

LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES VISUALES. UN ANÁLISIS
INTERPRETATIVO DE PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA PROVINCIAL
DE BELLAS ARTES; DR. "FIGUEROA ALCORTA".

Resumen

El proyecto de investigación, "La formación docente en el campo de la educación artística" (2012-2013) propone realizar una lectura crítica de los diseños y procesos de desarrollo curricular actuales de la formación docente en artes visuales para nivel superior no universitario, con énfasis en cuatro unidades curriculares.

En esta oportunidad realizaremos un análisis interpretativo de los tres planes de estudio decretos 1336/64, 5458/88, el plan de formación docente en el marco de la reforma de los 90 Resol. Ministerial 91/01 y del reciente diseño curricular que pertenecen al Profesorado de Educación Artística –Artes Visuales-, vigente en los Institutos de Formación de docentes en Artes Visuales de la Provincia de Córdoba; y en cada uno de ellos analizamos de manera específica el espacio curricular de Dibujo.

En estos planes y en la asignatura Dibujo hemos podido identificar algunos conceptos que, además de reafirmar fuertes tradiciones en las propuestas de Formación docente en Artes Visuales dan cuenta de continuidades respecto de los supuestos teóricos y metodológicos de base, como también de ciertas rupturas y emergencias.

Creemos que este análisis retrospectivo se configura como aporte valioso para la línea investigativa en la que nos inscribimos.

Palabras clave: formación docente –currículo – artes visuales -dibujo-

Abstract

The research project, "Teacher training in the field of art education" (2012-2013) proposes to conduct a critical review of the designs and current curriculum development processes of teacher education in visual arts in higher non-university level, with emphasize in four curricular units.

In this opportunity we will make an interpretive analysis of three curriculum decrees 1336/64, 5458/88, the plan of teacher training in the context of the reform of the 90 Resol. Ministerial 91/01 and the recent curriculum belonging to the Faculty of Art Education -Visual Arts- 'force in the teacher training institutes in Visual Arts from the Province of Córdoba; and in each of them we analyze the specific way, of the curricular space of drawing.

In these plans and in the subject Drawing we have identified some concepts that, in addition to reaffirming strong traditions in teacher training proposals in Visual Arts realize extend regarding the theoretical and methodological basis, as well as certain breakdowns and emergencies.

We believe that this retrospective analysis is configured as a valuable contribution to the line of inquiry. in which we signed.

Key Words: teacher training – curriculum- visual arts – drawing –

Introducción

El proyecto de investigación, “La formación docente en el campo de la educación artística” (2012-2013) inscripto en el Programa: Enseñanza y Formación Docente. Estudios y propuestas desde el inter-juego Didáctica General-Didácticas Específicas¹, se plantea en continuidad con la investigación realizada por el equipo en los períodos 2008-2009 y 2010-2011. Se trata de un equipo interdisciplinario de los campos de la educación artística – artes visuales y música.

Estamos finalizando el tercer bienio de una investigación que se inició en el año 2008, en los primeros tramos de la misma se construyeron marcos teóricos y categorías para el análisis de la formación de docentes en Artes Visuales en dos instituciones: La Escuela Superior de Bellas Artes Dr. Figueroa Alcorta y la Escuela de Artes de la UNC. En esa oportunidad se avanzó en la construcción de una historización posible sobre las mismas. Durante el segundo bienio 2010/2011, se incorporaron como objeto de análisis los diseños curriculares para los Institutos de Formación Docente de Artes Visuales, de la Jurisdicción Córdoba. Se identificaron y analizaron los principales ejes de las propuestas y se indagó sobre perspectivas y saberes en particular de las unidades curriculares del campo de la formación específica con énfasis en tres unidades curriculares.

En esta ponencia presentamos los resultados derivados de una lectura comparativa entre el plan decreto 1336/64, el 5458/88, los planes de formación docente elaborados en el marco de la reforma del 90 y el diseño curricular vigente en los Institutos de Formación de docentes en Artes Visuales de la Provincia de Córdoba.

Para el análisis de los mismos hemos considerado la distribución horaria de las materias pedagógicas o disciplinares y hemos podido identificar algunos conceptos que, además de reafirmar fuertes tradiciones en las propuestas de Formación docente en Artes Visuales dan cuenta de continuidades respecto de los supuestos teóricos y metodológicos de base, como también de ciertas rupturas y emergencias.

Consideraciones conceptuales

¹ Radicado en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, y dirigido por la Dra. Gloria Edelstein.

Para realizar un análisis interpretativo de los Planes de estudio es necesario efectuar algunas consideraciones conceptuales, ya que éstas se constituyen en marcos referenciales que permiten identificar supuestos o prenociones de base.

En ese sentido, definir qué entendemos por currículo se coloca como un problema central, el cual nos conduce a preguntar: ¿cómo lo definen algunos especialistas?

Al respecto para responder a la primera pregunta Stenhouse (1987, citado por Salit C. 2012) define al currículo como una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, plantea que esta tentativa deberá permanecer abierta a la discusión crítica además de posibilitar el traslado efectivo a la práctica.

En relación a esto, en los planes de estudios que hemos seleccionado: ¿podríamos reconocer algunos principios y rasgos esenciales como continuidades definitorias de la formación docente en artes visuales?

Cuando Salit (2012) analiza e interpreta al mismo autor, propone reconocer el carácter provisional y deliberativo de toda propuesta educativa además resalta la preocupación por la puesta en práctica de lo que comunica el currículo es decir, la relación teoría y práctica. Por otra parte afirma que para Stenhouse currículo implica contenido y método por lo que proporciona una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación, además deberá incorporar principios de selección de contenidos, para el desarrollo de estrategias de enseñanza, la adopción de decisiones, el diagnóstico de las situaciones y los procesos de evaluación.

Y en referencia a todas las consideraciones planteadas por Stenhouse, ¿podríamos identificar fehacientemente principios en la selección de contenidos, si así fuera ¿cuál/es serían estos?

Por otra parte, en dichos principios ¿sería posible reconocer concepciones de las artes visuales y del docente de artes visuales?

En el mismo sentido interesa destacar lo que señalan otros autores (entre ellos Contreras 1985, citado por Salit...) que incorporan la imagen del docente como un agente hacedor de una propuesta curricular preocupado por la vida cotidiana en las aulas. Colocan así al currículo como un espacio donde los profesores deberían experimentar acerca de los problemas educativos desde un y en consecuencia lo conciben como constructor y hacedor del currículo, un sujeto que estaría en condiciones de resignificar crítica y reflexivamente lo prescrito a partir de su práctica.

También importa considerar los aportes de Alicia del Alba (1995) quien define currículo como:

A la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa e impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (Nº De p. s/d)²

Podemos reconocer como cualidad definitoria de todo currículo el carácter taxonómico, un orden clasificatorio que nunca es neutral, producto de negociaciones e imposiciones sociales y culturales, condicionadas socio-históricamente. Es así que el currículo, en tanto posible marco de acción, promueve ciertas y determinadas prácticas sociales.

Al respecto, A. del Alba (1995) propone dos categorías que considera interrelacionadas estructura y devenir curricular. A partir de ellas sin ánimo de simplificar un objeto de complejidad constitutiva que puede ser analizado desde distintos niveles de significación, imaginamos una posible analogía entre el currículo y una botella lanzada al mar, sumergida o flotando, en cuyo interior se halla un papel. El objeto de vidrio portador de un texto rodeado por del líquido elemento, operaría como un análogo a la institución; asimismo el vidrio de la botella podría representar una cualidad de las instituciones, una metáfora de su permanencia en el tiempo, el carácter identificatorio dentro de un contexto determinado; y según su ubicación en el maremágnum, estática si está en lo profundo varada en un banco de arena, o más visible si se divisa en la superficie. Pero, ¿qué podemos decir del texto en su interior? Parecería estar supeditado al vaivén de la botella en el mar, o a la interpretación de quién o quienes lo encuentren y se interesen por su contenido...otro problema sería indagar sobre las intenciones del productor del texto...

Al texto “resguardado en la botella” inmerso en un volumen de agua extenso, podríamos relacionarlo con lo que la autora denomina “el devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico, no mecánico ni lineal”. Es así que, el currículo históricamente condicionado deviene, pero ¿qué entendemos por devenir? y, ¿de qué manera estaría relacionado con el currículo? Al respecto de este término Laplantine y Nous (2007) señalan -en consonancia con su carácter histórico no lineal ni mecánico- que

2 Disponible : <http://comunicacionculturayeducacion.blogspot.com.ar/2008/07/el-curriculum.html> (Último ingreso 18/08/13)

precisamente, el devenir no es un estado que indica el cambio de un estado a otro en una lógica voluntarista y determinista, es decir transformarse en algo: un punto de partida, un punto de llegada.

El devenir no conoce etapas, es así que estos autores lo califican como deslizamiento, una serie continua de transformaciones que procede de lo imperceptible. El devenir como bien lo expresan, se complace en el anonimato, en la no-calificación, la indeterminación. Es pasaje que no se define por su dirección, parecería que su finalidad es su propio recorrido. Sólo en la posteridad una mirada retroactiva podrá comprobar aquello que se ha devenido.

Asumiendo como referencia este marco semántico y recuperando la conceptualización de A. del Alba (1995) cuando propone como devenir curricular los aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos y las dimensiones generales y particulares que interactúan en las instituciones sociales educativas, cabe preguntar: ¿cuál/es de esos aspectos constitutivos podríamos reconocer y analizar en los sucesivos planes de estudio en el caso de la Escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. Figueroa Alcorta”? Desde los aspectos estructural-formal y conceptual propuestos en los planes: ¿podríamos reconocer continuidades, rupturas y/o emergencias? Y éstas ¿tendrían relación con los supuestos de base que subyacen en torno al arte en general y a la formación docente en artes visuales en particular? Y ¿Qué sucede con un espacio tradicional y continuo como el de la materia Dibujo?

De continuidades, rupturas y emergencias.

Aspectos Estructurales –Formales- Conceptuales.

Presentamos un análisis que consta de dos partes diferenciadas, en primer lugar un estudio cuantitativo de los cuatro planes de estudio considerando su carga horaria. En segundo lugar, después de cada gráfico porcentual, proponemos una selección de conceptos con su correspondiente análisis interpretativo en donde hemos podido reconocer algunos de los supuestos teóricos y metodológicos de base en la formación docente en artes visuales han significado y aún significan prácticas y subjetividades.

Plan de Estudio: Decreto 1336/64

Este Plan de Estudio, propone la equiparación nacional de las titulaciones y estructura el cursado en dos ciclos diferenciados: Primer Ciclo, con una duración de cuatro años y una titulación de Maestro de Artes Plásticas, la validez del título es nacional y capacita

para las escuelas de enseñanza primaria. El requisito para el ingreso de los alumnos es el séptimo grado aprobado y rendir satisfactoriamente el examen de ingreso.

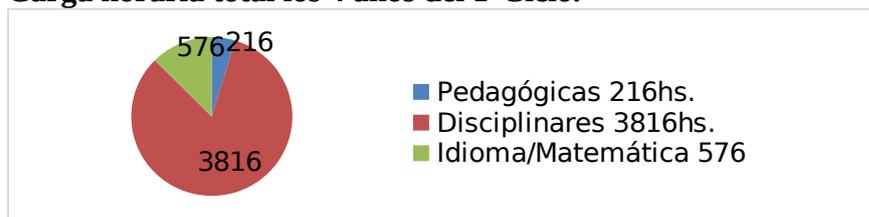
El Segundo Ciclo, corresponde a la especialización de una de las tres materias que incluye el Plan, Pintura, Escultura o Grabado. Con una duración de tres años, y con una nominación de Profesorado en: Dibujo y Pintura, Dibujo y Escultura y Dibujo Grabado.

Carrera: **S/D.**

Título: **Maestro de Artes Plásticas.**

Duración: **4 años.**

Carga horaria total los 4 años del 1ºCiclo.



Carrera:
**Profesorado en:
Dibujo y Pintura/**

Dibujo y Escultura/ Dibujo y Grabado.

Título: **S/D.**

Duración: **3 años.**

Carga horaria total los 3 años del 2ºCiclo



En términos generales, los gráficos revelan una gran predominancia de la carga horaria en los espacios curriculares del campo de la formación específica o disciplinar. Es así que en el primer ciclo la carga horaria correspondiente es de un 82,81 %, en tanto que para el campo de la formación general o pedagógica corresponde a un 4,69 %. En el segundo ciclo la carga horaria de la formación específica es de un 81,25% y los espacios del campo de la formación general representan un 8,33 %.

Consideramos que cuando se expresa que esta propuesta está dirigida hacia “la formación general del alumno dotándolo de los conocimientos técnicos y expresivos” (p.s/d)³, con “conocimientos técnicos” se está aludiendo a las habilidades en el empleo de herramientas y materiales, y en consecuencia se hace énfasis en las destrezas manuales y la coordinación visual-manual. Como señala Hernández F.(1997), esta

3 Cita textual extraída de un ejemplar fotocopiado del Plan Escuelas de Bellas Artes Decreto 1334/66, en el cual no se especifica el nº de página. En lo sucesivo las citas entre comillas son una selección de este documento sin numeración.

orientación marca una tradición cara en el campo de la formación docente en artes visuales cual es la enseñanza de arte académica que llega a la escuela a principios del siglo XIX y que tiene como objetivo educar a los alumnos en las destrezas manuales y en la norma del gusto. En esta corriente han sido educados muchos docentes y aún sigue influenciando las prácticas de los profesores.

En tanto que en el espacio curricular de Dibujo de esta propuesta podemos evidenciar una congruencia entre los conceptos más generales y los que se proponen en este espacio específico por ejemplo cuando se explicita “ejecución de movimientos orientados básicos del brazo y de la mano” (p. s/d)

La asignatura se plantea con una marcada orientación hacia los aspectos formales y estructurales del dibujo y una evidente ausencia de los aspectos contextuales y culturales. Los contenidos y las actividades aparecen de manera indiferenciada. En tanto que los objetivos y la bibliografía no se especifican.

La enseñanza del Dibujo está dirigida al campo de la producción y se omite aspectos relacionados a su enseñanza.

Por otra parte, en el plan de estudio se alude a los “conocimientos expresivos”, el énfasis dado a la expresión da muestras evidentes de una concepción del arte como el medio ideal a través del cual los sujetos pueden proyectar sus sentimientos, emociones y su mundo interior .

Asimismo estos “conocimientos técnicos y expresivos” deberán permitir descubrir “sus aptitudes y orientar su vocación artística”, en esta conceptualización identificamos una concepción de la actividad innantista o por descubrimiento, el arte o más específicamente, la producción artística es el resultado del descubrimiento que hace el sujeto de sus propias capacidades “creativas”, con las cuales nace. Esta se ve fortalecida por las nociones “técnicas y expresivas” con los cuales se les va a dotar; es así que la Educación Artística consistiría en facilitar esos medios para que no solo se le “permitan descubrir sus aptitudes” sino que también posibilite “orientar su vocación artística”. En relación a este último enunciado, destacamos el término “vocación”. Si el mismo como indica su etimología (del latín *vocatio-onis*, acción de llamar) llamado, y si lo relacionamos con una de las acepciones de la RAE que lo define como “inspiración con que Dios llama a algún estado, especialmente el religioso”, podría considerarse que el sentido de su inclusión estaría vinculado a orientar - en tanto llamado- al artista; sería un llamar. Nos preguntamos ¿De quién? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Sería un llamado exento de los condicionantes materiales y/o simbólicos? ¿Pondría en evidencia la inexistencia

de una concepción social de esta actividad? Podríamos suponer que tal y como se ponderan los conocimientos técnicos y expresivos para orientar dicha vocación artística no sería posible concebirla como práctica social contextualizada socio-históricamente y tanto tal signada por intereses puestos en juego y luchas por la imposición de visiones legítimas.

Es así que el llamado a ser artista se halla supeditado a la adquisición de ciertos y determinados tipos de conocimientos - técnicos y expresivos- que operarían como posibilitadores para que los sujetos descubran sus aptitudes al tiempo que orienten su “vocación artística”. Vocación que en todos los casos parecería responder a sus propias “inclinaciones temperamentales”. Estos conceptos no hacen más que exaltar la actividad artística de un sujeto artista, una actividad que pertenecería al ámbito de la pura interioridad, un asunto privado.

Otra de las concepciones que sostiene estas propuestas es la de “la sensibilidad estética” y, si nos atenemos a la etimología de la palabra estético, que procede del griego *aistêtikos* (*de aisthesis: sensación, sensibilidad*), “la sensibilidad estética” resultaría una redundancia.

De la lectura se desprende que desde la concepción sostenida en este plan, profundizar las técnicas y la sensibilidad, aseguraría la formación integral del futuro profesor.

Plan de Estudio: Decreto 5458/88

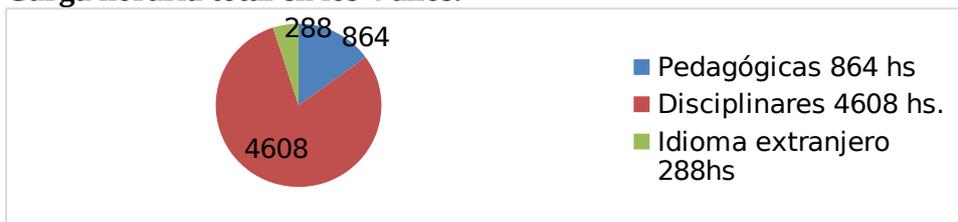
Este Plan de estudio dispone la elevación a nivel Terciario de la escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. José Figuerola Alcorta”. (Ministerio de Educación. Expte. N° 0100-29568/86. Córdoba 6 de Septiembre de 1988). La oferta académica para el trayecto de formación docente en artes visuales se denomina : Perito en artes Plásticas y Profesor en Artes Plásticas, con 4 años y Técnico Superior y Profesor Superior en la especialidad, con 3 años (Dibujo y grabado, Dibujo y Pintura, Dibujo y Escultura).

Carrera: Perito en Artes Plásticas y Profesor en Artes Plásticas.

Título: Perito en Artes Plásticas y Profesor en Artes Plásticas.

Duración: 4 años.

Carga horaria total en los 4 años.



Carrera: **Técnico Superior y Profesor Superior en la especialidad.**
Título: **Técnico Superior y Profesor Superior en la especialidad.**
Duración: **3 años.**
Carga horaria total en los 3 años.



En el gráfico correspondiente al plan de estudios Decreto 5458/88, nuevamente se ve representada una supremacía en la carga horaria asignada a los espacios curriculares pertenecientes al campo de la formación disciplinar, ocupando el 80 % en la Carrera Perito en Artes Plásticas y Profesor en Artes Plásticas o Primer Ciclo, y 81,36 % en la Carrera Técnico Superior y Profesor Superior en la especialidad o Segundo Ciclo. Asimismo, las unidades curriculares referidas al campo de la formación pedagógica ocupan el 15 % de la carga horaria total en el Primer Ciclo, y el 15,25 % en el Segundo Ciclo o especialización.

En cuanto al análisis interpretativo de esta propuesta curricular hemos seleccionado algunos fragmentos de nuestro interés, en uno de ellos se menciona “que resulta necesario poner en vigencia estructuras académicas y formas metodológicas que generen nuevas propuestas dentro del campo de la educación estética para facilitar el desarrollo de las fuerzas creativas”. (p. s/d)⁴

De esta cita destacamos que el campo específico es definido como “campo de la educación estética”, al respecto nos preguntamos: ¿desde qué concepciones de la “educación estética” se estaría caracterizando al mismo? Asimismo, el documento cierra sus consideraciones expresando que se debería facilitar ha dicho campo “el desarrollo de las fuerzas creativas”, ¿qué significación de sentido se le asigna a esta expresión? ¿Qué y cómo podría traducirse en contenidos el “desarrollo de las fuerzas creativas”?

En primer lugar el “campo de la educación estética” nos introduce a un primer problema y nos retrotrae a la conocida obra de Schiller, Friedrich (1759-1805), “Cartas sobre la educación estética del hombre” (1795). En relación a esta conceptualización J. Roldán Ramírez (2003) señala que en la obra de Schiller se aúnan los conceptos estéticos de

⁴ Cita textual extraída de un ejemplar fotocopiado del Plan Escuelas de Bellas Artes Decreto 5458/88, en el cual no se especifica el n° de página. En lo sucesivo las citas entre comillas son una selección de este documento sin numeración.

Kant y los conceptos pedagógicos de Rousseau, mostrando el camino hacia la libertad moral. En este contexto de ideas la “educación estética” tiene la misión de integrar a la persona, clarificando su inteligencia, elevando sus sentimientos, purificando su actuación moral y depurando su pensamiento y acción política por medio de la belleza. En tanto que el fin de la educación es el “hombre estético” y el alumbramiento de una nueva “cultura estética”, se la califica como una perspectiva con pretensiones universalistas basada en el reconocimiento de la belleza como la garantía del bien dado que asegura la armonía entre naturaleza y cultura.

Por otra parte, la cita seleccionada indica “el desarrollo de las fuerzas creativas”, conducen a que nos preguntemos: ¿qué significaría desarrollar las fuerzas creativas?

Las “fuerzas creativas” es tomado de las “fuerzas productivas”, constituye un desplazamiento del campo de la teoría clásica marxista al campo de la formación docente en artes visuales; para que sea posible comprender, como bien lo explica Marx (1847 citado en Echegoyen Olleta, 1997) cuando define a las fuerzas productivas del ser humano al conjunto de medios de producción que cada sociedad utiliza para obtener los distintos bienes necesarios para la subsistencia; ellos comprenden la propia fuerza productiva del ser humano, las riquezas naturales o materiales productivas y los conocimientos o medios técnicos utilizados para la producción. En pocas palabras: el trabajo.

Con el paso del tiempo esas fuerzas productivas evolucionan a la vez que aumentan con el progreso científico y tecnológico. Desde la perspectiva del materialismo histórico se considera que ha cada estadio de desarrollo de las fuerzas productivas corresponde un tipo determinado de las relaciones de producción, un tipo de sociedad y de política.

En el texto curricular al definir que la necesaria innovación en el campo de “la educación estética” implicaría facilitar el “desarrollo de las fuerzas creativas” en lugar de “fuerzas productivas” se estaría asumiendo una concepción romántica de la “creación” artística. Visión que la excluye de toda práctica social y, en consecuencia la aleja de su inclusión como parte de la producción, circulación y consumo de bienes, en este caso culturales.

Por otra parte, el documento oficial prescribe como objetivos de la formación artística que al finalizar el plan de estudio el alumno deberá haber logrado: “Adquirir una formación plástica integral que le posibilite el desarrollo de la expresión creadora en las diferentes disciplinas de Dibujo, Pintura, Escultura y Grabado”. Al emplear el término plástica se inscribe en la corriente de la auto-expresión creadora, esta corriente está

destinada a la educación de sujetos libres que se expresan sin trabas y ningún tipo de límites.

Es así que la expresión y la creación artística, marcan una continuidad más que evidente en torno a los presupuestos teóricos y metodológicos de la formación del artista. Al proponer la expresión creadora, sin especificar qué se entiende por ella, o a qué implicancias conduciría, permanecen como conceptos repetitivos en el devenir curricular, constituyendo una especie muy particular de dogma o creencia.

Por otra parte se propone la adquisición de “destrezas y habilidades técnicas en el manejo de todas las herramientas de aplicación en la Artes Plásticas”. Podemos señalar la necesidad manifiesta en el dominio y habilidades técnicas y por ende el manejo de las herramientas y materiales. El planteo de la necesidad de estas adquisiciones se realiza con el fin de (...) “ampliar las posibilidad de la expresión creativa”, ya desarrollada. Se reiteran los conceptos de expresión y creación mencionadas anteriormente.

En el espacio curricular de Dibujo hay una directa correlación con conceptos antes mencionados, esto se evidencia cuando se propone la adquisición de “destrezas técnicas y materiales”, “asimilación de conceptos básicos de la estética (...)” y “desarrollar la capacidad creativa”.

En los objetivos de la asignatura se plantea una marcada orientación hacia los aspectos formales-perceptuales y estructurales del dibujo y una evidente ausencia de los aspectos contextuales. Menciona de manera solapada “asimilar conceptos básicos de estética”, sin embargo no se desarrollan en las unidades ni se propone bibliografía afín. Los contenidos están organizados en función a los elementos del lenguaje visual, en este sentido están planteados de manera menos confusa que el plan anterior.

Se propone una bibliografía acotada y orientada hacia el desarrollo perceptual y técnico-material.

La asignatura está dirigida al campo de la producción y omite aspectos relacionados a su enseñanza.

En relación a los objetivos para la formación docente el alumno al finalizar el Plan de Estudio deberá ser capaz de: “Ejercitar responsablemente su rol docente valorando la vocación de servicio que requiere el desempeño de su tarea”. Aparece fuertemente la idea de vocación, pero no en el sentido de “vocación artística” como en el Plan anterior, sino más especificado “el rol docente” como “vocación de servicio”. Este llamado que anteriormente se propone al artista, se extiende a la docencia en artes visuales, y

pareciera eximirlo de cualquier pertenecía social-cultural y excluirlo de las condiciones materiales y simbólicas de producción.

Finalmente el último objetivo señala: “posibilitar al alumno- docente la vivencia de la situación áulica que le permita ser vehículo de la educación por y para el arte”.

En este objetivo la situación áulica es una “vivencia” por ende la práctica docente un hecho a ser experimentado y vivido. Propone un concepto restringido de la práctica docente, y aún más desde lo específico disciplinar es definido como “vehículo de la educación por y para el arte”⁵. El docente de artes es un medio cuya función está desdibujada, es un motivador que brinda apoyo a los alumnos no impone conceptos adultos sobre las imágenes porque no debe coartar la libertad expresiva, esta concepción está anclada en la corriente de autoexpresión creadora, el docente es solo es un facilitador de técnicas y materiales para que los sujetos puedan desarrollar sus capacidad creativa y expresiva innatas.

En relación al perfil profesional el egresado deberá tener como cualidades generales: “Un profundo sentido ético profesional, básicamente creativo, libre, participativo y comprometido responsablemente con la sociedad donde se desempeña”. De esta primera proposición señalamos características: que sea creativo y libre. Volvemos a Schiller (1795) que señala en su carta segunda: “el arte es hijo de la libertad y sólo ha de regirse por la necesidad del espíritu”. (p s/d)⁶. Se constituyen como cualidades necesarias del egresado un profesional libre y creativo, tanto como la de ser participativo y comprometido responsablemente con la sociedad. Preguntamos ¿Cuáles serían los límites de un profesional libre y creativo? La condición de libertad y creatividad ¿interferirían en la participación y en un compromiso social responsable?

Las últimas cualidades requeridas son “la participación y compromiso responsable con la sociedad”, y la “identificación con los valores esenciales de la cultura nacional y latinoamericana, y el sentido de la convivencia democrática”.

Suponemos que proponer estas cualidades como perfil del egresado se relaciona con un período social-político y cultural de nuestro país en plena democracia recuperada; ya que en 1986, año de la promulgación de este Plan, nos encontrábamos con un gobierno democráticamente elegido luego de la última dictadura militar.

Plan de Estudio: Resolución Ministerial 91/01

5 En esta perspectiva de enseñanza los alumnos tienen una creatividad y expresividad innatas. No se muestran imágenes artísticas de los adultos, ya que esto puede inhibir el desarrollo creativo natural del alumno.

6 Schiller, F. Cartas sobre la educación estética del hombre (segunda carta) Disponible : http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/2.html (último ingreso 11 de agosto de 2013)

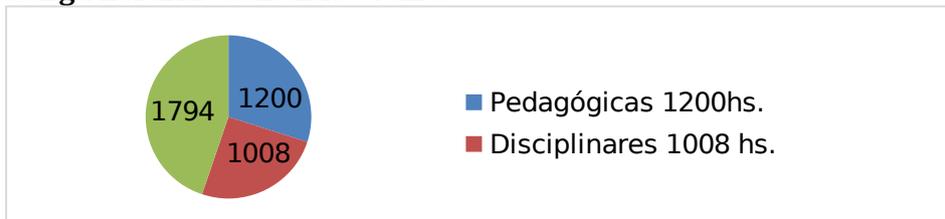
En el marco de la reforma educativa de la década de los 90, la Resolución Ministerial 91/01 prescribe la estructura formal y carga horaria de los Profesorados de Artes⁷.

Carrera: **Profesorado de Artes en Artes Visuales.**

Título: **Profesor de Artes en Artes Visuales.**

Duración: **4 años.**

Carga horaria total en los 4 años.



En el gráfico correspondiente a la carga horaria total de la carrera de Profesorado de Artes en Artes Visuales podemos observar, de manera general, que hay una distribución equiparable de los espacios de formación pedagógica, disciplinar y disciplinar/didáctica. Éste último grupo, que puede ser pensado como espacio de integración entre el campo pedagógico y el campo disciplinar o específico, representa el 44,83 % de la carga horaria asignada a la carrera. Se destaca así, sobre el 29,98 % destinado a las unidades pertenecientes al campo pedagógico, y sobre el 25,19 % del tiempo total, destinado a la formación disciplinar.

En este plan reconocemos una ruptura en relación a los anteriores, por lo especificado en las cargas horarias, la preeminencia del campo de la formación general se incrementa notablemente, al igual que la correspondiente al campo de las didácticas específicas. Se deja en último lugar a las materias disciplinares que hasta esta propuesta eran las favorecidas.

En relación al espacio curricular Dibujo, se cambia la nominación por Dibujo y su Enseñanza, la carga horaria semanal en relación a los planes anteriores disminuye una hora.

En la estructura del programa específico no se plantea objetivos o ejes, en tanto que en la propuesta de los contenidos hay un fuerte enfoque hacia el desarrollo de las habilidades o adiestramiento desde los aspectos técnicos y materiales de la enseñanza del Dibujo. Subyace la perspectiva anclada en una concepción académica de la representación por ejemplo cuando indica (...) “Dibujo del Natural. Dibujo con Modelo (...) Naturalezas muertas: Bodegones (...) Representación objetiva”.

⁷ De este Plan de estudio no disponemos de la documentación que desarrolle los fundamentos del mismo. Solo contamos con la resolución ministerial y un listado nominal de las materias de los cuatro años con su correspondiente carga horaria.

Asimismo los contenidos aparecen planteados de manera aleatoria sin criterios de continuidad o secuencialidad.

Con respecto a los planes anteriores establece una ruptura cuando menciona en forma de pregunta sobre el qué y cómo enseñar plástica a través de la implementación del Taller de Dibujo en el nivel inicial y en el primer ciclo.

En cuanto a la propuesta bibliográfica los autores responden a la perspectiva de la autoexpresión creadora y la disciplinar.

2009 Nuevo Diseño Curricular. Resolución M. E. Prov. 663 09

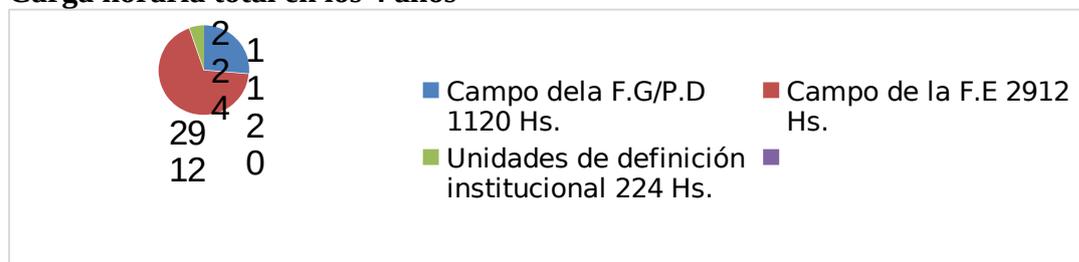
El Diseño Curricular Profesorados de Educación Artística propone las regulaciones vigentes para el sistema formador docente en la Jurisdicción Córdoba, se inscribe en el marco de los cambios derivados de la sanción de la Ley Nacional de Educación y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente. El mismo contiene regulaciones para las carreras de profesorados de educación artística, que incluye artes visuales, música y teatro. La carrera Profesorado de Artes Visuales tiene una duración total de 4 años y otorga el título Profesor de Artes Visuales.

Carrera: **Profesorado de Artes Visuales.**

Título: **Profesor de Artes Visuales.**

Duración: **4 años.**

Carga horaria total en los 4 años



En el gráfico podemos observar la predominancia de la carga horaria asignada a los espacios curriculares pertenecientes el campo de la formación específica, representando un 68,42 % de la duración total de la carrera. Asimismo, las unidades curriculares relativas al campo de la formación general y al campo de la práctica docente, ocupan un 26,32 %. Los espacios de definición institucional, distribuidos en dos unidades, representan el 5,26 % restante de la carga horaria total.

Identificamos continuidades entre esta propuesta y los decretos 1336/64 y 5458/88, evidenciada en la mayor carga horaria que tiene el campo de la formación disciplinar o específica.

Asimismo reconocemos ciertas continuidades con el Plan anterior, Resolución Ministerial 91/01, en él se incorporó un campo de intersección entre lo disciplinar y

pedagógico que en el nuevo plan estaría en el Taller Integrador. Además se incrementó la carga horaria del campo de la formación general.

En cuanto a las emergencias distinguimos en el último plan la incorporación diferenciada del campo de la práctica docente.

En términos generales podríamos afirmar para la formación docente en artes visuales plantea un retorno potente hacia lo disciplinar.

En cuanto al espacio curricular de Dibujo I, el formato que propone es de Taller, prescribe un marco orientador para la enseñanza, propósitos de la formación y sugiere ejes de contenidos.

Resulta importante mencionar los ejes de contenidos ya que en la forma en que son planteados evidencian una continuidad y secuencialidad explícita, ellos son: “Nociones de dibujo”, “El acto de dibujar: introducción experimental” y “La representación en dibujo”. Además propone contenidos emergentes como la relación del dibujo con el contexto histórico, social y cultural; la creación y recepción del dibujo: a través del disfrute, emoción y comprensión; y la aparición de los nuevos medios.

En las orientaciones para la enseñanza se contemplan aspectos no considerados en otros planes, como la investigación y elaboración de proyectos; además sugiere la articulación con otros espacios curriculares disciplinares.

El marco orientador de la asignatura señala que el Dibujo, en el trayecto de formación del futuro docente, deberá ampliar el campo perceptivo y el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la sensibilidad.

No se propone una bibliografía específica para la materia.

De devenires curriculares.

Al inicio de este texto cuando desarrollamos las consideraciones conceptuales planteábamos como problema central asumir definiciones en torno al currículo, es así que desplegamos diferentes concepciones. De todas ellas recuperamos la que propone A. del Alba (1995), especialmente su planteo de devenir curricular en dónde señala los aspectos estructurales-formales. Siguiendo este marco teórico realizamos un análisis cuantitativo a partir de las diferentes cargas horarias de los planes de estudio de la Escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. Figueroa Alcorta”. Además pudimos reconocer algunas conceptualizaciones que operan como supuestos básicos en torno al arte, el artista y la formación docente en artes visuales, muchas de ellas fueron señaladas como continuidades, rupturas y/o emergencias que continúan signando prácticas y subjetividades.

En cuanto al espacio curricular de Dibujo fue posible evidenciar que de estructuras más confusas en cuanto a la delimitación de objetivos, metodologías y actividades (Planes Decreto 1336/64, 5458/88, y plan 90 Resol. Ministerial 91/01) se llega hasta la actual propuesta curricular, resolución M. E. Prov. 663 09, con algunas continuidades en relación a los dos primeros decretos; esto queda manifiesto en el énfasis dado a la producción artística y a la formación del docente en artes visuales como un sujeto que en primer lugar es artista y desde ese rol deberá ser docente. Asimismo plantea cuestiones emergentes como la consideración del contexto histórico, social y cultural ya mencionados.

En las sucesivas reformas los textos curriculares son objeto de transiciones, interpretaciones y reinterpretaciones, estas mutaciones estarían en consonancia con el devenir curricular, propuesto por A. del Alba (1995).

El currículo muchas veces es continuo, otras discontinuo, nunca es fijo o estático; presenta características más cercanas a un cuerpo permeable, aún cuando sea protegido y legitimado por las instituciones...aún cuando de él se pretenda un sinnúmero de efectos definitorios, de concepciones y prácticas...

Un texto que presupone un acto inaugural, una fundación, sin embargo, está supeditado a un pasado, un contexto, a luchas y a su propio devenir. Devenir que, como bien lo califican Laplantine y Nouss (2007) “es una fuerza contenida que no llega a ningún lado, que no se estabiliza en un estado. No tiene una trayectoria, más bien depende de la deriva”. (p.238)

A propósito de la deriva y del texto contenido en la botella que oscilando en el mar, en plena heterogeneidad y supeditado a ella a veces se torna visible, tangible, en la superficie; otras se presenta lejano, como olvidado en las profundidades del mar.

Su estado es la inestabilidad...lo distingue la indiferenciación...nos propone una relación difícil de localizar.

Porque es un objeto en apariencias a nuestro alcance, pero que cuando creemos conocer, muta y se vuelve a mezclar...

Bibliografía

De Alba, Alicia, (1995) “Crisis, Mito y Perspectiva”, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Echegoyen Olleta (1997) *Historia de la Filosofía*. Volumen 3: Filosofía Contemporánea. Editorial Edinumen. Disponible: <http://www.e-torredebabel.com/Historia-de-la-filosofia/Filosofiacontemporanea/Marx/Marx-FuerzasProductivas.htm> (Última consulta 3/08/13)

Eisner, Elliot. (1972) *Educación la visión artística*. Paidós. Barcelona. España. [1995].

Hernández, Fernando. (1997) *Educación y cultura visual*. Kikiriki. Sevilla. España.

Laplantine F. y Nouss A. (2007) *Mestizaje. De Archimboldo a zombi*. FCE. Bs. As.

Roldán Ramírez J. (2003) Cap. 4. Emociones reconocidas Formación desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En R. Marín Vidael, (Coord.), *Didáctica de la Educación Artística*. (pp. 145-179) Ed. Pearson Educación , Madrid.

RAE, Real Academia Española. Disponible: <http://www.rae.es/rae.html>

Salit, Celia (2012) *Proyectos Curriculares en la Universidad. El caso de la Escuela de Artes de la UNC*. Ed. FFyH. Córdoba.

Santillana (Ed.) *Diccionario de la Lengua Castellana (2da Edición)*, (Volumen II, p.434)

Schiller, F. (1795) *Cartas sobre la educación estética del hombre* (segunda carta) Disponible en: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/filosofia/schiller/2.html (último ingreso 11 de agosto de 2013)

Documentos:

Plan de Estudio: Decretos 1334/66 y 5458/88.. Escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. Figueroa Alcorta”.

Plan de Estudio: Resolución Ministerial 91/01. Escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. Figueroa Alcorta”.

Nuevo Diseño Curricular. Resolución M. E. Prov. 663 09. Escuela Provincial de Bellas Artes “Dr. Figueroa Alcorta”.