencia política, encarnada en al menos dos grupos antagónicos, que guardaban una relación simbiótica, pese a sus diferencias ideológicas y políticas. Estas intemperancias afectaron con frecuencia el trabajo de la Sección, e impidieron la viabilidad de cualquier reforma. Por otro lado, sólo excepcionalmente fue óptima la coordinación con el nivel de educación básica de la SEP.

---

<sup>201</sup> *Ibid.*

<sup>202</sup> *Ibid.*, p. 23. En 1950, el total de escuelas primarias en el país era de 23 818; y el de escuelas secundarias, 411. En ellas recibían educación 2 997 054 y 69 547 alumnos, respectivamente. Para el ciclo 90-91, el número de escuelas primarias creció a 82 280, y el de secundarias a 19 228. Los datos del 50 y del 90 comprenden escuelas federales, estatales y particulares. Ver: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. **Estadísticas Históricas de México**, 2 Vol., México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1986, Vol. 1, pp. 85-86; y Poder Ejecutivo Federal, *Op. cit.*, p. 346.



Las restricciones económicas anulaban antiguas tareas como la supervisión **in situ** (en los Estados) de los concursos musicales auspiciados por el Instituto y otras dependencias del gobierno federal, tales como el Festival Nacional de Grupos Musicales Escolares, realizado en junio de cada año en la sala principal del Palacio de Bellas Artes; o el Concurso del Himno Nacional, también anual. La aplicación correcta del programa de educación musical de nivel secundario, fue la tarea prioritaria de la Sección, así como la capacitación de profesores de educación musical de los estados (cursos de verano secuenciales, a tres años); y de profesores de primaria del Distrito Federal (Programa de Formación de Educadores Musicales, aún en marcha).

Una población estimada en medio millón de educandos continúa recibiendo la educación musical de parte de la Sección, con las insuficiencias y deficiencias de una falta de articulación institucional (INBA-SEP) y de un medio social e institucional resentido por la crisis económica.<sup>203</sup>

En lo que toca a artes plásticas, es la Sección de Enseñanzas Artísticas la encargada de atender el nivel primario y de educación inicial en el ámbito SEP, por conducto de profesores comisionados (poco más de 100) en escuelas primarias y talleres infantiles de artes plásticas; así como en Centros Pedagógicos de Actividades Creadoras (6), todos ellos, en su conjunto, ubicados en el Distrito Federal. Su

---

<sup>203</sup> Los contenidos de este tipo de educación en el nivel básico tienen la intención de que el educando se sensibilice hacia la expresión artística musical, reconociendo las formas nacionales en que ésta se ha manifestado, y relacionándolas con el patrimonio musical universal. La práctica de música popular mexicana -tradicional- y de los cantos cívicos, se alterna con música extranjera, pero de reconocida calidad. Hemos de señalar que en la medida en que el profesor de música tiene una formación académica, tiende a desatender la música popular. Aunque no hay investigación empírica que lo corrobore, esta inclinación es un secreto a voces en el medio. En el caso de educación primaria, por las características mismas de edad del educando, que le hacen asimilar mejor lo que le es culturalmente más inmediato, el repertorio es eminentemente nacional. Al respecto, ver: Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria y Sección de Música Escolar del INBA. **Educación Musical**, 2 cuadernos, México, SEP, 1992. Tradicionalmente la educación musical ha estado presente en todos los programas y libros de texto de primaria, si no como materia específica, sí en forma de contenidos y actividades, relacionados con el resto de los de las materias principales (matemáticas, lecto-escritura, ciencias sociales y ciencias naturales, hasta el ciclo 91-92).

cobertura se ha estimado desde varios años atrás como estable, con alrededor de 100 000 alumnos atendidos por ciclo escolar.<sup>204</sup>

En menor proporción cuantitativa, pero cualitativamente similar que la Sección de Música Escolar, su presencia política ha sido notoria en razón del activo desempeño de su representación sindical.

No está de más decir que, también como en el caso de Música Escolar, no hay investigación empírica que pueda dar cuenta de los verdaderos rendimientos académicos del área, dado que, desafortunadamente, los asuntos que han sido prioritarios en ella han sido los laborales y políticos. En ambas secciones las tareas académicas que se realizan guardan una eficacia notable, si ha de observarse la falta de apoyos presupuestales y el aislamiento que ordinariamente viven respecto al resto del Instituto. No es aventurado afirmar que la verdadera relación institucional de ellas se da con la Secretaría de Educación Pública -de la cual quizá debieran depender. Por el lado de la insuficiente coordinación central (SGEIA) de esas áreas, hay que considerar la escasez de personal de la Dirección de Asuntos Académicos del INBA -concentrada en las escuelas profesionales y los bachilleratos, privilegiadamente-, y el peso desmedido que los asuntos político-sindicales tuvieron para la SGEIA -atendidos

---

<sup>204</sup> El reporte publicado en el Programa 1989-1994 del CNCA da constancia de que en 1988 el INBA atendió a 126 769 alumnos de primaria del sistema SEP, pero de ellos cuando menos 25 mil estuvieron dentro de la jurisdicción de la Sección de Música Escolar. Una dificultad de acceso a los datos fidedignos y la falta de personal para confirmar las estadísticas ofrecidas cíclicamente por la Sección de Enseñanzas Artísticas, impiden afirmar categóricamente que estas cantidades no son correctas. Quede, en cambio, por ahora, una suposición: si, por ejemplo y en el mejor de los casos, cada profesor atiende como máximo cinco grupos semanales de 50 niños cada uno -y esos grupos son los mismos a lo largo del ciclo escolar-, 100 profesores atenderían como máximo 25 mil alumnos. Aun sumando los alumnos de los centros pedagógicos -cuyas estadísticas siempre fueron indeterminadas-, ni con mucho se obtendría una cobertura de 100 mil alumnos o más. Sea como fuere, si para entonces la matrícula en el nivel primario lindaba ya los 15 millones, la cobertura del INBA no alcanza ni un mínimo registro: siguiendo un dato arbitrario de 100 mil alumnos atendidos, sería un porcentaje de 0.006% del total de las necesidades que tiene el país de un servicio especializado de educación ofrecido por el INBA. De ahí que en este documento se inste a "repensar en conjunto los esquemas de la educación artística en el nivel básico del Sistema Educativo Nacional y de redefinir las responsabilidades que las diversas dependencias y entidades del Sector cumplen en este campo". *Ibid.*, p. 71. Un dato desalentador radica en que a tres años de haber aparecido el programa en cuestión y de poco más de dos años para concluir la vigencia de éste, no hay evidencias del repensamiento sugerido.

por su Dirección de Servicios Educativos-, en demérito de una mejor relación académica con las escuelas y las secciones dependientes de ella.<sup>205</sup>

Finalmente, hay que decir que en la Sección de Enseñanzas Artísticas destacan los intentos de promoción a la producción plástica, en concreto la "Exposición-Concurso" que se celebra anualmente (entre los meses de agosto y septiembre) en el Palacio de Bellas Artes, y que muestra los mejores trabajos de creación del profesorado adscrito a aquélla.<sup>206</sup>

La perspectiva de desarrollo de la Sección es de los más inciertos dentro del Instituto, no tanto porque se vea afectada su existencia, como por las bajas probabilidades de que adquiera el **status** de "prioridad", pese a la modernización de que es objeto la educación básica en la educación nacional. Una evidencia de ello es la inconsistente participación que el área ha tenido en el proceso de revisión y elaboración de proposiciones de reforma a la educación artística en el seno de los equipos técnicos pertinentes de la Secretaría de Educación Pública -en principio porque el conjunto de la educación artística aún no se ha observado como prioridad en la reforma en ciernes.

Un factor digno de tomarse en cuenta para llevar a cabo cualquier modificación de la estructura curricular de artes plásticas en educación primaria, es la urgencia de evaluar los logros históricos de la Sección -tanto de ésta como de Música Escolar-, la calidad actual de la práctica docente, las deficiencias de infraestructura y las

---

<sup>205</sup> La viabilidad de reestructurar el área educativa y de investigación del INBA fue disminuyendo a medida que se reducían relativamente los presupuestos anuales -sobre todo a partir de 1985-, y que el grado de conflictividad política se exacerbaba entre grupos organizados -sindicales en su mayoría- y autoridades de varios niveles y ámbitos del Instituto. En 1988 se llegó a situaciones extremas de "desconocimiento" de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas por parte de la Sección X del SNTE, sin mayor cometido que el de forzar a la entrega del área al control sindical. Un dato relevante que puede explicar la falta de repercusión de tal medida, fue el alto desprestigio de que gozaba el secretario general de la Sección, profesor y licenciado, Onofre Hernández, entre el personal académico del Instituto.

<sup>206</sup> Para el año 1992, en el XXXI acontecimiento de este tipo, el tradicional premio de "adquisición" otorgado por el INBA, consistió en \$ 8 000 000.00, que junto con la beca de creación también otorgada en este concurso (y que exime de responsabilidad docente al profesor ganador durante un ciclo escolar), son los únicos estímulos académicos permanentes, ajenos a los establecidos conforme a derecho, que reciben profesores del Instituto. La institucionalización formal de los premios está, sin embargo, pendiente.

necesidades de capacitación y actualización de profesores, que, incluso a decir de ellos mismos, son inminentes para la mejoría del área.

Las áreas de danza y teatro, que debieran figurar en un recuento como el presente, no son materia de análisis, dado que son virtualmente inexistentes como extensión escolar del INBA a la SEP. Una unidad de teatro escolar que funcionaba en el teatro "Titiriglobo", adjunta al Auditorio Nacional, y dependiente de la Dirección de Teatro del Instituto, desapareció hacia el final del sexenio 1984-1988. Durante un largo periodo este fue el principal servicio educativo, dirigido a un público infantil abierto y a escuelas localizadas en especial, que el Instituto ofreció a los escolares. Un servicio cotidiano que se prestaba era el de las funciones al domicilio de las escuelas que lo solicitaran.

Un grupo en lenta extinción fue el de profesores de danza, comisionados en escuelas secundarias del D.F., que para 1990 contaba con únicamente 10 profesores. El grupo original, de pasado lejano, era más numeroso, pero a medida que sus integrantes se jubilaban o fallecían, sus plazas se canalizaron a otras áreas educativas.

En términos generales, para una recapitulación de lo realizado en el periodo 83-90, que fue el más significativo en la vida de la SGEIA, se ha incluido un anexo al final de este trabajo, con la autoevaluación de la dependencia, presentada públicamente en noviembre de 1988.

#### **4.5. El enfoque desde el nacionalismo.**

Atentos a la novedad, los mexicanos hemos sido presas frecuentes de la avidez o la ilusión modernizadora. Por coincidencia, a la modernización siempre le ha acompañado el nacionalismo, que es justificación última de aquélla. Sin embargo, los

proyectos que han pretendido sacar adelante a México -o a la misma Nueva España-, como naciones modernas, no han atinado en encontrar el ritmo que la cultura amerita para encuadrarse en un proyecto modernizador. Quizá sea cosa, precisamente de ritmo, pues la dimensión más lenta, y más sólida, de una sociedad es la cultura, a pesar de que hoy ésta, en su dimensión social más amplia, parezca generarse y morir entre un comercial televisivo y otro. La cultura, es, por definición, continuidad que se renueva con la ruptura. La modernización requiere continuidad, pero ante todo pertinencia, acciones hechas a la medida de los problemas.

En este contexto, no es de dudarse que hay muchos cabos sueltos de acciones que deben recuperar la continuidad, o que, en su caso, deben marcar rupturas definitivas. Es cosa también de dar -de encontrar- la dimensión de los problemas culturales y de los proyectos de fondo de la Nación. La dimensión que debe dar sentido al todo de un proyecto más amplio.

La modernización debe ser anticipo de un futuro más humano ya observado -o imaginado- en alguna otra parte. Pero también debe ser corrección de errores cuya repetición sería inadmisible. La cultura mexicana, con todos los mosaicos y amalgamas que se le quieran adjudicar, es, en esta circunstancia, freno y estímulo a la modernidad, tributaria de ella por el papel subordinado en que se le ha situado, pero dueña y señora en las grandes definiciones que haya de tomar la Nación, más allá de su gobierno o de los opositores a él.

El lector que hubiere sobrevivido hasta aquí, tendrá razón en preguntarse por qué tanto antecedente de corte burocrático a propósito del tema nodal del nacionalismo.

La respuesta es tan simple como insatisfactoria: el nacionalismo, visto como esfuerzo conformador de nuestra sociedad, ideología que respalda nuestra sensación de pertenencia a ese "algo" que es el país, tiene por obligación primaria su presencia

en las acciones de gobierno abocadas a la salvaguarda y promoción de nuestros potenciales creadores de cultura, entre los que están privilegiadamente los educandos. La primera acción nacionalista en el campo del arte es, luego, la procuración de condiciones propicias al desenvolvimiento del potencial creativo de los mexicanos, que tiene en la educación a su instrumento de re-generación por excelencia. Mientras la infraestructura requerida por el arte que se produce en México sea tan limitada como la que ahora existe y persista el equívoco de soslayar y evadir su solución -lenta y poco "lucidora"-, la educación artística permanecerá en calidad de estorbo dentro de un sistema educativo que no le encuentra sentido ni acomodo. Superar esa condición es el ánimo que debe motivar la insistencia en esta necesidad, por más que dentro de un siglo, como a alguien muy notable le ha sucedido, se tenga que seguir diciendo lo mismo:

Si la educación es uno de los objetos capitales del Estado, es necesario que cuide de la educación artística, porque sin ella las facultades estéticas se atrofiarían y la educación sería incompleta...<sup>207</sup>

Don Justo Sierra miró el asunto desde la perspectiva del nacionalismo -de construcción del país-, concluyendo:

Nuestros instintos artísticos, nuestras aptitudes musicales, sobre todo, son mucho mayores que las de nuestros vecinos; desarrollarlas, vigorizarlas, educarlas, en una palabra, es una obra de interés nacional.<sup>208</sup>

El avance que los vecinos del norte han obtenido desde entonces en materia artística, obliga a tomar con cierta reserva el optimismo del Maestro Sierra, pero ante todo nos debe llevar a indagar causas endógenas de nuestro inconsistente proyecto cultural. La que nosotros encontramos en el centro es la débil congruencia entre el discurso y la instrumentación del proyecto nacional, que ha exaltado con palabras nuestras culturas -incluidas las indígenas-, pero en los hechos generalmente le ha

<sup>207</sup> Justo Sierra. "Escuelas normales y superiores", en *La Educación Nacional*, tomo VIII de: *Obras Completas*, México, UNAM, 1948, p. 126. (Contestación al Dr. Luis E. Ruiz, del 13 de noviembre de 1883.)

<sup>208</sup> *Ibid.*, p. 127.

corrido prisa por dejarlas atrás. Ello produce entonces veleidad, fracturas de un sexenio a otro, debilidad e inconexión interna de la infraestructura cultural, metas de corto plazo -las más capitalizables políticamente- y desvinculación con el proyecto nacional en su conjunto. Se hace pues recomendable intentar la articulación de las experiencias y de las tradiciones regionales y locales de todo el país. Un proyecto así, cabe enfatizarlo, tendría que prescindir de la búsqueda del éxito inmediato y personalista (de la "modernización" a golpe de coyuntura de las instituciones), que termina por arrojar frutos inciertos y a un costo muy alto. La educación es, con seguridad, el medio más eficaz para formar al personal artístico, técnico, a la crítica especializada, y, de manera sobresaliente, a los públicos de arte que el país requiere para su verdadero mejoramiento espiritual y material. Pero la educación -y más aún la rezagada, como la artística- es fruto de lenta maduración.

Creemos que el mejor rigor académico debe empezarse a aplicar en este terreno, tal como la creación de un sistema de educación artística nacional, que tenga al INBA -o al futuro Centro Nacional de las Artes, si es el caso- como fundamento, dadas las atribuciones normativas que le son propias, pero no como único pilar. El otro deberían serlo la Universidad Nacional Autónoma de México, y las universidades estatales, que juntas cuentan con una infraestructura académica más avanzada, y con una gama amplia de profesiones artísticas y de actividades de educación no formal, coincidente o complementaria con la del INBA.

Un afán descentralizador apresurado corre el riesgo de desestimar que la experiencia artística fundamental de nuestro país se asienta aún de manera contundente en la capital de la República.<sup>209</sup> De ahí la pertinencia de enfatizar el aspecto de la asesoría y la normatividad que en general se puede ejercer desde ese

---

<sup>209</sup> Una muestra de esta realidad es la concentración de origen o de radicación en el Distrito Federal -y por tanto, de formación académica, intelectual y artística- de la mayoría de los beneficiarios de los premios nacionales de artes, como lo consigna el anexo "2" de este trabajo. En las gráficas que ahí se presentan, se pone también en relieve la relación que los premios han guardado con el Instituto Nacional de Bellas Artes.

punto geográfico, acorde a las competencias y posibilidades de las instituciones mencionadas, o de otras que por ahora no hemos contemplado.

Por último, en lo que toca al recuento de lo sucedido en el INBA durante el periodo estudiado, es conveniente asentar una conclusión general: se desarrolló un proyecto de reordenamiento, que mejoró la situación curricular de las escuelas de nivel superior y medio superior, y sentó las bases para una regularización del **status** laboral de docentes e investigadores; que pretendió, sin lograrlo, dar organicidad a los diferentes niveles y modalidades de la educación artística; así como disminuir el marcado desfase entre educación y mercado de trabajo.

En el nivel inicial y no formal, no se modificó una estructura que ya mostraba grandes insuficiencias y deficiencias. Condiciones académicas de las escuelas (rezago en planes y programas, heterogeneidad extrema en los niveles académicos de profesores y alumnos; notable menor atención que la recibida por las escuelas superiores, y muy escasa relación con los niveles medio superior y superior de educación artística), un financiamiento decreciente, y abundantes problemas políticos, marcaron un escenario muy complejo para atender satisfactoriamente los saldos históricos en ese nivel -y revelaron, si se quiere, una falta de pertinencia de algunas de las estrategias y las acciones practicadas.

En medio de todo, la oscilación entre nacionalismo y cosmopolitismo, entre tradición, modernidad y posmodernidad, careció de relevancia institucional en el área educativa, y el nacionalismo en todo caso consistió en intentar favorecer el basamento formativo y el entorno de los futuros productores de arte de nuestro país.



## 5. Las vertientes de la modernización y el nacionalismo.

### 5.1. Perfil del programa cultural modernizador (1989-1994).

En virtud de la postergación del cambio educativo observada durante el periodo sexenal 82-88, es conveniente remitirnos a una fuente más próxima del programa modernizador: el de la administración de Carlos Salinas de Gortari, con base en el cual es posible tener acceso a una perspectiva de corto plazo del desarrollo de la educación nacional, en relación con el tema que aquí nos concierne.

De acuerdo con la Ley de Planeación, vigente desde el sexenio anterior al suyo, el presidente Salinas presentó en mayo de 1989 el **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994**. En éste se insiste acerca del cambio que se reconoce ya opera en el país desde ese momento:

Las transformaciones mundiales son ahora de extraordinaria magnitud: innovación en el conocimiento y la tecnología; emergencia de nuevos centros financieros y comerciales; una intensa competencia por los mercados; nuevos espacios de integración regional y un nuevo clima de relaciones que anuncian el fin de una etapa bipolar de potencias mundiales.<sup>210</sup>

A propósito del sustento del cambio en México, el documento advierte que:

Por nuestra historia, por lo que hemos sido capaces de enfrentar y resolver en el pasado, sabemos que la nuestra es una Nación que no se doblega, que está segura de los valores, las tradiciones y la cultura que la identifican y que, por eso, no le teme al cambio (...) El cambio será un ejercicio de soberanía, será un proceso democrático, será un compromiso popular, será un acto de libertad y desembocará en la justicia.<sup>211</sup>

Para el logro de los objetivos nacionales, el Presidente expresó la estrategia a seguir: la modernización:

---

<sup>210</sup> Poder Ejecutivo Federal. **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994**, México, Secretaría de Programación y Presupuesto, mayo de 1989, pp. xi-xii.

<sup>211</sup> *Ibid.*

Modernizar a México es dirimir diferencias sin paralizar nuestra acción colectiva. Por eso combina un amplio esfuerzo de concertación y un ejercicio moderno de la autoridad. Concertación, porque busca el acuerdo entre todos los actores sociales al tamaño de los retos que enfrentamos; porque propicia que el decir y el pensar de cada vez más mexicanos influyan sobre las acciones públicas que afectan las condiciones de su existencia.<sup>212</sup>

Traducido al campo de la cultura, modernizar equivaldría a incorporar de manera directa a los profesionales de ella (los intelectuales, en sus variedades de artistas, docentes, investigadores, promotores, críticos), a las responsabilidades de decisión sobre sus propios quehaceres, en coordinación con las instituciones oficiales pertinentes. Esto es, salvar los viejos obstáculos burocráticos, haciendo expedita la administración, y canalizando mayores recursos a la creación y a la difusión culturales -los que dejaría libres la burocracia parasitaria y los nuevos que generaran mecanismos de financiamiento alternativos. El ejemplo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA) es lo más logrado de la nueva política cultural dirigida a las artes, si bien parece adolecer aún de falta de un basamento académico, y por lo tanto, de falta de definición de criterios rigurosos para la asignación de sus recursos. También, puede reconocerse en él un proyecto que no rebasa todavía su carácter coyunturalista, asociado a la recuperación de legitimidad del gobierno frente a los creadores y los intelectuales de primer y segundo niveles.

Implícitamente, la puesta en marcha de una nueva relación, no burocrática, con los creadores, significaba la práctica de una política de consenso, que hiciera confluir -como en la época de la República Restaurada- a los intelectuales, por encima de ideologías y militancias, en el cometido común del enriquecimiento espiritual y material del país, en la extensión de los beneficios de la cultura a grandes núcleos de población, hasta ahora ayunos o escasos de atención por parte de los servicios de nuestra infraestructura cultural. En suma, significaba la práctica de una efectiva

---

<sup>212</sup> *Ibid.*

democratización cultural, ajena a disciplinas corporativas que de ningún modo son admisibles a estas alturas del desarrollo histórico del país.

En el contexto de la búsqueda de una política social de mayor calidad, es conveniente recordar los fines sociales del Plan, que se resumen en los cuatro objetivos fundamentales que se propuso:

Primero, defender la soberanía y preservar los intereses de México en el mundo; segundo, ampliar nuestra vida democrática; tercero, recuperar el crecimiento económico con estabilidad de precios; y, cuarto, elevar, productivamente, el nivel de vida de los mexicanos.<sup>213</sup>

Más específico respecto a nuestro tema, afirmó, "el reto de la educación es de congruencia con el desarrollo nacional", en virtud de lo cual es preciso "elevar la calidad de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza; vincular sus partes entre sí y con el aparato productivo; equipar y ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades y a los sectores, en su desarrollo".<sup>214</sup>

Por otra parte, no deja de ser un paradigma de la acción de gobierno anunciada por el Presidente, el fortalecimiento del "liderazgo político institucional que reclama la sociedad entera".<sup>215</sup>

---

<sup>213</sup> *Ibid.*, p. 15.

<sup>214</sup> *Ibid.*, p. xix.

<sup>215</sup> *Ibid.*, p. xx. Algunos llamarían a esto, con razón, la proclamación de un nuevo presidencialismo. Lo cierto es que la situación política que enfrentó el nuevo gobierno en sus albores, hacía indispensable la convicción del fortalecimiento de las instituciones. Es de presumirse que la acción de liderazgo buscada por el Presidente se hubiera observado también en las instituciones de cultura, a partir de una atención escrupulosa de las principales necesidades sociales y de la comunidad intelectual y artística. Sin ser fácil el asunto, la función coordinadora del CNCA implicó hacia el espectro amplio de dicha comunidad, un esbozo apenas de liderazgo, que hizo crisis en 1992. No se trata de demeritar el esfuerzo -pues creemos que Víctor Flores Olea mantuvo un interés genuino de contribuir al mejoramiento de las instituciones a su cargo-, sino de señalar una política parcial, de privilegio ostensible a los grandes creadores de cultura, que, además, para alimento de los suspicaces, eran con frecuencia miembros de su círculo personal más inmediato. Esta orientación se asoció con una desatención evidente hacia otras áreas, como la educación y la investigación artísticas. Desde luego, esta juicio amerita de un referente empírico mensurable, si fuese posible un análisis comparativo entre esta área y otras prioritarias del Consejo, en lo que toca a los presupuestos asignados de 1989 a marzo de 1992.

La modernización de la educación se planteó en el PND los objetivos que se presentan en seguida:

- Mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional;
- Elevar la escolaridad de la población;
- Descentralizar la educación y adecuar la distribución de la función educativa a los requerimientos de su modernización y de las características de los diversos sectores integrantes de la sociedad; y
- Fortalecer la participación de la sociedad en el quehacer educativo.<sup>216</sup>

Por su parte, el **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, se propuso:

- Reiterar el proyecto educativo contenido en la Constitución y fortalecerlo respondiendo a nuevas posibilidades y circunstancias;
- Comprometer su esfuerzo para la eliminación de las desigualdades e inequidades geográficas y sociales;
- Ampliar y diversificar sus servicios y complementarlos con modalidades no escolarizadas;
- Acentuar la eficacia de sus acciones, preservar y mejorar la calidad educativa;
- Integrar armónicamente el proceso educativo con el desarrollo económico, sin generar falsas expectativas, pero comprometiéndose con la productividad;
- Reestructurar su organización en función de las necesidades del país y la operación de los servicios educativos.<sup>217</sup>

Como criterios normativos, la modernización del sector fijó los de democracia, justicia y desarrollo, cuya concreción se estableció en un modelo que atribuye a la educación primaria la condición de "componente básico", haciendo de ésta el objetivo prioritario que modifique "al sistema en su conjunto". La primaria será, según el documento en cuestión, una "etapa completa y suficiente" (que dé elementos para una mejor forma de vida), y de cobertura universal. A la secundaria también se le considerará una etapa completa y autosuficiente, que "podrá énfasis en la formación para el trabajo y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, al mismo tiempo,

---

<sup>216</sup> *Ibid.*, p. 103.

<sup>217</sup> Poder Ejecutivo Federal. **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, México, SEP, 1989, p. 18.

conservará su carácter propedeúico". En este nivel, se dice, se experimentarán nuevas modalidades "que conjuguen calidad, bajo costo, eficiencia y acceso mediante programas que tengan en cuenta la necesidad de aprender a trabajar productivamente y de apropiarse metodologías para el autodidactismo...". Para la educación media superior, se "ofrecerá una extensa gama de posibilidades: terminal y propedeúica, tecnológica, científica y humanística...". Y en cuanto a educación superior, ésta será el "componente innovador", que implicará reordenamiento académico y orientación a la solución de problemas nacionales y regionales (vinculación activa con el medio y obtención de nuevos recursos para incrementar su acción). Un último componente del modelo será el "complementario", que será el destinado a los servicios de "reforzamiento y generalización de la educación para adultos y la formación para el trabajo".<sup>218</sup>

Estas características del modelo, deberán encuadrarse en la estrategia general que para la gestión educativa delineó el PND:

- Consolidar los servicios que han mostrado efectividad;
- Reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales; e
- Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demanda estos servicios, e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico mundial.<sup>219</sup>

De acuerdo con todo lo anterior, un modelo posible de modernización del INBA en su sector educativo contemplaría:

a) Reducción de áreas obsoletas, de bajo rendimiento académico, o de escaso impacto social (v. gr. carreras sin mercado de trabajo, o con reducida demanda de alumnos a lo largo de un vasto periodo, o departamentos burocráticos superfluos<sup>220</sup>);

<sup>218</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 26-29.

<sup>219</sup> *Ibid.*, p. 104.

<sup>220</sup> La Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas en el periodo de estudio (83-90), fue investida de gran importancia y proyección; particularmente en sus primeros años, por lo que se le dotó de una

- b) Instrumentación de programas alternativos a los obsoletos; por ejemplo, becas para jóvenes creadores, alumnos de las escuelas del INBA, coincidentes con un mayor financiamiento a la educación artística en general;
- c) Aplicación de nuevos contenidos y nuevos métodos (audiovisuales, preferentemente) a la educación artística, con vistas a ofrecer una educación más práctica y más asequible a un amplio número de personas (reforzamiento de la educación no formal, y aplazamiento del crecimiento de la educación formal, hasta no tener resultados satisfactorios de ella).

No obstante, cuando menos hasta el periodo que conocemos de manera directa (1990), no se había dado una explicitación de lo que los documentos rectores de educación inducían a hacer, no tanto o no sólo porque las áreas de competencia -en primer lugar la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas- no pudieran o no quisieran hacerlo, cuanto por los impedimentos operativos dominantes, que hacían intraducible cualquier propósito más allá de la sobrevivencia y de una

---

infraestructura administrativa muy amplia -en proporción, con un reducido equipo en el área académica. Por contraste con su antecesora, la Coordinación General de Educación Artística, la Subdirección General fue vista por las comunidades como un organismo burocrático, que, en efecto, al cabo de poco tiempo, y en coincidencia con la inercia de las dificultades financieras, políticas y de operación, terminó absorbida por las dificultades operativas (financiamiento y coordinación), en detrimento del proyecto académico. De hecho, sólo en el periodo de Javier Barros Valero como Director General del Instituto fue perceptible un afán predominantemente académico, no obstante lo cual, se realizaron además tareas "operativas" trascendentes del tipo de la "homologación" del personal docente y de investigación, a cargo de la Dirección de Servicios Educativos. A partir de enero de 1986, bajo una nueva administración del INBA, el proceso académico de la SGEIA abandonó paulatinamente su viabilidad. La persistencia de problemas de carencia de infraestructura (edificios y equipamiento de las escuelas y centros de investigación); laborales (homologación pendiente para el nivel medio superior, conflictos sindicales e imposibilidad de mejoramiento salarial para directivos y profesores de las escuelas, entre otros); y de articulación con el resto del Instituto y con la SEP, llevaron finalmente a que, al paso de Jaime Labastida a la Subdirección General de Difusión y Administración del INBA en enero de 1989, se nombrara entonces en su reemplazo a Josefina Alberich, profesora normalista y abogada, ex-directora de Servicios Educativos, en ratificación de prioridades ante todo operativas y de coordinación administrativa. (La nueva Subdirectora General renunció con fecha 1o. de octubre de 1990.) La estructura administrativa -ya incipientemente recortada en 1985-, se mantuvo incólume en el periodo 89-91, para ser nuevamente ajustada en 1992, suprimiéndose áreas que, hay que reconocerlo, no habían estado exentas de burocratismo. El recorte de personal en que se concretó la "reestructuración" de la SGEIA en 1991 y 1992 -al través de supresión de puestos de confianza y promoción del retiro voluntario entre el personal de base-, no parece haber atendido a criterio académico alguno, sino a una racionalización de recursos financieros. De ahí que una mera reducción del aparato administrativo no haya garantizado la disminución del posible burocratismo en ciertas áreas de la SGEIA, y menos aún, una mayor eficiencia de atención a los asuntos de su competencia.

mínima continuidad de lo logrado y lo que de cualquier manera se desarrollaba desde el sexenio anterior. En el mejor de los casos, la nítida postura del CNCA se dio al excluir la educación artística como área prioritaria de atención en el periodo 1989-1990.<sup>221</sup>

---

<sup>221</sup> Como una evidencia de la insuficiente articulación entre el sector educativo del INBA y la SEP, aparecen las fallas en la transmisión de datos relativos a la cobertura educativa del Instituto. De los que se enuncian a continuación, sólo el primero (matrícula escolar de las dependencias del Instituto) es verosímil.

El Instituto Nacional de Bellas Artes, que participa en la organización y desarrollo de la educación artística en el país, atendió a 10 855 alumnos en cuatro escuelas de nivel elemental, doce centros de educación artística, ocho escuelas de nivel medio superior y seis de nivel superior. En la modalidad no formal, se atendió a 66 500 alumnos, 43% más que en el periodo anterior. El 55% de la población atendida correspondió a los estados. Con el objeto de mejorar la calidad de la educación y contribuir a la superación de su propio personal docente, el Instituto Nacional de Bellas Artes impartió 104 cursos de capacitación y actualización, a los cuales asistieron 2 380 maestros.

Secretaría de Educación Pública. **Informe de Labores 1988-1989**, México, SEP, 1989, p. 69. Como réplica, habrá que decir que no son ocho las escuelas de nivel medio superior (CEDART), sino doce; ni seis de educación superior, sino diez. Que la modalidad no formal (que presuntamente estaría formada por las escuelas de iniciación artística, y, si se quiere, por las Secciones de Música Escolar y de Enseñanzas Artísticas), ni remotamente cubriría un número así, en ninguna de las opciones siguientes: a) si se tratara únicamente de escuelas de iniciación artística, cuya cobertura no rebasaría los seis mil alumnos; b) si se tratara de estas escuelas y de las Secciones antes citadas, que en su conjunto, en cambio (debido a la inserción de las Secciones en la estructura escolar de la SEP), agruparía a más de 500 mil alumnos; y, c) si se tratara sólo de casas de cultura (cuyo número nunca ha sido suficientemente precisado), el número sería concebible, pero a condición de que de él se excluyera al resto de la educación no formal del Instituto -las opciones "a" y "b". Se habla luego de un incremento del 43% en cobertura de educación no formal, que es muy poco probable, pues la planta docente difícilmente sufrió incremento alguno, como tampoco la infraestructura de las instituciones educativas (por el contrario, el periodo 88-89 fue pródigo en restricciones económicas). Por último, se dice que el INBA impartió 104 cursos de capacitación y actualización a su propio personal docente, con los que se dice haber atendido a 2 380 maestros (virtualmente, hubieran sido todos los adscritos a las escuelas del INBA). En su autoevaluación anual (enero-diciembre de 1989), la Dirección de Asuntos Académicos de la SGEIA expone los problemas que aquejaron al área en el periodo. De ellos, a propósito del Informe, retomamos los que siguen:

- Durante el primer semestre las actividades que generaban costos se tuvieron que posponer y en algunos casos se cancelaron metas debido al insuficiente presupuesto asignado. Además, la disponibilidad de la ampliación presupuestal tan tardía provocó que programas académicos, como la Maestría en Educación e Investigación Artísticas, prioritarios para esta Dirección, se retrasaran en su inicio...
- (existencia de ) mínimos recursos materiales y financieros para enfrentar ampliamente una serie de compromisos oficiales del INBA en el ámbito académico.
- (permanencia de ) tabuladores insuficientes para el pago de honorarios y viáticos de capacitadores, programadores, conferencistas, etc.

Dirección de Asuntos Académicos de la SGEIA del INBA. "Autoevaluación Institucional; enero-diciembre de 1989", México, INBA (documento), diciembre de 1989, p. 2. Como se ve, los informes finales, a partir de los cuales se generan los análisis de evolución de la educación artística, ameritan un cotejo con las fuentes primarias de información.

En este punto, es prudente subrayar uno de los problemas en torno de los cuales gravita la dificultad de instrumentación de una reforma a fondo de la educación artística en México: **la escasez de cuadros académicos y directivos de alto nivel en escuelas y centros de investigación** (como se dispone, por ejemplo, en la UNAM).<sup>222</sup> Esto implica la imposibilidad de traducir una reforma de carácter general, en sus particularidades obligadas: el trabajo de los Consejos Técnicos, -irregular en las escuelas profesionales-, de las Comisiones Dictaminadoras de Admisión y Promoción, de las direcciones y los departamentos pedagógicos de las escuelas, y de las áreas pedagógicas centrales del Instituto, donde no siempre se dispone de personal específicamente calificado para elaborar programas de educación artística. De esta escasez derivó en parte la urgencia de procurar la profesionalización del trabajo académico de los docentes e investigadores del Instituto (quienes idealmente deberán ser los cuadros directivos del mismo en pocos años, en sustitución de cuadros ajenos a él), vía la titulación de nivel licenciatura (acuerdo No. 125 de la SEP) y la -interrumpida- maestría en educación e investigación artísticas. En descargo de las fallas ya citadas del trabajo directivo de diversas instancias, hay que afirmar sin ambages, que en tanto no se dé una superación -gradual, se entiende- de la formación profesional del personal académico permanente del Instituto, este último seguirá rezagado, a la espera de mejores tiempos.

---

<sup>222</sup> Así, por ejemplo, hasta 1990 no había un solo investigador del INBA en el Sistema Nacional de Investigadores. Si bien esta circunstancia obedeció a la tardía regularización académica y laboral del profesores e investigadores del INBA, no deja de ser un hecho contundente que los méritos de los elementos relevantes de esta comunidad hayan sido ganados fundamentalmente en la práctica misma (artística y/o docente y de investigación), no en los espacios del rigor académico. Por su parte, hay que admitir que con cierta frecuencia los directivos medios del Instituto, han adolecido también de falta de nivel para abordar las tareas propias de la administración de asuntos culturales, y ello se ha reflejado en una falta de pertinencia en la toma o en la instrumentación de decisiones que de otro modo hubiesen favorecido un mejor nivel institucional. **La necesidad de cuadros, pues, parece estar dada en todos los estratos del quehacer de auspicio y creación de las artes en México.**



Por si fuera poco, y como también ya se ha dicho aquí, mientras no exista coordinación entre la Secretaría de Educación Pública y el INBA, la creación de cuadros no tendrá la experiencia de la confrontación del personal del INBA con el de otras dependencias.<sup>223</sup> Para mal, el INBA vive en México, con precariedad y lo que se quiera, dentro de un mercado cautivo del arte que dificulta la apreciación objetiva de sus propios alcances -a los que su propia comunidad académica propende en ocasiones a sobreestimar. En este sentido, la apertura de fronteras deberá forzar una elevación de las exigencias y de los logros académicos y artísticos de los connacionales, ante la eventualidad de una oferta extranjera de semejante o mejor calidad en algunas especialidades (música o danza, principalmente).

El regreso al inicio del ciclo de reconocimiento formal de los males está por darse, puesto que acostumbra coincidir con el ocaso o el alba de los periodos de gobierno presidenciales. De ahí que valga una digresión hacia el primer reconocimiento del panorama de la política cultural al término del sexenio 82-88.

En el momento de arranque de la administración del presidente Miguel de la Madrid se advierten deficiencias como: la alta concentración de las acciones culturales estatales en zonas urbanas, la escasa atención al campo y a las zonas marginadas, la insuficiente interrelación entre las culturas regionales, y la falta de sistematización de las tareas de educación artística en el medio de la educación no formal (ya diagnosticadas y atacadas incipientemente por el INBA desde inicios de la década), en especial del ubicado en provincia. Sin demérito del trabajo de descentralización emprendido por la administración federal del periodo 82-88, del cual han quedado como testimonios relevantes la vasta y atinada labor de la Dirección General de

---

<sup>223</sup> Reiteramos la omisión inexplicable de la educación artística en el **Programa para la Modernización Educativa**.

Bibliotecas dependiente de la Subsecretaría de Cultura y luego del CNCA, la cobertura del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), instrumentado por la Dirección General de Promoción Cultural;<sup>224</sup> o intentos que no han sido suficientemente consolidados como el Programa Cultural de las Fronteras (que privilegió la realización de "eventos"), puede decirse que quedó pendiente la integración de políticas encaminadas a satisfacer la demanda de servicios educativos y culturales, y a elevar su calidad en el conjunto del país. En primer lugar, hubo de posponerse para mejor momento -aún indefinido-, el desarrollo de un subsistema de educación artística dentro del sistema escolarizado, lo que llevó a que se acentuaran deficiencias ya de por sí alarmantes tanto en cobertura como en calidad del servicio; y, en segundo lugar, se soslayó el problema de la calidad de los servicios de educación artística por parte de las instituciones de cultura municipales, estatales o del Departamento del Distrito Federal (casas de cultura principalmente), que continuaron

<sup>224</sup> El PACAEP fue un lúcido intento por hacer de la educación primaria un eje de promoción cultural de verdadero alcance nacional. Según nos dice su promotor, este programa

surge con el objeto de aprovechar las potencialidades del magisterio para la promoción cultural, así como por la necesidad de fortalecer los contenidos culturales de la educación.

De acuerdo con ello, el Plan sustentó los siguientes objetivos:

- Fortalecer la identidad cultural del alumno.
- Brindar al educando oportunidades de acceso y participación en el quehacer cultural.
- Contribuir a la formación integral del educando.

De hecho, se trató de la iniciativa educativa más ambiciosa de la política cultural de amplio espectro de las últimas décadas, tributaria del espíritu vasconcelista. Una de sus limitaciones consistió, sin embargo, en que su instrumentación -en lo que tocó a educación artística-, no se derivó de un trabajo interinstitucional con el INBA. (El Plan contempló cuatro áreas de capacitación de profesores: histórico-social, científico-tecnológica, artística y planeación cultural.) Ver: Luis Garza Alejandro. "Educación y Cultura", México, Dirección General de Promoción Cultural de la SEP (documento para la Reunión de Bahía, Brasil), 1988, pp. 4-5. Es pertinente citar que también bajo la administración de Luis Garza como Coordinador General de Educación Artística del INBA-, se puso en operación, en un muy amplio número de casas de cultura del país, el "Plan por actividades generadoras" (PAG), diseñado por Susana Ríos, Guadalupe Cruz y Omar Chanona. Se trató de un primer intento -y el único relevante desde entonces- de sistematización y ejercicio normativo del INBA en escala nacional, de la actividad docente en educación artística no formal. Lamentablemente, el PAG no tuvo continuidad, ni evaluación sistemática por parte del Instituto en los años posteriores, pero es un hecho que su aplicación continúa, de manera casuística en numerosos talleres libres del país. Ver: Susana Ríos *et. al.* **Plan por actividades generadoras; documento rector**, México, INBA/CGE/DAA, 1981; así como los cuadernos por especialidad o tema que de él derivaron.

trabajando sin plan académico alguno en la inmensa mayoría de los casos.<sup>225</sup> Además, la asignación presupuestal **per capita** para cultura mostró tendencia a una baja notable, pues

- Mientras que en 1977, los recursos asignados a la cultura representaban el 3.8% del presupuesto total asignado al sector educativo, en 1986 éstos representaban solamente el 3% (ello sin considerar las reducciones presupuestales que se han realizado recientemente).
- Mientras en 1977 (a nivel del Gobierno Federal) México erogaba por habitante 37 pesos en cultura, en 1986 solamente erogaba 45 pesos.<sup>226</sup>

Garza nos detalla a propósito del llamado "gasto" en educación y cultura, que

---

<sup>225</sup> Los planteamientos de diagnóstico esenciales sobre cultura del **Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988**, pueden resumirse en lo siguiente:

1. Precisión de un nuevo concepto de cultura, en el cual tengan cabida los bienes tangibles e intangibles que expresan una concepción del mundo, un modo de ser y de vivir.
2. La cultura es el conjunto de valores, expresiones y tradiciones resultado de la creatividad individual y de la expresión colectiva.
3. Los aspectos culturales no han recibido la atención debida, con lo que se han limitado sus posibilidades de expresión, alejándola de su entorno social.
4. El gran desafío a que se enfrentará el país en los próximos años será el de dar al desarrollo una dimensión cultural, para satisfacer las necesidades de la población en este aspecto y fortalecer los rasgos distintivos de nuestra identidad nacional.
5. Se han desaprovechado los medios masivos como un espacio privilegiado para la democratización del quehacer cultural. Esta situación se evidencia en mayor medida en la frontera norte, donde se precisan programas que contrarresten la penetración cultural externa. En la frontera sur, por otro lado, se aprecia una marcada debilidad de acciones en ese ámbito, lo que ha propiciado su aislamiento del contexto cultural del resto del país.
6. El patrimonio cultural ha recibido apoyo insuficiente, el cual se ha centrado en la conservación y preservación del legado arqueológico, histórico y artístico. De manera simultánea se ha observado una tendencia a considerar las manifestaciones cotidianas de las culturas populares, étnicas y regionales como expresiones menos valiosas.
7. La promoción y difusión de la cultura en el interior del sistema educativo nacional son todavía incipientes.
8. La enseñanza artística que se imparte en escuelas de iniciación, centros de educación artística y en escuelas profesionales, presenta considerables deficiencias. Hay desarticulación entre los estadios que la componen; insuficiencia de normas y criterios de coordinación que dificulta la continuidad del proceso educativo y el rendimiento académico. Se observan lagunas en la planeación, la programación y la evaluación de las escuelas de iniciación artística.
9. La investigación cultural acusa grandes desequilibrios. Ha recibido un apoyo incipiente. Además, existe un notorio desfasamiento entre las investigaciones y la difusión y aplicación de sus resultados.
10. Es escaso el desarrollo del sistema bibliotecario: pobreza de acervos bibliográficos, falta de personal técnico para la operación de los servicios, insuficiente atención al público y obsolescencia de muchos acervos. Asimismo, hay falta de coordinación entre organismos y dependencias de los distintos sectores de la sociedad, los escasos recursos y la ausencia de una política integral de fomento.
11. Han sido limitadas las acciones de formación de personal especializado que requiere la promoción de la cultura.

Cfr. Poder Ejecutivo Federal. **Programa Nacional de Educación, Cultura, y Deporte 1984-1988**, México, SEP, 1984 (apartado sobre "Servicios culturales"), pp. 21-25.

<sup>226</sup> Luis Garza Alejandro. "Legislación y financiamiento cultural", México, Dirección General de Promoción Cultural (documento relativo a la Reunión de Bahía, Brasil), 1988, p. 13.

México no ha podido lograr que los recursos asignados representen el 8% y el 1% del Producto Nacional Bruto, respectivamente. Porcentajes que los organismos internacionales (ONU y UNESCO) han señalado como deseables.<sup>227</sup>

A esto se agrega la distribución promedio del gasto cultural, asaz desigual entre gasto corriente (90.8%) y gasto de capital (9.2%).<sup>228</sup>

No obstante las contingencias financieras padecidas en el sexenio delamadridista, fue notable el crecimiento de la infraestructura cultural de los estados, pues se multiplicaron los institutos o direcciones de cultura (Yucatán, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Sinaloa, entre otros), y el incremento de coordinación entre los niveles de gobierno municipal, estatal y federal. Un ejemplo lo fue el gobierno de Enrique González Pedrero en Tabasco, que creó una infraestructura excepcional e instrumentó destacados e idóneos programas culturales, bajo la dirección de Julieta Campos (Desarrollo Integral de la Familia) y Laura E. Ramírez Rasgado (Instituto de Cultura de Tabasco). En el terreno de educación artística, a fines de 1985 el ICT hizo arrancar un visionario proyecto de formación de promotores culturales, con el establecimiento del Centro de Estudios e Investigación de las Bellas Artes (CEIBA), a cargo de Jorge S. Gutiérrez.

Creció en el país la infraestructura bibliotecaria, museística, educativa, de foros y librerías, en proporción y utilidad aún no ponderadas debidamente; en particular en educación artística no formal (queda por consignar la promoción de casas de cultura hecha por el maestro Víctor Sandoval y Saúl Juárez, en los años 70 y 80 en el INBA).

En el nivel federal, un aspecto básico del diagnóstico que hubo de efectuarse con antelación a la redacción del Programa de Cultura 89-94, fue la dispersión y la

---

<sup>227</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>228</sup> Cfr. *Ibid.*, pag. 14 ss. En realidad, el decremento relativo de los presupuestos abocados a la cultura es de tendencia mundial, como lo muestran el retiro de la aportación financiera -en la era Reagan- de los Estados Unidos de la UNESCO, o la reducción de departamentos culturales en los aparatos estatales de los países en proceso de modernización.

duplicidad de los programas y las acciones que corrían a cargo de la Subsecretaría de Cultura de la SEP. Inercias de un **modus operandi** institucionalizado, hacían que dependencias importantes de tal subsecretaría (Instituto Nacional de Antropología e Historia y el INBA) poco tuvieran que ver con ella, habida cuenta de su condición de organismos descentralizados de la SEP y del vínculo directo que mantenían con la cabeza de Sector. Adicionalmente, era ostensible el crecimiento desmesurado de algunas de esas instituciones, y la absorción del presupuesto en pagos de nómina, en detrimento del presupuesto de operación, según se observó antes con los datos proporcionados por Luis Garza.<sup>229</sup>

Como reacción a las perversiones -reales y supuestas- del crecimiento burocrático, y a la falta de un expedito mecanismo de apoyo a la creación y a la difusión de la cultura, se erigió la opinión unánime entre los intelectuales -y en principio entre los mismos funcionarios de las dependencias culturales oficiales<sup>230</sup> - de

---

<sup>229</sup> Hacia el último año del sexenio, el Director General del INBA, Manuel de la Cera, en entrevista concedida a **Proceso**, rechazaba que el INBA padeciera burocratismo (se decía que el 85% del presupuesto del organismo se destinara al pago de nómina), en vista de la presencia de cerca de 9 000 trabajadores, a los que se negó a calificar como "burocracia". La distribución que de esta plantilla laboral mencionó el funcionario fue la siguiente: 46%, personal docente; 4%, mandos medios; 21%, personal administrativo; 6%, personal de mantenimiento; 10%, personal técnico; y 13%, personal artístico. Por su parte, la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas refirió que, el 70% del presupuesto total del INBA se canalizaba al sector educativo, dada la preeminencia del personal docente y de investigación en el Instituto. Es interesante advertir que desde el momento de la entrevista, ya era perceptible el clima de animadversión hacia las macro-instituciones, y la presencia de proposiciones del tipo de la del Fondo Nacional para las Artes, que por entonces tomaba fuerza como posible alternativa de estímulo directo a la creación artística. De hecho, se consideraba una señal de cambio de rumbo en las políticas abocadas al arte, al punto de hablarse de la posible desaparición del INBA. De la Cera se apresuró a descartar esa idea, y a comentar el rumor de creación de una Secretaría de la Cultura: "si va a haber más dinero para las artes y se estructura adecuadamente una Secretaría de Cultura, puede ser útil, depende cómo se hagan las cosas. Si eso significa burocracia, mayor burocratismo, quién sabe si fuera lo deseable...". Ver: Sonia Morales. "No hay tanta burocracia en el INBA como dicen: Manuel de la Cera", en **Proceso**, No. 590, México, 22 de febrero de 1988.

Sin ser falsa la noción del INBA como institución hipertrofiada por su enorme crecimiento de personal -noción que el Director General matizó- la experiencia posterior, de creación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, demostró el abismo existente entre los propósitos y los hechos en lo que se refería a la desburocratización del subsector cultural: el Consejo duplicó durante sus primeros tres años de vida áreas y acciones sustantivas del INBA.

<sup>230</sup> El entonces Subdirector General de Educación e Investigación Artísticas del INBA, Jaime Labastida, decía, en octubre de 1988, que

reestructurar el área, por razones que cada cual creía satisfactorias: la crisis económica del país, el patrimonialismo de la burocracia cultural, la falta de apoyos a la creación artística, la burocratización del más variado personal de las instituciones, y de sus respectivas representaciones sindicales, la desarticulación y la duplicidad de funciones entre instituciones, la falta de sentido cultural de las tareas de comunicación del Estado (la radio, la televisión y el cine en la esfera de la Secretaría de Gobernación y no en la de cultura), la lentitud de la descentralización cultural, la desconexión entre cultura y educación -escisiones presumidas o confirmadas entre la

---

A poco más de cuatro décadas de haber sido creado, el INBA enfrenta en la actualidad una serie de incongruencias entre las atribuciones formales que le asigna su Ley Orgánica, y las posibilidades de cumplir adecuadamente con ellas. Esto ocurre debido a la amplitud misma de las funciones asignadas, la existencia de una estructura poco funcional, la insuficiencia de recursos financieros, la distribución inequitativa de éstos entre las diversas áreas que constituyen el Instituto, y la yuxtaposición de funciones con otros organismos del propio subsector cultural del Estado.

En lo concerniente a su área de competencia, Labastida proponía una serie de políticas -que en esencia eran las mismas que orientaron su desempeño desde la toma del cargo, en julio de 1983-, basadas en la intención de dar congruencia a la estructura de operación del Instituto con la vocación que por ley le estaba -y le está- definida:

1. Dotar a las escuelas y centros de investigación del Instituto de una infraestructura adecuada para alcanzar los objetivos que tienen asignados.
2. Formar los recursos humanos indispensables para mejorar el funcionamiento académico de las escuelas y centros de investigación (...) del Instituto y de otras instituciones afines.
3. Enriquecer los planes y programas de estudio de los niveles elemental y medio de la educación oficial con contenidos de educación artística.
4. Reivindicar el papel de la educación artística en el conjunto de las políticas culturales del Estado mexicano.
5. Establecer un sistema nacional de educación artística en el cual estén debidamente integradas las dependencias del Instituto con los sistemas educativos locales, estatales y regionales de educación.
6. Establecer un sistema nacional de investigación de las artes que permita el acopio, la catalogación y la difusión del conocimiento artístico...
7. Ampliar la cobertura de contenidos de educación artística en los espacios de radiodifusión y televisión que se encuentran a disposición del Estado.
8. Promover el rescate de las tradiciones artísticas, locales o regionales, a través de los sistemas nacionales de educación e investigación artísticas.
9. Normar los planes y programas relativos al área de la Escuela Normal Superior, la Universidad Pedagógica, y los Talleres Libres de Casas de Cultura.
10. Incrementar el número y el monto de las becas a los estudiantes de carreras artísticas.

Jaime Labastida. "Situación y prospectiva de la educación y la investigación artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes", México, INBA (documento presentado durante la consulta que realizó la Comisión "Sociedad y Cultura" del Instituto de Estudios Políticos, Económicos y Sociales del Partido Revolucionario Institucional), Octubre de 1988, pp. 1 y 3.

Secretaría de Educación Pública y sus propias dependencias culturales, el corporativismo estatal sobre la cultura, etc. En suma, la urgencia de una efectiva rectoría en el ramo.<sup>231</sup>

La instalación, el 7 de diciembre de 1988, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA) como órgano desconcentrado -que no independiente- de la SEP, cuyas atribuciones fueron la conservación, la promoción, y la difusión de la cultura y las artes, atendió sin duda al abanico de expectativas que se conocían de los grupos y las personalidades más sobresalientes de la cultura en México.<sup>232</sup> El cometido de la

---

<sup>231</sup> A un año y medio de iniciado el sexenio 88-94, se mantenían las exigencias de las comunidades de profesores e investigadores, y de las propias áreas educativas directivas del Instituto a efecto de hacer realidad la política de modernización anunciada. Por nuestra parte, en ese contexto propusimos las siguientes acciones inmediatas, que, ni novedosas, ni originales, al menos trataban de presentar un prontuario de urgencias, cuya desatención significaría decretar la permanencia de la crisis institucional:

1. Levantamiento de un diagnóstico general de necesidades y opciones de atención a éstas en todas las instituciones abocadas a la educación e investigación artísticas.
2. Elaboración de un programa operativo y de intercambio académico entre casas de cultura, escuelas y centros de investigación del Instituto o instituciones vinculadas con él...
3. Establecimiento de un programa amplio de formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Escuela Normal Superior, en materia de educación artística.
4. Regularización laboral del personal docente de nivel medio superior (Centros de Educación Artística y profesores de bachillerato de la Academia de la Danza Mexicana y el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza).
5. Intervención oficial en el diseño curricular del área artística en la educación básica del Sistema Educativo Nacional.
6. Promoción de centros de capacitación regionales que de manera periódica y/o permanente, atiendan al magisterio de educación básica de la SEP y al de escuelas y casa de cultura del INBA.
7. Instrumentación de acuerdos con los sistemas estatales con miras a favorecer una mayor integración en ellos de las escuelas del INBA (hasta llegar incluso a su incorporación).

Ricardo Reynoso. Dirección de Servicios Educativos. "Coordinación Institucional y Articulación Académica, tareas inminentes del Instituto Nacional de Bellas Artes", INBA (ponencia presentada en la Reunión Nacional del Instituto, realizada en Ixtapan de la Sal, Edo. de México), 29 de junio de 1990, pp. 4-5. Está por demás señalar que en sustancia ninguna de las urgencias enunciadas recibió tratamiento atingente por la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, bajo la administración de Manuel Márquez; y que su sucesor a partir de mediados de 1992, Martín Díaz, se encuentra en la fase de proposición de una nueva política, sobre la cual aún no es posible aventurar un juicio.

<sup>232</sup> Tanto en su campaña por la Presidencia, como en su periodo de Presidente Electo, Carlos Salinas de Gortari recogió un abundante -y sin duda representativo- número de sugerencias de la intelectualidad y de los más importantes funcionarios culturales del país, a fin de diseñar una política cultural más expedita y eficaz. No fue gratuita entonces la favorable recepción que tuvo en el medio el Consejo Nacional, y el nombramiento al frente de él de un intelectual y ex-funcionario universitario (exdirector de nuestra Facultad de Ciencias Políticas y Sociales), diplomático, fotógrafo de primer orden y hombre de cultura: Víctor Flores Olea. Por otra parte, la inserción operativa del Consejo en el sector paraestatal -punto estratégico de la modernización-, hizo que los criterios de reordenamiento aplicables a éste, orientaran desde el principio -al menos en teoría-, sus trabajos. Se procuró

institución fue aglutinar todas las funciones sustantivas de cultura de la administración pública federal, para un amplio desarrollo y disfrute de las artes en el país, gracias a una renovación de sus instrumentos de ejecución.<sup>233</sup>

El origen del Consejo estuvo en un decreto presidencial que no necesariamente le colocó en el **status** jurídico deseable, acorde con las atribuciones que se le conferían. Entre otras razones, de ahí se derivaron críticas drásticas, como la de quien había sido Subdirector General de Educación e Investigación Artísticas (1983-88) y, luego, Subdirector General de Administración (1988-90) del INBA, Jaime Labastida, quien lo llegó a plantear de esta manera:

El Consejo se encontró con una situación añeja que no quiso ni pudo resolver. Nunca logró corregir sus vicios de origen. Nació por medio de un decreto y agrupando a instituciones como el INBA y el INAH, creados con una ley expedida por la Cámara. La asimetría de los ordenamientos jurídicos que dan vida a estos diferentes organismos hace que, por paradoja e incongruencia, los organismos que debieran ser subordinados, INBA e INAH, dispongan de leyes con jerarquía superior al decreto que hizo nacer al Consejo. Tanto el INBA como el INAH poseen personalidad jurídica y patrimonio propio; por lo tanto, también capacidad para establecer convenios por sí mismos. Eso hace que el presidente del Conaculta firme los convenios como mero testigo de calidad. El INBA y el INAH tienen, en muchos sentidos, características de órganos desconcentrados del poder público -de la SEP- y no necesitan, para ejercer su función, del Consejo, que es una especie de superfetación burocrática.<sup>234</sup>

---

fluidez y eficiencia en la gestión de sus asuntos de competencia. Para ello, el PND había indicado que "se les dotará de una verdadera autonomía de gestión a través del fortalecimiento de sus órganos de gobierno tal y como lo plantea la Ley respectiva, al tiempo que asumirán el compromiso de alcanzar una mayor autonomía financiera". Poder Ejecutivo Federal. *Op. cit.*, p. 91.

<sup>233</sup> La modernización de la empresa pública (o sector paraestatal, en el que se ubica al Consejo) se ha encaminado en el presente sexenio a:

- a) Reestructurar el Sector, incluso al punto de la desincorporación de entidades paraestatales;
- b) Fortalecer la autonomía de gestión de las entidades;
- c) Incrementar la eficacia, la eficiencia y la productividad; y,
- d) Concertar al exterior y al interior de las entidades.

Cfr. Secretaría de la Contraloría General de la Federación. **Programa Nacional de Modernización de la Empresa Pública 1990-1994**, México, SECOGEF, 1990.

<sup>234</sup> Jaime Labastida. "Ha saltado el pus", en *Excélsior*, México, 7 de abril de 1992, p. 7. En tanto tema obligado en el momento de aparición del artículo, Labastida adopta una postura frente a la actuación de Flores Olea como Presidente del Consejo, y se afilia a Paz respecto a las razones que llevaron a éste a separarse del CNCA. *Ibid.*, p. 8.



El asunto de las jerarquías y las atribuciones legales fue quizá el que suscitó mayor atención dentro de algunas de las principales dependencias del propio Consejo. La supeditación de instituciones como el INBA ocurría en un contexto de pugna entre dos proyectos de política cultural -digamos, con esquematismo, entre el nuevo y el tradicional-, que en el ámbito de la educación artística se apreció como un desplazamiento explícito de ésta, en favor de prioridades como el FONCA, los grandes acontecimientos culturales y la promoción de nuevas relaciones con los creadores artísticos y los intelectuales más reconocidos de nuestro país. No fue ajeno a este proceso de aislamiento del área educativa la falta de coordinación entre los mandos.

Pero el dato objetivo relevante fue la presencia de otros mecanismos de operación institucional y la necesidad de fortalecer a la institución recién creada. Al paso del tiempo, ha resaltado la pertinencia de que la posición ganada por el Consejo se respalde con un marco jurídico más adecuado a sus atribuciones. El sexenio en puerta le puede implicar otra transformación, dependiente quizá de otro decreto presidencial.<sup>235</sup> De ahí la necesidad de un reforzamiento jurídico que permita estar por encima de las contingencias previsibles en el tránsito de un gobierno federal a otro.

---

<sup>235</sup> No está de más advertir que la noción de Consejo se ha relacionado con lo transitorio o lo paralelo, como una instancia de prestigio colocada con líneas punteadas en un organograma, supeditada a la existencia de otra institución "en firme". En el campo de las políticas culturales, ha supuesto la concentración, en él, de los intelectuales conspicuos de una comunidad, y una reducida presencia administrativa y burocrática. Su inspiración, en el caso mexicano, ha dado por sentada la prescindibilidad o la baja jerarquía de la acción de las estructuras tradicionales en numerosas esferas de la promoción cultural y en la creación artística, a las que se detectó como congestionadas o clientelistas; y ha propuesto en su lugar una acción "inductiva", al modo como André Malraux lo concibió en Francia al hacerse cargo del Ministerio de la Cultura en 1959 -y bajo el cual ejerció el cargo por más de diez años. A este respecto, y a propósito de la necesidad de adaptar en todo caso la experiencia francesa al caso mexicano, no es superfluo advertir un importante riesgo histórico en el sentido de que

Malraux no tenía una verdadera estrategia de democratización de la cultura; él parece haber pensado que para convertir a los no practicantes y entrenarlos en el reconocimiento del valor de las obras de arte, era suficiente con presentárselas. Para él, todos los hombres aspiran de manera confusa a la cultura; aquéllos que en razón de las desventajas sociales o geográficas no han podido tener contacto con ella, no podrán dejar de ser iluminados por la evidencia de la belleza, a partir del momento en que se les da la oportunidad de reencontrarla. Se trataba, de hecho, de una estrategia "naïf" consistente en suprimir las barreras materiales de acceso a la cultura (insuficiencia de equipos, precios de localidades...), pero ignorando los obstáculos simbólicos puestos en evidencia por Pierre Bourdieu en numerosos de sus trabajos y por otros autores después de él.

La permanencia del CNCA o su transformación, dependerá ante todo de sus resultados y del arraigo logrado en la comunidad intelectual y artística más directamente inserta en la definición y ejecución de las políticas culturales.<sup>236</sup> Una reforma jurídica del CNCA tendría que acompañarse de otras complementarias en instituciones como el INBA, asociadas con el posible traslado de algunas de sus funciones a dependencias más idóneas del propio Sector Educativo. El INBA refrendaría su vocación, al renovarse y redistribuir funciones.<sup>237</sup>

---

Robert Wangermée (Coordinador del Grupo de Expertos Europeos del Programa Europeo de Evaluación, del Consejo de la Cooperación Cultural). *La Politique Culturelle de la France*, Paris, 1988, p. 31. A más de la afinidad que parece darse entre esta concepción y la que privó en la primera administración del CNCA, cabe resaltar que, también en Francia, se creó un Consejo en 1971, denominado de "Desarrollo Cultural", que agrupó a unas cuarenta personalidades ilustres del mundo de la cultura. Dicho consejo apareció por decreto del Primer Ministro, Jacques Chaban-Delemas, quien le definió como "un órgano de reflexión, de confrontación y de proposición sobre las diferentes formas de la acción cultural y de las orientaciones de la política cultural del gobierno" (*Ibid.*, p. 32). El nuevo organismo nunca llegó a tener peso real en las decisiones del Ministerio de la Cultura, por lo que sus miembros renunciaron en masa, sin resistencia o reproche por la parte gubernamental. No deja de ser significativo que Octavio Paz descartó la posibilidad de una Secretaría de Cultura, por el probable dirigismo que entrañaría sobre su materia, y que afirmó que un organismo de tal magnitud y atribuciones sólo haya funcionado bien en Francia durante la gestión de Malraux. Cfr. Armando Ponce, "Rechaza Paz la Secretaría de Cultura, expresión del Estado para controlar el arte", en *Proceso*, No. 590, México, 22 de febrero de 1992, p.47.

<sup>236</sup> Esta última opción está limitada por varios factores: el proyecto económico vigente, procurador de organismos pequeños, a los que además se pretende mejor administrados por los particulares; la transferencia de responsabilidades de tradición pública a la sociedad civil; y la posición antiestatista de un influyente grupo de la intelectualidad del país, a cuya cabeza se halla Octavio Paz. En entrevista realizada a propósito de tal eventualidad, el poeta declaró: "Históricamente, las Secretarías de Cultura son expresión del Estado, para orientar estéticamente el arte de un pueblo". Armando Ponce. *Loc. cit.* En el artículo de referencia se cita el dato de la proposición original de creación del "Fondo Nacional para las Artes", redactada en 1975 por Paz con base en un trabajo colectivo de los colaboradores de la revista *Plural*, entonces dirigida por él. A diferencia del cambio de gobierno en cuya coyuntura se presentó entonces, la proposición fructificó directamente en la constitución del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, creado en marzo de 1989, al poco tiempo de iniciado el sexenio, el cual se constituyó en el proyecto por excelencia del Consejo.

<sup>237</sup> Un dato incidental pero digno del análisis del *modus operandi* que determinó la viabilidad de los proyectos al arranque del sexenio y en lo sucesivo, lo fue la necesidad de desburocratizar y canalizar directamente los recursos a la creación artística. El nuevo Presidente del CNCA, Rafael Tovar y de Teresa, al poco tiempo de tomar el cargo, señalaba como sus objetivos: "Uno, la utilización óptima de la infraestructura cultural -evitar duplicidades, impulsar reasignaciones, ajustar objetivos. Y dos, apoyos directos a la creación, otorgados por órganos colegiados, formados por especialistas de reconocido prestigio". Gerardo Ochoa Sandy. "Lo que el INBA necesita es un administrador y el hombre es Gerardo Estrada", en *Proceso*, No. 810, México, 11 de mayo de 1992, p. 51. Más adelante agregó: "no es conveniente que desde la presidencia del Consejo se establezcan mecanismos operativos que dupliquen la acción de las instituciones y desvien la asignación de recursos". *Ibid.*, p. 52. Pero seguramente la impugnación más sonada a propósito de burocratismos en el ambiente, fue la que planteó O. Paz en su renuncia a la Comisión de Letras del FONCA, el 7 de febrero de 1992, donde argumentó:

Los programas fundamentales que el CNCA emprendió fueron:

- a) Preservación y Difusión del Patrimonio Cultural;
- b) Aliento a la Creatividad Artística y a la Difusión de las Artes;
- c) Preservación y Difusión de las Culturas Populares;
- d) Fomento del Libro y de la Lectura;
- e) Cultura a través de los Medios Audiovisuales de Comunicación;
- f) Educación e Investigación en el campo de la Cultura y las Artes; y
- g) Coordinación de Proyectos Estratégicos y Acciones de Vocación Nacional. Este último se desagregó en los siguientes proyectos: descentralización de los servicios culturales, cultura para los jóvenes, cultura para los trabajadores, cultura y ciencia, cultura y medio ambiente, cultura e instituciones de educación superior, intercambios culturales, modernización de la legislación y las instituciones de la cultura, eventos y proyectos históricos especiales, museos, industrias culturales, y producciones audiovisuales.<sup>238</sup>

La instrumentación de programas y proyectos se planteó a partir de la intención de articular efectivamente a las otrora dependencias de la Subsecretaría de Cultura -a la que el CNCA suplió-, y a las instancias de nueva incorporación.

En la nueva estructura figuraron el Instituto Nacional de Bellas Artes y el Instituto Nacional de Antropología e Historia; las Direcciones Generales de Bibliotecas, Publicaciones, Culturas Populares, Promoción Cultural y el Programa Cultural de las Fronteras; Radio Educación, el Fondo de Cultura Económica, el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías, el Festival Internacional Cervantino y el Centro Cultural

---

En el acto de fundación del fondo, el 1o. de marzo de 1989, señalé que todos los que habíamos aceptado colaborar en las tareas del Fondo teníamos como único principio y fin la libertad de creación. Por desgracia, el Consejo no sólo se ha convertido en un organismo más y más burocrático sino que su acción ha sido paulatinamente viciada por la parcialidad, el favoritismo y la política de cooptación y neutralización de las voces independientes.

Si se ha de considerar un juicio tan determinante, no sólo por venir del intelectual más prestigiado de México, sino por hacer evidente el centro de gravitación de la política del Consejo (la alta cultura), es por el reflejo que tiene en la pérdida de atribuciones institucionales en niveles de aparente menor jerarquía. Tal ha sido la virtual ausencia del INBA en la reforma que planteó la SEP desde los inicios del sexenio; donde parece que el único tema faltante de los que componen la educación nacional es, justamente, la educación artística. Cfr. Secretaría de Educación Pública. **Programa para la Modernización Educativa**, México, Talleres Progreso, Noviembre de 1989. En especial, revisar el capítulo 2, "Educación Básica" (pp. 33-61). Al respecto, habrá que esperar la corrección de errores de coordinación en 1993, con la elaboración del nuevo **currículum** de la educación básica en el que se habrán de insertar las materias artísticas.

<sup>238</sup> Cfr. CNCA. **Programa 1989-1994**, México, CNCA, 1989.

Tijuana. Se incorporó también al Instituto Mexicano de Cinematografía, y la normatividad cultural de los Institutos Mexicanos de Televisión y de Radio.<sup>239</sup>

El trabajo del Consejo se abocó desde un principio a las tareas de promoción y difusión, en refrendo de una añeja tendencia de nuestra política cultural -la atención mínima a la educación artística- a la cual se encuadró en el contexto modernizador. De acuerdo con el primer informe del CNCA, en diciembre de 1989, con la creación de este organismo "se trataba de satisfacer las exigencias de los sectores sociales que, en diversas partes de la República, aún no disfrutaban de los servicios culturales que a lo largo de varios decenios ha instaurado el Estado mexicano (...) de enfrentar el reto de la modernidad, en la era de la globalización de los intercambios y la información, sin perder identidad propia".<sup>240</sup>

Más adelante se dice que la convicción de fondo "es que la posibilidad de crear y disfrutar los bienes artísticos y culturales es consustancial a la dignidad humana; que el avance político, económico y social, inclusive la misma independencia del país, presuponen el desarrollo cultural".<sup>241</sup> Se agrega que en el año transcurrido fue necesaria "la concertación y un diálogo intenso con la comunidad de los creadores y

---

<sup>239</sup> Un escollo no superado de la política cultural lo será, al parecer durante mucho tiempo, el que constituye el manejo de los contenidos culturales de los medios de comunicación masiva, donde impera un *laissez faire-laissez passer*. Más todavía: en el asunto no ha habido señales de entendimiento entre las propias instancias oficiales involucradas (Secretaría de Gobernación, Secretaría de Educación Pública y el CNCA). Lo más significativo hasta ahora ha sido el despunte en calidad, a partir de 1992, del Canal 11. Del canal 22, poco se sabe con certidumbre. Y de la venta del canal 13, otro tanto, luego de un plazo excesivo para su venta -aparejada a la de canal 7 y a la del diario *El Nacional*.

<sup>240</sup> Arturo Alcántar Flores. "Planeación y Consolidación del CNCA en 89", en *Excelsior*, México, 8 de diciembre de 1989, Sección Cultural, p. 1.

<sup>241</sup> *Ibid.*

artistas, y con la sociedad en su conjunto (...) La corresponsabilidad es el signo de la hora".<sup>242</sup>

En cuanto al tema "educación artística", el informe hace llana omisión. Se privilegia al programa de becas (105) a cargo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), dependiente del CNCA (fideicomiso creado en marzo de 1989, manejado en sus orígenes por el Banco Nacional de México, y luego, a partir de 1992, por Nacional Financiera). Se habla de que el monto inicial fue de 5 mil millones de pesos, a los que de hecho se fueron agregando aportaciones oficiales y de la sociedad civil (empresas y personas físicas).<sup>243</sup> Por ser la iniciativa de mayor envergadura de las que el CNCA ha auspiciado con relación a la educación artística -por cuanto a ella ha correspondido a creadores y ejecutantes que aún son estudiantes; profesores o investigadores en arte- vale una mención de detalle a ese respecto.

Según un informe del FONCA, la asignación del Sistema Nacional de Becas para el periodo 1989-1990 (las becas son anuales) fue la siguiente:

---

<sup>242</sup> **Ibid.** Un aspecto de interés para futuras indagaciones sobre la política cultural del inicio de la modernización es el que se refiere a la amplitud con la que se concertó y con la que se dialogó, más allá del círculo de intelectuales cercanos al propio Flores Olea.

<sup>243</sup> El informe en cuestión aborda únicamente el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (que es de espectro cultural amplio, no de arte en lo particular), de la Dirección General de Promoción Cultural del CNCA, y por medio del cual se afirma haber dado capacitación a 2 500 profesores, y haber realizado 200 cursos de actualización. Se menciona también el Plan de Apoyo a la Formación de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles, que integró en el año a 32 grupos. Pero nada más. La vivencia de 1989 fue en cambio para las escuelas del INBA llena de penurias, con presupuestos a la baja y nula atención del CNCA. Se pretendió creer que las becas por sí mismas opacarían el problema fundamental del apoyo a la creación artística -la de largo plazo, en la que poco se pensó-: la urgencia de modificar las condiciones desfavorables en que se desarrolla la educación del área en general. Lo cual no anula en lo más mínimo el valor de las becas, pero les sitúa en un contexto de realidad más complejo. Tan sólo por establecer una comparación a propósito de las becas, y de sus bondades irrefutables, baste citar que hasta antes del inicio de este programa, en 1989, las mejores becas de que se disfrutaba en el ámbito del Instituto Nacional de Bellas Artes, eran para un mínimo segmento de estudiantes de música, con montos individuales por mes de \$40 000, suficientes acaso para la compra de un libro.

a) Para creadores intelectuales y artistas de México<sup>244</sup>: 30 becas; b) Para desarrollo artístico individual (ejecutantes): 25; c) Para apoyos a grupos artísticos: 15; d) Para jóvenes creadores: 50.

En su primera emisión, dichas becas se plantearon con los siguientes montos: de 1.2 millones de pesos mensuales a jóvenes creadores, 1.5 millones a ejecutantes, 3 millones a creadores intelectuales y artistas, y 40 millones a grupos artísticos, cada una. Para la segunda emisión, la asignación por beca a la categoría de jóvenes creadores fue de 1.5 millones; 2 millones a ejecutantes; 3.5 millones a creadores intelectuales y artistas.<sup>245</sup> Queda pendiente la presentación, a la opinión pública y a la comunidad intelectual del país, de los resultados obtenidos, atribuibles a la iniciativa, ya que sólo una parte de ellos se ha hecho pública; así como el análisis, por parte de

---

<sup>244</sup> La disputa intragremial que originó la organización del Coloquio de Invierno, en febrero de 1992, y la cesión aparente al grupo **Nexos** del Canal 22, se concretó en la renuncia de Octavio Paz a la Comisión de Letras del FONCA, dado que, según Paz, esta institución había perdido su condición de imparcialidad al favorecer a un grupo con los dineros públicos, y desdeñar la participación obligada de su supuesta contraparte ideológica. Sin restar importancia a los argumentos de Paz -que lo que denotan es la pérdida de la capacidad de arbitraje del CNCA entre grupos antagónicos-, cabe preguntarse si bajo el mismo razonamiento no se podría achacar parcialidad a la comisión de letras que asignó las primeras becas del FONCA a personajes de tan cercana filiación con el propio poeta. Y no es por poner en duda la calidad de los beneficiarios, sino el procedimiento de la elección. Al final se revela un hecho, seguramente propio de lo que se entienda por naturaleza humana: la incapacidad de los intelectuales de aspirar únicamente a los bienes del espíritu. Porque su reino también es de este mundo. No creemos indebido el hecho, sino la pretensión engañosa de un artepurismo o un intelectualismo purista, y la negativa a aceptar que los intereses personales -sustentados en cualquier tipo de financiamiento, o, incluso en las simpatías personales-, puedan influir en el producto de la creación, o en su uso. En resumidas cuentas, en el trasfondo está la lucha por la sobrevivencia en un medio social distanciado de lo que académicamente se conceptualiza como cultura, que quizá tiene poco para muchos y mucho para pocos; y que acentúa la crisis del viejo concepto de intelectual humanista (¡lo que diría don Antonio Casol). Quizá suceda, como asienta con sencillez Fernando Benítez, que:

Los de **Nexos** son otra generación de jóvenes. La nuestra era bastante inocente, siempre vivimos en la miseria, pero ahora surgen grupos que saben también cuidar su economía.

En: Carlos Marín. "El pleito Vuelta-Nexos prueba que la cultura mexicana está más viva que nunca", en **Proceso**, No. 807, México, 20 de abril de 1992, p. 46.

Es menester agregar que la participación de Paz en la Comisión de Letras encargada de asignar las becas correspondientes (de 1989 a 1991), suscitó suspicacias en su contra -ciertamente, no por falta de honradez, sino por su relación tan inmediata con los beneficiarios.

<sup>245</sup> Ver: Dirección de Proyectos del FONCA. "Informe de Actividades 1989-1990", México, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, diciembre de 1989, pp. 13-14.

los estudiosos del tema, de la inserción de las becas en el complejo de creación y difusión de la cultura mexicana. Una exploración interesante sería la que localizara los logros de las becas dentro de la educación artística formal en cada periodo de asignación de éstas, de tal modo que pudiera desentrañarse hasta qué punto han contribuido al mejoramiento del área y en qué medida se está procurando el surgimiento de creadores de alto nivel.<sup>246</sup>

Los rasgos generales de la modernización de las políticas culturales, con todo y los beneficios que ha comenzado a ofrecer a un número dilecto de creadores y promotores, adolece de omisiones de obligada atención, tales como los ya señalados de formación de personal académico en materia artística, de apoyos directos a estudiantes de arte, de efectiva descentralización y coordinación entre los diferentes niveles de gobierno y en una promoción al patrocinio privado de acciones educativas, entre otros. Pero también, de tomar en cuenta la inserción explícita de las políticas culturales en los puntos neurálgicos de la modernización, como el Tratado de Libre Comercio. Con independencia de lo que han opinado reiteradamente los especialistas, en cuanto a que el acuerdo tiene sólo ese carácter y no amerita la inclusión de temas culturales, nos parece en extremo riesgoso seguir fomentando la creencia de que una mayor -reglamentada o no pero inminente- apertura de fronteras no tendrá un impacto en la actividad intelectual y cultural de México.<sup>247</sup> Como es de esperarse, en esta

---

<sup>246</sup> Una versión muy difundida -otros dirían una mala fama- acerca de la educación artística formal, y en general acerca de toda acción educativa planificada en el terreno cultural y artístico, es aquella que alimenta un antiestatismo chato que ve como ventajosa la supuesta generación espontánea de los artistas. El balance de largo plazo del apoyo a la creación artística, podría poner en relieve la insuficiencia del Sistema de Becas -por óptimo y visionario que sea intrínsecamente-, si éste no es complementado con una enjundiosa reforma de la educación artística que apunte a la mejora de planes, programas e infraestructura; a la formación y actualización de personal académico; y a la coordinación efectiva con el Sistema Educativo Nacional -en especial con su nivel básico. Otro apoyo, de índole más general (ámbito SEP/CNCA) pero insoslayable, es el reconocimiento social del arte y la cultura, que las escuelas de todo género deben promover.

<sup>247</sup> En el documento sinóptico del Tratado que fue publicado el 13 de agosto de 1992, al término de las negociaciones correspondientes entre Canadá, Estados Unidos y México (previo a las firmas por los gobiernos de esos países, pero sujeto a ratificación posterior de sus cuerpos legislativos), los capítulos que se observan son los

oportunidad (para la firma probable en 1994) ya no será posible propiciar la inclusión del capítulo "cultura", pero las presiones de la competencia misma -y de la crisis de la

---

siguientes: para comercio de mercancías (Cap. II): 1) acceso a mercados; 2) reglas de origen; 3) textiles; 4) sector automotriz (sic); 5) agricultura; 6) energía; y comercio de servicios (Cap. III): 1) transporte terrestre; 2) telecomunicaciones; 3) servicios financieros. En ninguno de ellos hay mención alguna a bienes o servicios culturales, y en los capítulos restantes (el IV, de inversión, y el V, de disposiciones generales), sólo el último tiene un apartado (No. 19) sobre "propiedad intelectual", que reproducimos a continuación:

- \* Se recoge el sentido de la legislación mexicana sobre propiedad industrial y derechos de autor.
- \* E.U. otorgará a México trato no discriminatorio en la protección de patentes.
- \* Las partes extenderán protección a circuitos integrados y variedades vegetales.
- \* Canadá y E.U. reconocerán al tequila y al mezcal como productos distintivos mexicanos y sólo permitirán su comercialización si se producen en nuestro país y cumplen con las normas mexicanas.
- \* En materia de derechos de autor se brindará a los programas de cómputo la misma protección que a las obras literarias; se prohibirá la comercialización no autorizada de algunas señales de satélite y se brindará protección a películas mexicanas.

"Tratado de Libre Comercio: ¡Un paso más!", en **El Economista**, México, 13 de agosto de 1992, Sección "Economía Nacional", p. 25. Por la importancia del Tratado, que aún con las contingencias inesperadas para el gobierno mexicano de no contar ya con sus artífices en Canadá y E.U. (Brian Mulroney y Georges Bush, respectivamente), seguramente será ratificado -con sus correspondientes acuerdos paralelos sobre ecología, trabajo y salvaguardas- por los congresos de los países concurrentes, es útil citar aquí los argumentos mexicanos sobre sus posibles beneficios:

¿Qué ventajas y retos nos traerá el Tratado? Primero, nos vincula a uno de los centros de la economía mundial y, por eso mismo, ha despertado el interés y la atención de las otras grandes zonas mundiales: Europa y el Pacífico Asiático; y nos convierte en puente con nuestra América Latina. Segundo, con el Tratado aseguraremos un acceso amplio y permanente de nuestros productos al gran mercado de América del Norte, que tiene más de 360 millones de personas. Esto es muy importante, porque nuestras empresas podrán aprovechar las ventajas que se derivan del tamaño que tiene ese gran mercado y así, al producir para más gente, darán más empleo a los mexicanos, podrán bajar sus costos y ser más eficientes. Tercero, el Tratado da reglas claras y certidumbre a nuestro intercambio con el Norte, que es el más intenso y voluminoso que ya tiene el país. No hay que olvidar que somos, ahora, el tercer socio comercial de los Estados Unidos y que ellos son el país con el que más comerciamos. En los últimos tres años, este comercio se ha más que duplicado. Cuarto, también podremos especializar nuestra producción en aquello en que les llevamos ventaja por nuestro clima, nuestros recursos o nuestras habilidades, que son muchas, y podremos utilizar tecnologías que aprovechen mejor lo que tenemos. En quinto lugar, ustedes (los mexicanos) como consumidores se beneficiarán porque podrán encontrar más variedad de productos, de mejor calidad y a más bajo precio. Pero, sobre todo, el Tratado significa más empleo y mejor pagado para los mexicanos. Esto es lo fundamental; y es así, porque vendrán más capitales, más inversión, que quiere decir más oportunidades de empleo aquí, en nuestro país, para nuestros compatriotas. En palabras sencillas, podremos crecer más rápido y entonces concentrar mejor nuestra atención para beneficiar a quienes menos tienen.

Carlos Salinas de Gortari. "Mensaje a la Nación con motivo del Tratado de Libre Comercio", en *Ibid.*, p. 26. El problema para la cultura no radica pues en el acuerdo comercial mismo, sino en la omisión del planteamiento, para la defensa de la Nación, de los posibles aspectos de preservación de los bienes tangibles e intangibles de las culturas que integran el país. Dar por sentado que nuestra cultura es tan fuerte como la piedra de los monolitos mesoamericanos, como lo declaró en ocasión de una exposición en Nueva York el Secretario de Comercio Jaime Serra Puche, es tomar la vía más cómoda y menos comprometida.



actividad cultural como actividad económica- habrán de forzar a la organización de los afectados, ante una probable consideración de sus proposiciones en aspectos reglamentarios posteriores.

En lo que toca a las responsabilidades irreductibles e irrenunciables del Estado, habrá que poner atención en la preservación y promoción del patrimonio artístico y cultural, que ante una intervención eventual de los menos preclaros intereses modernizadores, estaría en riesgo de mercantilizarse y de debilitar su carácter de patrimonio social y nacional.

## **5.2. Por un nacionalismo con Nación.**

La cultura, todos los sabemos, no está sujeta a modernización. No en todo caso como sucede con los bienes destinados a un disfrute meramente utilitario. En rigor, las formas más sofisticadas, como las ya tan familiares de las telecomunicaciones o la cibernética, modifican la percepción de la cultura, agregan elementos y combinaciones, facilitan su acceso vasto y rápido a los públicos de masas, pero siguen siendo la delgada piel de un cuerpo antiguo que ha demostrado la necesidad de su permanencia. La modernidad, aquí, se finca en un intento de nueva producción semántica, en el que se echa mano de un gran arsenal de viejos signos, re-tocados y re-integrados a la realidad del momento, con fines de adecuación a las explicaciones actuales. Pero toda modernidad -y sobre todo la posmodernidad que facilita la articulación de signos de todas las épocas y todas las corrientes artísticas y estéticas-, parte de un dato irrefutable: el de la permanencia de los contenidos tradicionales de la cultura, que, reacomodados, dan sustento y proyección a las nuevas y más radicales expresiones contemporáneas. La cultura es pues sedimento y memoria inevitable de

toda nueva realidad: la literatura, la comida y las maneras de mesa, las artes visuales, el teatro, la danza, la música, que nutren a los medios de comunicación electrónicos para que éstos los recreen de nuevas maneras.

La sensación de saturación que crean las industrias culturales más aventajadas, debe compensarse entonces con la potenciación de la creación y la difusión del arte, dirigida a mejorar las condiciones educativas de quienes han estado excluidos de los mejores bienes de la cultura.

Por lo pronto, la expansión de la masificación apunta, en primera instancia, al desplazamiento de la vieja cultura (el libro, por ejemplo), pero sin contar aún con las circunstancias sociales necesarias para sustituirla (sólo la TV y la radio son medios accesibles para vastos grupos de bajos ingresos). Crece el uso de nuevas tecnologías y, con ellas, la adquisición del conocimiento bajo el concepto del "entretenimiento" -que no es desdeñable cuando posee calidad.<sup>248</sup> Con todo, en las circunstancias actuales de México, el valor de la escuela tradicional, de la educación familiar, y del aprendizaje empírico, guardan un arraigo tal que se convierten en tamiz para la

---

<sup>248</sup> En la práctica, un fenómeno observado internacionalmente es el del crecimiento de la oferta cultural, al tiempo que hay un decremento relativo de los públicos que la disfrutan. Un autor nos muestra que de fines de los sesenta a la fecha de escribir su análisis (1982), se han dado tres fenómenos concomitantes:

- Multiplicación por dos, cinco o diez, según los países, de los gastos públicos en pro de la vida cultural;
- Estancamiento, en cambio, de la frecuentación de las instituciones culturales;
- Multiplicación por veinte, cien o mil de los contactos entre las obras y el público, gracias a los productos culturales industriales.

Augustin Girard. "Las industrias culturales: ¿obstáculo o nueva oportunidad para el desarrollo cultural?", en **Industrias culturales: el futuro de la cultura en juego**, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 26. En el mismo lugar se nos dice que aunque Adorno y Horkheimer hayan percibido el fenómeno y empleado la expresión 'industria cultural' ya en 1947, y aunque en 1972 (por parte de la UNESCO) se haya destacado de nuevo la importancia de las Industrias culturales, los dirigentes de las políticas culturales han ignorado constantemente el lugar que empezaban a ocupar los productos de esas industrias en el tiempo libre de la población. Y sin embargo, ese fenómeno era general y patente, a la vez, por estar al alcance de la experiencia de cada individuo y por su traducción concreta en cifras impresionantes de tiempo disponible para el ocio, en compañía de las máquinas culturales.

asimilación de los nuevos recursos tecnológicos y de sus mensajes. En este panorama de sobre-oferta de bienes culturales intrascendentes y permanencia de problemas educativos fundamentales, está presente siempre el peligro de la resignación ante la inminencia de una sola -la más pobre- visión del mundo, y de la entronización final del utilitarismo consumista.

Si bien es cierto que la modernidad de los medios de masas ofrece la sensación de sustituir cómodamente las emociones personales, al punto de integrarse como parte esencial de la vida cotidiana de la mayoría de la gente, también -y quizá por esa familiaridad ya ganada- es un recurso espléndido de oportunidades de enseñanza, en aplicaciones como la educación a distancia.

El imperio de la tecnología y la seducción de su manejo propician sin embargo confusión entre el contenido (la cultura no electrónica) y su forma de transmisión (la televisión, la radio, el cine, el video, la informática), de modo que lo que no llega por una vía moderna no recibe la sanción de realidad que exige la sociedad contemporánea.

Lamentable concepto de modernidad se arriesgan a asumir las sociedades en desarrollo, no porque estén ausentes las virtudes -insospechadas- de los medios electrónicos de comunicación, sino porque dan a la cultura y a la "modernidad" una connotación que las convierte en verdugos de la cultura que ha superado las contingencias de lo inmediato y arbitrario del mercado del gusto. La cultura es, para desventura de las modernizaciones, atemporal; con independencia de que su obligada renovación la ponga también eventualmente a la punta de las innovaciones estilísticas, estéticas, o tecnológicas. De ahí que ella no sea susceptible de modernizaciones premeditadas desde los órganos oficiales o privados que se ocupan de ella, no

obstante que éstos puedan coincidir de cuando en cuando con el arte en la avidez de la innovación y hasta en el coqueteo con la moda.

Lo que sí varía por necesidad es la política que el Estado define y ejercita para con la cultura, puesto que la generación, distribución y disfrute de ésta tiene actores concretos, sujetos a recibir o perder la posibilidad de ser educados en su sensibilidad y en su razón por los bienes y los servicios de la cultura. Aún más, toda política cultural propende a otorgar un sentido al proyecto histórico de una comunidad, sea del tamaño que fuere, desde municipal hasta nacional, como es el caso de la política cultural de nuestro país, que se ratifica nacionalista y para todos los mexicanos.<sup>249</sup>

Así las cosas, ¿qué es la modernización de las instituciones de cultura? No es, desde luego, ni la modificación de principios sobre la libertad de creación y manifestación de las ideas; ni tampoco el desarrollo inducido de nuevas tendencias, nuevos estilos, nuevos lenguajes en la cultura y el arte (el CNCA se retiró acertadamente desde temprana hora de cualquier actitud dirigista de la creación, pero

---

<sup>249</sup> El escritor René Avilés Fabila, por medio del editorial del suplemento cultural que dirige ("El Búho", de la casa **Excélsior**) ha expresado juicios como el siguiente, a propósito de la orientación de la política cultural oficial:

**Nada más falso que la cultura sea el centro de atención de los asuntos públicos. De ser así esta sería la República de los Poetas y ningún problema de índole económica y social padeceríamos por haber llegado a un nivel altísimo nivel de desarrollo. Más aún, el gobierno ha desamparado por completo a la cultura nacional por varias razones fácilmente verificables. La primera es haberla puesto en manos incorrectas. La segunda es carecer -pese a la promesa hecha hace dos años- de una razonable e inteligente política cultural. La tercera es, contrario a lo afirmado recientemente por el Presidente de la nación, la falta de un diálogo sobre los alcances transformadores de la cultura. Lo que tenemos es un lamentable autoritarismo y una completa cerrazón. El diálogo está por completo ausente.**

La conclusión que encuentra Avilés Fabila es "crear una estructura ágil, flexible y democrática que produzca y cree de acuerdo a las necesidades de México y no, como la actual, que va subsanando sus lamentables equívocos y favoreciendo a unos poquísimos intelectuales y a ningún público". Con independencia de la crítica severa de Avilés Fabila, que se ha constituido en uno de los observadores más acuciosos de los aciertos y desaciertos del CNCA -excepcionalmente los primeros desde su opinión-, el hecho contundente fue la fría relación que el CNCA mantuvo con la mayor parte de la comunidad intelectual del país. Es difícil verificar el aserto, pues haría falta una encuesta nacional o algo por el estilo -y "a toro pasado"-, pero en todo caso no se trató, con Flores Olea, de un problema de autoritarismo como de insensibilidad frente a demandas que el CNCA no estaba en disposición de asimilar. Por ejemplo, lo concerniente a la educación artística.

bajo el argumento de que el Estado ya no debía hacer la cultura -lo cual fue tanto como confundir la política del vasconcelismo con la de los años recientes). No **a priori**, porque la novedad en la creación, en la regeneración a la cual la cultura está sometida todo el tiempo, es un acontecimiento que se da normalmente con independencia de propósito gubernamental alguno. En todo caso, el papel del Estado es propiciar las condiciones más favorables para la creación y la difusión de los bienes y los servicios culturales. De esta manera, la modernización es más llana, de entrada, pues exige solamente el cumplimiento de los postulados ideológicos de una tradición republicana como la nuestra, que mantiene saldos históricos fundamentales. De esos postulados, quizá el primero es la imparcialidad ante las ideologías implícitas en el quehacer cultural, dado que su valor no está dado por ellas, sino por sus virtudes intrínsecas (la calidad en el tratamiento de los materiales sobre los que actúa, la originalidad o la complejidad de los signos utilizados, el dominio de la forma, la revolución o la síntesis en el lenguaje, etc.). A diferencia de los esquemas "dirigistas" de la cultura, fincados en un clientelismo o en un patrimonialismo burocráticos, que se dan por superados, una política moderna es, ante todo, una política "secular", ayuna de adicciones dogmáticas en favor o en contra de alguna corriente de pensamiento o de creación estética o artística particular. Ser moderno es, paradójicamente, estar al tanto de lo que puede permanecer, trascender las apetencias estéticas y los intereses del momento, tener intuición para advertir lo que es y lo que será permanente. Y no porque toda la cultura haya de lograr en temporalidad y universalidad el estadio límite de lo clásico, sino por la necesidad de que quienes intervengan en la selección de los productos cimeros de la cultura de cada época sean capaces de recoger, efectivamente, lo mejor de ella, y promover así un enaltecimiento de los individuos a los que pretende mejorar. Y este papel, para fortuna o desgracia, corre el riesgo

siempre -aquí o en cualquier otro país- de recaer en simples administradores de los asuntos culturales, sean oficiales -como los museos- o privados -como las galerías-, que sancionan, descartando o encumbrando, pero finalmente legitimando lo que es y lo que no es un bien cultural.<sup>250</sup> Cuando ellos, los administradores, no son aptos o están en concordancia con intereses ajenos al arte, se anula toda modernidad, por más que las instituciones se solacen en el discurso de ella.

Una segunda condición de la modernización estaría dada por un proyecto histórico de la política cultural, que rebase la estrechez del interés personal o de grupo. Un proyecto de esa naturaleza no niega a nadie el buscar su permanencia o su ascenso en los mandos desde los que opera. El punto está en que la "apuesta política" implique una convicción genuina -por más que el adjetivo sea discutible o relativizable- según la cual la búsqueda de la permanencia dependa principalmente de la fidelidad que se guarde al proyecto en cuestión, evitando los pretextos groseros que el pragmatismo tiene siempre a la mano.

Una tercera condición de una política cultural modernizadora sería la lucidez para plantear un proyecto que, además de viable, apunte a la resolución efectiva de

---

<sup>250</sup> La inexistencia o debilidad de criterios independientes a los del Estado es lo que propicia a las llamadas "culturas oficiales" -que por cierto no tienen que ser perniciosas por necesidad, o por completo, cuando no existe otro promotor mejor en la sociedad. Se presenta en sociedades atrasadas (teocráticas o de corte feudal) en las que el poder oficial es altamente centralizador y capaz de reprimir o cooptar la opinión de los intelectuales y artistas. O en sociedades cuya organización económica sea tan monopólica respecto de la organización de los productores de bienes culturales, que logre establecer las reglas del juego (definición de lo artístico en los circuitos de comercialización), con base en un criterio de mero rédito económico. En ambos casos, el común denominador es la debilidad de la pluralidad de la cultura. Ello no obsta para que el Estado pueda ser promotor "dirigista" de grandes obras o movimientos culturales o artísticos, como en el antiguo Egipto, la Grecia Clásica, la Italia Renacentista, o el México post-revolucionario. Pero, más temprano que tarde, al apego a un molde ideológico, termina agotando las posibilidades de expresión en este terreno. Por otra parte, es preciso advertir que la función original de la cultura o del arte específicamente, poco o nada tenían que ver en el pasado con la función que hoy le otorgamos. De hecho, puede decirse que la llamada "historia del arte" es netamente un invento de la modernidad, y más específicamente, parte de lo que hemos recibido de la frustración; y que nuestro cotejo de las políticas culturales tiene que atenerse a la historicidad de los usos de lo que hoy entendemos por arte. De este cotejo podemos recibir, de cuando en cuando, la sorpresa de la validez de ciertos "dirigismos", los que se han correspondido con necesidades de integración social apremiantes, y en momentos en que sólo el Estado podía auspiciar la cultura. En México, por fortuna, ese estadio quedó atrás hace ya mucho tiempo, pero no por ello la acción estatal ha dejado de ser la más importante -bajo una clara consciencia de evitar el dirigismo.

los problemas de fondo ya diagnosticados. La experiencia educativa de las décadas recientes nos revela una recurrencia en evitar la resolución de los problemas de fondo y en optar por "abrir nuevos frentes", que en lugar de ser -no parecer- una alternativa, pasan a integrar un factor más de complicación del problema que se pretendió solucionar. La proliferación de instituciones culturales con toda índole de objetivos, alcances y utilizaciones extra-culturales, y la reducción relativa de los recursos a las instituciones tradicionales de cultura de nuestro país, ha sido un analgésico, que no un remedio para erradicar el problema de cobertura de la educación artística en el país. Bajo el pretexto de los niveles de calidad académica, la crisis institucional, la pérdida de sentido económico de las profesiones tradicionales -que, es cierto, son todos ellos nudos gordianos-, se ha buscado la reforma por vía de la anulación de lo reformable. El resultado en el caso que nos ocupa, es la dapauperación del ejercicio de la educación artística, la proliferación de opciones por demás heterogéneas o irregulares, amparadas en la etiqueta de lo "no formal". Al final, numerosos en su conjunto pero pobres en lo individual han resultado los recursos destinados a talleres libres, cursos de verano, festivales -excluyendo aquí a los que crean una infraestructura local e incorporan a amplios públicos-, que caen con facilidad en la tentación del dispendio. Instituciones de las vocaciones más variadas, desde hospitales hasta Secretarías de Estado, han mantenido, las más de las veces con precariedad, áreas de promoción o difusión cultural, sin apego a programa académico alguno, con personal frecuentemente no especializado, y con una consecuente escasa calidad de la atención prestada a las comunidades beneficiarias. Tan inhóspito es este terreno cuando se le mira desde este ángulo de la exigencia académica, que el común de las instituciones ha preferido incursionar en él con gran cautela, bajo el supuesto de que cada una de ellas tiene derecho a hacer su contribución a la promoción cultural.

La carga histórica del problema, combinada con la complejidad de coordinar acciones tan numerosas y diversas, ha solido desembocar en una actitud estrictamente pragmática, que ha impedido enfocar como central el problema de la calidad de los servicios.

Desde luego, enfatizar así las cosas puede acarrear una interpretación fácil, generalizadora e injusta, que termine soslayando los esfuerzos de promotores, docentes, administradores y directivos de asuntos culturales en escala local, estatal y nacional. Debe decirse, en favor de lo realizado, que, con sus limitaciones, cada institución ha logrado, cuando menos en el corto plazo, atemperar la gravedad de este mal secular.

Subrayar la ausencia de una política de coordinación de la educación artística tiene el cometido de poner a la vista la desprotección en que se ha dejado a ésta a lo largo de la mayor parte de nuestra historia; y de insistir en la necesidad de abordar críticamente la insuficiencia y desarticulación de las secciones culturales, desde las mejor dotadas en infraestructura, personal y programas educativos, hasta las más endebles y sin proyecto

El problema, además, es de reconocimiento social del arte: prolifera en nuestra sociedad la concepción de que todo lo relativo a él es espontáneo y, hasta cierto punto, prescindible. Por un lado, bajo un criterio precarista, se piensa con frecuencia que es ganancia contar con abundantes reductos locales de atención a las actividades "artísticas". Por otro, bajo un criterio industrial y comercial dominante, el arte parece tener principalmente el rostro del espectáculo y la diversión de escasa calidad.



Para las instituciones públicas, una tarea inminente es la de contribuir a un nuevo aprecio del arte y la cultura entre el común de la población. Un instrumento al alcance es el uso cultural amplio de los medios electrónicos de comunicación.<sup>251</sup>

De una modernización que contemple reestructuración administrativa y académica -en su caso-, a la par que trabaje por establecer un "ambiente de legitimidad" del arte en la vida cotidiana de los mexicanos, desprendemos una cuarta condición: el financiamiento de las actividades culturales, promovido o no por el Estado, que se base en la organización de las comunidades interesadas, y en la aportación de empresas o particulares (en principio, las propias comunidades en las que están insertas los establecimientos educativos de arte y cultura).

El Gobierno Federal deberá crear y difundir estímulos más flexibles de deducibilidad de impuestos, y de concertación entre propósitos e intereses particulares y públicos.<sup>252</sup> Esta red de financiamiento debería promoverse por parte de las propias

---

<sup>251</sup> Para el tratamiento de la coyuntura actual de la cultura hay demasiadas urgencias, que lo mismo tienen que ver con la reducción -simplista- de los costos de los servicios ofrecidos por el Estado, con la recuperación -compleja, ardua- de la legitimidad de gobierno en este sector. No hay, desde luego, un consenso acerca de cuáles de las urgencias son las mayores. Una opinión que tomamos aquí es la de Manuel Villa, que nos dice:

El problema de la cultura tiene por lo menos tres dimensiones principales necesitadas de acción inmediata, en relación con el Estado: la de los medios de comunicación, posiblemente la que más problemas y exigencias de reforma encierra; la de las instituciones especializadas y su independencia para abrir alternativas a los creadores, así como para ganar autonomía creciente sin por eso empobrecerse, ni financieramente, ni productiva, ni críticamente; por último, la de la cultura ciudadana.

Manuel Villa. "Las relaciones del Estado", en *Nexos*, No. 145, México, enero de 1990, p. 63. Villa apunta un aspecto central de la Reforma del Estado: la cultura ciudadana, que se ve tan difícil de lograr, pero que pocas veces se ubica en el contexto general de la cultura. Por rotunda y dogmática que pueda verse la afirmación, nos adherimos a ella: la cultura ciudadana tiene su antecedente y su fuente obligada en un mayor nivel cultural de la población. No es posible esperar madurez política en la participación de las masas si éstas no cuentan con niveles educativos y de cultura adecuados, que orienten sus inquietudes por las vías de la razón y el diálogo.

<sup>252</sup> Las aportaciones privadas al financiamiento de la actividad cultural rara vez se localizan fuera del área de difusión, que rinde dividendos de imagen inmediatos. Una nueva política de inducción a la participación del sector privado tiene que hacer hincapié en la diversidad de necesidades de la cultura, a semejanza de lo realizado por el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, que es cabeza de playa en los temas de financiamiento y desburocratización. El incremento de fondos privados deberá obligar a una regulación escrupulosa de estos apoyos, de modo que operen con base en una normatividad de inspiración estrictamente cultural.

instituciones oficiales, a las cuales se facilitara recabar fondos, y administrar programas según la capacidad -calidad y eficiencia- que demostraran.<sup>253</sup> Si el **leit motiv** del actual proyecto modernizador es la competencia, bueno será propiciarla abiertamente, entre las propias instituciones públicas. Es preciso reglamentar para que las instituciones se procuren fondos propios, sí, pero manteniendo la capacidad de decisión sobre las políticas culturales. A menos que una limitada o equivocada idea de la promoción financiera sólo se dirija a grupos reducidos y muy localizados de profesionales de la cultura, de modo tal que las iniciativas organizadas de grupos más amplios de la sociedad rebasen y contradigan a las instituciones oficiales. La modernización, pues, entraña mayores recursos, mejor administración, y un liderazgo ganado a pulso.

Una quinta condición imaginable es la elaboración de programas bajo la supervisión de las principales instituciones de cultura. En otras palabras, la devolución de las funciones normativas de las instituciones expertas en la materia, sin centralización ni burocratismo, ya que es factible diseñar estrategias de atención que acudan directamente a los mejores especialistas y les auspicien en nombre de esas instituciones.

El temor al crecimiento de burocracias debe materializarse en la eliminación de lo accesorio y de lo deficiente, y no en la restricción al desarrollo de nuevos programas de calidad. Evaluar a fondo lo que se ha hecho hoy día en nombre de la cultura, aplicar las medidas de corrección necesarias, e implantar programas con sustento académico

---

<sup>253</sup> Hay que recalcar que durante el periodo 83-90 se intentó promover el financiamiento por autogestión de acciones en el medio escolar del INBA, para lo cual se propusieron reiteradamente, por parte de la SGEIA mecanismos de acopio, ejercicio y supervisión de fondos, provenientes de grupos organizados (alumnos, padres de familia, profesores). Por razones administrativas diversas, nunca se estableció una regulación específica al respecto. Dada la magnitud de sus necesidades, numerosas comunidades escolares atendieron de cualquier manera, con recursos propios, a la reparación o remozamiento de inmuebles o contribuyeron al equipamiento de los mismos.

-y no sólo festivo o recreativo-; capacitar personal docente, de investigación y directivo, inducir la concurrencia de nuevos agentes de financiamiento, y atender a necesidades específicas de desarrollo social de municipios, estados o regiones, bajo un esquema de beneficio colectivo y no de creación de mafias locales, es un camino que vislumbramos como indispensable para tener acceso a un mínimo de modernidad en la administración de los asuntos de cultura.

Vincular educación no formal -la más extensa-, con la de tipo formal -la más centralizada e inaccesible para el grueso de la población-; dar un sentido a la cultura y a la educación artística dentro del Sistema Educativo Nacional; facilitar el uso de los medios de comunicación electrónicos para la difusión de la educación artística; nutrir al desarrollo económico de algo más que la mera expectativa de la riqueza para el consumismo (dar un sentido a la "globalización"); hacer de los instrumentos de la educación un medio para el mejoramiento humano en sentido integral, y no para el abasto de fuerza de trabajo más explotable; bloquear el paso a la modernización sin proyecto cultural propio -que sólo nos convertiría en analfabetos computarizados-; y superar el discurso de la "identidad" metafísica por el descubrimiento y la reflexión de nuestras vetas culturales inmediatas (locales, de barrio, de pueblo, de clase, de región, generacionales), con miras a una creación y re-creación de bienes culturales innovadores de arraigo verdaderamente social, son algunas de las intenciones que implicaría una saludable relación entre educación y cultura, y de la coordinación entre las instituciones que tienen el encargo de promoverlas.

No es esta en ningún caso la exposición de nuevos motivos, sino parte de la insistencia -ya manifiesta en amplios círculos de la cultura de nuestro país- en evitar nuevos fracasos de calidad de las políticas educativas. Es, acaso, un intento de contribuir a la conciliación entre un viejo proyecto incumplido, el de la educación

integral (Art. 3o. Constitucional), y un nuevo proyecto económico, el de globalización, que toma desprevenida, en desventaja y sin proyecto, a la mayoría de los mexicanos.

En lo cultural, en medio de una circunstancia histórica inédita para el país, el Gobierno Federal apuntó ya las líneas de conciliación sobre las que se construiría un nuevo tipo de nación.<sup>254</sup>

---

<sup>254</sup> En publicación periodística sin firma, se hace un primer balance de la labor del CNCA, justo a unas semanas de haber dejado la presidencia del organismo Víctor Flores Olea. Por manifestar con nitidez los aspectos privilegiados de la política cultural de la primera mitad del sexenio, hemos creído necesaria la cita completa del balance, a efecto de derivar de éste en su momento una evaluación del proyecto cultural emprendido:

Entre sus objetivos prioritarios, el CNCA ha buscado ser vínculo efectivo entre la comunidad de artistas y creadores de México, la sociedad civil y el Estado. Igualmente, ha fomentado la creación artística instrumentando programas que han contribuido al desarrollo de actividades culturales que enriquecen el panorama de México.

A través del CNCA, el Estado retomó y amplió el proyecto para apoyar la creación artística, el cual fue planteado por los intelectuales mexicanos en 1975. Pero el Presidente Salinas fue más allá, porque al crearse al (sic) interior del CNCA el Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, no sólo se respondía a una antigua aspiración de los hacedores de cultura en México, sino que, además estableció un mecanismo que aglutina los recursos de varios sectores de la sociedad -intelectuales, creadores, iniciativa privada y el Estado- para conservar y preservar el patrimonio artístico, incrementar el acervo del país y promover y difundir la cultura.

Por otro lado, mediante el otorgamiento de becas (en tres años se han distribuido 390, de acuerdo con la selección que realizan los propios creadores y artistas a través de la Comisión de Artes y Letras y la Comisión Consultiva\*) y la creación de Premios, el CNCA ha procurado otorgar mayores estímulos a quienes se dedican al quehacer cultural en nuestro país, así como la consolidación y preservación del patrimonio arqueológico, para lo cual se han establecido -de marzo de 1989 a la fecha- 40 subfondos.

Junto con los logros alcanzados por el FONCA, uno de los aciertos más significativos del CNCA es el fortalecimiento del Sistema Nacional de Bibliotecas (tan sólo en 1991 se abrieron 704 nuevos recintos bibliotecarios, con lo cual se espera que al final del sexenio se llegue a 5 mil). Asimismo, se logró elevar la producción editorial con un amplio catálogo que el año pasado rebasó los 220 títulos y un tiraje total de un millón 450 mil ejemplares. Con este motivo, justamente, la Feria Internacional del Libro de Francfort estará dedicada a México, a invitación de los organizadores extendida al CNCA.

La música ha sido un renglón fuertemente consolidado. En sus programas de fortalecimiento a las actividades musicales, se ha apoyado la formación de orquestas infantiles y juveniles. Actualmente, existen 54 orquestas de este tipo en todo el país, mientras que el apoyo a la cultura emanada del pueblo se ha impulsado al Programa Programa (sic) de Apoyo a las Culturas Populares y Comunitarias (PACMYC), por medio de la (sic) cual se destinan recursos económicos a proyectos culturales planteados por grupos e individuos tanto del medio rural como urbano.

En tres años se ha sustentado (sic) la producción cinematográfica, creándose una importante corriente de producciones mexicanas por medio de Imcine, instancia que ha promovido permanentemente el mejoramiento de la calidad de nuestro cine.

Un rubro merece especial atención (sic) es el espectacular crecimiento de los ingresos propios del INAH, que de dos mil quinientos millones en 1988, ascendieron a 35 mil millones en 1991, gracias a las gestiones realizadas por el CNCA ante la SHCP para actualizar los precios de entrada a los museos y sitios arqueológicos. Esto le permitió al INAH pasar de las tareas de limpieza que realizaba en los últimos años a la ejecución de trabajos de restauración y conservación.

La viabilidad del nuevo proyecto cultural será un factor determinante de la viabilidad histórica y del sentido social del desarrollo del país. Nada peor podría ocurrir que se le practicara y asimilara de manera aislada -como proyecto de minorías-, pues así se reforzaría en el caso mexicano la tendencia mundial de la globalización para los países no hegemónicos: asumir el nacionalismo como una mera palabra, como **un nacionalismo sin Nación.**

---

En el área de descentralización se han realizado diversas reuniones regionales (Querétaro, Mérida, Monterrey, Oaxaca, Jalisco, etc.) con el propósito de establecer Consejos Estatales para la Cultura y las Artes, habiéndose fundado hasta el momento 20 organismos de esta índole, al tiempo que se han suscrito 13 convenios de cooperación con 13 estados más.

"Amplió el Gobierno su Apoyo al Arte; 390 Becas, 704 Bibliotecas y 20 Consejos Estatales", en **Excélsior**, Sección Cultural, México, 15 de abril de 1992, p. 3.

**A N E X O N º 1**

**AUTOEVALUACION DE LA SGEIA**  
**(1983-1988)\***

\* Informe base de la exposición ofrecida por Jaime Labastida Ochoa, Subdirector General de Educación e Investigación Artísticas, ante el Secretario de Educación Pública, Miguel González Avelar, y el Director General del INBA, Manuel de la Cera, en noviembre de 1988, en el Museo Nacional de Arte. Formó parte de la presentación del informe sexenal del INBA ante la SEP.

Luego de que el Instituto Nacional de Bellas Artes realizara un diagnóstico cabal acerca de la situación que guardaba su sector educativo y de investigación, en julio de 1983 creó la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, ampliando y consolidando así las funciones de la entonces Coordinación General de Educación Artística.

La nueva dependencia tuvo el cometido de agrupar bajo una sola instancia a todos los centros de educación e investigación del Instituto, tanto los que estuvieron originalmente a cargo de la desaparecida Coordinación General, como los que por razones determinadas nunca se habían integrado a ésta, a pesar de que sus funciones así lo ameritaban.

Un resultado inmediato de este agrupamiento fue la incorporación de la Escuela Superior de Música, el Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza -antes considerado como tres escuelas independientes-, la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, la Sección de Música Escolar, la Sección de Enseñanzas Artísticas y seis centros de investigación, que entonces se hallaban dispersos, adscritos a dependencias diversas del Instituto. En total, la Subdirección General se constituyó con 10 escuelas profesionales, 12 Centros de Educación Artística (CEDART), 4 Escuelas de Iniciación Artística, 2 Secciones (Música Escolar y Enseñanzas Artísticas), y 7 centros de investigación. La única modificación final a estas cifras ocurrió en 1985, al fusionarse en 4 los 9 centros de investigación ya existentes.

Con la creación de la Subdirección General, el Instituto estuvo en la posibilidad de definir por vez primera con precisión las políticas educativas y de investigación en materia artística, de intentar aplicar la normatividad nacional a que está obligado por su Ley Orgánica; de mantener relaciones laborales estables con el personal docente

de sus escuelas y secciones; y de comenzar a articular los diferentes niveles de educación artística en los que ofrece sus servicios: bachillerato y profesional, fundamentalmente. Se dio el rango de licenciatura a carreras que antes no lo tenían, y se sentaron las bases para una apertura próxima de estudios de posgrado y especialidad en las áreas artísticas que se justifique. Lo anterior indica que se ha logrado coherencia y se está en posibilidad de establecer un sistema educativo y de investigación que tienda cada vez más a la excelencia.

Para el ejercicio de sus funciones, la Subdirección General se dividió en tres direcciones: Asuntos Académicos, Investigación y Documentación de las Artes; y Servicios Educativos. Con base en esos tres ámbitos de competencia, se presenta la siguiente exposición.

### **Asuntos académicos**

La Subdirección General tiene, entre otras funciones, las de carácter normativo y académico que le confiere al Instituto Nacional de Bellas Artes su Ley Orgánica. De acuerdo con ésta, el Instituto debe atender, en el ámbito nacional, los diversos tipos, niveles y modalidades de la educación artística. En la presente administración y desde la creación de la propia Subdirección General, se ha sostenido el propósito fundamental de elevar la calidad académica de los servicios educativos y de investigación que desarrolla el Instituto.

Para cumplir este propósito, se emprendieron procesos y acciones de profunda repercusión en la vida académica institucional. La más importante y decisiva: se homologó a la planta docente de las escuelas profesionales al modelo de educación superior existente en el país.



Al mismo tiempo se regularizó un amplio conjunto de planes y programas de estudio; en particular, la situación escolar de numerosos alumnos, y se instrumentó un programa de regularización de la planta docente, de conformidad con el Acuerdo 125, expedido por el C. Secretario de Educación Pública.

Se emprendió la reestructuración, impostergable, de planes y programas de estudio y se llevaron a cabo nuevos proyectos académicos; se realizaron acciones de capacitación y actualización docentes, así como de apoyo cultural y educativo hacia dentro y fuera del Instituto. Se ejerció la normatividad mediante la participación, supervisión y asesoría que fue requerida por organismos del Sector Educación, de otros sectores de la administración federal, así como por algunos organismos pertenecientes a los estados de la Federación.

La Subdirección General demandó y promovió la reestructuración académica de los planes de estudio que se imparten en las escuelas del Instituto, a fin de dar a su propio sistema de educación artística coherencia y congruencia en los distintos niveles de formación.

Dentro del proceso de reestructuración académica, se procedió a regularizar tanto la aplicación de planes y programas de estudio como a los alumnos y ex-alumnos irregulares. De esta manera, fue posible dar salida a los egresados del plan de estudios de Instructor de Arte con el nivel de bachillerato, y plantear la reestructuración de los Centros de Educación Artística (CEDART) como Bachillerato de Arte. Igualmente, se logró la aplicación regular de planes de estudio, en la casi totalidad de las escuelas profesionales, beneficiando a una gran cantidad de alumnos que con sus expedientes regularizados están en posibilidades de que se les pueda certificar y titular. Algunos de ellos ya han sido egresados y titulados.

Con la regularización académica ha sido posible evaluar tanto la aplicación de los planes de estudio, como dar seguimiento a los egresados en su desempeño

profesional, a fin de plantear propuestas de reestructuración, acordes con el sistema de educación artística y las necesidades del país.

El Instituto ofrece múltiples y variados servicios de educación artística, abarcando niveles que van desde la iniciación hasta la licenciatura, así como modalidades de educación formal y no formal. Algunos de estos servicios educativos, reconocidos todos por las instancias competentes de la Secretaría de Educación Pública, son: 73 carreras del nivel licenciatura, de las cuales 65 corresponden al área de música, 6 a artes plásticas y dos a teatro; 7 profesorados en danza que actualmente se encuentran en reestructuración a fin de regularizarse y cubrir el nivel de licenciatura; 8 carreras del nivel medio superior para ejecutantes o intérpretes en el área de danza; una carrera de técnico artesanal con salida en 8 especialidades diferentes y tres extensiones académicas en docencia, producción e investigación; 3 talleres de especialización en música; un bachillerato de arte que se imparte en doce centros; un plan de Escuela Vocacional de Arte que se imparte en tres centros dependientes de dos gobiernos estatales. Adicionalmente, están en elaboración un plan de estudios común para las cuatro Escuelas de Iniciación Artística; y un proyecto de Unidades de Iniciación Artística para talleres de educación no formal.

Por otro lado, se han puesto en marcha un Programa de Regularización Profesional (Acuerdo 125) para docentes del Instituto; y un programa de Maestría que se encuentra en trámite de autorización oficial.

Como se puede apreciar, el número de posibilidades de estudio especializado en el sistema de educación artística del INBA es muy amplio, pero aún insuficiente para las necesidades nacionales, debido a que la mayoría de las carreras, sobre todo las profesionales, están ubicadas en el Distrito Federal. La descentralización de los servicios académicos tropieza con dos obstáculos principales: la falta de recursos

financieros, y de personal docente que pueda impartir este tipo de educación en las entidades federativas.

Con respecto a la educación artística que debe impartirse integralmente en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, la Subdirección General ha colaborado en la medida de sus posibilidades mediante la consulta especializada que le han solicitado los distintos organismos del sector, responsables de proyectos de esta índole.

Pero, principalmente, ha mantenido su apoyo a través de la comisión de profesores de educación musical y artes plásticas, a cargo de la Sección de Música Escolar y la Sección de Enseñanzas Artísticas.

A principios de la presente administración, y con el fin de proponer una estructura adecuada en los niveles de iniciación artística, congruente con los niveles medios y profesionales del sistema educativo del INBA, se creó la Escuela Vocacional de Arte, con un planteamiento metodológico propio, al cual se acompañó de un probado sistema de capacitación docente.

Se trabajó con gran interés en la creación de especialidades técnicas de apoyo a la producción artística, de entre las que cabe destacar: el Taller de Capacitación Operística, destinado a los profesionales que integran los cuadros operísticos del país; el Taller de Grafía Musical, que vincula su producción a los programas de rescate de obra que lleva a cabo el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical "Carlos Chávez" (CENIDIM); la licenciatura en Lutería, abocada a la construcción de instrumentos musicales de cuerda frotada, reconocido y apoyado por la UNESCO como proyecto regional latinoamericano. Asimismo, se ha trabajado con profundidad en la elaboración de planes de estudio para especialidades técnicas, entre los que podemos mencionar: Centro de Estudios Musicales (para los estados de Aguascalientes, Oaxaca, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Baja California Sur),

Tecnología en Instrumentos Musicales Aerófonos, Tecnología en Pianos y Clavecines, Técnico en Medios de Expresión para el Diseño, Técnico en Teatro Educativo, Técnico en Producción Escénica, Técnico en Fabricación de Papel para Artes Plásticas, Técnico en Restauración, Técnico en Expresión Corporal, Técnico en Método Limón, Técnico Maquillista.

Con el objeto de apoyar en forma continua y progresiva el desempeño profesional de los docentes e investigadores del INBA y elevar su calidad académica, la Subdirección General realizó acciones de capacitación y actualización a profesores de los estados y del propio Instituto, a pesar de severas limitaciones presupuestales.

Cabe señalar que en numerosas ocasiones se ha insistido en la necesidad que tenemos de recibir asesoría y supervisión por destacados maestros del extranjero, a fin de capacitar en un alto nivel a nuestros propios docentes. No obstante esta demanda justificada, debido a restricciones presupuestales, pocas son las acciones realizadas en este sentido.

Como resultado del Programa de Regularización Profesional (Acuerdo 125), en el que se brinda a los docentes del INBA la oportunidad de cursar la licenciatura en Educación Artística, tanto en Monterrey como en el Distrito Federal, al concluir la primera generación, se encuentran ya en proceso de titulación 35 egresados.

En lo que se respecta a la normatividad en educación artística, por medio de su área académica el Instituto ha tenido una representación permanente ante el Consejo Nacional Técnico de la Educación, así como vínculo constante con otras instancias del Sector, como son: Dirección General de Evaluación, Dirección General de Profesiones, Dirección General de Educación Media Superior, Dirección General de Normales, Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional, Dirección General de Asuntos Jurídicos y Laborales, Dirección General de Relaciones Internacionales, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, Universidad

Pedagógica Nacional, Programa Cultural de las Fronteras, Dirección General de Promoción Cultural, Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud (CREA), Canal 11 y Sistema Nacional de Orientación Educativa.

Se han ofrecido diversas opciones técnicas a proyectos académicos de instituciones educativas, presentadas directamente al Instituto o por medio de la Dirección de Revalidación e Incorporación de la Secretaría de Educación Pública. También se han llevado a cabo asesorías y se han atendido peticiones específicas para desarrollar conjuntamente proyectos académicos en algunos organismos culturales de 24 estados de la República, así como en diversas instituciones del Distrito Federal.

Pocos han sido los apoyos educativos y culturales que se han podido ofrecer a las 26 escuelas dependientes del INBA. Sin embargo, cabe destacar la distribución de partituras y material bibliográfico, el Concurso Internacional de Jóvenes Compositores "Carlos Chávez" -en coordinación con el CREA-, acontecimientos con alumnos avanzados de las escuelas profesionales, prácticas de investigación de materiales audiovisuales, distribución de información de concursos y becas internacionales.

Es necesario, pues, y debe subrayarse con todo énfasis, ampliar la cobertura de la educación artística en todo el país, formando un sistema coherente de escuelas, en el que se ofrezca, en colaboración con los estados de la Federación, oportunidad de formar educandos que, al egresar, puedan tener acceso a las escuelas profesionales del INBA.

Pero, al mismo tiempo, conviene decir que no basta señalar el número de alumnos atendidos, sino que debe ponerse la mayor atención en la calidad de nuestros egresados. La cantidad no se opone a la calidad, pero es necesario elevar nuestros niveles educativos y abrir, en un futuro próximo, la división de estudios superiores en el INBA, con los niveles de especialización, maestría y doctorado.

## **Investigación y documentación de las artes**

Aunque los orígenes de la investigación artística a cargo del Instituto pueden ser localizados con precisión en la Ley Orgánica que da lugar a la creación de éste en 1947, esta actividad comienza de hecho a desarrollarse hasta 1973 en centros de investigación, documentación o información de las diversas disciplinas artísticas.

En el momento de ser creada la Subdirección General, el Instituto contaba con siete centros de investigación, a los cuales se sumarían otros dos entre 1983 y 1984. Finalmente, en 1985, como producto de ajustes presupuestales y de la búsqueda de otorgar mayor coherencia a las tareas encomendadas a los centros, éstos redujeron su número a los cuatro ahora existentes.

A lo largo de este proceso de conformación del área, los centros han estado adscritos a la Dirección de Investigación y Documentación de las Artes, y durante el mismo se ha trabajado con el propósito de integrar una serie de actividades que otrora aparecían aisladas y faltas de apoyo institucional. A más de intentar la integración y consolidación de la investigación artística, se ha procurado constituir un importante acervo del arte nacional -en particular el de este siglo- y se ha buscado vincular aquélla a otras áreas del Instituto como la educación, la promoción, la conservación y la difusión del patrimonio artístico. Para ello se han definido políticas que concuerden con las necesidades más urgentes de dichas áreas, al tiempo que se forman los acervos del arte nacional y éstos se ponen a disposición de investigadores y profesores, y del público en general.

Los objetivos y los logros de la investigación artística han sido relativamente notables, dada la precariedad del financiamiento que a ella se ha canalizado. Así, pueden mencionarse: la formación y difusión de archivos documentales en música,

teatro, danza y artes plásticas; la publicación de libros, discos, ensayos, boletines, producidos en los centros de investigación; la formación y adquisición de bibliotecas y archivos especializados; y la prestación de asesoría a investigadores, instituciones y a toda persona que lo ha solicitado.

Como un aspecto prioritario, se ha definido y llevado el seguimiento de todos los proyectos de investigación emprendidos en el conjunto de los cuatro centros. Actualmente este seguimiento se aplica a 100 investigaciones en curso.

Un aspecto central para el arranque de un trabajo sistemático de investigación lo fue la homologación de que han sido objeto más de 91 investigadores, respecto del modelo académico que existe en el Instituto Politécnico Nacional. La homologación fue el primer paso para la profesionalización de esta actividad dentro del Instituto Nacional de Bellas Artes. El segundo lo constituyó la autorización de la SEP (agosto, 1987) de la estructura académica y administrativa del área. Sin embargo, en este caso es necesario que se concrete la contratación de las 23 personas que ocuparán los puestos implicados en la estructura ya autorizada. Desde enero del presente año se encuentra pendiente la asignación de los recursos correspondientes.

Por otra parte, se adquirió un inmueble propio para la Dirección de Investigación y Documentación de las Artes y se obtuvo como sede para el Centro de Conservación de Archivos del Arte Mexicano la antigua casa de Frida Kahlo, ubicada en San Angel, al lado del Museo Taller "Diego Rivera".

En la actualidad se encuentra en marcha la primera promoción para los investigadores, con vistas al ascenso de éstos a nuevas categorías.

En la perspectiva inmediata, habrá que tener en cuenta la necesidad de que se elaboren y entren en vigencia las normas que regulen específicamente las relaciones laborales de los investigadores con el Instituto.

Así también será necesario dotar de equipo electrónico a los centros y promover cursos de actualización para investigadores. Simultáneamente deberá procurarse que el Instituto Nacional de Bellas Artes induzca a los gobiernos estatales a la atención de la investigación artística en sus ámbitos respectivos, y ofrezca asesoría y capacitación a los centros de investigación y documentación que pudieran surgir en provincia.

### **Servicios educativos**

Como ya se ha dicho, a partir de 1984 el personal docente de las escuelas profesionales fue sujeto de homologación respecto al modelo laboral y académico vigente en el Instituto Politécnico Nacional. Hasta el momento, 1203 profesores han resultado beneficiarios de ese proceso. Cabe destacar que los sueldos que hoy día percibe este tipo de personal es en proporción significativamente más alto que el percibido con anterioridad a 1984.

Entre las tareas principales de coordinación que tuvo la Subdirección General estuvieron el control de contrataciones y adscripciones de personal docente y administrativo en escuelas y secciones; la gestión de servicios de transporte a las escuelas para la realización de prácticas de campo; la negociación, en primera instancia, de los contratos de arrendamiento de inmuebles para las escuelas; los servicios escolares (registro de calificaciones, expedición de certificados, constancias, diplomas); la regularización académica de profesores para concluir estudios en diversos grados académicos; la supervisión del funcionamiento de los consejos técnicos de las escuelas y la realización de las auscultaciones para designar directores en éstas.



La Subdirección General tuvo a su cargo los procesos de auscultación y formación de ternas de candidatos para ocupar el cargo de Director en las 10 escuelas profesionales, 10 de los 12 Centros de Educación Artística, las 4 Escuelas de Iniciación Artística, y en la Sección de Música Escolar. Con ello se dio lugar a 42 nuevas designaciones y 7 ratificaciones para un segundo periodo.

Durante los cinco años y tres meses de nuestra gestión, el máximo de cambios ocurridos en la Dirección de una escuela fue de 3.

Sólo en 9 de las 28 dependencias educativas ocurrió algún cambio antes de concluido el plazo de funciones del Director en turno: Escuela Superior de Música; Conservatorio Nacional de Música; "La Esmeralda"; Sistema para la Enseñanza Profesional de la Danza; Escuela de Arte Teatral; Cedart "Diego Rivera", Cedart "David Alfaro Siqueiros, Cedart "Luis Spota"; Escuela de Iniciación Artística No. 1 y la Sección de Música Escolar.

Con relación a épocas anteriores, se redujo notablemente el índice de cambios abruptos, y se estableció la normatividad necesaria para dar cauce a la participación de profesores en los cambios de directivos que se fueron presentando.

Por otra parte, los problemas financieros que aquejan a prácticamente todas las escuelas y a todos los centros de investigación del Instituto son de mayor gravedad que como se les pueda observar a simple vista.

Aun cuando durante estos cinco años se ha dotado de nuevos inmuebles a los Cedart de Querétaro, Chihuahua y Oaxaca, y se han obtenido dos predios en donación para los Cedart de Morelia y Colima, en ningún caso ha sido posible su ocupación por falta de recursos para iniciar o concluir las obras de construcción o de remodelación necesarias. Recientemente, a resultas del paso del Huracán Gilberto, el Cedart Ermilo Abreu Gómez recibió en préstamo un nuevo local.

En lo que toca a equipamiento, las carencias son sustantivas, y tienen efecto ostensible en las posibilidades de cumplir satisfactoriamente con las tareas educativas que las escuelas tienen encomendadas.

En general, la infraestructura de la educación artística es precaria, pero en la fecha se han creado condiciones favorables para mejorarla; así por ejemplo, se ha contado con la participación de autoridades locales en provincia para financiar, apoyar o dirigir obras de construcción; u otorgar el préstamo temporal de instalaciones para nuestras escuelas. Es el caso de Yucatán, Oaxaca, Querétaro, Morelia, Colima, Chihuahua y Sonora. De hecho sólo aquellas escuelas que o lo han requerido no han recibido algún tipo significativo de ayuda de los gobiernos municipales o estatales. Sin embargo, el Instituto deberá ampliar su base de concertación, a efecto de consolidar los avances logrados, y obtener otros aún mayores.

Durante el periodo, y a pesar de las limitaciones presupuestales del Instituto, fueron adquiridos inmuebles en propiedad para los Cedart "Luis Spota" y "David Alfaro Siqueiros". Con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública, se obtuvieron inmuebles para la Escuela de Diseño, la Escuela de Artesanías; y se remodeló la Academia de la Danza Mexicana.

Quedan pendientes como tareas en el corto plazo la revisión de las Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo para profesores; la promoción de éstos a otras categorías; la actualización de las propias Normas y el otorgamiento de mayores prestaciones sociales para el personal docente.

Por otra parte, ante la proximidad del traslado de las Secciones de Música Escolar y Enseñanzas Artísticas al ámbito de la educación elemental y media de la Secretaría de Educación Pública, quedan por definirse las atribuciones normativas que el Instituto ejercerá en los sucesivo, así como los enlaces permanentes que éste tendrá con el conjunto de la educación preescolar, primaria, y secundaria de todo el

país. Es menester crear un órgano paralelo en la Secretaría de Educación Pública que se encargue de articular estos niveles en el área específica de la educación artística.

### **Conclusiones**

De la autoevaluación aquí descrita se pueden derivar, apretadamente, las siguientes conclusiones:

- Ha quedado establecida y autorizada por la Secretaría de Educación Pública la estructura académica y administrativa del sector educativo y de investigación del Instituto. Al mismo tiempo, se han regularizado casi en su totalidad los planes y programas de las escuelas, se ha dado a éstas mayor articulación entre sus diferentes niveles; se han definido las políticas educativas y de investigación y se ha procurado dotar de la infraestructura necesaria a escuelas y centros de investigación para lograr el cumplimiento cabal de las funciones que tienen encomendadas.

- Ha sido regularizada la situación de los profesores de educación profesional y de los investigadores a través de su homologación al modelo de las instituciones de educación superior en el país. Por primera ocasión, las relaciones laborales de los profesores del Instituto se encuentran normadas con una legislación específica, al tiempo que se ha mejorado notablemente su situación salarial. En el caso de los investigadores, la homologación ya efectuada deberá complementarse con el establecimiento de una normatividad laboral también específica, la cual está elaborada y en proceso de autorización por parte de la Secretaría de Educación Pública. Al respecto aún quedan tareas por realizar pero sobre bases firmes, fincadas durante la presente administración sexenal. Los logros obtenidos y su distancia respecto a las metas originalmente trazadas para el periodo 1983-1988, han estado

condicionados en lo fundamental por severas carencias financieras, una precaria infraestructura inmobiliaria y de equipos para escuelas y centros de investigación.

Este aspecto deberá ser atendido de manera especial y urgente, pues de otro modo los objetivos de la educación y la investigación del Instituto correrán el riesgo de verse anulados.

**Instituto Nacional de Bellas Artes**  
**Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas**  
**Planes de estudio, programas, normas de evaluación y normas de regularización 1983-1988**

ÁREA	ESCUELA	PLANES DE ESTUDIO			PROGRAMAS			NORMAS DE EVALUACIÓN			NORMAS DE REGULARIZACIÓN					
		Regimen	En reorg. estructuración	Nuevo	En apli- cación	En apli- cación	No apli- cación	En apli- cación	En apli- cación	Por estudiar	En apli- cación	No apli- cación	Por apli- gar	No apli- gar	Admis- ión regu- lariza- dos	En proce- so de certifi- cación
Artes Plásticas	Artesanías	X	-	-	52	10	16	-	-	X	-	-	-	X	-	-
	Diseño	X	X	-	121	15	25	-	X	-	-	-	-	X	-	-
	Esmeralda	X	-	-	71	25	63	X	-	-	X	-	-	-	60	30
Teatro	Teatro	X	X	-	19	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-
Danza	Nellie															
	Campobello *	X	X	-	-	47	-	X	-	-	X	-	-	-	1	1
	ADM carrera Profesor	-	-	X												
	ADM carrera Intérpre	X	-	-	24**	29**	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
	Sistema carrera Ejecutante	X														
	Sistema carrera Profesor *	X	X	-	34**	90**	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-
Monterrey Ejecutante	X	-	-													
Monterrey Profesor *	X	X	-	34**	90**	-	X				X	-	X	-	70	11
Música	Monterrey				119	175	-	-	X	-	X	-	-	-	13	1
	Esc. Superior	X	X	-	128	235	167	-	X	-	X	-	-	-	97	-
	Conservatorio	X	-	-	3	151	892	-	X	-	-	X	-	-	-	-
Artísticas y académicas (Medio superior e inicial)	CEDART	X	-	-	53	6	-	X	-	-	X	-	-	-	244	244
	Escuelas Vocacionales de Arte	X	-	-	36	36	4	X	-	-	-	-	-	-	-	-
	Escuelas de Iniciación Artística	-	-	X	10	40	45	-	-	X	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	26 planteles	14	6	2	704	949	1212	8	4	2	6	1	2	3	485	287

\* Profesorados en reestructuración.

\*\* Se cita el total de programas por cada escuela (sin desglose por carrera).

**Instituto Nacional de Bellas Artes  
Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas**

**Capacitación y actualización docentes  
y apoyo cultural y educativo 1983-1988**

<b>Ámbito</b>	<b>Cursos realizados</b>	<b>Personas beneficiadas</b>	<b>Nivel</b>	<b>Horas de capacitación (teoría, práctica)</b>	<b>Voluntarios involucrados en formación</b>	<b>Proyectos de política y actividades</b>	<b>Eventos realizados</b>	<b>Población beneficiada</b>
Programa de regularización profesional (Acuerdo 125)	44	53 (35 egresados)	Superior (licenciatura)	-	-	-	-	-
Escuelas y centros de investigación del INBA	279	5739	Superior Medio Básico	117	25298	2092	241	58829
Casas de cultura y otras instituciones de educación y difusión artísticas	237	5206	No formal	-	-	-	-	-
Otras instituciones	-	-	-	-	-	107	23	3370
<b>Totales</b>	<b>560</b>	<b>10998</b>	<b>-</b>	<b>117</b>	<b>25298</b>	<b>2199</b>	<b>264</b>	<b>62199</b>

**Instituto Nacional de Bellas artes**  
**Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas**

**Informe 1989**

**Introducción**

El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura tiene claramente definidas en su ley de creación las funciones sustantivas que debe atender en los ámbitos de la educación y la investigación artísticas.

Para efecto de cumplir cabalmente con dichas funciones, tiene en su estructura orgánica a la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, la cual a su vez cuenta con la Dirección de Investigación, Documentación e Información de las Artes, la Dirección de Asuntos Académicos, la Dirección de Servicios Educativos y la Subdirección Administrativa.

Durante 1989, los servicios de educación e investigación artísticas, se han ofrecido de forma planeada y coordinada a través de la Subdirección General -que cuenta con una amplia y significativa red de escuelas, secciones artísticas y centros de investigación, prestadores de dichos servicios-, atendiendo a usuarios múltiples y diversos.

Las actividades de planeación, organización, operación y evaluación de los servicios educativos y de investigación que ofrece el Instituto se enmarcaron en los modelos vigentes de educación que establece y regula la Secretaría de Educación Pública: atención a la docencia, investigación y extensión cultural en servicio de la comunidad.

**I. Asuntos académicos**

Tareas desarrolladas a lo largo del presente año:

- Atención y operación de los semestres regulares correspondientes a los ciclos escolares 1988-89 y 1989-90, en todos los niveles carreras y especialidades que imparte el Instituto:
  - 4 escuelas de iniciación artística y 6 escuelas vocacionales de arte (3 del INBA y 3 de dos gobiernos estatales).
  - 5 secundarias de arte.
  - 12 bachilleratos de arte.
  - 1 carrera técnica en artesanías con salida en 8 distintas especialidades.
  - Carreras de ejecutante o intérprete del nivel medio superior en danza.
  - 7 profesorados en danza (actualmente en reestructuración).
  - 73 licenciaturas en música, teatro y artes plásticas.

- 4 talleres especializados en jazz, grafía musical, capacitación operística y composición e informática musical.

- Asesoría técnica de múltiples proyectos de educación no formal, como la Escuela de Danza Contemporánea del Centro de Danza de Morelia, Mich., las escuelas de Música de la Paz, B.C. y Veracruz, Ver., y el Centro Universitario de Danza, en México, D.F.
- Asesoría técnico pedagógica a las escuelas de todos los niveles. Evaluación y reestructuración de sus planes y programas de estudio. Se trabajó prioritariamente en las profesionales de danza.
- Elaboración, dictaminación y operación del programa de maestría en educación e investigación artísticas en el Distrito Federal.
- Asesoría y orientación en proyectos de educación e investigación artística a las instancias estatales y municipales de cultura que lo solicitaron.
- Apoyo en la elaboración de materiales y auxiliares didácticos para elevar el nivel de la enseñanza en las escuelas del INBA.
- Se promovió la investigación educativa entre la planta docente y en general en todas aquellas áreas relacionadas con el trabajo académico.
- Atención a demandas de capacitación y actualización académica, en la medida que lo permitieron los recursos presupuestales, por medio de los programas de cursos de verano y capacitación permanente. Se impartieron 42 cursos, atendiendo a 613 maestros.
- Dentro de los programas de formación académica, se dio continuidad al programa de regularización profesional para la titulación a nivel licenciatura, conforme al Acuerdo de SEP No. 125. Se atendió a 28 docentes, tanto del Distrito Federal como de la ciudad de Monterrey, N.L. En lo que respecta al programa de la maestría, se captó una población de 50 aspirantes, de los cuales 40 cursan actualmente la fase propedéutica.
- Con el fin de apoyar a los alumnos avanzados de las escuelas de arte, se colaboró en la realización de 52 eventos artísticos, destacando la ofrenda de la Escuela de Artesanías para el Día de Muertos, así como exposiciones de artes plásticas.
- Dentro del apoyo a las tareas de intercambio cultural se difundieron más de 130 convocatorias y se realizaron trámites diversos para gestionar apoyos e intercambios de materiales y especialistas para las escuelas de arte; así como solicitudes y trámites para becas internacionales.

## **II. Servicios educativos**

### *Auscultaciones*

- A través de procesos de auscultación, resultaron designados o ratificados once directores en los distintos planteles educativos para el periodo 1989-1993, dentro de un marco de tranquilidad y respeto mutuo entre comunidades académicas y autoridades.



### *Compactación de horas*

- En beneficio del personal docente de las escuelas de nivel profesional, se elaboró un estudio de compactación de horas para otorgar a los profesores plazas de carrera. Dicho estudio se sometió a la consideración de las instancias correspondientes para su aprobación.

### *Promoción docente*

- Se solicitó autorización presupuestal para la promoción del personal académico de nivel superior, con base en las "Normas del personal académico".

### *Nivelación salarial*

- Con la finalidad de mejorar el ingreso de 356 profesores del nivel medio superior, se elaboró el estudio para su nivelación salarial, de acuerdo con los tabuladores vigentes que aplica la SEP. Dicho estudio se encuentra en proceso de autorización por parte de las áreas administrativas.

### *Planeación de horas*

- Se elaboró y expidió la convocatoria de concursos de oposición abiertos para profesores e investigadores de nivel superior.
- Se optimizaron los recursos docentes con base en los planes de estudio, y se solicitaron 1,282 horas de nueva creación para los niveles elemental, medio superior y superior.
- A lo largo del presente año, se dio autorización y trámite a 1,070 movimientos de personal docente.

### *Relaciones laborales*

- Se participó en la comisión negociadora INBA-Sección X del SNTE, para llegar por primera ocasión desde 1984 a acuerdos en beneficio del personal académico de todos los niveles, particularmente para los de nivel profesional.

### *Inmuebles*

- No obstante las severas restricciones presupuestales, fue posible apoyar la construcción, remodelación y adquisiciones de nuevos y mejores inmuebles para la Academia de la Danza Mexicana, los Centros de Educación Artística de Oaxaca, Colima, Querétaro, Morelia y Chihuahua. La erogación correspondiente alcanzó un monto global de tres mil trescientos nueve millones de pesos.
- Asimismo, con el apoyo de la Dirección de Asuntos Jurídicos, se negociaron contratos de arrendamiento para aquellos centros educativos que aún no cuentan con inmueble propio. Dados los fuertes incrementos anunciados para el

arrendamiento durante 1990, o la negativa de los propietarios para prorrogar los contratos, se prevee la necesidad de un mayor volumen de recursos para dotar a esas escuelas de locales propios.

#### *Condiciones operativas*

- A través de los diagnósticos elaborados sobre las condiciones operativas de las escuelas, se han solicitado los recursos necesarios para atender las necesidades de instalaciones, equipo, instrumentos, mantenimiento correctivo y preventivo, así como adaptaciones a los inmuebles.

#### *Normatividad*

- Se elaboró el proyecto de Reglamento Interno para los Centros de Educación Artística y se envió para su aprobación a la Dirección de Asuntos Jurídicos del INBA.
- Se efectuaron reuniones con las autoridades del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, para la publicación en el Diario Oficial de las "Bases de organización y funcionamiento de las escuelas profesionales".
- En el mes de marzo se efectuó la Reunión Nacional de Directores de Centros de Educación Artística, y a lo largo del año el Consejo de Directores de Escuelas Profesionales se reunió en once ocasiones, con la finalidad de normar la vida académica, administrativa y escolar de sus planteles.
- Se realizó un análisis de la distribución de cargas de trabajo en la Sección de Música Escolar, que culminó con la reestructuración orgánica y funcional de la misma, con la finalidad de mejorar la operatividad de los servicios que presta.
- Se emitieron lineamientos sobre la disciplina escolar para alumnos de la Academia de la Danza Mexicana.
- En coordinación con la Dirección de Asuntos Académicos, fueron elaborados manuales de procedimientos para reglamentar la acreditación, promoción, regularización de estudios, exámenes de acreditación por suficiencia, servicio social y titulación.

#### *Promoción artística*

- Se otorgaron apoyos a los centros educativos para la realización de muestras escolares de fin de cursos. Asimismo, se realizó el 9° Festival Nacional de Grupos Musicales Escolares, el 7° Concurso de la Interpretación del Himno Nacional Mexicano, el 28° Concurso-Exposición de Maestros de Artes Plásticas, el concurso tradicional de "Calaveras 1989", con la donación al INBA del acervo formado con la obra plástica ganadora de los 27 concursos de la Sección de Enseñanzas Artísticas.
- Se otorgaron apoyos a alumnos de folklore del Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza que acudieron a festivales en Quebec, Canadá, y Francia. Se han concertado apoyos con el Museo del Templo Mayor para ofrecer el servicio de visitas guiadas a las escuelas del Instituto. Se presentó y autorizó el proyecto

para la realización del 2º Encuentro Cultural de Centros de Educación Artística, a efectuarse en julio de 1990.

### *Conflicto magisterial*

- Es digna de destacar en el presente informe, la mínima participación que ha tenido la base docente en el desarrollo del movimiento magisterial, así como la relación armónica que hasta ahora ha privado entre autoridades, profesores y representantes sindicales de estos últimos.

### *Servicios escolares*

- Se reestructuró el Sistema de Registro y Control Escolar, diseñando uno nuevo para captar las evaluaciones, emitir las historias académicas y entregar oportunamente a los egresados sus certificados de estudio. Bajo este nuevo procedimiento se certificó término de estudios a 1,647 alumnos de los distintos niveles.
- Se expidieron 90 títulos y se tramitó el registro y expedición de cédula profesional ante la Dirección General de Profesiones.
- Se llevó a cabo el control y trámite de 419 becas para alumnos de todos los niveles.
- Se elaboraron 150 constancias de servicio social, verificando su cumplimiento.
- El proceso de admisión a las escuelas se difundió a nivel nacional, a través de mensajes radiofónicos, convocatorias en los diarios y distribución de folletos informativos.
- Se organizó la participación del Instituto en la "Exporienta" que organiza anualmente la Secretaría de Educación Pública.
- Fueron atendidos aproximadamente 12,000 aspirantes en el Centro de Admisión, con 7,000 trámites de examen; de los cuales fueron inscritos 4,400 alumnos de nuevo ingreso. Asimismo, fueron reinscritos 7,500 alumnos.

## **III. Investigación y documentación de las artes**

### *Enlace y coordinación*

- Se elaboró el proyecto de "Bases de organización académica y funcionamiento administrativo para los centros nacionales de investigación".
- Se efectuó el 50% del análisis de las "Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal académico de base de los centros de investigación".
- Se integró la terna para la designación del nuevo director del Centro de Investigación Teatral "Rodolfo Usigli". Finalmente, recibió la designación respectiva el Mtro. Domingo Adame.
- Se conformaron las comisiones dictaminadoras para la admisión de investigadores, y para la autorización de proyectos de investigación, documentación e información.

- A lo largo del año se efectuaron supervisiones, seguimiento y evaluación de los recursos humanos, materiales y financieros con que cuentan los 4 centros de investigación.

#### *Registro y control de proyectos*

- Se registraron ante la SEP 62 proyectos de investigación y se analizaron 186 informes referentes al avance de los mismos. Los proyectos enunciados se clasifican de la siguiente manera:
  - 4 programas de investigación para la educación
  - 9 programas de investigación sobre las artes (concluidos)
  - 19 programas de investigación sobre las artes (en proceso)
  - 30 programas de documentación (concluidos)
- Se dio apoyo a áreas sustantivas del propio Instituto, para registrar proyectos de investigación que se desarrollan en museos, galerías y escuelas profesionales. Asimismo, se elaboró el plan de trabajo para el Instituto Jalisciense de Investigación Estética "Jose Clemente Orozco", de Guadalajara.
- Se elaboraron las fichas para la investigación del Directorio Nacional de la Investigación Artística.

#### *Procesos técnicos*

- Se diseñaron y aplicaron propuestas metodológicas para unificar la base de datos de los cuatro centros de investigación, las cuales incluyen 23 tipos de materiales.
- Se elaboró el reglamento de servicio bibliotecario para los 4 centros de investigación.
- Se capacitó al personal de investigación de los centros para la codificación de datos que integrarán la Red de Información Artística Automatizada (INBART).
- Se participó en el IV Coloquio de Automatización en Bibliotecas, celebrado en la ciudad de Colima, Col.

#### **Proyectos especiales**

Proyecto editorial. Se publicó la revista *Signos 1989*, el cuaderno No. 21 del CENIDI-Danza, y el libro "El folklore de la región central de Puebla", de Vicente T. Mendoza.

Se dio revisión, unificación y mareaje a los siguientes libros:

**Nota:** *Se interrumpe aquí la versión obtenida del documento.*

**ANEXO Nº 2**  
**PREMIO NACIONAL DE ARTES**

**PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS Y ARTES (1945-1990)**  
**RAMA ARTES**

AÑO	CAMPO	RECIPIENDARIO
1945	Literatura	Alfonso Reyes
1946	Artes Plásticas	José Clemente Orozco
1947	Música	Manuel M. Ponce
1949	Literatura	Mariano Azuela
1950	Artes Plásticas	Diego Rivera
1951	Música	Candelario Huízar
1958	Literatura	Martín Luis Guzmán
	Música	Carlos Chávez
	Pintura	Gerardo Murillo, Dr. Atl
1964	Literatura	Carlos Pellicer
	Artes Plásticas	Rufino Tamayo
	Música	Bías Galindo
1965	Literatura	Ángel María Garibay
1966	Literatura	Jaime Torres Bodet
	Arquitectura	David Alfaro Siqueiros
1967	Literatura	Salvador Novo
	Pintura	R. Montenegro
	Escultura	Luis Ortiz Monasterio
1968	Literatura	José Gorostiza
	Arquitectura	José Villagrán G.
1969	Literatura	Silvio Zavala
	Literatura	Justino Fernández
	Arquitectura	Francisco Díaz de León
1970	Literatura	Juan Rulfo
	Arquitectura	Jorge González Camarena
1971	Literatura	Daniel Cosío Villegas
	Arquitectura	Gabriel Figueroa
1972	Literatura	Rodolfo Usigli
	Arquitectura	Juan O'Gorman
1973	Literatura	Agustín Yáñez
	Arquitectura	Pedro Ramírez Vázquez
1974	Literatura	Rubén Bonifaz Nuño
	Literatura	Edmundo O'Gorman
	Arquitectura	José Chávez Morado
1975	Literatura	Francisco Monterde
	Arquitectura	Manuel Álvarez Bravo
1976	Literatura	Antonio Gómez Robledo
	Literatura	Efraín Huerta
	Música	Rodolfo Halffter
	Arquitectura	Luis Barragán
	Escultura	Julio Prieto
1977	Literatura (LL)*	Octavio Paz
	Bellas Artes	Luis Buñuel
1978	Literatura (LL)	Fernando Benítez
	Bellas Artes	Gunther Gerzso

1979	Literatura (LL)	Juan José Arreola
	Bellas Artes	Guillermina Bravo
1980	Literatura (LL)	José Luis Martínez
	Bellas Artes	Carlos Orozco Romero
1981	Literatura (LL)	Mauricio Magdaleno
	Bellas Artes	José Luis Cuevas
1982	Literatura (LL)	Elías Nandino
	Bellas Artes	Teodoro González de León
	Bellas Artes	Abraham Zabludowsky.
1983	Literatura (LL)	Jaime Sabines
	Bellas Artes	Manuel Enríquez
1984	Literatura (LL)	Carlos Fuentes
	Bellas Artes	Pedro Coronel
1985	Literatura	Marco Antonio Montes de Oca
	Bellas Artes	Alberto Beltrán
1986	Literatura (LL)	Rafael Solana
	Bellas Artes	Mario Pani
1987	Literatura (LL)	Alí Chumacero
	Bellas Artes	Juan Soriano
1988	Literatura (LL)	Eduardo Lizalde
	Bellas Artes	Manuel Felguérez
1989	Literatura (LL)	Juan García Ponce
	Bellas Artes	Ignacio Díaz M.
1990	Literatura	Salvador Elizondo
	Bellas Artes	Olga Costa

\* A partir de 1977, el premio de Literatura se otorgó en Letras o Lingüística.

Fuente: Víctor Díaz Arciniega (Ed. y Comp.). **Premio Nacional de Ciencias y Artes**, México, F.C.E., 1991. pp. 506-509.

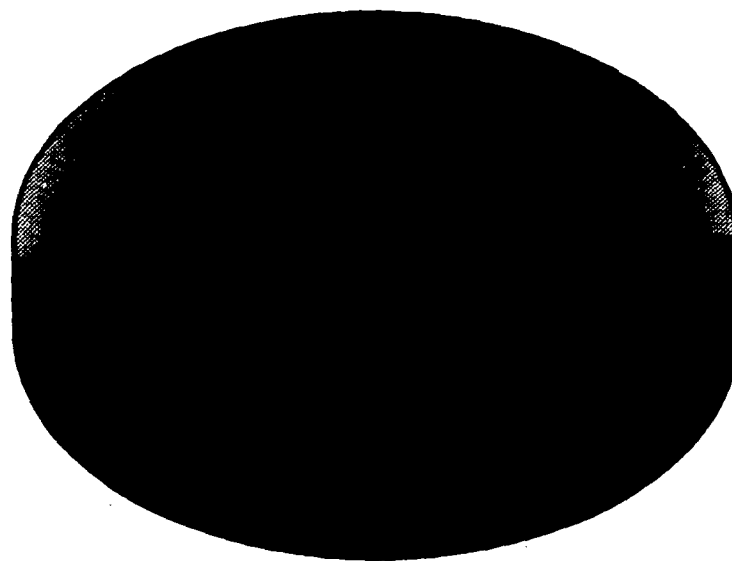
**Nota:** Cabe aclarar que en la descripción de los premios se usó la misma nomenclatura de la fuente, pero en ésta no se precisa porqué en los relativos a arquitectura se incluye a un cineasta, un fotógrafo o un pintor. Se deduce que en esos casos el premio es, llanamente, de Artes.

Las gráficas que aparecen en seguida fueron elaboradas con base en datos de la fuente aquí citada.

# PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS Y ARTES

## Distribución Ciencias/Artes 1945-1990

Ciencias  
80 51%

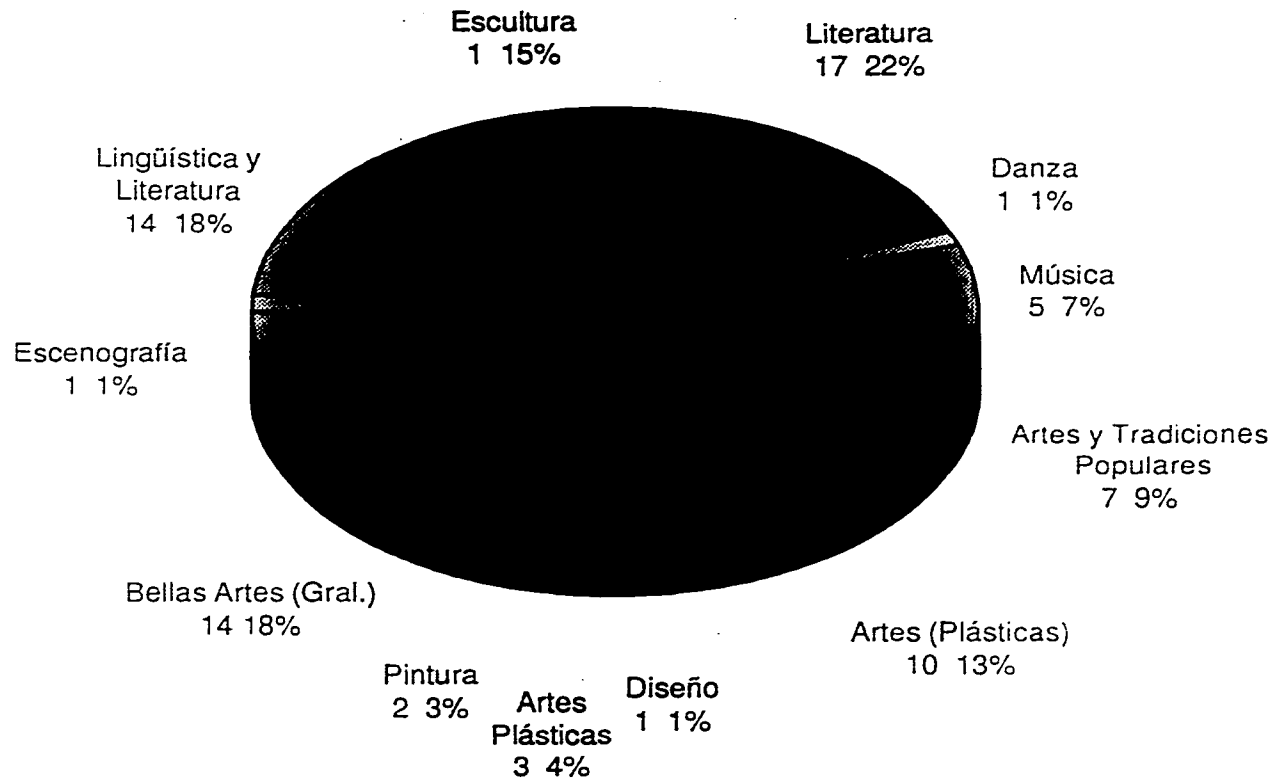


Artes  
76 49%

Ciencias: Exactas, Historia, Sociales y Filosofía.  
Artes: Literatura, Artes Plásticas, Música, Danza y Cine.



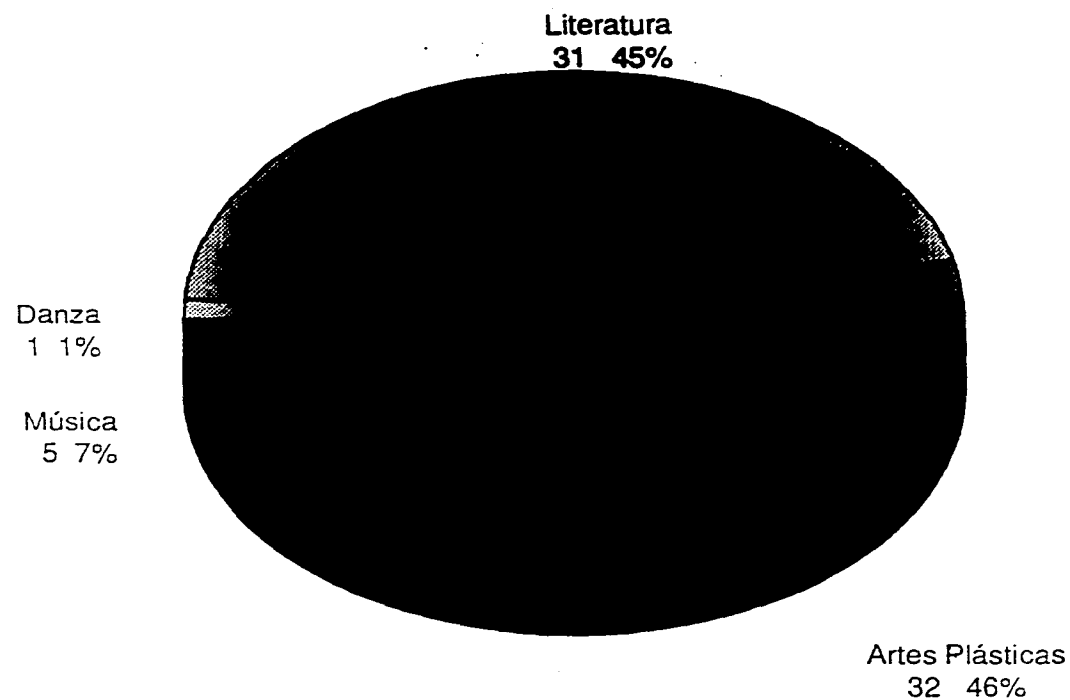
**PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS Y ARTES  
PREMIACION POR AREAS ARTISTICAS  
ASIGNADAS 1945-1990**



No es uniforme el criterio de agrupamiento, dados los cambios ocurridos en la denominación de los premios a lo largo del tiempo.

Aparecen aquí todos los premios, incluidos los de "Artes y Tradiciones Populares", que no corresponden al INBA.

**PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS Y ARTES  
AREAS DE COBERTURA DEL INBA  
1945-1990**



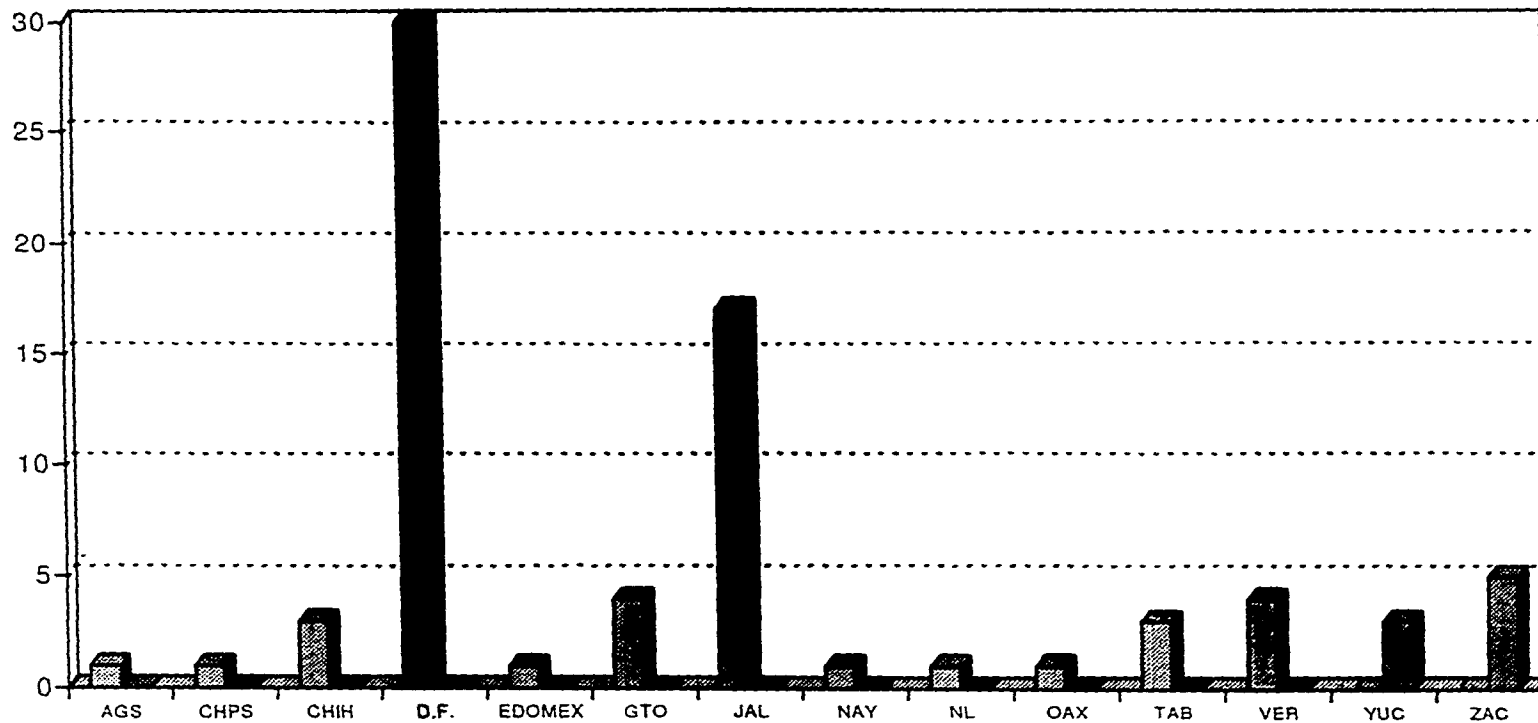
Se excluyen los 7 premios de Artes y Tradiciones Populares, en los que no tienen intervención las áreas del INBA.

# PREMIO NACIONAL DE CIENCIAS Y ARTES

## Rama Artes

### ORIGEN DE RECIPIENDARIOS

1945-1990



\* Se incluye a 4 nacionalizados mexicanos y un mexicano nacido en el extranjero. Es de hacerse notar que, en su gran mayoría, estos creadores se han desarrollado académica y profesionalmente en el D.F.

### BIBLIOGRAFIA Y HEMEROGRAFIA CONSULTADAS

Alberro, Solange. **La actividad del Santo Oficio de la Inquisición en Nueva España 1571-1700**, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (Col. Científica No. 96), 1981.

Alcántar Flores, Arturo. "Planeación y consolidación del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes", en **Excélsior**, Sección Cultural, p.1, México, 8 de diciembre de 1989.

Alemán Valdez, Miguel. "Decreto de Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes", en **Diario Oficial de la Federación**, México, 31 de diciembre de 1946.

Alvarez Barret, Luis. "Justo Sierra y la obra educativa del Porfiriato", en Alvarez Barret, Luis, *et. al. Historia de la Educación Pública en México*, 2 vol., México, SEP/80 y Fondo de Cultura Económica, 1982.

Alzati, Fausto. "La agonía del ogro filantrópico", en **Examen**, Año I, No. 1, México, 15 de junio de 1989, pp. 10-12.

----- "Perfiles del nacionalismo moderno", en **Examen**, Año I, No. 3, México, 15 de agosto de 1989, pp. 6-8.

"Amplió el Gobierno su Apoyo al Arte; 390 Becas, 704 Bibliotecas y 20 Consejos Estatales", sin autor, en **Excélsior**, Sección Cultural, México, 15 de abril de 1992, p. 3.

Angulo, Diego, *et. al. Las academias de arte*, México, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, 1985.

Anónimo. **Arquisterio; Casa de ejercicios para honesto recreo de las señoras grandes, fundado en el año de 1882. Documentos inéditos, restaurados y publicados por un Anticuario de esta Capital**, México, Imprenta de El Fénix, 1897.

Arcaraz, José Luis, Ma. Guadalupe Cruz y Omar Chanona Burguete. **Plan por actividades generadoras; música**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981.

Arizpe, Lourdes "El exilio de la cultura nacional", en **Nexos**, No.117, México, septiembre de 1987, pp. 12-13.

----- (Coordinadora). **Repensar la Nación: fronteras, etnias y soberanía**, México, CIESAS (Col. Cuadernos de la Casa Chata, No. 174), 1990.

Amaiz y Freg, Arturo, *et. al. México y la cultura*, México, SEP, 1961.

Aspe, Pedro. "Volver a crecer", en **Examen**, Año 2, No. 17, México 15 de octubre de 1990, pp. 5-6.

Avilés Fabila, René. "Cultura y Gobierno", en **Excélsior**, Suplemento Cultural "El Búho", México, 27 de mayo de 1990, p. 1.

Azuela, Arturo (Coordinador). **Universidad Nacional y Cultura**, México UNAM/Porrúa, 1990.  
Barclay, Glen St. **Nacionalismo del siglo XX**, México, FCE, 1975.

Barrès, Maurice. **Las diversas familias espirituales de Francia**, París, Garnier Hermanos, 1918.

Bartolini, Domenico (Director). **Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti**, facsimilar del Vol. XXIV publicado en 1934, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani, 1951.

Barreda, Gabino. **La Escuela Preparatoria**, Selección y presentación de Jaime Labastida, México, Dirección General de Difusión Cultural de la UNAM (Col. Argumentos; ideas de nuestro tiempo, No. 1), 1983.

Barros Valero, Javier. "Cultura e Identidad Nacional", en **Diálogo Nacional; Revista de la Consulta Popular**, México, IEPES del PRI, 1988.

----- "Nacionalismo Revolucionario, Cultura e identidad nacional", en **El Nacionalismo revolucionario mexicano**, México, PRI, 1985.

Bartra, Roger. "Miserias y esplendores de la cultura", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 77, México, 2 de diciembre de 1990, pp. 14-22.

----- **Oficio mexicano**, México, Grijalbo, 1993.

Bassols, Narciso. **Obras**, México, FCE, 1964.

Batis, Humberto (Presentador). **El Renacimiento; periódico literario**, México, 1869, México, UNAM, 1979.

Bazant, Milada. **Debate pedagógico durante el porfiriato**, México, SEP/El Caballito (Biblioteca Pedagógica, 1985).

Benítez, Fernando. **Los demonios en el convento; sexo y religión en la Nueva España**, México, ERA, 1985.

Blanquel, Eduardo, *et. al.* **Tiempo de México**, Segunda época, México, SEP-Cultura, 1984.

Bluno B., María, Alejandra Gutiérrez, Ma. Guadalupe Cruz Gómez y Omar Chanona Burguete. **Plan por actividades generadoras; teatro**, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981.

Bobbio, Norberto y Nicola Matteucci. **Diccionario de Política**. 3a. Edición, México, Siglo XXI, 1985

Bonfil Batalla, Guillermo. "La Batalla por la Cultura", en **Nexos**, No. 100, México, abril de 1986, pp. 7-13.

----- **México profundo, una civilización negada**, México SEP/CIESAS, 1987.

Bonfil Batalla, Guillermo (Compilador). **Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales**, México, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, 1993.

Brading, David. **Los orígenes del nacionalismo mexicano**, 2a. edición (ampliada), México, ERA, 1988

Brunner, José Joaquín. **América Latina: cultura y modernidad**, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, 1992.

Burdeau, Georges. "Nation", en **Encyclopaedia Universalis**, 18 Vol., E.U./ France S.A., Paris, 1985.

Caillois, Roger. **La cuesta de la guerra**, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Breviarios, No. 227), 1973.

Camargo Breña, Angelina. "Unamos iluminismo con eficacia: Flores Olea", en **Excélsior** (Sección Cultural, p.1), México, 9 de enero de 1991.

Camargo Breña y Ana María Longi. "Conjugaré tradición con modernidad: Tovar", en **Excélsior** (Sección Cultural, p. 1), México, 28 de marzo de 1991.

Campa, Homero. "Dice Carmen Romano: no me interesa que no reconozcan mis logros y habla de su quehacer cultural", en **Proceso**, No. 618, México, 5 de septiembre de 1988, pp. 56-57.

Carballo, Emmanuel. **Protagonistas de la literatura mexicana**, México, SEP (Col. Lecturas Mexicanas, 2a. serie, No. 48), 1986.

Cardiel Reyes, Raúl. **La filosofía política del México actual**, México, UNAM, 1987.

Cardoza y Aragón, Luis. **Pintura contemporánea de México**, México, ERA, 1988.

Carmona, Gloria. "Carlos Chávez, 1899-1978", en **México en el Arte**, Nueva Epoca, No. 24, México, INBA, invierno de 1989, pp. 26-32.

Carpizo, Jorge, *et. al.* **La formación del Estado Mexicano**, México, Porrúa, 1984.

Carrilla, Emilio. **El romanticismo en la América hispánica**, Madrid, Editorial Gredos, 1958

Caso, Antonio, *et. al.* **Conferencias del Ateneo de la Juventud**, Introducción de Juan Hernández Luna, México, UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana, No. 5), 1984.

----- **Discursos a la Nación Mexicana**, México, UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana, No. 21), 1976.

Cassirer, Ernst. **El mito del Estado**, 2a. Edición, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Popular, No. 90), 1968.

----- **Las ciencias de la cultura**, México, FCE (Breviario No. 40), 1951.

Castoriadis, Cornelius. "Transformación social y creación cultural", en **Vuelta**, México, Año XI, junio de 1987, pp. 12-19.

Castrejón Díez, Jaime y Marisol Pérez Lizaur. **Historia de las universidades estatales**, 2 vol. México, SEP, 1976.

Chávez, Carlos. "Discurso oficial de entrega del Premio Nacional de Artes y Ciencias", citado en: Víctor Díaz Arciniega (Ed. y comp.). **Premio Nacional de Ciencias y Artes (1945-1990)**, México, SEP/Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 38.

Châtelet, François "Deux hypothèses sur le droit à la culture et la culture comme service public", en **Le complexe de Léonard**, París, Les éditions du Nouvel Observateur, 1983.

Chesneaux, Jean. "El tiempo de la modernidad", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 78, México, 9 de diciembre de 1990, pp. 31-37.

Cimet, Esther (Comp.) **Cultura y sociedad en México y América Latina**, México, CENIDIAP-INBA, 2a. Edición (serie Investigación y Documentación de las Artes, No. 4), 1987.

Cockcroft, James D. **Precursores intelectuales de la Revolución Mexicana**, México, Siglo XXI, 1976.

Coleman, James S. "Aspectos políticos de la Modernización", en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**, 11 Vol., Bilbao, Aguilar, 1975.

Conde, Teresa del. "Las jóvenes generaciones de pintores mexicanos", en **México en el Arte**, Nueva Epoca, No. 9, México, INBA, Verano de 1985, pp. 33-42.

----- "Una mirada a los ochenta", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 30, México, 7 de enero de 1990, pp. 26-31.

Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. **Programa Nacional de Cultura 1989-1994**, México, CNCA, 1990.

Contemporáneos. **Monólogos en espiral; antología de narrativa**, Introducción, Selección y Notas de Guillermo Sheridan, México, INBA ("Homenaje Nacional a Los Contemporáneos"), 1982.

Contreras, Jesús F. "Centro artístico mexicano "Tecné" ", París, manuscrito, 1900. Documento incluido en: Patricia Pérez Walters. "Jesús F. Contreras. "Dos documentos relativos a la reforma de la enseñanza del dibujo", en: Museo Nacional de Arte. **Memoria**, No. 3, México, Primavera-Verano de 1991.

Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados de la Presidencia de la República. **Necesidades esenciales en México; situación actual y perspectivas al año 2000: Educación**. México, Siglo XXI, 1982.

Cordero Reiman, Karen. "Ensueños Artísticos: tres estrategias para configurar la modernidad en México, 1920-1930", en: Olivier Debrouse, *et. al.* **Modernidad y modernización en el arte mexicano; 1920-1960**, Museo Nacional de Arte del INBA, 1991.

Córdova, Arnaldo. **La ideología de la Revolución Mexicana: la formación del nuevo régimen**, México, Inst. de Investigaciones Sociales de la UNAM/ERA, 1985.

----- **La formación del poder político en México**, México, ERA, 1972.

----- **La Nación y la Constitución; la lucha por la democracia en México**, México, Claves Latinoamericanas, 1989.

Cortez, Luis Jaime. **Tabiques rotos: siete ensayos musicológicos**, México, INBA-CENIDIM, 1985.

Cosío Villegas, Daniel. **Memorias**, México, Joaquín Mortiz, 1976.

Cueli, José (Coordinador). **Valores y metas de la educación en México**, México, SEP/La Jornada, 1990.

Dallal, Alberto. **El "dancing" mexicano**, 2a. Edición, México, SEP (Col. Lecturas Mexicanas, 2a. Serie, No. 70), 1987.

Debrouse, Olivier *et. al.* **Modernidad y modernización en el arte mexicano; 1920-1960**, (Introducción de O. Debrouse), México, Museo Nacional de Arte del INBA, 1991.

----- "Desde un México diferente", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 72, México, 28 de octubre de 1990, pp. 25-29.

Departamento de Literatura del INBA. **Las revistas literarias de México**, 2 Vol., México, INBA, 1963-1964.

Deutsch, Karl. **Política y gobierno**, México, Fondo de Cultura Económica, 1976.



Díaz Arciniega, Víctor (Ed. y comp.). **Premio Nacional de Ciencias y Artes**, México, FCE, 1991.

Díaz C., Ana Gloria, Felipe Ehrenberg y Oscar Hinojosa. **Plan por actividades generadoras; artes plásticas y comunicación visual**, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981.

Dirección de Asuntos Académicos. "Documento rector de educación e investigación artísticas del INBA", México, Inédito, Dirección de Asuntos Académicos del INBA, 1984.

----- "Autoevaluación Institucional; enero-diciembre de 1989", México, INBA (documento inédito), diciembre de 1989.

Dirección de Proyectos del FONCA. "Informe de actividades 1989-1990", México, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, diciembre de 1989.

Dirección de Servicios Educativos del INBA (Comp.). "Diagnóstico de las escuelas del INBA", México, 1989 (Inédito).

Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria y Sección de Música Escolar del INBA. **Educación musical**, 2 cuadernos, México, SEP, 1992.

D'O Butler, Rohan. **Raíces Ideológicas del nacional-socialismo**, México, Fondo de Cultura Económica, 1943.

Doporto, Luis. **Enciclopedia cultural**, 15 Vol., México, UTEHA, 1957.

Dultzin, Susana. **La educación musical en México (antecedentes 1920-1940)**, México, Coordinación General de Educación Artística (Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación), 1981.

Duroselle, Jean-Baptiste. **L'idée d'Europe dans l'histoire**, Milano, Ferro Edizioni, 1965.

**Encyclopaedia Britannica**, Chicago, William Benton, Publisher, 1967.

Escobedo, Helen (Coordinadora). **Monumentos mexicanos; de las estatuas de sal y de piedra**, México (impreso en Madrid), Dirección General de Publicaciones del CNCA/Grijalbo, 1992.

Espinasa, José María. "Cine: el mito de Sísifo; lo que dejaron los 80", en **La Jornada Semanal**, Nueva Época, No. 31, México, 14 de enero de 1990.

Estrada, Julio. **La música de México**, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, 1985.

Fernández, Justino. **Estética del arte mexicano; Coatlicue, El retablo de los reyes, el Hombre**, México, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, 1972.

----- "El arte moderno y contemporáneo", en **México y la Cultura**, México, Secretaría de Educación Pública, 1961.

Fichte, J. Gottlieb. **Discursos a la nación alemana**, Madrid, Editora Nacional, 1977

Florescano, Enrique. "Patrimonio cultural y política de la cultura", en **La Jornada Semanal**, México, 4 de diciembre de 1988, pp. 3-11.

Florescano, Enrique, *et. al.* **Atlas histórico de México**, 3a. edición, México, Siglo XXI, 1988.

Flores Olea, Víctor. "Cultura y democracia", en **Examen**, Año I, No. 3, México, 15 de agosto de 1989, pp. 3-5.

Franco, Jean. **La cultura moderna en América Latina**, México, Grijalbo, 1985.

Frérot, Christine. **El mercado del arte en México; 1950-1976**, México, INBA-CENIDIAP, 1990.

Frost, Elsa Cecilia. **Las categorías de la cultura mexicana**, México, Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1972.

Frost, Elsa Cecilia (Comp.) **La educación y la ilustración en Europa**, México, SEP/El Caballito, 1986.

Fuentes, Carlos. "¿Desaparece la Nación?", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 57, México, 15 de julio de 1990, pp. 21-22.

----- "José Luis Cuevas y la tradición", en El Búho, Suplemento Cultural de **Excélsior**, México, 7 de junio de 1992, p. 1.

Galindo López, Jesús. "Las prioridades nacionales; una entrevista con Cuauhtémoc Cárdenas", en **Nexos**, No. 151, México, julio de 1990, pp. 37-43.

Gamboa, Federico. **Diario, 1892-1939**, Selección, prólogo y notas de José Emilio Pacheco, México, Siglo XXI Editores, 1977.

Pascual García Alba. "Federalismo educativo e igualdad", en **Examen**, Año 4. No. 40, Septiembre de 1992, pag. 11.

García Canclini, Néstor, *et. al.* **Educación y cultura: estudios y antologías de textos**, México, SEP, 1988.

----- (Comp.) **Animación cultural; educación y cultura: estudios y antologías de textos**, México, SEP, 1988.

----- (Ed.) **Políticas culturales en América Latina**, México, Grijalbo, 1987.

García Hernández, Arturo. "La conquista de Nueva York", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 72, México, 28 de octubre de 1990, pp. 30-32.

García Morillo, Roberto. **Carlos Chávez; vida y obra**, México, FCE, 1960.

Garibay, Angel María, *et. al.* **Aportaciones a la investigación folklórica de México**, México, Imprenta Universitaria, 1953.

Garza Alejandro, Luis. **Política cultural y desarrollo económico**, Edición mimeografiada (compilación de 9 trabajos sobre cultura y educación, con fecha estimada de 1988).

Gertz Manero, Alejandro. **La defensa jurídica y social del patrimonio cultural**, México, FCE, 1976.

Girard, Augustin. "Las industrias culturales: ¿obstáculo o nueva oportunidad para el desarrollo cultural?", en **Industrias culturales: el futuro de la cultura en juego**, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Glantz, Margo y Felipe Garrido (Editores). **Guía de forasteros; estanquillo literario**, 5 vol. México, INBA, 1984-1989.

Gobierno del Estado de Tabasco/Instituto de Cultura de Tabasco. **Celba; publicación periódica** (mensual), ICT, Villahermosa, Tabasco, enero de 1986-diciembre de 1987.

González Casanova, Pablo. **La literatura perseguida en la crisis de la Colonia**, 2a. edición, México, SEP (Col. Cien de México), 1986.

----- **Cultura y recreación intelectual en América Latina**, México, Siglo XXI, 1984.

González Casanova, Pablo y Enrique Florescano (Coordinadores). **México hoy**, 10a. Ed., México, Siglo XXI, 1986.

González, Luis. "El linaje de la cultura mexicana", en **Vuelta**, No. 72, México, noviembre de 1982, pp. 14-23.

----- "La cultura humanística", en **Historia de México**, Vol. 12, pp. 2741-2762, México, Salvat, 1978.

----- "La índole de los mexicanos", en **Nexos**, No. 144, México, diciembre de 1989, pp. 31-34.

----- "Las tradiciones se despiden", en **Nexos**, No. 101 (México Mañana, II), México, mayo de 1986, p.5-8.

----- "Suave Patria", en **Nexos**, No. 108, México, diciembre de 1987. pp. 51-59.

----- "Suave Patria; revela ya tu verdadera historia", en **Revista de la Universidad de México**, México, UNAM, Nueva Epoca, No. 24, abril de 1983.

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

González Pedrero, Enrique. **La riqueza de la pobreza**, México, SEP México, UNAM (1a. edición en Lecturas Mexicanas, 2a. serie, No. 17), 1985.

----- "La Reforma del Estado", en **Nexos**, No. 146, México, febrero de 1990, pp. 45-52.

Gordillo, Elba Esther. "Sindicalismo hacia afuera", en **La Jornada**, México, 1o. de noviembre de 1992, p. 7.

Guerra, François Xavier. **México: del Antiguo Régimen a la Revolución**, 2 vol., México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

----- "La modernidad como utopía", entrevista realizada por Soledad Loaeza, Adolfo Gilly y Héctor Aguilar Camín, en **Nexos**, No. 134, México, febrero de 1989.

Guerra, Jorge. "El arte en el siglo XVIII", en **Historia de México**, Vol. 7, México, Salvat, pp. 1614-1615.

Guerrero, Francisco Javier. "Orígenes y características de la cultura nacional en condiciones de capitalismo dependiente", en **Segundo Congreso Interno del INAH: Memoria**, México, INAH (Depto. de Etnología y Antropología Social), 1987.

Gutiérrez Contreras, Francisco. **Nación, nacionalidad, nacionalismo**, Barcelona, Salvat, 1980.

Hadjinicolau, Nicos. "En torno al arte nacional", en **Plural**, 2a. Epoca, No. 103, México, abril de 1980, pp. 17-24.

Hayes, Carlton J. H. **El nacionalismo, una religión**, México, UTEHA, 1966.

Henríquez Ureña, Pedro. **Estudios mexicanos**, México, SEP/FCE (Col. Lecturas Mexicanas, 1a. serie, No. 65), 1984.

----- **Las corrientes literarias de la América Hispana**, México, FCE, 1949.

----- **Obra crítica**, México, FCE, 1960.

Hernández Campos, Jorge. "Hacia una crisis del concepto de estado: el fin del Leviatán", en **Examen**, Año I, No. 3, México, 15 de agosto de 1989, pp. 11-12.

Hemer, Irene. "La toma de Nueva York", en **Nexos**, No. 156, diciembre de 1990, pp. 5-13.

Herrán, Esther de la, *et. al.* "Introducción", en **Signos; el arte y la investigación**, Revista de la Dirección de Investigación de las Artes, México, INBA, 1988.

Hinojosa, Oscar. **Glosario de ismos en la plástica**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981.

Hijar, Alberto. **50 años del Taller de la Gráfica Popular; 1937-1987**, México, INBA/SEP, 1987.

Howe, Irving. "Los intelectuales, la disidencia y los burócratas", en **Vuelta**, Año VIII, México, octubre de 1984, pp. 11-14.

Institut International de Planification de l'Éducation. **Cinquième plan à moyen terme (1990-1995)**, París, Unesco-IIPE, 1989.

Instituto Nacional de Antropología e Historia: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. **Estadísticas Históricas de México**, 2 Vol., México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1986.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. **Estadísticas Históricas de México**, 2 Vol., México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1986.

Instituto Nacional de Bellas Artes. **Dos años y medio del INBA**, 3 Vol., México, INBA, 1950.

----- "Programa de mediano plazo", México, INBA (Inédito), agosto de 1983.

----- **Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal académico de base de las escuelas profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura**, México, INBA, 28 de noviembre de 1984.

**International Encyclopedia of the social sciences**, Washington, USA, The Macmillan Company & The Free Press, 1968.

Iturriaga, José E. **La estructura social y cultural de México**, México, SEP (Col. Cien de México), 1987.

Jiménez, Alberto. **Historia de la Universidad Española**, Madrid, Alianza Editorial, 1971.

Jiménez Rueda, Julio. **Letras mexicanas en el siglo XIX**, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

Krauze, Enrique. **Caras de la historia**, México, Joaquín Mortiz, 1983.

----- **Caudillos culturales en la Revolución Mexicana**, 3a. Ed., México, siglo XXI, 1982.

Labastida, Jaime. "Autoevaluación de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas; 1983-1988", documento presentado ante el Secretario de Educación Pública, México, noviembre de 1988.

----- "Ha saltado el pus", en **Excélsior**, Sección "A", México, 7 de abril de 1992, pags. 7-8.

----- "Situación y perspectiva de la educación y la investigación artísticas del INBA", documento presentado a la Comisión "Sociedad y Cultura del IEPES del PRI, México, INBA, 1988.

Lalande, André. **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**, 16a. edición, París, Presses Universitaires de France/Société Française de Philosophie, 1988.

Lavalle, Josefina. **Formas y estilos en las distintas ramas de la danza**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981

Lavalle, Josefina, Rosa Reyna, Guillermo Peñaloza, Ma. Guadalupe Cruz Gómez y Omar Chanona Burguete. **Plan por actividades generadoras; danza**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística, Dirección de Asuntos Académicos (Col. Cuadernos de Apoyo a los Talleres Libres del INBA), s/f (¿1981?).

Lernes, Daniel. "Aspectos sociales de la Modernización", en **Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales**, 11 Vol., Bilbao, Aguilar, 1975.

Lira González, Andrés, *et. al.* **El nacionalismo y el arte mexicano**, México, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM, 1986.

Lizalde, Eduardo, *et. al.* "La crítica de la cultura en México", en **Revista de la Universidad de México**, Vol. XXXIII, Nos. 2 y 3, México, octubre de 1978.

Llinás, Edgar. **Revolución, educación y mexicanidad; la búsqueda de la identidad en el pensamiento educativo mexicano**, México, UNAM, 1979.

Madrid, Miguel de la. **Primer Informe de Gobierno; 1983**, México, Presidencia de la República, Septiembre de 1983.

----- "Seis años de gobierno", en **Uno más Uno** (suplemento especial), México, noviembre de 1988.

Magis, Carlos, "La cultura literaria", en **Historia de México**, Vol. 12, pp. 2763-2788, México, Salvat, 1978.

Mälstrom, Dan. **Introducción a la música mexicana del Siglo XX**, México, FCE (Breviario 263), 1977.

Manrique, Jorge Alberto. "El arte contemporáneo", en **Historia de México**, Vol. 12, pp. 2827-2872, México, Salvat, 1978.

----- "El arte novohispano en los siglos XVI y XVII", en **Historia de México**, Tomo 6, p. 1349.

----- "El proceso de las artes; 1910-1970", en **Historia General de México**, 3a. edición, Vol. II, pp. 1357-1373, México, El Colegio de México, 1981.

Maquiavelo, Nicolás. **El Príncipe**, México, Editora Nacional, 1972.

Marín, Carlos. "El pleito Vuelta-Nexos prueba que la cultura mexicana está más viva que nunca", en **Proceso**, No. 807, México, 20 de abril de 1992, p. 46.

Martínez, José Luis. "México en busca de su expresión", en **Historia General de México**, 2 vol., 3a. edición, México, El Colegio de México, 1981.

Martínez, Sanjuana. " 'El gobierno de México sí tiene política cultural, la del mecenazgo a artistas', dice Víctor Sandoval al crear el Instituto de México en España", en **Proceso**, No. 817, México, 29 de junio de 1992, p. 56.

Mayer-Serra Otto. **El estado presente de la música en México**, Washington, Unión Panamericana, 1946.

Mayol, Pierre. **Procedure d' enquête pour une comparaison internationale des pratiques culturelles**, París, Unesco, septiembre de 1985.

Mérida, Carlos. **Escritos sobre el arte: la danza** (estudio introductorio y selección de textos de Cristina Mendoza), México, INBA-CENIDIAP, 1990.

Monsiváis, Carlos. "Los Contemporáneos: la decepción, la provocación, la creación de un proyecto cultural", en Luis Cardoza y Aragón, *et. al.* **Homenaje Nacional a los Contemporáneos**, México, INBA, Revista de Bellas Artes, Tercera Epoca, Noviembre de 1982, No. 8.

----- "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en **Historia General de México**, 3a. edición, Vol. II, México, El Colegio de México, 1981.

----- "Aquí y ahora", en **Nexos**, México, No. 106, octubre de 1986, pp. 11-16.

Morales, Sonia. "No hay tanta burocracia en el INBA como dicen: Manuel de la Cera", en **Proceso**, No. 590, México, 22 de febrero de 1988, pp. 46-48.

Ochoa Sandy, Gerardo. "Lo que el INBA necesita es un administrador y el hombre es Gerardo Estrada", en **Proceso**, No. 810, México, 11 de mayo de 1992, p. 51.

O'Gorman, Juan. **Nacionalismo cultural**, México, Partido Revolucionario Institucional, 1988.

----- **La supervivencia política novo-hispana; monarquía o república**, México, Universidad Iberoamericana, 1986.

Orozco, José Clemente. **Autobiografía**, 2a. edición, México, ERA, 1981.

Ortiz, Tadeo. **México considerado como nación independiente y libre**, 2 vol., 2a. edición, Guadalajara, México, Instituto Tecnológico de la Universidad de Guadalajara, 1952.

Ortiz Torres, Rubén, *et. al.* "La postmodernidad", en **México en el Arte**, Nueva Epoca, No. 16, México, INBA, Primavera de 1987.

Osmańczyk, Edmund Jan. **Enciclopedia Mundial de Relaciones Internacionales**, México, Fondo de Cultura Económica, 1978.

Paz, Octavio. **Corriente alterna**, 12a. edición, México, Siglo XXI, 1979.

----- **El ogro filantrópico**, México, Joaquín Mortiz, 1979.

----- **El arco y la lira**, 2a. edición, México, FCE, 1967.

----- **El laberinto de la soledad**, 2a. edición, México, FCE (1a. reimpresión en Colección Popular, No. 107), 1972.

----- "¿Postmodernidad?", en **Vuelta**, año XI, México, junio de 1987, p.11.

----- *et. al.* **Mexico: splendors of thirty centuries**, New York, The Metropolitan Museum of Art, 1990.

Peguero, Raquel, *et. al.* "Tomó posesión como director de Bellas Artes Rafael Tovar y de Teresa", en **La Jornada**, México, 28 de marzo de 1991, p. 24.

Pellicer, Carlos, *et. al.* "Centenario de Diego Rivera", en **México en el Arte**, Nueva Epoca, No. 15, México, INBA, Invierno de 1986.

Peña, Sergio de la, *et. al.* "Política artística para un México democrático", en **Zurda**, Nos. 5-6, México, El Juglar, 1989.

Pérez Verdía, Luis. **Compendio de la Historia de México; desde sus primeros tiempos hasta el fin del siglo XIX**, París, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1900.

Pescador Osuna, José Angel. **Ensayos sobre la modernidad nacional; modernidad educativa y desafíos tecnológicos** (presentación de Luis Donaldo Colosio), México, Diana, 1989.

Poder Ejecutivo Federal, **Ley Federal de Educación**, del 29 de Noviembre de 1973, México, Centro de Estudios Educativos, A.C. (Texto comentado por Rodrigo A. Medellín y Carlos Muñoz Izquierdo), Diciembre de 1973.



- **Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994**, México, SPP, mayo de 1989.
- **Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988**, México, Secretaría de la Presidencia, 15 de agosto de 1984.
- **Programa para la Modernización Educativa 1989-1994**, México, SEP, 1989.
- **Tercer Informe de Gobierno, 1991 (Anexo)**, México, Presidencia de la República, Noviembre de 1991.
- Ponce, Armando. "Rechaza Paz la Secretaría de la Cultura, expresión del estado para controlar el arte", en **Proceso**, No. 590, México, 22 de febrero de 1987, p. 11.
- "Ya no hay paraísos en la tierra; mis pasiones son racionales y razonables: Octavio Paz", en **Proceso**, México, No. 728, 15 de octubre de 1990, pp. 44-46.
- Portilla, Jorge. **Fenomenología del relaxo**, 2a. edición, México, FCE, 1986.
- Prawda, Juan. **Logros, inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano**, México, Grijalbo, 1987.
- Profesores del Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda", y la Escuela de Artesanías. "Pliego petitorio de los profesores del Conservatorio Nacional de Música, la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado 'La Esmeralda', y de la Escuela de Artesanías, enviado al Director General del INBA, Javier Barros Valero", de fecha 25 de abril de 1983.
- Ramírez, Fausto. "Saturnino Herrán: itinerario estilístico", en F. Ramírez, *et. al.* **Saturnino Herrán; Jornadas de Homenaje**, México, UNAM, 1989.
- Ramos, Samuel. **El perfil del hombre y la cultura en México**, 10a. edición, México, Ed., Espasa-Calpe Col. Austral, No. 1080), 1982.
- **Filosofía de la vida artística**, México, 8a. edición, Espasa-Calpe (Col. Austral, No. 974), 1988.
- Reyes, Alfonso. "Homilía por la cultura", en tomo XI de **Obras completas**, México, FCE, 1960.
- "Pasado inmediato", en tomo XII de **Obras Completas**, México, FCE, 1960.
- Reyes Heróles, Jesús. **Educación para construir una sociedad mejor**, 2 vol., México, SEP, 1985.
- Reyes Palma, Francisco. **La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)**, México, Coordinación General de Educación Artística del INBA, 1981.

----- **Historia social de la educación artística en México (notas y documentos); un proyecto cultural para la integración nacional, periodo de Calles y el Maximato (1924-1934)**, México, Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas del INBA (Col. Cuadernos del Centro de Investigación para la educación y difusión artísticas, No. 3), 1984.

Reyna, Rosa. **Terminología básica de la técnica en la danza clásica**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981.

Reynoso Serralde, Ricardo. "Coordinación institucional y articulación académica, tareas inminentes del Instituto Nacional de Bellas Artes", ponencia de la Dirección de Servicios Educativos presentada en la Reunión Nacional del INBA, Ixtapan de la Sal, 29 de junio de 1990.

Reynoso Serralde, Ricardo y Esther de la Herrán. "Informe a la Dirección General del INBA, de la 1a. etapa del Seminario de Políticas Culturales, periodo febrero-octubre de 1990", México, 1990. Inédito.

Ríos, Eduardo Enrique *et. al.* **Las Revistas Literarias de México**, 2 vol., México, Departamento de Literatura del INBA, 1963 (vol. 1) y 1964 (vol. 2).

Ríos Szalay, Susana, Ma. Guadalupe Cruz Gómez y Omar Chanona Burguete. **Plan por actividades generadoras; documento rector**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos, 1981.

Rivera, Diego. **Arte y política**, Selección, prólogo, notas y datos bibliográficos por Raquel Tibol, 2a. edición, México, Grijalbo, 1979.

Roa Bastos, Augusto. "Identidad cultural", en **Plural**, 2a. Epoca, No. 143, México, agosto de 1983, pp. 18-19.

Robles, Martha. "Impuesto a la cultura", en: **Excélsior**, Sección "A", México, 9 de febrero de 1993, pp. 1 y 11.

Rocker, Rudolf. **Nacionalismo y cultura**, Madrid, La Piqueta, 1977.

Rojas Garcidueñas, José. **El Ateneo de la Juventud y la Revolución**, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1979.

Romero, Jesús C.. "Reseña histórica de la fundación del Conservatorio Nacional de Música", en **Heterofonía**, No. 96, México, INBA, abril-mayo de 1986, pp. 7-31.

Rosenberg, Alfred. **Obras Escogidas**, México, Extemporáneos (Serie: Raíces de la Derecha), 1972.

Ruy Sánchez, Alberto. "Nuevas formas para un final de siglo", en **La Jornada Semanal**, Nueva Epoca, No. 70, México, 14 de octubre de 1990, pp. 39-44.

Saavedra, Leonora. "La nueva generación del CENIDIM", en **México en el Arte**, Nueva Epoca, No. 13, México, INBA, Verano de 1986, pp. 66-69.

Salazar, Adolfo. **Los grandes periodos en la historia de la música**, México, Ediciones de la Orquesta Sinfónica de México, Talleres Gráficos de la Nación, 1941.

Salinas de Gortari, Carlos. "Primer informe de gobierno", México, **Excélsior**, 2 de noviembre de 1989.

----- "Segundo Informe de Gobierno", México, **Excélsior**, 2 de noviembre de 1990.

----- "Reformando al Estado", en **Nexos**, México, No. 148, abril de 1990, pp. 27-32.

Saldívar, Gabriel. **Historia de la música en México**, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1987.

Salmerón, Fernando. **Cuestiones educativas y páginas sobre México**, 2a. edición, México, UNiversidad Veracruzana, 1980.

Sarmiento, Alberto (Selección, estudio introductorio y notas). **De las Leyes de Indias (Antología de la Recopilación de 1681)**, México, SEP/Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985.

Schávelson, Daniel (Comp.), **La polémica del arte nacional en México, 1850-1910**, México, FCE, 1988.

Schneider, Luis Mario. **Ruptura y continuidad**, México, Fondo de Cultura Económica (Col. Popular, No. 136), 1982.

Segovia, Rafael. "Malformaciones del Estado", en **Vuelta**, No. 91, México, junio de 1984, p. 44.

Secretaría de Educación Pública. "Acuerdo 11141", 26 de agosto de 1976.

----- "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", en **Excélsior**, 19 de mayo de 1992, 1a. sección.

----- **Informe de Labores 1988-1989**, México, SEP, 1989.

Secretaría de la Contraloría General de la Federación. **Programa Nacional de Modernización de la Empresa Pública 1990-1994**, México, SECOGEF, 1990.

Secretaría de Programación y Presupuesto. **Plan Nacional de Desarrollo, Informe de Ejecución**, México, 1991.

Sierra, Justo. **La educación nacional; artículos, actuaciones y documentos**, México, UNAM, 1941.

Siqueiros, David A. **Cómo pintar un mural**, 3a. edición, Cuernavaca, México, Ediciones Taller Siqueiros; Venus y Sol, 1979.

----- **La historia de una insidia; ¿Quiénes son los traidores a la Patria?**, 2a. edición, México, Ediciones de "Arte Público", 1985.

----- **Me llamaban el Coronelazo (Memorias)**, México, Grijalbo, 1977.

----- **No hay más ruta que la nuestra**, 2a. edición, México, s/ed., 1978.

Solana, Fernando, et. al. **Historia de la Educación Pública en México**, 2 Vol., México, SEP/FCE (SEP 80, No. 15), 1981.

Sotelo Gil, Ignacio. **Manual de producción teatral (I)**, México, INBA/Coordinación General de Educación Artística/Dirección de Asuntos Académicos (Col. Cuadernos de Apoyo a los Talleres Libres del INBA), 1981.

----- **Tan lejos como llegue la educación**, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

Stavenhagen, Rodolfo y Margarita Nolasco (Coordinadores). **Política cultural para un país multétnico**, México, SEP, Subsecretaría de Cultura, Dirección General de Culturas Populares/El Colegio de México/Universidad de las Naciones Unidas, 1988.

Suárez-Iñiguez, Enrique. **El papel de los intelectuales**, México, UNAM/FCPyS/Sistema de Universidad Abierta, 1989.

----- **Los Intelectuales en México**, México, Ed. El Caballito, 1980.

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. **Guía de Servicios Educativos y de Investigación Artística**, Dirección de Servicios Educativos/Subdirección de Servicios Escolares, México, INBA, 1990.

----- "Políticas y Estrategias Generales sobre Educación e Investigación Artísticas", México, INBA, 1987 (Inédito).

----- "Subprograma de atención a la educación artística", México, INBA, 1984 (Inédito).

----- "Autoevaluación, 1983-1988", documento interno, noviembre de 1988 (Aparece en el anexo "1" de esta tesis).

Talmon, J.L. **Mesianismo político**, México, Aguilar, 1969.

Tamayo, Jorge L. (Presentador). **Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal; 1867-1967**, México, UNAM, 1967.

Tamayo, Rufino. "Mi ingreso a El Colegio Nacional", en **La Jornada**, México, 23 de mayo de 1991, p. 32.

Tannenbaum, Edward R. **La experiencia fascista; sociedad y cultura en Italia (1922-1945)**, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

Tibol, Raquel. **Diego Rivera, ilustrador**, México, SEP, 1986.

Trabulse, Elías. "La educación y la Universidad", en **Historia de México**, Tomo 6 (Del despertar ilustrado a la consumación de la independencia), México, Salvat, 1978.

"Tratado de Libre Comercio: ¡Un paso más!", sin autor, en **El Economista**, México, 13 de agosto de 1992, Sección "Economía Nacional", p. 25.

Turok, Marta. "Culturas de la cultura nacional", en **Examen**, Año I, No. 1, México, pp. 18-20, 15 de junio de 1989.

UNESCO, **Cultural Identity in Latin America**, París, Unesco, 1986.

UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México. "Informe final del Congreso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación", México, SEP, 26-30 de marzo de 1990 (Inédito).

Varela Barraza, Hilda. **Cultura y resistencia cultural: una lectura política**, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.

Vasconcelos, Héctor. "Hacia una nueva política cultural", en **Examen**, Año I, No. 3, México, 15 de agosto de 1989, pp. 38-40.

Vasconcelos, José. "Conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington", **Obras Completas**, 2 vol., México.

----- "El Desastre", en **Memorias**, 2 vol., 2a. edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

----- **La raza cósmica, misión de la raza iberoamericana**, México, Espasa-Calpe, 1948.

----- **Discursos; 1920-1950**, México, Editorial Botas, 1950.

----- **Qué es la revolución**, 2a. Edición, México, Ediciones Botas, 1937.

Vázquez, Josefina. **Nacionalismo y educación en México**, México, El Colegio de México, 1970.

Villa, Manuel. "Las relaciones del Estado", en **Nexos**, No. 145, México, enero de 1990, p. 63.

Villegas, Abelardo. **Autognosis**, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1985.

Tamayo, Rufino. "Mi ingreso a El Colegio Nacional", en **La Jornada**, México, 23 de mayo de 1991, p. 32.

Tannenbaum, Edward R. **La experiencia fascista; sociedad y cultura en Italia (1922-1945)**, Madrid, Alianza Editorial, 1975.

Tibol, Raquel. **Diego Rivera, ilustrador**, México, SEP, 1986.

Trabulse, Elías. "La educación y la Universidad", en **Historia de México**, Tomo 6 (Del despertar ilustrado a la consumación de la independencia), México, Salvat, 1978.

"Tratado de Libre Comercio: ¡Un paso más!", sin autor, en **El Economista**, México, 13 de agosto de 1992, Sección "Economía Nacional", p. 25.

Turok, Marta. "Culturas de la cultura nacional", en **Examen**, Año I, No. 1, México, pp. 18-20, 15 de junio de 1989.

UNESCO, **Cultural Identity in Latin America**, París, Unesco, 1986.

UNESCO y Secretaría de Educación Pública de México. "Informe final del Congreso Internacional Planeamiento y Gestión del Desarrollo de la Educación", México, SEP, 26-30 de marzo de 1990 (Inédito).

Varela Barraza, Hilda. **Cultura y resistencia cultural: una lectura política**, México, SEP/Ediciones El Caballito, 1985.

Vasconcelos, Héctor. "Hacia una nueva política cultural", en **Examen**, Año I, No. 3, México, 15 de agosto de 1989, pp. 38-40.

Vasconcelos, José. "Conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington", **Obras Completas**, 2 vol., México.

----- "El Desastre", en **Memorias**, 2 vol., 2a. edición, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

----- **La raza cósmica, misión de la raza iberoamericana**, México, Espasa-Calpe, 1948.

----- **Discursos; 1920-1950**, México, Editorial Botas, 1950.

----- **Qué es la revolución**, 2a. Edición, México, Ediciones Botas, 1937.

Vázquez, Josefina. **Nacionalismo y educación en México**, México, El Colegio de México, 1970.

Villa, Manuel. "Las relaciones del Estado", en **Nexos**, No. 145, México, enero de 1990, p. 63.

Villegas, Abelardo. **Autognosis**, México, Instituto Panamericano de Geografía e Historia, 1985.

----- **Cultura y Política en América Latina**, México, Ed. Extemporáneos, 1978.

----- "El sustento ideológico del nacionalismo mexicano", en **El nacionalismo y el arte mexicano**, México, Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (IX Coloquio de Historia del Arte), 1986.

----- **La filosofía de los mexicanos**, México, FCE, 1960.

Villegas, Abelardo. "Tendencias actuales de la cultura en México", en Abelardo Villegas *et. al.* **Políticas culturales para un país multiétnico**, Introducción de Rodolfo Stavenhagen, México, Secretaría de Educación Pública (Dirección General de Culturas Populares), 1988.

Villoro, Luis. **El Proceso Ideológico de la Revolución de Independencia**, 4a. edición, México, UNAM, 1984.

Wangermée, Robert (Coordinador del Grupo de Expertos Europeos del Programa Europeo de Evaluación, del Consejo de la Cooperación Cultural). **La Politique Culturelle de la France**, París, Consejo de Europa, 1988.

Warman, Arturo. "La fuerza del pasado", en **Nexos**, No. 100, México, abril de 1986, pp. 31-37.

Weber, Alfred, **Historia de la cultura**, México, FCE, 1941.

Wolf, Bertram D. **La fabulosa vida de Diego Rivera**, México, SEP/DIANA, 1986.

Zapata, Mario. **Reforma educativa ¿para qué?**, México, CONAFE de la SEP/Fondo de Cultura Económica (Col. SEP/80), 1983.

Zea, Leopoldo. **El positivismo en México**, México, FCE, 1968.

Zedillo, Ernesto. "La lucha contra la pobreza", en **Examen**, Año II, No. 17, México, octubre de 1990.

----- "El por qué de la modernización de la educación básica", **Examen**, Año 4, No. 40, Septiembre de 1992, p.11.

Zermeño, Sergio. "La tentación postmoderna", en **Nexos**, No. 124, México, abril de 1988.