

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ARTES VISUALES



EL PERFIL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL ACADEMICISTA
NO FORMAL EN LA ZONA METROPOLITANA
DE LA CIUDAD DE MONTERREY

Por

ROBERTO RAMIRO RIVERA DE LA GARZA

Como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Artes
con especialidad en Educación por el Arte

Septiembre, 2006

ÍNDICE

1. RESÚMEN.....	4
2. INTRODUCCIÓN.....	6
3. DESARROLLO.....	10
3.1 Reconstrucción del contexto. Referente histórico-social-territorial.....	10
3.2 Revisión de investigaciones anteriores. Identificación de estrategias, conceptos, planteamientos, metodologías y hallazgos.....	10
3.3 Formulación de la pregunta. Pregunta. Delimitaciones. Enunciación. Objetivos. Hipótesis.....	15
3.4 Justificación de la investigación.....	17
4. CONTEXTO. LA POSMODERNIDAD.....	19
5. MARCO TEÓRICO. ¿QUÉ ES EL ACADEMICISMO?.....	45
6. METODOLOGÍA.....	58
6.1 Consideraciones generales realizadas antes de crear el instrumento y la encuesta final.....	58
6.2 El problema y la técnica para la elaboración del instrumento.....	62
6.3 Diseño de la muestra.....	64
6.4 Diseño del instrumento.....	66
6.5 Aplicación del instrumento.....	74
6.6 Recolección de la información.....	76
6.7 La construcción de la base de datos.....	77
7. ANÁLISIS.....	79
8. CONCLUSIÓN.....	93
BIBLIOGRAFÍA.....	100

DISCURSO/CONFERENCIA.....	104
PLÁTICA.....	105
INTERNET/SERVICIO DE CÓMPUTO.....	106
APÉNDICES.....	107
APÉNDICE A.- Cuestionario <i>Proyecto de tesis V3</i>	108
APÉNDICE B.- Estadística graficada.....	108
APÉNDICE C.- Estadística en Excel.....	108
APÉNDICE D.- Clasificación de cinco tipos de institución.....	108
APÉNDICE E.- Clasificación de talleres y ciudades.....	108
APÉNDICE F.- Directorio con el que se trabajó.....	108
APÉNDICE G.- Directorio final de Monterrey y San Pedro.....	108
APÉNDICE H. Encuesta final.....	108
NOTAS AL FINAL.....	109

1. RESÚMEN

El tema de esta tesis es el perfil de la oferta de la educación artística pictórica academicista informal en la zona metropolitana de Monterrey en el primer semestre del año 2006. Su propósito es conocer dicho perfil, así como desarrollar y solidificar los estudios sobre educación artística en Monterrey y en el país. La personalidad de este escrito es de tipo explorador y descriptivo.

Al iniciar la investigación se tenía la tesis de que la enseñanza artística plástica informal de la ciudad de Monterrey no es sistemática y es no teórica, que está más orientada a la divulgación de técnicas de representación que al desarrollo integral de la persona; que mira el arte como un *hobbie* y no como una ciencia, sin alcanzar una enseñanza, una producción y un arte de niveles posmodernistas.

Tres conceptos resultan importantes: academicismo, clasicismo e imitación. La tesis está organizada en las siguientes partes: *Introducción, Desarrollo, Contexto. La posmodernidad, Marco Teórico. ¿Qué es el academicismo?, Metodología, Análisis, Conclusión y Bibliografía*. El alcance del ensayo es mínimo. Las fuentes son artículos tomados de *internet*, libros teóricos de arte y educación, de filosofía, libros básicos de consulta, apuntes de discursos y conferencias, notas de pláticas y encuestas a personas pertenecientes al medio a investigar. Los objetivos son: abrir la investigación sobre la educación artística, aumentar el conocimiento y promover la enseñanza artística abierta y totalizadora. El método es la investigación bibliográfica, así como la investigación en *internet* y la

encuesta. El resultado final de la investigación es la conclusión de que el academicismo existe en Monterrey, pero no tiene un rol protagónico. El sujeto a investigar son los cursos que no estén vinculados a una currícula formal de primaria, secundaria, educación técnica, superior o posgrado, y que no den un título oficial de ninguno de los anteriores grados, pero que existan en una forma reconocible e incluso den un comprobante o constancia y hagan exposiciones. No se ofrece una solución, la intención es comprender el mercado de la oferta de educación plástica en la región. El problema es saber cuál es el perfil de la educación artística visual academicista no formal en Monterrey.

2. INTRODUCCIÓN

El problema específico bajo estudio en esta tesis es el perfil de la oferta de la educación artística plástica academicista no formal en la zona metropolitana de Monterrey en el primer semestre del año 2006.

Esta tesis es parte de un Seminario de Tesis que inició el lunes 23 de enero de 2006 en el departamento de Posgrado de la Facultad de Artes Visuales (a la cual no referiremos de aquí en adelante como FAV), en la Unidad Mederos de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El programa fue impartido en tres módulos. Cada módulo duró cinco semanas con la opción de extenderse una semana más. Si no se usaba la opción habría una semana de receso. Cada módulo estaba compuesto por diez clases repartidas en las cinco semanas. Había dos clases por semana, con una duración de tres horas cada clase, lo cual daba un total de noventa horas. Además se podía consultar a los profesores vía *internet*. También se podía tomar asesorías personales si estaban dispuestos, aunque no era obligatorio para ellos. Los educadores implicados en el programa fueron la doctora Claudia Campillo Toledano, el doctor Jesús Mario Lozano, el doctor Mario Méndez y el doctor Miguel de la Torre Gamboa. El subdirector de Posgrado es el maestro Alfredo Herrera Pescador, y la directora de la FAV es la Maestra Hilda Margarita Gutiérrez.

Se empezó la investigación con una bibliografía sugerida por el doctor Mario Méndez, compuesta principalmente por *Una historia de la educación del arte* de A. Efland, *La educación en el arte posmoderno* de A. Efland y otros, y *Teorías y*

prácticas en educación artística de Imanol Agirre, más otros quince libros utilizados como bibliografía básica. Se continuó con una investigación en *internet*, en el catálogo electrónico *UANL. Sistema Integral de Bibliotecas* y en portales ajenos a la UANL: *Arts & Humanities (CCConnect)*, *In4Mex* y *Proquest digital dissertations*. Además, se solicitó el servicio de búsqueda electrónica de artículos científicos y tesis que se ofrece en la Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías. Más adelante se realizó investigación de campo del tipo encuesta. Originalmente ésta era la única metodología a usar, pero casi al terminar el primer módulo se sugirió agregar el registro de panel de discusión. Posteriormente esta segunda metodología fue desechada por problemas logísticos.

Este problema, cuál es el perfil de la educación artística visual académica no formal en la zona metropolitana de la Ciudad de Monterrey, es muy relevante. Ya que en Monterrey no se le da la importancia requerida a la tesis de que la enseñanza a través de las artes para formar individuos más desarrollados en todos los niveles posibles, conforme y a la manera del ideal platónico¹. Por otra parte, se requiere la investigación de las artes en el noreste de la República por el ejercicio en sí mismo, y para promover el conocimiento de la materia y la concienciación y difusión del arte en todos los estratos posibles de la región, así como el conocimiento del arte como una ciencia y el uso de la educación artística como formadora de seres éticos más elevados.

La educación no formal artística es el lugar donde más comúnmente se encuentra el ciudadano regiomontano –la madre de familia y sus hijos– con el arte y la educación. Lo hacen porque aspiran a ser mejores personas, más desarrolladas y sensibles, y la educación artística no formal es uno de los niveles

más bajos, abiertos y de más fácil acceso de la educación artística y de la formación integralⁱⁱ de la persona.

Se pretendió que la encuesta aplicada a los educadores plásticos academicistas no formales nos diera a conocer el perfil que se investiga. Se consideró que lo mejor para investigar el campo es trabajar como un programa computacional que recaba datos, los almacena y responde una pregunta, por ejemplo: ¿quiénes enseñan el academicismo plástico informalmente en Monterrey?, ¿lo hacen mediante conocimientos teóricos o sólo desarrollan la técnica?, ¿buscan el desarrollo total del individuo?, ¿consideran el arte una ciencia?

El estudio tiene implicaciones cortas: solamente explora el campo y describe el perfil conforme a Arthur Efland.ⁱⁱⁱ Pero a la larga pretende ser algo que se une a la bola de nieve que cae por la ladera y se va haciendo cada vez más grande^{iv}, con la intención de transformar nuestra sociedad en una mejor. Se pretende concienciar a los educadores informales, e incluso a los formales, llevarlos a una “educación a través del arte”^v e influir en nuestra sociedad transformándola en una mejor, más sensible, racional y buena.

En esta tesis se empieza una investigación, se levanta una pregunta, se inicia el problema, se presenta una hipótesis, se propone la metodología de investigación. Más adelante se unirá a otras siete tesis que tratan el mismo tema general sobre la educación artística plástica no formal desde enfoques particulares: infantil, del adolescente, de los elementos del dibujo, de la expresión creativa del yo, del arte de la vida cotidiana, del arte como disciplina y del arte

posmodernista. Esta compilación se unirá a otra investigación sobre la educación artística plástica formal, carreras técnicas y estudios superiores en Monterrey.

3. DESARROLLO

3.1 Reconstrucción del contexto. Referente histórico-social-territorial

En la historia de la sociedad regiomontana no existe una verdadera tradición del arte plástico. Una región de “guerra viva” que era ganadera y dedicada algunos cultivos se convirtió en zona de paso, comercial e industrial. Su tradición artística siempre ha estado en las periferias de la cultura. No ha sido hasta el último cuarto del siglo veinte que el arte se ha elevado al nivel de licenciatura, posgrado, institucional museístico, es decir, con museos especializados en arte, y galero privado, o sea, con galerías que manejan obra reconocida y que entran al mercado nacional e internacional. Y en ese mismo período de tiempo se reconoce principalmente el valor del arte plástico en su sentido de mercancía que equivale a dinero invertido y acumulado. Sólo desde una perspectiva mercantil e industrial y no desde otras dimensiones. La historia del arte plástico en Nuevo León es mínima, despreciada y marginal, y la investigación sobre el arte y en torno al arte universal y regional es casi nula.

3.2 Revisión de investigaciones anteriores. Identificación de estrategias, conceptos, planteamientos, metodologías y hallazgos

Primeramente se definió el tema de esta tesis con el Doctor Mario Méndez como: el perfil de la educación artística visual academicista no formal en la zona metropolitana de Monterrey. De ahí se pasó a una búsqueda, con la asesoría de la doctora Claudia Campillo, de artículos y tesis que traten el mismo tema en la región y en el mundo.

Primeramente se consultó la página de la UANL y su sistema de bibliotecas, donde se encontraron libros sobre apreciación, expresión plástica, educación estética, enseñanza artística, educación artística, etcétera; algunos aparecen en la bibliografía sugerida por el doctor Méndez, y otros se usan en las primarias y secundarias de Nuevo León (y son de utilidad para esta investigación debido a su carácter oficial). Se encontró un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México sobre academias de arte; es decir, trataba sobre enseñanza oficial o formal, todo lo contrario de lo buscado. También se halló la tesis *Didáctica infantil a través del arte*, de Elena Martínez Garza, en la FAV. No se encontró nada relevante.

En la página de internet *Library of Congress. Online catalog* se encontraron cuatro libros que tratan el tema de la educación artística en general. De los tres autores dos son conocidos en la localidad y uno está en la bibliografía recomendada por el doctor Mario Méndez; éstos dos reconocidos en el ambiente de la Facultad en Artes Visuales y del Posgrado en Artes son Dewey y Eisner. Además, se encontraron cuatro fichas interesantes: "New York. Metropolitan museum of art. (from old catalog). Art education; an investigation of the training available in New York city for artists and artisans. New York (The De Vinne press) 1916"; "Great Britain. Central Office of Information. Art education. London, H. M.

Stationery off. 1946”; “Kentucky. Dept. of Education. (from old catalog). Art education. Frankfort, 1959. Art—Study and teaching” y “Art education in the city of New York, School art league of New York, 1938. Art—Study and teaching—Decorative arts—Study and teaching—New York (State)—New York”. Estas cuatro fichas son lo más semejante a la presente investigación: son una clasificación de la oferta educativa artística en Nueva York, Kentucky y en el Reino Unido en la primera mitad del siglo veinte; sólo que bien pueden incluir educación formal e informal, academicista y de otros tipos. Los libros no están en línea, como ningún otro libro de la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos. Más aún, se nota que son catálogos informativos para los aspirantes a estudiar una técnica artística o artesanal, mientras que lo propuesto en esta investigación es descubrir el perfil de una oferta, su orientación, es decir, hacia qué disciplina de enseñanza artística tiende.

En la misma página se puede entrar al *Handbook of Latin American Studies*, una colección de *abstracts* de artículos y estudios sobre Latinoamérica de la segunda mitad del siglo veinte. No contiene los textos. Sobre el tema *non oficial art education* presenta cien entradas, entre las cuales cuatro artículos versan sobre la educación no formal, no en específico del arte sino en términos generales. Thomasa J. La Belle propone la educación no formal como un poderoso agente de cambio social revolucionario, Barbara Freitag enfatiza la importancia de la investigación sobre las relaciones de la educación formal e informal desde varias perspectivas sociales y Susan L. Poston realiza una compilación de bibliografías sobre el tema según países, regiones y tópicos. El texto de La Belle se relaciona más con esta investigación: no se trata de catalogar

la educación artística plástica en Monterrey, sino de revelar la falta de intención de desarrollar integralmente al ser humano, y por lo tanto cambiar el estatus social regiomontano en uno mejor a través de la educación artística plástica informal (o formal) y academicista (o correspondiente a cualquier movimiento artístico). Hacer esta investigación sería dar una respuesta afirmativa al llamado de Freitag. Y sobre Poston, sería bueno buscar su libro.

En los portales de bases de datos externas que aparecen en la página del sistema de la UANL no se puede entrar desde afuera del campus universitario. Desde la biblioteca Ignacio Martínez Rendón de la Facultad de Artes Visuales, se encontraron en la página *Arts & Humanities (CCConnect)* (<http://portal.isiknowledge.com>) dos artículos sobre arte academicista que no tenían relación con esta investigación, dos divagaciones sobre el academicismo; en *In4Mex* (www.in4mex.com) no se encontró nada; *Proquest digital dissertations* (<http://proquest.umi.com>) no reconoce al usuario y solicita su clave de acceso, recordando que todas las tesis ahí contenidas están protegidas por derechos de autor y que no todas se pueden copiar.

Debido a la falta de experiencia y habilidad en la búsqueda electrónica, y al poco éxito logrado en intentos vanos, se visitó la Biblioteca Magna y se solicitó el servicio de búsqueda de información, artículos y tesis en *internet*. Atendió el señor Héctor Sarmiento Thule, aseverando que en tres días tendría una respuesta que enviaría por correo electrónico. Efectivamente, en tres días envió una. Dice en su mensaje: "lista de referencias sobre educación artística academicista informal", y agrega: "hemos encontrado poco sobre el tema"; agrega que enviará más en cuatro días. En total serían doce referencias, de las cuales seis están disponibles

en texto completo. La primera se presentaba como la más interesante; era una monografía sobre cómo y por qué la gente participa en las artes y la cultura. Se solicitó el texto completo, pero no trata el tema que se investiga aquí ni habla sobre sus métodos de recolección de información.

La gente consume eventos artísticos por ciertas razones descubiertas en el estudio. La referencia 11, la segunda más interesante, un ensayo de E. W. Eisner (autor que aparece en las referencias bibliográficas) sobre el deber de las escuelas de enseñar a los alumnos a encontrar sus propias aptitudes y perseguirlas más allá de las ideas comunes y prácticas de una cultura. Aunque no es un estudio similar al que se conduce en esta investigación, ni usa metodologías de investigación similares a las que se van a emplear aquí, tiene una propuesta similar a la que se presentará al final de este trabajo y a la de La Belle. En realidad ninguna de las doce referencias es interesante, puesto que ninguna es una tesis similar a la que conducimos; tratan los temas tangencialmente y por separado.

Posteriores búsquedas en *internet* no han arrojado nada nuevo. Con base en lo anterior, pero sobre todo en el llamado que hace Freitag y en los resultados infructuosos del buscador profesional Héctor Sarmiento Thule, se deduce que no hay una investigación, ni un artículo científico ni una tesis similar a la que se propone realizar aquí, o por lo menos no es accesible al autor de este estudio; es decir, como si no existiera. Otros investigadores no han pensado el problema como se pretende aquí, ni han usado conceptos ni estrategias ni han divulgado sus hallazgos con el enfoque específico que se busca en esta investigación; por lo tanto el estudio es pertinente y existe justificación para realizarlo.

Se ha hecho una investigación sobre el conocimiento previo acerca del problema que se propone. El resultado ha resultado nulo. Un reporte sobre esta búsqueda se acaba de presentar. Se propuso continuarla por tener miras de honradez y profesionalismo, aunque se pasó a etapas más avanzadas del estudio, y a pesar de que las probabilidades de encontrar algo relativo disminuyen por cuestiones lógicas, si se halla algo significativo se adjuntará en este apartado. Por el momento este conocimiento previo no contesta la pregunta.

3.3 Formulación de la pregunta. Pregunta. Delimitaciones. Enunciación.

Objetivos. Hipótesis

Del contexto cultural en el cual se realiza esta investigación se ha pasado a localizar artículos científicos y tesis similares. Ahora sigue la presentación formal del problema. Se verá la enunciación de la pregunta con sus delimitaciones, luego los objetivos generales y específicos, y después lo más importante de la investigación, la hipótesis.

La pregunta, con sus delimitaciones en el tiempo y en el espacio es la siguiente: ¿Qué rasgos de la educación artística academicista aparecen en la educación no formal en la ciudad de Monterrey, en el primer semestre del año 2006?

Los objetivos generales son:

- Se pretende caracterizar la oferta local de educación artística informal de arte academicista.

- Servir en un estudio comparativo entre la oferta oficial y la no oficial en investigaciones posteriores.
- Identificar rasgos característicos de la enseñanza academicista en sus planteamientos educativos.
- Identificar si la enseñanza tiene un respaldo teórico.
- Identificar si desarrolla integral y totalmente al individuo.
- Identificar si eleva al arte al nivel de una ciencia.
- Identificar si revalora al arte como trabajo.

Los objetivos específicos son:

- Indicar a los enseñantes que consideran importante aplicar en sus cursos la copia de obras realistas o el dibujo de la figura humana desnuda.
- Mostrar a los maestros que aplican las siguientes actividades en sus cursos: hacer retratos, hacer bodegones, hacer paisajes, ejercicios iguales para todos, dibujar de esculturas de yeso y jarrones, copiar trabajos bidimensionales de autores realistas, dibujar y pintar al natural de manera realista, evaluar la composición.
- Identificar a los enseñantes en que predomina más la visión del arte como una imitación de la naturaleza.
- Identificar a los talleristas que tienen el siguiente concepto de arte: el arte es una imitación del bien.
- Descubrir si los enseñantes quieren que el alumno aprenda técnicas clásicas realistas.
- Encontrar si los profesores intentan que el alumno produzca imágenes que parezcan reales.

- Preguntar si el educador pretende que el alumno sepa dibujar copiando lo que ve tal cual es.
- Descubrir si los maestros consideran que los trabajos que realizan sus alumnos son buenos cuando su realización técnica se apega a los lineamientos clásicos.

La hipótesis es que la educación artística plástica academicista informal es acéfala y que no desarrolla la humanidad del educando ni dignifica las artes como ciencia ni como trabajo.

Se ha presentado la enunciación formal del problema con sus delimitaciones específicas, sus objetivos generales y particulares y la hipótesis de este trabajo.

3.4 Justificación de la investigación

En el apartado primero se presentó a grandes rasgos el ambiente regional en el que habita el problema. En el apartado segundo se mostraron los resultados, casi nulos, de una búsqueda de reportes similares al que se pretende realizar aquí. En el tercero se presentó oficialmente el problema. En este apartado cuarto se dará una simple y directa razón de ser a esta tesis, relacionada con su contexto cultural.

Esta investigación va a tratar un conocimiento nuevo porque, debido a las condiciones culturales del noreste de México, cualquier investigación que se haga sobre las artes en este lugar es por *default* un conocimiento nuevo. Como se dice

en el apartado primero, en el contexto cultural, las artes en el noreste de México están relegadas a segundo, tercero, *n* término. La separación de la región del centro de México, sus condiciones climáticas de semi-aridez, su referente histórico de “tierra de guerra viva”, su filosofía de trabajo, su condición de zona industrial, comercial, etcétera; todo esto deja al arte en condiciones bajas, y no es hasta finales del siglo XX que las artes entran en la corriente de la educación superior y son objeto de comercio. Como resultado natural de esta asimilación y elevación del arte se da la presente investigación. Cualesquiera que sean sus niveles y sus potencias, máximos o mínimos, serán por obviedad una sapiencia original.

Además se justifica porque en una búsqueda en bases de datos de estatura internacional no se halló algo semejante. Aunque las artes son mejor consideradas en otras partes de la Tierra y lo fueron en pasados tiempos universales, las artes históricamente se consideran menores y superfluas, y en el nacimiento del siglo XXI la demanda de investigación artística es patente.

Esta investigación se unirá a las pocas que se han realizado con respecto a las artes en los últimos treinta años en la ciudad de Monterrey, y en el estado de Nuevo León. Se juntará así al comienzo del cerebro artístico neoleonés. Cualquier información, por nimia que sea, puede ser succionada y transformada en energía vital. Y más aún, puede ser útil en otras partes de México, o en América Latina, o en Norteamérica, o en Europa, o en el resto del planeta. Así como puede llegar a beneficiar en alguna forma a la FAV y a la UANL.

A continuación se verá el contexto de esta investigación: la posmodernidad.

4. CONTEXTO. LA POSMODERNIDAD

¿Qué es la posmodernidad?

La posmodernidad es un tema con autores difíciles de dominar. Se puede definir la posmodernidad desde sus definidores contemporáneos, como Lyotard, Derridá o muchos otros. O yendo más lejos, desde Nietzsche o Hegel. Pero esta investigación no es sobre la posmodernidad; ni una defensa ni un ataque de la posmodernidad, sino la búsqueda de la definición del perfil de la educación artística no formal en la zona metropolitana de la ciudad de Monterrey, con base en conceptos y aseveraciones sobre la historia del arte en los Estados Unidos de América creados por autores considerado posmodernos: Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur. Esta investigación definirá la posmodernidad en función a sí misma.

La posmodernidad como término, como palabra, definición, tecnicismo, nombre o movimiento es acuñado mayormente por intelectuales anglosajones noroccidentales en la segunda mitad del siglo XX. Se entiende que sus más antiguos referentes son Nietzsche, Hegel y el nihilismo.

Posmoderno se considera un concepto transparente en el léxico arquitectónico. Define al movimiento arquitectónico que actuó en contra de la arquitectura modernista. Este movimiento arquitectónico fue iniciado por Charles Edouard Jeanneret (1887-1965), llamado Le Corbusier, francés de origen suizo, pintor, teórico, urbanista y arquitecto; y por el grupo alemán anterior a la Segunda Guerra Mundial denominado Bauhaus, que en español quiere decir “casa de la

construcción”; la Bauhaus era una escuela de arquitectura y artes aplicadas. Ambos, Le Corbusier y la Bauhaus, pueden considerarse como funcionalistas sociales minimalistas. La Bauhaus fue proscrita de manera no planeada por el régimen nazi a Chicago, Estados Unidos, en 1937. El posmodernismo arquitectónico de Le Corbusier y de la Bauhaus también es considerado, más que un movimiento reaccionario *en contra* de la modernidad, un movimiento que tuvo el rol grande de *evolucionar* las ideas y las técnicas de la arquitectura modernista. No es un movimiento contrario, sino a favor, y es considerado por algunos como funcionalismo y parte de la modernidad.

En diferentes latitudes el concepto tiene otras acepciones. El posmodernismo es el rechazo de los fundamentos racionales del movimiento filosófico europeo de la Ilustración, que se dio de 1688 hasta 1830. Algunos de estos valores de la Ilustración son: el racionalismo utilitarista, el capitalismo, la clase burguesa, la sociedad dueña del poder político, una moral social, la conquista de la absoluta felicidad de todos por medio del progreso, la educación de todos, el fin de la superstición y de lo religioso, el avance de las ciencias naturales y las matemáticas, adelantos tecnológicos e industriales, el principio soberano de nación-Estado.

En las artes plásticas la Ilustración tiende a lo neoclásico, es una vuelta al clasicismo grecorromano pero desde una perspectiva racionalista, utilitaria, capitalista, burguesa, estatal, progresiva, tecnológica, industrial, científica, socio-racional, moralista, no religiosa. Lo que se conoce como el academicismo, el cual afecta a las artes incluso hasta el siglo XX.

El posmodernismo va en contra particularmente de lo objetivo verdadero, lo claro, lo racional, lo coherente. El posmodernismo es una vuelta a lo irracional, primitivo, místico, supersticioso, religioso, subjetivo, no figurativo, no progresista, no absoluto, etcétera. Pero obviamente con todas las ventajas de la modernidad. Así como el neoclasicismo no volvió a vestirse con mantas blancas, luchas a muerte de gladiadores en coliseos, levantamiento de templos a Apolos y a Victoria, el posmodernismo se refiere a un nuevo irracionalismo nunca antes visto.

En las artes se diría que ciertos movimientos artísticos posteriores al academicismo tendrían elementos posmodernos, como el barroco, el romanticismo, el impresionismo, el expresionismo, el fauvismo, el surrealismo, el dadaísmo, etcétera. No son propiamente posmodernos simplemente porque no fueron llamados así.

De antiguos irracionalismos nace en la posmodernidad la crítica literaria deconstructiva del filósofo francés Jacques Derrida (1930-2004), los “estudios culturales” y todo lo que se conoce contemporáneamente como filosofía posmoderna. El posmodernismo es un neoirracionalismo.

¿Cuántos tipos de irracionalismos filosóficos existen y cuáles son?

Técnicamente puede decirse que la posmodernidad es antifilosófica, por ser antirracional y anticonceptual, y por ser anti-Ilustración. Vista de una manera legalista debe tener un discurso vago y sin coherencia, muy afín al nihilismo y al dadaísmo; pero el posmodernismo nace después de estos movimientos. Estrictamente la filosofía posmoderna debiera ser una filosofía que no filosofa, que no deja nada escrito, impreso, grabado, hablado, ni siquiera bien pensado. Una vuelta a la prehistoria. Cavernícola. Pero no se ve a ningún posmoderno

renunciando al aire acondicionado, los autos, el dinero, la fama, el reconocimiento, etcétera. La realidad contemporánea es un poco más revuelta que la exigencia explicativa fundamentalista rigurosa de un último postulado ideológico.

La posmodernidad puede definirse como el cariz que ha tomado la modernidad en los estratos socioculturales más sobredesarrollados y primermundistas desde sus autotransformaciones y autocríticas, que han vuelto a evolucionar o revolucionado sus propias ciencias y artes.

La posmodernidad puede definirse desde la teoría del caos^{vi}. La posmodernidad puede definirse desde la teoría de la relatividad. Hay que empezar deduciendo por obviedad que no existe un consenso sobre qué es la posmodernidad, ni siquiera sobre si existe o no, o si habría que llamarla con otro nombre más adecuado o verdadero.

Podría decirse que es lo que está pasando desde fin de la guerra de Vietnam, del año de 1975. Lógicamente deben de existir bastantes definiciones con diferentes grados de contradicción, y deben de ir del negativismo más puro al positivismo más puro. Cualquier persona que se pueda erigir con suficiente autoridad puede dar en el medio adecuado su propia definición de posmodernidad y hacerla valer.

Según el maestro Giampiero Bucci, y también el doctor Miguel de la Torre^{vii}, el antecedente más antiguo de una definición de posmodernidad lo dio Nietzsche cuando dijo “Dios ha muerto, y nosotros lo matamos”.^{viii} Según Bucci, esto dice Nietzsche como hijo de Hegel, pues ya en Hegel se perfilaba esta afirmación, ahora considerada la definición más antigua del posmodernismo, profética.

Esto recuerda el versículo bíblico que dice: en los postreros tiempos vendrán hombres burladores^{ix}. Una definición subjetiva e impresionista de la posmodernidad sería que es una actitud de burla de uno hacia todas las cosas, establecidas o no, burla absoluta hacia la otredad^x. Una definición filosófica doctoral respondería: “¡Todo lo contrario!”^{xi}

El filósofo español exiliado José Ferrater Mora^{xii} (1912-1991), da en 1965 una definición de posmodernidad; posiblemente en ese año aún no se había planteado el tema. ¿Desde cuándo existe el término, y desde cuándo existe la posmodernidad? ¿desde que Nietzsche dijo que Dios había muerto? Sobre el modernismo Mora da varias definiciones, una de las cuales dice: “En un sentido amplio ‘modernismo’ designa toda tendencia a acoger y aun a exaltar lo moderno... todo lo más nuevo y reciente de cualquier época”. Aquí Ferrater concordaría con el doctor Miguel de la Torre cuando dice: “Algunos opinan que la posmodernidad es modernidad, capitalismo tardío, o ultramodernismo^{xiii}”.

La *Enciclopedia Salvat* de 1972, un año después, no tiene el término y define el modernismo como art nouveau: “movimiento sincrético (...) no repetido desde el gótico”, “hacia el 1900”, “sociedad vanguardista que leía a Nietzsche, escuchaba Wagner y volvía sus ojos a la naturaleza”, y hace referencia al movimiento literario al cual perteneció el poeta Rubén Darío. En la página 2257 dice sobre el término *moderno*: “Que existe desde hace poco tiempo”, “Que ha sucedido recientemente”, “Díc. de lo que participa de las características más sobresalientes de la época”, “Lo que en cualquier tiempo se ha contrapuesto a lo clásico”.

Se puede decir desde cierto punto de vista que el término y el movimiento de la posmodernidad no existen. El surrealismo, el dadaísmo, etcétera, pasaron. El

marxismo, el leninismo y el estalinismo pasaron. ¿El posmodernismo pasará con la muerte de sus definidores? Es un punto que se puede tratar de probar, y sobre esa base hacer una interpretación de la realidad. Algo puede no existir o significar otras cosas para otras personas.

El *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* de 1989^{xiv}, dice sobre *postmodern*: “of or pertaining to any of several trends or movements in the arts or literature rejecting or reacting to modernism” (pagina 1123); esto coincidiría con una definición del posmodernismo como lo irracional, lo no claro, lo *contra*, la burla. En la página 920, la definición de *modern*: “of or pertaining to present and recent time; not anciant or remote”, coincide con la de *Salvat*. Esto concuerda con la teoría, dada por el Doctor Miguel de la Torre, de que la posmodernidad no existe y lo que existe en realidad es un momento histórico llamado modernidad capitalismo tardío, “of or pertaining to the historical period following the Middle Ages: modern history.”, coincide con la modernidad capitalismo tardío, la no existencia de la posmodernidad y con la definición de la modernidad como el pensamiento racional científico que se da de Galileo y Descartes hasta el tiempo presente. En cuanto a la definición de *modernismo tardío*, “of, pertaining to, or characteristic of contemporary styles of art that reject traditionally accepted or sanctioned forms and emphasize individual experimentation and sensibility”. Esto coincide contradictoriamente con la definición de posmodernismo contracultural, antirracional, personalista, relativista, egocentrista, etcétera.

Si las formas artísticas plásticas como el performance y la instalación son consideradas arte posmoderno, su intención original era rechazar lo

tradicionalmente aceptado o sancionado y enfatizaban lo anticartesiano, lo anticultural, lo *antiestablishment*, ¿qué sucede cuando estas formas “posmodernas” son aceptadas por las instituciones, los museos, las casas de cultura, las galerías, los concursos, las revistas, las escuelas de arte? Pierden todo su sentido contracultural y se convierten en parte del *establishment* y del pensamiento cartesiano. Pierden su condición de posmodernas.

Coincido con el Doctor de la Torre cuando habla de Efland, de *La condición posmoderna* de Lyotard y de la posmodernidad, así como con los compañeros de diplomado en investigación Rafael Cárdenas y Alfredo Uzeta, en las clases del viernes 19 de mayo de 2006 y del jueves 25 de mayo de 2006. En ellas se habló de la incredulidad en los grandes relatos y del surgimiento de infinidad de pequeños relatos, y de la posmodernidad como la conjunción de culturas, la creación de interculturales, la globalización de las culturas y de la multiculturalidad que se lanza contra todas.

El maestro Giampiero Bucci, en un curso dado en Posgrado de la Facultad de Artes Visuales, dice sobre Nietzsche que tuvo tres momentos en su obra literaria; en el tercer momento, que Bucci llama momento apocalíptico, profético y de revelación, pasa a la vez por cuatro apartados: 1) Muerte de Dios, 2) Nihilismo, 3) Superhombre, y 4) El eterno retorno. La muerte de Dios y el nihilismo son condiciones básicas del posmodernismo. Giampiero agrega que en lo posmoderno el arte es un gesto que nos dice “mírame, no te quiero decir nada”. La nada. El nihilismo y el dadaísmo, y se puede agregar ahí muy bien el surrealismo, y a Marcel Duchamp y su mingitorio. En otra clase el maestro da la siguiente definición:

La filosofía posmoderna es la cifra de la individualidad de uno, la puedes hacer como demonios quieras mientras tengas un compromiso con la verdad, debemos desarrollar un método, la contaminación de géneros bajo la lógica demostrativa, y sube lo emocional, vuelve a la búsqueda de la sabiduría y la felicidad; por eso se funde con la estética, la poesía y la novela.

Bucci sigue hablando en sus últimas clases del curso^{xv} sobre el posmodernismo; utiliza fotocopias con extractos de libros que versan sobre lo posmoderno y hace una *lectura cercana*^{xvi}, lee, interpreta y cuestiona^{xvii}. Dentro de lo que cita Giampiero de Lyotard, y es entre sus copias lo que más llama la atención y sirve para este escrito, está el siguiente extracto: “la condición del saber en las sociedades más desarrolladas (...) se llama condición “postmoderna”. El término (...) designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX”.

Lyotard habla del saber (el saber es lo primero, la base)^{xviii}, y del saber en las sociedades más desarrolladas, en las cuales cambió la ciencia y la literatura; esto toca un tema que se tratará más adelante, con respecto a si puede hablarse de posmodernidad en Monterrey, que no pertenece al primer mundo generador de saber y dictador de ciencia y arte.

Aquí mediremos estas transformaciones con la crisis de los relatos. Al principio, la ciencia está en conflicto con los relatos. Medidos con su vara, la mayoría de los relatos se revelan fábulas. Pero en tanto la ciencia (...) tiene que legitimar sus reglas(...) Entonces hace sobre su condición un discurso de legitimación (...) este metadiscurso recurre explícitamente a tal o tal otro gran relato(...)la dialéctica del espíritu, la hermenéutica del sentido, la emancipación del sujeto razonante o trabajador, se decide llamar “moderna” a la ciencia que se refiere a ellos para legitimarse(...)xix

Los relatos aquí no son ficción dramática sino sentencias que justifican la razón de ser. Se vieron los grandes relatos con el doctor Miguel de la Torre. La sociedad industrial y el Estado-república se justifican porque el ciudadano, que pertenece a tales, que razona y trabaja, se emancipa en un ser libre, pleno, feliz, etcétera. En las sociedades “modernas” todo tiene un sentido que puede ser buscado y hallado. Y así sigue el discurso. Éstos son relatos y discursos que rigen la sociedad y todos debemos creer y seguir, son grandes relatos o meta-relatos. “Simplificando: se llama ‘postmoderna’ la incredulidad con respecto a estos relatos, incredulidad que es un efecto y al mismo tiempo un supuesto del progreso de las ciencias”xx.

Según Lyotard los relatos, con el avance natural de la modernidad, se revelan en su mayoría como falacias. La ciencia, el arte, el razonamiento, el trabajo, el sentido, el progreso, la industria, no hacen al sujeto necesaria y obligadamente libre. Las sociedades crecen, los individuos viven el progreso y experimentan infelicidad, pobreza, muerte, guerras, sin sentido, etcétera. Esto produce

incredulidad real, vivida, en los grandes relatos. Entonces cada persona o cada grupo empieza a crear sus propios relatos, ya no dados por los que están en el Estado o en la sociedad. Más adelante Lyotard dice:

Hay muchos juegos de lenguaje diferentes, es la heterogeneidad de los elementos (...) la heterogeneidad de los juegos de lenguaje. Y la invención siempre se hace en el disenso. El saber posmoderno no es solamente el instrumento de los poderes. Hace más sutil nuestra sensibilidad a las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de tolerar lo inconmensurable. Su razón no está en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores.^{xxi}.

El saber es fuente de poder y cada grupo crea sus propios relatos, todos ficticios, y sus saberes para obtener poder, y para hacer ciencia, su propia ciencia, y descubrir nuevos inventos, los propios que los satisfagan. Afortunadamente esta diversidad, según Lyotard, nos hace más sensibles a nuestras diferencias y fortalece nuestra tolerancia hacia los demás. Según el licenciado Édgar G. Leal^{xxii}, Lyotard predica la destrucción del meta-relato. La posmodernidad produce pequeños relatos, ¿y no permite el meta-relato como un relato más que forma parte de la multiculturalidad como se habló con el doctor Miguel de la Torre? La multiculturalidad debe permitir los relatos que proponen el estado y los ricos. Los viejos relatos, en el caso de esta investigación el academicismo, o lo que queda de él, deben permitir y tolerar el pensamiento cartesiano, porque ellos mismos son parte de la multiculturalidad; si no lo permiten, entonces no son parte de ella.

El último párrafo citado de Lyotard contradice un poco al licenciado Édgar Leal. Lyotard habla de tolerancia y de “un caldo de movimientos”, como lo llama Édgar Leal. Pero probablemente Lyotard no apoye más la emancipación del hombre que razona. Según Édgar G. Leal, Vattimo propone la multiculturalidad y permite todos los relatos, “el caldo o sopa de relatos”. Según Leal^{xxiii}, cuando Vattimo termina su libro *El fin de la modernidad* lo hace diciendo: “bueno, después de todo esto lo que yo quería decir es: yo creo en Dios”. Vattimo termina afirmando creer en el relato más antiguo, o uno de los más antiguos, de la civilización occidental. Sobre Vattimo el doctor Miguel de la Torre afirma^{xxiv} que le agregó algo al “Dios ha muerto” de Nietzsche: “Dios ha muerto, todo está permitido”. ¿Incluso creer en Dios?

Vattimo dice que Nietzsche definió el nihilismo como la “situación en la cual el hombre abandona el centro para dirigirse hacia la X” en una anotación al comienzo de la antigua edición de *Wille zur Macht*, y que Heidegger dice lo mismo del nihilismo^{xxv}. Honderich dice que a menudo Nietzsche es llamado un nihilista, pero que en realidad no se consideraba nihilista y además acusaba al judeocristianismo de nihilista. Al hacer una lectura rápida de *El Anticristo* encontré que es cierto lo que dice Honderich. En cierta forma Nietzsche tiene razón porque Dios dice en las Escrituras que las mejores obras de los hombres las tiene por inmundicia y promete quemar la Tierra y su cielo y destruir todo lo que hay en ellos. Sería el último destructor de cultura, esto es, si el dios judeocristiano existe y si cumple sus promesas. Honderich dice que el inventor del término *nihilismo* es el escritor ruso del siglo XIX Turgenev, en referencia a jóvenes rebeldes en la Rusia zarista. ¿En qué consiste el nihilismo de Nietzsche y según quiénes?

Es imposible acabar con los meta-relatos en una verdadera sociedad multicultural, y es también imposible e inaceptable que un relato o un grupo de relatos tomen todas las instituciones sociales y eliminen de la faz de la tierra los antiguos relatos, como en el caso de la pretensión y el dogma de acabar con la plástica figurativa y sustituirla con la plástica no figurativa. Se puede lograr, pero con limitaciones, en ciertos círculos. Lograrlo implicaría un nuevo fascismo exitoso. “Si así fuera, seguiríamos estando prisioneros de otra metafísica, de una teoría que opone una ‘verdad verdadera’ a los errores que se deben desenmascarar, con lo que se perpetúa el juego del que queremos apartarnos por medio de nuestro alejamiento de la metafísica”.^{xxvi}

Por otra parte, Édgar Leal^{xxvii} afirma que Derrida es el deconstructor que propone que hay que destruir la institución para levantar la multiinstituciones, y que Arthur Danto asegura que todo puede ser arte. Pero en realidad quienes más se ajusta a esta investigación sobre la educación artística no formal en la zona metropolitana de Monterrey son Lyotard y Vattimo, pero sobre todo Vattimo, porque Lyotard no soporta el meta-relato.

Tomando en cuenta la encuesta realizada para la investigación y los resultados que arrojó, conviene muy bien una definición de posmodernidad que permita la multicultural, ya comentada en clase, una multicultural que reciba, amamante, todos los relatos.

Esta investigación se basa principalmente en un libro de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur: *La educación en el arte posmoderno*. Hoy, según la interpretación^{xxviii} del doctor Miguel de la Torre, Efland define la posmodernidad en los primeros cinco capítulos como sigue:

Efland define la posmodernidad como cuatro cambios o crisis-cambios, y estos son los que llama posmodernidad:

1. Cambió la epistemología moderna. De una epistemología cartesiana a una anticartesiana.
2. Cambiaron las nociones de espacio y tiempo. Globalización. La deslocalización territorial, económica y política. De *fordismo* (piramidal, almacenar producto) a *toyotismo* (fábrica flexible, estructura de redes planas, no se produce si no está vendido, no almacena, fábricas multiproductos, *just in time*). La producción, distribución y consumo se transformaron por completo. La nación mercado, un país ya no es una nación sino un mercado. Las funciones no son las clásicas de proteger a sus ciudadanos de enemigos externos e internos, sino las de un mercado de compra y venta. El consumo: el ciudadano es uno que consume, no ya uno que vota. Ideas no locales. Idea de ciudadano del mundo.
3. El asunto del individuo. De ciudadano a consumidor. Escasez de ciudadanía. Los sujetos se ven de manera diferente. Modernidad, esperanzas para todos, caen las monarquías, nacen Estados-repúblicas y los ciudadanos contribuyen al cambio, cambia lo social humano para bien de todos. 1879, bienestar, felicidad, paz, comida, ingreso, son promesas no cumplidas. 1914-1918, 1929, 1939-1945, dos guerras mundiales y la Gran Depresión, 40's-70's, escalada de violencia mundial. Desencanto, se pierde la solidaridad en torno al estado, se

perdió, “si voy a ser feliz depende de mí y mañana, no en 100 años”, yo en el centro. Arte impulso, función creativa del yo.

4. Asociar al sujeto una idea de salud psicológica, los excéntricos no lo son porque están locos, son otra manera de pensar, una idea del yo como mí mismo. Modernidad: si no eres racional entonces no eres como yo, no sirves, ruptura con el mediocre, historia de Europa es la historia del mundo y el modelo a seguir. Estos conceptos de la modernidad entran en crisis, los humanos se convierten en consumidores que pueden comprar *ipods* en el tercer mundo. Premodernidad, los locos están cerca de los dioses. Modernidad, a los locos los ponían en un barco y lo empujaban al mar, que se lo llevara la corriente. Posmodernidad, la otredad es otra forma de pensar, el otro también vale.

El capítulo 5 del libro de Efland da otras definiciones de posmodernidad (las anteriores están los capítulos 1 y 2).

1. Pérdida de fe en los grandes relatos. Desfondamiento. Surgen los pequeños relatos.
2. La relación del saber con el poder. No hay un saber, un saber apuntala unas relaciones de poder. En la posmodernidad se da una reacción frente al poder, una resistencia al poder.
3. La deconstrucción. La otredad. Ausencia de verdad. Una construcción nos habla de los tales, los cuales, los equis, los que están en el poder tienen su arte, lo deconstruimos, explica la producción según su contexto.

4. Charles Jenks. Es una forma de producir o enseñar que asume la producción de pintura como lenguaje, usas la pintura como recurso para mandar mensajes a los demás y no importa la factura o su belleza. ¿Esto me dice algo? Su cuestionamiento de las interpretaciones establecidas, cuestionarse la Bauhaus, la expresión del yo, etc., esos son modos, te los enseño si cuestionas, si recurres a temas capaces de generar controversias.

A petición de la doctora Claudia Campillo el doctor Mario Méndez tuvo una clase con los participantes de esta investigación cuando Campillo aún no había terminado el primer módulo del diplomado de investigación. La clase se realizó el miércoles 22 de febrero de 2006. Durante esa clase se le preguntó al doctor Méndez cuál era la postura posmoderna de Efland en el libro antes citado, si es que Efland es o puede considerarse posmoderno. Méndez respondió que Efland es posmoderno y maneja cuatro supuestos básicos de cuatro pensadores diferentes.

El primero es que ya no hay mega-relato^{xxix} (Lyotard). El segundo es que los ámbitos de los grupos de poder producen el arte y la historia (Foucault). Tercero, que toda obra presenta contradicciones y la deconstrucción de éstas revela la obra (Derrida). Y cuarto, todas las obras presentan dobles lecturas y no hay artista que en realidad diga “algo” (Jenks).

La postura de Efland, según el doctor Méndez, es que al saber estos cuatro puntos uno se abre como maestro y cambia su pedagogía por una mejor. Hay obvias similitudes entre la interpretación del doctor de la Torre y la del doctor

Méndez, como lo son la destrucción del meta-relato, la deconstrucción y la idea de que el poder determina lo que es arte.

Debido a la complejidad del tema de la posmodernidad. Y a la posibilidad de muchas interpretaciones. Desde las que elaboran los teóricos anglosajones hasta las de los académicos reconocidos de la ciudad de Monterrey, sin contar las que alguien no reconocido, como los participantes de esta investigación, pueden dar^{xxx}, se ha decidido definir la posmodernidad de acuerdo con los fines de esta investigación. Conforme a lo que se previó en la creación y aplicación del instrumento metodológico y por razones de conveniencia y simplicidad se define la posmodernidad como: es la multiculturalidad que acepta todos los relatos, en donde todo está permitido, y que conforma la suma de las individualidades de unos. Es decir, que se aceptará que la educación artística visual no formal en la zona metropolitana de Monterrey es posmoderna si acepta las diferentes corrientes de enseñanza que se investigan en el Diplomado incluyendo el academicismo.

¿Es Monterrey posmoderno?

Sí, Monterrey es posmoderno. En ciertos aspectos. Vive en una tríada de modernidades. En guías turísticas escritas por anglosajones sobre México, que se venden en librerías y restaurantes de la zona metropolitana de Monterrey, se menciona a ésta como la ciudad más *norteamericanizada* de México; si Estados Unidos es posmoderno, como ha sido demostrado, entonces Monterrey es posmoderno por imitación de la cultura estadounidense, aunque no haya pasado por el proceso natural que siguieron los países de primer mundo: premodernidad-modernidad-posmodernidad. Es notable a este respecto el hecho de que en las

reseñas anuales de la plástica nuevoleonesa, a partir de 1995 por lo menos, aparezcan prácticas artísticas propias de la posmodernidad como la instalación. También que de las mismas reseñas empiece a desaparecer la pintura figurativa, como las acuarelas de casas de barro de los municipios y las pinturas de paisajes de Nuevo León. Igualmente el hecho de que en la bienal FEMSA y los concursos del Centro de las Artes, la Casa de la Cultura, la Fototeca, etc., se promueva el arte de corte posmoderno; la creación de un museo de arte contemporáneo, Marco, por 1990, que expone arte posmoderno; el hecho de que la currícula de la FAV sea de tendencia posmoderna, así como sus maestros; la eliminación de la clase de Historia del Arte y Estética, porque Dios ha muerto, el arte ha muerto, la historia ha muerto, etcétera, en una interpretación de Nietzsche y del posmodernismo de corte negativo. También el hecho de que maestros de la FAV hayan estudiado en países llamados posmodernos como los europeos, específicamente Enrique Ruiz, que cursó un posgrado en Alemania, y Mario Méndez, que realizó uno en Barcelona.

Enrique Ruiz, en el prólogo a la *II bienal regional de la plástica joven 1996*, dice:

Así, la región representada exhibe grandes contrastes. Destaca, sobre todo, la lucha por definir el arte en nuevas versiones, rebuscando su esencia, redefiniendo su sentido, impregnándolo de “antivalores”, desmembrándolo, desactivándolo, lo cual está ocurriendo también en otros foros nacionales e internacionales en los finales de este milenio. El arte tradicionalmente entendido como la habilidad técnica y la búsqueda de la “belleza” plástica,

resulta opuesto a lo que aspiran la mayoría de las propuestas de esta bienal.^{xxx}

Un discurso claramente posmoderno. Que utiliza a su favor palabras como: contrastes, nuevas versiones, redefiniendo sentido, antivalores, desmembrándolo, desactivándolo, opuesto a lo tradicional y a la belleza. Al final es un destructor del meta-relato. En el siguiente párrafo dice: “para muchos de los menores de 35 años resulta inconcebible abordar el arte sin utilizar la capacidad contemporánea de desafío y de sofisticación intelectual que le caracteriza”. Muy *antiestablishment*. Y un poco más adelante: “hasta que encuentre su lugar en el mar de posibilidades sociales”. La multiculturalidad. Y remata el párrafo con: “individuos que, con lucidez, pueden codificar sus intenciones, en formatos incómodos, difíciles, que no sean los lugares comunes de las respuestas comunes”. Nuevas formas de pensar.

De 1992 a 1994 en la FAV circuló entre los estudiantes el concepto de que nada es arte. También se manejaba la producción de obra que contuviera fluidos corporales o secreciones, influidos posiblemente por los performancers vieneses de la postguerra. La sangre coagulada, orines y estiércol en un lienzo son arte. Nada es arte, o el arte es nada. Y el arte es fluidos corporales fuera del cuerpo y secreciones humanas. El estiércol humano es arte. De 2000 a 2003 se pensaba todavía que el arte es nada. También se decía la frase: de tu arte a mi arte mejor mi arte. Es decir, lo mío es arte, o el arte es lo mío, o el arte es yo, o el arte soy yo, el arte es mi ego^{xxxii}.

En el prólogo de la *XV reseña anual de la plástica nuevoleonense 1995*, titulado “Parámetros metodológicos para una curaduría”, Carlos Blas Galindo dice:

Intervinimos en la disminución de la intolerancia y de la censura –pues sabemos que ambas aberraciones son hostiles al desarrollo de la cultura artística– y tratamos de abolirlas, así como contribuimos en el combate de las posturas autoritarias y antidemocráticas que, como el fascismo, coartan –entre otras cosas– el desarrollo cultural al que tenemos derecho^{xxxiii}.

La cercanía natural con los Estados Unidos de América, la separación del noreste de México respecto al centro por la Sierra Madre Oriental, la condición geográfica de ser parte del Valle de Texas, la ideología texana, la herencia cultural española-árabe-judía de nuestros antepasados, el menor mestizaje que se dio en el área, el hecho de que el noreste intentó separarse del país en el siglo XIX y formar junto con Texas la República del Río Grande, la industrialización y comercialización de la ciudad de Monterrey desde la segunda mitad del mismo siglo (aunque no se produjo nueva tecnología, en cambio se le dio uso), todos estos factores influyen la posmodernización de Monterrey. También influyen en la democratización de México, aunque de manera factual no sucede hasta el siglo XXI. La democracia promueve “la disminución de la intolerancia y de la censura”, aunque también vive en constante cambio y movimiento; en ciertos momentos se miente con meta-relatos que la traicionan pero eventualmente permite cada vez más la proliferación de relatos. Al pretender entrar a la democracia el objetivo es la que se vive actualmente en los países más ricos, la posmoderna. Volviendo a las reseñas, en el prólogo a la *XVI reseña de la plástica nuevoleonense 1996*, titulado “El canto de la tripulación”, Carlos Ashida dice: “esta nueva etapa de desarrollo de

la Reseña, la cual se basa en (...) proponer un ajuste a su esquema de organización (...) para responder a las cambiantes condiciones de la producción y exhibición del arte (...) una experiencia de trabajo curatorial inclusivo”^{xxxiv}.

Y un poco después: “Esta multiplicidad de signos encarna (...) debate, crítica, contradicción, inconformidad, ruptura, lo alternativo”^{xxxv}. Y más adelante:

Las Artes Visuales en Nuevo León han experimentado un vigoroso impulso en las décadas recientes (...) las recientes revisiones paródicas de la iconografía nacional del posmodernismo, la abstracción, las tendencias introspectivas, la figuración académica, la transvanguardia, la experimentación con medios novedosos, la subjetividad en la visión social.^{xxxvi}

Y después: “Esta dinámica plural se reflejó (...) el resultado fue heterogéneo y diverso(...)es necesario reconocer que Monterrey ha tomado la delantera nacional en muchos sentidos”^{xxxvii}. México es parte del mundo occidental desde la llegada de los españoles a América, y desde el siglo XVI ha seguido los movimientos artísticos europeos mayormente por imitación y siempre desfasado por muchos años. La industria, el comercio y la tecnología, así como el desarrollo de la propia sociedad mexicana, han permitido que los lapsos de tiempo sean cada vez menores disminuyendo el desfase, e incluso la creación de movimientos propios y originales como el muralismo mexicano. Para finales de los sesenta y principios de los setenta los movimientos artísticos considerados posmodernos como el *happening*, el *performance* y los ambientes empiezan a aparecer en la ciudad de

México a la par con el movimiento estudiantil mundial y el *hippismo*. Conforme avanzan al final del siglo XX dejan el idealismo *hippie* y la protesta, pasan por la conciencia social y se hacen más nihilistas. En los sesenta abundan los colectivos y al paso de las décadas desaparecen y se hacen grupos de dos o tres miembros, y luego de uno. El no figurativismo se dio en la década de los cincuenta y principios de los sesenta con el movimiento llamado Ruptura de José Luis Cuevas, Lilia Carrillo, Vicente Rojo y otros. Al movimiento de la última década del siglo XX se le denomina Pluralidad de los noventa. En él se da una multiculturalidad de medios y formas de expresión, principalmente en el centro y sur del país^{xxxviii}. Las prácticas artísticas consideradas posmodernas no llegan a Monterrey sino hasta la segunda mitad de la década de los ochenta, y en los noventa empiezan a institucionalizarse. De ahí lo que dice Ashida sobre Monterrey tomando la delantera. Enrique Ruiz ha tenido varios colectivos antifigurativos y antiarte. Alfredo Herrera también ha participado en colectivos. Probablemente el colectivo más famoso es el de Gina y Marcela. O lo era, hasta que apareció Tercero un Quinto, que logró entrar a Marco en una exposición colectiva traída de fuera.

Eso es en cuanto arte posmoderno, pero por otra parte se comentó en clase con el doctor de la Torre que lo posmoderno es lo que se promueve culturalmente en los concursos de arte. Y las escuelas que ofrecen licenciaturas en artes en Monterrey tienden a lo posmoderno. Solamente en las galerías, en cuanto arte que se vende y se compra, predomina el arte de tipo moderno figurativo.

Relacionando esto con los cuatro cambios-crisis que menciona Efland y que llama posmodernidad en los capítulos uno y dos de su libro, cabe señalar lo siguiente. Primero: cambió la epistemología moderna. De una epistemología

cartesiana a una anticartesiana. Se dice que a México han llegado artistas europeos y les ha gustado mucho el país porque dicen que es surrealista. El surrealismo es un movimiento de tipo nihilista anticartesiano que se postulaba sociopolítico y no artístico: se proponía cambiar toda la sociedad. Si México es surrealista entonces es difícil decir que alguna vez fue cartesiano. México nunca abandonó el pensamiento mágico prehispánico, ni el misticismo católico español. México es una fusión violenta de cosas entre las cuales van lo cartesiano y lo anticartesiano.

Tal vez la cuestión sería saber si en los ámbitos académicos científicos del siglo XX mexicano se cambió de la imitación del modelo cartesiano europeo a la imitación del modelo anticartesiano europeo. Eso es algo difícil de decir. Es necesario escribir una tesis formal para titularse de posgrado de maestría en artes visuales. En la FAV se pide una tesis para titularse. Y las tesis se realizan conforme a modelos tradicionales. Modernistas. Se tiene una licenciatura que tiende a una currícula posmoderna y una maestría que tiende a la realización de trabajos finales de corte moderno.

¿Ha cambiado la epistemología? ¿Los mexicanos han sido históricamente seres racionales, metodológicos, ilustrados? Hay de todo, una mezcla, un caldo. Como se decía en clase con el doctor Miguel, hay una convivencia de premodernidad, modernidad y postmodernidad en una misma sociedad. Incluso en los países más posmodernos sucede. Y pasa ahí también porque un país posmoderno es un país globalizado y convive con países de la premodernidad. No puede escapar de ella, no vive en una burbuja. Es como la cuestión de los *ipods* que se venden al tercer mundo. Uno no escapa del otro, es parte del otro.

Segundo. ¿Cambiaron las nociones de espacio y tiempo en México? Seguro, desde que los españoles trajeron el caballo y la rueda; tampoco pudo el país escapar de la televisión y la internet, dos instrumentos esenciales para globalizar al ser.

En cuanto a la estructura de la sociedad mexicana, siempre ha sido piramidal, desde el emperador azteca y los reyes católicos hasta Salinas de Gortari, pasando por Juárez, Porfirio, etcétera. Hasta ahora, con Fox, que no se cansa de decir que no es el papá de todos y que no puede meter las manos donde no tiene competencia, hay una pretensión de terminar con el endiosamiento de los gobernantes.

Debe de haber mucho *fordismo* en la industria y el comercio en México. El único *toyotismo* obvio, flexible y multiproducto, son los vendedores de cruceros y callejeros, que casi siempre tienen productos *just in time*. Las empresas mexicanas debieron batallar mucho para aprender el modernismo noroccidental, y deben de tener una estructura muy católica, reacia al cambio. Por otra parte el comercio informal no tiene ley. Sólo sobrevivir. Al día.

Definitivamente somos una nación deslocalizada, con el diez por ciento de los mexicanos viviendo fuera de México; en la Ciudad de Los Ángeles, California viven más mexicanos que en las ciudades en México, o por lo menos eso decían hace diez años. En una familia de clase media,^{xxxix} más de la mitad de los parientes vive en los Estados Unidos.

Definitivamente México es una sociedad de consumo, aunque solamente lo sea de bebidas alcohólicas y futbol. Nunca se ha sido bueno votando. Se tienen muchas ideas que no son locales. Porfirio Díaz era francés y Benito Juárez no

quería a los indios. Algunos se crían viendo televisión, mirando muchos programas *gringos* idealistas: *Viaje a las estrellas*, *Rin Tin Tin*, *Lassie*, *Magnum*, *Sartkey and Hutch*, *Kojak*, etcétera, y esto da una muy fuerte impresión de la idea de ciudadano del mundo; se batalla mucho para comprender la cuestión de las naciones, de las fronteras, de los pasaportes y de las visas, no tiene ninguna lógica. ¿Por qué no se erradica ese arcaísmo de la faz de la tierra? No tiene ninguna utilidad, no es humanitario, va en contra de las leyes naturales. “México actual” es la categoría de conocimientos con calificación más baja en los *homo videns* mexicanos consumidores de cultura extranjera.

Tercero. El asunto del individuo. Hay desencanto, la solidaridad en torno al Estado se perdió; “si voy a ser feliz depende de cada uno, y mañana, no en cien años”, el yo en el centro. Es visible la pérdida de fe en el estado desde los setenta, pero también se ve en las películas de Tin Tan y de Cantinflas, en los cuarenta. Se dice en programas de televisión que en el siglo XIX había un exceso de críticas de los periódicos hacia el Estado, y hay testimonios escritos de que por 1850 había inseguridad, asaltos y secuestros, el gobierno robaba y no hacía nada. Pero definitivamente hay un gran egocentrismo, se puede ver en los amigos, en la misma familia y en uno mismo. El yo es el centro de todo. Cómo ha variado esto a través de la historia mexicana, es difícil decirlo. Pero ahora se trata de “qué tanto gano yo y qué tanto placer obtengo yo de una relación”.

Cuarto. Asociar al sujeto una idea de salud psicológica. “Posmodernidad, la otredad es otra forma de pensar, el otro también vale”. La semana pasada hubo una modesta manifestación *gay* en la ciudad de Monterrey. Realmente no se conoce mucho el respeto entre los relatos. Cada relato quiere ser el mega-relato,

pero no se puede evitar la proliferación de relatos en una sociedad que pretende ser democrática: mientras no mates ni robes puedes creer lo que quieras y hacer lo que puedas, o mientras no te cachen. No se puede evitar la tolerancia de la otredad, aunque sea de manera forzada. La pretensión de democracia contemporánea obliga.

A propósito de las otras definiciones que da Efland de posmodernidad en el capítulo 5 de su libro, surgen las siguientes reflexiones. Primero. “Pérdida de fe en los grandes relatos. Desfondamiento. Surgen los pequeños relatos”. Es como la pérdida de fe en el estado. Padres y tíos nunca han hablado bien del estado, y siguen sin hacerlo. Tin Tan habla del estado ratero en *La marca del zorrillo*. Sería interesante saber si el mexicano ha dejado de creer en la virgen de Guadalupe, que no es una figura cartesiana. Es el punto de unión de lo mítico indígena y español.

Segundo. “La relación del saber con el poder. No hay un saber, un saber apuntala unas relaciones de poder. En la posmodernidad se da una reacción frente al poder, una resistencia al poder”. Pancho Villa y Emiliano Zapata reaccionaron frente al poder, y lo resistieron, incluso no quisieron ser presidentes cuando tuvieron la oportunidad. Son los primeros posmodernos, incluso son figuras míticas, se llevan en camisetas, en una actitud posmoderna; en realidad no hay intenciones de levantarse en armas, porque podría morir el yo y eso va en contra del culto al ego.

Cuarto. “La deconstrucción”. ¿Se deconstruye en México? En política se deconstruye todo lo que se puede. Pero es más una afición a la destrucción: “si me han de matar mañana que me maten de una vez”. Se buscan las

contradicciones en todo lo que los demás dicen y hacen con fines personales. Padres e hijos, maridos y esposas, maestros y alumnos, líderes religiosos y seguidores, amigos. Una lucha por poder y por *amolar* al otro.

¿El todo de México es posmoderno? ¿Por qué? Monterrey no es posmoderno pero vive una mezcla de premodernidad, modernidad y posmodernidad. A continuación se verá el marco teórico de la investigación, los conceptos clave y las corrientes teóricas principales sobre las que se apoya la hipótesis y desde donde se presenta el problema y se ataca.

5. MARCO TEÓRICO. ¿QUÉ ES EL ACADEMICISMO?

Siendo esta tesis un capítulo de una tesis colectiva que pertenece a otra mayor, se analizará a continuación el objeto específico de la presente, es decir, el academicismo. ¿Qué es el academicismo? Se parte de este término, y de las cuestiones relativas: en qué consiste, dónde surge, qué relación tiene con el término clasicismo; otras palabras que se derivan de él, como imitación y copia, su definición y valoración de arte y sus metodologías de enseñanza; otras palabras que pueden funcionar como sinónimos contemporáneos. Se finalizará con una corta reflexión sobre los términos de la hipótesis de este escrito. No se hará un énfasis muy fuerte porque este trabajo es más bien exploratorio, se quiere saber qué pasa en el campo, conocer el ambiente, no tanto recrearlo. Así pues, ¿qué es el academicismo?

En la *Enciclopedia Salvat Diccionario* de 1972 los términos *academia*, *academicismo*, *académico*, *ca*, se definen así:

ACADEMIA. (Del lat. *Academia*, y éste del gr. *akadémeia*, del n. p. *Akádemos*.) f. Jardín de Atenas que se creía había sido poseído por el héroe Acádemo; en él enseñaron Platón y otros filósofos. * Sociedad científica, literaria o artística (V. Cuadro). * Establecimiento dedicado a la enseñanza de un arte, profesión o carrera (...) * *Esc. y Pint.* Estudio de la figura entera y aislada a partir de un modelo desnudo. * *Fil.* **Academia Florentina** (...) **Academia Platónica** (...) **ACADEMICISMO.** m. Calidad de

académico en la acepción del que guarda las normas clásicas del arte. * despect. Amaneramiento (...) **ACADÉMICO, CA.** (Del lat. *academicus*, y éste del gr. *akademikós*.) adj. y s. Díc. del filósofo que sigue la escuela creada por Platón. * Perteneiente o relativo a las academias. * Díc. de los estudios o títulos que causan efectos legales. * Dícese de las obras de arte en las que se observan con rigor las normas clásicas, y también del autor de estas obras (...) * *Esc. y Pint.* Relativo a la academia en su acepción artística.

El *Pequeño Larousse ilustrado* de 1996 dice cosas muy parecidas; vale la pena recalcar: “B. ART. Figura entera, pintada o dibujada, de un modelo desnudo (...) Imitación carente de originalidad de reglas y modelos tradicionales (...) Dícese de las obras de arte en que se observan con rigor las normas clásicas, y también del autor de estas obras”. La palabra *clásicas* se repite. También en el *Larousse* aparece lo siguiente:

CLASICISMO n. m. Tendencia artística que se caracteriza por el sentido de las proporciones, el gusto por las composiciones equilibradas y estables y la búsqueda de la armonía de las formas. * **Clasicismo francés**, conjunto de tendencias y teorías que se manifestaron en Francia durante el reinado de Luis XIV y que se expresaron en obras literarias y artísticas consideradas como modélicas.

CLASICISTA adj. y n. m. y f. Relativo al clasicismo; partidario de esta tendencia.

CLÁSICO, A adj. (lat. *classicum*, de primera clase). Dícese de la lengua, el estilo, las obras, los artistas, etc., pertenecientes a la época de mayor esplendor de una evolución artística o literaria. **2.** Dícese del arte y la literatura de los griegos y romanos. **3.** Por oposición a romántico o barroco, dícese de cualquier creación del espíritu humano en que la razón y el equilibrio predominan sobre la pasión o la exaltación. **4.** Principal o notable en algún concepto. **5.** Típico, característico.

Y la *Salvat* de 1972 dice sobre el mismo concepto:

CLASICISMO. (De *clásico*.) m. Tendencia literaria o artística que se funda en la imitación de los modelos de la antigüedad griega y romana (...) rasgos distintivos (...) la admiración por los autores de la antigüedad, el rigor en la composición, la búsqueda de lo natural y lo verosímil, la predilección por la medida y la proporción, la fineza de análisis moral y psicológico y la pureza y claridad de estilo.

CLÁSICO, CA. (Del lat. *classicus*.) adj. y s. Díc. del autor o de la obra que se tiene por modelo digno de imitación en la literatura o el arte (...) Perteneciente a la literatura o al arte de la antigüedad griega o romana, y a los que en los tiempos modernos los han imitado (...) Principal o notable en algún concepto.

En esta última cita aparece el concepto de “imitación”, que en la *Salvat* se define así:

IMITABLE. (Del lat. *imitabilis*.) adj. Que se puede imitar. * Capaz o digno de imitación.

IMITACIÓN. (Del lat. *imitatio, -tionis*.) f. Acción y efecto de imitar.

De imitación. m. adv. Díc. de la cosa hecha a semejanza de otra que se toma como modelo.

* *B. Art.* Procedimiento artístico que intenta reproducir las soluciones estéticas o estructurales logradas en obras de autores anteriores o contemporáneos al artista que los utiliza.

IMITADO, DA. (De *imitar*.) adj. Hecho a imitación de otra cosa.

IMITADOR, RA. (Del lat. *imitator, -toris*.) adj. y s. Que imita.

IMITAR. (Del lat. *imitare*, reproducir, representar.) tr. Hacer una cosa a semejanza de otra, tomarla como modelo; hacer lo mismo que hace una persona o animal.

Buscando una referencia bíblica a las palabras “academia”, “clasicismo” e “imitación”, encontramos una en *Concordancia breve de la Biblia, Versión Reina-Valera*, de 1960; es una cita interesante, muy obvia y que podría tener valor como para divagar en torno a ella en este ensayo. Es el Génesis 2-26: “dijo: Hagamos al hombre a nuestra imagen”.

Ferrater, en su *Diccionario de Filosofía*, dice:

IMITACIÓN. Los pitagóricos llamaban *imitación* (...) al modo como las cosas se relacionaban con los números, considerados como realidades esenciales y superiores que aquéllas imitan.

A menudo se escucha la palabra “imitación” con un tono despectivo; aquí por el contrario se ve un indicio muy antiguo de relación dignificante del término con algo superior, con valores absolutos o con la verdad absoluta.

Según Ferrater^{xi} Aristóteles criticó esta doctrina declarando que no hay diferencia esencial entre la teoría de la imitación y la teoría platónica de la participación.

La relación entre “Imitación” y “participación” es otro punto de vista dignificante del término: el que imita participa y es parte del todo comunitario. La noción anterior es (predominantemente) metafísica. El concepto de imitación puede entenderse asimismo en un sentido (predominantemente) estético.

Aunque aquí interesa más el estético, el metafísico valida, respalda y se mezcla con el primero.

Es lo que sucede en parte con Platón y por entero con Aristóteles al presentar sus teorías de la imitación artística. Platón se refirió a esta cuestión en varios diálogos. Por ejemplo, en *Soph.*, 266 A sigs., al definir la imitación como una especie de creación, es decir, como una creación de imágenes y no de cosas reales, por lo cual la imitación es una creación humana y no divina, o en *Leg.*, II 667 A, al dilucidar las condiciones que

debe cumplir la imitación de algo: de qué sea imitación, si es verdadera, si es hermosa.^{xli}

Raymond Bayer, en su *Historia de la estética*, al hablar sobre la naturaleza de la estética francesa del clasicismo del siglo XVII afirma que para ésta la imitación es creación, es divina, de la realeza, humana, verdadera y hermosa^{xlii}.

Particularmente importantes son, empero, los pasajes platónicos en *Rep.*, X 595 C y sigs., donde indica que cuando un artista pinta un objeto fabrica una apariencia de este objeto, pero como en rigor no pinta la esencia o verdad del objeto, sino su imitación en la Naturaleza, la imitación artística resulta ser una imitación doble: la imitación de una imitación. Por eso el arte de la imitación no roza, según Platón, más que un fantasma, simulacro o imagen (...) de la cosa (...) Aristóteles (...) dilucidó el problema de la imitación como un problema de la poética o arte productivo (...) son, en general, *modos de imitación* (*Poet.*; I 1447 a 14-16). El imitador o artista representa (...) habiendo tantas especies de artes como maneras de imitar las diversas clases de objetos (*ibid.*, III 1448 a 18-20).^{xliii}

El artista es un imitador (son sinónimos), por lo tanto debe imitar, y al hacerlo produce arte.

La doctrina artística de la imitación, especialmente en su forma aristotélica, ejerció considerable influencia hasta bien entrado el siglo XVIII.^{xliv}

En la cultura grecolatina, desaparece con la caída del Imperio Romano y la ascensión de la Edad Media, y vuelve con la caída de ésta y el ascenso del Gótico y el Renacimiento, llegando a su institucionalización con el clasicismo. Muchas de las teorías setecentistas del gusto estaban basadas en ella. O sea, llegó hasta el siglo XVIII, y más allá seguramente.

En la época contemporánea la noción de imitación artística ha sido elaborada con frecuencia en relación con la llamada endopatía (v.). La teoría estética se ha fundamentado en este respecto en una base psicológica...^{xlv}

Lo anterior corresponde más al modernismo y al posmodernismo.

Todas estas definiciones, simples y repetitivas la mayoría, dan una idea general de los principales términos a estudiar aquí. Algunas definiciones interesan más que otras. Al definir “imitación” se alude al afán clasicista francés de reproducir los modelos grecolatinos “naturales y verosímiles”, y no a otros movimientos artísticos anteriores o contemporáneos.

Los términos “academicista” e “imitación” se habían tomado ya de una tabla de Efland que se presenta en *La educación en el arte posmoderno*, y el término “clasicismo” por deducción obvia al ver la misma tabla. Ésta es la número 2, titulada *Movimientos de la educación del arte en el siglo XX*,^{xlvi} y ofrece un desglose de cuatro principales movimientos, el primero de los cuales es el arte academicista de los siglos XVII al XIX. El autor define su “esencia” como de

“perspectiva mimética, el arte es una imitación de la naturaleza”. Sus “métodos enseñan a copiar el trabajo de artistas o la naturaleza, como en el dibujo del natural”. Y su “valor” está en “la veracidad de las representaciones. El arte imita el bien”, de aquí la importancia de la relación de lo estético con lo metafísico.

En *Historia de la pedagogía* de N. Abbagnano y A. Visalberghi no se habla mucho de la Academia de Artes de Francia, ni de Luis XIV. Sobre “la renovación pedagógica en el siglo XVII” dice: “La misma exigencia de fijar *nuevos métodos*, rigurosos y fecundos, que caracteriza a la filosofía del siglo XVII, constituye la nota dominante también en el campo de la pedagogía”. Y más adelante, en la misma página 298 dice:

se puede considerar como profesionales en un sentido especial de la palabra las *academias o escuelas de príncipes* (...) en ellas se daba una enseñanza formada por materias útiles a la futura clase dirigente y que iban de la equitación a la danza, del dibujo a la matemática y a otras disciplinas. Esta amplitud y relativa modernidad de su *curriculum* caracterizaba ya a la primera escuela de este tipo.

Nótese cómo se hace referencia al método riguroso y fecundo, a lo profesional y a la currícula. Descartes muere en 1650, doce años después de nacer Luis XIV, el *Rey Sol*. De 1650 a 1700 se realiza el esfuerzo de crear escuelas serias basadas en el método científico, y las artes no son la excepción. De la Ilustración francesa, que según el *Larousse* inició en 1688, Abbagnano y Visalberghi, página 375, dicen:

Se puede considerar como iniciador de la Ilustración francesa a Pedro Bayle (1647-1706), autor de un *Diccionario* (...) hace una crítica radical de toda forma de dogmatismo y superstición (...) rasgo característico de la Ilustración: una lucha sin cuartel, en nombre de la razón, contra el fanatismo supersticioso en todas sus formas, contra todo prejuicio tradicional.

Y en la página siguiente: “La Ilustración francesa se ocupó sobre todo de la nueva concepción del mundo natural que emergía de la física de Descartes y de Newton”. La Academia de Artes de Francia nace del pensamiento cartesiano, la Ilustración y el racionalismo, y es el antecedente de las escuelas de arte, incluyendo la Facultad de Artes Visuales. El academicismo pertenece ya al período moderno de la historia humana. Tiene sus antecedentes en los gremios artesanales, y en estudiosos renacentistas que escribieron manuales como Leonardo da Vinci y otros.

Raymond Bayer, en su *Historia de la estética*, dice en la página 131 sobre el clasicismo francés del siglo XVII:

Las artes plásticas presentan rasgos similares, la misma organización. Le Brun es el Luis XIV de las artes, que aparecen jerarquizadas, disciplinadas, como el resto del reino. El estilo noble, grave y majestuoso está impregnado de orden, de medida, de regla, de razón. Los grandes pintores clásicos franceses (...) imitan la naturaleza, o para ser más precisos: imitan

a Italia con una contenida explosión de lirismo. No solamente imitan la gran época renacentista, sino también a los contemporáneos, como Bernini y los Académicos.

Luis XIV, jerarquía, orden, medida, regla, razón, imitación, el reloj de la naturaleza, Renacimiento, academia. El academicismo es la pintura realista, del natural, abordada como una ciencia moderna. Claro, en sus principios.

Actualmente en Florencia, Italia hay escuelas de arte que utilizan el método academicista de enseñanza, con tres niveles: principiantes, intermedios y avanzados, que practican la copia de objetos bidimensionales, copia de esculturas y dibujo del natural, respectivamente. También reciben clases de historia y teoría del arte. Las clases cubren créditos que son válidos en universidades norteamericanas. Algunos estudiantes van de Estados Unidos, cursan un semestre o dos y los revalidan al regresar a su patria. Uno puede estudiar varios años en alguna de esas escuelas en Florencia y recibirse con diploma de dos años, con un certificado de *post baccaureate* o con un *master*. Una de ellas es el SACI, Studio Art Centers International. Su página de internet es fácil de encontrar.

Arthur Efland escribió un libro sobre la historia de la educación artística titulado *Una historia de la educación del arte*, publicado por Editorial Paidós en 2002. Comienza con los griegos y termina en el siglo XX. De las páginas 61 a 70 trata estrictamente sobre la Academia Francesa. Dice que “la sociedad optó (...) por el absolutismo político, por la razón y la ciencia. En el siglo XVII”, y que esto influyó en “la enseñanza de las artes hasta finales del siglo XIX”. En la era de la razón surgen las ciencias empíricas, “formas de discurso rigurosas para transmitir la

objetividad de la ciencia”. En las ciencias validó Luis XIV su absolutismo y usó las artes como la religión, como la sirvienta de un ser superior. La Academia Francesa fue la casa de publicidad e imagen del *Rey Sol* y su principal misión era vender a Luis XIV como el soberano rey benefactor de Francia dentro y fuera de la misma. Las artes “eran usadas sistemáticamente para construir una imagen de gloria y grandeza (...) El arte en Francia era propaganda política”. La Academia surge a raíz de un pleito entre los gremios y los artistas de la corte. Estos últimos no eran miembros de los primeros y para escapar de los candados que los gremios les intentaban poner solicitaron la “creación de una academia”, dirigiendo a la corona una petición que contenía un currículo que proponía la enseñanza de “arquitectura, geometría, perspectiva, aritmética, anatomía, astrología e historia”. “La Academia estaba encargada de transmitir los principios del arte a sus miembros por medio de conferencias y lecciones impartidas a los estudiantes a través de dibujos tomados del natural”, imitando las academias romanas y florentinas del siglo XVI. Dibujaban del natural dos horas al día. Había actividad política. Las clases estaban divididas en dos o tres niveles. Los maestros se rotaban para que no influyera su estilo en los alumnos; escogían el modelo, proporcionaban los dibujos a copiar y corregían a los estudiantes. En la Academia se daban las clases teóricas y en los talleres de los maestros se daba la instrucción técnica. Como la Academia era propiedad del rey, éste era el dueño monopólico de las artes, de su ideología, aplicación y estilo. En las enseñanzas de la Academia se analizaban las pinturas y de ahí “se formulaban las reglas del método”.

Estas reglas o *préceptes positifs* debían ponerse por escrito para beneficio de los aspirantes a artistas. Según Pevsner (1973), ninguna época en la historia del arte ha mostrado una fe tan inquebrantable en las reglas claras y matemáticamente demostrables y en los argumentos accesibles a la razón como la edad de oro del absolutismo.

Los maestros de la Academia determinaron los principios del arte, categorías de juicio, escribieron tratados, manuales de caras, gestos, posiciones, animales. Jerarquizaron los géneros. Jerarquizaron a los pintores del Renacimiento y sus contemporáneos del siglo XVII. Trabajaron también las manufacturas reales, los muebles, los tapices, las telas, los tejidos. Estos objetos no solamente eran útiles sino también bellos; esto le ayudo a Francia a ganar el mercado europeo de manufacturas, situación que llega hasta nuestros días.

Para los efectos de esta investigación se usará la definición de academicismo que da Efland en *La educación en el arte posmoderno* (página 120, Tabla 2. *Movimientos de la educación del arte en el siglo XX*).

Movimiento. Arte academicista: siglos XVII-XIX. *Esencia del arte.* Desde la perspectiva mimética, el arte es una imitación de la naturaleza. *Contenidos y métodos.* Los métodos didácticos enseñan a copiar el trabajo de artistas o la naturaleza, como en el dibujo del natural. *El valor del arte.* Se valora la veracidad de las representaciones. El arte imita el bien.

Ésta es la norma. También se usarán las palabras *realistas*, *realismo*, *naturalismo*, *naturalistas*, *hiperrealismo*, *clásico*, *neoclásico* y *símiles* como sinónimos de academicismo, y no en relación con otros movimientos artísticos como el realismo y el naturalismo del siglo XIX. Se hace referencia a esas palabras en su sentido de imitación y copia del natural y se tomaron así para ser usadas en el instrumento, la encuesta, en la cual no se mencionan explícitamente los ocho apartados que se estudian en esta investigación.

A continuación se tratará la metodología del estudio, mediante una descripción detallada de la forma en que fue conducida la investigación. La información es suficiente para poder reapplicar el estudio. Se tratan los participantes o sujetos, aparatos y procedimientos; qué se hizo y cómo se hizo.

6. METODOLOGÍA

6.1 Consideraciones generales realizadas antes de crear el instrumento y la encuesta final

Se ha escogido la encuesta como metodología para esta investigación porque es muy útil para conseguir información y para el manejo de estadísticas, de números; las encuestas son sinónimo de cuantificación, la información que de ellas se saca es igual a números. Además son variables y flexibles, se pueden manejar en computadoras, son oportunas, dan una visión general, son exactas, de costo bajo, eficientes, sencillas y permiten el procesamiento. En el desarrollo de este escrito se planteó formalmente el problema; se sabe qué se quiere saber: el perfil de la educación artística plástica academicista no formal en Monterrey. Se ha seleccionado la técnica de la encuesta también porque se trata de un estudio exploratorio descriptivo. La encuesta se ajusta a la investigación cuantitativa, es barata (y no se cuenta con muchos recursos económicos) y de fácil aplicación (se tiene una gran limitante de tiempo para realizar el estudio y muy poca experiencia en el desarrollo de tesis de maestría).

El doctor Mario Méndez y los autores de otras tesis realizaron el instrumento (la encuesta) sobre la base de los objetivos particulares y generales de esta investigación, y según *La educación en el arte posmoderno* de Efland. A cada uno de los *tesistas* se le encargó una porción equitativa de la muestra. El instrumento

era general, abarcaba cada una de las ocho tesis particulares. Se recolectó la información, se procesó y analizó, y de ahí cada uno de los tesisistas tomó lo que le atañe y generará su informe.

Se pretende que la información que se busca sea válida. La meta es que haya un bajo porcentaje de error, y que la gente más representativa del universo de la investigación esté en la muestra.

Esta investigación, por definición del doctor Mario Méndez^{xlvii}, y debido a la nula existencia de investigación artística en Monterrey, es de tipo exploratoria, y por definición de la doctora Claudia Campillo y del doctor Miguel de la Torre es de tipo descriptiva. La encuesta que se realizó es de tipo descriptivo y no exploratorio, porque sólo se usaron preguntas cerradas. La encuesta no tenía la intención de ser explicativa ni de desembocar en un estudio causal.

Inicialmente se propuso que la encuesta fuera de tipo de muestreo probabilístico (aleatorio); mediante un programa computacional a todos los miembros del universo se les asignaría un número y luego se escogería la muestra al azar. Sin embargo la relación de porcentajes universo-muestra no se llegó a determinar.

En cuanto al tipo de unidad estudiada, los sujetos a quienes se les solicitó la información son maestros; se cuidó que las entrevistas se aplicaran al mismo tipo de sujetos. La encuesta fue personal, el tipo más confiable de encuesta. El tipo de registro fue papel y lápiz. Se pretendió colocar preguntas de control en la encuesta. Se trataron los temas particulares de cada tesis relativos a la educación artística visual no formal: educación infantil, para adolescentes, para adultos, academicista; elementos del dibujo, expresión creativa del yo, arte de la vida

cotidiana, el arte como disciplina y el currículo posmoderno. Las encuestas se aplicaron por períodos unitarios una sola vez; no se dará seguimiento. El uso destino de la información será *ad hoc*, para propósitos específicos, y no multiciente o sindical, ni de difusión pública. Acaso se realice una compilación de las tesis y una edición universitaria.

Se buscó que el muestreo probabilístico cumpliera con los siguientes principios. a) Todos los elementos del universo tienen la misma probabilidad de ser encuestados. b) Esta probabilidad será conocida, es decir, todos los sujetos del universo tienen la misma probabilidad de ser escogidos para conformar la muestra, y por lo tanto se puede realizar.

Se fijaron los siguientes once criterios para estimar el tamaño de la muestra:

- 1) Tamaño del universo.
- 2) Homogeneidad-heterogeneidad del fenómeno.
- 3). Precisión o margen de error (15-10% máximo).
- 4) Exactitud o nivel de confianza (85-90% lo mínimo).
- 5) Nivel de estratos (niveles sociales).
- 6) Etapas de muestreo (muestreo en una etapa).
- 7) Conglomeración de unidades (ubicación geográfica de los informantes, se escoge una zona y sólo se encuesta ahí).
- 8) Estado del marco muestral.
- 9) Efectividad de la encuesta (¿la gente encuestada fue la mejor?).
- 10) Técnica de recolección de datos (personal).
- 11) Recursos disponibles.

No se decidió si el tipo de selección de muestreo sería aleatorio simple, aleatorio proporcional al tamaño, aleatorio sistemático, selección por cuotas, intencional, *randomización*.

En los criterios de evaluación no se incluye la comparación con otros estudios (porque no se encontraron); en cambio se toma en cuenta la estabilidad en los

datos (no hay números que se contradigan) y la estimación empírica del margen de error. No se contempla volver a hacer la prueba.

Cuando se hace una encuesta de preguntas cerradas se realiza una medición. Éste es el proceso por el cual las ideas o conceptos a través de operadores se manejan. Del marco teórico salen los conceptos-ideas; de éstos las categorías, que son indicadores, variables o preguntas, y de éstas las definiciones. Dos requisitos para medir bien: 1) Validez: representar adecuadamente el concepto, exactitud y capacidad de resultados (se mide lo que se quiere medir). 2) Consistencia: se mide bien lo que se mide.

Inicialmente se pretendió usar los siguientes niveles de medición 1) Nominal: los números son categorías, como *hombre* o *mujer*. 2) Ordinal: es decir, por orden, respondiendo a la pregunta: qué es más importante. 3) Intervalor: en referencia al orden y la magnitud, es un nivel de medición que se obtiene cuando se responde a la pregunta: cuánto. Estos tres niveles de medición se fijaron al principio de la investigación. Se excluyó un cuarto nivel conocido como: de razón, o cero absoluto. Se optó no usarlo por su alto grado de dificultad de uso.

Se pretendía *buscar* lo que nos dice el encuestado al responder preguntas cerradas, no *observar*: el estilo, el sistema educativo, los valores. Explorar, ver cómo son, se quería saber. Conocer un concepto. Qué rasgos de la educación artística visual académica aparecen en la educación artística no formal en Monterrey. Contrastar el modelo de Efland con Monterrey. Imanol hace otra tipología que no se usó aquí. Sólo se trató el asunto de la educación artística en Monterrey.

Las limitantes posibles eran: el número de informantes que se encontrara, la muestra aleatoria, el desconocimiento de qué posibles cruces se podían dar en la encuesta para explorar, según el instrumento final y los resultados que arrojara se sabrían entonces las posibilidades de cruzamientos, otra limitante eran las fallas en la aplicación de los grupos de discusión. Se iba a usar el estilo de pares, que busca que no haya jerarquía para los grupos de discusión. Pero los grupos finalmente no se aplicaron por falta de tiempo.

Se buscaba que esta encuesta arrojara un perfil de educación artística visual academicista no formal que usara una lista de conceptos como: imitación, copia, clasicismo, academicismo, realismo, bidimensional, modelos tridimensionales, del natural. Que empleara rasgos didácticos propios del academicismo y valores academicistas como la imitación de la naturaleza y del bien.

Para leer el último modelo de la encuesta o instrumento (se hicieron aproximadamente ocho)^{xlviii} ver el Apéndice H.

6.2 El problema y la técnica para la elaboración del instrumento

Se tiene la necesidad de investigar seis corrientes educativas artísticas que Efland propone en *La educación en el arte posmoderno*, específicamente la Tabla 2. En relación con los tipos de enseñanza artística propuestos por Efland, se decidió realizar un estudio descriptivo que permitiera plantear cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de la educación artística no formal en la zona metropolitana de Monterrey. Una encuesta a profesores de artes visuales nos dará

respuestas sobre este tema y nos permitirá conocer el momento por el que pasa o hacia el cual se dirige la enseñanza de las artes visuales. Efland describe sus tipos en un contexto norteamericano, y además se desconoce cuál es el perfil educativo en Monterrey, ya que las artes son un fenómeno poco estudiado. En este sentido el estudio descriptivo permitió medir los conceptos presentes en el objeto de estudio y describir la situación en un tiempo determinado.

La encuesta es de preguntas directas y cerradas y pertenece al método de investigación primaria directa. La recopilación de *data* se realizó en un tiempo lineal con principio y fin, fijado sin intención de hacer una recolección posterior. Para el análisis de variables la investigación fue del tipo descriptivo, lo cual permitió observar la incidencia y los valores en que se manifestaron las variables estudiadas. También se hizo uso de cruces de variables.

La encuesta no tiene la intención de dar una calificación numérica, alfabética o cualitativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren en Monterrey, sino la recopilación de información sobre la oferta educativa artística visual no formal y su tendencia las tendencias hacia filosofías educativas conforme a la clasificación que hace Efland^{xlix}.

La técnica más adecuada para la recolección de información es el uso de preguntas cerradas, que facilita la interpretación de los datos, ya que las respuestas se transforman en estadísticas concretas que son más excluyentes y se formulan a un nivel mayor de medición, es decir, se pueden transformar en numéricas, y por lo tanto son más objetivas.

Tras la aplicación, se gráfico la encuesta y se usaron porcentajes con la intención de describir el perfil que se investiga. Enseguida se tratará sobre la muestra utilizada.

6.3 Diseño de la muestra

El directorio se comenzó a crear desde enero de 2006. Trabajaron en él el asesor de la Tesis II^l del Diplomado, el doctor Mario Méndez, y estudiantes de servicio social de la FAV. Este directorio inicial básico fue entregado a uno de los tesisistas, que iba a ser el encargado de dirigirlo. Los otros siete también iban a buscar información nueva y a levantar datos de talleres que ya conocían, y los enviarían al encargado del directorio por correo electrónico. Él los iría anexando. Para mayo de 2006 el directorio no se había conformado debido a fallas humanas. En el mismo mes se realizó en aproximadamente dos semanas una recopilación de información a través de revistas, volantes, anuncios en papelerías, en la sección amarilla, en los avisos de ocasión del periódico *El Norte*, entrevistas, páginas de *internet* de gobierno y de escuelas privadas y públicas, y mediante la visita a lugares recomendados o conocidos. Se delimitó el universo con la intención inicial de sacar una muestra al azar por computadora.

Se escogió como sujeto de estudio a los enseñantes de educación artística visual no formal de Monterrey, antes que a los estudiantes o la obra producida por ellos, porque se consideró que los enseñantes podían ser más fiables, representan menor cantidad de sujetos y podrían ser menos subjetivos.

De la recopilación colectiva de información, y con la ayuda del asesor, Miguel de la Torre, se formaron varios censos de aproximadamente 190 cursos. Esto mostró que en los municipios de Monterrey y San Pedro se encontraba la mayor parte (173) del universo que se investigaba, es decir, la muestra más significativa (ver Apéndice E). Debido a que en la formación del directorio se presentaron dificultades organizativas y a que el semestre escolar enero-junio, en el cual se planeó aplicar la investigación, estaba llegando a su fin, se decidió tomar ventaja del monopolio de talleres de San Pedro y Monterrey para usarlo como directorio o universo de esta investigación.

Del primer directorio se hizo una clasificación de talleres en cinco tipos (Apéndice D): 1) Instituciones culturales de educación artística. 2) Talleres privados de expresión plástica. 3) Plásticos que enseñan plástica. 4) Instituciones educativas con programas de extensión. 5) Instituciones gubernamentales con programas culturales.

Se acordó que los maestros no serían encuestados en varios cursos o talleres a menos que declararan variar sus técnicas de enseñanza o que el tipo de alumnado difiriera de un grupo a otro.

Se decidió que la muestra sería no probabilística debido a la cantidad de sujetos; fue intencional, y se trató de incluir a la mayoría de los enseñantes. La muestra se realizó por cuota. Se pidió que se conformara llenando la cuota de 25 sujetos de cada uno de los cinco tipos de talleres, lo cual dio un total de 125 sujetos. Se determinó también que en el caso de no poder aplicarse el instrumento a un sujeto de la muestra se debería sustituir por algún otro que compartiera las mismas características. Se hizo así porque algunos tipos abarcaban un exceso de

talleres en comparación con otros, como en el caso del tipo *institución gubernamental con programas culturales*, que es el que tenía más. Al igualar la cantidad de talleres por tipo se pretendía obtener una descripción equitativa de los cinco tipos comparados.

El universo de la encuesta comprende a los profesores de 125 talleres de educación artística plástica correspondientes a las categorías: instituciones culturales de educación artística, talleres privados de expresión plástica, plásticos que enseñan plástica, instituciones educativas con programas de extensión e instituciones gubernamentales con programas culturales de las ciudades de Monterrey y San Pedro. Ahora hablaremos sobre cómo se diseñó el instrumento.

6.4 Diseño del instrumento

Un asesor de tesis presentó al grupo de investigación un borrador de la encuesta conforme a las ideas de Efland que fue leído por todos. Se sugirió que se estudiara y se pensara en nuevas preguntas y correcciones. En una segunda sesión se realizó una dinámica individual en la que los tesistas analizaron cada una de las secciones de la encuesta y en una hoja escribieron nuevas preguntas que se podían agregar según su tema. Fuera de sesión esta dinámica se transcribió y fue enviada al asesor y a uno de los tesistas que fue nombrado encargado de dirigir el desarrollo de la encuesta.^{li} En sesiones posteriores se reelaboró el instrumento. Se aplicaron ocho pruebas piloto. Cada uno de los tesistas aplicó una. Se vieron errores al aplicarlas y se sugirieron cambios. Se

promedió un tiempo de 25 minutos en la aplicación de la encuesta. La encuesta corregida fue revisada por el asesor y sugirió más cambios. Posteriormente la encuesta fue revisada por el último asesor y se hicieron más modificaciones, una sección del final se recortó y se unió a otra sección del principio.

En suma, se definieron las secciones; se organizaron las preguntas de cada una, se colocaron diferentes tipos de encuestar. Un tipo fue por jerarquía, por ejemplo de las siguientes oraciones jerarquiza del 1 al 10, donde 1 es más importante y 10 es menos importante. Otro tipo fue por selección de una preferencia, por ejemplo, de las siguientes cinco actividades seleccione dos que prefiere realizar. Otro tipo fue de seleccionar en una tabla, un esquema con apartados verticales y horizontales, de enunciados las acciones que se realizan. Etcétera. Las preguntas 1 a 24 tratan temas generales. De la 25 a la 62 atañen a las seis disciplinas de enseñanza que se investiga. En la pregunta 25 hay dos enunciados; cada tipo de enseñanza está representado dos veces ahí. En la tabla de la pregunta 26 la primera columna corresponde al academicismo. El número 27 corresponde al academicismo: “el arte es una imitación de la naturaleza”. Las siguientes cinco oraciones corresponden a las otras disciplinas educativas que señala Efland^{lii} y otros, es decir, a: de los elementos del dibujo, de la expresión creativa del yo, del arte de la vida cotidiana, del arte como disciplina y del arte posmodernista. El número 34, “el arte es una imitación del bien”,^{liii} corresponde al academicismo. En adelante cada seis enunciados se repiten las disciplinas de enseñanza. Los lugares donde se repiten están al azar para que el encuestado no notara una correlación. Tampoco se usaron los nombres dados a cada disciplina por Efland^{liiv}, de cada disciplina. Al academicismo corresponden las preguntas: 39,

50, 51 y 57. Los temas de la infancia y adolescencia estarían implicados tanto en las preguntas generales (de la 1 a la 24) como en las particulares de la 25 a la 62.

La encuesta final está conformada por las siguientes partes:

1. Folio y tipo de escuela: el folio sirve para archivar la información en la base de datos. El tipo de escuela corresponde a la clasificación que se hizo al observar el universo.
2. Formalización de los programas: sirve como medida precautoria para obtener datos que no se habían contemplado, así como datos generales del universo que se investiga que pueden usarse en estudios posteriores; para validar la veracidad (no invención) de la aplicación de la encuesta. Y para conocer el nivel de planeación de la enseñanza. En este apartado se usaron preguntas cerradas. Sección 1.
3. Perfil del profesor: para saber el género, la edad y el nivel académico y artístico del profesorado y tener un retrato y perfil de cada enseñante. Se usaron preguntas cerradas. Sección 1.
4. Perfil del alumno: para conocer la cantidad de alumnos, edad y porcentaje de género. Se usaron preguntas cerradas. Sección 1.
5. Técnicas artísticas: Para conocer las técnicas que se enseñan y reconocer tendencias hacia tipos de enseñanza artística. Se presentaron 29 técnicas artísticas plásticas y la opción de *Otras*. Se usaron preguntas cerradas para seleccionar. También se pidió que de 12 opciones, dadas en la encuesta, de ejercicios artísticos que se deberían aplicar en un taller de arte se hiciera una escala jerárquica del 1 al 5 donde el 1 era el más

importante y el 5 el menos importante . Se incluyó una tabla de 48 de actividades entre las cuales el encuestado debía seleccionar todas las que se realizan en su curso. Sección 2.

6. Concepto del arte: piedra angular para conocer a qué disciplina de educación artística visual se adhería cada enseñante de acuerdo con Efland. Se usaron preguntas cerradas con nivel de medición ordinal. En dos grupos de seis oraciones afirmativas cada uno se debía marcar, un solo enunciado por grupo, la afirmación que más representara la visión del arte que se daba en el taller. Sección 3.
7. Tipos de educación: para saber lo que se pretendía del alumno. Se presentaron enunciados de objetivos que el alumno debía alcanzar en el taller. También se presentaron enunciados que hacían aseveraciones o juicios de valor sobre en que condición o bajo tal requisito se puede afirmar que los trabajos de los alumnos son buenos. En estos enunciados se usaron escalamientos tipo Likert para medir actitudes o predisposiciones del enseñante. Es decir se usaron las opciones: *muy de acuerdo*^{iv}, *de acuerdo*, *ni de acuerdo ni en desacuerdo*, *en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*. Sección 3.

En total se formularon sesenta y dos preguntas numeradas. Algunas de ellas son bloques de afirmaciones, y hay dos no numeradas. Las preguntas eran de diferentes tipos, por ejemplo: escalas de Likert (que miden actitudes), escala de preferencias, tabla de opciones. Algunas pedían respuestas nominales y otras ordinales.

Cada uno de los tipos de educación artística y sus variables a medir fue representado en forma equitativa. Los seis tipos contaron con el mismo número de variables a medir y no se dispusieron en orden, sino que se insertaban cada seis preguntas para que el encuestado no viera una tendencia o fuera inducido a cierta respuesta. Se determinó que las encuestas serían aplicadas personalmente los tesisistas. No se contrataría a alguien externo porque se quería que el encuestador conociera muy bien el instrumento y los temas y pudiera manejarlos de mejor manera. El encuestado no vería el instrumento, y se le darían tablas de apoyo en las preguntas de relación y jerarquía, las escalas Likert y las preguntas de tipo ordinal. Por otra parte, las instrucciones fueron lo más explicativas posible.

Las razones^{vi} que hicieron que la encuesta tratara las cuestiones generales de las preguntas 1 a 26 en la encuesta final, y que nos dan un perfil de las instituciones en las que se enseña, de la formalización de los programas, de los enseñantes, e información general sobre los aprendientes son los siguientes.

Se da el folio y la clasificación del taller. En la 1 y la 2 se recopila información sobre los talleres, y de la 3 a la 10 sobre la formalización de los mismos. Primero se recopila el número de folio del taller conforme a un directorio realizado previamente. Se contempló la posibilidad de que algunos de estos talleres no pudieran ser considerados por diversas razones, como la negación del enseñante o de la institución a acceder a la encuesta, desfase de tiempo o espacio, la terminación del ciclo escolar del taller para el momento en que se estuvieran realizando las encuestas, etcétera.

Luego se indagó a qué tipo de escuela pertenece el taller conforme a una clasificación acordada entre investigadores y asesores. Esta clasificación consistió

en: A) Institución cultural de formación artística, B) Taller privado de expresión artística, C) Plástico que enseña plástica, D) Institución educativa con programa de extensión y E) Institución gubernamental con programas culturales. En A entró, por ejemplo, el museo Marco, y de hecho casi ocupó todo el rubro. En B está el taller llamado Rebeca's Arts; en C, el taller de Lupina Flores, que es una artista plástica reconocida de la zona que da clases; en D, los programas de extensión de la FAV, y en E, Conarte.

En el número 1 se registró el nombre del taller. En el 2 se menciona si la institución que imparte el taller pertenece al sector privado o público. Marco es privado, la Casa de la Cultura pertenece al gobierno. En el número 3 se registra si el taller tiene un programa por escrito o no. Si lo tiene, en el 4 se debe contestar si los alumnos conocen el programa; en 5, si está dividido en niveles; en 6, el número de sesiones que comprende. En 7 se pregunta cuántas veces al mes asiste el alumno al taller. En 8 se recopiló la duración de una clase en minutos. En 9 y 10 se inquiriere si se le hace espacio en el taller a la teoría del arte y cuáles aspectos de los siguientes trata: A) Historia del arte, B) Estética, C) Crítica del arte, y D) Producción artística. Hasta aquí, del 1 al 10, se recopiló información básica sobre los talleres y la formalización de sus estudios.

De los números 11 al 20 se recopiló información sobre el perfil de los enseñantes; 11: género, 12: edad, 13: estudios académicos en artes plásticas, 14: estudios en otras disciplinas, 15: grado en otra área disciplinar, 16: años como profesor de artes, 17: si era o no productor de obra artística, 18: si era no representado por una galería, 19: cuántos años tiene como productor, y 20:

número de exposiciones colectivas, individuales e internacionales, concursos, bienales y otros eventos artísticos.

Del 21 al 23 se registró el perfil de los alumnos. En 21, el número de alumnos inscritos en el taller. En 22 las edades de los alumnos, según una división que acordaron los investigadores conforme a lecturas, sentido común y experiencia personal: A) 0 a 12 años, niños, B) 13 a 19 años, adolescentes, C) 20 en adelante, adultos, y D) todas las edades. En 23 se registró el género de los alumnos y su porcentaje estimado. En el número 24, las técnicas que se enseñan en los cursos, conforme a una lista bastante completa de 29 técnicas de artes visuales que se realizó consensualmente en grupo; se dejó abierta la posibilidad de marcar *Otras* si el encuestado aportaba más. Aunque la pregunta 24 en realidad pertenece a otro apartado llamado Técnicas Artísticas, y que abarca también a la pregunta 25, la pregunta 24 guarda cierta relación con el perfil general del taller y su programa, puesto que habla de las técnicas artísticas que se imparten en los cursos.

Las razones para recopilar datos que dieran un perfil de las instituciones en las que se enseña, de la formalización de los programas y de los enseñantes, e información general sobre los aprendientes, fueron:

- I. Recopilar datos generales que nos pudieran dar información general de la cual sacáramos por esfuerzo propio conclusiones personales con respecto al tema que cada uno investigaba.
- II. Que tuviéramos información de más sobre el universo que investigábamos por si ocurría la eventualidad de que no hubiéramos contemplado alguna dificultad o algún dato que malamente consideráramos sin importancia, y que al finalizar la aplicación de la

encuesta nos encontráramos faltos de información y con el ciclo escolar semestral cerrado.

- III. Qué respondiéramos a preguntas que eran pertinentes para varios apartados de la investigación, como los temas de los niños, los adolescentes, el arte como disciplina y el arte posmoderno. Por ejemplo, en el caso de los niños y los adolescentes es básico conocer el perfil de los alumnos, su número, sus edades, su porcentaje de género (números 21 al 23 de la encuesta), así como saber si el profesor que les imparte clase es joven o viejo, hombre o mujer (12 y 11). Estos últimos cuatro datos también podían servir para el tema de la expresión del yo. Y para el caso del arte como disciplina y del arte posmoderno, es fundamental saber si se imparte teoría del arte en el taller (9) y de qué tipo (10), y qué técnicas se utilizan (24).
- IV. Para que hubiera información real, suficiente y comprobable que demostrara que se realizó una aplicación de encuestas, que se trabajó y no se inventaron los datos.
- V. Para tener información que el Posgrado de la FAV puede utilizar en futuras investigaciones relacionadas con la educación artística en la ciudad de Monterrey.
- VI. Para que en el futuro los datos generales recabados sobre los talleres, sus nombres, las instituciones, los profesores, etcétera, puedan ser utilizados para una reaplicación de la encuesta final, o de una mejorada y rediseñada, con fines de comparación, actualización u otros cualesquiera.

Hasta este punto se ha hablado sobre la encuesta, a continuación se tratará el tema de la aplicación de la misma en la muestra.

6.5 Aplicación del instrumento

Se pretendía encuestar aproximadamente a profesores de 25 talleres de cada tipo según la clasificación que se hizo. A cada tesista se le encargó aplicar la encuesta en 16 talleres, dando un total de 128 talleres proyectados. Se solicitó y se recibió una carta de Posgrado dando aval a la investigación para el caso de que alguna institución o persona la requiriera. El jueves 11 de mayo de 2006 el doctor Miguel de la Torre encargó que del sábado 13 al sábado 20 de mayo se aplicaran todas las encuestas. Después del día 20 no se podrían aplicar más. Pero el directorio utilizado (Apéndice F) no estuvo terminado hasta la noche del lunes 15 de mayo, mismo día en que se hizo la repartición de talleres entre los ocho tesistas.

El jueves 18 se presentaron algunos adelantos al asesor y se extendió el periodo de aplicación hasta el jueves 25. Para ese mismo día las encuestas debían estar recolectadas en una base de datos. El jueves 25 no se habían aplicado todas las encuestas y casi no se habían recolectado. Se hizo una prórroga hasta el sábado 27. Se acordó que si no se habían completado las 128 encuestas se trabajaría con lo que se tuviera. Desde la primera semana de aplicación se notó el problema que uno de los tipos de taller (institución cultural con programas de extensión) ya había concluido varios de sus talleres y no se

iban a completar los 25 que se pretendían. Se acordó buscar más talleres de ese tipo al mismo tiempo que se aplicaba la encuesta. También se descubrió que los talleres de arte plástico que eran exclusivamente teóricos no se habían contemplado en la aplicación de la encuesta y que no era posible encuestarlos. Eran menos de cinco talleres y se eliminaron.

Finalmente la última encuesta se aplicó el miércoles 31 de mayo, y ese mismo día se terminaron de recolectar los datos de todas las encuestas en una base. Por lo tanto, la aplicación del instrumento comenzó el martes 16 de mayo y terminó el miércoles 31 del mismo mes, dando un total de 16 días; la conclusión se realizó al finalizar el primer semestre de enseñanza de 2006, sin contar el sexto mes, que es más administrativo que educativo. De los 125 a 128 cursos que se proyectaba encuestar se cubrió un total de 101. Hubo talleres que no se encontraron; otros que no se consideraban finalmente se encuestaron.

No se encontraron suficientes cursos del tipo institución cultural con programas de extensión. Los demás tipos^{lvii} quedaron más o menos al mismo nivel, o con el mismo número de talleres en cada uno. Pero el tipo que faltó, institución cultural con programas de extensión, quedó a la mitad del porcentaje de cada uno de los demás. Esto se puede observar en el apartado número 2 de la estadística graficada Proyecto de Tesis V3, en el Apéndice B. La encuesta fue aplicada personalmente por cada tesista como se acordó, sin que el encuestado anotara en ella y dándole tablas de ayuda para que pudiera relacionar las preguntas complicadas. Cada uno de los tesistas habló por teléfono o fue directamente al taller a solicitar permiso para aplicar las encuestas. En algunos casos se habló con personal administrativo, jefes de departamento o secretarías;

en otros casos se habló con intendentes, y en otros más, directamente con los talleristas.

Prácticamente todos cooperaron con esta investigación. Los profesores respondieron la encuesta y a menudo hacían comentarios extra sobre lo que se les preguntaba. Aunque siempre se trató de aplicar la encuesta lo más rápido posible y ateniéndose a la pregunta cerrada y su contestación por parte del enseñante, tanto el personal administrativo como los maestros se mostraron atraídos por el contenido y expresaron estar interesados en conocer el resultado final de la investigación.

Al terminar la investigación se realizó un directorio final con la información de los talleres revisada y mejor anotada que en el directorio que se había usado. Dicho directorio final está en el Apéndice G. A continuación se dirá cómo se recopiló la información.

6.6 Recolección de la información

Los datos de las encuestas fueron recolectados en un cuestionario llamado Proyecto de Tesis V3 en una página de internet, my3q; el Apéndice A es una copia. Se empezó a *subir* la información el lunes 22 de mayo de 2006 y se terminó el miércoles 31; un total de 10 días. El diseño y levantamiento de la encuesta recolectora fue realizado por el mismo tesista con experiencia laboral en este tipo de trabajo a quien se le asignó la tarea de dirigir la construcción de la encuesta.^{lviii}

Al traducirla en un programa recolector, la encuesta de 62 preguntas se transformó en un programa con 76 apartados. El tesista encargado asesoró a los

otros siete sobre la forma en que debía llenarse en internet, teniendo cuidado de cubrir bien los espacios y no colocar información que pudiera afectar el procesamiento de la *data* y su graficación. Cada uno de los tesisistas subió personalmente sus encuestas aplicadas. Cada uno lo hacía en su propio tiempo, aunque parte de una clase con el asesor se utilizó para esta actividad. Enseguida se explica cómo se realizó la estadística.

6.7 La construcción de la base de datos

La data recolectada se transformó en una estadística con gráficas en la página electrónica (el apéndice B es una copia). El tesisista encargado de esta tarea proporcionó la liga de la página, los pasos, el nombre de usuario y la clave para entrar a la estadística a los otros siete tesisistas y al tercer asesor de la tesis. En la misma página se podía ingresar a la *data* en Excel y *bajarla*. La estadística en Excel tiene información más detallada (Apéndice C), incluyendo el nombre del tesisista en cada una de las encuestas que aplicó, la hora y el día en que las capturó (está desfasado este último dato entre 12 y 24 horas porque la página que se utilizó, y que da este servicio gratuitamente, es china y tiene un horario diferente al de nuestra región). También contiene los números de folio y los nombres de los talleres en cada encuesta; en total tiene 76 apartados.

Cada uno de los tesisistas y el asesor imprimieron la estadística con gráficas se y la discutieron en clase. El asesor dio instrucciones, se hicieron dinámicas, se sugirió el uso de cruces^{lix} y la construcción de estadísticas editadas. En el caso del

academicismo se seleccionaron los apartados específicos correspondientes. Se hizo una reevaluación de los apartados generales y se seleccionaron los que servían a la investigación conforme a Efland y al sentido común. Se hicieron estadísticas, editadas y recortadas en Excel, de cada uno de los apartados que tenían alguna relación con el academicismo, eliminando todos los talleres que no concordaban con él, y se compararon los datos. A partir de estas actividades se comenzó el análisis individual de la estadística de acuerdo con tema del academicismo.

7. ANÁLISIS

En una interpretación general de los apartados 1 al 32 de la estadística (Apéndice B) se observa lo siguiente. En 1 están los números de folio. En 2 la clasificación de talleres: de un total de 100 hay 9 en la categoría A) institución cultural de formación artística, 22 en B) taller privado de expresión artística, 22 en C) plástico que enseña plástica, 25 en D) institución educativa con programa de extensión, y 22 en E) institución gubernamental con programas culturales. En 3 están almacenados los nombres de los talleres. En 4 se observa que de 100 talleres 58 pertenecen al sector privado y 42 al público. En 5 resultó que de 101 talleres 68 tienen un programa por escrito y 33 no lo tienen. En 6, de los que respondieron sí en la pregunta anterior, 67.1% dan a conocer ese programa a sus alumnos y 32.8% no hacen.

En 7 se lee que 59.7% de los planes de estudio están divididos en niveles (ejemplo: básico, medio y avanzado) y 40.2% tienen un solo nivel. En 8 se encontró que hay programas con un máximo de 120 sesiones y otros con un mínimo de 4 sesiones. Los talleres que no tienen programa se consideraron con un número indefinido de sesiones. En 9 se encontró que el alumno asiste un máximo de 20 veces al mes y un mínimo de una. En 10 se encontró que el máximo de minutos que dura una sesión es de 240 minutos y un mínimo de 50. En 11 se descubrió que de 101 talleres 64.3% le hace espacio a la teoría del arte y 35.6% no lo hace. En 12 se encontró que del 64.3% anterior 31 talleres dan historia del arte, 41 estética, 20 crítica del arte y 54 producción artística. Con un

total de 146 selecciones^{ix}; 19 talleres seleccionaron una sola opción, 23 seleccionaron dos opciones, 11 seleccionaron tres opciones y 12 seleccionaron cuatro opciones. De 146 selecciones^{xi} 21.1% corresponde a la historia del arte, 28% a la estética, 13.6% a la crítica del arte y 36.9% a la producción artística. Nótese que el porcentaje más alto de la teoría que se da en estos talleres no formales corresponde a la producción artística.

Dentro de la estadística en *internet*, en 13 resultó que de 101 maestros 56 eran del género masculino y 45 del género femenino. Casi iguales. En 14 se ve que 3 son menores de 21 años; 29 tenían edades de 21 a 30 años; 25 tenían de 31 a 40 años; 20 tenían de 41 a 50 años y 24 eran mayores de 51 años. Casi las mismas cifras, exceptuando a los maestros menores de 21 años.

En el número 15 vemos que de 100 maestros 92 tienen estudios académicos en artes visuales, 9 tienen cursos, 12 tienen diplomados, 16 estudios técnicos, 45 profesionales, 11 posgrados y 8 ningún estudio académico. Es una constante tener estudios de arte para dar talleres, y aunque no es necesario contar con estudios superiores casi la mitad los tiene. En 15 se encontró que de 96 maestros 54.2% tienen estudios académicos en otras disciplinas. En 16 se encontró que 3 tienen cursos, 6 diplomados, 10 educación técnica, 26 educación profesional, 7 posgrado y 44 no tienen ninguno. En 17 se encontró que de 48 maestros con estudios académicos en otras disciplinas 11 los tienen en biología y química, 0 en biotecnología y ciencias agropecuarias, 1 en ciencias sociales, 1 en física, matemáticas y ciencias de la tierra, 25 en humanidades y ciencias de la conducta, 9 en ingeniería y 1 en medicina y ciencias de la salud. Se ve que las ciencias afines al arte son las mayoritarias, exceptuando ingeniería. En 18, de 101

maestros 32 tienen 5 años o menos como profesor de arte (31.6%), 33 tienen de 6 a 10 años (32.6%) y 36 tienen 11 o más años enseñando (35.6%).

En la cuestión 19, de un total de 100 maestros 88 son productores de obra artística y 12 no los son. En 20 vemos que de los 88 que son productores, 63 no son representados por galerías y 25 sí. En la pregunta 21, de esos 88 enseñantes productores 17 han producido durante menos de 5 años (19.1%), 24 han producido de 6 a 10 años (26.9%) y 48 han producido más de 11 años (hay un error de 1 maestro más en este dato). En la cuestión 22 ha resultado que de los 63 enseñantes que también son productores de obra artística hay quienes que como individuo ha participado en un máximo de 200 exposiciones colectivas. Y hay quienes que como individuo ha participado en 0 exposiciones colectivas. Con un promedio general de 23.55 exposiciones colectivas para cada uno de los 63 enseñantes. Y una suma total de 2096 exposiciones colectivas entre todos los 63 enseñantes productores de obra. En 23 se observa que han participado como individuo en un máximo de 60 exposiciones individuales y algunos han participado en 0 exposiciones individuales, o sea, que nunca han tenido una exposición individual. Con un promedio de 7.18 para cada uno de los 63 enseñantes productores. Y una suma total de 632 exposiciones individuales entre los 63 enseñantes productores. La pregunta 24 indica que hay enseñantes que han participado como individuo en un máximo de 60 exposiciones internacionales y hay quienes han participado en 0 exposiciones individuales. Con un promedio de 4.01 exposiciones internacionales para cada uno de los 63 enseñantes productores, hayan participado o no en exposiciones internacionales. Y una suma de 337 exposiciones internacionales entre los 63 enseñantes. Según la 25, de los

63 enseñantes productores hay quienes como individuo han participado en un máximo de 100 concursos y hay quienes han participado en 0 concursos, con un promedio de 6.30 y una suma de 542 participaciones en concursos entre todos. Según la 26, hay quienes han participado individualmente en 50 bienales y hay quienes no han participado en bienales, con un promedio de 2 bienales para cada uno de los 63 enseñantes, si los 63 hubieran participado. Y una suma de 166 participaciones en bienales de entre 63 enseñantes productores. Y según la 27, han participado en otros eventos artísticos con un máximo de 3 y un mínimo de 0, con un promedio de 0.63 y una suma total de 41 eventos.

Dentro de la estadística de *internet*, la cuestión 28, que es sobre el número de alumnos por taller, indica que hay 47 talleres con 10 o menos alumnos, 35 talleres que tienen entre 11 y 20 alumnos y 18 talleres con 21 o más alumnos. Hay una tendencia a la enseñanza personalizada. En la cuestión 29 aparecen 26 talleres con alumnos de 0 a 12 años (26% de la muestra, aunque se sugiere que estos talleres tal vez funcionan más como guarderías), 7 talleres con alumnos de 13 a 19 años (7%; los adolescentes se ven como los más desatendidos, pero pueden estar incluidos en el último grupo), 39 talleres que tienen alumnos de 20 años en adelante (39%) y 28 talleres que tienen alumnos de todas las edades (28%).

En las cuestiones 30 y 31, de 100 maestros 33 son hombres y 67 son mujeres. En la 32 se encuentra que 62 talleres dan técnica mixta (11.8%), 59 dan dibujo con lápiz (11.2%), 57 dan acrílico (10.8%), 51 dan *collage* (10.8%), 47 dan óleo (8.96%), 47 dan pastel (8.96%), 46 dan acuarela (8.77%), 44 dan carboncillo (8.39%), 43 dan lápiz de colores (8.20%), 34 dan pastel al óleo (6.48%) y 34 dan otras técnicas (6.48%). Sumando un total de 524 selecciones de técnicas^{lxii}. Casi

todas las técnicas tienen el mismo porcentaje de uso y la que más se aborda es la mixta. También casi todas pueden ser consideradas tradicionales, pues las técnicas llamadas posmodernas o contemporáneas, como el arte objeto, la instalación y el *performance*, casi no aparecen (están junto con otras formas artísticas en *Otras técnicas*, 6.46%).

De la estadística que se desplegó en la página www.my3q.com, llamada Proyecto de Tesis V3, los apartados 2 y 4 son interesantes con respecto al academicismo. Según Efland, el academicismo nace en Francia en el siglo XVII bajo el reinado de Luis XIV, el *Rey Sol*, y tiene el papel de “sirvienta” de la monarquía. En la cuestión 2. *Clasificación del taller*, y en la 4. *La institución que imparte el taller es del sector privado o público*, se trata el tema del gobierno y de quién maneja la enseñanza. La monarquía ya no existe, pero hay otras formas de poseer el poder sociopolítico y económico. ¿Pero cómo se traducen las formas actuales a las del academicismo monárquico? Diremos solamente que ciertos grupos extraídos de los siguientes apartados de la estadística tienden al academicismo, y están clasificados de tal o cual forma y pertenecen al sector privado o público.

El apartado 5. *¿Tiene un programa por escrito?*, y el 7. *¿Está dividido por niveles?*, son de interés porque según Efland en el academicismo se tenía un plan de enseñanza, un curriculum, en el que estaban divididas las clases en dos o tres niveles. En el apartado 5 se ve que 68 talleres tienen un programa por escrito y 33 talleres no lo tienen, de un total de 101 talleres encuestados. Dos terceras partes del mercado de oferta de enseñanza artística plástica no formal enseña conforme a la práctica heredada del academicismo de tener un plan de estudio. Esto es la

mayoría de los talleres. Es una respuesta favorable al academicismo. Los talleres que usan un programa por escrito pertenecen a los cinco tipos de talleres de la clasificación, así como al sector privado y al público más o menos en la misma medida (50% cada uno).

En el apartado número 7 se da una respuesta contraria: 59.7% de la muestra tiene un solo nivel, y 40.2% tiene diferentes niveles. En el academicismo las clases estaban divididas en dos o tres niveles. En la muestra se da el uso de niveles, pero en una minoría de dos quintas partes. De todas maneras existe el uso de esa práctica. Todos los tipos de talleres la usan, exceptuando a la institución cultural de formación artística, y el sector público la usa un poco más que el privado (un tercio aproximadamente).

El apartado 8. *¿De cuántas sesiones se compone el programa?*, el apartado 9. *¿Cuántas veces al mes asiste el alumno al taller?* y el apartado 10. *¿Cuánto tiempo dura una sesión del taller?*, corresponden al academicismo porque la Academia Francesa era una escuela y un trabajo. Era la enseñanza gremial llevada a la racionalidad. La base de las escuelas de arte modernas, por lo tanto, deben ser las sesiones largas, sesiones mensuales muy continuas, con un programa que dure semestres completos o años. Se encontraron 4 talleres que duran de 96 a 120 sesiones; los cuatro pertenecen al sector público y son del tipo institución gubernamental con programas de extensión. Estos cuatro talleres son las encuestas 21, 22, 25 y 27, que se encuentran en la estadística en *Excel* en el Apéndice C. En cuatro talleres se asiste a clases 20 veces al mes, o 5 veces a la semana. Un taller es de la clasificación del Apéndice D del tipo plástico que enseña plástica, y es del sector privado. Y los otros tres talleres son del tipo

institución gubernamental con programas culturales, Apéndice D. Y son del sector del sector público. Las encuestas 12, 21, 22 y 27. Y 63 talleres tienen sesiones que duran de 3 a 4 horas cada una. Los talleres de 21, 25 y 27 pertenecen a una escuela llamada Taller de Experimentación Plástica. Cuando el Taller de Artes Plásticas de la UANL se hizo se convirtió en facultad algunos maestros abrieron el Taller de Experimentación Plástica con apoyo del gobierno. Imparten clases parecidas a las de una carrera técnica abierta, pero no dan título. Como la Bauhaus alemana.

El apartado 11. *En el taller, ¿se hace espacio a la teoría del arte?*, tiene una relación con el academicismo porque según Efland a los alumnos se les enseñaba teoría del arte dentro del recinto de la Academia. El apartado 11 da también una respuesta ligeramente favorable: 64.3% de los talleres dan de alguna forma un espacio a la teoría del arte, en contra de 35.6% que no. Los diferentes sectores y tipos tienen casi la misma participación al dar teoría, con la excepción de las instituciones culturales de formación artística, que alcanzan menos de la mitad de las frecuencias alcanzadas por los otros tipos de talleres. Probablemente se deba a que en la muestra hubo una menor representación de este tipo, casi la mitad de sus contrapartes.

Puesto que el academicismo es originario del siglo XVII francés lo más probable es que su planta de maestros haya sido en su totalidad del género masculino. En el apartado 13. *Género*, se tiene que el 44.5% de los enseñantes pertenecen al género masculino, y que el género femenino supera al anterior con 55.4%. Del 44.5% se encuentran 17 maestros que pertenecen al tipo de taller

llamado institución gubernamental con programas culturales, casi la mitad. En el sector privado y público tienen una distribución similar.

En el apartado 14. *Edad*, puede haber una relación con el academicismo. Tratándose de una sociedad racional, ordenada, con jerarquías y que desarrollaba un método tradicional de enseñanza, es de suponer que los maestros del academicismo francés de la monarquía eran las personas con mayor edad. Por otra parte puede haber otros factores como el promedio de vida en los siglos XVII y XVIII, o cuestiones de política; cosas que influyeran en diferencias de estándares de medición entre ese tiempo y el actual. De todos modos se anota que aproximadamente 44 maestros son mayores de 41 años. Y de estos 44 la mitad aproximadamente son hombres.

Los maestros del academicismo eran pintores de la corte, según Efland, algunos extranjeros, de Italia principalmente. Todos eran pintores reconocidos que habían aprendido su oficio desde pequeños, algunos con talento innato, trabajando en los talleres de los maestros y en instituciones que preceden a lo que sería la Academia, y eran reconocidos en el mercado. Todos habían estudiado de alguna u otra forma las artes plásticas y tenían conocimientos de arquitectura y geometría. El apartado 15. *Estudios académicos en artes visuales*, es pertinente. El 8% de los maestros de la muestra no tiene ningún estudio académico en la plástica, 8% tiene cursos, 12% tiene diplomados, 16% tiene nivel técnico, 45% es profesionalista y 11% tiene posgrado; 92% tiene un tipo de estudio académico en artes visuales. Nótese en este apartado el uso de la palabra “académico”. Aunque la Academia Francesa del siglo XVII no existe en la actualidad, el racionalismo de

la Ilustración es una parte del constructo cultural occidental, y el academicismo pictórico debe existir en Monterrey en alguna forma.

Siguiendo la misma línea de pensamiento se abordan los apartados 18, 19 y 20. En el 18. *Años como profesor en artes*, vemos que un tercio tiene más de 11 años dando clases, otro tercio puede tener 10 años dando clases, lo cual sería bueno para el academicismo. En el 19. *¿Usted es productor de obra artística?*, 88% responde afirmativamente; esto es bueno porque los maestros del academicismo eran productores de obra. En el 20. *¿Es representado por una galería?*, la interpretación cambia: los academicistas pertenecían a la corte de Luis XIV, algo que ya no existe. El estado no tiene una galería de arte. Sólo se hará notar que 25 maestros de 88 productores afirma que sí es representado por una galería, y 63 enseñantes de los mismos 88 dice que no es representado por una galería. Quiere decir esto que 63 maestros productores de obra son *free lance*. Algo que queda fuera del concepto de “sirvienta” de la monarquía.

En el apartado 21. *¿Cuántos años tiene como productor?*, se observa que de 89 productores hay 48 con más de 11 años creando (53.9%). Y de 103 enseñantes 89 tienen más de 5 años produciendo. Éste es un porcentaje alto de maestros productores. Esto es una posición un poco en contra de ideologías de tipo teórico o antiarte, puesto que los artistas que se adhieren a estos tipos de filosofías tienden a producir poca obra visual o nada. Si acaso los teóricos se dediquen a la crítica y a las letras.

Del apartado 21 al 27 se trata el número de exposiciones colectivas, individuales, internacionales, concursos, bienales y otros eventos artísticos. Hubo entre las respuestas un mínimo de 0 participaciones, un máximo de 50 en bienales

y 60 en exposiciones internacionales e individuales. En concursos 100 fue el máximo, y 200 colectivas. Estas respuestas fueron tomadas de buena fe y son difíciles de comprobar. Se puede dudar de algunas, pero también pueden ser ciertas. Como sea, se notó al aplicar las encuestas que los encuestados expresaban comentarios al respecto y expresaban cierta desconfianza hacia las convocatorias de premios, ya fueran privadas o públicas, prefiriendo las exposiciones colectivas por tener una connotación gregaria y social. Esto podría significar una actitud posmoderna y una desconfianza de lo que se puede ver como las instituciones académicas o tradicionales benefactoras del arte.

Apartado 29. *Tiene alumnos de las siguientes edades:*. En el academicismo seguramente se enseñaba a personas de doce años en adelante, así que los apartados B. *0 a 12 años*, C. *20 en adelante*, y D. *Todas las edades* pueden ser importantes para el academicismo. De 100 talleres 7 tienen alumnos de 13 años en adelante, y 39, de 20 años en adelante. Esto suma 46 talleres, más algunos talleres para todas las edades que no den clases a niños.

En cuanto a los apartados 30. *En qué porcentaje hay hombres*, y 31. *En qué porcentaje hay mujeres*: seguramente los alumnos del academicismo eran en su mayoría hombres, aquí son un 30%. Un tercio, una minoría. Un maestro al ser encuestado comentó que antes los alumnos eran casi todos hombres, se veían muy pocas mujeres, y que ahora era diferente, no sabía por qué; él prefería hombres porque se lo tomaban más en serio, las mujeres lo veían como pasatiempo.

Apartado 32. *¿Cuáles de las siguientes técnicas se enseñan en sus cursos?*. Es importante para el academicismo que se enseñe óleo y lápiz. Otras

técnicas pueden interesar también, como carboncillo, acrílico, etcétera. Ahí E. y B., óleo y lápiz, ocupan casi el 20% de la muestra. De 524 selecciones se escogió óleo 47 veces y dibujo con lápiz 59 veces, siendo óleo la quinta más escogida, y lápiz la segunda selección más frecuente después de la técnica mixta.

A partir del apartado 33 empiezan las preguntas que son propias de las seis técnicas de enseñanza según Efland. El apartado 33. *La copia de obras realistas*, y 40. *El dibujo de la figura human desnuda*, pertenecen al academicismo. Estas preguntas son una jerarquización de las actividades que se realizan en el curso mediante números del 1 al 5, donde el 1 es el más importante y 5 el menos; hay 12 opciones, entre las cuales van las seis técnicas de Efland dos veces. El apartado 33 fue seleccionado 32 veces, un tercio de la muestra. De estas 32 selecciones 8 la jerarquizaron con el número 1. Menos del 10% de la muestra. En el apartado 40 hubo 12 selecciones; de éstas 5 son de una institución gubernamental y 4 de un taller privado; 4 lo seleccionaron con el número 1, una institución cultural de formación artística y tres de instituciones gubernamentales con programas culturales.

De la tabla de la encuesta la primera columna corresponde al academicismo, y en la estadística está traducida en apartado número 45. *Indique las actividades que se realizan en su curso (A)*. De los 101 encuestados 52 consideran el dibujar y pintar de manera realista, 64 hacen retratos, 54 enseñan a hacer bodegones, 74 a hacer paisajes, 69 ponen ejercicios iguales para todos, 83 evalúan la composición, 32 ponen a sus alumnos a dibujar a partir de esculturas de yeso y jarrones y 27 copian trabajos bidimensionales. Estas dos últimas selecciones son claramente sugeridas por Efland y son las que tienen respuesta

más baja, menos del 30% de la muestra. En total se tiene una selección de 455, menor que la de elementos formales (533), del apartado 46; que el arte como disciplina (549), del apartado 47; que la expresión del yo (716), del apartado 49, y que el posmodernismo (472), del apartado 50. Y mayor que el arte de la vida cotidiana (378), del apartado 48.

Entre las otras disciplinas de enseñanza de la tabla hay cuestiones que son importantes para el academicismo (de la 46 a la 50 en la estadística), como: enseñar el claroscuro, la sección áurea, la perspectiva, la simetría y la línea, repetir ejercicios (en la 46), expresar claramente los objetivos de un ejercicio, análisis de diferentes obras (en 47) e invitar a otros artistas a dar pláticas (en 50). Todo conforme al academicismo.

En el apartado número 51. *En cada grupo marque una afirmación que se acerque más a la visión del arte que predomina en sus cursos* (Grupo 1), la letra A. *El arte es una imitación de la naturaleza*, corresponde al academicismo, basándose en Efland, y arroja un resultado del 8% casi empatada con D, E, F y B, sólo superadas, hasta cuatro veces, por C. *La expresión del yo*, con 51%.

Las encuestas que respondieron positivamente al academicismo en el apartado 51 fueron la 8, 33, 40, 44, 46, 78, 80 y 82. Seis instituciones educativas con programa de extensión, una institución gubernamental con programas culturales y un taller privado de expresión artística. Seis del sector público y dos del sector privado. Siete tienen programa. Tres tienen diferentes niveles.

En 52. *En cada grupo marque una afirmación que se acerque más a la visión del arte que predomina en sus cursos* (Grupo 2), corresponde al academicismo la respuesta B. *El arte es una imitación del bien*, también según Efland. Y la gráfica

da el 1%, la frecuencia más baja: de 101 encuestados 1 eligió esta opción. La respuesta más alta la tuvo C, correspondiente al posmodernismo, con 39, y le siguieron E y A con más de veinte, *la expresión del yo y arte como disciplina*, respectivamente, y finalmente D y F con menos de 10, el formalismo y el funcionalismo respectivamente.

La encuesta que eligió B. *El arte es una imitación del bien*, es la número 46. Institución gubernamental con programas culturales, del sector público, tiene programa de un solo nivel.

En el apartado 53. *Que el alumno aprenda técnicas clásicas realistas*, 44 están de acuerdo, 17 muy de acuerdo, 27 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 13 en desacuerdo y muy en desacuerdo. De una muestra de 101 encuestados. “El alumno sí debe aprender, aunque luego no las usen”, o “sí sería bueno que aprendieran pero no es obligado”, eran algunos de los comentarios que hacían los profesores.

Correspondiendo al academicismo sigue el apartado 64. *Que el alumno produzca imágenes que parezcan reales*: 44 ni de acuerdo ni desacuerdo, 26 de acuerdo, 21 en desacuerdo. Aunque es una pregunta muy similar al apartado 53 dio resultados fríos. Esto concuerda con los comentarios de los enseñantes anotados en el párrafo anterior. Es importante que aprendan las técnicas, pero no que produzcan las imágenes reales.

Luego sigue el apartado 65. *Que el alumno sepa dibujar copiando lo que ve tal cual es*. 37 ni de acuerdo ni en desacuerdo, en total 32 en desacuerdo y 30 de acuerdo; 26 en desacuerdo contra 17 de acuerdo, 6 muy en desacuerdo contra 13

muy de acuerdo. El apartado 65 es una concepción muy cerrada del academicismo basada en Efland. Es la copia fiel. Apegada al término copiar.

En 64 y 65 es mayoría la indiferencia y los otros dos campos contrarios están casi iguales. Son resultados fríos, pero los encuestados respondían con mucho énfasis a: muy en desacuerdo, muy de acuerdo, en desacuerdo y de acuerdo. Y los que respondían ni de acuerdo ni desacuerdo lo hacían con reticencia, no queriendo tomar un bando, dudaban y preferían dejar que el alumno decidiera lo que quería.

Después está el apartado 71, el último apartado que corresponde al academicismo: *Cuando su realización técnica se apega a los lineamientos clásicos.*, 39 están en desacuerdo, 29 ni de acuerdo ni en desacuerdo; de acuerdo y muy de acuerdo suman 25. Hay un sector menor que concuerda, pero la mayoría quiere dejar ser a sus alumnos, lo que puede ser expresión del yo o posmodernismo, y hay un sector mayor al academicismo que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo: “si el alumno quiere aprender lineamientos clásicos se los enseñó”.

De los apartados 53 al 76, en el 60 el *muy de acuerdo* sobrepasa el 50%, y es: *Que el alumno sea capaz de comunicar ideas por medio de imágenes*, cuestión que corresponde a la expresión del yo. En el apartado 62. *Que el alumno use la creatividad en la vida diaria*, que plantea el arte de la vida cotidiana o funcionalismo, esa opción sobrepasa el 50%. Y en la 75. *Cuando exploran nuevas formas de expresión*, que pertenece al posmodernismo, rebasa también el 50% el muy de acuerdo. Se termina este escrito a continuación con la conclusión.

8. CONCLUSIÓN

La disciplina del academicismo como método de enseñanza en las artes visuales, ¿existe en Monterrey? Sí, existe. Pero es como dice Efland sobre el academicismo en noroccidente, llega hasta el siglo XIX, hasta el siglo XX a Norteamérica. Afecta la educación. Se da en Monterrey como parte de la memoria colectiva. Es parte del constructo cultural occidental del que somos partícipes. Pero no se da el academicismo en estado puro. No se da en estado puro en ninguna parte del mundo desde hace siglos. Incluyendo Francia, desde el momento que muere Luis XIV el Grande, el *Rey Sol*, en 1643. Ya no sirvió más la sirvienta del academicismo al gran rey monárquico. Pero siendo Monterrey parte de occidente y un imitador de las culturas anglosajonas es de suponer que el academicismo se derrama en la cultura regia y forma parte de ella.

Esto queda claro en el hecho de que en Monterrey los talleres suelen tener planes de estudio, hacen uso de niveles, tienden a lo racional y a lo ordenado; en ellos se producen paisajes, bodegones y retratos; se enseña la sección áurea, el claroscuro, la perspectiva, etcétera. Son cosas típicas, objetos comunes de lo figurativo.

Pero queda claro con las definiciones de arte empleadas en la encuesta que el academicismo está fuera, en la periferia. Solamente ocho personas de ciento una escogieron la definición de arte: *el arte es una imitación de la naturaleza*. Y solamente una seleccionó: *el arte es una imitación del bien*. En el sentido conceptual, de definición –en la cuestión filosófica, se puede decir–, que

es la justificación, la base que da sentido al actuar y al existir, el academicismo es una minoría que va en un rango de diez a uno por ciento del universo regiomontano.

Puede ser que el academicismo en Monterrey fuera un movimiento más fuerte en el pasado. Posiblemente incluso hasta hace diez o quince años, cuando se le dio un giro a la política de las reseñas de la plástica neoleonesa. Cuando no existía Marco. Cuando la transformación del Taller en Facultad de Artes Visuales en la Universidad Autónoma aún no había causado un efecto fuera de la misma escuela.

Como dijo un maestro, antes los alumnos eran casi todos varones, ahora casi todas son mujeres, y lo toman como un pasatiempo. Antes debió de haber un mayor sentido del academicismo. Pero ahora se ha asimilado, y es parte de, pero no el centro. Es una herramienta más. Complementa a otras disciplinas.

En enseñantes maduros, de más de cuarenta años, aprecian lo académico. Pero lo consideran como parte de un proceso de maduración. Tienen la idea de que un artista debe primero aprender los fundamentos. Lo clásico. Lo difícil. Para entonces poder hacer bien lo espontáneo, lo primitivo, lo irracional. Dicen: Picasso fue un gran pintor primitivista, abstracto, cubista, pero antes sabía pintar de manera realista, figurativa; primero aprendió lo primero, y ya después *hizo y deshizo*. Y así las nuevas generaciones deben aprender a dibujar y pintar figurativamente.

Estos mismos enseñantes tienen un discurso que se desvía de la copia fiel y de la imitación absoluta. Hablan de una esencia, de una recreación, de la creación de otra realidad, de la crítica a la sociedad, de la transmisión de emociones e

ideas. Hablan sobre todo de la expresión libre cuando se refieren a lo que sus alumnos deben aprender. *Que el alumno produzca imágenes que parezcan reales.* “¿Deben?”, preguntan los enseñantes. *Que el alumno sepa dibujar copiando lo que ve tal cual es.* ¿Deben? *Cuando su realización técnica se apega a los lineamientos clásicos.* ¿Deben? Sería bueno que aprendieran estas técnicas para que con ellas se apoyen, experimenten, descubran, traten. ¿Será que los maestros tienen una tendencia más hacia la expresión del yo o hacia los elementos formales del diseño? Van más hacia la función catártica del arte o hacia la función decorativa de las salas de las casas. ¿Están conscientes de que la educación artística no formal es un pasatiempo y no una forma de revolucionar el mundo? No es *arte*, ni un producto de culto semirreligioso que se muestra en catedrales contemporáneas. ¿O será que el mercado de demandantes regios de enseñanza no formal de educación artística no dejan imponer un deber? Si alguien como enseñante de arte demanda en esos niveles una obligación de sus alumnos de aprender a dibujar y pintar de manera clásica no va a durar mucho en el mercado como enseñante.

O probablemente los maestros no piensan que las arte plásticas no revolucionen al mundo pero creen que un alumno es capaz de comunicar sus ideas por medio de imágenes que expresen su yo, y que puede usar su creatividad en su vida diaria y explorar nuevas formas de expresión. Y que esto produce un beneficio por nimio que sea. Produce riqueza de algún tipo. Haz el bien sin mirar a quién. Haz el bien y comprarás el cielo. Un pensamiento muy católico en una sociedad muy católica.

El academicismo aparece una vez más como la “sirvienta” de alguien, de otro. De uno más grande. Puede ser útil, servir para otra cosa, pero ya no es la imitación del bien ni de la naturaleza. Sirve *para que te expreses, para que decores, para que te burles.*

Es bueno que el alumno aprenda técnicas clásicas realistas y que produzca imágenes que parezcan reales. Debe aprenderlas aunque luego no las use; o sería bueno que aprendiera pero no es obligado.

¿Existe la corriente disciplinar del academicismo en la educación artística visual no formal de la zona metropolitana de Monterrey? Sí, existe. En su variante más radical no debe de exceder más del diez por ciento del mercado de enseñanza no formal. Probablemente esta ala sólo sea el uno por ciento del universo. En una versión más democrática tendrá una representación del mercado de entre veinte y cuarenta por ciento. Y en ella tendrá una función de ser útil a otra disciplina de enseñanza. Y tiene ciertas influencias culturales generales hasta casi setenta por ciento del mercado.

En un cosmos posmoderno que permite todos los credos, el academicismo debe existir y debe dejársele existir. Incluso debe ser digno de revisarse y transformarse con nihilismos positivistas, reinventándolo. El academicismo es un objeto útil más. La acumulación de objetos útiles es riqueza. El academicismo no mata a nadie, es el hombre el que mata o da vida. El academicismo es un arma más dentro de las artes plásticas y puede ser abordado desde métodos posmodernos y ser utilizado desde la posmodernidad.

Concluyendo: se exploró el campo de la educación artística visual academicista no formal en Monterrey en el primer semestre de 2006. Se logró

hacer una buena encuesta conforme a Efland, se elaboró un directorio de cursos; se encuestó a profesores de aproximadamente la mitad de los cursos no formales que se imparten en la zona metropolitana, casi dos terceras partes de los dos municipios que más promueven la educación artística no formal. Se recopiló la *data* y se convirtió en estadísticas. Éstas se analizaron y con base en ese análisis se hizo una descripción conforme al academicismo.

Con respecto a la hipótesis de que en Monterrey la enseñanza artística visual no formal, incluyendo los ocho temas de este curso, era acéfala o no teórica se debe señalar lo siguiente. A partir de lo observado de manera general por los investigadores en el momento de aplicar las encuestas, y del resultado de las mismas según la gráfica de la pregunta número 5 (68% de los talleres tienen programa escrito), se concluyó que los procesos de educación artística no se dan de una manera espontánea y desordenada, sino que tienen programas similares a los de la educación estandarizada. Por ejemplo, Marco y Conarte se piensan a sí mismas como escuelas. En cambio los artistas plásticos que enseñan no lo hacen. Entonces lo no formal no tiende hacia lo informal, y se piensa a sí mismo, en su mayoría, como formal. ¿Eso qué implica? Que la educación no formal tiende a imitar y a depender de la educación formal. Que sería interesante realizar una investigación similar a ésta pero sobre la educación artística plástica formal y compararlas. Y que la educación no formal puede tender al academicismo o arte como disciplina, al arte posmoderno o a la expresión del yo, según se establezca en las instituciones educativas formales. Esto también puede implicar que el aprendiente no se mire a sí mismo como un pintor dominguero sino como un

artista plástico que se realiza. Y puede tener muchas más implicaciones dignas de investigación.

Los elementos débiles de este artículo pueden ser: la falta de experiencia de los tesistas en la práctica factual de investigación, la falta de conocimiento teórico sobre investigación científica, la falta de hábito y conocimiento sobre escritura científica, la falta de conocimiento del manejo de programas computacionales de estadísticas, captura de *data* y graficación y las fallas de comunicación y relaciones humanas. De todas maneras creemos que los objetos hechos, la encuesta, los directorios, las estadísticas y el escrito son lo suficientemente *decentes*. El hecho de trabajar en grupo, con diferentes asesores y en un diplomado experimental tuvo ventajas y desventajas. De todas maneras se obtuvo a grandes rasgos lo que se buscó.

No se descubrió que en estos talleres se enseñara específicamente a Efland, Foucault, Derrida o Jenks. No se intentó descubrir este dato específicamente. Pero vimos que hay maestros que tienen una educación contemporánea y esto influye en sus clases. Algunos son egresados de la Facultad de Artes Visuales, y de ahí su perfil posmoderno. Otros se desenvuelven en un ambiente contemporáneo, como los maestros que enseñan en Marco. Hay maestros que son de edad madura y se preparan continuamente, o que tienen una tendencia a la pintura no figurativa. Hay cursos que tienden a la pintura que expresa el yo o a la pintura que maneja los elementos formales del diseño, donde el maestro da al alumno la libertad de crear, construir su objeto para sí mismo sin ningún fin de lucro. ¿Podría hablarse aquí de una forma de constructivismo inconsciente?

Ya se han tratado los puntos específicos de esta investigación. Se perfiló la oferta local de educación artística plástica no formal academicista. Se espera que esto sirva más adelante para hacer un estudio comparativo entre la oferta oficial y la no oficial. Se identificaron rasgos educativos y respaldo teórico en la enseñanza. Al comentar espontáneamente sobre sus prácticas educativas, los enseñantes expresaron interés en que el alumno se desarrolle más plenamente como ser humano. Corresponde a otro tesista determinar si se eleva al arte al rango de ciencia o trabajo. Es posible que en un sector minoritario suceda, pero en términos generales se tiene una perspectiva del aprendizaje artístico visual no formal como entretenimiento o pasatiempo dignificante del ser.

Finalmente se recomienda que la edición de la compilación de las ocho tesis que se planea hacer sea publicitada o distribuida entre los enseñantes o entre las instituciones que fueron encuestadas para beneficio de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N., y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1957.
- Agirre, Imanol. *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Universidad Pública de Navarra, Navarra, 2000.
- Baena, Guillermina. *Instrumentos de investigación*. Tesis profesionales y trabajos académicos. 12ª reimpresión. Editores Mexicanos Unidos, México, 1993.
- Bayer, Raymond. *Historia de la estética*. Sección de Obras de Filosofía. Traducción de Jasmin Reuter. Primera edición en francés: 1961. Fondo de Cultura Económica, México, 2002.
- Bunge, Mario. *Diccionario de filosofía*. Siglo Veintiuno.
- Chilvers, Ian. *Diccionario de arte*. El libro de Bolsillo. Traductores: Alberto Adell, Bernardo Moreno Carrillo, María Ángeles Tojas Roger y Federico Zaragoza. Alianza, Madrid, 1995.
- Consejo para la Cultura de Nuevo León. *XV Reseña anual de la plástica nuevoleonesa 1995*. Prólogo de Carlos Blas Galindo. Consejo para la Cultura de Nuevo León, Monterrey, 1995.
- Consejo para la Cultura de Nuevo León. *XVI Reseña de la plástica nuevoleonesa, 1996*. Prólogo de Carlos Ashida. Casa de la Cultura de Nuevo León, Monterrey, 1996.

Consejo para la Cultura de Nuevo León. *2ª Bienal regional de la plástica joven*.

Prólogos de María Guerra, Marco A. Granados, Enrique Ruiz. Consejo para la Cultura de Nuevo León, Monterrey, 1997.

Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Colección Libertad y Cambio. Serie Práctica. Versión castellana de Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez. Gedisa, México, 1990.

Efland, A. *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. 2002.

Efland, Arthur D., Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La educación en el arte posmoderno*. 1996. Traducción de Lucas Vermal. Paidós Ibérica, España, 2003.

Enciclopedia Salvat diccionario. Salvat, Barcelona, 1972.

Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía. Tomo I. A-K*. Quinta edición. Buenos Aires, 1971.

Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía. Tomo II. L-Z*. Quinta edición. Buenos Aires, 1971.

Freinet, Celestine. *Escuela popular moderna*. Ministerio de Educación, La Habana, 1961.

Honderich, Ted, editor. *The oxford companion to philosophy*. Oxford University Press, 1995.

Kellog, Rhoda. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel, Madrid, 1979.

Larroyo, Francisco. *Sistema de la filosofía de la educación*. Porrúa, México, 1977.

Luhmann, Niklos. *Introducción a la teoría de sistemas*. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate. Colección Teoría Social. Universidad Iberoamericana, México, 2002.

Lyotard, Jean-Francois. *La diferencia*. Gedisa.

Lyotard, Jean-Francois. *¿Por qué filosofar?*. Paidós.

Nietzche, Federico. *El anticristo*. Círculo de lectores. Traducción, introducción y notas de Andrés Sánchez Pascual. Alianza, Bogotá, 1987.

Nietzche, Federico. *Así hablaba Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Traducción de Pedro Gonzalez-Blanco. Editora Nacional. México, 1974.

El pequeño Larousse ilustrado Dirección general de María Ángeles Bosch. Dirección de edición de María Cardona. Larousse, México, 1995.

Read, Herbert. *Educación por el arte*. Paidós, Barcelona, 1995.

Rouma, Georges. *El lenguaje gráfico del niño*. Imprenta La Propagandista, La Habana, 1919.

Sociedades Bíblicas Unidas. *La santa Biblia*. Concordancia breve de la Biblia, versión Reina-Valera. Sociedades Bíblicas Unidas, 1960.

Tesis, ensayos y trabajos de investigación. Aprenda fácil. Traducción: Roberto Andrés Haas García. Patria Cultural / Compañía Editorial Continental, México, 2006.

Universidad Autónoma de Nuevo León. *Manual de estilo para presentación de tesis de postgrado*. Aprobado por el H. Consejo Universitario el 7 de julio de 1995.

Vattimo, Gianni. *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Serie Cla De Ma, Filosofía. Traducción: Alberto L. Bixio. Gedisa Mexicana, México, 2004.

Vattimo, Gianni, compilador. *La secularización de la filosofía. Hermenéutica y posmodernidad*. Gedisa, Barcelona, 2001.

Wojnar, Irena. *Estética y pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1966.

DISCURSO / CONFERENCIA

Bucci, Giampiero. Historia de las ideas estéticas. Maestría en Artes. Segundo semestre. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. UANL. Agosto-Septiembre de 2004.

Campillo Toledano, Claudia. Apuntes del primer módulo del Diplomado en Investigación. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. UANL. Enero-Febrero de 2006.

De la Torre Gamboa, Miguel. Apuntes del tercer módulo Diplomado en Investigación. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. UANL. Mayo-Junio de 2006.

Méndez, Mario. Apuntes de la coordinación inicial de investigación y segundo módulo Diplomado en Investigación. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. UANL. Diciembre 2005, Febrero-Marzo 2006.

Ramírez Acosta, Olga Cristina. Historia del arte mexicano III. Séptimo semestre. Licenciatura en Artes Visuales. FAV. UANL. Apuntes de la clase. Febrero-Junio de 2002.

PLÁTICA

González Quintana, Dora Lucina. Plática sobre el perfil de la educación artística plástica en Monterrey. Notas de Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Abril de 2006.

Hernández, Sergio, bibliotecario asesor, catalogador de nuevas adquisiciones y de publicaciones periódicas de la Biblioteca Ignacio Martínez Rendón de la FAV.

Plática sobre el posmodernismo. Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Junio de 2006.

Leal, Édgar Gabriel. Pláticas sobre la investigación en curso. Notas de Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Mayo-Junio de 2006.

INTERNET / SERVICIO DE CÓMPUTO

Arts & Humanities (CCConnect). [Http://portal.isiknowledge.com](http://portal.isiknowledge.com)

In4Mex. www.in4mex.com

Handbook of Latin American Studies. [Http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query](http://lcweb2.loc.gov/cgi-bin/query)

[Http://www.google.com/](http://www.google.com/)

[Http://www.hotmail.com/](http://www.hotmail.com/)

[Http://www.my3q.com/](http://www.my3q.com/)

[Http://www.yahoo.com/](http://www.yahoo.com/)

Library of Congress online catalog. [Http://catalog.loc.gov/cgi-bin/Pwbrecon.cgi](http://catalog.loc.gov/cgi-bin/Pwbrecon.cgi)

Proquest digital dissertations. [Http://proquest.umi.com](http://proquest.umi.com)

Universidad Autónoma de Nuevo León. [Http://www.dgb.uanl.mx](http://www.dgb.uanl.mx)

Universidad Autónoma de Nuevo León, Biblioteca Magna Universitaria Raúl Rangel Frías. Servicios de Documentación y Consulta Electrónica. Servicio de búsqueda de información, artículos y tesis en internet. Señor Héctor Sarmiento Thule.

Universidad Nacional Autónoma de México. [Http://www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Universidad Complutense de Madrid. [Http://cisne.sim.ucm.es/search*spi/](http://cisne.sim.ucm.es/search*spi/)

APÉNDICES

NOTAS AL FINAL

ⁱ Read, Herbert. *Educación por el arte*. Paidós, Barcelona, 1995. La tesis que se cita es la base del libro.

ⁱⁱ Se entiende que es la *paideia* de Platón, educar al ser humano desde la infancia de una manera integral y totalizadora a través de una currícula que incluye las artes. Este término lo he escuchado de Giampiero Bucci y del Lic. en Filosofía Felipe López López, profesor de Estética en la Facultad de Artes Visuales. El término no se halló en diccionarios de filosofía y psicología pero la palabra paidología se encuentra en el diccionario *Larousse* y significa: estudio de la educación de niños y adolescentes.

ⁱⁱⁱ Arthur Efland; Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La educación en el arte posmoderno*. Traducción de Lucas Vermal. Paidós Ibérica, 2003. p. 120.

^{iv} Dr. Mario Méndez, febrero de 2006.

^v Herbert Read. *Educación por el arte*. Paidós, Barcelona, 1995.

^{vi} Miguel de la Torre Gamboa. Apuntes del Tercer Módulo del Diplomado en Investigación. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Sexta clase, jueves 25 de mayo de 2006.

^{vii} Ambos citados de clases impartidas en posgrado de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en Monterrey, México, 2005 y 2006.

^{viii} "Pero ahora ese Dios ha muerto". Federico Nietzsche. *Así hablaba Zaratustra*. Traducción de Pedro Gonzalez-Blanco. Editora Nacional, México, 1974. p. 224. "...La muerte de Dios anunciada en el aforismo 125 de *La gaya ciencia*...", cita Gianni Vattimo en *El fin de la modernidad*. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. Gedisa. p. 148. También el maestro Giampiero Bucci afirmó que Nietzsche lo dice en *La gaya ciencia*.

^{ix} Sociedades Bíblicas Unidas. *La santa Biblia*. Concordancia breve de la Biblia, versión Reina-Valera. Sociedades Bíblicas Unidas, 1960. 2 de Pedro 3:3, página 1132.

^x Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Más adelante en este mismo escrito se verá al hacer una cita de un prólogo a una reseña de la plástica nuevoleonense que el maestro Enrique Ruiz tiene una concepción similar de la posmodernidad. Usa las palabras: *antivalores*, *desactivando*, *desmembrando*, *desafío*. La sátira es un discurso inclinado a la burla y a la maledicencia que censura y ridiculiza. El maestro Enrique Ruiz enseña en la Facultad de Artes Visuales. Muchos alumnos y egresados de esa facultad tienen actitudes de ese tipo. Los artistas plásticos egresados de la FAV y reconocidos son notorios por su irreverencia: Pilar de la Fuente, Marcela y Gina, Tercero un Quinto. Es una forma irracional de pensar. Nietzsche era un sátiro, pro dionisiaco, filosofaba irracional e instintivamente afirmando la vida y la voluntad de vivir, oponiéndose a lo apolíneo, a lo racional. Yo estudié en la FAV y llevé dos clases con Enrique Ruiz.

^{xi} Doctor Miguel de la Torre. Miércoles 7 junio de 2006. Respuesta vía *internet*.

^{xii} Un naturalista normativo según Ted Honderich.

^{xiii} Dr. Miguel de la Torre Gamboa. Apuntes del Tercer Módulo del Diplomado en Investigación. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Quinta clase, viernes 19 de mayo de 2006.

^{xiv} Diecisiete años después del artículo de la *Enciclopedia Salvat*, lo cual sugiere que el término *posmodernismo* no era aceptado hasta después de la década de los setenta.

^{xv} La materia se llama Estética y Educación y fue impartida en mayo y junio de 2005.

^{xvi} Así le llama Giampiero Bucci cuando hace un estudio en clase de un escrito, leyéndolo en voz alta y haciendo interpretación de la lectura a los alumnos interpeándolos.

^{xvii} Giampiero Bucci define la posmodernidad mediante estos textos: Jean-François Lyotard, 1924, *La condición postmoderna*, *la condition postmoderne*, 1979; Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones filosóficas*, *Philosophische Untersuchungen*, 1936-39; Gianni Vattimo, *El fin de la modernidad*, *La fine della modernità*, 1985. La fuente, según Bucci, del pensamiento posmetafísico es: Friederich Nietzsche, *La gaya ciencia*, *Die frölicge Wissenschaft*, 1882; *Crepúsculo de los ídolos*, *Götzendämmerung*, 1889; *Aurora*, *Morgenröte*, 1881; *La voluntad de potencia*, *Das Wille zur Macht*, 1888-89. Y Martin Heidegger, *Sendas perdidas*, *Holzwege*; y *Carta sobre el humanismo*, *Brief über den Humanismus*, 1946.

^{xviii} Por eso dice: “mi pueblo fue destruido porque le faltó conocimiento”, Oseas 4:6. Por eso perdieron los aztecas. El que el hombre sepa que el conocimiento es poder no es nada nuevo, se sabe desde hace milenios, y está anotado en escritos desde hace milenios.

^{xix} Giampiero Bucci. Historia de las ideas estéticas. Maestría en Artes. Segundo semestre. Posgrado de la Facultad de Artes Visuales. UANL. Agosto-Septiembre de 2004. Giampiero Bucci cita textualmente a Jean-Francois Lyotard de: *La condición postmoderna (La condition postmoderne)* (1979). Segunda parte de la sesión IX.

^{xx} *Idem.*

^{xxi} *Idem.*

^{xxii} Uno de los investigadores del Diplomado de Investigación que imparte el doctor Miguel de la Torre.

^{xxiii} Al hacer una lectura general rápida de *El fin de la posmodernidad* no se encontró que Vattimo dijera textualmente “yo creo en Dios”. Al preguntarle al respecto a Édgar Leal, el lunes 19 de junio de 2006, respondió que se deduce del texto. Gianni divaga sobre la palabra y el lenguaje como fundadores de todo. Es decir, el logos bíblico: en el principio era el Verbo, o en el principio era la Palabra. Juan 1:1. Yo soy igual a ser. Lenguaje: el lenguaje es lo más verdadero. Un vaciarse en sí mismo. También es posible que Vattimo diga “yo creo en Dios” en otra publicación.

^{xxiv} Tampoco se encontró que Vattimo dijera textualmente “Dios está muerto, todo se vale”. Probablemente lo haga, sería necesario ser más detallista y poseer más tiempo. También se deduce del texto de Vattimo, y de una manera fácil, solamente partiendo de la definición que da Vattimo del nihilismo según Nietzsche.

^{xxv} *El fin de la modernidad*, pp. 23, 105 y 106.

^{xxvi} Gianni Vattimo, *Discusión de los problemas de la superación de la metafísica. 3. Metafísica, violencia, secularización. Hermenéutica y posmodernidad*. Gedisa, Barcelona, 2001.p. 64.

^{xxvii} Platicamos brevemente sobre el tema la noche del miércoles 31 de mayo de 2006.

^{xxviii} Apuntes de la sexta clase con el doctor Miguel de la Torre. Jueves 25 de mayo de 2006.

^{xxix} Sergio Hernández, bibliotecario asesor de la Biblioteca Ignacio Martínez Rendón de la FAV, afirma que Habermas, Lyotard y los demás metafísicos dicen que hay alguien más afuera y arriba, alguien poderoso, observándonos y rigiéndonos. Agrega que Niklos (Luhmann, Niklos, *Introducción a la teoría de sistemas*, Universidad Iberoamericana) dice que para poder observar el meta-relato hay que estar afuera, pero el observador no puede estar afuera, sólo está adentro del sistema, y como no puede estar afuera y observar el meta-relato entonces no existe el meta-relato. Niklos maneja la observación de primer y segundo orden. Un observador ve al otro y se da cuenta de que hay otro y un yo.

^{xxx} Definiciones que pueden ser realmente absurdas. Por ejemplo, se puede preferir con sinceridad una inclinada a la burla absoluta *nadaísta* tipo *Seinfeld*, de la *sitcom*, o las películas de los Hermanos Marx, o de Abrahams y los hermanos Zucker. El humor en los *mass media* como vehículo para aprender la realidad y criticarla. Seinfeld está observando constantemente la realidad para analizarla y sacar lo ridículo de ella y luego exponerlo públicamente. Realiza juicios de valor de ella, y vive su vida, es y existe, conforme a esos métodos irónicos contemporáneos de conocimiento. Aunque al final se puede terminar en una interpretación sumamente religiosa y fundamentalista, como bromeaba Luis Buñuel acerca de su muerte.

^{xxxi} Enrique Ruiz, prologador. *2ª Bienal regional de la plástica joven*. Prólogos de María Guerra, Marco A. Granados, Enrique Ruiz. Consejo para la Cultura de Nuevo León, Monterrey, 1997, página 6.

^{xxxii} Yo, Roberto Rivera, fui alumno en los años citados en la Licenciatura en Artes Visuales de la FAV.

^{xxxiii} Carlos Blas Galindo. *XV Reseña anual de la plástica nuevoleonense 1995*. Prólogo de Carlos Blas Galindo. Consejo para la Cultura de Nuevo León, Monterrey, 1995, sin número de página, Sin contar la portada de pasta es la página número 8.

^{xxxiv} Carlos Ashida, prologista. *XVI Reseña de la plástica nuevoleonense, 1996*. Consejo para la Cultura de Nuevo León. Casa de la Cultura de Nuevo León, Monterrey, 1996, página 4.

^{xxxv} *Idem.*

^{xxxvi} *Ibidem*, página 6.

^{xxxvii} *Idem.*

-
- ^{xxxviii} Profesora Olga Cristina Ramírez Acosta. Historia del Arte Mexicano III. Séptimo semestre. Licenciatura en Artes Visuales. FAV. UANL. Roberto Ramiro Rivera de la Garza. Apuntes de la clase. Febrero-junio de 2002.
- ^{xxxix} De la familia de Roberto Rivera. Padres, abuelos, hermanos, primos, hijos de primos.
- ^{xl} José Ferrater Mora. *Diccionario de filosofía. Tomo I. A-K*. Quinta edición. Buenos Aires, 1971, página 915. Ferrater cita con abreviatura *Met.*, A 6, 987 b 12.
- ^{xli} *Idem.*
- ^{xlii} Raymond Bayer. *Historia de la estética*. Sección de Obras de Filosofía. Traducción de Jasmin Reuter. Primera edición en francés: 1961. Fondo de Cultura Económica, México, 2002, páginas 130 a 152.
- ^{xliii} José Ferrater Mora. *Diccionario de filosofía. Tomo I. A-K*. Quinta edición. Buenos Aires, 1971, página 915.
- ^{xliv} *Idem.*
- ^{xlvi} *Idem.*
- ^{xlv} Arthur Efland; Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La educación en el arte posmoderno*. Traducción de Lucas Vermal. Paidós Ibérica, 2003. p. 120.
- ^{xlvii} Clase con el Doctor Mario Méndez el miércoles 22 de febrero de 2006.
- ^{xlviii} El Doctor Mario Méndez sugirió un modelo basado en la Tabla 2 de Efland. Luego envió un segundo con pocas modificaciones vía *internet* a los ocho integrantes de la investigación. Se hicieron sugerencias individuales según el tema de cada cual. Debido a que el Doctor Mario Méndez tuvo que salir de la ciudad los tesisistas tomaron el compromiso de seguir con el desarrollo del instrumento. Ya que uno de los investigadores, Rafael Cárdenas, tenía experiencia en la producción de encuestas y estadísticas se le dio la dirección de la creación del instrumento. Se realizaron aproximadamente tres modelos, incluyendo una prueba piloto aplicada por cada uno de los participantes. Al regresar Mario Méndez sugirió modificaciones al último modelo. Cuando el Doctor Miguel de la Torre tomó la investigación dio una revisión más al instrumento, la cual aplicó Rafael Cárdenas. Nos la envió por *internet*. La encuesta empezó en febrero y terminó en junio de 2006.
- ^{lix} Arthur Efland; Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La educación en el arte posmoderno*. Traducción de Lucas Vermal. Paidós Ibérica, 2003. p. 120. Si tiende al academicismo, o a la expresión creativa del yo, o al arte en la vida cotidiana, o a los elementos formales del dibujo, o al arte como disciplina o al arte posmodernista.
- ⁱ El Diplomado en Investigación que impartió el Posgrado de la Facultad de Artes Visuales y en el cual se realizó esta tesis estaba conformado por dos grupos. En el grupo Tesis I se realizó una investigación sobre las críticas a las películas Alejandro Jodorovski. En el grupo Tesis II se realizó una investigación sobre la educación artística plástica no formal en Monterrey.
- ⁱⁱ Rafael Cárdenas, debido a su experiencia laboral en estadísticas. Fue el participante principal en el desarrollo de la encuesta, la recolección de datos por *internet* y su transformación en estadística y gráficas.
- ⁱⁱⁱ Arthur Efland; Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La educación en el arte posmoderno*. Traducción de Lucas Vermal. Paidós Ibérica, 2003. p. 120.
- ^{liii} Ambas definiciones provienen de *La educación en el arte posmoderno*. p. 120.
- ^{liv} Arthur Efland; Kerry Freedman y Patricia Sthur. *La educación en el arte posmoderno*. Traducción de Lucas Vermal. Paidós Ibérica, 2003. p. 120. El academicismo, los elementos del dibujo, la expresión creativa del yo, el arte de la vida cotidiana, el arte como disciplina y el arte posmodernista.
- ^{lv} Un par de personas dijeron que era un pleonasma. Y *muy en desacuerdo* también.
- ^{lvi} El Doctor Miguel de la Torre cuestionó la razón de ser de la sección 1 del cuestionario y pidió una explicación más detallada de la misma a mí, Roberto Rivera.
- ^{lvii} Los tipos se definieron en esta tesis en 6.4 DISEÑO DEL INSTRUMENTO y son: A) Institución cultural de formación artística, B) Taller privado de expresión artística, C) Plástico que enseña plástica, D) Institución educativa con programa de extensión y E) Institución gubernamental con programas culturales. También se encuentra en el Apéndice D.
- ^{lviii} Rafael Cárdenas.

^{lix} Para hacer las cruces se requería mucho trabajo. Se contempló la posibilidad de contratar a alguien para que hiciera las cruces de todos los tesisistas. Rafael Cárdenas encontró una página electrónica especializada que daba un programa de prueba de treinta días. Cada uno podía ingresar y hacer sus propias cruces y gráficas, pero se tuvieron problemas con el *software*, de tiempo y de comprensión. Finalmente el asesor ofreció la ayuda de alumnos de servicio social de Posgrado de Filosofía. Algunos pudieron usar el programa de Cárdenas. En el caso del academicismo, la edición de diferentes estadísticas recortadas, su comparación y el uso de una tabla de ayuda sirvieron como cruces.

^{lx} Es la suma de 31 talleres que dan historia del arte, 41, estética, 20, crítica del arte, y 54, producción artística que se encontró en 12 del 64.3% del universo de talleres que sí dan teoría del arte en sus clases.

^{lxi} Igual que en la nota anterior.

^{lxii} En la sección 32 se suman 62 talleres que dan técnica mixta (11.8%) + 59 que dan dibujo con lápiz (11.2%) + 57 que dan acrílico (10.8%) + 51 que dan *collage* (10.8%) + 47 que dan óleo (8.96%) + 47 que dan pastel (8.96%) + que 46 dan acuarela (8.77%) + 44 que dan carboncillo (8.39%) + 43 que dan lápiz de colores (8.20%) + 34 que dan pastel al óleo (6.48%) + 34 que dan otras técnicas (6.48%) y da un total de 524 selecciones de técnicas que se imparten en 101 talleres encuestados.