

Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas

Dirección de Asuntos Académicos

# Modelo educativo del Instituto Nacional de Bellas Artes



Primera edición *Modelo educativo del Instituto Nacional de Bellas Artes*, 2018

**Producción:** Secretaría de Cultura • Instituto Nacional de Bellas Artes

© Alejandra Ferreiro Pérez • María Eugenia Chávez Guzmán • Abigail Angélica García García  
• Claudia Cabrera Sánchez • Fernando Rodríguez Álvarez / **Autores**

María Eugenia Chávez Guzmán / **Coordinación institucional**

Alejandra Ferreiro Pérez / **Coordinación del libro**

Alma Dea Michel (UPN, unidad Ajusco) • María Guadalupe

Bonfil y Castro (UPN, unidad Ajusco) / **Revisión académico-pedagógica externa**

Fernando Aragón Monroy • Ofelia Chávez de la Lama • Martín Cruz Gatica • Irma Fuentes Mata

• Carla Rippey Wright • David Rodríguez de la Peña • Lourdes Santiago Cambray

• Claudia Veites Arévalo / **Colaboradores**

Leopoldo Ortega Carmona / **Revisión y corrección de estilo**

Fernando Rodríguez Álvarez / **Diseño editorial**

D. R. © 2018 de *Modelo educativo del Instituto Nacional de Bellas Artes*

**Instituto Nacional de Bellas Artes / Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas**

Paseo de la Reforma y Campo Marte s/n, colonia Chapultepec Polanco,

delegación Miguel Hidalgo, 11560 Ciudad de México

Las características gráficas y tipográficas de esta edición son propiedad del Instituto Nacional de Bellas Artes de la Secretaría de Cultura.

Todos los Derechos Reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin la previa autorización por escrito de la Secretaría de Cultura / Instituto Nacional de Bellas Artes.

**Descarga gratuita en**  
**[www.inbadigital.bellasartes.gob.mx](http://www.inbadigital.bellasartes.gob.mx)**

**ISBN en trámite**

Hecho en México / Made in Mexico

**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



**INBA**

---

# Índice

<b>Presentación</b>	7
<b>Introducción</b>	9
<b>Dimensión histórico-institucional</b>	13
Una mirada a la educación artística en México	13
Marco legal que fundamenta las acciones educativas de la SGEIA	22
Cronología	24
<b>Dimensión artística, filosófica, antropológica y educativa</b>	33
Prácticas artísticas contemporáneas, experiencia y colectividad	33
Un enfoque experiencial de la educación artística	41
Experiencia educativa	43
Experiencia estético-artística	46
Experiencia y reflexividad	47
Experiencia y diálogo	49
<b>Dimensión académico-pedagógica</b>	53
Plano curricular	53
Nueva propuesta curricular	59
La noción de currículo	59
Ámbito epistemológico	61
El currículo como experiencia	61
Lo <i>reflexivo</i> y lo <i>performativo</i> en el currículo	63
Diálogo y currículo	65
Ámbito metodológico	66
Flexibilidad curricular fundada en el diálogo	67
Innovación curricular desde la acción performativa y la reflexión	69
Estrategias para la mejora del currículo	70
Plano del aprendizaje y la enseñanza	72
Algunas reflexiones sobre el aprendizaje de las artes	75
Noción de aprendizaje	75

---

Aprendizaje experiencial	79
Aprendizaje imaginativo	80
Aprendizaje creativo	83
Plano de la docencia	85
Propuesta de docencia para la formación de profesionales de las artes	87
Noción de docencia	87
El lugar de la experiencia en la práctica docente	90
La reflexión en y sobre la docencia para la mejora educativa	92
Diálogo y docencia	94
Visibilización del trabajo docente en espacios académicos	97
La propuesta: una docencia comprometida	98
<b>Dimensión de gestión</b>	<b>101</b>
Trayectoria de la gestión institucional	106
Propuesta de gestión del INBA	110
Eje 1. Planeación estratégica desde la experiencia	112
Eje 2. El diálogo como estrategia para generar procesos de colaboración	115
Eje 3. La reflexión para la mejora continua y la evaluación	116
Eje 4. Apertura al intercambio	117
<b>Anexos</b>	<b>119</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>133</b>

---

## Presentación

Las transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas en la actualidad exigen que las instituciones educativas examinen su quehacer a fin de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que brinden a la comunidad estudiantil experiencias, saberes y herramientas que trasciendan las fronteras de la propia escuela y les permitan comprender críticamente la complejidad e incertidumbre de las sociedades actuales, actuar en ellas con responsabilidad e imaginar futuros posibles.

El modelo educativo que presenta el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) es un esfuerzo por construir colectivamente y desde su quehacer educativo una serie de orientaciones pedagógicas, filosóficas y de gestión que permitan a sus comunidades enfrentar las exigencias antes descritas desde el arte y su ejercicio profesional.

Este trabajo recupera críticamente las tradiciones en materia de educación artística que se han consolidado en el INBA a lo largo de sus 62 años de existencia para reconocer su riqueza e identificar sus posibilidades de mejora y crecimiento, a través del diálogo con las tendencias actuales en materia de educación superior, arte y formación profesional en artes. Ello implicó un arduo trabajo de investigación y de discusión académica entre docentes, investigadores y personal de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas para situar cada una de las dimensiones del modelo en el devenir de la institución, desde la perspectiva de diferentes actores y, a partir de ello, considerar los referentes teóricos y metodológicos que hoy dirigen el campo educativo y artístico.

Con esta publicación buscamos que el modelo sea un referente para nuestras comunidades académicas y estudiantiles en el que se vean reconocidos y desde él puedan reflexionar y reorientar su quehacer, así como valorar la importancia de las artes en la sociedad. ■

Dra. Lidia Camacho Camacho  
*Directora general*



---

## Introducción

En los últimos años, todos los procesos educativos en los ámbitos nacional e internacional se han caracterizado por la necesidad de repensar el futuro de las nuevas generaciones.

En este contexto es imperioso revisar nuestras maneras de relacionarnos con el mundo, de generar vínculos personales que fortalezcan a nuestros niños y jóvenes, les ofrezcan elementos que abran sus perspectivas de vida, potencien su capacidad de acción y les permitan inventar y reinventar sus modos de interactuar con todo aquello que los rodea. Para ello es necesario que las instituciones educativas se conviertan en espacios de aprendizaje que promuevan nuevas prácticas y enseñanzas de vida.

En este sentido y con base en las exigencias del mundo de hoy, el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), a través de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA), se ha dado a la tarea de proponer un modelo educativo que, además de fortalecer la educación superior en artes que le ha sido asignada, promueva la reflexión entre los agentes educativos que hacen de sus escuelas y centros escolares, espacios de aprendizaje únicos en nuestro país.

En un ámbito donde resuenan las ideas de reforma educativa, evaluación, cambio social, ética ciudadana, equidad de género, no a la violencia, cultura de paz, el modelo educativo podría ser un pretexto que permita vislumbrar nuevos modos institucionales de pensar la educación; nuevas maneras de entender los procesos de enseñanza aprendizaje y ejercer la docencia y nuevas posibilidades de generar vínculos entre directivos, docentes, alumnos y padres de familia, entre otros.

En la elaboración de dicho modelo consideramos la experiencia acumulada en el desarrollo y transformación de los modos de percibir y hacer arte de cada escuela, programa y proyecto de las comunidades del INBA a lo largo de medio siglo, la que enriquecimos incluyendo conceptos e ideas que provienen de diversas disciplinas y corrientes de pensamiento.

Los rasgos que orientaron la construcción del nuevo modelo permiten entender la educación artística que se imparte en el INBA como un sistema complejo, flexible, abierto y en continuo movimiento. Y fueron discutidos,

analizados y consensados por una comisión que representaba a las diferentes disciplinas y ámbitos de formación de las escuelas del INBA, a fin de considerar las expectativas y necesidades de las diferentes comunidades.

Proponer un nuevo referente educativo implicaba caracterizarlo en todas sus dimensiones y seleccionar aquellos elementos que pudieran servir: *a)* para el diseño, desarrollo y mejora curriculares; *b)* para sustentar su viabilidad institucional; *c)* para enriquecer su misión y visión en el campo educativo y de investigación en artes, y *d)* para la difusión del patrimonio cultural y artístico de México.

La investigación de las dimensiones que conforman el modelo fue la tarea inicial en la revisión del proyecto educativo. En el proceso buscamos la convergencia de miradas, a fin de trascender las divisiones disciplinarias e identificar lo compartido y característico de la formación artística, pero también consideramos los aspectos que la diferencian.

No se trataba solamente de convenir un lenguaje común o acordar una nomenclatura básica, sino de lograr un consenso en los conceptos rectores del modelo. Las aportaciones de los representantes de las escuelas fueron el punto de partida para esta descripción. Las dimensiones e ideas clave con que se desarrollaron los diferentes apartados del modelo se desglosan en el esquema 1.

Estas dimensiones se articulan de diversas maneras y funcionan como un sistema en el que cada una influye en las demás, en una complejidad que es más que la suma de sus partes.

Un modelo educativo no solo trasluce el modelo social en que viven los miembros de una comunidad, sino también su ideología, sus valores, su concepción del mundo, que se impregnan en cada acción práctica, estética o cognitiva, en cada reflexión crítica sobre esa realidad y en los procesos de expresión, significación, comunicación, interacción e interpretación de su diálogo en comunidad. Por ello, el modelo que se propone se ha concebido de igual modo como un programa de investigación educativa que posibilite la integración de los esfuerzos que emprenden las escuelas, centros de investigación y otros proyectos de formación artística del Instituto.

Como se observa en el esquema 1, el modelo está conformado por cuatro dimensiones: dimensión histórico-institucional, dimensión artística, filosófica, antropológica y educativa, dimensión académico-pedagógica y dimensión de gestión educativa. La primera considera el devenir histórico del INBA y el contexto institucional en el que se insertan las escuelas profesionales de arte. En la segunda se exponen las ideas artísticas, filo-



**Prácticas artísticas contemporáneas**

- Diversidad, complejidad, ética, responsabilidad social, transformación, comunidad

**Enfoque experiencial**

- *Experiencia–acontecimiento:*  
experiencia educativa y experiencia estético-artística
- *Experiencia y reflexividad:*  
memoria y tradición-innovación
- *Experiencia y diálogo:*  
disciplina y técnica-imaginación y creatividad

**Plano curricular**

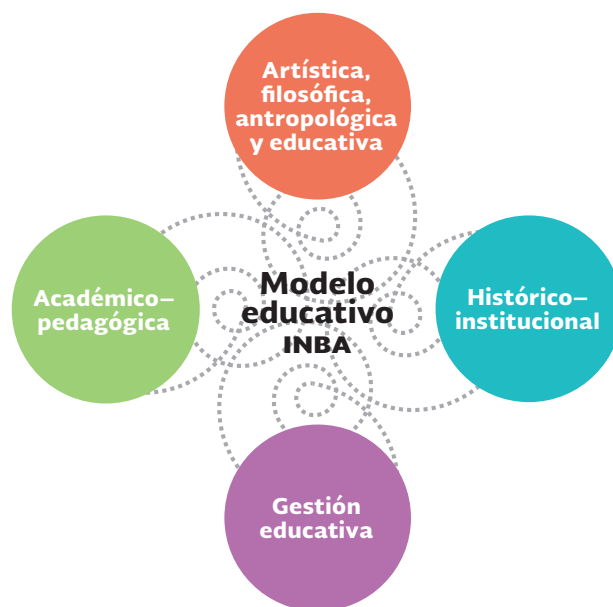
- Dialógico
- Experiencial
- Performativo
  - Flexible
- Innovador
- Integrador

**Plano de aprendizaje**

- Aprendizaje experiencial, imaginativo y creativo

**Plano docente**

- Artista-maestro reflexivo
- Práctica docente y mejora de la enseñanza desde la experiencia y el diálogo
  - Investigación-acción
- Comunidades de práctica

**Normatividad**

- Ley de Creación del INBAL
- Desarrollo institucional
- Plan Nacional de Desarrollo
- Programa Especial de Arte y Cultura
- Programa Interinstitucional de mediano plazo del INBA

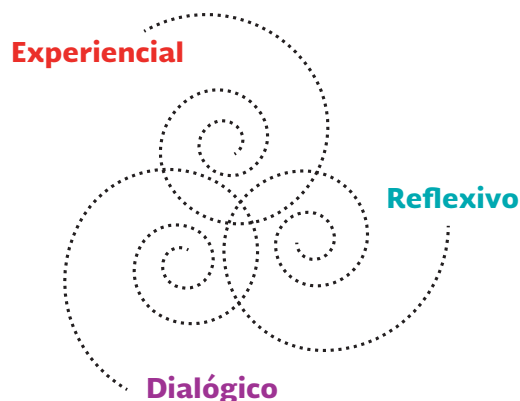
**Planos de la gestión**

- Plano académico
  - Plano escolar
- Plano estructural
- Plano de servicios de apoyo
- Plano de clima organizacional
- Plano de vinculación y desarrollo

**Ejes de operación**

- Planeación estratégica desde la experiencia
- Diálogo como estrategia para la colaboración
  - Reflexión para la mejora y la evaluación
  - Apertura al intercambio

Esquema 1. Dimensiones del modelo educativo del INBA. Desglose



Esquema 2. Rasgos nodales del modelo

sófico-antropológicas y educativas características del modelo que permitieron identificar los rasgos orientadores de las otras dos dimensiones. La tercera está construida considerando tres planos: el curricular, el de enseñanza-aprendizaje y el de la docencia. En la cuarta, se proponen los elementos de gestión educativa y de acciones estratégicas que permitirán la puesta en marcha del nuevo modelo educativo del INBA.

Cada dimensión del modelo se enlaza y modula para aplicarlo en un momento y un contexto específicos, pero también pretende servir de guía para dar una prospectiva viable a la educación artística que se imparte en el Instituto.

En la dimensión artística, filosófica, antropológica y educativa se definen los tres rasgos nodales del modelo que permiten la conexión entre sus dimensiones, planos y ejes: es un modelo experiencial, reflexivo y dialógico. Estos rasgos son solo detonadores de otras posibilidades; es decir, están abiertos a la articulación con otros elementos que puedan surgir más adelante, a la vez que pueden resignificarse de acuerdo con las necesidades de las diferentes escuelas y carreras del INBA (véase esquema 2).

Pensamos que por sus características el modelo que a continuación se expone puede servir de guía para diseñar y acompañar la formación artística, la docencia en artes y la selección de los objetos de estudio en la investigación educativa. ■

# 1

## Dimensión histórico-institucional

El campo académico de la educación artística en el mundo aún se encuentra en construcción debido a la peculiaridad de los conocimientos, métodos y valores que se producen en dicho ámbito. Si bien la educación artística se reconoce mundialmente por lo que el arte aporta al ser humano, no ha sido fácil adecuar los lineamientos de la construcción educativa formal pues, como bien lo ha señalado la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en diversos documentos de trabajo, se trata de un espacio de convergencia entre los ministerios de educación y de cultura.

Por ello, sin que por el momento abordemos la polémica acerca de la academicidad de los procedimientos y cuerpos de conocimiento artísticos, es importante hacer un recorrido muy general sobre los antecedentes y las condiciones en las que surge el Instituto Nacional de Bellas Artes, así como de su contexto y desarrollo en el marco social y político de nuestro país; lo anterior con el fin de explicar desde este contexto y *grosso modo*, la inserción de la educación artística de nivel superior en el sistema educativo nacional y entender las diferencias y similitudes entre las maneras de abordar este modelo educativo en el INBA y otras instituciones de educación superior.

### UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO

En México, la enseñanza de las artes se remonta a los tiempos prehispánicos, en que se contaba con centros de educación de música y danza como el calmecac; mas la tradición en la enseñanza profesional de las artes propiamente dicha se empieza a delinear en los siglos del Virreinato. La historiadora Maya Ramos ha documentado la llegada de los primeros maestros de danza, teatro y música desde las primeras décadas del siglo XVI;<sup>1</sup> durante ese periodo era frecuente que, en especial en la música,

---

<sup>1</sup> Esta información puede verificarse en varias de las obras publicadas por la autora. En especial, véase Ramos, M. (2011) y Ramos, M. (2013).

las personas recibieran su enseñanza y entrenamiento en instituciones religiosas y luego se dedicaran a sus tareas como creadores y ejecutantes; por su parte, en las artes plásticas, desde el siglo XVIII la formación se llevaba a cabo en un entorno artesanal o gremial, bajo el esquema de escuelas de artes y oficios.

A partir de la Independencia se comenzó con la búsqueda de una educación que vinculara los valores culturales con el proceso educativo. La institucionalización educativa data de 1905, cuando Porfirio Díaz decretó la creación de la Secretaría del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuyo primer titular fue Justo Sierra. A partir de este momento, Sierra promovió la creación de la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y los Territorios (1908) que, bajo las premisas de educación integral y equilibrada, estimulaba el desarrollo armónico del ser humano. En el marco educativo de esta Ley se consideró la educación estética.

Sierra también impulsó la tesis político-educativa del Estado educador y, con ella, el primer planteamiento de la obligatoriedad educativa (Solana, 2011).

Durante la Revolución se forjaron nuevos paradigmas educativos, debido a la pugna entre conservadores y liberales; en 1917 se aprobó la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y se dio libertad a los municipios, estados y territorios federales para impulsar la educación con las premisas de obligatoriedad, gratuidad y laicidad. No obstante, pronto los municipios no pudieron hacerse cargo de la educación elemental y primaria, pues carecían de cuadros docentes formados, presupuestos, infraestructura y materiales.

En 1919, “la educación pública resentía gravemente la falta de una adecuada organización: tan solo en el Distrito Federal quedaban abiertas 148 de las 344 escuelas existentes en 1917.” (SEP, s/f).

En 1920, con la llegada de José Vasconcelos a la Universidad Nacional de México, en el periodo presidencial de Adolfo de la Huerta, comenzó a fundamentarse la educación pública en México, la lucha contra el analfabetismo, la escuela rural, la difusión de bibliotecas, el impulso a las bellas artes y el intercambio cultural con el extranjero.

Así, el 3 de octubre de 1921 se instituyó la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el 12 de octubre del mismo año, José Vasconcelos fue designado secretario. En su plan de trabajo consideró tres departamentos que posibilitaban la puesta en marcha de su propuesta:

1. El Departamento Escolar, el cual integraría todos los niveles educativos.
2. El Departamento de Bibliotecas, que garantizaría materiales de lectura para apoyar la educación.
3. El Departamento de Bellas Artes, para coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación.

En esta época se impulsó el trabajo de los Talleres Gráficos de la Nación, se fortaleció la imprenta, se elaboraron traducciones y versiones accesibles de materiales impresos, como la colección de lecturas clásicas para niños, los libros de texto de las escuelas oficiales y otras obras de cultura general como *La Ilíada* y *La Odisea*, *Las tragedias* de Esquilo y Sófocles, *Los diálogos* de Platón, *La divina comedia* de Dante Alighieri, las *Lecturas para mujeres* compiladas por Gabriela Mistral, las obras de Torres Quintero, *Rosas de la infancia* y *Corazón: diario de un niño* de Edmundo D'Amicis, entre muchos otros.

Se crearon también los siguientes centros de aprendizaje: Escuela de Ferrocarriles, Escuela de Industrias Textiles, Escuela Nacional de Maestros Constructores, Escuela Tecnológica para Maestros, Escuela Técnica de Artes y Oficios, Escuela Nacional de Artes Gráficas, Escuela Técnica de Taquimecanógrafos, Escuela Hogar para Señoritas Gabriela Mistral (SEP, s/f).

Con la firme convicción de incorporar a indígenas y campesinos al proyecto de nación y de llevar la educación y la cultura a todos los rincones del país, se crearon las misiones culturales. De acuerdo con Solana (2011), estas misiones buscaban propiciar el desarrollo integral y armónico de las comunidades rurales, por lo cual no tenían planes rígidos que siguieran los lineamientos pedagógicos, pues no se insertaban en el plano escolar tradicional, sino que consideraban los ambientes vitales en los que se desarrollaban las comunidades y las características de la región de la que formaban parte.

En su proyecto, Vasconcelos dio un lugar central a la cultura, incluyó a artistas e intelectuales en el trabajo de la Secretaría, generó programas de educación estética, promovió la libre expresión en las obras artísticas y se pronunció en favor del desarrollo de escuelas de arte. Debido a estas acciones y otras más, se considera a Vasconcelos como uno de los más grandes hacedores de la educación y la cultura en México (Ocampo, 2005).

Tal como subraya García Canclini (1981): "Antes que en cualquier otro país latinoamericano, la Revolución Mexicana supo que para desarrollar la conciencia nacional, la cultura de todo el pueblo debía desplegar una

serie de tareas educativas entre las cuales las artísticas merecerían un lugar clave” (p. 7). De ahí que las acciones llevadas a cabo en esa época dieran cauce tanto al desarrollo de la educación artística en México como al desarrollo cultural en el país.

A mediados de los años treinta del siglo pasado y como reacción al Maximato (1928-1934), en el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas, el sistema gubernamental, incluyendo la educación, tomó un sesgo socialista. En este periodo, con Ignacio García Téllez encabezando la Secretaría de Educación Pública, se crearon los primeros museos regionales y se promovió la creación de escuelas de arte, cuyo propósito era “dar colorido, forma, ritmo, tono y poesía a la institución estética de las masas” (Solana, 2011, p. 278).

También se fundó el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica, con el fin de llevar a cabo una reorganización de la educación profesional, que suprimiera el monopolio y privilegio de las clases acomodadas y pusiera la educación al servicio de las clases trabajadoras del país, lo cual ofrecería oportunidades de cultura al alcance de obreros y campesinos (Solana, 2011, p. 289).

En 1939, el régimen cardenista transformó el Departamento de Monumentos Artísticos, Arqueológicos e Históricos de la SEP en el Instituto de Antropología e Historia.

Con la llegada de Manuel Ávila Camacho al poder (1940-1946), la política nacional dio un giro hacia la búsqueda de la “unidad nacional” y la “industrialización”, procurando establecer un nuevo modelo que permitiera el crecimiento económico del país.

Al inicio de su periodo presidencial, Miguel Alemán Valdés expuso su ideario educativo en ocho puntos; el octavo lo destinó a “la alta cultura”, en el cual se afirmaba que: “El progreso definitivo de la nación no podría lograrse sin el concurso de los que han conseguido una educación superior, ya sea técnica o cultural” (Solana, 2011, pp. 330-331).

Bajo estas premisas y con el trabajo previo de Manuel Ávila Camacho, el 31 de diciembre de 1946 se creó el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura; en los artículos 1º y 2º de la Ley de Creación se señala que contará con personalidad jurídica propia y dependerá de la SEP. Especifica como una de sus funciones “la organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las bellas artes; de la educación artística y literaria, comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda

enseñanza y normal” (Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, 1950, p. 1)

Para conformar este Instituto, el artículo cuarto de la Ley de creación señala que formará su patrimonio con:

- iii. El uso de los edificios y terrenos siguientes, ubicados todos ellos en el Distrito Federal: el nuevo edificio del Conservatorio Nacional; la totalidad de los terrenos que constituían el Club Hípico Alemán, en la avenida del Castillo y calle de Masaryk, con una extensión de cincuenta y tres mil metros cuadrados; el edificio situado en los terrenos anteriormente citados y que a la fecha ocupa la Escuela de Danza; el edificio que ocupa la Escuela Nacional de Artes Plásticas en la calle de La Esmeralda, número 14; el Palacio de las Bellas Artes con todas sus dependencias y anexos; el edificio del Teatro Hidalgo, igualmente con todas sus dependencias y anexos; los terrenos que ocupa el ex templo de San Diego, con sus anexos en la calle del Dr. Mora, y todos los demás edificios y terrenos que al Instituto destine el Gobierno Federal.
- iv. Las pinturas y esculturas que integran la colección de la antigua Academia de San Carlos, que depende actualmente de la SEP, y las que forman la colección del Palacio de Bellas Artes, así como todas las pinturas y objetos que constituyen el Museo de Arte Popular; todas las obras de arte que el Estado destine para la exhibición pública y difusión estética.
- v. El mobiliario, biblioteca, instrumental, útiles, etc., que pertenecen a las escuelas y dependencias que formarán parte del Instituto.
- vi. Los que adquiera el Instituto por herencia, legado, donación o por cualquier otro título.
- vii. Todos los demás bienes que el Gobierno Federal dedique en el futuro al Instituto para su servicio. (Ley de creación del INBA, 1950, p. 2).

Así, el Instituto inició sus actividades académicas y de investigación, integrando a las escuelas de arte existentes y conformando nuevas escuelas, y más adelante, los centros de investigación.

Cabe destacar que si bien el INBA, por haber formado parte de la SEP hasta el año 2015, ha organizado la educación artística conforme a las normatividades educativas del Sistema Educativo Nacional, su estructura organizacional académica difiere de la mayoría de las instituciones de educación superior, y de las de educación media superior instauradas en el país. Este hecho tiene una relación directa, primero, con los marcos legales que lo rigen y también con la manera en que se han incorporado, creado

o transformado en el Instituto las escuelas y centros que instrumentan los programas académicos, artísticos y de investigación, así como con el desarrollo mismo de los saberes artísticos y sus campos de conocimiento.

Por otro lado, el INBA ha tenido que responder históricamente tanto a aspectos que conciernen a la política cultural del país, como a aquellas instancias nacionales e internacionales que proponen un rumbo en la política educativa. De ahí que ciertos modos de enfocar los procesos educativos y de investigación sean permeados por estos condicionamientos, distintos a los de otras instituciones de educación superior.

En el ámbito internacional y en particular con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se han adquirido compromisos en estos dos grandes campos (el cultural y el educativo), los cuales impactan las acciones que realiza el INBA en todas las áreas que lo conforman.

En 1976 surge la Coordinación General de Educación Artística (CGEA), integrada por tres direcciones de área: Dirección de Asuntos Académicos, Dirección de Servicios Educativos y Dirección de Planeación.

Durante este periodo se incorporaron de manera formal las aportaciones del campo pedagógico para el diseño curricular y los planes de estudio elaborados permitieron acceder a la certificación con validez oficial de los estudios y otorgar títulos de nivel medio superior y superior, de acuerdo con la normatividad vigente del Sistema Educativo Nacional. Durante los años setenta y principios de los ochenta, se fueron instituyendo también centros encargados de la investigación, documentación e información artísticas, a través de los cuales se pudiera recopilar, conservar, estudiar y difundir las artes, dando con ello soporte a diversas acciones que llevaba a cabo el Instituto que iban desde la historia y sistematización de procesos educativos, hasta el desarrollo de proyectos de corte histórico que permitieran mantener viva la creación en México, apoyar exposiciones, desarrollar aspectos teóricos, conceptuales, técnicos y de producción, y apoyar proyectos de difusión, entre otros (Tortajada, 2008).

Asimismo, se atendió a las casas de cultura de los estados mediante el desarrollo de programas de educación artística no formales.

En los años ochenta, debido a la crisis económica a nivel nacional, el presupuesto asignado a la educación disminuyó y se incorporaron mecanismos de fiscalización y evaluación, como requisito para el financiamiento de la misma.

En esta década, surgieron los primeros programas de planeación educativa para la educación superior.



En 1982 la Coordinación General de Educación Artística se convirtió en Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA); esta instancia tenía como propósito atender los nuevos requerimientos de la educación artística. La SGEIA quedó conformada por tres direcciones de área, la de Asuntos Académicos (DAA), la de Servicios Educativos (DSE), y la Dirección de Investigación de las Artes (DIDA), a través de los cuales trabajó:

- La actualización de planes y programas de estudio.
- La homologación del personal docente de las escuelas profesionales al modelo de educación de otras instituciones de educación superior.
- La generación de modelos educativos para la danza y para la música.
- La integración de los centros de investigación en la DIDA.

En 1988, el presidente Carlos Salinas de Gortari transformó la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública en Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), con el fin de ejercer las atribuciones que en materia de promoción y difusión de la cultura y las artes correspondían a la SEP y dentro de cuyas facultades se encontraban:

- iii. Coordinar, conforme a las disposiciones legales aplicables, las acciones de las unidades administrativas e instituciones públicas que desempeñan funciones en las materias señaladas en la fracción anterior, inclusive a través de medios audiovisuales de comunicación; [...]
- v. Organizar la educación artística, bibliotecas públicas y museos, exposiciones artísticas y otros eventos de interés cultural.<sup>2</sup>

En la década de los noventa se avanzó en el proyecto de modernización educativa, se puso en marcha la reordenación académica de las escuelas y los centros de investigación y se transitó tanto académica como normativamente al sistema de educación superior en algunas escuelas.

Asimismo, surgieron las primeras carreras de educación artística en diversas universidades e instituciones estatales, la Escuela de Diseño del INBA concretó sus primeros proyectos de posgrado: cuatro especialidades y una maestría en Creatividad para el Diseño.

<sup>2</sup> *Diario Oficial de la Federación*, 7 dic., 1988, citado en <http://www.cultura.gob.mx/fundacion/>

En estos años, también se llevó a cabo la descentralización educativa, con la cual se transfieren responsabilidades administrativas y financieras a los estados.

Se reestructuraron los planes y programas de estudio, se elaboraron marcos normativos para la operación académico-administrativa de las escuelas y de los centros nacionales de investigación, se formalizaron los procesos de ingreso y promoción del personal académico homologado, se generaron procedimientos de evaluación académica e institucionales, se llevaron a cabo acciones de formación y actualización docente, se comenzó con la operación del programa de carrera magisterial para los maestros de educación básica del Instituto y se organizaron acciones de extensión y desarrollo académico.

En noviembre de 1994 se creó el Centro Nacional de las Artes (Cenart), el cual albergó a cuatro escuelas profesionales del Instituto, así como a los centros nacionales de investigación. En esta época la SGEIA generó programas específicos en coordinación con el Cenart, entre los que destaca el Programa de Apoyo para el Desarrollo de la Investigación, la Docencia y Difusión de las Artes (PADID), así como la inclusión de dos asignaturas en los planes de estudio de los centros reubicados en el Cenart: Cultura integral y Concentración complementaria. Las experiencias en dichas asignaturas influyeron en el proyecto interdisciplinario del Cenart y dotaron a los alumnos de conocimientos emergentes.

Los últimos años del siglo xx y los primeros del siglo xxi trajeron consigo una serie de cambios de paradigmas (los procesos de globalización y mundialización) que impactaron en las acciones educativas del INBA, entre los que sobresalen:

- La incorporación del enfoque educativo por competencias en los niveles de educación básica y media superior.
- La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) a los procesos educativos.
- Los nuevos modelos educativos plantean estructuras más flexibles, que permiten a los estudiantes, por un lado, definir su propia trayectoria curricular, incluso el tiempo de finalización de los estudios, y, por otro, participar en programas nacionales e internacionales de movilidad académica y estudiantil que abren su horizonte educativo y sus posibilidades de inserción en distintos campos laborales.
- La creación de espacios interdisciplinarios y transdisciplinarios que expanden

y diversifican los conocimientos, circunstancia que ha propiciado la generación de nuevas propuestas curriculares.

- La inclusión de los ámbitos de derechos humanos, cultura de paz, ecología, entre otros, en los currículos de todos los niveles educativos que atiende el INBA.
- La generación de nuevas ofertas educativas en el ámbito de los posgrados como respuesta a la competitividad en los campos laborales.
- El desarrollo de programas académicos de posgrado susceptibles de ser reconocidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como programas de excelencia.
- El impulso a la formación de cuadros docentes a nivel nacional para atender a las necesidades de universidades públicas y privadas en relación con su oferta de educación artística.
- El diseño e implementación de cursos de formación para docentes de educación media superior, a través del Programa de Formación de la Educación Media Superior (Profordems).
- El surgimiento de redes para el desarrollo de diversas acciones que impulsan procesos formativos.
- La implementación de procesos que garanticen el cumplimiento de indicadores educativos que permitan medir la eficiencia y la eficacia de los procesos académicos.
- La inclusión de procesos y procedimientos de certificación académica que permiten el acceso a fondos de financiamiento destinados a mejorar la calidad educativa.
- La preocupación de organismos internacionales ante la descomposición del tejido social los ha llevado a proponer acciones de educación artística que posibiliten su recomposición. En este marco, el Instituto, como instancia pública encargada del desarrollo de la educación artística en el país, creó el Programa Nacional de Escuelas de Iniciación Artística Asociadas (PNEIAA).

Todos estos cambios que inciden en la vida académica de las escuelas y centros de investigación del Instituto, hacen que el milenio presente otros retos a las labores que hasta hoy realiza la SGEIA, a través de sus direcciones de área, departamentos, personal académico y técnico, entre otros. En últimas fechas, la creación de la nueva Secretaría de Cultura y su reciente ley, seguramente marcará nuevas rutas en el devenir histórico de la educación artística en el país. De ahí la importancia del presente modelo educativo, que pretende ser un marco de referencia en el que se

sustenten las acciones que el Instituto lleve a cabo para el desarrollo de la educación e investigación artísticas.

### **MARCO LEGAL QUE FUNDAMENTA LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE LA SGEIA**

El marco legal que da sustento a las acciones que el Instituto realiza en materia educativa se constituye, en primera instancia, por:

1. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 5 de febrero de 1917 y cuya última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) data del 24 de febrero de 2017, en su artículo 1º que refiere a los derechos humanos y sus garantías; el artículo 3º que versa sobre la educación, y el artículo 4º, que discurre acerca de la igualdad entre hombres y mujeres, así como los aspectos a los que tiene derecho toda persona, dentro de los cuales se encuentra el acceso y disfrute de la cultura y sus bienes y servicios.
2. La Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 31 de diciembre de 1946 y cuya última reforma publicada en el *DOF* se realizó el 17 de diciembre de 2015.
3. La Ley General de Educación, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993 y cuya última reforma publicada en el *DOF* se realizó el 1º de julio de 2016.
4. La Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 2 de agosto de 2006.
5. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 del Gobierno de la República.
6. Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la Secretaría de Educación Pública.
7. El Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 28 de abril de 2014.
8. Y más recientemente la Ley General de Cultura y Derechos Culturales, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de junio de 2017.

En el ámbito internacional, la SGEIA pone también atención a los acuerdos que como Estado miembro ha firmado México, dentro de los que destacan:

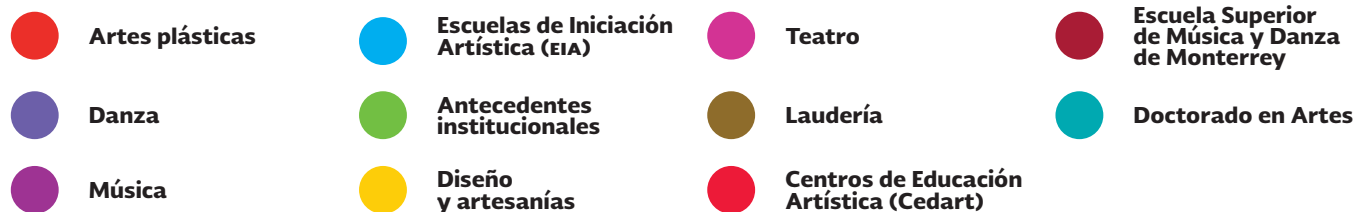
1. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 25 de septiembre de 2015 en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible llevada a cabo en Nueva York.

2. La Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, firmada el 20 de octubre de 2005.

El esquema 3 muestra una cronología en la que se indican fechas clave de las transformaciones de las escuelas de educación superior del Instituto y un registro de sus proyectos de desarrollo, entre otras efemérides.

En el anexo 1, se presentan las instancias del Instituto que operan la educación superior en el mismo, así como los programas académicos que actualmente el Instituto tiene registrados en la Dirección General de Profesiones de la SEP. ■

## CRONOLOGÍA



**1785** En la Ciudad de México se fundó la Academia de San Carlos, considerada como decana de todas las escuelas de artes visuales en México y en el continente americano.

**1825** Se instituyó la Academia Filarmónica Mexicana: el primer conservatorio formal latinoamericano.

**1828** Escuela Mexicana de Música, fundada por Joaquín Beristáin y Agustín Caballero.

**1839** Inició actividades la Academia de Música de la Gran Sociedad Filarmónica Mexicana.

**1866** El Conservatorio de Música fue instituido por la Sociedad Filarmónica Mexicana –heredera de las antiguas academias medievales y renacentistas del viejo continente–, así se dio inicio formal a la profesionalización de la enseñanza musical en México.

**1867** Benito Juárez denominó Escuela Nacional de Bellas Artes a la antigua Academia de San Carlos.

**1911** Estalló la huelga estudiantil en San Carlos de la cual un resultado fue la fundación de la primera Escuela de Pintura al Aire Libre, en 1913, en el barrio de Santa Anita por Alfredo Ramos Martínez, entonces director de la Academia de San Carlos.

Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al Instituto Nacional de Bellas Artes

<b>1915</b>	Fue fundado el departamento denominado Orfeón en las Escuelas de Tropa y de Militarización que tenía la misión de enseñar el canto coral y orfeónico, la unificación, dirección e inspección que comprendía desde los jardines de niños hasta escuelas profesionales. Estos derivan en lo que actualmente son las Escuelas de Iniciación Artística (EIA).	
<b>1920</b>	Con apoyo de José Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional, y desde la Escuela Nacional de Bellas Artes (San Carlos), se impulsó la creación de numerosas escuelas de pintura al aire libre a lo largo de la década de los años 20 y hasta la primera mitad de la década de los años 30. Este contexto histórico y cultural enmarca la fundación de la Escuela Libre de Escultura y Talla Directa de 1927.	
<b>1921</b>	Se publicó el decreto en el <i>Diario Oficial</i> por el que se formó la Secretaría de Educación Pública (SEP), en la que el Lic. José Vasconcelos Calderón asumió la titularidad.	
<b>1927</b>	Iniciaron funciones los talleres de Escultura y Talla Directa en el Ex convento de la Merced, los cuales son el antecedente de la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda” (ENPEG).	
<b>1929</b>	Se determinó la separación de las Escuelas de Pintura y Escultura, de la de Arquitectura, así quedaron dos entidades universitarias (UNAM), la Escuela Nacional de Arquitectura y la Escuela Central de Artes Plásticas.	
<b>1932</b>	La Secretaría de Educación Pública, a través del Departamento de Bellas Artes consolidó el proyecto de Educación Dancística en México al fundar oficialmente la Escuela de Danza. Actualmente Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”.	
<b>1934</b>	Concluida la construcción del Palacio de Bellas Artes, fue entregado al Departamento de Bellas Artes.	
<b>1935</b>	En la década de los treinta la Escuela Central de Artes Plásticas se trasladó al callejón de la Esmeralda y se transformó en la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”.	
<b>1936</b>	Se creó la Escuela Superior Nocturna de Música (ESNM) con el propósito de atender a una población demandante de conocimientos musicales y que no cubría el perfil de ingreso del Conservatorio Nacional de Música, aunque su funcionamiento continuó de manera provisional en las propias instalaciones del Conservatorio Nacional de Música (Moneda 16, en el centro de la ciudad).	
<b>1938</b>	Se fundó la Escuela de las Artes del Libro, antecedente de la Escuela de Diseño y Artesanías (EDA).	

Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA (continuación)

- 1940** La Escuela Superior Nocturna de Música (ESNM) se separó física y administrativamente del Conservatorio y se alojó en una escuela primaria ubicada en la calle de Academia 12.
- 1941** Se fundó la Dirección General de Educación Extraescolar y Enseñanza Estética de la Secretaría de Educación Pública.
- 1942** Se creó la carrera de Diseño Artístico Industrial, antecedente de la Escuela de Diseño y Artesanías (EDA).
- 1943** La ENPEG comenzó su estructuración formal como escuela al establecer su primer plan de estudios.
- 1946** Por decreto presidencial se asignó un predio para la Escuela Nacional de Danza y el Ballet de la Ciudad de México (Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”) en Av. Del Castillo núm. 200 en Lomas de Chapultepec (actualmente Polanco).  
Se creó la Escuela de Arte Teatral (EAT), ahora denominada Escuela Nacional de Arte Teatral.
- 1947** Entró en vigor el decreto presidencial que crea al Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA).  
Se creó la Academia de la Danza Mexicana (ADM).
- 1949** El Conservatorio recibió amplias instalaciones construidas ex profeso para sus tareas académicas ubicadas en la colonia Polanco.  
Se fundó el Taller de Integración Plástica en un espacio del edificio colonial de La Ciudadela (Artesanías y Diseño).
- 1952** Los talleres de artesanías se instalaron en un edificio de la Ciudadela (Balderas 125, México, D.F.), con el fin de planear y realizar los murales de mosaico y esculturas para cubrir las estructuras externas de los edificios de la SCOP, de la UNAM, del Centro Médico y otras instituciones, los cuales constituyen el antecedente de las escuelas de Artesanías y Diseño.
- 1953** Los talleres de la SCOP fueron clausurados (Artesanías y Diseño).



<b>1954</b>	Llegó a México el maestro Luigi Lanaro para enseñar a construir y restaurar instrumentos musicales, lo que constituye el antecedente de la Escuela de Laudería.	
<b>1955</b>	La Escuela Superior Nocturna de Música (ESNM) se ubicó en su nueva sede en la calle de Cuba 92.	
<b>1956</b>	La Academia de la Danza Mexicana (ADM) se trasladó a sus nuevas instalaciones en la Unidad Artística y Cultural del Bosque (UACB), en las que permaneció hasta 1978.	
<b>1958</b>	La SCOP fue la sede del edificio que ocuparon los talleres de artesanías del INBA, lo que posibilitó el surgimiento del Centro Superior de Artes Aplicadas (Artesanías y Diseño).	
<b>1959</b>	La Escuela Superior Nocturna de Música (ESNM) ocupó una de las sedes en Fernández Leal 31, en Coyoacán.	
<b>1962</b>	Se planteó la necesidad de estructurar los conocimientos y sistematizar la enseñanza de las artesanías, orientadas hacia una concepción más precisa dentro del área del diseño. Se fundó la Escuela de Diseño y Artesanías (EDA).	
<b>1964</b>	Se creó la carrera de Diseño Artístico Industrial. Escuela de Diseño y Artesanías (EDA).	
<b>1968</b>	Se caracterizó por ser un periodo de incertidumbre resultado de la situación social producida por el movimiento de la huelga estudiantil del 68.	
<b>1969</b>	La Escuela Superior Nocturna de Música (ESNM) recibió su nombre actual: Escuela Superior de Música (ESM)	
<b>1973</b>	El Fonadan (Fondo Nacional para el Desarrollo de la Danza Popular Mexicana) inició sus labores oficialmente en las instalaciones de la ADM de la UACB. Durante doce años realizó trabajos de campo, recopilación y registro de las diferentes danzas del país. Dio asesoría continua a los profesores del área de danza popular mexicana de la ADM, y después a los de la Escuela Nacional de Danza Folklórica (ENDF).	
<b>1975</b>	La Escuela de Laudería se desintegró en los años setenta con el retiro del maestro Luigi Lanaro.	
	México y Cuba firmaron un convenio gubernamental y se generó un programa de asesoría para danza de ocho años.	

Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA (continuación)

**1976**

Se llevó a cabo una reunión nacional sobre la formación de profesionales y docentes de arte, en la que se planteó la necesidad de crear un bachillerato de arte específicamente diseñado para cubrir las necesidades (propedéuticas) de las escuelas profesionales de arte, y mediante dos semestres de complementación pedagógica, formar instructores de arte. Así surgieron los Centros de Educación Artística (Cedart).

Inició actividades la Escuela Nacional de Danza Clásica (ENDC), hoy Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea.

Por decreto presidencial la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” se trasladó al domicilio que ocupa actualmente, ubicado en Campos Elíseos 480, colonia Polanco.

El Consejo Nacional Técnico de la Escuela de Arte Teatral registró su primer plan de estudios aprobado por la SEP.

**1977**

Se creó la Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. Se utilizaron los planes de estudio de la ESM en el área de Música.

**1978**

Se fundó el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza (SNEPD), a través del cual se integraron y reestructuraron los programas de enseñanza de la danza en tres escuelas: clásica, contemporánea y folklórica.

**1979**

Con el nombre de Centro Superior de Coreografía (Cesuco) nació el antecedente del actual Centro de Investigación Coreográfica (Cico)

**1980**

Se elaboraron programas de estudio para iniciar los cursos del Taller de Jazz en la Escuela Superior de Música.

Se produjo la separación de las Escuelas de Artesanías y de la nueva Escuela de Diseño (EDINBA).

**1982**

La Academia de la Danza Mexicana (ADM) fue reinstalada en sus nuevas instalaciones de Xicotencátl 24.

**1983**

El Centro Nacional de Investigación, Documentación e Investigación de la Danza “José Limón” (Cenidi-Danza) surgió para articular teoría y práctica en textos accesibles y atractivos, analizar las propuestas conceptuales y estéticas que definen la variedad de estilos según los periodos históricos y resguardar los materiales que dan fe de la trayectoria de los grandes creadores de la danza y su relación con el arte escénico.

La Escuela Nacional de Danza fue albergada en las instalaciones del Cedart “Diego Rivera” en Churubusco por motivos de remodelación.

**1984**

El Centro Superior de Coreografía (Cesuco) se incorporó al INBA, bajo el nombre de Centro de Investigación Coreográfica (Cico).

La Escuela Nacional de Danza regresó a sus instalaciones y en junio de ese mismo año las compartió con el Centro de Investigación de la Danza (Cenidi-Danza), que operaba en horario matutino.

**1987**

Se estableció nuevamente la Escuela Nacional de Laudería en la calle Colima de la colonia Condesa, ciudad de México.

El edificio de la Escuela de Artesanías, situado en la Ciudadela, fue requerido por la Secretaría de Educación Pública para ser destinado a la Biblioteca de México. Entonces se habilitó un edificio ubicado en la calle de Xocongo 138.

**1988**

Se creó el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA).

**1992**

La Escuela Nacional de Laudería se estableció en la ciudad de Santiago de Querétaro en la Casa del Faldón, ubicada en Primavera oriente 43 en la colonia Centro.

En la celebración del 60 aniversario de su fundación, la escuela cambió su nombre a Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”.

**1993**

Se llevó a cabo la primera Reunión Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Artística Superior promovida por la ANUIES, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Universidad Veracruzana.

**1994**

Se creó el Centro Nacional de las Artes (Cenart) con fines académicos y artísticos enfocados hacia la interdisciplina.

La EAT se mudó a las instalaciones del Cenart.

Se creó la Licenciatura en Diseño y se organizó la Unidad de Posgrado y Educación Continua de la Escuela de Diseño (EDINBA).

Las escuelas que se conformaron para el SNEPD, del área de Danza Clásica y Danza Contemporánea se fusionaron para crear la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, la cual se instaló en el Cenart, mientras que la Escuela Nacional de Danza Folklórica permaneció en las instalaciones del Centro Cultural del Bosque.

Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA (continuación)

“La Esmeralda” se trasladó de su sede original en la colonia Guerrero a las instalaciones del Cenart.

**1996**

En la Unidad de Posgrado y Educación Continua de la Escuela de Diseño (EDINBA) se abrieron la Maestría en Creatividad para el Diseño y las Especialidades de: Creatividad y Estrategia Publicitaria; de Diseño Editorial Asistido por Computadora; y de Compugrafía.

**1998**

Se creó la especialidad en Multimedia (EDINBA).

**1999**

La Escuela Superior de Música (ESM) ocupó nuevas instalaciones en el Centro Nacional de las Artes, conservándose también las de Fernández Leal 31 en Coyoacán.

**2000**

La EAT se convirtió en la Escuela Nacional de Arte Teatral (ENAT), al serle otorgado el carácter de nacional.

**2005**

Se creó la especialidad en Diseño Textil (EDINBA).

**2006**

Se actualizó el plan de estudios de la Licenciatura en Diseño (EDINBA).

Se reestructuraron los planes de estudio de formación de ejecutantes de danza de las escuelas: Academia de la Danza Mexicana, Escuela Nacional de Danza Folklórica, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea y Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey. Dichos planes se estructuraron con el nivel de licenciatura.

Se creó el plan de estudios de la Licenciatura en Danza Folklórica con enfoque por competencias (ENDF).

Se actualizó el plan de estudios del Conservatorio Nacional de Música, el cual incorporó como salidas laterales los niveles de profesional técnico y profesional asociado.

**2007**

Se modernizó el enfoque del plan de estudios de Artes Plásticas de la ENPEG, convirtiéndose en la Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales.

El Instituto Nacional de Bellas Artes se afilió a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

**2011**

Se creó la Maestría en Investigación de la Danza del Cenidi-Danza “José Limón”.

Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA (continuación)

<b>2012</b>	El INBA inició su participación en la evaluación diagnóstica a cargo de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)	
	Se creó la Maestría en Teoría y Crítica del Diseño y se actualizó el plan de estudios de la Maestría en Creatividad para el Diseño. También se renovaron los planes de las especialidades en Diseño Multimedia, en Diseño Editorial; en Creatividad y Estrategia Publicitaria; y en Diseño Textil (EDINBA).	
	Los estudios del Centro de Investigación Coreográfica se incorporaron al nivel superior con la creación del plan de estudios de Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística.	
<b>2013</b>	Se creó la Maestría en Dirección Escénica a cargo de la Escuela Nacional de Arte Teatral.	
<b>2015</b>	El Consejo Nacional para la Cultura y las Artes se transformó en Secretaría de Cultura y el INBA dejó de ser órgano desconcentrado de la SEP para serlo de la Secretaría de Cultura.	
<b>2017</b>	Se convocó el primer Doctorado en Artes (Artes Visuales, Artes Escénicas e Interdisciplina).	
	Se creó la Licenciatura en Docencia de las Artes a cargo de la ENPEG “La Esmeralda”.	
	La Licenciatura en Danza Folklórica de la Escuela Nacional de Danza Folklórica obtuvo la acreditación por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes, A.C. (CAESA).	
	La Licenciatura en Actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral obtuvo la acreditación por parte del CAESA.	
	La Licenciatura en Canto del Conservatorio Nacional de Música obtuvo la acreditación por parte del CAESA.	
<b>2018</b>	El plan de estudios de la Licenciatura en Diseño (EDINBA) obtuvo la acreditación como programa de calidad por el Consejo Mexicano para la Acreditación de Programas de Diseño (Comaprod).	
	La Licenciatura en Danza Contemporánea de la Academia de la Danza Mexicana obtuvo la acreditación por parte del CAESA.	

Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA (continuación)

.....  
La Licenciatura en Guitarra de la Escuela Superior de Música obtuvo la acreditación por parte del CAESA.

.....  
La Licenciatura en Educación Dancística de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello” obtuvo la acreditación por parte del CAESA.

.....  
Se creó la Maestría y doctorado en Cartografías del Arte Contemporáneo, a cargo de la SGEIA

.....  
Inició la Maestría en Desarrollo de Proyectos Inclusivos en Artes de la Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”.

.....  
Se implementó la Maestría en Investigación Teatral en el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigli”

.....  
Se creó la Maestría en Interpretación de Música Mexicana de Concierto en el Conservatorio Nacional de Música.

.....  
Inició la Especialidad en Estudios del Movimiento, a cargo de la SGEIA.

.....  
*Esquema 3. Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA (continuación)*



# 2

## Dimensión artística, filosófica, antropológica y educativa

La distancia que separa la concepción original de la educación artística —formulada en la Ley de creación del INBA— de las necesidades actuales de la sociedad mexicana compromete al INBA a perfilar un nuevo modelo educativo. De ahí que para su elaboración fuera necesaria una revisión de los cambios sufridos en los distintos campos que confluyen y orientan la formación de profesionales de las artes; en particular, se consideró la incidencia de cuatro campos del conocimiento: el artístico, el filosófico, el antropológico y el educativo.

Se inicia con un breve recorrido por aquellas transformaciones en el arte contemporáneo que exigen pensar otros modos de enfocar la enseñanza de las artes. Se continúa con algunas reflexiones filosóficas y antropológicas que permiten pensar los tres rasgos nodales del modelo (experiencia, reflexión y diálogo), y de estas reflexiones provienen las ideas educativas que sustentarán la estructuración de las otras dos dimensiones del modelo.

### **PRÁCTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÁNEAS, EXPERIENCIA Y COLECTIVIDAD**

Observar las prácticas artísticas contemporáneas plantea elementos para considerar una nueva manera de ver y relacionarse con la realidad y una manera de producir realidad a través de la creación y, con ello, incitar el pensamiento crítico sobre ese terreno. Es claro, por ejemplo, el trabajo a partir de la experiencia, el cuerpo y la colectividad que ha llevado a concebir el arte como un espacio relacional y dialógico. Es imprescindible tener en cuenta estas transformaciones para bosquejar nuevas formas de pensar y actuar en el diseño e implementación de programas destinados a la enseñanza de las artes.

El desarrollo y cambios en las disciplinas artísticas de las últimas décadas se advierte en cómo se enseñan, difunden y aprecian las artes en la actualidad y abarca una serie de modificaciones que se experimentan en el terreno cultural y artístico, tanto a nivel nacional como en un contexto más amplio.

Es conocido, por ejemplo, que desde el siglo pasado se habla del fin del arte. La frase puede aludir a una clausura o bien a la pregunta sobre el propósito que debe cumplir en la actualidad. En ambos casos, supone observar la diversidad de formas artísticas generadas en la llamada posmodernidad, como el *body art*, el *land art*, el *arte povera*, el *performance art*, las instalaciones, el arte conceptual, el arte multimediático, el ciber arte, el arte biológico, arte acción, activismo, entre otras, que ponen de manifiesto el movimiento y naturaleza de la actividad creativa, pero, también, dada la variedad y complejidad de expresiones, hacen necesario revisar lo que se ha entendido por arte, especialmente en el ámbito académico y formativo.

La revolución tecnológica, los cambios sociales que surgen del ambiente generado por la globalización y diversas problemáticas que se viven en la actualidad como el desempleo, la marginalización, el racismo, la pobreza, la crisis ecológica, etcétera, así como las transformaciones de los mercados de trabajo artístico, aunadas a las demandas del sistema educativo, exigen considerar nuevas necesidades sociales, productivas y culturales, en un contexto donde, como declara Danto (1999), se ha llegado al fin de una concepción del arte surgida en la época del Renacimiento, la cual acompañó el desarrollo de las formas artísticas hasta la época moderna. Esa visión del arte estaba enfocada en una serie de preguntas y apuntalamientos sobre la forma, la armonía y la belleza y ha llevado a la depuración de los procesos representativos en las diferentes disciplinas artísticas. Al enfocarse en su propio desarrollo, los profesionales del arte se volvieron personas calificadas para la elaboración y creación de técnicas y procedimientos.

Como natural respuesta a esta concepción, la educación artística se segmentó en áreas de conocimiento específicas de donde ha surgido una tradición disciplinaria. Para Clement Greenberg “la esencia de la modernidad descansa en el uso del método característico de una disciplina para auto criticarse, no para subvertirla sino para establecerla más firmemente en su área de competencia.” (Danto, 1999, p. 29). Pero ante el desarrollo y transformación de las prácticas artísticas, esta separación dificulta las interconexiones que respondan a las manifestaciones del arte en el presente y a una educación capaz de responder a las necesidades expresivas actuales. Artes plásticas y visuales, música, danza y teatro permiten denominar segmentos tradicionales de la educación artística, pero ya no son suficientes para caracterizar la producción artística de nuestra época. La parcelación del conocimiento artístico responde a las producciones de la



modernidad artística que continúan vigentes, pero no considera las nuevas experiencias en la creación, producción, recepción y disfrute de las artes, así como su enseñanza y aprendizaje.

La demanda de afrontar el hecho artístico más allá de la particularidad disciplinaria se puede rastrear desde las vanguardias históricas, que, en su ánimo de cuestionar las formas artísticas y en su búsqueda de originalidad, propusieron prácticas que desplazaban la pregunta por el origen y la especificidad de las disciplinas por la pregunta sobre la función del arte. Su aparición, como expone el crítico Peter Brüger (1984, citado por Foster, 2001), fue una respuesta crítica al arte burgués que para finales del siglo XIX había consolidado el ideal de la autonomía del arte que, según este autor, aspira a una forma que se abstrae del mundo y se enfoca en definirse a sí misma. Hay, en ese sentido, un apartamiento estético del mundo.

El propósito de las vanguardias era reconectar el arte con la vida y posar la mirada sobre los problemas contemporáneos al haber asumido una postura racionalista-positivista. Tal propósito produjo la necesidad de buscar maneras de reflexionar sobre ello desde la esfera de lo estético y, además, considerar una visión distinta a aquella que parte de la vieja oposición que contrapone el arte con la vida. La vanguardia comenzó a dejar de pensar en una división tajante de la dualidad arte/vida para, en su lugar, explorar las convenciones de ambos terrenos y su relación; en otras palabras, se trataba de examinar los marcos de la experiencia estética. En ese sentido podemos reconocer que movimientos como el dadaísta, lograron desmantelar las certidumbres sobre las que se erigía la pretendida autonomía y pusieron en entredicho el academicismo de la modernidad, orientado hacia la resolución formal de las problemáticas de las distintas disciplinas. Los procedimientos creativos de las vanguardias se fueron desligando de las miradas disciplinarias para realizar prácticas artísticas “abiertas”.

Los artistas de las vanguardias entablaron una contienda con las formas de hacer arte del pasado por considerarlas acabadas; acudieron a procedimientos de creación distintos y novedosos para la época, como el *collage*, el ensamblaje, los *ready made*, la instalación, etcétera, cuya audacia provocó un quiebre epistemológico en la concepción del arte y franqueó las barreras disciplinarias. Este quiebre tuvo repercusiones no solo en la manera de hacer y en sus productos, sino que, además, propició nuevas formas de percibir. Sin embargo, la manera de pensar y ejercer el acto creativo todavía descansaba en los presupuestos de la modernidad sustentados en las ideas de progreso y desarrollo. Incluso el nombre que

designó a estos movimientos hacía referencia a una actitud de “avanzada”, cuyas propuestas respondían a la intención de crear un arte nuevo a la par de una sociedad que va “hacia adelante”, que “evoluciona”. Pero ¿qué significaba ir hacia adelante, qué se entendía por evolucionar? “A estas alturas —comenta Foster (2001)—, los problemas de la vanguardia son bien conocidos: la ideología del progreso, la presunción de originalidad, el hermetismo elitista, la exclusividad histórica, la apropiación por parte de la industria cultural” (p. 7). Con todo, no deja de ser significativo cómo estas manifestaciones exploraron formas de hacer que pusieron en cuestión lo que es el arte y franquearon los límites impuestos para trabajar con la vida misma; de ahí que aparecieran propósitos e inquietudes que invitaban a otras reflexiones enfocadas y ampliadas a preocupaciones sociales, ecológicas e intelectuales. Tal es el espíritu con el que emergieron las neovanguardias en los años sesenta y setenta, herederas de los *ready made* de Marcel Duchamp, en las que el espacio del arte es intervenido por lo que acontece en la vida cotidiana y al revés; los límites se desvanecen entre el creador y el receptor; se implica al espectador no solo en el momento de recibir, sino en la acción misma de crear; la participación se vuelve un elemento importante en las prácticas artísticas, con lo que se revela que la producción del objeto artístico forma la sensibilidad; en otras palabras, se sabe que se está moldeando al sujeto tanto como al objeto. No es la creación del objeto lo que importa, sino que se trata de ofrecer una experiencia y dejar la parte decisiva a cargo del otro.

Manifestaciones como el *happening* y el *fluxus* se enfocan en la creación de eventos, más que en la realización de objetos; en el caso del arte conceptual —denominación que abarca varias prácticas artísticas— el objeto es desplazado por la idea que sostiene el proceso. En general lo que se pone de manifiesto es la paulatina desmaterialización del objeto artístico y, con ello, la ruptura de la historia de los estilos. El arte, en este sentido, experimenta una crisis. “Es el momento en que, en palabras de Harold Rosenberg, el arte se des-define; es decir, pierde su definición y se des-estetiza, esto es, pierde sus componentes estéticos de placer y belleza” (Michaud, 2007, p. 79). Esta crisis produjo un nuevo fenómeno que se ha denominado “arte contemporáneo”.

El proceso por el cual se llegó a este cambio de perspectiva en la creación artística no tiene un relato único ni lineal, tampoco existe un hecho que determine su nacimiento, aunque desde luego, hay eventos históricos que forman parte del proceso y cuya consideración nos ayudan a tener

parámetros para comprender la emergencia del “arte contemporáneo”. En ese sentido, no podemos dejar de estimar las repercusiones que han tenido, por ejemplo, la caída del muro de Berlín; las dictaduras y guerras de liberación, la aparición de la era poscolonial; los sucesos del 68 a nivel mundial y nacional; también la era de la globalización y el advenimiento de una cultura digital, por nombrar algunos sucesos relevantes. Sin duda, eventos como estos han provocado otros modos de hacer y de mirar que condujeron a reflexiones desde una perspectiva estética, con lo cual se expandió el terreno de acción del arte y su concepción, al considerarlo como una herramienta crítica para pensar el mundo.

En este panorama es importante señalar la mirada crítica que han aportado las teorías del poscolonialismo y que nos hacen tomar posición como latinoamericanos. Si bien es cierto que la visión posmoderna ha pretendido borrar la asimetría histórica que se ha establecido entre occidente y el resto del mundo, también lo es el hecho de que denominaciones como hibridación y multiculturalismo —nociones típicas de la posmodernidad— en algunos casos han resultado en un nuevo occidentalismo. La pregunta que surge ante tal panorama es ¿cómo atender las emergencias singulares que se ofrecen desde América Latina y cómo reconocer su diversidad no como un conjunto de diferencias esenciales, pero sí presentes y mutables?, ¿cómo desde esa diversidad entender los vínculos que se pueden promover para realizar un proyecto no anunciado ni por la universalidad pretendida por la modernidad, ni por el relativismo de la posmodernidad? En ese sentido sigue vigente la propuesta del teórico peruano-mexicano Juan Acha (1984) de teorizar sobre un “pensamiento visual independiente” para que sea posible reconocer la autodeterminación estética, en el contexto actual donde la “mundialización” ha hecho posible la equiparación del arte de diferentes partes del mundo.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Resulta ilustrativa la monumental exposición *Magiciens de la terre*, subtitulada primera exposición mundial de arte contemporáneo, realizada en París en el Centre Georges Pompidou y en el Grande-Halle-La Villette en 1989, para señalar el interés que surgió por considerar la diferencia y lo Otro. La propuesta era compartir manifestaciones artísticas de todo el mundo incluyendo aquellas provenientes de los países llamados periféricos o del tercer mundo (África, Asia, Australia y Latinoamérica). Sin embargo estos esfuerzos no resolvieron la mirada colonial ejercida desde occidente sobre otras culturas. Como observa Nelly Richard (1994), no es posible borrar mágicamente “las contradicciones entre los respectivos sistemas de producción en los que se insertaban las obras (por una

La condición contemporánea, también caracterizada por las migraciones voluntarias o involuntarias (sean financieras, humanas y desde luego culturales), nos ha revelado la porosidad de esquemas como centro/periferia y nos lleva a considerar otra estructura para hablar de lo que ocurre con las expresiones artísticas que desde luego trascienden estas polaridades. Sin embargo, es necesario atender las agendas locales y observar cómo las estrategias transgresoras generadas desde América Latina debido a su historia, han cuestionado los cánones de la modernidad y han puesto en crisis los paradigmas dominantes. Es sugerente, en ese sentido, la propuesta de Nelly Richard (1994) de propiciar lecturas y relecciones sobre el arte que se produce desde América Latina, así como revisar el surgimiento y generación de contextos específicos que repercuten en la escena artística como parte de las emergencias que han conformado el arte actual, mismas que nos aclaran que no se puede considerar al arte contemporáneo como un estilo o lenguaje específico,<sup>4</sup> pero a cambio nos da elementos para notar su capacidad expresiva y provocadora de experiencias.

El arte contemporáneo, que designa más una actitud que un espacio temporal en coincidencia con otro, resquebraja el concepto de arte, por eso, a diferencia de las vanguardias, “no tiene un alegato contra el arte del pasado, ni tiene sentido que sea algo de lo cual haya que liberarse, no tiene sentido aun cuando sea absolutamente diferente como arte del arte mo-

---

parte, la producción occidentalizante de obras afirmadas en el supuesto estético de la autonomía del arte y de su institucionalización; por la otra, la dimensión ritual, comunitaria, artesanal, folklórica de manifestaciones ajenas a ese supuesto autonomista)” (p. 335). El contexto de la exposición buscaba ubicar a la periferia con expresiones tribales y míticas, ante esa visión las producciones de muchos artistas latinoamericanos llegaron a ser descartadas por encontrarlas demasiado occidentalizadas. De esa manera se ponía de manifiesto lo que se espera que sea el arte de las llamadas periferias, cuya tradición y su base originaria se considera como algo inamovible.

<sup>4</sup> Al respecto, Andrea Giunta (2014), parafraseando a Garramuño (2013), afirma que: “No podemos referirnos a un lenguaje específico del arte contemporáneo. Por el contrario, es la idea de lenguaje y su bagaje normativo la que pierde poder de definición. Los medios de creación artística se superponen, los materiales coexisten, dejan de ser específicos” (p. 92).

dero en general.” (Danto, 1999, p. 27) A partir de esta actitud se conciben las prácticas artísticas desde una lógica que no corresponde a la evolución, ya no se sigue el desarrollo propuesto por la modernidad en búsqueda de la autonomía absoluta; incluso lo conseguido por el arte concreto, por ejemplo, hizo que surgiera una pregunta: ¿después de eso qué más hay? Fue entonces que irrumpió la vida cotidiana en el mundo de la obra.<sup>5</sup>

Los límites se hicieron borrosos entre el hacer artístico y la vida propia, lo que condujo a “un retorno a lo real”, en palabras de Foster (2001), que provocó la reconfiguración y cuestionamiento de los dos ámbitos: el arte y la vida; también repercutió en la manera de hacer, imprimiendo un carácter situado, atento a las relaciones que existen con su contexto social. En ese sentido, la actividad artística aparece como un espacio para experimentaciones sociales, donde no solo se produce la reunificación de arte/vida; también se cuestiona la oposición artista-espectador y propone, lo que Bourriaud (2006) llama arte relacional: “—un arte que tomaría como horizonte teórico la esfera de las interacciones humanas y su contexto social, más que la afirmación de un espacio simbólico autónomo y privado— [que] da cuenta de un cambio radical de los objetivos estéticos, culturales y políticos puestos en juego por el arte moderno.” (p. 13).

¿A qué reflexiones nos llaman las interferencias entre las prácticas artísticas, la intervención del universo de la vida cotidiana y la irrupción de los nuevos medios, por ejemplo? ¿Qué lugar tiene la creación artística frente a los desafíos actuales? ¿Qué papel juegan las artes en la sociedad actual? ¿El paradigma disciplinario es todavía viable? ¿Qué conceptos hay que acuñar para entender este nuevo panorama? Y ¿cómo realizar el trabajo de forma tal que nos provea de los elementos y la distancia necesaria para posibilitar la reflexión y la mirada estética, desde un panorama donde el objeto o la obra se borra y se reenfoca la experiencia estética, que es volátil? Estas preguntas se tendrían que afrontar en los espacios de formación artística. Para ello se requiere vislumbrar el significado, alcance y responsabilidad de desarrollar procesos creativos, sin dejar de contem-

---

<sup>5</sup> “La violenta penetración de los materiales de la vida misma heterónomos respecto de la lógica autosuficiente del arte, establece un corte. Los objetos, los cuerpos reales, el sudor, los fluidos, la basura, los sonidos de la cotidianeidad, los restos de otros mundos bidimensionales (el diario, las fotografías, las imágenes reproducidas) ingresan en el formato de la obra y la exceden.” (Giunta, 2014, p.10).

plar su carácter emergente y sus cualidades relativas, que responden a las condiciones contextuales del momento y lugar donde surgen.

Ahora bien, en la actualidad es difícil caracterizar el arte, puesto que las manifestaciones artísticas ya no responden a la idea de un estilo o criterio que oriente acerca de cómo ver aquello que se presenta. Pareciera que lo que hay detrás de tantas formas de hacer es la intención de poner de manifiesto la posibilidad de creación en todo hacer y en el hacer mismo del mundo. Hemos sido testigos de cómo la idea de arte se expande y nos permite entender la célebre afirmación de Beuys de que todo hombre es un artista. ¿Qué nuevos horizontes nos presenta esta manera de concebir y hacer arte? ¿Qué organización y qué retos podría tener la experiencia formativa desde esta mirada?

Pero si bien es cierto que no podemos hablar de un estilo o forma en las prácticas contemporáneas de arte, también lo es el hecho de que hay características que reaparecen; entre ellas destaca la valoración de la experiencia. Al respecto, Michaud (2007) señala: “Ahí donde había obras solo quedan experiencias. Las obras han sido reemplazadas en la producción artística por dispositivos y procedimientos que funcionan como obras y producen la experiencia pura del arte” (p. 11). ¿Qué sucede al subrayar la experiencia? ¿Qué nos indica y qué otros horizontes se nos presentan en la actividad y formación artísticas?

La experiencia, en el contexto de las prácticas artísticas, tiene un aspecto exploratorio que conduce a una ampliación del conocimiento acerca del mundo y de uno mismo. Este aspecto se vuelve no solo básico, sino estimulante para probar relaciones inéditas, o bien reestablecer lazos perdidos que, como experiencia, también son una provocación. Un arte que valora la experiencia incita a la reflexión sobre cómo relacionarse con el mundo. Más que inventar uno nuevo, se trata de experimentar el mundo en que vivimos desde nuevos ángulos.

Por otro lado, el legado de las vanguardias y neovanguardias, al enfocarse más en el acto creativo y sus procedimientos que en la obra, ocasiona el redescubrimiento del cuerpo y la persona como parte fundamental del proceso. El cuerpo adquiere importancia cuando se prioriza la experiencia. El cuerpo del artista adquiere centralidad, pues se reconoce como el único vehículo para establecer relación entre el sujeto y el entorno social. En ese sentido, el arte en la actualidad deja atrás las condiciones formales e individuales, para reconocer la participación social. La actividad del artista consiste en proponer un dispositivo para que ocurra una expe-

riencia vivida y significada por otro. Se subraya el carácter colectivo de las prácticas artísticas que parten de una consciencia del cuerpo propio y de la necesidad de los sujetos de apropiarse de sus cuerpos.

Ahora bien, es preciso considerar las prácticas artísticas ligadas a la era digital, a la del internet, a los dispositivos electrónicos, las cuales amplían las posibilidades de formación, creación y producción de experiencias con múltiples imágenes visuales, verbales, musicales, sinestésicas, etcétera.

Estas reflexiones sobre las prácticas artísticas actuales permiten a las escuelas superiores del INBA considerar la creación de nuevos programas educativos o bien reenfocar los ya existentes, así como reforzar su infraestructura tecnológica; sin embargo, es preciso subrayar que el INBA cuenta con una larga tradición educativa en la enseñanza de las artes de manera disciplinaria, de modo que este modelo prevé también fortalecer esos currículos, ofreciendo opciones a los estudiantes para mirar su disciplina desde otras ópticas que posibiliten vínculos interdisciplinarios y estimulen una actitud transdisciplinaria lo cual les permita habitar su disciplina, tanto como atravesarla e ir más allá para establecer relaciones afectivas y efectivas con su entorno.<sup>6</sup>

### **UN ENFOQUE EXPERIENCIAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

En los últimos años los modelos educativos se han modificado desde los ambientes centrados en la enseñanza a los centrados en el aprendizaje. La educación basada en esa nueva orientación ha propiciado cambios en los estudiantes y los docentes del INBA, expresados en innumerables prácticas formativas, creadoras y artísticas, las cuales conviene documentar y considerar en el bosquejo de una nueva perspectiva.

El diseño de un modelo para la educación artística pertinente al momento actual implica asumir la responsabilidad de teorizar sobre los procesos formativos, creativos y productivos en los campos de las artes y de la educación artística.

---

<sup>6</sup> En el manifiesto de la *Transdisciplinariedad* de Basarab Nicolescu (1996), se propone una actitud en la que “El acuerdo entre el Sujeto y el Objeto presupone una armonización entre el espacio exterior de la efectividad y el espacio interior de la afectividad. Y efectividad y afectividad deberían ser la consigna de un proyecto de civilización a la medida de los desafíos de nuestro tiempo.” (p. 64).

El enfoque experiencial que se propone aspira a contribuir al debate y reflexión educativa y estética —concebida en el pasado como “ciencia de lo bello y del arte”— y transformarla en una reflexión sobre cómo, si las artes le otorgan sentido a la vida humana y la transforman en una experiencia vital significativa, objetiva y sensible, en forma individual y comunitaria, tendría que pensarse una formación artística que respetara estas características.

Un enfoque del arte centrado en la experiencia vivida de los sujetos, si bien no define al arte solamente a partir de esa experiencia, al menos subraya la relación del arte con el contexto histórico social en el que se vive y enfatiza cómo los sujetos asimilan o rechazan dicha experiencia, a través de su percepción y su reflexión.

Frente a otros modelos educativos basados en la complejidad epistemológica o las competencias para la vida, uno basado en la experiencia puede enriquecer la perspectiva de la educación artística, al considerar como un aspecto fundamental de la formación la articulación compleja de los conocimientos, los afectos y los deseos (Dilthey, 1986).

Una experiencia tiene un carácter unitario, es procesual, tiene una estructura, está situada históricamente y se desarrolla en un continuo. Según Dewey (2008), posee una cualidad estética que hace emerger las emociones y articula dinámicamente las partes de la experiencia hasta que llega a su conclusión; y también, de acuerdo con Michel (2016, apoyada en las ideas de Dewey), una cualidad experimental, gracias a la cual se ponen a prueba las ideas y una cualidad social que condensa los valores y saberes transmitidos y compartidos por una comunidad.

De acuerdo con Bárcena (2012), la experiencia no se tiene sino que se hace, lo que implica desestabilización y cuestionamiento de los saberes previos, a la vez que reconocimiento de los límites y la incertidumbre de los planes; tiene una dimensión actuante y una pasional, lo que significa que toda acción entraña cierto sufrimiento: “...hacer una experiencia es padecerla, pasar por ella y ser atravesado” (p. 116).

El modelo contempla al menos dos de los sentidos etimológicos de la noción de experiencia, teorizados en el ámbito alemán por Dilthey (1986) y Gadamer (1992), a través de los términos *Erlebnis* —que enfatiza la singularidad del momento vivido— y *Erfahrung* —que resalta el carácter acumulativo y formativo de la experiencia. Según Bárcena (2012), esta diferenciación permite pensar en una modalidad de la experiencia como vida (*Erlebnis*) y otra de experiencia como viaje (*Erfahrung*); distinción que a su



vez sirve para complejizar la noción de experiencia educativa y la de experiencia estético-artística y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje. Si la consideramos, con Dilthey (1986), en su modalidad de vida, la experiencia entrelaza de modo complejo los conocimientos —referidos a la memoria, al pasado vivenciado—, los afectos —que permiten la aprehensión y disfrute del presente— y los deseos —a partir de los cuales se vislumbran las posibilidades de modificar las circunstancias vividas—, los que, al constituirse en un todo y adquirir una forma, transforman los relieves del mundo del sujeto (Mier, 1999, citado por Ferreiro, 2005), y le permiten valorar diferencialmente los sucesos. Es decir, gracias a la experiencia aparece algo que antes no existía y se dota al mundo de un nuevo sentido; la experiencia también supone una evocación de vivencias que revive los sentimientos a los que se había enlazado, a la vez que implica modificar el futuro, pues se crea un horizonte de posibilidades a través del cual se vislumbra un nuevo valor, otra perspectiva del mundo; estos sucesos con frecuencia son comunicados y compartidos con otros, momento en el cual adquieren una significación comunitaria.

Si la pensamos en su modalidad de viaje, afirma Bárcena (2012), la experiencia asume una connotación temporal que apela a la duración y a posibilidades narrativas. A lo largo del viaje acumulamos las experiencias propias y las de los otros; en un viaje se enfrentan peligros, obstáculos, pruebas: sucesos inesperados que interrumpen abruptamente el flujo de la vida. Así, continúa Bárcena (2012), la experiencia padecida se convierte en una “causa de formación”, el pasado se constituye en fundamento de nuestra responsabilidad y nos permite responder a lo que otros también padecieron; en este sentido, se conforma una tradición en la que hay al mismo tiempo continuidad y discontinuidad de las experiencias acumuladas, puesto que no hay transmisión invariable de los hechos: en el momento en que un hecho se actualiza, se refunda, se reconstruye, se reinterpreta.

### **Experiencia educativa**

Dewey (1967) contempla una íntima conexión entre experiencia y educación. Según este filósofo, una experiencia educativa se reconoce cuando despierta en los estudiantes el deseo de aprender y amplía su horizonte de significación;<sup>7</sup> es decir, el deseo de seguir con otras experiencias de la

---

<sup>7</sup> Aquí tomamos la diferencia que hace Dewey entre una experiencia auténticamente educativa y una rutinaria, pues para este filósofo, aunque la rutina, la acción automá-

misma clase y mantener un desarrollo continuado; de ahí que la diferenciación entre una experiencia educativa y una que no lo es sea la continuidad del aprendizaje: si el estudiante se desanima o bien mecaniza sus acciones, la continuidad se rompe y produce disgregación.

El docente es el encargado de organizar las condiciones y crear el ambiente<sup>8</sup> propicio para que el estudiante pueda vivir experiencias integrales (las que llegan a su culminación). Además, durante el proceso, tiene que observar la dirección de la experiencia para que en las situaciones e interacciones que ocurren en el aula se logre una interacción recíproca entre las condiciones subjetivas y objetivas del aprendizaje. Lo anterior es fundamental, siguiendo a Dewey (1967), puesto que “la medida de la significación y valor de una experiencia” (p. 48), surge de la articulación entre la continuidad y la interacción educativas.

Si consideramos la experiencia como viaje, siguiendo a Bárcena (2012), es posible pensar la educación como una promoción de encuentros de pensamiento, de experiencias, que no son otra cosa que problemas a resolver, que “fuerzan a pensar” al estudiante (p. 69). Este filósofo impulsa una educación relacionada con la creación, con el acontecimiento: lo que viene por sorpresa, irrumpe y nos afecta (Deleuze, 1999, citado por Bárcena, 2012). El acontecimiento no se puede anticipar, irrumpe y rasga la continuidad, es fundador de lo nuevo (Bárcena, 2002).

En esta perspectiva, el educador acompaña y expone al estudiante al acontecimiento, a “experimentar lo desconocido, lo no pensado” (Bárcena, 2012, p. 69); de ahí la necesidad de que el profesor durante el proceso también aprenda, padezca la experiencia y luego comprenda lo ocurrido (Bárcena, 2002).

---

tica, pueda aumentar la habilidad para hacer algo y tener un efecto instruccional, si no conduce a nuevas percepciones y conexiones, “limita más que amplía el horizonte significativo” (Dewey, 1995, p. 75). De ahí que sea importante diferenciar entre la simple instrucción, en la que se desarrollan habilidades mecánicas que no favorecen la conexión con otras experiencias, y la formación, en la que se pretende que los sujetos extiendan sus capacidades y expectativas.

<sup>8</sup> Según Dewey (1967), el ambiente es “cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia que se tiene” (p. 47).

Por ello, la enseñanza no puede dirigirse a informar, sino que debe apuntar a formar, a provocar en el estudiante un efecto de formación,<sup>9</sup> lo que no ocurrirá si no lo inquietamos (Bárcena, 2012). Pensar la formación como un acontecimiento “remite a una situación original en la que nos conformamos o nos transformamos o simplemente nos damos forma en aquello que nos pasa”. Y lo que acontece no es el resultado de la ejecución de un plan previo, sino el milagro del puro inicio (Bárcena, 2002, p. 42).

Si consideramos formar a un sujeto creador tenemos que pensar en términos de movimiento y no solo de pensamiento y reflexión. Se trata de generar en los estudiantes un movimiento intelectual, sensitivo y emocional. Es una invitación a explorar “ensayando mil maneras, tentativa y creadoramente” (Bárcena, 2002, p. 42).

Articular ambas modalidades de la experiencia (como vida y como viaje) en un primer momento parece una contradicción; sin embargo, en el ámbito de la educación artística cabe esta doble estrategia de continuidad y discontinuidad frente a la experiencia. Por un lado, tenemos la experiencia como vida que privilegia la continuidad del proceso, en la que se prefiguran las condiciones y situaciones en que puedan emerger experiencias educativas; aquí el profesor condensa y usa toda su experiencia en la planeación de secuencias aprendizaje y diseño de estrategias que guíen la formación. Y, por otro, tenemos la experiencia como viaje, en que funge como acompañante que ofrece pistas y problemas para que el estudiante se disponga al encuentro del acontecimiento; ello exige abandonar la previsión y entregarse a la experiencia, a la incertidumbre y responder de un modo abierto y creativo al aquí y ahora.

---

<sup>9</sup> En el sentido de Gadamer (1993): “El término alemán *Bildung*, que traducimos como formación, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. *Bildung* es, pues, tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto... La formación... designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Cuando en nuestra lengua decimos ‘formación’ nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (pp. 38-39).

En la formación artística reconocemos momentos en que prevalece el poder de *paidia*:<sup>10</sup> de la alegría de la exploración, de la apertura a lo desconocido y la improvisación; pero hay otros en que se hace presente *ludus*; es decir, cuando el momento imaginativo, creativo, libre, es orientado por el gusto de inventar reglas, de ordenar el proceso en una forma inteligible (Caillois, 1994).

La formación de un profesional de las artes debe ponerlo en contacto de igual manera con la rigurosidad del aprendizaje de la técnica y de la tradición, la que si bien el profesor adapta a las necesidades y características de los estudiantes, supone una transmisión sistemática que involucra una cuidadosa previsión; pero también es preciso disponerlo para la innovación y la creación artística, que apunta a la incertidumbre, a lo desconocido, a la singularidad del momento que adviene.

De ahí la necesidad de que el docente comprenda la técnica como un medio para descubrir, crear, inventar o producir. También supone que el profesor “abra un espacio de acogida donde el otro pueda habitar” y esforzarse para que surja la palabra del estudiante (Bárcena, 2012, p. 73); “aquí el profesor se expone, se implica afectiva, sensiblemente, y enseña el arte de aprender; mejor aún, muestra con el ejemplo, con la práctica, con el hacer de su experiencia” (Bárcena, 2012, pp. 78-79). Lo anterior resalta la importancia de articular, durante el proceso formativo, experiencias que provengan del desarrollo continuado, pero también de aquellas en que irrumpa el acontecimiento, que en el caso de la formación artística provienen en gran medida de experiencias estético-artísticas.

### **Experiencia estético-artística**

Cuando la experiencia se enfoca en las cualidades, Dewey (2008) la denomina experiencia estética. Según este filósofo, la experiencia estética es guiada por lo cualitativo desde su inicio hasta que concluye en una forma u objeto estético; en ella se articulan cualidades que estaban inconexas y permite descubrir relaciones antes ignoradas. La experiencia estética, como subraya Mier (2007) “*se expresa como marco virtual de significaciones inéditas, como vislumbre de una condición potencial de regulación de la acción*”

---

<sup>10</sup> “...vocablo que incluye las manifestaciones espontáneas del instinto de juego...” (Caillois, 1994, p. 66).

*estética, como matriz de engendramiento de valor y de significación*” (p. 103). (Las cursivas son del autor). No se limita a la “aprehensión pasiva de la armonía de las formas” (p. 106), entraña a la vez un “impulso de creación ética”, “de renovación teleológica y de recreación de valores” (p. 107).

Ahora bien, algunos autores circunscriben la experiencia estética al ámbito de la recepción. No obstante Dewey (2008), al reflexionar sobre la actividad creadora, señala como un problema la inexistencia de una palabra que integre los momentos perceptivo-estético y productivo-artístico. Según él, la percepción informa al creador sobre lo realizado y es hasta que este está satisfecho en la apreciación que dejará de modelar y remodelar: la producción llegará a su fin cuando el resultado sea experimentado por el artista como bueno, juicio que no proviene de la razón sino de la percepción, del modo en que se da la forma. “El hacer o elaborar es artístico cuando el resultado percibido es de tal naturaleza que sus cualidades, tal y como son percibidas, han controlado la producción” (p. 56).

También Jauss (2002) subraya la complejidad de esta experiencia y no la limita a una actividad receptiva, sino que involucra un elemento creativo y un elemento afectivo; es decir, la experiencia estética, según este teórico de la recepción, posee tres características: *poiesis*, *aisthesis* y *catharsis*. *Poiesis* se refiere a la posibilidad por parte del receptor de una obra de entender al mundo no como algo dado que se le impone, sino como algo que puede ser producido por el propio sujeto; *aisthesis* supone la reivindicación de lo intuitivo, de lo sensible, frente al paradigma conceptual y su catálogo de significados preestablecidos, y en la *catharsis* se produce el placer estético que acompaña la identificación emocional con la obra artística.

Las anteriores reflexiones permiten subrayar que la formación artística no puede enfocarse únicamente en el desarrollo técnico productivo, sino que deberá considerar también el desarrollo apreciativo y el expresivo-emocional. Además de considerar los aspectos específicos de cada disciplina artística o proyecto educativo, asimismo, es necesario incluir la formación histórica y conceptual sobre el devenir de las actividades artísticas.

### **EXPERIENCIA Y REFLEXIVIDAD**

Si para hacer inteligible una experiencia se necesita una significación, y tal significación permite articular una nueva experiencia con las otras ya vividas, entonces, tal como señala Dilthey (1986), es necesario “exprimir” esta significación del acontecimiento vivido, y para hacerlo es preciso detener el flujo de los acontecimientos; es decir, dar espacio a la reflexión.

Entendemos la reflexividad como esa capacidad de interrumpir la experiencia del flujo de la vida para sumergirnos en “otra” que permite la propia comprensión de los sucesos vividos y su posible transformación (Díaz Cruz, 1997). La reflexividad es un medio para afrontar la incertidumbre y un recurso para responder ante el incesante cambio de nuestra época (Brockbank & McGill, 2002); puede darse de manera individual o bien en grupo. En la primera sirve a los sujetos para desarrollar su capacidad autorreflexiva, de modo que puedan significar lo vivido para luego reorganizar su propia estructura cognitiva y emocional de donde surgirán nuevos deseos; la segunda favorece que los grupos y comunidades educativas reflexionen sobre los procesos que los constituyen e identifican y puedan entenderse a sí mismos y fortalecer los lazos comunitarios.

Pensamos que todo proceso formativo aspira a detonar la capacidad autorreflexiva de los estudiantes, gracias a la cual serán capaces de generar su propio desarrollo y de actuar constructiva y críticamente en el mundo. Pero también consideramos necesario que las comunidades educativas asuman la reflexividad como una forma de vida, a fin de que en los procesos que impulsan sean capaces de recuperar las tradiciones que los identifican y proyectar los cambios que les permitan mantener una relación propositiva e imaginativa en el campo de su hacer artístico. Esta aspiración solo puede lograrse si los significados se comparten, y para hacerlo se requiere, entre otros aspectos, desarrollar una práctica reflexiva.

De este modo, como sugiere Barnett (1992, citada por Brockbank & McGill, 2002), concebimos la práctica reflexiva como un medio para que el estudiante pueda observarse, interrogarse, dialogar consigo mismo sobre sus pensamientos y acciones. Esto permite que durante su proceso formativo aprenda reflexionando sobre su hacer, a la vez que reflexiona durante la acción, lo cual favorece el aprendizaje crítico y reflexivo. Y todo este proceso lo forma como un profesional reflexivo.

La práctica reflexiva también es un elemento primordial en el desarrollo profesional de los docentes, porque les permite aprender de su práctica (deliberando con sus pares, tomando decisiones sobre los cursos de su acción) y reforzarla al sistematizar sus descubrimientos, para así modelar su actuación en función de las necesidades e intereses de los estudiantes. De acuerdo con Dewey (1998), la reflexión no es una corriente incontrolada de ideas, sino una ordenación secuencial en la que cada una de ellas determina a la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Se forma así una cadena

de pensamientos que se relacionan unos con otros y que apuntan a una consecuencia, se mueven hacia una conclusión.

Si consideramos con este autor que todo pensamiento puede tomarse como sinónimo de una creencia, entonces la reflexión constituye el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. La reflexión comienza cuando al preguntar dudamos acerca de la veracidad o el valor de una indicación cualquiera, y al hacerlo nos lanzamos a la búsqueda, a la investigación del material que esclarezca la duda. En el proceso de aprendizaje surgirán desafíos que harán inciertas nuestras creencias; ello nos lleva a un estado de perplejidad que encuentra solución y guía en la reflexión (Dewey, 1998). Estas ideas nos llevan claramente a considerar que la reflexividad es una condición primordial en todo proceso de investigación y, como revisaremos más adelante, el aprendizaje artístico está anclado en una actitud de investigación. En suma, incluimos la reflexividad como un aspecto nodal del modelo educativo porque: 1) posibilita la acción con un objetivo consciente, 2) posibilita la innovación y 3) enriquece las cosas con los significados. Un objeto es más que una simple cosa: es una cosa con una significación definida (Dewey, 1998).

### **EXPERIENCIA Y DIÁLOGO**

En nuestro modelo de educación artística consideramos el diálogo como un acto de congruencia con las prácticas educativas y artísticas más recurrentes de nuestra institución. Un creador dialoga con el mundo, con los otros, consigo mismo, con otras artes, con otras disciplinas. Entiende que el diálogo es un modo de no reducir el mundo a su propia perspectiva y de abrir su horizonte de expectativas.

Desde Sócrates, la idea de diálogo ha tenido un lugar primordial en la educación. El diálogo socrático estaba basado en la fuerza de la pregunta como método para promover la búsqueda, la reflexión y el razonamiento. La pregunta invita a la experimentación y a cuestionar nuestras certezas. Nuestra propuesta no se limita a considerar el diálogo como un detonador de la capacidad de pensar y razonar; también nos interesa destacar su valor ético y de construcción de comunidades.

Para Freire (1970) los humanos somos seres de relación, gracias a lo cual descubrimos el mundo. Y un modo de relación primordial es el diálogo; mejor aún, mediante el diálogo, advierte este pedagogo, los humanos ganamos nuestra significación; por tanto, es “una exigencia existencial”.

Así, el diálogo “es un acto creador”. El diálogo exige fe, fe en los otros, “en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear”. Por ello, continúa Freire (1970), el diálogo no puede basarse más que en el amor y en la humildad, lo cual entraña una relación horizontal basada en la confianza. “El amor es un acto de valentía” y el fundamento del compromiso con los humanos y con la libertad. Sin amor a la vida, al mundo y a los humanos, el diálogo no es posible (pp. 100-105). De ahí que una educación dialógica genere esperanza.

El diálogo supone un modo de relación en el que se privilegia la escucha y la conversación, pero de igual modo la indagación, la problematización de la realidad y la reflexión. Así concebido, el diálogo también es un camino hacia el desarrollo de una conciencia crítica, libre, en la que no hay lugar para la imposición autoritaria de un discurso, sino para la negociación y la construcción de significados compartidos. Se trata, entonces, de problematizar en común los problemas colectivos; es decir, de aprender juntos. De donde surge la necesidad de escuchar “las voces de otros”, las del presente y las del pasado (Bajtín, 1982). Una actitud dialógica es aquella que se manifiesta por su apertura al otro, a la alteridad. Un ser dialógico abandona el monólogo y las visiones autoritarias, porque reconoce que en el mundo hay una “polifonía de voces” que pueden armonizarse y construir un mundo para nosotros y los otros (Bajtín, 1982). Por ello, como lo sugiere Gadamer (2000), la verdadera humanidad radica en hacerse capaz de entrar en diálogo (p. 209). Así, puede afirmarse con este filósofo alemán, que el fin de la educación es ser con los otros a través del diálogo y la comprensión, lo que implica formar en los sujetos una fuerza que los vincule con los demás (Aguilar, 2003).

El diálogo entraña una conversación, pero puede convertirse en un acontecimiento (Bárcena, 2005) si durante el proceso se pasa por una iluminación<sup>11</sup> (Benjamin, 1919, citado por Mier, 2014): si se está dispuesto al descubrimiento del otro. A una conversación se entra y se fluye en ella, no se la controla ni domina, porque lo importante no es imponer la propia visión del mundo, sino conocer las voces de los participantes en toda su pluralidad de tonos y registros, a fin de comprenderlas y llegar quizá a un acuerdo que no anule las diferencias. Según Oakeshott (2000, citado por

---

<sup>11</sup> El concepto de iluminación hace referencia al descubrimiento, a una exploración de los secretos que los revela, los ilumina, les da luz.



Bárcena, 2005), lo que hemos heredado es una conversación “que se desenvuelve en público y dentro de cada uno de nosotros”, y en la educación nos iniciamos para participar en esa conversación: “aprendemos a reconocer las voces, a distinguir las ocasiones apropiadas para la expresión, y adquirimos los hábitos intelectuales y morales para la conversación” (p. 117). Por ello, la formación no puede proceder solo mediante la cátedra, porque esta busca confirmar la *doxa*; en cambio, conversar la confronta, entraña la posibilidad de disentir (Mier, 2014), de abrir nuevas perspectivas. En una conversación no solo se intercambian palabras, también los silencios importan, porque no decir nada es también una manifestación de la libertad.

La conversación, señala Mier (2014), entraña el vínculo y remite a los afectos. En una conversación nos nutrimos de la experiencia de los otros, lo cual potencia nuestra capacidad de acción. Pero también cuando se dialoga con los otros se puede crear y recrear el sentido de los objetos del mundo: se crean significaciones, vínculos simbólicos, leyes, imperativos, compromisos.

Esta concepción dialógica orienta el horizonte de la formación artística impulsada por el INBA y permite armonizar tradición e innovación, técnica y creatividad, individuo y sociedad. En este modelo se aspira a que en los proyectos educativos de las escuelas superiores de arte se consideren relaciones educativas dialógicas, ancladas en propuestas curriculares polifónicas, en las que los estudiantes a la vez que enraízan sus aprendizajes en la tradición creada por los grandes artistas que fundaron las escuelas se nutran de las nuevas tendencias y prácticas que les permiten enfrentarse al dinámico y cambiante mundo de hoy.

El diálogo irradia las diferentes dimensiones y planos del modelo. En el plano del aprendizaje y la enseñanza, este proceso está orientado a que el estudiante aprenda no solo contenidos, destrezas o habilidades, sino que emprenda un intenso diálogo con el mundo de modo que su actividad responda a los cuestionamientos que surjan del mismo; lo anterior considerando que la formación del pensamiento artístico exige aprender que la realidad es un proceso en constante devenir y susceptible de transformación.

En el plano de la docencia se reconoce con Freire (1990) que el rol del educador es proponer problemas en torno a situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes alcanzar una visión más crítica de su realidad, y que ello le exige experimentar junto al estudiante el proceso de conocimiento, lo cual significa reajustar continuamente sus conocimientos a los

nuevos descubrimientos; es fácil entender que este proceso no podría lograrse sin una actitud genuina de escucha y de diálogo. Si aceptamos con Freire (1997) que no hay docencia sin discencia, entonces ambos, profesores y estudiantes, se educan entre sí mientras establecen un diálogo en el cual sucede el proceso educativo, incluso en esta época de diálogos no sincrónicos e intermitentes que propician las distintas redes sociales.

También en el plano curricular se advierte la importancia de estimular el diálogo entre las disciplinas para así responder a las nuevas tendencias y prácticas artísticas. La necesidad de dialogar de los artistas los ha llevado en los últimos tiempos a generar prácticas artísticas en las que se privilegia una estética relacional, aquella que problematiza las relaciones de los humanos con el mundo. Asimismo, como ya hemos mencionado, la formación que se imparte en las escuelas, si bien atiende las necesidades disciplinarias, se ha matizado y reconfigurado gracias al continuo diálogo de las comunidades educativas con el mundo artístico. Dicho diálogo ha propiciado el empleo de tecnologías de información y comunicación, que revitalizan la formación y la creación en artes. Y en un país como el nuestro, no puede soslayarse el necesario diálogo con otras culturas, propias y ajenas; por ello la formación también incluye una mirada multicultural e intercultural.

Experiencia, diálogo y reflexión son conceptos nodales que pueden enriquecer las relaciones entre los artistas y los docentes en artes, entre éstos y sus estudiantes y entre pares de otras áreas de conocimiento. No solo para entender sus diferencias específicas sino para trascender su aparente oposición y reconfigurar el papel de Instituto como eje de una formación artística para los ciudadanos mexicanos del siglo XXI. ■

# 3

## Dimensión académico-pedagógica

Esta dimensión la integran los tres planos que consideramos fundamentales para el desarrollo académico de las Escuelas profesionales del INBA, que orientarán el diseño, puesta en marcha y mejora de los currículos, así como del aprendizaje y la enseñanza y la docencia: el plano curricular, el plano de aprendizaje y enseñanza, y el plano de la docencia.

Dado que son pocos los autores (Dewey, Eisner, Greene, Acha) que han teorizado sobre la educación artística, para la elaboración de las propuestas correspondientes a cada plano hemos recurrido a teorías más generales de cada uno de los tópicos abordados (currículo, aprendizaje y enseñanza y docencia) y a partir de ellas hemos derivado y particularizado hacia el campo educativo de las artes. Esto ha implicado un esfuerzo de selección de aquellas posturas que mejor responden a las características de la formación artística en el ámbito profesional, así como la necesidad de adecuar, reconceptualizar e imprimir algunos matices.

### **PLANO CURRICULAR**

La Coordinación General de Educación Artística (CGEA) surge en 1976. Esta instancia permitió que se considerara por primera vez la necesidad de sistematizar y formalizar la enseñanza de las artes. Aunque no se propuso un modelo para orientar el desarrollo curricular se retomó la perspectiva dominante, en ese momento guiada por la tecnología educativa, para responder a las exigencias del Consejo Nacional Técnico de la Educación (Conaltec) y con ello dar validez oficial a los estudios que las escuelas profesionales ofrecían.

En esa época no había pautas generales de construcción curricular para todas las escuelas del INBA. Cada una generaba las propias en función de sus posturas artísticas, sus tradiciones académicas, las necesidades de su campo y las perspectivas de los actores educativos involucrados. A pesar de esta ausencia, en varias de las gráficas de materias<sup>12</sup> ya había una or-

<sup>12</sup> Se denominaba gráfica de materias o gráfica global del plan de estudios a lo que posteriormente se llamó mapa curricular y actualmente recibe el nombre de malla curricular.

ganización seriada por áreas y niveles de conocimiento y la inclusión de un tronco común para varias carreras.

Es destacable que se incorporaran también objetivos de orden social, ético, estético y político, con igual importancia que los objetivos cognitivos y técnicos, en particular en la Escuela de Diseño.

En 1979, se planteó la posibilidad de crear el Sistema Nacional de Educación Artística, lo que exigió a la CGEA hacer una primera valoración de los planes y programas existentes, considerando la normatividad de la ANUIES, del Conalce y la experiencia y posicionamiento tanto de los artistas representantes de las escuelas como de los pedagogos de la Coordinación.

De este proceso surgió un protocolo de diseño de planes de estudio, que podría considerarse como el primer modelo curricular del INBA que retomaba elementos de diversos modelos procurando que el currículo no fuera solo un listado de temas. La corriente imperante de la tecnología educativa permeó este protocolo (particularmente, caracterizado por el diseño por asignaturas y la hegemonía de los objetivos y los temarios), mas no lo determinó, pues incluía elementos como las fundamentaciones legal, filosófica, social y pedagógica, que se recuperaron de la perspectiva de la ANUIES, pero resignificadas y adaptadas a las necesidades propias del INBA. Considerar estos aspectos, modificó la forma en que se pensaba el diseño de los planes. De una visión centrada en la sistematización de la enseñanza se transitó a una concepción del plan de estudios como una propuesta en la que se concretaba una visión político-pedagógica del arte y su enseñanza.

El protocolo estipulaba que el diseño curricular de las escuelas incluyera los siguientes elementos:<sup>13</sup>

- Antecedentes históricos.
- Objetivos generales del plan de estudios.
- Fundamentación filosófica, social y pedagógica.
- Mapa curricular.
- Descripción de contenidos.
- Perfil y requisitos de ingreso y egreso.

---

<sup>13</sup> Tomados de entrevista a José Luis Hernández (6 de noviembre de 2015).

Esta estructura dio fuerza al diseño curricular al incluir elementos sustanciales, entre los que destacan la revisión de los antecedentes, el desarrollo histórico y el contexto de las escuelas y la reflexión sobre las experiencias de todos los involucrados en el proceso. Con el tiempo, la recuperación histórica se limitó a una enumeración de datos y fechas; y algunas escuelas empezaron a incluir, además de lo establecido, la fundamentación artística. Es posible observar cómo, en la visión del currículo, se empezaron a incorporar ideas de la pedagogía crítica que cuestionaban las perspectivas tradicional y tecnológica.

El modelo se diseminó poco a poco en todas las escuelas, lo que permitió una cierta unificación de criterios, puesto que la mayoría de ellas había experimentado con sus propios diseños, algunos de los cuales tenían elementos innovadores; por ejemplo, el modelo modular de la ENAT, la organización de asignaturas por áreas de conocimiento de la EDINBA o la fundamentación pedagógica y artística de la ADM.

A partir de lo anterior, y simultáneamente con la creación en 1982 de la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas (SGEIA), que sustituyó a la CGEA, se desarrolló a lo largo de los ochenta y primeros años de los noventa una perspectiva curricular que se enriqueció con los elementos que incluyeron las escuelas en la reestructuración de sus planes de estudio. Algunos de ellos fueron el análisis del campo profesional y laboral, la evaluación del plan de estudios, una organización de la gráfica de materias que ya sugería campos de conocimiento y líneas de formación, y un ordenamiento vertical y horizontal de los contenidos. Se abandonó paulatinamente el diseño por objetivos, y se suplió por un propósito general y una reflexión sobre las características y condiciones de impartición de las asignaturas.

También en esos años, la SGEIA atendió la necesidad de profesionalizar, acreditar y certificar al personal académico, mediante la elaboración de dos programas: la Licenciatura en Educación Artística, con la finalidad de regularizar la situación académica de los docentes e investigadores, y la Maestría en Educación e Investigación Artísticas. Ambos programas tuvieron repercusiones en las escuelas,<sup>14</sup> en al menos dos sentidos: por un

---

<sup>14</sup> Cabe destacar que ambos programas planteaban aspectos de diseño novedosos en el INBA, entre los que sobresale la organización por ejes temáticos y problemas eje, así como el acompañamiento en la elaboración de trabajos recepcionales.

lado, propiciaron discusiones sobre la problemática curricular basadas en los aportes teórico-pedagógicos de la época, y por otro, generaron nuevas formas de diseño curricular.

En 1988, en el decreto de creación de Conaculta, se plantearon seis líneas de acción o programas sustantivos, y en el rubro educativo se propuso el programa de desarrollo de la educación y la investigación en el campo de la cultura y las artes. Lo anterior, aunado a las políticas derivadas del Programa Nacional de Modernización Educativa, promovido por el Gobierno Federal, favoreció que en 1991 la dirección del INBA impulsara un programa de reordenamiento administrativo y en 1993 uno de reordenamiento académico.

Para llevar a cabo este proceso se convocó a las comunidades académicas a un foro de análisis y propuestas, en el cual se examinaron, entre otros, los lineamientos y fundamentos curriculares para la estructura de los planes de estudios. Como resultado de este proceso, la SGEIA elaboró el Plan de Reordenamiento Académico, que permitió a varias escuelas iniciar la reestructuración de sus planes y programas de estudio. Destaca la elaboración de una propuesta académica, que constituyó el eje de la creación del Centro Nacional de las Artes (Cenart) y favoreció la reorganización y reubicación de cuatro de las escuelas nacionales: danza, música, teatro y artes plásticas. La propuesta tenía propósitos específicos y pretendía vincular a las escuelas con la perspectiva interdisciplinaria del Cenart, a los estudiantes con la práctica profesional y a los investigadores los relacionaba con los profesores para reflexionar sobre la especificidad de la enseñanza de las artes.

A partir de dicha propuesta, en los planes de estudio de las escuelas se incluyeron dos asignaturas destinadas a la formación interdisciplinaria: Cultura integral y Concentración complementaria. Esta visión no modificó de manera sustantiva la perspectiva curricular de cada una de las escuelas, que ajustaron la propuesta a sus necesidades. Cada escuela asimiló estas asignaturas a su estructura curricular de manera diversa; por ejemplo, la ENDC incorporó la asignatura Cultura integral al inicio de la formación y Concentración complementaria al final; la ENAT las integró en los semestres iniciales y la ENPEG les dio la modalidad de taller. Este proceso, concluyó, en 1994, con la elaboración de los nuevos planes de estudio de las escuelas que se instalaron en el Cenart.

En este momento se observa ya un uso generalizado de la noción de currículo, la cual permitía reflexionar sobre el tipo de formación que

se perseguía, el propósito de la disciplina que se abordaría, el papel del docente y del alumno y los ámbitos del saber que se integrarían en los contenidos y sus posibles relaciones. Estos elementos se plasmaron en la elaboración de la Licenciatura en Diseño de la EDINBA y en la Especialidad en Creación Dancística del CICO, en 1994. En las escuelas que no reestructuraron sus planes, la transformación se promovió a partir de la formación docente.

Hasta aquí, las escuelas seguían las pautas curriculares que les indicaban, ya fuera la SGEIA o el Cenart. En 1995, comenzó una nueva etapa en el desarrollo curricular, en la que los pedagogos de la SGEIA fungieron como acompañantes y guías de la reflexión sobre cómo concretar los proyectos educativos a un currículo. El acompañamiento permitió al área académica de la SGEIA recuperar las experiencias de los docentes y de las escuelas y crear una propuesta curricular lo suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades de cada una de ellas.

Por su importancia, señalamos los elementos sustantivos de dicha propuesta:

- La noción de área de formación, que surgió de un intento por articular las asignaturas y permitió agrupar los conocimientos y saberes sobre un ámbito específico, técnico, conceptual, estético o metodológico.
- La inclusión en los planes de estudio de una reflexión pedagógica, en la que las ideas filosóficas sobre el arte y la educación se concretaban en modos específicos de organización del plan de estudios, de organización de las materias y selección de los contenidos mínimos para la formación, y de modos de relación pedagógica.
- La incorporación de cierta flexibilidad en los planes de estudio de la EDINBA, a partir de la introducción de materias optativas, talleres y trabajo por proyectos que pretendían acercar a los estudiantes a la vida profesional, y la creación de una unidad de posgrado, con una oferta de especialidades en diseño y una maestría.

En 2000 se llevaron a cabo algunos cambios en la propuesta de diseño curricular. Por un lado, se definieron, en lugar de áreas, campos de conocimiento que integraban las asignaturas y cada campo se estructuró en ejes de formación. El perfil de egreso empezó a considerarse un referente clave en la definición de los contenidos de la formación. Este proceso se fortaleció con una indagación sobre la oferta curricular de otras universi-

dades e instituciones educativas relacionadas con el campo de las artes y un análisis de los campos de acción profesional y las necesidades atendidas por dichas propuestas. Por otro lado, en los planes elaborados en la primera década del siglo XXI, aunque todavía no se consideraba una práctica regular, se incluyeron algunas estrategias de evaluación curricular. Finalmente, dos de las escuelas profesionales (ENAT y ENDF) adoptaron el modelo por competencias en el diseño de sus planes de estudio, sin que hasta el momento se haya consolidado su operación.

Un esfuerzo significativo de congruencia entre el proyecto educativo de formación multidisciplinaria y el currículo se observa en la propuesta de la Academia de la Danza Mexicana (ADM), en la cual los contenidos y habilidades mínimos se organizan en seminarios, talleres y laboratorios; es decir, se crean espacios curriculares que permiten abordar diferentes ámbitos de la formación, articulados en forma transversal para así permitir la multidisciplinaria.

En el diseño de los posgrados también hay elementos novedosos. La Maestría en Investigación de la Danza de 2011 incorpora un diagnóstico del campo del saber abordado, la estructuración de los saberes a través de problemas nodales de los campos de conocimiento, así como una modalidad de trabajo mixto presencial y a distancia. Las maestrías ofrecidas por la EDINBA abordan problemas contemporáneos del diseño a través de proyectos, y la Maestría en Dirección Escénica de la ENAT propone como elemento novedoso las tutorías.

Este breve recorrido histórico hace tangible que los modelos que han guiado el diseño de los planes de estudio de las escuelas son producto de una construcción colectiva en la que han participado, a través de la negociación y el diálogo, tanto las escuelas como las instancias académicas del INBA (la CGEA y posteriormente la SGEIA). Asimismo, permite señalar algunas características que han permanecido a lo largo del tiempo que consolidan una tradición en el diseño curricular de las escuelas del Instituto y dan sustento a nuestra propuesta. Dichas características son:

- a) La adecuación de las nociones y metodologías propuestas por las distintas tendencias curriculares (tecnología educativa, didáctica crítica, interdisciplinariedad, modelo por competencias o flexibilidad curricular) a las características del arte y su enseñanza, a partir de las experiencias generadas en las escuelas.
- b) La noción de currículo como un espacio de concreción de los proyectos edu-



cativo artísticos del Instituto y de reflexión sobre su pertinencia social, la cual se enuncia en las fundamentaciones (sociales, filosóficas, artísticas, pedagógicas) que sustentan y orientan la organización curricular.

- c) La concepción del diseño curricular como un proceso que se construye en colectivo y mediante el diálogo; si bien es cierto que en los inicios el trabajo fue más directivo por parte de los pedagogos, desde hace algunos años se advierte un proceso colaborativo más horizontal y de acompañamiento.
- d) La inclusión del campo laboral como un aspecto fundamental del diseño y su vinculación con los perfiles de egreso.
- e) La reciente inclusión, aún no consolidada, de la evaluación en el diseño curricular para conocer y valorar la resonancia y pertinencia de las propuestas curriculares de las escuelas.

### **NUEVA PROPUESTA CURRICULAR**

La nueva propuesta recupera algunas características del diseño curricular arriba mencionadas, así como algunas herramientas conceptuales y metodológicas de diversos posicionamientos acerca del currículo, a la vez que se atiende la dinámica y necesidades del campo de las artes y de su enseñanza. Por lo anterior, la propuesta se sustentó en una noción compleja de currículo, que permite orientar el diseño, el desarrollo y la mejora curricular en las escuelas del INBA.

#### **La noción de currículo**

La noción de currículo, a pesar de las divergencias que puede haber en las distintas acepciones que se le han dado, permite comprender que no se reduce a listados de temas correspondientes a un conjunto de asignaturas orientadas por una serie de objetivos (Marsh 1986, citado por Kemmis, 1988).

Aquí el currículo se concibe como el “contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir, así como los efectos que dicho contenido provoca en sus receptores” (Gimeno Sacristán, 2010, p. 12). Este contenido cultural se selecciona a través de “diversos mecanismos de negociación o imposición” (De Alba, 1998, p. 57) entre los sujetos involucrados y esta selección responde a sus posicionamientos e intereses políticos, éticos, educativos que, en el caso del INBA, también son artísticos.

El currículo es igualmente un referente simbólico (Torres, 2003) que brinda pautas de acción a los docentes y de organización de sus prácticas, a la vez que abre la posibilidad de que se incorporen contenidos culturales

y metodologías de enseñanza; y una práctica educativa,<sup>15</sup> en tanto que los sujetos que participan en el proceso educativo lo ponen en operación e incorporan en su despliegue tradiciones y experiencias adquiridas en su acción educativa, las cuales dan cabida a la apropiación y transformación de la propuesta curricular.

El currículo es, por tanto, “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo” (Stenhouse, 1991, p. 29) y posee un carácter experimental. Por ello, se construye en un continuo ir y venir entre lo establecido en los planes de estudio y los procesos y prácticas que se movilizan alrededor de aquellos.

Esta noción de currículo comprende los tres momentos de toda propuesta curricular (Gimeno Sacristán, 2010, Escudero, 1999): diseño, desarrollo y mejora curricular.

- a) El diseño es el momento de definición del contenido cultural que dará forma al currículo; en él se ponen en juego los propósitos educativos y se negocian los saberes, valores y habilidades derivados de las experiencias de los sujetos involucrados, las condiciones institucionales y los aspectos relevantes del campo laboral para elaborar la propuesta curricular.
- b) En el desarrollo de ese contenido cultural, se despliegan y hacen visibles las pugnas, resistencias, apropiaciones de la propuesta curricular y los efectos de ello en los procesos de formación de los estudiantes.
- c) Y en la mejora se valora la propuesta curricular en sus aspectos teóricos y prácticos. No es la etapa final de implementación, sino que sucede en diversos momentos en los que ocurre el diálogo entre intenciones curriculares y su operación (Gimeno Sacristán, 2010); y puede detonar procesos de formación docente, de investigación educativa o sobre el campo de saberes artísticos y de innovación curricular cuya finalidad es mejorar el currículo de manera integral.

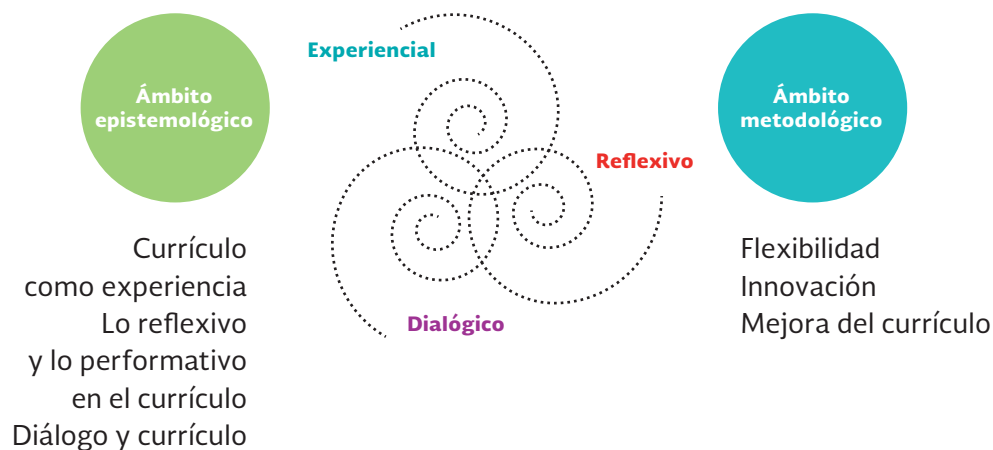
La propuesta curricular consta de dos ámbitos: uno epistemológico y otro metodológico. El epistemológico da fundamento teórico y conceptual y se articula con las ideas plasmadas en la dimensión filosófica de este

---

<sup>15</sup> Por práctica educativa entenderemos la trama de acciones intencionales de los sujetos que guían los procesos formativos y que buscan potenciar la capacidad de actuar de los estudiantes.

modelo; de ahí que se proponga como noción central la de currículum como experiencia que ocurre de manera reflexiva, performativa y dialógica. El metodológico, por su parte, perfila los ejes de acción para el diseño, desarrollo y mejora curricular, en los que se retoman algunos elementos presentes en las tendencias actuales, pero adquieren sentidos particulares al nutrirse de la perspectiva epistemológica; por ello, ofrece herramientas para pensar en currículos innovadores pero fundados en la reflexión y la performatividad; guías para la flexibilización del currículum considerando el diálogo como lógica constructiva, así como algunas estrategias fundadas en la experiencia para la mejora curricular.

El siguiente esquema muestra de forma gráfica estos principios:



Esquema 4. Principios curriculares

### ÁMBITO EPISTEMOLÓGICO

En este apartado se exponen las nociones que singularizan la idea de currículum delineada y permiten comprender que tanto la selección del contenido cultural como los aspectos prácticos del mismo, son procesos mediados por la experiencia, la reflexión y el diálogo.

#### El currículum como experiencia

Como se mencionó en el apartado anterior, entendemos que el currículum es un proceso continuo de construcción y recuperación de experiencias para el diseño, desarrollo y mejora de los programas educativos.

Pensar lo curricular de esta manera implica:

- a) *Recuperar las trayectorias curriculares.* La construcción y puesta en marcha de un currículo se alimenta del rescate, articulación y significación de las prácticas, tradiciones, aportes teóricos, técnicos y metodológicos, formas de negociación y perspectivas educativas de la institución, así como de las vivencias de las comunidades, es decir, de las experiencias producidas cuando se elabora o implementa un nuevo currículo.
- b) *Poner atención y recuperar las significaciones y experiencias producidas en los procesos.* No basta con recuperar las experiencias, sino que es necesario admitir que dicha recuperación se realizará de formas particulares de acuerdo con las necesidades de los sujetos involucrados y del momento específico de construcción curricular y, por tanto, que las experiencias se significarán de maneras diversas y darán lugar a la construcción de experiencias individuales y comunitarias únicas que nutren el proceso curricular en cualquiera de los tres momentos mencionados. Lo anterior favorece la creación de configuraciones curriculares<sup>16</sup> innovadoras y pertinentes, más que solo reglamentar la construcción, implementación y evaluación de los currículos.

---

<sup>16</sup> La noción de configuración es un instrumento analítico que da cuenta del cambio y transformación en la producción de conocimientos, pone y mantiene en primer plano la idea de movimiento, especificando los modos en que este tiene lugar, emergencia, desarrollo, desplazamiento y sedimentación (Granja, 2002). “La emergencia expresa la dispersión y discontinuidad... dirigiendo el análisis hacia la búsqueda de las singularidades y las rupturas” (Foucault 1970, 1985, citado por Granja 2002, p. 241); “el desarrollo alude al curso de un proceso cuyo transcurrir... se da de manera accidentada en la tensión entre lo aleatorio y lo prefigurado a partir de momentos anteriores del proceso” (Elías, 1987, citado por Granja 2002, p. 241); “el desplazamiento trata de captar las dinámicas de recomposición y resignificación que experimentan los elementos implicados en un proceso a lo largo del tiempo” (Bachelard, 1981; Foucault, 1970, citados por Granja 2002, p. 241), y “la sedimentación ayuda a identificar los mecanismos de permanencia y/o estabilización relativa de los significados que en un momento dado pueden alcanzar una formación conceptual” (Derrida 1967, 1998, citado por Granja 2002, p. 241). Es decir, pone “de relieve el carácter procesual, accidentado y contingente, de las construcciones de conocimiento” (Granja 2002, p. 241), y “permite que las antagónicas nociones de cambio y permanencia marchen en paralelo y hasta se toquen entre sí.” (Granja, 2002, pp. 240-241). De allí que la idea de configuración curricular permita comprender que en todo proceso de diseño, implementación y evaluación curricular se ponen en juego elementos provenientes de las

Las ideas anteriores permiten repensar las formas en que se seleccionan, organizan y articulan los conocimientos, habilidades y actitudes, y las posibilidades que brindan para generar prácticas de enseñanza y aprendizaje que no se enfoquen en la simple acumulación de saberes, sino que provoquen en los estudiantes experiencias educativas y estético-artísticas durante su formación, el disfrute de la trayectoria educativa y su recuperación más allá de las fronteras escolares en el ejercicio profesional.<sup>17</sup>

### **Lo reflexivo y lo performativo en el currículo**

Desde una perspectiva experiencial, el diseño, desarrollo y mejora curricular se conciben como procesos que mantienen una relación dialéctica entre el fluir de las experiencias y la reflexión sobre las mismas para significarlas.

Aquí se subraya el momento reflexivo, en el que la acción curricular se detiene para que la conciencia de lo realizado se ligue a su dinamismo y mejora.

---

tradiciones institucionales y educativas, que se han normalizado como formas viables de hacer o vivir el currículo; las cuales se articulan de maneras específicas considerando a los sujetos y las situaciones particulares en que se lleva a cabo el proceso, generando rupturas con lo tradicional, con la normalidad e incluyendo nuevos elementos derivados de la propia experiencia o bien de la contingencia; lo anterior produce la recomposición o resignificación del proceso curricular para crear nuevamente una estabilización en las formas de abordarlo por un tiempo.

<sup>17</sup> Parafraseando a Dewey (1967), una experiencia educativa es aquella que permite al estudiante en ambientes y situaciones de aprendizaje propicios recuperar vivencias previas y articularlas con sus preocupaciones e intereses presentes y sus proyectos futuros, para favorecer su formación, a través de los contenidos seleccionados y las estrategias didácticas implementadas. Y una experiencia estético-artística es aquella que, detonada por la propuesta curricular, posibilita que el estudiante se sorprenda al articular sus propias vivencias con los contenidos curriculares, y desde este desconcierto, potenciar su capacidad de apropiación de los saberes, su articulación con las propias preferencias e intereses y su actuación, de formas novedosas en el campo artístico y en la vida misma, para otorgar nuevos sentidos y significados a su existencia individual y social. Es decir, toda experiencia educativa en la formación de profesionales del arte entraña, de igual modo, una experiencia estético-artística.

En esta propuesta, lo reflexivo ocurre en tres niveles o momentos:

1. Cuando, durante el desarrollo curricular, los docentes, al poner en acción el currículo articulado a sus propias experiencias, toman distancia, reflexionan sobre su práctica y notan los alcances de lo propuesto en una situación educativa específica, lo cual detona un proceso de indagación sobre su propia práctica.<sup>18</sup> Aquí la reflexión permite interrogar los saberes incluidos o excluidos del currículo, las formas de relación que se propician entre dichos saberes y los sujetos del proceso educativo, así como los conocimientos y sus estrategias de apropiación.
2. Cuando, a partir de la reflexión individual, se valoran en comunidad los procesos educativos para adecuarlos a las necesidades específicas de cada grupo.
3. Cuando, a partir de la reflexión colectiva, surgen procesos de rediseño o mejora curricular tales como la formación docente, las adecuaciones curriculares, la creación de nuevas propuestas curriculares e incluso la investigación en dicho ámbito. Este proceso sucede en al menos dos ámbitos: en la comunidad educativa (entre docentes, alumnos, directivos) y entre esta y la comunidad académico administrativa de la SGEIA (pedagogos, psicólogos).

Este proceso contrasta con otras concepciones curriculares, cuyo punto de referencia para reorientar el trabajo curricular es el cumplimiento de indicadores provenientes de instancias educativas nacionales e internacionales.

Dado que se genera un continuo de acción y reflexión que permite tomar distancia y resignificar las experiencias y las acciones, los sujetos (que poseen un bagaje de experiencias) durante su acción pueden reflexionar sin interrumpirla y reorganizar lo que están haciendo (Schön, 1992); este tipo de reflexión en la acción abre la posibilidad de tomar distancia y reflexionar nuevamente sobre lo vivido y resignificarlo en la acción; en este sentido, se considera que el currículo tiene un aspecto performativo, que se expresa durante su implementación; es decir, en el instante del encuentro con lo vivo (Johnson, 2015): con los estudiantes, sus intereses y el devenir institucional, que propicia su reconstrucción, reacomodo o cuestionamiento de los significados construidos, y favorece que a lo largo de los tres momentos del currículo (diseño, desarrollo y mejora) se busquen nue-

---

<sup>18</sup> Este aspecto se profundiza en este mismo documento en la propuesta de docencia.

vas formas de significarlo, construirlo y experimentarlo, lo que favorece su transformación continua.

Esta idea también permite pensar que el cuestionamiento, reexperimentación y transformación curricular no solo afecta las prácticas docentes, sino que tiene efectos en la comunidad escolar, de tal manera que la reflexión apuntala la creación de significados comunitarios sobre lo que el currículo condensa y renueva en la vida institucional.

### **Diálogo y currículo**

Para que las relaciones en torno a lo curricular se basen en la confianza, es necesario reconocer que cada uno de los miembros de la comunidad es portador de experiencias dignas de ser escuchadas, reflexionadas y negociadas; es preciso incluir el diálogo como una perspectiva epistemológica.

El diálogo abre la posibilidad de construir relaciones horizontales, en las que todas las voces posean el mismo valor, lo cual permite cimentar lo curricular en el lugar del encuentro (con los otros, con la institución, con la tradición y la práctica curricular), sin negar las tensiones y negociaciones que entraña. Lo anterior, implica hacer públicas y compartir las experiencias de los sujetos involucrados, situar su relevancia y pertinencia en el momento actual para crear propuestas educativas en el campo de las artes articuladas a la tradición institucional y las prácticas emergentes del arte. Es decir, el diálogo permite imaginar propuestas curriculares que surgen de la creación de significados compartidos por la comunidad en contraposición a aquellas que provienen de la imposición.

El contexto actual de la educación artística exige abrir espacios y momentos de encuentro y de diálogo a lo largo de todo el proceso curricular: diseño, desarrollo y mejora, lo cual invita a considerar por lo menos tres aspectos para la creación de propuestas curriculares pertinentes.

- a) *Diálogo entre saberes.* La elaboración de currículos que abran el diálogo entre disciplinas; es decir, que posibiliten que las experiencias educativas y estético-artísticas de los estudiantes se construyan multi, inter o transdisciplinariamente, para lo cual es necesario considerar espacios y momentos de formación que lo propicien, tales como seminarios, talleres, laboratorios, clínicas, conversatorios, etcétera.
- b) *Diálogo entre lo curricular, lo extracurricular y lo extraescolar.* La elaboración de currículos flexibles en que se reconozca que las experiencias educativas y estético-artísticas de los estudiantes se nutren no solo de los saberes

producidos en la escuela, sino de aquellos que vienen de fuera de la institución escolar; ello exige instituir momentos y espacios de formación donde se valoren formalmente las experiencias adquiridas fuera de la escuela y se articulen con las generadas en el ámbito escolar.

- c) *Diálogo entre sujetos*. La elaboración de currículos que impulsen estrategias educativas donde el diálogo sea no solo posible sino necesario para el aprendizaje. Esto es, fomentar el uso de metodologías dialógicas que promuevan la comprensión y reflexión activa de los sujetos, ya sea individual o grupal, mediante la elaboración de proyectos, estudios de caso, del aprendizaje basado en problemas o del aprendizaje cooperativo, o bien con el uso de tecnologías digitales, que procuren el equilibrio entre el trabajo individual y la participación grupal.

En conclusión, el currículo pensado como experiencial, reflexivo, formativo y dialógico permite resaltar que el diseño, desarrollo o mejora curricular conlleva que las comunidades académicas y la SGEIA, además de tener buen manejo teórico metodológico de las perspectivas curriculares, estén dispuestas a observar los efectos de sus propias construcciones, reflexionar sobre su impacto en la formación y fortalecer la capacidad de compartir, escuchar y repensar las perspectivas propias. Lo anterior a fin de generar currículos que, fundados en la creatividad y la experiencia, evidencien el compromiso con la formación de las nuevas generaciones de profesionales de las artes.

### **ÁMBITO METODOLÓGICO**

El ámbito epistemológico planteado en torno al currículo contempla que en la SGEIA se generen algunos principios metodológicos que orienten la acción curricular de las escuelas y centros de investigación. Estos principios deben favorecer que la autoridad acompañe el proceso y lo guíe, mediante la elaboración de orientaciones generales que estimulen la participación y den cabida a las diversas voces en cada una de las escuelas del Instituto.

La propuesta metodológica anterior es congruente con la visión planteada sobre lo curricular en el apartado epistemológico, sin que por ello se desestimen otras estrategias que se han consolidado en la tradición de diseño curricular en el INBA, como son la organización horizontal y vertical de saberes a través de campos o líneas de formación, o la incorporación de fundamentaciones de orden social, pedagógico o artístico en los diseños



curriculares, e incorporando aquellos aspectos metodológicos que operan actualmente y han mostrado resultados favorables en la formación.

En suma, se proponen la flexibilidad, la innovación y las estrategias para la mejora como principios metodológicos que conduzcan las tareas curriculares.

### **Flexibilidad curricular fundada en el diálogo**

Desde su aparición en el campo educativo y a lo largo de los años, la flexibilidad curricular ha tenido diversos significados,<sup>19</sup> los cuales han abierto múltiples debates en torno a su pertinencia y a los fines a los que responden. Fruto de estos debates, la flexibilidad se ha convertido en un principio ineludible en el diseño curricular; por ello, omitir su inclusión como orientación metodológica sería irresponsable.

La entendemos como un principio que favorece el diálogo entre la institución escolar y el mundo social, profesional y laboral y abre las fronteras a lo que sucede fuera de ella.

Lo anterior estimula la promoción y reconocimiento del valor educativo de algunas de las experiencias que tienen lugar fuera de las aulas y brinda a los estudiantes herramientas para integrarse a un mundo en continua transformación.

Hacer flexible el currículo exige considerar:

- a) La incorporación y reconocimiento académico administrativo de espacios formativos, más allá de la figura de cátedra o asignatura (conversatorios, charlas, laboratorios, talleres), donde se propicie el encuentro entre los estudiantes y los docentes para el intercambio de las experiencias adquiridas dentro y fuera de la institución escolar.

Estos espacios formativos deberán pensarse, tanto para su diseño como para su implementación, como lugares donde el diálogo sea el orientador de la discusión, cuestionamiento, valoración e integración de saberes de diversa índole.

Lo anterior propiciará una mirada diferente sobre el aprendizaje, de manera que sea más tangible crear las condiciones en que emerjan experiencias en los estudiantes, no solo relacionadas con los saberes profesionales, sino también considerando perspectivas que entiendan la labor del profesional

---

<sup>19</sup> Para una mayor profundización al respecto consúltese Díaz Barriga (2015).

de las artes en el contexto actual, tales como la perspectiva de género, la diversidad cultural, la formación ciudadana o participación política, las nuevas tecnologías, la sostenibilidad ambiental, los derechos humanos y la cultura de paz.

- b) El impulso de trayectorias educativas maleables para los estudiantes y acordes con sus intereses. Si bien actualmente hay algunos ejercicios (salidas laterales, asignaturas optativas, áreas de especialización, intercambios académicos), será necesario fortalecer la capacidad institucional (crear convenios para favorecer la movilidad estudiantil, modificar normativas, crear esquemas de equivalencias, analizar la necesidad de la seriación de materias en el currículo) para generar propuestas curriculares que, además de incluir los elementos ya señalados, consideren y reconozcan administrativa y escolarmente diversas formas de recorrer el mapa formativo. Algunas estrategias para el diseño de trayectorias maleables que consideren las características de la formación artística son: la creación de procedimientos para acreditar las experiencias profesionales de los estudiantes, y de mecanismos para la acreditación de saberes adquiridos en procesos de educación no formal o extracurricular o formal en instituciones educativas diferentes a las de origen (del INBA o de otras instituciones de educación superior); estrategias curriculares y administrativo escolares para inscribirse a cursos de manera no seriada, etcétera.

Por el momento, si bien el sistema de créditos ha sido una herramienta para favorecer la flexibilidad, es necesario revisarlo y fortalecerlo.

La incorporación de la flexibilidad curricular pensada como diálogo entre saberes abre la puerta a la reflexión en torno al desdibujamiento de las fronteras disciplinarias como otra estrategia para el diseño y el desarrollo de currículos.

El contexto actual, el mundo profesional en general y el de las artes en particular, han dejado de ser inteligibles desde una perspectiva disciplinaria; es decir, la complejidad de los problemas a los que nos enfrentamos hoy en día requiere del mayor número posible de saberes y experiencias para comprenderlas y actuar en consecuencia. En este sentido, en el INBA tendremos que generar estrategias y mecanismos de formación que abran el diálogo entre los saberes disciplinarios para propiciar experiencias educativas y estético-artísticas en los estudiantes que los ligen con las formas de producción y prácticas artísticas actuales.

Para lograrlo, además de lo anterior, se sugiere:<sup>20</sup>

- Fortalecer los vínculos entre las escuelas del Instituto y de este con otras instituciones para permitir a los estudiantes tomar cursos y asignaturas fuera de la escuela a la que se inscriben, lo que las universidades han llamado movilidad estudiantil.
- Reunir a docentes de distintas disciplinas en las distintas modalidades de enseñanza (talleres, laboratorios, etc.).

Las posibilidades se multiplican al abrir el diálogo disciplinario y atender así las especificidades de cada una de las comunidades escolares.

### **Innovación curricular desde la acción performativa y la reflexión**

La elaboración y puesta en marcha de currículos novedosos que enfren-ten los retos que imponen la sociedad actual y los continuos cambios en el saber artístico y la formación profesional en las artes, hace necesario incorporar como orientación metodológica la innovación curricular.

Desde la perspectiva de innovación que planteamos, todo cambio curricular propuesto se fundamenta en la resignificación colectiva de los modelos de interpretaciones y juicios que en torno a lo curricular se han generado en las comunidades, recuperando así las tradiciones propias del INBA; mas esta recuperación supone su apropiación y reelaboración desde la acción, teniendo como horizonte la mejora continua de la oferta educativa de la institución y la atención de los problemas y efectos negativos detectados en propuestas curriculares anteriores.

La innovación curricular se funda entonces en la reflexión sobre lo hecho, en la memoria colectiva, en lo comunitario, en lo propio, a diferencia de otras propuestas de innovación que se sustentan en exigencias exteriores para la construcción y desarrollo curricular.

Como orientación metodológica exige reconocer los alcances y límites de las propuestas curriculares e identificar los logros y fracasos que estas propiciaron en la formación de profesionales en el arte, para aprender de ello e incorporar innovaciones que atiendan de manera efectiva las necesidades educativas.

---

<sup>20</sup> Véase la propuesta al respecto del plano de la docencia.

Este proceso exige a la SGEIA y a las comunidades educativas:

- a) Planificar, como parte de sus tareas sustantivas, tiempos y espacios para que la comunidad educativa, junto con los pedagogos de la SGEIA, sistematicen las reflexiones surgidas en la acción curricular, para así evaluar logros y fracasos. Ello deberá estar acompañado del diseño de instrumentos y herramientas acordes con las necesidades de cada escuela para recuperar esta información como base para la generación de proyectos curriculares innovadores.
- b) Crear estrategias institucionales para vincular los productos de investigaciones realizadas en el propio INBA o en otras instancias en torno a la educación artística con el diseño y desarrollo curricular, tales como coloquios, encuentros entre escuelas y centros, presentaciones de libros y producciones en las escuelas, convenios interinstitucionales para compartir procesos de investigación y formación. La mirada y reflexiones de comunidades externas posibilitan poner en perspectiva los hallazgos de las comunidades educativas de las escuelas y de este modo valorar las propias innovaciones a la luz de procesos similares.
- c) Generar materiales educativos y mecanismos para el uso eficiente de tecnologías de información y comunicación.
- d) Producir contenidos educativos para plataformas múltiples, y sistematizar el registro de actividades docentes, de investigación y de extensión cultural y artística.

Lo anterior implica generar las condiciones institucionales para que las comunidades educativas puedan contribuir a esta labor.

La innovación curricular requerirá modificar los mecanismos a la cultura del diseño curricular en la SGEIA y estimular la reflexión individual y colectiva, la experimentación curricular y el trabajo colaborativo en las comunidades educativas, a través de la creación de planes estratégicos que recuperen la investigación educativa para la generación de innovaciones.

### **Estrategias para la mejora del currículo**

La mejora curricular es el proceso a través del cual se valoran y resignifican tanto las prácticas educativas, mediante las cuales se desarrolla el currículo, como las reformas o políticas institucionales en torno al diseño y desarrollo curricular; de ahí la necesidad de considerar como un aspecto fundamental de los resultados de aprendizaje el modo en que los profesores generan las condiciones que permiten la emergencia de experien-

cias educativas y estético-artísticas en los estudiantes, en virtud de que dicho proceso posibilita la mejora de la formación profesional. Asimismo, es una plataforma que permite interrogar las reformas educativas y curriculares y las prácticas cotidianas de desarrollo curricular, desde un horizonte ético, estético y político.

Este proceso requiere de espacios y estrategias de encuentro entre las comunidades educativas y la SGEIA en los que se reflexione y analice los efectos de los valores y principios que guían los proyectos educativos y los currículos, los saberes que integran el currículo, sus relaciones y metodologías de enseñanza y la cultura y los compromisos institucionales en la formación de los profesionales en las artes, para crear y desarrollar propuestas que respondan a las exigencias sociales y profesionales en el campo artístico.

Las rutas para lograr la mejora curricular son múltiples y responderán a las características y necesidades de cada comunidad educativa, pero requieren de su apuntalamiento por parte de la SGEIA.

Algunas estrategias que posibiliten condiciones para que la mejora curricular ocurra pueden ser la creación y fortalecimiento de proyectos en que se analicen los contenidos, los procesos de evaluación y los materiales didácticos; estrategias que permitan conocer los ambientes y los resultados de aprendizaje de los alumnos; proyectos educativos de largo alcance en los centros de trabajo; espacios de análisis de la práctica docente; publicaciones arbitradas que inviten a la participación de miembros externos a la reflexión sobre la educación e investigación artísticas; proyectos de investigación en torno al currículo o la revisión de teorías sobre la educación artística y el currículo en la formación de profesionales en artes. Para todo lo anterior, se puede invitar a los profesores a utilizar sus periodos sabáticos para indagar sobre estos tópicos y estimular el vínculo con los investigadores del INBA y de otras instituciones, es decir, propiciar el intercambio interinstitucional.

La SGEIA deberá acompañar estos procesos de mejora, favorecer la generación de tiempos y condiciones organizativas para que ello suceda y procurar espacios donde los docentes y las comunidades educativas en general puedan analizar colaborativamente y en el encuentro con otros el desarrollo del currículo. Lo anterior, a fin de que tanto en su diseño como en su implementación, se consideren como puntos de referencia las visiones y aspiraciones de los proyectos educativos de la institución y las consideraciones factibles, viables y deseables de sus comunidades para así revisarlos y reconstruirlos.

Las estrategias propuestas en el ámbito metodológico permitirán que el diseño, desarrollo y mejora curriculares de la educación artística respondan al contexto nacional e internacional sin perder la memoria, la tradición y la identidad que han hecho del Instituto un referente de la formación artística en el país.

### **PLANO DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA**

Con la intención de ubicar cuáles son las producciones en torno a la idea de aprendizaje que han fundamentado las acciones educativas coordinadas por la SGEIA en diversos momentos, se revisaron documentos de distinta índole.

La primera fuente fueron los documentos normativos generados desde la década de los noventa y hasta la actualidad. Esto permitió inferir que las ideas institucionales al respecto no se plasmaron explícitamente en ellos. Si bien existen artículos, reglamentos o códigos que aluden a la tarea del aprendizaje vinculada con derechos y obligaciones de los docentes y los estudiantes, o bien con procesos académico administrativos sobre la evaluación y permanencia de los estudiantes, no fue posible identificar una noción clara acerca de lo que implica aprender en términos teóricos o conceptuales.

La segunda fueron los documentos académicos hechos en la década de los noventa, tales como la *Memoria de la primera reunión nacional de universidades e instituciones de educación artística superior* (1994) y diversos números de la revista *Educación Artística*.<sup>21</sup> En dichos documentos no se problematiza la idea de aprendizaje o las diferencias entre enseñar y aprender y lo que ello implica en las tareas tanto de los docentes como de los estudiantes.

Los planes de estudio de la década de los ochenta hasta la actualidad fueron la tercera fuente.<sup>22</sup> En este rastreo se advierte que si bien no existe un apartado específico en los planes de estudio que muestre las teorías del aprendizaje, en los documentos existen algunos elementos sobre dicha

---

<sup>21</sup> La revista fue publicada por el INBA de 1993 a 1998 y tuvo 20 números. Véase el anexo II.

<sup>22</sup> En el caso de los planes de estudio, se determinó revisar todos aquellos que fueron elaborados a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Artística, dado que es la primera instancia que los dictamina.

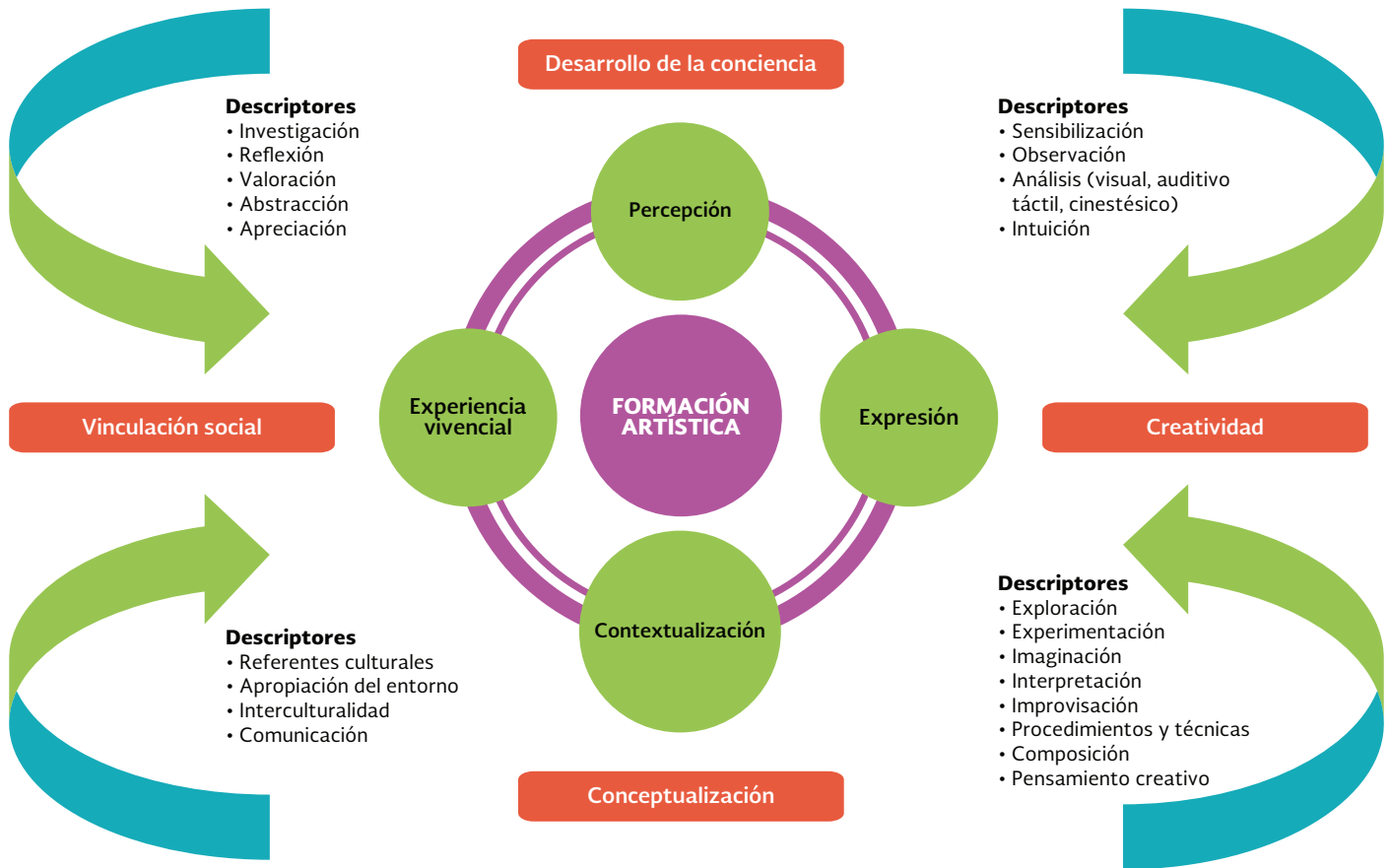
idea en los que se observan rasgos compartidos por las escuelas del INBA:

- a) El aprendizaje se ha pensado como un proceso a través del cual se adquieren nuevos conocimientos, actitudes y habilidades propios de la disciplina artística de la que se trate.
- b) El estudiante se considera un sujeto capaz de analizar, recrear e incorporar dichos saberes a sus propios marcos de referencia.
- c) La idea de aprendizaje en cada plan de estudio se matiza, considerando para ello tanto las necesidades particulares de las escuelas como los enfoques pedagógicos y artísticos, así como las concepciones sobre el currículo por las que ha transitado la SGEIA. Por ejemplo, en algunos planes se enfatiza la idea del trabajo colaborativo como elemento sustancial del aprendizaje, en otros el hilo conductor es la de aprendizaje significativo y en algunos es el diseño de ambientes de aprendizaje.

Los rasgos *a* y *b* permiten identificar ciertos elementos de continuidad sobre la concepción del aprendizaje en el INBA; mientras que el rasgo *c* muestra que, a pesar de no existir una reflexión sistemática sobre la noción, se ha indagado sobre las tendencias teóricas producidas al respecto, lo cual posibilita la integración de nuevos elementos sobre el aprendizaje en los planes de estudio.

La revisión de los planes de estudio, particularmente el de Bachillerato en Artes y Humanidades, diseñado en 2012 y actualizado en 2016, bajo el enfoque por competencias, permitió reconocer algunas líneas de reflexión recientes sobre el aprendizaje en el ámbito de las artes.

En este plan de estudios se parte de un enfoque constructivista, el cual plantea que los procesos educativos y las prácticas de enseñanza deben enfocarse a la generación de aprendizajes significativos, los que “conducen a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes” (Díaz Barriga y Hernández, 2002 citado en INBA, 2016). Asimismo, se considera necesaria la creación de condiciones que posibiliten al alumno adquirir esos significados; dichas condiciones incluyen el diseño tanto de materiales didácticos, como de actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como procesos de motivación por parte del docente. De ahí que el docente centre sus actividades de enseñanza en que los estudiantes movilicen los conocimientos previos, los cuestionen y adquieran nuevos; se busca que ellos sean activos, reflexivos, autónomos y autorre-



Esquema 5. Referentes del aprendizaje.

Tomado de INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES (2012). *Plan de estudios del bachillerato en artes y humanidades*. México: INBA. p. 21

guladores de su propio conocimiento y se considera el trabajo colaborativo como una estrategia que dinamiza, además de saberes, habilidades sociales y de convivencia, actitudes y valores.

Hasta aquí podemos observar que este plan comparte los rasgos ya señalados anteriormente; sin embargo, en él se incorporan algunos elementos no identificados en otros planes de estudios que esbozan ideas para pensar el aprendizaje en el ámbito artístico y que se expresan en el esquema 6, donde puede apreciarse que el aprendizaje artístico incluye:



- La percepción, la sensibilidad, la creatividad, la expresión y la cognición.
- La noción de experiencia y su relevancia en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes.
- La contextualización y vinculación social que pone en evidencia las potencialidades de los lenguajes de las artes para pensar y transformar el mundo social.
- El desarrollo de la conciencia y la conceptualización que amplían la noción de aprendizaje artístico y la alejan de aquellas que lo reducen a un aprendizaje emocional o sensorial, separado de aquellos aprendizajes dirigidos al pensamiento abstracto.

Los elementos encontrados en este plan de estudios muestran que su diseño fue una oportunidad para complejizar la mirada sobre el aprendizaje de las artes.

Esta indagación revela cómo se ha pensado el aprendizaje en la SGEIA y en las escuelas. Hay algunos elementos derivados de los procesos de evaluación de planes de estudios y de la actividad cotidiana que sostiene la SGEIA, que sugieren que en la práctica educativa de algunas escuelas aún hay restos de una concepción tradicional y bancaria (Freire, 1975) del aprendizaje, en la cual se considera que el docente es quien deposita su saber en los estudiantes, lo que favorece relaciones de subordinación a pesar de que el aprendizaje artístico exige un papel activo por parte de los estudiantes, puesto que implica el hacer o el producir.

### **ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL APRENDIZAJE DE LAS ARTES**

Por lo anterior, en esta propuesta se consideran algunos elementos que estimulen el debate sobre las formas de enseñanza y aprendizaje que prevalecen en las escuelas.

#### **Noción de aprendizaje**

Los aportes teóricos vigentes para pensar el aprendizaje han surgido en su mayoría del campo de la psicología y permiten pensar la noción desde múltiples aristas. Las diferentes corrientes del aprendizaje (conductista, psicogenética, cognitiva, sociocultural, humanista y constructivista) (Hernández, 1998) enfatizan aspectos distintos: la conducta, el procesamiento de información, la determinación cultural del saber, la autonomía en el aprendizaje, la motivación, etcétera.

Si bien en cada una de ellas encontramos aportaciones que dejan entrever la complejidad de este proceso y la infinidad de elementos que lo

influyen, cuando estas teorías se trasladan al diseño curricular y las prácticas docentes suelen reducirse a una mirada instrumental, solo apuntan a la generación de técnicas y estrategias para la adquisición de saberes, sin ahondar en las implicaciones de estas en el proceso de aprendizaje y el lugar del estudiante en ellas. En algunas de estas estrategias parece que la tarea de aprender se centra solo en desarrollar conductas, adquirir, asimilar y acomodar conocimientos para integrarlos en las estructuras cognitivas, ya sea colectiva o individualmente, significativa o memorísticamente, cognitiva o emocionalmente, pero sin problematizar las lógicas de pensamiento o las formas de relación con otros, consigo mismo o con el mundo que estos aprendizajes generan.

Por ello y sin desconocer la importancia de los aportes de la psicología, particularmente de los enfoques psicogenético, sociocultural y humanista, en este planteamiento recurrimos a algunas ideas de la filosofía, para que articulando ambas miradas se pueda indagar sobre el aprendizaje de las artes desde otro lugar.

Si bien desde las diferentes perspectivas psicológicas, aprender implica adquirir nuevos saberes que transforman las estructuras cognitivas y las emociones con que se significa el mundo —es decir un proceso de cuestionamiento, valoración y reorganización interna de los estudiantes sobre sus formas de conocer y aprender— desde la mirada filosófica de Peters (1977) y Greene (1994) este proceso no se agota allí, sino que insisten en que los estudiantes desarrollen la capacidad de interrogar los conocimientos<sup>23</sup> que adquieren, es decir, de poner en duda aquellos saberes y bagajes que se aprenden para significar el mundo. Esto permite pensar y cobrar conciencia de que lo que se aprende forma parte de marcos epistemológicos que tienen efectos en las maneras en que se percibe y comprende la propia existencia y se habita el mundo.

Por tanto, aprender es también la posibilidad de que los estudiantes adviertan las lógicas de pensamiento y formas de relación que se gene-

---

<sup>23</sup> El conocimiento, por su parte, es concebido no solo como un producto proveniente de un proceso científico racional y objetivo (Peters, 1977), sino también como un constructo humano, social e histórico, delineado a partir de acuerdos sobre lo que es digno de ser transmitido para constituir formas de vida, e incluye, de manera importante, todo aquel conocimiento generado por las cualidades sensibles, la emotividad y la percepción, fundamental en el aprendizaje y apreciación artística.

ran a partir de los conocimientos que se adquieren y se explicita la fragilidad y contingencia de estos, para que puedan surgir nuevas miradas, saberes y experiencias a manera de espiral, que contribuyan a delinear formas novedosas de aprender y estar en el mundo.

En este sentido, aprender no solo involucra la razón. Es el sujeto en su complejidad, con su razón, sus emociones, sus experiencias, sus historias, sus deseos y su contexto, quien piensa e interroga su saber sobre el mundo.

Para que lo anterior suceda es importante que se generen estrategias y ambientes de enseñanza que propicien que el aprendizaje se constituya en una experiencia que movilice los conocimientos, saberes, emociones y deseos de los sujetos para revelar, reconstruir, transformar y dar sentido a su propia subjetividad y al mundo que habitan, desde horizontes antes no imaginados.

Asimismo, se debe interrogar la idea de que el aprendizaje es solo un proceso individual, lo cual concuerda con la perspectiva de Vigotsky; el ser humano no es un centro solitario de conciencia (Peters, 1977), sino un ser social que aprende en el encuentro con los otros, sean estos los profesores, sus pares u otros sujetos contemporáneos o no pero que nos hablan a través de sus obras.

El aprendizaje sucede en el individuo, pero entraña una relación con otros que nos muestran formas de vida que han construido; dicha relación supone compromiso y disposición por parte de quien aprende para detener la mirada, atender y descubrir lo que esos otros que nos hablan tienen para compartir, para asombrarnos con ello, para descubrirlo e interrogarlo; es decir, para pensar y dar sentido a la vida (Bárcena, 2000).

Asumir o no ese compromiso, atender el llamado de esos otros para aprender a pensar, devela una dimensión ética del aprendizaje, pues no solo implica la relación de un sujeto con textos o contenidos, sino con otros seres humanos que los interpelan.

Pensar y estimular el aprendizaje supone, como lo planteaba Piaget, abrir preguntas para saber cómo se adquiere y construye el conocimiento, de manera que se descubra y entienda cómo los sujetos a partir de ese conocimiento crean y recrean el mundo; cómo nos acompañan los otros en este proceso y cómo creamos nuevas formas de entender y dar sentido al mundo y a la existencia. Por ello pensamos que aprender es sobre todo un proceso de aprender a percibir y pensar el mundo.

En el aprendizaje de las artes, como aquí se concibe, se considera que para la creación de las formas artísticas es necesario tanto el desarrollo

de las capacidades técnicas como el de la percepción estética y la comprensión del arte como fenómeno cultural (Eisner, 1995), lo cual se acerca mucho más a un aprendizaje del percibir y el pensar como lo hemos descrito, en este caso del pensar artístico.

Aprender a pensar artísticamente implica desarrollar la sensibilidad para percibir estéticamente el mundo (notar, hacer conexiones comparar, contrastar, cualidades) y potenciar la invención de formas artísticas que satisfagan la propia subjetividad de quien las realiza, lo cual a su vez supone la toma de decisiones para crear composiciones estéticas que expresen y comuniquen el sentir y pensar de quien lo produce.

Lo anterior significa que aprender a pensar artísticamente y producir formas artísticas se nutre de la historia, del devenir del campo artístico, de su problematización como fenómeno cultural. Esto permite ubicar relaciones entre obras, tradiciones y perspectivas e identificar lo que las producciones artísticas muestran de una sociedad; lo anterior ofrece a los estudiantes elementos de reflexión y problematización en la creación de formas artísticas.

Desde esta mirada, aprender artes es un proceso de apertura, de creación de pensamiento que invita a crear formas y productos artísticos que nos hablen de la humanidad y del mundo. Esta mirada puede extenderse a las otras áreas del conocimiento que están involucradas en la formación de los profesionales, en las que si bien no hay una creación artística, sí se espera que abran el horizonte de posibilidades de los estudiantes y les permita reconocerse como sujetos “creadores del mundo”.

Aprender a pensar artísticamente implica ubicar relaciones cualitativas, identificar símbolos e interpretar estéticamente el mundo; interrogar y quebrantar nuestros propios esquemas interpretativos, así como los producidos en el campo de las artes, cuestionando lo que se da por hecho y poniendo en juego la imaginación para evocar lo que no es, para pensar lo impensable y expresarlo en producciones artísticas (Greene, 1994) que potencien la generación de nuevas prácticas en el arte. Aprender a pensar artísticamente es, por tanto, poner el pensamiento en acción al interpretar el mundo.

En el aprendizaje de las artes se busca propiciar espacios, relaciones y encuentros que hagan posible que el pensamiento artístico surja, se desarrolle e incremente. Los profesionales que egresen del INBA podrán tener una mirada de las artes que les permita cuestionar sus certezas, enfrentar la incertidumbre y generar nuevos procesos artísticos, para luego que-

brantarlos y continuar aprendiendo. Se busca que el pensamiento artístico desborde la subjetividad de los estudiantes fuera y dentro del espacio escolar para pensar las artes y la sociedad.

El aprendizaje en el campo de las artes, acorde con las reflexiones filosóficas y psicológicas que se han planteado, se enfocará en tres aspectos, los cuales no excluyen otras miradas y posibilidades: experiencial, imaginativo y creativo.

### **Aprendizaje experiencial**

Como hemos mencionado, el aprendizaje en las artes involucra, además de la puesta en acción de capacidades técnicas para la producción de formas y objetos artísticos, un proceso de percepción cualitativa que amplíe la perspectiva del estudiante.

La percepción cualitativa produce conflicto en el sujeto, de donde surge la impulsión, es decir, el movimiento de todo el organismo (emoción, razón, instinto, deseos, etcétera), para transformar lo que se padece y convertir los obstáculos y condiciones a los que se enfrentan (Dewey, 2008) en un objeto expresivo y artístico. La percepción cualitativa alimenta la creación y la producción artísticas; a su vez estas alimentan la percepción. De acuerdo con Dewey (2008), la relación entre el hacer artístico y el padecer sensible es lo que hace que los objetos artísticos no solo sean técnicamente bien ejecutados, sino sentidos como satisfactorios.

Este proceso concluye con la producción y detona nuevos procesos artísticos y estéticos en quien produce, a la par que moviliza la apreciación estética de quien observa lo producido. Es decir, el hacer y el padecer comunican y significan el mundo estética y artísticamente. Estas experiencias requieren alimentarse continuamente de experiencias del mismo tipo. La sensibilidad estética y la producción de formas artísticas se cultivan.

Por ello decimos que el arte entraña una experiencia artística y estética, ya que tanto la creación como la percepción que se juegan en la producción del arte movilizan al sujeto, lo ponen en crisis y lo hacen padecer el mundo transformándolo y transformándose, marcando un antes y un después y haciendo posible la generación de nuevas experiencias.

De ahí que en esta propuesta el aprendizaje de las artes sea experiencial, en tanto que es necesario que los estudiantes se expongan continuamente a experiencias artísticas y estéticas que les permitan desarrollar y ampliar su percepción y sensibilidad estéticas para pensar el mundo cualitativamente y producir formas artísticas.

Por tanto, la intención de un aprendizaje experiencial en artes implica, más que dotar de certezas a los estudiantes, promover experiencias que movilicen sus emociones y saberes, para que entren en conflicto, se extravíen, rompan la continuidad del tiempo, pongan en crisis sus esquemas de interpretación del mundo para nutrir desde ese lugar sus deseos y puedan imaginar y crear formas artísticas.

Aprender artes supone evocar el pasado (textos, texturas, colores, obras) para pensar el presente y atenderlo (reconocer aquello con lo que se enfrentan), desvelando sus relieves (Bárcena, 2000) para imaginar lo posible.

Impulsar el aprendizaje en las artes implica para la enseñanza propiciar experiencias educativas estéticas y artísticas en los estudiantes que potencien su capacidad de acción, puedan generar nuevas experiencias a manera de espiral, alimenten su quehacer profesional y posibiliten nuevas formas de vida.

Dada la especificidad del aprendizaje artístico aquí se considera de particular importancia profundizar en el aprendizaje imaginativo y en el aprendizaje creativo, puesto que están referidos a aspectos cruciales de la formación.

### **Aprendizaje imaginativo**

La noción de imaginación ha sido explorada desde diversas miradas filosóficas, pero su abordaje ha sido marginal. Si bien desde Aristóteles se le reconoce como partícipe en nuestra capacidad de pensar —“el alma jamás entiende sin el concurso de las imágenes” (Aristóteles, s/f, p. 105)—, al ponderar su acción se le ha dado un papel auxiliar, instrumental, incluso perturbador y negativo (Castoriadis, 1998).

No obstante sus titubeos, es Kant (2004) quien, al mostrar la compleja operación de la imaginación, ofrece una visión fortalecida de la misma. Este filósofo descubre en sus estudios la existencia de dos imaginaciones: una empírica, reproductiva, que tiene el poder de construir imágenes, cuadros o representaciones de las cosas; y otra productiva, cuya función constructiva tiene el poder activo o espontáneo de organizar las impresiones recibidas del mundo. Además, señala que, aunque la razón desempeñe una función legisladora, ordenadora del caos del mundo, la imaginación tiene la capacidad de conectar todo lo pensable (Lapaujade, 1988); de ahí que opere como engarce dinámico de las funciones radicales del sujeto; es decir, cumpla una función mediadora, sintética y creadora.

La imaginación en su función mediadora articula la parte intelectual (que consiste de conceptos y categorías) y la parte sensorial, caótica y desorganizada. Para mostrar como actúa la función sintética de la imaginación, Kant (2004) describe el proceso de síntesis regresivas que van de la multiplicidad de los sentidos a la unidad originaria, y demuestra que es una facultad activa sin la cual no habría posibilidad de experiencia alguna: “Sin dicha función trascendental no se fundirían en una experiencia los conceptos de objetos” (p. 147).

En la *Crítica del juicio*, este filósofo profundiza en la función creadora de la imaginación cuando aborda la naturaleza creativa del juicio estético. Apunta que hacer un juicio estético de algo no es tan distinto al proceso que supone crear o expresar algo; por ello señala que el proceso de pensamiento tanto del admirador de paisajes bellos como del poeta es similar cuando tienen un objeto estético delante; aquí Kant (1997) parece sugerir que tanto la imaginación apreciativa como la creadora operan bajo principios similares.

Ahora bien, aunque en los juicios estéticos la imaginación crea una pauta con la que juzga la belleza, Kant (1997) descubre que en los juicios sobre lo sublime la imaginación ya no inventa una regla o un concepto indeterminado, sino que intenta experimentar directamente una idea indeterminada de razón. Y es el artista quien desarrolla la capacidad de aprehender esas ideas y expresarlas en símbolos. De ahí que sea la imaginación la que nos permite ir más allá de los sentidos a la comprensión de significados que podemos captar, pero no expresar en las formas habituales, sino mediante símbolos. En su papel estético, la imaginación utiliza su poder creador de imágenes, pero ahora es libre, por tanto, productiva y auto activa. De la imaginación creadora obtenemos el pleno placer estético por su armonía con el entendimiento.

Además de las funciones arriba descritas, la imaginación concurre al lado, o bien posibilita la operación de otras funciones intelectuales primordiales. Una de ellas es la actividad interrogativa. Cuando la percepción se enfrenta a un objeto que no reconoce, la imaginación desborda el dato sensorial y presenta a la conciencia imágenes que se superponen a lo conocido: inicia “un proceso creativo de imágenes que expresan la perplejidad, el asombro” (Lapaujade, 1988, pp. 113-114). De donde se infiere que la imaginación, además de potenciar la necesaria actitud de duda y problematización, cumple una función de provocación.

La imaginación actúa al lado de la memoria, dotando a los recuer-

dos de imágenes, pero de igual manera, gracias a su actividad sintética, “propone como si fuera presente, imágenes de lo que aún no es: porvenir” (Lapaujade, 1988, p. 241), a la vez que permite pensar horizontes posibles hasta antes insospechados, haciendo emerger lo que no está (Sartre, retomado por Warnock, 2003). En este sentido, “la imaginación no solo se orienta al pasado, también apunta al futuro, a la creación de lo nuevo, a la construcción de nuevos mundos: configura lo posible” (Ferreiro, 2007b, p. 107)

Asimismo, posibilita el desarrollo de “un sentimiento de empatía, de ponerse en el lugar de otro” (Greene, 2004, p. 41); es decir, identificarse con lo que no se es y desde allí quebrantar por un instante la autorreferencialidad para ampliar la mirada y construir nuevas formas de relación con los otros y con el mundo.

Al permitir a los sujetos visualizar otras opciones para pensar el mundo y propiciar que se aventuren al porvenir, la imaginación potencia el ejercicio de la libertad. Mejor aún, en palabras de Sartre (1976), “la imaginación no es un poder empírico y superpuesto a la conciencia, sino que es toda la conciencia en tanto que realiza su libertad” (p. 275). En consecuencia, como subraya Ferreiro (2007b), parafraseando a este filósofo existencialista, “quien es capaz de imaginar no asume su condición en el mundo como incambiable y, por el contrario, con una actitud imaginativa lucha por transformarlo” (p. 107).

En síntesis, la imaginación nutre la reflexión, hace notar los afectos, se acompaña de la memoria, configura el porvenir, anticipa en la incertidumbre y hace posible “esperar lo inesperado para afrontarlo” (Morin, 2001, p. 16) con libertad.

Por lo anterior, será fundamental propiciar un aprendizaje imaginativo en la formación artística, ya que posibilita que los estudiantes, en el encuentro con esta, vivan experiencias estético-artísticas que podrían detonar la sensación de nuevos comienzos (Greene, 2005), y propiciar la creatividad y la creación artística, apuntalando a la imaginación como la fuente de la creación artística (Castillo, 1990).

Ahora bien, como señala Greene (2005), para educar la imaginación es necesario liberarla, y eso requiere de voluntad y un ejercicio reflexivo que entraña la contemplación profunda de los objetos del mundo para —desde la distancia que provoca un notar profundo (Greene, 2004)— re-venirlos, explorarlos e interrogarlos, ponerlos en relación con otros objetos y así encontrar en ellos aspectos que no habían sido vistos desde los



esquemas cognitivos, perceptivos y afectivos con los cuales comúnmente se interpreta y aprehende el mundo, propiciando el quebrantamiento de estos y potenciando así la creación.

Estimular el aprendizaje imaginativo exige, además, la generación de estrategias y ambientes educativos que fomenten el desarrollo de las siguientes capacidades (Lincoln Center, s/f):

- *Notar profundamente.* Identificar y articular capas de detalle durante los trabajos y prácticas artísticas.
- *Apropiarse.* Experimentarlos a través de los sentidos y las emociones y representar esa experiencia.
- *Identificar patrones.* Encontrar relación entre los detalles que se notan, agruparlos y reconocer patrones.
- *Hacer conexiones.* Conectar lo notado con los conocimientos y experiencias previos, así como con los conocimientos y las experiencias de otros.
- *Cuestionar.* Hacer preguntas sobre el proceso creativo del artista.
- *Crear significado.* Crear las propias interpretaciones, sintetizarlas y expresarlas con voz propia.
- *Mostrar empatía.* Respetar las perspectivas y entender las experiencias de otros.
- *Actuar.* Usar la síntesis de lo que se ha aprendido durante la apreciación de un trabajo artístico propio o de otros.
- *Reflexionar.* Examinar la experiencia y darle una nueva significación.
- *Evaluar.* Preguntarse por los alcances y ausencias del proceso vivido.

### **Aprendizaje creativo**

Cuando se habla del aprendizaje artístico se recurre a un lugar común: la creatividad, sin que por ello se profundice o delinee lo que esta noción implica; las conceptualizaciones son múltiples<sup>24</sup> y van desde la idea de la creatividad como un don hasta aquellas que la definen como una capacidad humana con rasgos particulares y momentos específicos para su emergencia.

En esta propuesta, la creatividad se concibe como una articulación entre la capacidad que los estudiantes desarrollan al poner en diálogo los saberes que han aprendido y que están legitimados en el mundo de

---

<sup>24</sup> Para una revisión de las conceptualizaciones puede consultarse (Alsina, et al., 2009).

las artes, y que les permiten resolver los problemas que se les presentan reproduciendo dichos saberes (pensamiento convergente) y la capacidad de buscar alternativas o nuevas soluciones a dichos problemas (pensamiento divergente), a través de procesos como la integración de saberes de diversos campos o áreas, la comparación, el análisis, la síntesis o la experimentación (Alsina, *et al.*, 2009).

Así, la creatividad implica por lo menos tres momentos: 1) que los estudiantes se enfrenten, en primera instancia, a un problema; es decir, que identifiquen un desequilibrio entre la realidad y lo deseado; 2) que planteen posibles soluciones al problema donde el pensamiento convergente y divergente se integren y 3) que puedan experimentar y observar los efectos de dichas soluciones en sus producciones artísticas (Alsina, *et al.*, 2009).

En este sentido, considerar que el aprendizaje de las artes tiene como uno de sus rasgos el ser creativo, implica pensarlo como un proceso que propicia la investigación, la exploración y el encuentro con lo desconocido; y distanciarse de concebirlo solo como reproducción o repetición con maestría de los saberes y técnicas de cada disciplina artística. Además, lo denominamos creativo, siguiendo a Acha (1992), quien lo identifica como un proceso previo de concepción, trabajo simple de cada obra y maduración, antes de llegar propiamente a la solución o creación (p. 145).

Dicho proceso puede darse cuando existen ambientes educativos que fomentan experiencias estético-artísticas que invitan a la problematización y propician la creatividad.

Para ello se requieren nuevas estrategias de enseñanza, tales como el aprendizaje colaborativo, el juego o la exploración y experimentación entre diferentes campos disciplinarios, mediante el impulso de proyectos en los cuales se generen diferentes niveles de integración de los saberes. Implica, también, que los docentes replanteen sus tareas y se coloquen en el lugar de guías y acompañantes del aprendizaje creativo de los estudiantes.

Es importante subrayar que el aprendizaje creativo pretende desarrollar en los estudiantes habilidades para la creación artística; esto implica, por un lado, la continuidad de las tradiciones, los recursos y las técnicas artísticas, al mismo tiempo que su quebrantamiento, a fin de que puedan surgir las innovaciones; se trata de que los estudiantes, a partir de la interrogación y generación de soluciones novedosas, rompan en diferentes grados con dichas tradiciones (Acha, 1992), al punto de provocar deliberadamente efectos en quienes aprecian sus creaciones.

En conclusión, en la formación profesional, el aprendizaje creativo de

las artes supone que los estudiantes recurran a los saberes y producciones existentes en este campo para desarrollar sus capacidades perceptivas y de innovación de manera consciente y reflexiva. Para lograrlo es necesario que se permitan explorar lo desconocido, producir y experimentar el arte con una actitud autocrítica de manera tal que puedan reconocer prácticas dominantes, residuales y emergentes en su hacer (Acha, 1992), para después elegir las variantes que les permitan concebir sus creaciones artísticas.

En consecuencia, el aprendizaje de las artes, pensado como experiencial, creativo e imaginativo, posibilita dar sentido estético a las experiencias y fundamentar la creación artística.

### **PLANO DE LA DOCENCIA**

Un análisis documental de los años ochenta a la actualidad muestra que la concepción del docente en el INBA ha tenido diversos significados y funciones. Para identificar esta diversidad de concepciones y recuperar los rasgos pertinentes en la nueva propuesta, se revisaron documentos normativos que regulan la actividad docente,<sup>25</sup> producidos a partir de la década de los ochenta y hasta la actualidad y documentos académicos<sup>26</sup> elaborados por algunos docentes del Instituto entre la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI. Si bien los propósitos de los documentos son distintos y no tuvieron como eje la reflexión explícita sobre la docencia, su revisión dio algunas pistas para identificar las ideas que la han guiado.

La revisión estuvo orientada por cinco categorías en las que se agruparon los elementos recuperados de los documentos mencionados: idea de docencia, funciones docentes, formación docente, trabajo colegiado y

<sup>25</sup> Los documentos revisados se señalan en las referencias bibliográficas, pero entre ellos se encuentran las *Bases generales que regulan la educación y la investigación del INBA*, las *Normas que regulan las condiciones específicas del trabajo del personal académico de base de las escuelas profesionales*; el *Estatuto del personal académico* y el *Código de derechos y obligaciones académicas del personal docente*.

<sup>26</sup> Los documentos considerados para el análisis son la revista *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBA*, números 0 al 19, publicados durante el periodo de 1993 a 1997 y de algunas memorias producto de encuentros académicos (INBA 1994, 2004).

evaluación docente. Esta categorización permitió organizar y contrastar la información para ubicar convergencias, diferencias o posibles articulaciones.

En los documentos se advierte que:

- a) La concepción de la docencia ha tenido inflexiones que responden a los contextos específicos de surgimiento de normas académicas o a la apertura de espacios de reflexión, siempre relacionados con la política institucional, o bien, en sentido más amplio, con la política educativa del país.
- b) A la fecha coexisten por lo menos dos grandes configuraciones<sup>27</sup> sobre la idea de docencia y los docentes en el INBA. Una de ellas puede inferirse a partir de las normas que regulan la actividad docente y la otra a partir de las reflexiones de los docentes sobre sí mismos.
- c) En los documentos normativos se considera la docencia como una actividad técnica en que se planean y diseñan estrategias de enseñanza y aprendizaje que los profesores llevan a cabo de manera aislada o solitaria para implementar los planes y programas de estudio con sus estudiantes y aunque la formación, el trabajo colegiado y la evaluación docente aparecen como rasgos de la docencia, no se identificaron con claridad sus implicaciones en dicha actividad.
- d) Los docentes entienden a la docencia como una actividad que si bien implica la planeación, como sugiere el punto anterior, no se concibe como una actividad meramente técnica, sino como una práctica en la que el docente es un impulsor del proceso educativo de los estudiantes y “transmisor de experiencias”.<sup>28</sup> Esta concepción incluye, como parte de la docencia, otras acciones, como la investigación educativa, la reflexión sobre la práctica, la articulación

---

<sup>27</sup> La noción de configuración, que hemos mencionado ya en el plano curricular (p. 62), la utilizaremos para subrayar que las conceptualizaciones sobre la docencia en el INBA, se nutren de elementos que provienen de la propia tradición institucional y que se han normalizado para ejercer la docencia, pero que de acuerdo con los sujetos y contextos se articulan de maneras específicas para generar rupturas y la integración de nuevos elementos que dinamizan esta práctica y crean nuevos significados.

<sup>28</sup> Si bien la idea de transmisión de experiencias circula en varios de los escritos docentes revisados, no se hallaron elementos que nos indiquen cuáles son los usos del término ni las implicaciones de dicho uso en los procesos de enseñanza.

académica con otros actores educativos (pares, alumnos, autoridades, investigadores), sin que se ahonde en estas ideas. Destaca en esta concepción la formación y la trayectoria artística como elementos que fortalecen la labor del docente y revelan su experiencia y visión del mundo, en especial del arte.

- e) Existen importantes diferencias entre estas dos perspectivas que muestran sentidos distintos de una misma práctica. Mientras que en los documentos normativos la idea de docencia que subyace se limita a describir las funciones académico administrativas, la que surge de las reflexiones de los docentes considera otros elementos que permiten pensarla como la cristalización de saberes y experiencias educativas y profesionales.

Si bien han existido algunos esfuerzos para conciliar estas ideas y generar documentos normativos fundados en una lectura académica sobre la docencia, la tarea aún no concluye. El análisis realizado más que dar fuerza a una u otra concepción, abre la posibilidad de pensar en nociones más acordes con las necesidades actuales del campo de la educación artística en el contexto actual de nuestro país, que al mismo tiempo se anclen en la tradición de la institución y respondan a las necesidades de los propios docentes y de las nuevas generaciones.

### **PROPUESTA DE DOCENCIA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LAS ARTES**

La revisión anterior permite plantear una propuesta que moviliza tanto las ideas sobre la docencia que subyacen en las normas como las de los profesores y pretende propiciar su reflexión al pensarlas desde una perspectiva que considera los retos del contexto social y los debates actuales sobre la docencia.

Aspiramos a que la propuesta sea una guía que ofrezca a los docentes diversas rutas de lectura y reflexión sobre su práctica educativa; no se pretende señalar pautas rígidas de acción sino abrir posibilidades para que problematicen sus responsabilidades y acción educativas. De igual manera, se busca articular esta mirada con la propuesta curricular y la de enseñanza aprendizaje, a partir de los nodos de experiencia, reflexión y diálogo.

#### **Noción de docencia**

Para construir la noción de docencia que guía la propuesta, fue necesario considerar algunos rasgos de la sociedad actual que trastocan los proce-

tos educativos y las formas de enseñar y aprender y nos permiten ubicar las condiciones —socioeconómicas, culturales y tecnológicas— en las que se inserta el trabajo docente a fin de situar los retos que implica para esta labor.

Estos rasgos son:

- a. Las transformaciones tecnológicas que aceleran los procesos de transmisión y apropiación de información y saberes.
- b. La transformación de instituciones de gran arraigo, como la familia.
- c. El reconocimiento de múltiples formas de infancia y juventud.
- d. La consolidación de la perspectiva de género como elemento importante para el análisis de las relaciones sociales
- e. La pérdida de legitimidad de la institución escolar y el cuestionamiento de los fines educativos y los modos tradicionales de docencia.
- f. La permanencia de la desigualdad social, la marginación, la violencia generalizada y el sentimiento de incertidumbre.
- g. La visibilización de la diversidad cultural en la sociedad y en las aulas
- h. El nuevo contexto institucional de la cultura en México
- i. Políticas públicas que consideran a las artes y a la formación artística como factores para el desarrollo económico, social y cultural.
- j. La fuerza de las manifestaciones artísticas en algunos sectores de la sociedad como medios de expresión creativa de sus necesidades y problemas.
- k. Las transformaciones del campo artístico y la disolución de las fronteras entre disciplinas.
- l. El surgimiento de nuevas prácticas artísticas que resquebrajan las disciplinas tradicionales y se vinculan con las nuevas tecnologías.
- m. La disolución de grandes paradigmas tanto epistémicos como artísticos.

Lo anterior permite identificar que estas condiciones plantean retos a los docentes que los obliga a reconfigurar su práctica de forma tal que esta pueda integrar a los procesos de enseñanza y aprendizaje nuevas formas de relación entre los sujetos, nuevos modos de transmitir y adquirir el conocimiento en las escuelas y fuera de ellas y otros mecanismos para afrontar la disolución de límites entre escuela y comunidad y las características y alcances del arte en la sociedad actual.

La noción de docencia que proponemos considera estas condiciones y se nutre de la revisión de las producciones de la investigación educativa sobre el tema. Ello nos permitió identificar tendencias, debates y temas

emergentes para pensar la docencia hoy y situar las relaciones y diferencias entre estos debates y los abiertos en el INBA.

Si bien las formas de conceptualizar la docencia son múltiples, las tendencias actuales sobre este tópico van más allá de una concepción de la docencia como una actividad preponderantemente técnica que el docente realiza en solitario, e incluyen como parte de las reflexiones sobre el tema el impacto de los fines e historia de las instituciones y de las políticas educativas de nuestro país en la conformación de las identidades y prácticas docentes.

Por ello pensamos en la docencia como una práctica compleja que implica que los profesores pongan en juego en su tarea educativa sus experiencias profesionales y personales, en las que muestran tanto sus apropiaciones de las condiciones y políticas institucionales en las que se inscriben, como sus emociones, expectativas, posicionamientos y deseos.

Asimismo, asumimos que la docencia es una práctica que se desarrolla en diálogo y que por tanto requiere para enriquecerse y afrontar los retos actuales la creación de comunidades de práctica y redes de intercambio. Estos desafíos llevan a pensar que no se trata de impulsar acciones de sujetos homogéneos, sino que son individuos diferentes en su acción pedagógica, con formaciones diversas como profesionales y docentes de artes y con niveles de experiencia que no están basados únicamente en cierta edad o permanencia en la institución. La eficacia de esa colaboración mutua parte de reconocer esa diversidad de experiencias docentes.

Por otro lado, en las tendencias actuales también se debaten las nociones y prácticas arraigadas en los docentes, algunas de las cuales se han afianzado en las instituciones y se han traducido en normas que rigen la vida docente, y otras se han naturalizado; por ejemplo, la idea de docente como único portador de saberes, la de alumno como sujeto receptor del saber o la de conocimiento como realidad objetiva, entre otras.

En oposición a estas ideas, en la noción de docencia de este planteamiento se considera al profesor como mediador del aprendizaje y posibilitador de experiencias educativas, y en nuestro caso también de experiencias estético-artísticas. En esta concepción se reconocen otras variables que influyen en la práctica educativa, como son la experiencia docente, la naturaleza de cada disciplina artística y el conocimiento pedagógico específico.

Esta mirada implica, también, que el docente conciba al alumno como un interlocutor, cuyos saberes y experiencias le permiten participar activamente en su propio proceso educativo.

Asimismo, en concordancia con las tendencias revisadas, la noción de docencia subraya la formación continua y el desarrollo académico de los docentes como elemento central que les permite afrontar los cambios vertiginosos en la producción de conocimientos y reconocer que los saberes circulan en diferentes espacios. Lo anterior favorece que dichos actores puedan incorporar reflexiva y críticamente estos procesos a su práctica, lo que supone la valoración y movilización de sus teorías implícitas (esquemas conceptuales, conocimientos prácticos y habilidades).

En conclusión, para afrontar los retos de una sociedad como la nuestra, es pertinente considerar al docente como un sujeto capaz de reflexionar sobre su propia práctica identificando cómo sus experiencias se ponen en juego en ella, y de dialogar con sus pares, con sus alumnos y con el contexto, a fin de mejorar continuamente su tarea educativa.

Por último es importante señalar que esta noción sintetiza muchos de los intereses y preocupaciones de los profesores del INBA, pero que no siempre se han retomado en los documentos normativos, de ahí que brinde una oportunidad para ahondar en dichas preocupaciones e intereses y consolidar desde ellos el planteamiento que proponemos.

### **EL LUGAR DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE**

La experiencia del docente es un elemento central desde el cual el profesor puede dialogar con los currículos y saberes que en ellos se integran para resignificarlos y desde allí reconfigurar las relaciones con sus tareas primordiales. Esta mirada favorece que la figura del docente sea la de un sujeto que se apropia y transforma desde sus tareas de enseñanza (elaboración del plan de trabajo docente, selección de contenidos, desarrollo de secuencias didácticas, preparación de material, evaluación, entrega de calificaciones, etc.), la propuesta curricular de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes, en vez de un simple técnico que lo instrumenta.

Lo anterior no solo implica reconocer que él posee experiencia, sino que esta atraviesa su hacer; es decir, que recupera y reconstruye de múltiples formas sus saberes, trayectorias de vida y profesionales, intereses y deseos para generar procesos de enseñanza y aprendizaje en los que imprime su subjetividad. Es decir, que durante su práctica hace experiencia y obtiene un saber de experiencia (Bárcena, 2005); por ello su acción no se reduce a la aplicación de un currículo o a la transmisión neutral y objetiva de los contenidos que ahí se proponen.



La idea de docencia ligada a la experiencia permite enfatizar que los docentes son interlocutores de otros actores educativos<sup>29</sup> (autoridades, pares, administrativos, etcétera); y que sus tareas contribuyen no solo a la formación de profesionales de las artes, sino también a la mejora de las propuestas pedagógicas y curriculares que surgen en la institución.

Por otro lado, dar un lugar significativo a la experiencia de los docentes, y por tanto a sus saberes artísticos y pedagógicos,<sup>30</sup> contribuye a que la innovación educativa en el campo educativo-artístico esté fundada no solo en las agendas político-educativas nacionales o internacionales, sino también en la memoria y tradición educativa de los sujetos que forman parte de la institución.

En este sentido, se hace necesario reconocer que la experiencia docente y artística de los profesores se constituye y afianza en el aula y en los múltiples espacios donde los docentes se desarrollan; de ahí la importancia de que en el INBA se generen condiciones institucionales que los estimulen a continuar con su formación y desarrollo pedagógico y artístico.<sup>31</sup>

Ahora bien, si pensamos con Freire (1997) que no hay docencia sin dis-cencia, es necesario reconocer y recuperar la experiencia de los docentes, al mismo tiempo que la de los estudiantes; por ello, la enseñanza que se

---

<sup>29</sup> En el INBA si bien los documentos normativos no han integrado esta concepción de docente, hay gran tradición al respecto, puesto que se reconoce en los docentes de mayor trayectoria académica y artística a interlocutores válidos; sin embargo, habría que pensar este eje en relación también con los docentes de asignatura o de medio tiempo.

<sup>30</sup> Saberes diversos y múltiples, no estáticos, que se configuran, como ya lo hemos mencionado, a partir de múltiples relaciones y espacios, nutridos de la propia experiencia de los docentes, de los avances en el campo de conocimiento de las artes y la educación, y de las relaciones con otros sujetos educativos, constituidos entre la tradición y la innovación (Tardif, 2004).

<sup>31</sup> Cabe señalar que a partir del año 2010, el INBA ha impulsado el programa de capacitación y actualización docente, el cual se desarrolla en el periodo intersemestral y es atendido por cada escuela dependiente del Instituto, y a partir de reuniones colegiadas detecta necesidades de capacitación para el profesorado. A partir del modelo propuesto, dicho programa y otros espacios deberán ser fortalecidos por parte de la institución.

despliegue debe considerarse como un proceso que estimula y acrecienta las experiencias educativas y artísticas de los estudiantes.<sup>32</sup>

Así, el lugar del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje se interroga y se transforma, puesto que no se concibe ya como el único poseedor de experiencias valiosas, sino como un acompañante del aprendizaje que usa dichas experiencias para crear el ambiente en el que los estudiantes puedan tener experiencias educativas y artísticas.

### **LA REFLEXIÓN EN Y SOBRE LA DOCENCIA PARA LA MEJORA EDUCATIVA**

La reflexión en y sobre la docencia es otro elemento primordial de la propuesta, puesto que recuperar la experiencia docente exige a los profesores interrogar, indagar y mejorar continuamente su quehacer; para hacerlo es necesario que detengan su práctica, la observen, valoren y deliberen sobre ella, creando hipótesis, buscando soluciones o generando estrategias que les permitan reexperimentar su hacer y ser creador de su práctica (Serrano, 2007), a fin de potenciar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Esto implica tener una mirada curiosa y atenta: dispuesta al asombro ante lo cotidiano y a descubrir en los procesos ya sea aciertos o bien situaciones problemáticas o dificultades que requieren reorientación o cambio de rumbo.

Esta idea permite pensar al profesor como aquel que conoce en la acción que desempeña y desde ella otorga nuevos significados a su experiencia y la amplía, liberándola de la costumbre, el deseo y la tradición (Serrano, 2007).

La docencia como ejercicio reflexivo puede producir conocimiento y “contribuir a la constitución de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza.” (Anijovich & Mora, 2006). No obstante, la figura del docente no se confunde con la de investigador, sino que toma fuerza y hace visibles los procesos de indagación que los profesores generan en su quehacer para nutrir y resignificar sus labores de enseñanza. La reflexión entonces es un reconocimiento de la complejidad de estas tareas y de su impacto en el ámbito de la enseñanza a nivel curricular e institucional.

La reflexión en y sobre la docencia puede ser individual o colectiva, puesto que la actividad docente es una práctica que por su naturaleza es

---

<sup>32</sup> Para profundizar, véase el plano del aprendizaje y la enseñanza.

colectiva. Hacerse cargo de esta idea pone de manifiesto que para que la reflexión suceda es necesario también que los docentes compartan sus éxitos, fracasos, angustias e innovaciones con sus pares y de manera comunitaria generen mecanismos y estrategias con los cuales sistematizar e implementar sus concepciones sobre la práctica docente, a la vez que participen de manera activa y directa en la reconfiguración de los proyectos educativos en todos sus niveles (del aula, curricular, institucional, etcétera). Por ello, la idea de docencia reflexiva conviene articularla con la de comunidades de práctica.

Una comunidad de práctica puede entenderse como un grupo de personas con un interés común que se vinculan para compartir experiencias y profundizar sus conocimientos sobre aquello que comparten, a fin de dar solución a los problemas que enfrentan y fortalecer así sus relaciones (Wenger, 2001).

En el ámbito educativo, esta noción ha permitido atender la necesidad de compartir, dialogar y reflexionar en torno a las experiencias, angustias, problemas o desafíos que la tarea de enseñar supone, con el propósito de encontrar posibles soluciones o mejoras compartidas y vigorizar las relaciones entre los involucrados.

Este espacio de encuentro propicia un aprendizaje que permite a los docentes recrear y negociar significados y sentidos en torno a su tarea para transformarla, a la vez que contribuye a la consolidación de conocimientos, significados y compromisos compartidos en la comunidad, que la dota de identidad.

La comunidad de práctica es el lugar donde la tradición, entendida como las formas de ser docente construidas y asumidas por la propia comunidad, puede transmitirse, pero también cuestionarse y recrearse; es el lugar para crear la memoria colectiva que permita a los docentes reconocerse cognitivamente y afectivamente en la comunidad.

Así, la comunidad de práctica convierte la labor docente en una tarea comunitaria de reflexión, de creación de memoria y de renovación de la tradición; es decir, el quehacer que une a los docentes, les pertenece y ello abre la posibilidad de asumir la transformación de su práctica como una tarea propia desde lugares y formas que no están determinadas por la institución —y los mecanismos que esta produce para el ejercicio de la docencia—, con herramientas para responder de maneras novedosas y colectivas a las condiciones institucionales en las que se inscribe su tarea (Wenger, 2001).

A su vez, si bien estas respuestas de los docentes para enfrentar su práctica “no trascienden ni transforman sus condiciones institucionales” (Wenger, 2001, p. 107), sí coadyuvan a que la comunidad de práctica pueda vincularse y negociar con las autoridades los lineamientos que rigen su hacer, mediados por los significados que se crean en el seno de la comunidad sobre lo que la docencia implica, lo que favorece la transformación institucional.

Desde esta perspectiva, las autoridades y funcionarios que regulan la docencia en la institución pueden colaborar en la constitución formal de comunidades de práctica, abriendo espacios y tiempos institucionales que impulsen y acojan el trabajo colaborativo de los docentes.

Así, la comunidad de práctica podría constituir una oportunidad estratégica para la institución y sus docentes, ya que la reflexión continua sobre la producción de conocimientos y experiencias que dan particularidad a la educación artística en el INBA favorece la mejora de esta tarea, a la vez que hace posible que autoridades y docentes no se anclen en los significados y sentidos que tradicionalmente se han construido sobre esta función.

### **DIÁLOGO Y DOCENCIA**

La tarea docente como hasta ahora se ha planteado implica pensar en el diálogo como un rasgo distintivo de esta propuesta.

El diálogo se concibe no solo como un proceso de comunicación, sino como una perspectiva epistemológica que estimula a los docentes a construir conocimiento sobre su práctica desde el lugar del encuentro con los otros.

Esta mirada sobre el diálogo conlleva a asumir que ese otro con el que hay un encuentro (docentes, estudiantes, autoridades, etcétera) siempre será diferente y que, desde su diferencia, alienta el reconocimiento y resignificación de los saberes propios, a la vez que los transforma.

Por tanto, el diálogo favorece la creación de relaciones horizontales entre diferentes, donde la negociación, la apertura y el encuentro tienen lugar en la creación de acuerdos, conocimientos y significaciones sobre la tarea de enseñar y donde se da la misma importancia a los saberes y experiencias de los sujetos involucrados.

Esta lógica implica para el docente estar abierto a la mirada y experiencias de los otros para asumir que la perspectiva propia sobre la tarea docente no es una norma a cumplir, sino que trae consigo un ejercicio de

alteridad<sup>33</sup> que dará como resultado la construcción del conocimiento sobre la enseñanza como un proceso social poderoso.

El ejercicio del diálogo como lógica que orienta la docencia; requiere de espacios para que ello suceda. En esta propuesta, sin considerar que sean las únicas posibilidades, se piensa en la enseñanza colegiada y en la creación de espacios de encuentro docentes, en los que la fuerza del diálogo sea capaz de incidir en la transformación de sus prácticas.

La enseñanza colegiada, entendida como “un tipo particular de docencia en equipo, que consiste en la presencia simultánea de al menos dos profesores en el aula, de los que se espera establezcan entre ellos un debate ante los alumnos sobre diversas cuestiones relevantes para la asignatura” (Finkel, 2008, p. 227), permite que los docentes experimenten el diálogo como una perspectiva epistemológica.

Si bien no se contempla que este tipo de enseñanza se convierta en un modelo único, es necesario tenerla en cuenta porque ofrece posibilidades a los docentes de colaboración y reflexión dialógica para que puedan relacionarse de otra manera tanto con sus pares como con los estudiantes; esto puede ayudarlos a reflexionar sobre su práctica y apuntalar los procesos de transformación de la enseñanza de cada profesor.

Este tipo de enseñanza es un reto para ellos, ya que implica desdibujar sus roles en el aula como únicos portadores de saber y autoridad, y compartirlos con otros docentes a través del diálogo. Lo anterior supone un reconocimiento del otro como “par intelectual con intereses comunes” (Finkel, 2008, p. 228), a pesar de las diferencias en cuanto a saberes, trayectorias, posicionamientos, etcétera. Este proceso contribuye a construir

---

<sup>33</sup> La alteridad se concibe, retomando a Levinas (citado por Fernández Guerrero, 2015), en principio como parte de la propia identidad, en tanto que aquello que nos constituye es una síntesis de momentos experimentados en el encuentro con los otros, pero significados de manera particular (plano individual); pero también es un ejercicio de apertura a los otros a través del lenguaje: una respuesta a la interpelación que el otro me lanza y a la que respondo como un imperativo ético (plano intersubjetivo), lo cual implica asumir que no puedo poseer al otro, sino aceptarlo y respetarlo en su diferencia (plano ético). “En el plano ético confluyen todos los demás, ya que a través de la toma de conciencia de la alteridad del otro, y de mi propia alteridad constitutiva, comienza un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia, y la aceptación de la diferencia —y no solo de la semejanza—” (p. 425).

relaciones horizontales entre docentes y permite que el estudiante explore durante el aprendizaje el respeto, la reflexión y el diálogo como componentes fundamentales en la construcción de conocimientos y habilidades en el campo de las artes.

Asimismo, supone repensar las relaciones con los estudiantes y favorecer que el alumno sea pensado como miembro de una audiencia que reflexiona y se posiciona en torno a las indagaciones abiertas por los docentes en el aula, de modo que el estudiante, así como sus saberes y experiencias, cobren fuerza y valía en el proceso educativo.

También exige que los docentes hagan una invitación auténtica a los estudiantes a participar activamente en la conversación y la indagación, lo cual resignifica su lugar y los convierte en compañeros de viaje.

Esta invitación a los estudiantes conlleva para ellos un mayor esfuerzo y compromiso con su proceso educativo y los convoca a investigar y asistir a clase con mayor motivación para integrarse a la indagación abierta en el aula; estas acciones pueden crear las condiciones para que se atrevan a romper esquemas y se dirijan al profesor con mayor confianza; es decir, puedan abrir una conversación entre iguales en ese momento. Esta invitación no supone que los roles del docente y del estudiante se confundan, sino que los estudiantes “deseen de buena gana hablar a su profesor como lo hace una persona a otra, a pesar de las evidentes diferencias de edad, experiencia y poder institucional” (Finkel, 2008, p. 231).

La enseñanza colegiada promueve, contrario a lo que podría pensarse, el reconocimiento de que la diferencia entre los miembros de una comunidad es potenciadora, que no hay que ser iguales para entablar relaciones horizontales y de compañerismo a través de un verdadero diálogo para construir conocimientos.

Bajo la enseñanza colegiada, la autoridad del profesor no se abandona ni se debilita. En lugar de ello, está claramente identificada y convertida en plural. En vez de encontrarse con la autoridad monolítica del profesor solitario —una autoridad tan fácilmente confundible con el poder— los estudiantes se enfrentan a dos autoridades “identificadas”. Cada profesor habla con la autoridad de sus propios conocimientos y experiencia; la duplicación de la autoridad también supone descentralizarla, lo que ayuda a los estudiantes a distinguirla y diferenciarla del poder (Finkel, 2008, p. 238).

Este ejercicio de docencia permite que los alumnos y los docentes generen procesos de enseñanza aprendizaje donde el diálogo, la elección, la decisión y el cuestionamiento sean centrales para aprender a pensar y

crear el mundo desde las artes, y así puedan, por momentos y de acuerdo con las necesidades formativas, diluir sus roles y funciones, convirtiéndose, en ocasiones, en compañeros, guías, acompañantes o escuchas.

Como mencionamos, la enseñanza colegiada no es un modelo único, pero su consideración permite concretar algunos de los espacios de formación previstos en el plano curricular que responden tanto a la flexibilidad curricular y la orientación metodológica, como a las exigencias de las tendencias artísticas en la actualidad, donde la relación entre disciplinas es fundamental.

### **VISIBILIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE EN ESPACIOS ACADÉMICOS**

Visibilizar significa, de acuerdo con la Real Academia Española (2017), “hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista”; es decir, construir mecanismos o herramientas que permitan mirar algo que se encontraba “oculto”, y la mirada “es el tránsito entre el que mira y lo mirado, lo mirado no solo como objeto, sino como aquello que adquiere la condición de ‘mirante’” (Garza, 2002). Por tanto, visibilizar implica crear mecanismos en los que, al poner en acción el diálogo entre quien mira y quien es mirado, se evidencia de manera conjunta lo que se quiere hacer notar.

Por ello, una posibilidad más de poner en acción la lógica del diálogo puede encontrarse en la apertura de espacios de visibilización pública inter e intrainstitucional (coloquios, encuentros, foros), donde los docentes compartan, dialoguen y reflexionen sobre las experiencias, innovaciones, avances y cuestionamientos surgidos en su propia práctica en el seno de sus comunidades.

Discutir en estos foros los problemas comunes, las prácticas recurrentes o experiencias exitosas de los docentes de las diferentes escuelas del INBA, permite a los profesores hacer visibles frente a sus pares sus actividades cotidianas en el aula y reconocer aciertos y posibilidades de mejora e innovación en el ejercicio de la docencia en artes.

Asimismo, dialogar públicamente las experiencias producidas en la práctica contribuye a generar en los docentes la percepción de acompañamiento en su labor al encontrarse con sus pares y afianzar lazos y redes de colaboración.

Por último, estos procesos refuerzan en el profesorado la confianza en su hacer y le permiten valorar su trabajo al reconocerse como productores de conocimientos, inacabados y en constante construcción, válidos

para ser compartidos y enriquecer a la comunidad de docentes del INBA y de otros espacios de educación artística.

La apertura de espacios académicos de discusión pública para visibilizar el trabajo docente supone dos retos:

- a) Que el docente esté dispuesto a sistematizar su labor educativa y debatir sus avances académicos, descubrimientos e inquietudes, con el fin de enriquecer su formación docente y artística en el Instituto o en instancias externas.
- b) Que el Instituto propicie dicha apertura para que sucedan estos encuentros, ya sea de manera presencial o mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

#### **LA PROPUESTA: UNA DOCENCIA COMPROMETIDA**

Pensar la docencia desde la experiencia, el diálogo y la reflexión aclara el camino para que el docente asuma que su labor educativa posee un carácter estético, ético y político. Por un lado, porque participa desde su práctica en el desarrollo de un proyecto educativo y social amplio; por otro, porque su quehacer en el aula no se limita a un proceso de enseñanza técnico instrumental y su acción no es indiferente; finalmente, porque supone la transmisión de valores que refuerzan un modo particular de concebir la profesión artística.

Cada una de las decisiones que los docentes toman para enseñar impactan en los procesos formativos de los estudiantes y afectan de manera directa sus trayectorias educativas y artísticas; “...en la práctica educativa no hay acciones indiferentes, en tanto que es una actividad regida por valores educativos y no por la obtención de objetivos extrínsecos propia de las actividades técnico-instrumentales” (Ferreiro, 2007a, p. 5). Así, la labor del docente se concibe como una práctica en la que no hay neutralidad ni inocencia y sí un sentido y significación política y ética (Kemmis, 1996).

Considerar lo ético, lo político y lo estético en la docencia exige pensar que en la práctica se dan procesos de creación, de reflexión y valoración de la misma que guían las tareas pedagógicas —planeaciones, estrategias y ambientes de aprendizaje— y propician, en y desde la enseñanza, el cuestionamiento y la generación de horizontes de posibilidad de la propia labor, pero también de los saberes artísticos que se juegan en el proceso educativo para recrearlos desde lógicas diversas. Se trata de reconocer que los docentes agregan algo más (Sánchez Vázquez, 1992, parafrasea-



do por Ferreiro, 2007a) al proceso educativo que orientan, lo que deriva en nuevas prácticas, nuevas maneras de relacionarse con el saber, etcétera.

En este sentido, asumimos con Freire (1997), que educar exige estética, pues una práctica educativa que se orienta por un principio ético procura que los estudiantes experimenten el placer estético en el aprendizaje, lo cual obliga a que el docente no oriente su práctica solo por valores pre-existentes, sino por un proceso continuo de creación (Ferreiro, 2007a).

En suma, lo ético, lo político y lo estético son elementos inseparables que dan un sentido complejo a la docencia; de ahí la importancia de destacar el papel del profesor como un intelectual, un profesional reflexivo que crea y recrea continuamente su práctica.

La propuesta es una franca invitación a los docentes a desarrollar prácticas que estimulen la capacidad de acción de los estudiantes, lo cual implica reconocer el valor de la experiencia, el diálogo y la reflexión individual y colectiva como elementos potenciadores de procesos de enseñanza novedosos y pertinentes.

También se pretende revisar el ejercicio docente para promover el diálogo con los estudiantes, directivos y autoridades, y estimular la búsqueda y concreción de estrategias, mecanismos y espacios que permitan asumir el compromiso ético, político y estético que implica la formación de profesionales de las artes en el contexto actual del país y del mundo.

En concordancia con la idea de docencia aquí planteada, las rutas de lectura y la reconfiguración de las prácticas están abiertas para dar lugar a la creatividad en el ejercicio de la docencia en artes y con ello afianzar el papel transformador de los profesores. ■



# 4

## Dimensión de gestión

Para incorporar la propuesta de gestión del Instituto Nacional de Bellas Artes, es necesario definir al mismo como una institución pública, legalmente constituida y clasificada como “órgano desconcentrado”, antes perteneciente a la Secretaría de Educación Pública y actualmente a la Secretaría de Cultura.

Ello significa que cuenta con un marco legal y jurídico que soporta y fundamenta las acciones de la Institución para cumplir con las atribuciones que le fueron asignadas:

- El cultivo, fomento, estímulo, creación e investigación de las bellas artes en todas las ramas.
- La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las bellas artes y de la educación artística comprendida en la educación general.
- El fomento, la organización y la difusión de las bellas letras por todos los medios posibles y orientados hacia el público en general.
- La difusión de las bellas artes a través de los medios.
- La investigación, protección, conservación, restauración y recuperación del acervo artístico en general y de los monumentos artísticos en particular. (INBA, *Manual General de Organización*, 2006, p. 30).

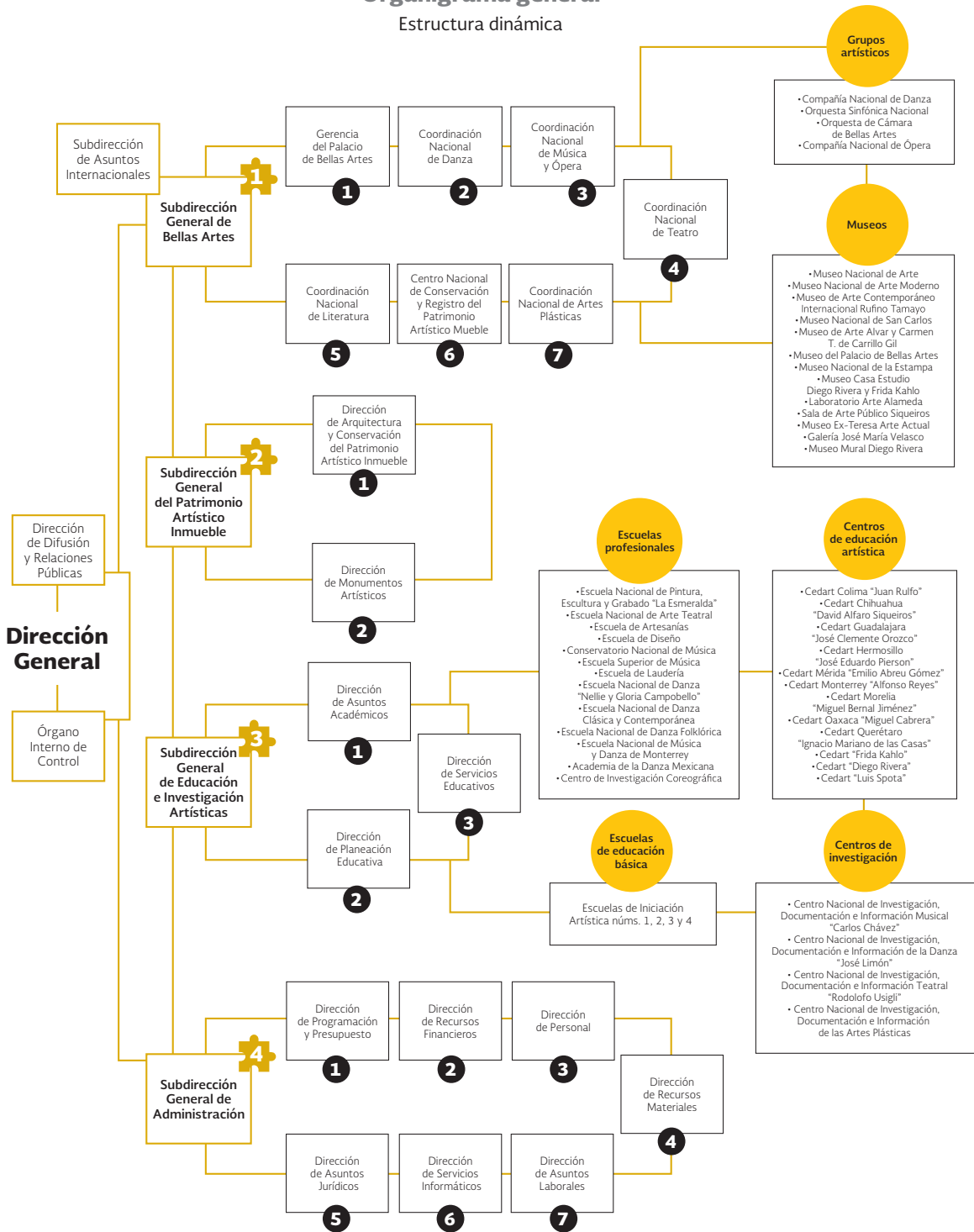
De acuerdo con estas atribuciones, el Programa Institucional de Mediano Plazo (PINBA) 2013-2018 del Instituto Nacional de Bellas Artes señala:

El Instituto es responsable de la promoción y difusión de las bellas artes en las ramas de la música, las artes visuales, las artes dramáticas y la danza, las bellas letras en todos sus géneros y la arquitectura, así como el resguardo y preservación del patrimonio artístico del país y del impulso de la educación e investigación artísticas. Lo anterior con la participación de los tres niveles de gobierno y de la sociedad y con la finalidad de contribuir a mejorar la calidad de vida de los mexicanos (p. 9).

# Instituto Nacional de Bellas Artes

## Organigrama general

Estructura dinámica



Esquema 6. Organigrama general

Para cumplir con lo anterior ha generado una estructura organizativa que da sustento a su operación y está plasmada en su *Manual General de Organización*, el cual data de 2006 y tendrá que ser modificado en su momento para alinearse a la organización general de la Secretaría de Cultura (véase *Esquema 6. Organigrama*).

Además de los aspectos jurídicos y legales, la organización de cualquier institución, sea pública o privada, requiere contar con una serie de recursos que posibiliten el cumplimiento de las políticas y fines que persigue.

El campo administrativo ayuda a establecer los caminos y formas que la institución deberá seguir para cumplir su misión. Distinguimos, entonces, dos conceptos que ayudan a desarrollar la dimensión de gestión en este modelo: el concepto de administración y el de gestión.

La administración, como lo señala Koontz (1994), es la “ciencia social, técnica y arte que se ocupa de la planificación, organización, dirección y control de los recursos (humanos, financieros, materiales, tecnológicos, el conocimiento, etcétera) de la organización, con el fin de obtener el máximo beneficio posible; este beneficio puede ser económico o social, dependiendo esto de los fines que persiga la organización” (pp. 48-50).

Si bien cualquier organización requiere planificar, organizar, dirigir y controlar sus recursos, en los últimos años se ha visto que no basta con administrar bienes públicos o privados bajo esas premisas para lograr la “calidad” de los bienes o servicios que se ofrecen. Para llegar a estándares de mayor o menor calidad, es necesario considerar al factor humano, como un elemento fundamental que da sentido al cumplimiento de los objetivos planteados por una organización.

En el caso del INBA, tanto el organigrama como las funciones que emergen de su operación deben estar siempre alineadas con la legislación vigente, con el Plan Nacional de Desarrollo y con el Programa Especial de Arte y Cultura.

En los últimos años han surgido nuevos esquemas para valorar y evaluar tanto las acciones como los servicios que se realizan en cualquier organización.<sup>34</sup> Por ello, la posibilidad de generar una buena administración depende ahora de cómo podrían cualificarse las acciones que se llevan a cabo, especialmente si se forma parte del Gobierno Federal. De ahí que

---

<sup>34</sup> Para la revisión de las nuevas tendencias en la administración se revisaron Botero (2009); Etkin (2007); Etkin (2011); Olvera (2002) y Ojeda (2013)

en la actualidad, haya surgido un nuevo concepto que imprime a las funciones y resultados que genera una organización aspectos cualitativos que ayudan a valorar la manera en la que se cumplen los objetivos, así como el alcance de los proyectos que se operan. Este nuevo concepto es la gestión. Este término

incluye una serie de funciones diferentes que tienen el compromiso de realizar una tarea con éxito; la gestión es todo acerca de [cómo] hacer las cosas. Resulta ser el camino y el proceso de cómo una organización logra los objetivos o metas, y es en este sentido que la gestión se considera un arte y una ciencia también (Hernández Torres, 2001, citada por Garzón, 2011, pp. 32-33).

La gestión considera en el proceso administrativo una parte cualitativa que involucra al factor humano, sus conocimientos y sus relaciones personales en las formas como se dará cumplimiento a las tareas de la organización.

Chiavenato (2007) señala que “La gestión es el arte de hacer las cosas bien, con la gente y a través de ella... [sic]. Es la disciplina que persigue la satisfacción de objetivos organizacionales contando para ello con una estructura y a través del esfuerzo humano coordinado” (pp. 45-59)

Martínez (2014) menciona que el término de gestión proviene del campo administrativo y ha estado presente en el ámbito educativo latinoamericano desde la década de los cincuenta, aunque en México cobra fuerza en los noventa.

En el gobierno federal, aparece con más fuerza en documentos que buscan fortalecer ciertos estándares e indicadores en la administración pública, como son la eficacia, la eficiencia y la inclusión de valores en la operación de las políticas públicas.

En el INBA el término comenzó a utilizarse a partir de 2010, aproximadamente (según consta en diversos documentos de trabajo revisados). Creemos que los términos gestión y administración no son antagónicos, sino que se complementan y se hacen necesarias una y otra para los fines que persigue cualquier organización.

Según Martínez (2014), en el ámbito educativo, a diferencia de un enfoque centrado en la administración, la gestión es la mejor manera de organización para alcanzar los objetivos planteados por cada institución, pues con la creación de mecanismos técnico operativos se dejan fuera las aportaciones que el factor humano imprime en las instituciones.

No obstante, el fin de este documento no es hacer un análisis profundo sobre la organización interna del INBA, pero sí revisar cuáles son las acciones de organización que impactan la calidad académica de las escuelas del Instituto, para lo cual el concepto de gestión es apropiado.

En el caso de la educación superior, se debe considerar la misión de favorecer la formación de profesionales en diferentes campos (Martínez, 2014).

En este caso particular, la gestión institucional se caracteriza por considerar los siguientes elementos como indispensables:

- Normas que regulan la vida institucional.
- Mecanismos para asegurar la potenciación de los recursos.
- Definición de la participación de actores en la gestión institucional.
- Definición y participación de órganos colegiados.
- Planificaciones para el logro de metas institucionales.
- Mecanismos de evaluación.
- Documentos de análisis sobre las situaciones y problemáticas particulares de la institución.
- Definición de los esquemas de gestión y grados de avance en su incorporación.
- Definición de mecanismos de negociación y comunicación.
- Definición de estándares de calidad.

Estos elementos no tienen la misma relevancia en la gestión. La importancia que se les asigna está relacionada con las características de las instituciones en que tienen lugar, el tipo de procesos que se desarrollan y los contextos en las que estas se inscriben; ello ha dado lugar a múltiples esquemas de gestión en el ámbito de las instituciones de educación superior.

Cabe señalar que si bien los procesos de administración y gestión pueden ser aplicados en distintos niveles y planos en el ámbito institucional, aquí solamente haremos mención de los procesos que se llevan a cabo en la Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas, por ser la instancia del INBA encargada de:

1. Proponer y supervisar la aplicación de las normas, políticas y lineamientos para la educación e investigación artísticas.
2. Elaborar los programas a mediano y largo plazos, de la educación artística que se imparte en las escuelas del Instituto y evaluar sus resultados.
3. Organizar, supervisar, controlar y evaluar la operación de las escuelas de educación artística.

4. Diseñar, implantar y evaluar los contenidos y métodos de los planes de estudio y los programas de capacitación docente que permitan elevar la calidad de la educación artística.
5. Establecer las normas y criterios técnicos y administrativos para el control escolar en las escuelas de educación artística, entre otros. (INBA, 2006, *Manual General de Organización*, p. 98)

Ahora bien, sin desconocer que existen otras áreas del Instituto con las que se comparten labores administrativas y de gestión, lo que se describe en este apartado aspira a que se vayan generando movimientos en todo el sistema organizativo del INBA.

En el transcurso de su historia, la SGEIA ha tenido que conciliar entre las exigencias administrativas y las necesidades de los procesos educativos, por lo que consideramos importante realizar un recorrido histórico que permita apreciar los caminos que desde la administración y la gestión se han seguido y lo que hace falta construir.

Para ello, revisamos diversos documentos institucionales que nos permitieron hacer un análisis de los procesos de administración y/o gestión. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas con algunos protagonistas de otros momentos históricos de la SGEIA, los cuales nos aportaron información. Esto nos permitió visualizar los énfasis que se han dado a los procedimientos educativos en cada periodo y con base en ello reconocer la trayectoria institucional.

### **TRAYECTORIA DE LA GESTIÓN INSTITUCIONAL**

Durante los primeros años de los ochenta, la SGEIA, que surge como instancia coordinadora de los procesos académicos de las diversas escuelas del Instituto, se enfocó en la regulación de las condiciones de trabajo del personal docente de las escuelas profesionales del Instituto.

El reconocimiento de las escuelas del INBA como instituciones de educación superior dio pauta para que los esfuerzos institucionales se focalizaran en la creación de documentos que permitieran tener claridad sobre las funciones de los docentes del INBA, así como para regular las relaciones laborales que sostendrían con la institución. Por ello se tomaron como referente las experiencias de otras instituciones de educación superior, en especial las más cercanas al INBA como el Instituto Politécnico Nacional.

A partir de lo anterior, se crearon las *Normas que regulan las condiciones específicas de trabajo del personal académico de base de las escue-*



*las profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes, en 1984.* En este documento se definen funciones del personal académico, tipos de nombramientos, procesos de admisión y promoción a través de los cuales se otorgan las plazas. Asimismo, se señalan las estrategias para integrar los órganos que participan en los procesos de ingreso y promoción. Se establecen los derechos y obligaciones del personal académico, así como las características de sus condiciones laborales.

Esta primera etapa se centró en la regulación de las condiciones laborales de los docentes, reconociendo que el logro de las metas educativas vigentes en ese momento dependía en gran medida de contar con cuerpos académicos estabilizados que conocieran sus funciones, derechos y obligaciones.

A la vez, la planificación, los mecanismos de evaluación, el análisis de situaciones problemáticas, la creación de estándares de calidad, los mecanismos de negociación y comunicación y el uso de recursos, se desplegaron pensando en el docente como actor principal del proceso educativo. También se diseñaron mecanismos que atendieran distintos ámbitos de la acción educativa (diseño de planes de estudio, seguimiento de trayectorias escolares, etcétera).

A lo largo de la segunda mitad de la década de los ochenta y contando con la reglamentación de las funciones académicas, en el Instituto comenzaron a desarrollarse otras estrategias para el funcionamiento de las escuelas. Surgieron entonces los procedimientos para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes y el diseño de planes y programas de estudio. Es importante destacar que, en esos años, estas estrategias no quedaron plasmadas en documentos normativos específicos aplicables a todas las escuelas. Se favorecieron mecanismos de negociación y comunicación con las comunidades de cada centro educativo para que fuesen estas las que, apegadas a la normatividad vigente de la SEP, generaran sus propios documentos internos de regulación que atendieran a las características de sus actores, siempre acompañados de personal pedagógico de la SGEIA, quienes fungieron como traductores entre lo que estipulaba la SEP, las características de los campos disciplinarios artísticos y los sujetos que los operaban en cada una de las escuelas.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Cabe mencionar que en los inicios de la SGEIA, tanto los directivos como los docentes que conformaban las comunidades académicas del Instituto, eran en su mayoría artistas o personas formadas en esos campos del conocimiento, que no contaban, en general,

En la década de los noventa, y con base en la política de modernización educativa, la SGEIA promovió en las escuelas una revisión y reestructuración de sus planes de estudio y la generación de los programas que acompañarían su desarrollo, se trabajaron mecanismos para el ingreso y promoción del personal académico y se llevaron a cabo las primeras convocatorias para el ingreso a las escuelas del Instituto.

También en esos años se crearon estrategias de estímulos para los docentes reconocidos por sus comunidades y se realizaron evaluaciones académicas en la mayoría de las escuelas del Instituto, que sirvieron de base para estructurar el primer programa de capacitación institucional y formalizar acciones en el ámbito de la extensión académica.

El tipo de gestión ejercida en estos tiempos, tuvo que ver con el reconocimiento de que los cuerpos académicos y administrativos de las escuelas tenían una trayectoria profesional sólida en sus ámbitos disciplinarios, por lo que a lo largo de estos años, la SGEIA y sus procesos de administración/gestión oscilaron entre el desarrollo de estrategias normativas y la elaboración de muy distintos documentos, lo que favoreció una gestión tendiente a la comunicación y negociación con los cuerpos académicos y directivos de las escuelas.

El actual milenio y las nuevas necesidades que el mundo globalizado y el desarrollo de las tecnologías exigen para la formación de los futuros profesionales, así como los llamados de organismos nacionales e internacionales por mejorar los niveles de vida a través del combate al analfabetismo, el mejoramiento de los sistemas escolares, la educación para toda la vida, la portabilidad académica y sobre todo del fomento y respeto de los derechos humanos, han demandado a las instancias educativas el fortalecimiento de sus mecanismos de gestión.

Así, en los primeros años del nuevo siglo se conformaron y robustecieron los documentos normativos y en el año 2006 entraron en funcionamiento las *Bases generales que regulan la educación y la investigación artísticas del INBA* como documento rector de los procesos educativos. En

---

con elementos de la administración, gestión o pedagogía, que les permitieran operar las escuelas bajo los cánones que la SEP, en este caso, estipulaba. Por ello el acompañamiento en estas labores por parte de la SGEIA y de otras instancias del Instituto era de suma importancia para ir alineando los procesos educativos a la institución, así como desarrollando los esquemas de educación artística de educación superior en el país.

este documento se plasmaron los objetivos de la educación artística que promovería el INBA y las obligaciones de la SGEIA, en las que se señalaban sus facultades como instancia de gestión a la que habría que acudir para resolver situaciones que dificultaran el logro de las metas educativas.

En estas bases se integraron y actualizaron los distintos documentos normativos existentes y se incorporaron elementos para la defensa de los derechos de los estudiantes.

Asimismo, se generaron nuevos reglamentos, códigos y procedimientos generales para operar las disposiciones de las Bases. Al mismo tiempo se definieron los procedimientos necesarios para que cada escuela crease sus reglamentos internos de funcionamiento.

En la actualidad se cuenta con por lo menos 71 documentos normativos de diferente jerarquía que regulan la vida institucional. (Documento de trabajo elaborado en la SGEIA para la transición gubernamental, 2012).

La creación de un marco normativo claro para la actuación de la SGEIA y de las escuelas a las que coordina favoreció un tipo de gestión más ordenado: se definieron tareas, formas de uso de los recursos, procesos de planeación y de evaluación; se dieron pautas de actuación en situaciones problemáticas; se generaron estándares o indicadores de calidad, y se impulsó la comunicación institucional.

Sin embargo, las transformaciones sociales por las que ha transitado el mundo globalizado han puesto en las agendas nacionales e internacionales nuevas políticas que han alentado la adaptación y generación de legislaciones que den respuesta a formas más complejas de convivencia educativa y de derechos humanos. En este sentido, todo el marco normativo que generó la SGEIA a fines del siglo pasado y principios del siglo XXI ha sido rebasado y resulta indispensable hacer una revisión integral del mismo, para responder a las situaciones, cada vez más complejas, que derivan de la vida educativa y de las nuevas políticas que emerjan desde la nueva Secretaría de Cultura.

Es un hecho que las exigencias y requerimientos de la vida actual necesitan cada vez estructuras institucionales más robustecidas, y que la economía nacional exige cada vez más la reducción de dichas estructuras. Del mismo modo, a nivel mundial, diversas organizaciones no gubernamentales apoyan, dan seguimiento y en ocasiones suplen las acciones gubernamentales de las naciones.

Ante estas realidades, es imperioso pensar cuáles son las mayores fortalezas institucionales que darán cauce a las acciones educativas que

los sistemas requieren. En el INBA estamos convencidos de que, si bien las autoridades que ocupan las estructuras organizacionales pueden contar con un bagaje académico, cultural o experiencial importante, ya no se dan abasto con la cantidad de procedimientos educativos, culturales, administrativos y sociales que es preciso decantar desde el sector público.

Es un hecho también que, en México, las autoridades institucionales son temporales y en cada cambio de sexenio suelen renovarse. Por ello, y habiendo identificado como una de las mayores fortalezas del Instituto a sus académicos, por ser quienes dan continuidad a los proyectos, resulta importante pensar en un tipo de gestión que privilegie el diálogo y el trabajo colaborativo entre todos los agentes que inciden en el Proyecto Educativo Institucional. Lo anterior exige el aprendizaje continuo de todos sus miembros y el impulso al establecimiento de nuevas normas y estrategias de convivencia colectiva, que atiendan a las políticas del país, a las necesidades de las comunidades escolares y a la comunidad del INBA en su conjunto.

### **PROPUESTA DE GESTIÓN DEL INBA**

Sin desconocer los procedimientos de administración que desde algunas labores y áreas deben realizarse para la vida académica institucional, la gestión que proponemos se ancla en recuperar la experiencia, el diálogo y el trabajo colaborativo entre todos los agentes que participan en la vida académica institucional, porque creemos que son dichos actores los que con sus propuestas han generado estrategias innovadoras que apuntan a que los procesos de gestión fortalezcan y den prioridad a lo académico en la formación de los profesionales.

Creemos que cuando los actores educativos ponen al servicio de la institución en la que laboran los conocimientos, significados y valoraciones que han construido desde su propia experiencia, en torno a lo que es deseable y no deseable dentro de la organización, generan un proceso comunitario y personal que permite cuestionar, poner en diálogo, tensión y negociación la manera de afrontar los procesos de gestión dentro de la misma, y este proceso comunitario y personal representa, de entrada, un valor específico en la institución. De ahí que sea la condición de posibilidad para que se tomen posturas y decisiones que reorienten las tendencias de gestión y amplíen el horizonte que esta puede seguir para el logro de los objetivos de formación artística en el presente y en el futuro.

En esta propuesta pensamos que al recuperar la relevancia del factor humano (con todo lo que ello implica), los procesos de gestión deberán

ser mediados por lo ético, lo político y lo estético, para así aportar y devolver a la institución la experiencia y los conocimientos adquiridos dentro y fuera de ella.

Con base en las nuevas tendencias en los campos educativo y cultural y en las acciones que se llevan a cabo en el Instituto, identificamos seis planos que integrarían la dimensión de gestión en los que debiera generarse un mayor número de esquemas colaborativos:

- a) *Plano académico-pedagógico*, entendido como el espacio donde se realizan acciones de gestión para favorecer la formación de los estudiantes (planeación curricular, didáctica, operación curricular, interacción entre los agentes educativos —directivos, docentes, cuerpos académicos y alumnos— procesos y procedimientos de evaluación, formación y actualización de cuadros docentes, animación de la vida académica, procesos de extensión académica, acciones de difusión artística y cultural vinculadas a los planes y programas de estudio, programas de intercambios estudiantiles y docentes; de investigación educativa; de apoyo a la titulación; de mejoramiento de los perfiles académicos; incursión en modelos educativos a distancia, acreditación de programas educativos por evaluadores externos, entre otros).
- b) *Plano escolar*, concebido como el espacio en el que se planean y desarrollan acciones que ponen en juego insumos informativos y dan soporte y seguimiento al desarrollo académico (planeación y diseño de procesos y procedimientos para el ingreso estudiantil y docente, programas y procedimientos para la matriculación, la titulación, la emisión de credenciales, registros de calificaciones, generación de certificados, cédulas y títulos, generación de estadísticas educativas que alimenten el diseño y seguimiento de indicadores que favorezcan el desarrollo escolar, entre otros).
- c) *Plano de servicios de apoyo*, referido a todas las acciones que hacen posible la mejora de las condiciones para generar ambientes de aprendizaje de calidad (becas, servicios médicos y psicológicos, servicios de atención a problemáticas vinculadas con la violación de los derechos humanos, servicios bibliotecarios, repositorios, publicaciones, difusión y programas de servicio social, entre otros).
- d) *Plano estructural*, entendido como aquel que atiende los insumos de plazas docentes, presupuestos, infraestructura, equipamiento, tecnologías y materiales necesarios para llevar a cabo las tareas educativas y de servicios de la institución.
- e) *Plano de clima organizacional*, pensado como las relaciones que se llevan a

cabo entre los distintos actores académicos y administrativos que operan el ámbito académico de los centros escolares en el ejercicio de sus funciones (reglamentos académicos, códigos de conducta, cuerpos colegiados, mesas de diálogo, evaluación del personal y estímulos al personal, entre otros).

- f) *Plano de vinculación y desarrollo*, ámbito que contempla la planeación y operación de estrategias que posibiliten la vinculación interinstitucional con otras instancias educativas, nacionales e internacionales, así como de procesos de vinculación intrainstitucional (asesorías, convenios, desarrollo de estrategias para la movilidad estudiantil, intercambios académicos, desarrollo de marcos normativos conjuntos entre la SGEIA y otras áreas del propio instituto para la vinculación, gestión de espacios para la difusión y divulgación de productos académicos, entre otros).

La operación de todos estos planos y su interacción imprimen una dinámica institucional específica en el campo educativo del INBA, y para lograr una gestión de calidad proponemos que dichos planos sean intervenidos bajo los siguientes ejes de acción transversal:

1. Planeación estratégica desde la experiencia, tanto individual como colectiva.
2. El diálogo como estrategia para generar procesos de colaboración.
3. La reflexión para la mejora continua y la evaluación.
4. Apertura al intercambio.

### **EJE 1. PLANEACIÓN ESTRATÉGICA DESDE LA EXPERIENCIA**

Entendemos por planeación estratégica la elaboración de proyectos educativos institucionales que buscan mejorar las acciones que se llevan a cabo en un centro educativo y plantear nuevas metas hacia el futuro, considerando todos los factores que intervienen en el hecho educativo, así como aquellos factores que lo impactan (sociales, económicos, políticos, ambientales y tecnológicos, entre otros).

Martínez (2014) sostiene que la planificación estratégica contempla la revisión y consideración de situaciones tanto favorables como problemáticas, para potenciar las metas y los objetivos educativos.

Para elaborar la planeación estratégica en el Instituto será necesario realizar un diagnóstico sustentado en la experiencia de las comunidades educativas que permita reconocer los logros y problemática presentes y sirva de base para proyectar situaciones futuras, a la vez que revisar y modificar las maneras en que se desarrolla la educación artística del Instituto.

De este modo podrá definirse un plan de mejora continua que transforme los procesos, procedimientos y fines de la educación artística impartida por el INBA.

Este plan de mejora deberá tener en el centro al alumno y a los docentes, así como a los procesos y procedimientos que deban ser tomados en cuenta desde los planos de gestión señalados anteriormente, sin perder de vista que todos los actores y procedimientos están en función de la institución a la que pertenecen. De igual manera, se deberán considerar las transformaciones en las profesiones y los campos laborales a fin de adecuar continuamente los planes y programas de estudio.

Para su realización deberá contar con la participación de todos los actores involucrados en su diseño, implementación y evaluación.

La experiencia de las comunidades educativas constituye una fuente de saber fundamental para la planeación, puesto que permite orientar las acciones desarrolladas en todos los ámbitos de la gestión hacia los propósitos educativos del Instituto.

Así, la planeación estratégica podría entenderse como un proceso técnico, político y ético, que pone en juego los compromisos de los actores para generar acciones que contribuyan a la formación de las nuevas generaciones de profesionales del arte.

Lo anterior implica concebir a la planeación estratégica como una herramienta construida colectivamente, que servirá a las autoridades y a las comunidades educativas para definir prioridades, tomar decisiones claras y orientar acciones y proyectos específicos acordes con los planes de mejora, así como generar esquemas de uso de recursos considerando las metas a corto, mediano y largo plazos. En este sentido se proponen las siguientes líneas de acción estratégicas:

- Elaborar indicadores educativos y marcos estadísticos que faciliten la realización anual de valoraciones sobre los avances y la productividad de las acciones realizadas en los seis planos para la gestión colaborativa planteados anteriormente.
- Generar instrumentos para la obtención de información de calidad, que permitan elaborar diagnósticos institucionales, tales como encuestas a estudiantes, padres de familia y empleadores, entre otros.
- Desarrollar un programa de seguimiento a egresados que posibilite la toma de decisiones sobre las revisiones de los planes y programas de estudio.
- Programar sesiones trimestrales y/o semestrales de análisis de diversas in-

formaciones sobre aspectos de gestión académica con las que cuentan las diversas áreas del Instituto, a fin de detectar las necesidades más apremiantes de atención que deberán ser plasmadas en la planeación estratégica, tanto por centro de trabajo como de manera global, contemplando a todas las escuelas del Instituto (quejas de padres de familia y alumnos, normatividad, planes y programas de estudio, reprobación, métodos de enseñanza aprendizaje, revisión de actas de sesiones de los órganos colegiados, evaluaciones, etcétera).

- Diseñar diagnósticos que hagan posible generar estrategias de planeación a corto, mediano y largo plazos.
- Capacitar a toda la comunidad de los centros sobre las nuevas estrategias de gestión, con el fin de promover su participación en las distintas tareas que se realicen.
- Definir estrategias de intercambio de experiencias entre diversos actores (docentes con directivos, estudiantes con docentes, docentes de un mismo nivel educativo, con personal de la SGEIA y/o de otras áreas del Instituto), para obtener una diversidad de perspectivas que coadyuven a construir el plan estratégico.
- Generar mecanismos de comunicación y vinculación con instancias educativas nacionales e internacionales, a fin de intercambiar experiencias e identificar elementos relevantes a considerar en la planeación estratégica.
- Impulsar la creación de un cuerpo colegiado en el que participen actores académicos de distintos centros de trabajo y personal de la SGEIA, que coordine y cree mecanismos de trabajo colaborativo para el diseño e implementación de la planeación estratégica.
- Promover la organización de diversos cuerpos colegiados que posibiliten, según la temática que el caso requiera, la elaboración de los productos y servicios previstos en el ejercicio de la planeación.
- Crear mecanismos de comunicación que permitan difundir los diagnósticos, los procesos y procedimientos que se lleven a cabo para la generación de la planeación estratégica de corto, mediano y largo plazos.
- Alentar la participación de todos los sectores del Instituto, conforme a sus funciones, en la puesta en marcha de las acciones a realizar en distintos programas de trabajo que emerjan del diagnóstico y la planeación estratégica.



## **EJE 2. EL DIÁLOGO COMO ESTRATEGIA PARA GENERAR PROCESOS DE COLABORACIÓN**

En la propuesta de gestión se reconoce la importancia del trabajo colaborativo entre autoridades educativas, directivos de las escuelas, trabajadores administrativos, académicos y alumnos, en el diseño de mecanismos que atiendan las necesidades de la educación artística, considerando al diálogo como estrategia para generar este trabajo.

El diálogo propicia la confianza y el reconocimiento de las experiencias de cada participante considerándolas valiosas y dignas de ser escuchadas; ello favorece el establecimiento de acuerdos para delinear planes de trabajo y acciones conjuntas de orden administrativo, académico y escolar que permitan atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, el diálogo como estrategia del trabajo colaborativo favorece la resolución de situaciones emergentes del orden de lo administrativo, lo académico o lo escolar.

Asimismo, favorece priorizar las necesidades por atender y dirigir, así como conseguir y potenciar los recursos necesarios; ello aporta mayor certeza en la toma de decisiones para el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Esta estrategia a la vez promueve un clima institucional donde la horizontalidad, la corresponsabilidad, el respeto y la confianza sean elementos insustituibles para establecer y cumplir acuerdos de corto, mediano y largo plazos y propicia la creación de metas y significados compartidos.

Para que el trabajo colaborativo sea efectivo se sugieren las siguientes líneas de acción estratégicas:

- Generar diversos mecanismos de difusión y discusión sobre el presente modelo educativo del INBA.
- Organizar seminarios focalizados sobre temáticas académicas diversas.
- Fortalecer el papel de los cuerpos colegiados en cada escuela, dando un lugar significativo a la experiencia académica y pedagógica en el análisis de las condiciones educativas de sus comunidades. La participación de los cuerpos colegiados será fundamental en la toma de decisiones educativas y pedagógicas y en la resolución de problemas.
- Impulsar nuevos cuerpos colegiados interescolares, con el fin de dirimir problemáticas académicas y estudiantiles generalizadas, o bien muy concretas y específicas, en todos los centros de trabajo dependientes de la SGEIA.
- Promover espacios de encuentro académico inter e intra escolares regulares,

que posibiliten el diálogo entre los diferentes actores y favorezcan el análisis de las situaciones educativas y las necesidades académicas que se deberán atender, así como el desarrollo de planes de acción al corto y mediano plazo.

- Generar una oferta de cursos de formación y actualización y procesos de sensibilización para personal directivo, administrativo y técnico manual, a fin de que adquieran habilidades y actitudes para valorar y desarrollar su trabajo como medio que coadyuva al logro de la formación de profesionales en el arte.
- Diseñar un programa de capacitación dirigido a las comunidades académicas del Instituto, que coadyuve al desarrollo de esta estrategia de manera empática, respetuosa y responsable.
- Potenciar y generalizar el acompañamiento y seguimiento del personal de la SGEIA para el cumplimiento de los acuerdos con las comunidades escolares y el logro de los objetivos educativos.
- Fortalecer la toma de decisiones académicas y la generación de propuestas de mejora educativa a través de la óptima operación de los cuerpos colegiados y la comunicación directa con las comunidades académicas, siempre en diálogo con la SGEIA y con instituciones pares

### **EJE 3. LA REFLEXIÓN PARA LA MEJORA CONTINUA Y LA EVALUACIÓN**

La gestión fundada en el diálogo a través del trabajo colaborativo y la recuperación de la experiencia de los actores participantes en el diseño de la planeación estratégica cierra su ciclo con el reconocimiento de la evaluación como elemento sustancial para la mejora continua de los procesos educativos que se ofrecen.

Concebimos la evaluación de la gestión como aquel proceso en el que los actores educativos reflexionan y valoran de manera continua, colectiva y crítica el diseño y la implementación del plan de mejora, con la intención de detectar fallas o aciertos para el logro de las metas propuestas (Martínez, 2014, y Fernández, 2000). Para ello se requiere crear condiciones de confianza y compromiso por parte de docentes, alumnos y autoridades para que expresen con libertad sus experiencias y resultados.

La evaluación, a la vez, requiere que las autoridades educativas tengan apertura a la innovación en la gestión y en la operación de los servicios educativos; sin estas cualidades los procesos de evaluación se convierten en formalidades a cumplir, en lugar de un proceso de retroalimentación fructífero de lo educativo (Fernández, 2000). Por tanto, tendrán que ser ejercicios abiertos y sistemáticos basados en la experiencia de los participantes.

Consideramos que la evaluación puede enriquecerse también a través de la implementación de un sistema de investigación educativa continuo que considere datos cuantitativos y cualitativos que fortalezcan el análisis y permitan contrastar los resultados institucionales con las tendencias nacionales e internacionales en la formación artística.

La evaluación permitirá la constante mejora de la gestión y de los procesos educativos, dará elementos para la toma de decisiones y para reenfocar los esfuerzos institucionales en el logro de metas y objetivos. Además, permitirá obtener informes sólidos sobre el avance, logros y dificultades a los que se enfrenta la institución, que podrán ser comunicados a padres de familia e instituciones educativas nacionales e internacionales y someterlos a procesos de evaluación externa.

Para ello se consideran importantes las siguientes acciones:

- Implementar mecanismos que generen una cultura de la evaluación y la mejora institucional en los actores participantes, incluyendo procesos y procedimientos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Organizar cuerpos académicos dedicados al seguimiento e investigación de procesos educativos internos y de tendencias educativas externas, para producir documentos de trabajo que sirvan al análisis institucional.
- Establecer vínculos con empleadores y con otras instancias de educación superior, para contar con elementos de contraste que permitan valorar el rumbo de la educación que se ofrece en relación con las tendencias y necesidades existentes en otros espacios formativos y laborales.
- Promover espacios de encuentro a nivel escolar e institucional para la discusión interna y la visibilización externa de los resultados.

#### **EJE 4. APERTURA AL INTERCAMBIO**

La mirada constante hacia experiencias análogas que se desarrollan en otras instancias educativas, campos profesionales y colectivos diversos, tanto nacionales como internacionales, son siempre marcos de referencia que permiten el intercambio de ideas, la autodefinición, el reconocimiento de otras posibilidades en la solución de problemas académicos, la identificación de alternativas diversas para la proyección de posibilidades de acción y la actualización constante de nuestras propias miradas frente al proyecto educativo del Instituto.

Una herramienta valiosa que permitirá articular esfuerzos en el campo educativo será el trabajo en red con otras instancias educativas y culturales.

Las redes posibilitan la construcción de proyectos comunes, reducir costos, potenciar nuestros activos, responder de manera más ágil a las necesidades y trascender esquemas burocráticos a la vez que mantenemos nuestra identidad y autonomía.

Asumiendo sus posibilidades y limitaciones, en el trabajo en red nos reconfiguramos y nos encontramos con los otros, aprendemos a cooperar, abrimos áreas de oportunidad, nos fortalecemos mutuamente, construimos relaciones horizontales, impulsamos la descentralización, aprendemos a pensar y actuar a la vez global y localmente y nos esforzamos por apropiarnos paulatinamente del control sobre nuestros procesos vitales (Hernández, 2006, s/p).

Por ello proponemos las siguientes acciones:

- Generar estudios comparativos entre los diversos elementos que conforman los planos de la gestión institucional.
- Promover encuentros de educación artística con otras instancias de educación superior nacionales o internacionales.
- Elaborar estrategias para el intercambio académico y estudiantil.
- Potenciar las muestras escolares con otras instituciones de educación superior.
- Ampliar la gestión de convenios de colaboración.
- Trabajar proyectos específicos en red, con otras instituciones de educación superior, centros de producción, asociaciones civiles, colectivos, entre otros.

En suma, la propuesta de gestión que se presenta considera que los ejes señalados deberán estar interrelacionados y alineados con los seis planos que determinan la dimensión de gestión en este modelo, y considerar en todo momento la planificación, diálogo y trabajo colaborativo, para generar transformaciones con un verdadero impacto en el campo de la educación artística. En esta, los docentes, alumnos, personal administrativo y autoridades se consideran actores y no solo ejecutores o receptores de los procesos administrativos y de gestión. Asumir su corresponsabilidad en los procesos de gestión favorecerá que los cambios y mejoras propuestas tengan un impacto distinto en la calidad del logro de metas a mediano y largo plazos, en concordancia con los desarrollos del campo artístico y cultural. ■

---

## **Anexos**

Anexo I. Oferta Educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes

Anexo II. Publicaciones periódicas revisadas para el análisis histórico de la dimensión académica

Anexo III. Lista de esquemas

Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
<b>DANZA</b>			
Escuela Nacional de Danza Folklórica	Licenciatura en Danza Folklórica. 2006. Reestructuración, 2017	8 semestres	Licenciado en Danza Folklórica
Academia de la Danza Mexicana	Licenciatura en Danza Clásica. Agosto de 2006. Actualización, mayo de 2018	8 años	Licenciado en Danza Clásica
	Licenciatura en Danza Contemporánea. Agosto de 2006. Reestructuración, junio de 2018	4 años	Licenciado en Danza Contemporánea
	Licenciatura en Danza Popular Mexicana. Agosto de 2006. Reestructuración 2015	4 años	Licenciado en Danza Popular Mexicana
	Licenciatura en Danza, Opción Multidisciplinar. 2013	4 años	Licenciado en Danza Opción Multidisciplinar
Escuela Nacional de Danza "Nellie y Gloria Campobello"	Licenciatura en Educación Dancística con orientación en Danza Contemporánea, Danza Española o Danza Folklórica. Agosto de 2006, Reestructuración, noviembre de 2016	8 semestres	Licenciado en Educación Dancística con orientación Danza Española
			Licenciado en Educación Dancística con orientación Danza Contemporánea
			Licenciado en Educación Dancística con orientación en Danza Folklórica

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea	Licenciatura en Danza Clásica Julio de 2006. Enmienda, abril de 2008. Enmienda, mayo de 2017	7 años	Técnico Superior Universitario en Danza Clásica con Línea de Trabajo de Bailarín
		7 años	Técnico Superior Universitario en Danza Clásica con Línea de Trabajo de Docencia
		9 años	Licenciado en Danza Clásica con Línea de trabajo de Bailarín
		9 años	Licenciado en Danza Clásica con Línea de trabajo de Docencia
	Licenciatura en Danza Contemporánea. Julio de 2006	5 años	Licenciado en Danza Contemporánea
	Licenciatura en Danza Clásica, Plan Especial para Varones. Julio de 2006. Enmienda, abril de 2008. Enmienda, diciembre de 2017	4 años	Técnico Superior Universitario en Danza Clásica con Línea de Trabajo de Bailarín (Plan Especial para Varones)
		4 años	Técnico Superior Universitario en Danza Clásica con Línea de Trabajo de Docencia (Plan Especial para Varones)
		6 años	Licenciado en Danza Clásica con línea de trabajo de Bailarín (Plan Especial para Varones)
		6 años	Licenciado en Danza Clásica con línea de trabajo de Docencia (Plan Especial para Varones)
	Licenciatura en Coreografía. Julio de 1994	8 semestres	Licenciado en Coreografía

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (Área de Danza)	Licenciatura en Enseñanza de la Danza con especialidad en Clásico y Contemporáneo. Mayo de 1994	8 Semestres	Licenciado en Enseñanza de la Danza con especialidad en Clásico
		8 Semestres	Licenciado en Enseñanza de la Danza con especialidad en Contemporáneo
	Licenciatura en Danza Clásica. 2006	16 Semestres	Licenciado en Danza Clásica
	Licenciatura en Danza Clásica 2006	8 semestres	Licenciado en Danza Clásica (Plan Especial para Varones)
	Licenciatura en Danza Contemporánea. 2006	10 semestres	Licenciado en Danza Contemporánea
	Licenciatura en Danza Folklórica. 2006	12 semestres	Licenciado en Danza Folklórica
Centro de Investigación Coreográfica	Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística. 2012	6 semestres	Técnico Superior Universitario en Investigación y Creación Dancística.
<b>TEATRO</b>			
Escuela Nacional de Arte Teatral	Licenciatura en Actuación, con enfoque educativo por competencias. Mayo de 2012	8 semestres	Licenciado en Actuación
	Licenciatura en Escenografía con orientación en Diseño: Escenográfico, de Vestuario, de Iluminación o de Producción, con enfoque educativo por competencias. Mayo de 2012	8 semestres	Licenciado en Escenografía con orientación en Diseño Escenográfico
			Licenciado en Escenografía con orientación en Diseño de Vestuario
			Licenciado en Escenografía con orientación en Diseño de Iluminación
		Licenciado en Escenografía con orientación en Diseño de Producción	



*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
<b>ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES</b>			
Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado "La Esmeralda"	Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales. 2007. En finiquito	8 semestres	Licenciado en Artes Plásticas y Visuales
	Licenciatura en Artes Visuales. 2016 (plan de nueva creación)	8 semestres	Licenciado en Artes Visuales
	Licenciatura en Docencia de las Artes. 2016 (plan de nueva creación)	4 semestres	Licenciado en Docencia de las Artes (programa de nivelación)
Escuela de Diseño.	Licenciatura en Diseño. 2006. Actualización, diciembre de 2017	8 semestres	Licenciado en Diseño
<b>MÚSICA</b>			
Escuela de Laudería	Licenciatura en Laudería. 1994. Enmienda 2016	10 semestres	Licenciado en Laudería

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
Conservatorio Nacional de Música	Plan de Estudios (Libro I-V) Técnico Profesional, Profesional Asociado y Licenciatura. Plan 2006. Enmienda, marzo de 2010. Enmienda, julio de 2017	7 años	Profesional Asociado en Arpa
		5 años	Profesional Asociado en Canto
		6 años	Profesional Asociado en Clarinete
		6 años	Profesional Asociado en Clavecín
		6 años	Profesional Asociado en Contrabajo
		6 años	Profesional Asociado en Corno Francés
		6 años	Profesional Asociado en Fagot
		6 años	Profesional Asociado en Flauta transversa
		6 años	Profesional Asociado en Guitarra
		6 años	Profesional Asociado en Oboe
		6 años	Profesional Asociado en Percusiones
		7 años	Profesional Asociado en Piano
		6 años	Profesional Asociado en Saxofón
		6 años	Profesional Asociado en Trombón
		6 años	Profesional Asociado en Trompeta
		6 años	Profesional Asociado en Tuba
		8 años	Profesional Asociado en Viola
		8 años	Profesional Asociado en Violín
		8 años	Profesional Asociado en Violoncello
		7 años	Profesional Asociado en Órgano
		9 años	Licenciado en Arpa
		7 años	Licenciado en Canto
		8 años	Licenciado en Clarinete
8 años	Licenciado en Clavecín		
8 años	Licenciado en Contrabajo		
8 años	Licenciado en Corno Francés		
8 años	Licenciado en Fagot		
8 años	Licenciado en Flauta Transversa		
8 años	Licenciado en Guitarra		

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
		8 años	Licenciado en Oboe
		8 años	Licenciado en Percusiones
		9 años	Licenciado en Piano
		8 años	Licenciado en Saxofón
		8 años	Licenciado en Trombón
		8 años	Licenciado en Trompeta
		8 años	Licenciado en Tuba
		10 años	Licenciado en Viola
		10 años	Licenciado en Violín
		10 años	Licenciado en Violoncello
		9 años	Licenciado en Órgano
		4 años	Licenciado en Musicología
		4 años	Licenciado en Composición
		4 años	Licenciado en Dirección Coral
Conservatorio Nacional de Música	Licenciatura en Educación Musical. 2006. Enmienda 2011. Adenda, 2017	5 años	Licenciado en Educación Musical

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
Escuela Superior de Música	Licenciatura en Flauta Transversa, Oboe, Clarinete,	5 años	Licenciado en Flauta Transversa
	Fagot, Corno Francés, Trompeta,	5 años	Licenciado en Oboe
	Trombón, Tuba, Percusiones,	5 años	Licenciado en Clarinete
	Arpa, Violín, Viola, Violoncello,	5 años	Licenciado en Fagot
	Contrabajo, Guitarra, Clavecín,	5 años	Licenciado en Corno Francés
	Piano, Canto Operístico,	5 años	Licenciado en Trompeta
	Composición, Dirección de Orquesta y Jazz. 1998.	5 años	Licenciado en Trombón
	Enmienda 2009	5 años	Licenciado en Tuba
		5 años	Licenciado en Percusiones
		5 años	Licenciado en Arpa
		5 años	Licenciado en Violín
		5 años	Licenciado en Viola
		5 años	Licenciado en Violoncello
		5 años	Licenciado en Contrabajo
		5 años	Licenciado en Guitarra
		5 años	Licenciado en Clavecín
	5 años	Licenciado en Piano	
	5 años	Licenciado en Canto Operístico	
	5 años	Licenciado en Composición	
	5 años	Licenciado en Dirección de Orquesta	

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
Escuela Superior de Música	Licenciatura en Flauta Transversa, Oboe, Clarinete, Fagot, Corno Francés, Trompeta, Trombón, Tuba, Percusiones, Arpa, Violín, Viola, Violoncello, Contrabajo, Guitarra, Clavecín, Piano, Canto Operístico, Composición, Dirección de Orquesta y Jazz. (Dos tomos) 1998. Enmienda 2009.	4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Flauta
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Clarinete
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Saxofón
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Trompeta
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Trombón
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Contrabajo
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Piano
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Percusiones
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Guitarra
		4 años	Licenciado en Jazz con especialidad en Violín
Escuela Superior de Música (Plan 2013)	Licenciatura en Música Antigua con orientación en Flauta de Pico, Flauta Traversa Barroca, y Órgano y Nivel Medio Superior con orientación en Flauta de Pico, Flauta Traversa Barroca, y Órgano. 2013	5 años	Licenciado en Música Antigua con orientación en Flauta de Pico
		5 años	Licenciado en Música Antigua con orientación en Flauta Traversa Barroca
		5 años	Licenciado en Música Antigua con orientación en Órgano

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior con título o certificado profesional  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (Área de Música)	Licenciaturas de Música. 1998	8 años	Licenciado en Ejecución de Violín
		8 años	Licenciado en Ejecución de Viola
		8 años	Licenciado en Ejecución de Violoncello
		8 años	Licenciado en Ejecución de Contrabajo
		8 años	Licenciado en Ejecución de Flauta
		8 años	Licenciado en Ejecución de Clarinete
		8 años	Licenciado en Ejecución de Trompeta
		8 años	Licenciado en Ejecución de Piano
		8 años	Licenciado en Ejecución de Guitarra
		8 años	Licenciado en Ejecución de Percusiones
		8 años	Licenciado en Canto
		8 años	Licenciado en Ejecución de Trombón
		8 años	Licenciado en Tuba
		8 años	Licenciado en Corno
		8 años	Licenciado en Composición
8 años	Licenciado en Ejecución de Fagot		
8 años	Licenciado en Ejecución de Oboe		

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior posgrado con diploma y grados

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
<b>DANZA</b>			
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón” (CENIDI Danza)	Maestría en Investigación de la Danza. Plan 2011. Actualización 2016	4 semestres	Maestro en la Investigación de la Danza
Escuela Nacional de Danza “Nellie y Gloria Campobello”	Especialidad en Estudios del Movimiento. Marzo de 2018	1 año	Especialista en Estudios del Movimiento
	Maestría en Desarrollo de Proyectos Inclusivos en Artes. Diciembre de 2017	4 semestres	Maestro en Proyectos Inclusivos en Artes
<b>TEATRO</b>			
Escuela Nacional de Arte Teatral	Maestría en Dirección Escénica con enfoque educativo por competencias. Junio de 2012. Reestructura, 2016	4 semestres	Maestro en Dirección Escénica
Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigli” (Citru)	Maestría en Investigación Teatral. Abril de 2018	4 semestres	Maestro en Investigación Teatral
<b>MÚSICA</b>			
Conservatorio Nacional de Música	Maestría en Interpretación de Música Mexicana de Concierto. Enero de 2018	4 semestres	Maestro en Interpretación de Música Mexicana de Concierto

*Anexo 1. Oferta educativa del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
Salidas educativas en operación. Ciclo escolar 2017/2018 / Nivel superior posgrado con diploma y grados  
(continuación)

ESCUELA	PLAN DE ESTUDIOS	DURACIÓN	SALIDAS EDUCATIVAS EN OPERACIÓN
<b>ARTES PLÁSTICAS Y VISUALES</b>			
Escuela de Diseño	Especialidad en Diseño Multimedia. 1996. Actualización, agosto de 2012	2 semestres	Especialista en Diseño Multimedia
	Especialidad en Creatividad y Estrategia Publicitaria. 1996. Actualización, agosto de 2012	2 semestres	Especialista en Creatividad y Estrategia Publicitaria
	Especialidad en Diseño Editorial. 1996. Actualización, agosto de 2012.	2 semestres	Especialista en Diseño Editorial
	Especialidad en Diseño Textil. 2005. Actualización, agosto de 2012.	2 semestres	Especialista en Diseño Textil
	Maestría en Creatividad para el Diseño. 1998. Actualización noviembre de 2012	4 semestres	Maestro en Creatividad para el Diseño
	Maestría en Teoría y Crítica del Diseño. Noviembre de 2012.	4 semestres	Maestro en Teoría y Crítica del Diseño
	Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigil”, de la Danza “José Limón”, Musical “Carlos Chávez”, y de Artes Plásticas	Doctorado en Artes Visuales (Artes Visuales, Artes Escénicas e Interdisciplina). Mayo de 2017	6 semestres
Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas	Maestría y Doctorado en Cartografías del Arte Contemporáneo. Septiembre de 2017	4 semestres	Maestro en Cartografías del Arte Contemporáneo
		8 semestres	Doctor en Cartografías del Arte Contemporáneo



Anexo II. Publicaciones periódicas revisadas  
para el análisis histórico de la dimensión académico-pedagógica

- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1993). *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBAL*. 1 (0). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1993). *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBAL*. 1(1). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1993). *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBAL*. 1 (2). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1993). *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBAL*. 1 (3). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1994). *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales y de los Centros de Investigación del INBAL*. 1 (5). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1996). *Educación Artística. La gaceta de las escuelas profesionales del INBAL*. 4 (12). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1997). *Educación Artística*. 5 (16). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1997). *Educación Artística*. 5 (17). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1997). *Educación Artística*. 5 (18). México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1997). *Educación Artística*. 5 (19). México: INBA.

*Anexo III. Lista de esquemas*

<i>Esquema 1.</i>	Dimensiones del modelo educativo del INBA. Desglose	11
<i>Esquema 2.</i>	Rasgos nodales del Modelo	12
<i>Esquema 3.</i>	Cronología de las escuelas de educación superior adscritas al INBA	24-32
<i>Esquema 4.</i>	Principios curriculares	61
<i>Esquema 5.</i>	Referentes del aprendizaje	74
<i>Esquema 6.</i>	Organigrama general	102

---

## Referencias bibliográficas

### **DIMENSIÓN INSTITUCIONAL**

- ÁLVAREZ MENDIOLA, G. (Coord). (2015). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior (1959-2015)*. México: ANUIES.
- CÁMARA DE DIPUTADOS. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. LXIII Cong. (2017). México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_240217.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_240217.pdf)
- CÁMARA DE DIPUTADOS. *Ley General de Cultura y Derechos Culturales*. LXIII Cong. (2017). México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC\\_190617.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCDC_190617.pdf)
- CÁMARA DE DIPUTADOS. *Ley General de Educación*. LXIII Cong. (2016). México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-ob12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-ob12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- CÁMARA DE DIPUTADOS. *Ley que crea el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. LXIII Cong. (2015). México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/193\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/193_171215.pdf)
- ESCALANTE GONZALBO, P. et al. (2010). *Historia mínima de la educación en México*. México: El Colegio de México.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (1981). Presentación. En F. REYES-PALMA. *Historia social de la educación artística en México. La política cultural en la época de Vasconcelos (1920-1924)*. (6-7). México: INBA/SEP/Cuadernos del Centro de Documentación e Investigación.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México. Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y MUSEO CASA ESTUDIO DIEGO RIVERA Y FRIDA KAHLO. (1999). *Misiones culturales: los años utópicos 1920-1938*. México: Conaculta-INBA.
- LATAPÍ SARRE, P. et al. (2004). *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica (FCE).
- MALEE BASSETT, R. & Maldonado Maldonado, A. (Coords.). (2014). *Organismos internacionales y políticas en educación superior*. México: ANUIES/Cinvestav/IISUE.
- OCAMPO LÓPEZ, J. (2005). José Vasconcelos y la educación mexicana. *Revista His-*

- toria de la Educación Latinoamericana*, 7, 139-159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900707.pdf>.
- ORGANIZACIÓN PARA LAS NACIONES UNIDAS. (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Nueva York: ONU.
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. *Decreto por el que se expide la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres*. (2006). México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4926719&fecha=02/08/2006](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4926719&fecha=02/08/2006).
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. *Decreto por el que se expide el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 de la Secretaría de Educación Pública*. (2013). México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (S/F). *Historia de la SEP*. México: SEP. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Historia\\_de\\_la\\_SEP#.wX56JOSGPSO](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.wX56JOSGPSO)
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (S/F). *Compilación de tratados internacionales. Educación y cultura*. México: SEGOB. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/181503/VII\\_EDUCACION\\_Y\\_CULTURA.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/181503/VII_EDUCACION_Y_CULTURA.pdf)
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (2014). *Programa Especial de Cultura y Arte 2014-2018*. México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5342486&fecha=28/04/2014).
- RAMOS, M. (2011). *Actores y compañías en la Nueva España: siglos XVI y XVII*. México: Conaculta/INBA/Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas, AC.
- RAMOS, M. (2013). *La danza teatral en México durante el Virreinato (1521-1821)*. México: Conaculta/INBA/Escenología.
- SECRETARÍA DE CULTURA. *Fundación de Conaculta*. Recuperado el 28 de agosto de 2017 de <http://www.cultura.gob.mx/fundacion/>. México: Secretaría de Cultura.
- SOLANA, F. et al. (2011). *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- TORTAJADA, M. (2008, marzo). La investigación artística mexicana en el siglo XX: La experiencia oficial del Departamento de Bellas Artes y del Instituto Nacional de Bellas Artes. *Cultura y representaciones sociales, Contribuciones: El INBA en México*. 2(4), 169-176. México. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v2n4/v2n4a6.pdf>.

**DIMENSIÓN ARTÍSTICA, FILOSÓFICA, ANTROPOLÓGICA Y EDUCATIVA**

- AGUILAR, L. A. (2003, agosto-enero). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), 11-18. Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco.
- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BÁRCENA, F. (2002). El aprendizaje del comienzo. Variaciones sobre la educación, la creación y el acontecimiento. *Educación y educadores*, 5, 39-50. Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BÁRCENA, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- BROCKBANK, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CAILLOIS, R. (1994). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. México: FCE.
- DANTO, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ CRUZ, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. *Alteridades*, 7 (13), 5-15. México: UAM-I.
- DILTHEY, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.
- FERREIRO, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México/Cenidi Danza/INBA/Cenart/Conaculta.
- FOSTER, H. (2001). *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H.G. (2000). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- GIUNTA, A. (2014). *Cuando empieza el arte contemporáneo*. Buenos Aires: Fundación ArteBA.
- JAUSS, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- JONES, A. & War, T. (2008). *El cuerpo del artista*. Hong Kong: Phaidon Español.
- MICHAUD, Y. (2007). *El arte en estado gaseoso. Ensayo sobre el triunfo de la estética*. México: FCE.

- MICHEL, A.D. (Coord.). (2016). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesionales de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría de Desarrollo Educativo*. México: Secretaría de Cultura/Cenart/Universidad Pedagógica Nacional.
- MIER, R. (marzo-mayo, 2014). *Charlas sobre estética con Raymundo Mier*. México: ENAH. (Notas del curso).
- MIER, R. (2007). La experiencia estética como recreación de lo político. *Revista Versión*, (20), 101-121. México: UAM-X.
- NICOLESCU, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC.
- RICHARD, N. (1994). *Latinoamérica y las retóricas posmodernas de lo otro. Encuentros y desencuentros en el arte: IV Coloquio Internacional de Historia del Arte*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Estéticas.

**DIMENSIÓN ACADÉMICO-PEDAGÓGICA**

- ACHA, J. (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México: Trillas.
- ALSINA, P. et al. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- ANIJOVICH, R. & Mora, S. (2006). El docente reflexivo: clave para la innovación. *Reflexión académica en diseño y comunicación*, VII(7), 20-22. Recuperado de [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=122&id\\_articulo=806](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=122&id_articulo=806)
- BÁRCENA, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar. Cuadernos de Filosofía*, (31), 9-33. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLO, R. (1990). La imaginación creadora en el pensamiento de Gastón Bachelard. *Revista Filosofía*, (XXVIII), 65-70. San José: Universidad de Costa Rica.
- DE ALBA, A. (1998). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2015). *Currículo: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- EISNER, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- ESCUDERO, J. M. (Ed.). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ, O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica*, 39. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- FERREIRO, A. (2007a). De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estética. *Memoria electrónica del IX Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf>
- FERREIRO, A. (2007b). Una topografía de la imaginación: rutas para pensar la educación. En M.A. JIMÉNEZ (Coord.). *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación*. (pp. 61-115). México: UACM/Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- GARZA, N. (2002). José Saramago o la mirada de la invisibilidad. En A. MARTÍNEZ & E. COHEN. (Coords.). *Lecciones de extranjería. Una mirada a la diferencia*. (pp. 169-179). México: UNAM/Siglo XXI.

- GIMENO, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- GRANJA, J. (2002). Análisis conceptual de discurso: lineamientos para una perspectiva emergente. En R. N. BUENFIL. *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdés. (pp. 235-249).
- GREENE, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. México: Édere.
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- GREENE, M. (1994). La pasión por la reflexión: artes, humanidades y la vida de la mente. En S. MACLURE & P. DAVIES. (Comps.). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2012). *Plan de estudios del Bachillerato en Artes y Humanidades*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES, et al. (1994). *Memorias de la primera reunión nacional de universidades e instituciones de educación artística superior. La educación artística del siglo que viene*. México: INBA/ANUIES/Universidad Veracruzana.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1984). *Normas que regulan las condiciones específicas del trabajo del personal académico de base de las escuelas Profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1999). *Lineamientos específicos para el funcionamiento de los comités dictaminadores de áreas artísticas*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2004). *Coloquio: Danza, miradas y saberes*. México: Conaculta/INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2006). *Bases Generales que regulan la Educación y la Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2006). *Código de conducta de los alumnos del INBAL*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2006). *Código de derechos y obligaciones académicas del personal docente del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2013). *Plan de estudios de la Licenciatura en Danza. Opción Multidisciplinar*. Academia de la Danza Mexicana. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2016). *Plan de estudios del Bachillerato en Artes y Humanidades*. México: INBA.



- JOHNSON, A. (Enero-abril, 2015). De raíces y rizomas: el devenir del performance. *Diario de campo*. Tercera época. 2 (6-7), 8-14. México: Conaculta/INAH.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- LAPOUJADE, M.N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. México: Siglo XXI.
- LINCOLN CENTER INSTITUTE FOR THE ARTS IN EDUCATION. (s/f). *Aesthetic education, inquiry, and the imagination*. New York: Lincoln Center Institute for the Arts in Education.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: El Correo de la UNESCO.
- PETERS, R. (1977). *Filosofía de la educación*. México: FCE.
- SARTRE, J. P. (1976). *Lo imaginario. Psicología fenomenológica de la imaginación*. Buenos Aires: Losada.
- SERRANO, J. A. (2007). Fases de la docencia reflexiva. *Eutopía. Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el Bachillerato*. 1 (3), 10-13. México: UNAM.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TORRES, R. (2003). Procesos y prácticas curriculares. En A. DÍAZ BARRIGA. *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. México: UNAM.
- WARNOCK, M. (2003). *La imaginación*. México: FCE.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

### **Entrevistas inéditas**

- CRUZ, M. (2016). Entrevista con Abigail García, Ciudad de México.
- HERNÁNDEZ, J. L. (2016). Entrevista con Abigail García, Ciudad de México.

## **DIMENSIÓN DE GESTIÓN**

- BOTERO, C. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 2-10. Madrid: OEI.
- CHIAVENATO, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw-Hill Interamericana.
- ETKIN, J. (2007). *Capital social y valores en la organización sustentable*. Buenos Aires: Granica. (pp. 19-35). Recuperado de <http://mc142.uib.es:8080/rid=1M-745FKZR-6LG7V6-185K/3-Etkin-CapitalSocial-Cap1-Filosofia%20de%20Gestion.pdf>
- ETKIN, J. (2011). *Gestión de la complejidad en las organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto y lo impensado*. Buenos Aires: Granica.
- FERNÁNDEZ, T. (2000). Módulo 2. Gestión educativa estratégica. En P. PUZNER. *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Ministerio de la Nación.
- GARZÓN, C.M. (2011). Análisis de los conceptos de administración, gestión y gerencia en enfermería, desde la producción científica de enfermería, en América Latina. (Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6678/1/claramariagarzonrodriguez.2011.pdf>
- HERNÁNDEZ, J.L. (2006, julio-octubre). La experiencia del Centro Nacional de las Artes (México). *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, (9). OEI. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/pensariberoamerica/rico9a09.htm>
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1984). *Normas que regulan las condiciones específicas del trabajo del personal académico de base de las escuelas Profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1994). *Estatuto del personal académico del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2006). *Código de derechos y obligaciones académicas del personal docente del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (2006). *Bases Generales que regulan la Educación y la Investigación Artísticas del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES. (1999). *Lineamientos específicos para el funcionamiento de los comités dictaminadores de áreas artísticas*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA. (2006). *Manual General de Organización*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA. (2013). *Programa Institucional*

- de Mediano Plazo (PINBA) 2013-2018*. México: INBA.
- INSTITUTO NACIONAL DE BELLAS ARTES Y LITERATURA. (2012). *Documento interno de trabajo elaborado en la SGEIA para la transición gubernamental*. Archivo de la SGEIA del INBA, México.
- KOONTZ, H. (1994). *Elementos de administración*. México: Mc Graw-Hill.
- OLIVERA, R. (2002). *Teorías de la administración*. México: International Thomson Editores.
- MARTÍNEZ, X. (Coord.). (2014). *Gestión educativa y prospectiva humanística*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- OJEDA, M. (2013). La planificación estratégica en las instituciones de educación superior mexicanas: De la retórica a la práctica. *Revista de Investigación Educativa*, (16). Jalapa: Universidad Veracruzana. Recuperado de <https://www.uv.mx/cpue/num16/ojeda-planificacion-estrategica.pdf>

### **Entrevistas inéditas**

- HERNÁNDEZ, J. L. (2016). Entrevista con Abigail García, Ciudad de México.



**Secretaría de Cultura**

María Cristina García Cepeda  
Secretaria

Saúl Juárez Vega  
Subsecretario de Desarrollo Cultural

Jorge Gutiérrez Vázquez  
Subsecretario de Diversidad Cultural  
y Fomento a la Lectura

Francisco Cornejo Rodríguez  
Oficial Mayor

Marina Núñez Bepalova  
Directora general de Publicaciones

**Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura**

Lidia Camacho Camacho  
Directora general

Sergio Rommel Alfonso Guzmán  
Subdirector general de Educación e Investigación Artísticas

María Eugenia Chávez Guzmán  
Directora de Asuntos Académicos

Margarita Villagómez Badillo  
Directora de Servicios Educativos

Azucena Balcázar Herrera  
Directora de Planeación Educativa

José Luis Flores Beltrán  
Director de Difusión y Relaciones Públicas

*Modelo educativo del Instituto Nacional de Bellas Artes*  
se terminó de imprimir en agosto de 2018  
en los talleres de ~~Nombre de la imprenta,~~  
~~dirección de la imprenta.~~

La edición consta de 500 ejemplares.

Un modelo educativo no sólo trasluce el modelo social en que viven los miembros de una comunidad, sino también su ideología, sus valores, su concepción del mundo, que se impregnan en cada acción práctica, estética o cognitiva, en cada reflexión crítica sobre esa realidad y en los procesos de expresión, significación, comunicación, interacción e interpretación de su diálogo en comunidad. Por ello, el modelo que se propone se ha concebido de igual modo como un programa de investigación educativa que posibilite la integración de los esfuerzos que emprenden las escuelas, centros de investigación y otros proyectos de formación artística del Instituto Nacional de Bellas Artes.

ISBN EN TRÁMITE

**CULTURA**  
SECRETARÍA DE CULTURA



 **INBA**