

VIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: “EDUCACIÓN: DERECHOS, POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES” 2013

TÍTULO: UNA LECTURA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS CASOS DE EDUCACIÓN VISUAL Y MÚSICA.

Autoras: Dra. Celia Salit; Lic. Mónica Mercado; Mgter. Andrea Sarmiento.

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Artes

Mesa de trabajo: Mesa de trabajo N ° 12. Formación y práctica docente

Correo electrónico:celiasalit@yahoo.com.ar;

momercado@hotmail.com;

andreasarmiento20@hotmail.com

RESUMEN

En esta ponencia se exponen los principales avances del Proyecto de Investigación “La formación docente en el campo de la Educación artística”¹ relativos a la lectura crítica de los diseños para la formación docente de la Jurisdicción Córdoba, en Música y Artes Visuales. A los efectos de indagar respecto de las perspectivas que subyacen en las propuestas de formación, se identifican y analizan los principales ejes sobre los que se fundan las mismas. Los debates dominantes en el campo de las artes visuales y la música y sus posibles implicancias en las prácticas de formación docente inicial se configuran como parte de los interrogantes.

Palabras claves: diseños curriculares – formación docente – educación artística.

Abstract

In this paper, it will be presented the main achievements of the research project "Teacher training in the Arts Education field" in relation to critical reading of the designs for teachers training in the jurisdiction of Córdoba in Music and Visual Arts.

Along this paper, the main concepts on which proposals are based are identified and analyzed and also an inquiry is carried out on the prospects that underline them. The dominant debate in the music and visual arts' field and its impact on the practices of initial teacher's training are part of the questions

¹Proyecto bianual 2012-2013, subsidiado por SeCyT UNC, dirigido por la Dra. Celia Salit.

PONENCIA

TÍTULO: UNA LECTURA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES DE LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS CASOS DE EDUCACIÓN VISUAL Y MÚSICA.

Autoras: Dra. Celia Salit; Lic. Mónica Mercado; Mgter. Andrea Sarmiento.

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Artes

Mesa de trabajo: Mesa de trabajo N ° 12. Formación y práctica docente

Correo electrónico: celiasalit@yahoo.com.ar; momercado@hotmail.com; andreasarmiento20@hotmail.com

PRESENTACIÓN/CONTEXTUALIZACIÓN

En esta ponencia se exponen los principales avances del Proyecto de Investigación “La formación docente en el campo de la Educación artística”² relativos a la lectura crítica de los diseños para la formación docente de la Jurisdicción Córdoba, en Música y Artes Visuales. A los efectos de indagar respecto de las perspectivas que subyacen en las propuestas de formación, se identifican y analizan los principales ejes sobre los que se fundan las mismas.

Las nuevas regulaciones para el sistema formador docente de la Jurisdicción Córdoba se inscriben en el marco de los cambios derivados de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).³ En 2009 son elaborados los diseños curriculares que se implementan a partir de 2010 en todos los institutos superiores de formación docente provinciales del área artística. Dado que la duración de las carreras es de cuatro años dicha implementación se completa el presente año.

Entendemos que la lectura detenida de estos diseños curriculares se constituye en posibilidad de interrogar tanto un conjunto de supuestos acerca del conocimiento, la enseñanza, la formación docente así como respecto de los sujetos de producción e

² Proyecto bianual 2012-2013, subsidiado por SeCyT UNC, dirigido por la Dra. Celia Salit.

³ Organismo que publica en 2008 un documento que opera como referencia para la elaboración de los diseños jurisdiccionales que se denomina “Recomendaciones para la elaboración de diseño curriculares – *Profesorado de Educación Artística* – y ofrece un marco para la definición de los propósitos y contenidos de los planes la formación docente inicial en Educación Artística.

interpretación; empíricos y textuales. Nos interesa en esta oportunidad, focalizar en perspectivas, saberes, conocimientos, resultantes de dichos procesos.

Acerca de la perspectiva de abordaje

Partimos de considerar que un texto curricular deviene producto de procesos de negociación entre grupos y sectores, algunos hegemónicos o dominantes y otros que tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía, es decir expresa desde la lógica de la escritura un conjunto diverso.

La elaboración de un curriculum marca el pasaje -y en consecuencia plantea la traducción- de la oralidad a la escritura, campo sometido a otras reglas. En la perspectiva de De Certeau (1996) la escritura como actividad concreta consiste en construir un texto que tiene poder sobre la exterioridad de la cual previamente ha quedado aislado e implica operaciones articuladas, práctica itinerante, progresiva y regulada que compone el artefacto de un mundo, ya no recibido sino fabricado. Su sentido remite a la realidad de la cual se ha diferenciado con “vistas a cambiarla”, siendo por lo tanto su función de carácter estratégico. Así, intenciones, ideas y aspiraciones al asumir un formato escrito actúan en términos de sistema normativo/prescriptivo y desde allí atraviesa múltiples traducciones, orales y escritas, que se producen en las prácticas. En efecto, el texto curricular va más allá del discurso en tanto delimita el universo de conocimientos pensables. Dada su naturaleza estratégica, su aparición manipula relaciones de fuerza y se halla inscripto en juegos de poder, ligados siempre al saber que nace de él, pero asimismo lo condicionan. (De Certeau, M. 1996)

Las formas que adopte el texto escrito operan como condicionante que acerca o aleja las relaciones entre diseño y desarrollo. Por ello asumimos la opción de pensarlo más como recorrido que como mapa. Si el término currículo es sinónimo de recorrido, como advierte Furlán (1996), puede funcionar en tanto plan, pero también es el recorrido que se va haciendo, o lo que ya se ha hecho. Pensarlo como tal, siguiendo nuevamente a De Certeau, implica recuperar la idea de itinerario que marca fronteras y regiones; de relato, de movimiento; asumir su carácter topológico. Carácter que reenvía a la relación lengua-habla apoyada en la problemática de la enunciación que sustituye la lengua pensada como un repertorio de signos combinados sistemáticamente, por la idea de que el hablante se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición por medio de índices específicos. En

ese sentido el curriculum opera como un enunciado cuyos sentidos se actualizan en las sucesivas mediaciones y procesos de especificación por los que atraviesa.

LOS DISEÑOS CURRICULARES PARA EDUCACIÓN VISUAL Y MÚSICA: UNA LECTURA DE LO COMÚN

Desde una primera aproximación al Documento Jurisdiccional observamos que el mismo se adecua a los lineamientos curriculares nacionales y se referencia en los criterios comunes definidos para todo el Subsistema Formador, tales como: la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento del orden disciplinar para la estructuración del curriculum, la organización de la práctica docente como eje vertebrador del resto de los campos y la incorporación de las orientaciones propias del Sistema Formador. Así, la propuesta curricular se organiza en tres campos: General, Específico y de la Práctica Docente.

El diseño curricular de profesorados de Educación Artística contempla tres carreras: Artes Visuales, Música y Teatro. Incluye definiciones respecto de finalidades, sujetos de la formación y un apartado denominado “claves de lectura del diseño curricular”, comunes para todos ellos.

Nos interesa destacar de la “Introducción” el propósito de recuperar la singularidad de trayectorias, historias y experiencias artístico-pedagógicas relevantes de los institutos de formación docente de educación artística y el reconocimiento explícito de que esta propuesta no tiene carácter inaugural. Para ello, entre otras acciones, la Dirección General de Educación Superior (DGES) a cargo de la coordinación del cambio curricular, organiza instancias de intercambio, debate y elaboración convocando a instituciones y sujetos, con el propósito de promover la gestión *democrática del cambio curricular*. Opción que produce efectos de distinto orden, por una parte, facilita la participación y asigna a los actores el lugar de hacedores protagónicos del diseño. Por la otra, frente a la pluralidad de voces, posiciones e intereses contrapuestos, demanda procesos de concertación/consenso que inciden en los diseños resultantes. Así, a lo largo del documento se reconoce, por ejemplo, la apelación a enunciados respecto del campo del arte que se inscriben en perspectivas y tradiciones diferentes.

Bajo el subtítulo “Marco referencial del diseño curricular” se referencia el mismo en los lineamientos de la política nacional de formación docente, se remite al marco jurídico legal vigente y se destaca la importancia asignada al proceso de construcción curricular en los ámbitos del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente. Asimismo, se exponen los lineamientos de la política educativa provincial de la Dirección General de Educación Superior como organismo específicamente destinado a la gestión de los Institutos Superiores de Formación Docente.

En el apartado “Finalidades de la formación docente en Educación Artística”, -título que en sí mismo, desde una lectura didáctica, denota un carácter más próximo a la categoría “fines u objetivos”- se incluye un conjunto de modos de concebir el arte y su relación con la educación y la docencia. En él se afirma que:

“el arte posibilita percibir diferente, expresar, transformar la realidad, conmover, recrear la memoria colectiva, resistir, conocer, transgredir para crear, sensibilizar, comunicar, encontrar formas de identidad personal y cultural, pensar, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento y mucho más...” (Documento Curricular 2009, pág. 15)

De la lectura de este párrafo, inferimos que no se apela a una definición de corte normativo sino que se construye un discurso abarcador de diferentes modos de entender el arte con un fuerte carácter inclusivo de diversas tradiciones artísticas de la Modernidad en adelante. Así, sin pretensión de exhaustividad, podríamos identificar la dimensión creadora del movimiento romántico; resistir y transformar la realidad como postulados vanguardistas; recrear la memoria colectiva y encontrar formas de identidad personal y de ciudadanía en los nuevos movimientos culturales de fines de siglo XX, junto a otras dimensiones canónicas como la capacidad de expresión, de desarrollo de la sensibilidad y de comunicación.

Desde una dimensión pedagógico didáctica interpretamos que se trata de un discurso que se dirige a revalorizar el arte frente a la posición desjerarquizada que históricamente le fue asignada en la escuela argentina.

En ese sentido, el texto propone *formar un docente y artista, el artista que los ámbitos educativos necesitan*. Esta doble inscripción en la docencia y en el arte deviene de un doble desplazamiento. Así, por una parte se toma distancia de ciertas prácticas instituidas en el

sistema educativo argentino que ubica al maestro de artes como un mero preparador de actos escolares y por la otra, del artista que el imaginario elitista asocia con el virtuosismo. ¿Qué lugar social estaría asignándose al docente de arte? Según se señala en el documento, el ámbito del artista/docente para hacer arte es el educativo, derivado de lo cual podría pensarse que el aula se convierte en un taller de producción artística en el interior del cual se estaría reproduciendo la relación maestro-discípulo que caracterizó el hacer artístico en occidente durante la modernidad temprana. Sin embargo, el documento aclara que el artista docente debe ser alguien constituido *en y por el arte* y, en consecuencia, tendrá la capacidad de crear en cualquier lugar ese “escenario artístico” como creación colectiva y original y no como copia del modelo hegemónico. Al respecto nos preguntamos: ¿Desde qué perspectiva se define la categoría hegemonía?; ¿alude a los modos instituidos de hacer arte?; ¿a la posición social del artista?; ¿al vínculo de éste con el mercado del arte?

En apartados siguientes se especifican cuestiones vinculadas a los sujetos de la formación, al campo de la formación general, de la formación específica, todo ello sin discriminar especificidades de los diferentes lenguajes que configuran el campo de las artes.

Las unidades curriculares asumen formatos diversos tales como asignaturas, seminarios, talleres, los cuales se corresponden o bien con una disciplina específica o refieren a campos problemáticos de abordaje multi o interdisciplinar. Es posible también reconocer líneas curriculares que se identifican a partir de la incorporación al nombre del espacio de un número indicativo de la secuencia de cursado.

Respecto de la estructura de este diseño, advertimos que forman parte de lo común algunas unidades curriculares del campo de la formación específica. Ellas son: “Arte, Cultura y Sociedad”, “Arte y educación especial”; “Investigación en Arte” y “Producción Artística”. Nos preguntamos al respecto si la alusión al arte en singular no estaría desconociendo que el arte está constituido por diferentes disciplinas. Este análisis se podría hacer extensivo a la unidad curricular Producción Artística, en singular. Al mismo tiempo, cabría plantear como interrogante cuáles son las razones por las que en una propuesta de formación para la docencia se incorpora la investigación en arte y no, en todo caso, en educación artística.

Finalmente, desde nuestra lectura consideramos necesario destacar las decisiones referidas a: la inclusión de dos unidades curriculares de definición institucional, que pareciera

materializar un intento de atender a cierta autonomía de los Institutos y la incorporación de un “taller integrador” en cada año del cursado que el texto prescribe como espacio posibilitador de la relación permanente teoría-práctica e integrador de las *experiencias artísticas y la educación en el arte*. En términos de Bernstein (1993), sería ésta una instancia de articulación tendiente a romper la estructura colección que prima en el diseño.

El caso de Artes Visuales

Se incluyen bajo el subtítulo “singularidades para el profesorado de Artes Visuales” por primera vez en el documento, referencias a esta disciplina. Se destaca por parte de quienes elaboran el mismo tres unidades curriculares: Didáctica de las Artes Visuales; Arte de Impresión y Reproducción y un tercero, Prácticas Contemporáneas en el Arte. Alusiones que podrían interpretarse como una suerte de valoración a la incorporación de estos en los nuevos lineamientos que se elaboran, quizás, en tanto da cuenta de “materias de pasaje” de un código curricular a otro. En efecto, resulta novedoso en la formación de docentes en el campo el reemplazo de las didácticas específicas de pintura y escultura por otra que considere tanto la ruptura de las fronteras entre los lenguajes de la bidimensión y el volumen como la ampliación de los límites al incorporar formas de reproductibilidad mecánicas y electrónicas. Tal vez el desafío formativo pase por construir desarrollos didácticos, teóricos y metodológicos de tales objetos de conocimiento y sus vínculos con las disciplinas de referencia.

El diseño curricular del profesorado procura incorporar formas, acciones y sentidos del arte contemporáneo incluyéndolos como contenidos en algunas unidades curriculares, por ejemplo, Prácticas Contemporáneas en el Arte, Producción Artística. Sin embargo, se advierte la presencia de otras, significativas en número y carga horaria, que remiten a una matriz tradicional de la formación en arte, lo cual daría cuenta, en términos de Goodson, (1995) del juego entre tradición e invención que todo cambio curricular plantea. Así las unidades curriculares Dibujo, Pintura y Escultura estarían expresando modos de concebir el arte asociado a las formas manuales consolidadas en occidente y siempre presentes en los diseños curriculares para la formación en bellas artes, tanto en el nivel universitario como en los ISFD.

La nominación “Arte de Impresión y Reproducción” correspondientes a las dos unidades curriculares ubicadas en primero y segundo año, respectivamente, se entiende como una

ampliación de la disciplina Grabado tal como se lo concebía en el siglo XIX al incluir nuevas prácticas y manifestaciones artísticas del arte contemporáneo. Las nuevas tecnologías se constituyen en eje articulador y de ello se da cuenta tanto en el marco orientador, los propósitos de la formación como en los contenidos sugeridos. De la lectura de estos últimos, se desprende una secuenciación cronológica respecto del uso de técnicas del grabado desde la etapa precolombina, colonial y modernidad hacia las condiciones actuales de la gráfica como arte de reproducción e impresión, en particular su incidencia en la hibridación de lenguajes artísticos. En términos metodológicos la unidad articula problemáticas referidas a la producción, propias del taller, con cuestiones conceptuales y teóricas del campo de la gráfica junto a la problematización de las prácticas de circulación y consumo propias del mundo contemporáneo; abordajes más próximos al formato seminario.

Respecto de la propuesta para el estudio de la historia del arte, dos cuestiones nos interesa señalar, la primera tiene que ver con la decisión respecto a la nominación Las Artes Visuales en la Historia (I, II y III) ⁴ en vez de Historia del Arte. Esta, según se señala en el documento, es una disciplina canónica, cuya organización responde a una visión lineal, evolutiva y de exclusión o subordinación de las manifestaciones estético-artísticas diferentes a las generadas por el arte producido en la modernidad europea. Si consideramos que la disciplina Historia del Arte está constituida por dos términos: historia y arte que reenvían a cuestiones teórico metodológicas diferentes, por un lado, la concepción del tiempo como preocupación central del conocimiento histórico; por el otro las imágenes que constituyen el objeto del conocimiento artístico, cabe preguntarse si el cambio de nominación no estaría produciendo una pérdida de referencia disciplinar y frente al requerimiento de incorporar aportes de otras disciplinas sociales y humanas, cuál es el perfil profesional del docente que asuma la coordinación de estas unidades. Asimismo al invertir los términos, si no se estaría produciendo un viraje hacia una consideración fenomenológica del arte.

El segundo señalamiento refiere a la unidad curricular Arte, Cultura y Sociedad que se propone como espacio introductorio de conocimiento, indagación y reflexión. Su objetivo

⁴ *Las artes visuales en la historia I* propone un abordaje de fenómenos culturales y artísticos latinoamericanos de la Modernidad con la intención de conectarlos con la modernidad europea y norteamericana. *Las artes visuales en la historia II*, aborda la tensión global/local en un eje témporo-espacial desde la segunda posguerra al posmodernismo. *Las artes visuales en la historia III* se organiza en tres ejes: Arte en las culturas prehispánicas. Arte colonial americano. Arte y memoria contemporánea.

está orientado a jerarquizar *el concepto de diversidad y complejidad cultural en las maneras de concebir el arte, sus sentidos y materialidades, sus relaciones con otras prácticas socio-culturales*.

Prácticas Contemporáneas en el Arte, correspondiente al 3er año de cursado, está pensada como un taller que posibilite la indagación teórico-práctica de propuestas artísticas vinculadas a formas, lenguajes y medios del arte contemporáneo: artes de acción, procesuales, comportamentales y relacionales; artes espaciales expandidas, nuevas tecnologías, incluso aquellas de carácter interdisciplinario y post-disciplinario. Definiciones y modos del hacer artístico que necesariamente llevan a problematizar la categoría “arte contemporáneo”.

El caso de Música

El diseño de la Jurisdicción,⁵ en el apartado “Singularidades para el Profesorado de Música”, promueve *una formación docente y musical fuertemente imbricada que posibilite la enseñanza de la disciplina a partir del hacer musical*. En el mismo se alude a la incorporación de una unidad curricular destinada al desarrollo del Lenguaje Corporal, y de otros espacios que propician la práctica musical colectiva, tales como Percusión Latinoamericana y Músicas Urbanas. Asimismo, se destaca una unidad destinada a abordar las tecnologías analógicas y digitales en la cual los estudiantes puedan capitalizar sus saberes previos.

Forman parte del diseño las unidades curriculares nominadas: Práctica y Teoría del Lenguaje Musical I, II y III, respectivamente, las cuales se organizan a su vez en torno a tres ejes: La producción y la interpretación, la percepción y la Alfabetización musical y los procesos

⁵ Interesa en relación a Música recuperar los ejes planteados en el documento del INFD para la formación específica, en tanto permite una lectura comparativa entre las propuestas de Nación y la Jurisdicción Córdoba. Ellos son: lenguaje musical, producción musical, socio-histórico y de formación en la especialidad profesional. Respecto del primero se plantea como objetivo *la adquisición de saberes vinculados a las operaciones analíticas, interpretativas y de comprensión de los materiales y modos de organización particulares de la música, incluyendo capacidades cognitivas y perceptuales*. En esa línea se sugiere para el desarrollo de las principales temáticas evitar la fragmentación del contenido y las categorizaciones dogmáticas. Para ello propone la construcción de un campo de saberes integrado y de saberes analítico-críticos desde la implementación de *estrategias metodológicas, conceptuales y perceptuales en función de la obra y su contexto de producción* (pág: 58). En ese contexto algunas de las asignaturas que se indican como posibles son Lenguaje musical, Análisis musical, Elementos técnicos de la música, Educación auditiva, Apreciación musical, Armonía, Contrapunto y Morfología.

reflexivos. Estas unidades tienen como propósito abordar los conocimientos necesarios para la audición analítica y reflexiva y la producción musical creativa. Deben asegurar, por otra parte, el conocimiento de la notación musical.⁶

Si bien es posible suponer que la decisión de la nominación de estas unidades puede entenderse como una manera de incluir un conjunto de saberes propios del campo que tradicionalmente se contemplaban en espacios tales como Análisis Musical, Audioperceptiva, Apreciación Musical, Armonía, Contrapunto y Morfología y de ese modo paliar los riesgos de las fragmentaciones de contenidos, nos preguntamos si estas unidades curriculares son suficientes para la formación de un docente de música.

Respecto de la producción musical se incluye un amplio espectro de asignaturas a lo largo de los cuatro años de cursado de la carrera: Educación Vocal I y II; Práctica Coral I y II; Instrumento Armónico I, II y III (guitarra/piano); Conjunto Instrumental I, II y III; Educación Vocal y Práctica Coral III; Folklore Argentino y Latinoamericano; Dirección Coral, Producción artística, Percusión Latinoamericana y Músicas Urbanas. La inclusión de estas dos últimas unidades podría considerarse como indicios del pasaje de un código curricular a otro. La intencionalidad estaría direccionalizada a la incorporación de saberes y conocimientos que revalorizan lo local y lo regional. Permitiría, por otra parte, una ampliación del repertorio musical, una práctica musical más amplia, que se aleje un tanto de posiciones maniqueas que plantean la música académica vs. la popular. En esta línea de sentido, Goodson (2000) sostiene, que en general al crearse un curriculum de música, el conflicto entre ambas expresiones se ha resuelto con una clara victoria de la primera sobre la segunda. En este caso, pareciera que la perspectiva de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, desde la lectura de las nominaciones de las unidades curriculares y los contenidos de las mismas, privilegia la música popular. Ello resulta particularmente interesante de analizar dado su carácter novedoso ya que como señala Vulliamy (en Goodson, 2000, Pag: 54)

[...] la definición de la música escolar como una disciplina curricular centrada en la “música seria” implica una serie de prioridades sociales y políticas que inevitablemente producen la orientación pedagógica y la realización política dentro del aula. La creación del curriculum en este caso fija claramente los parámetros para la práctica.

⁶ En términos de Gardner (1995) *aquellas marcas en el papel que representan símbolos*; sistemas rotacionales que llegan a dominarse en el contexto de estructuras educativas formales.

Al continuar con el análisis reconocemos que la división entre “Educación Vocal I, II” y “Práctica coral I, II” se presenta como un avance en este diseño. Nos preguntamos si las problemáticas que las mismas abordan pueden distribuirse en unidades curriculares diferentes ya que en el campo de la música forman parte del mismo corpus conceptual. Los contenidos mínimos seleccionados, a nuestro criterio, estarían confirmando dicha pertenencia ya que se evidencian superposiciones, reiteraciones, sin que se especifiquen precisiones que den cuenta de grados de complejidad y profundidad crecientes.

El eje denominado “formación socio-histórica” se corresponde con el tercero de los propuestos en el documento de INFD, donde se plantea como objetivo del mismo que los estudiantes adquieran saberes vinculados *a la situacionalidad cultural, social e histórica del lenguaje musical, presentándose sus saberes particulares como indispensables para la comprensión y producción de la música*. Por ello, nos llama la atención que sólo dos unidades conforman este eje en los diseños curriculares de la Jurisdicción: Arte, Cultura y Sociedad –común a los tres profesorados de artes– y La Música en la Historia. Esta última se propone abordar un recorrido por la historia de Europa, Latinoamérica y Argentina desde la Edad Media hasta nuestros días. Nos preguntamos: ¿Qué concepción acerca de la historia subyace? ¿Habría una suerte de secundarización/banalización de la disciplina? Por otra parte, resolver metodológicamente la enseñanza de la misma pareciera configurarse como uno de los mayores desafíos que plantea el diseño.

Si establecemos una comparación con los diseños destinados a las Artes Visuales, hay una relación numérica de unidades curriculares que transparenta las diferencias, dos en el caso de Música, cinco en el caso de las Artes Visuales, que incluye además la unidad denominada Prácticas Contemporáneas en el Arte. La carencia de una unidad curricular con características similares para la formación de docentes de Música, nos remite a una preocupación que plantean autores tales como George Self , quién señala:

[...] desde comienzos de este siglo, los educadores musicales han insistido en el adiestramiento musical sobre la base de la música del pasado. En casi toda la así llamada música educacional moderna, los alumnos tocan o cantan determinados sonidos con ritmos y *tempi* específicos determinados por el compositor. De esta manera se desarrolla sistemáticamente la habilidad de la lectura. Mientras tanto, en las ciencias y en las artes plásticas, los alumnos aprenden a reconocer y utilizar el lenguaje de su propia época. [...]. Los alumnos con frecuencia abandonan la escuela con escaso conocimiento hasta de la existencia de

la música sería de su propio tiempo y, sin embargo, por primera vez en este siglo es posible introducir en el aula idiomas de avanzada sin tener que “aguar” el estilo hasta el extremo de no quedar nada de música viva.
(Self, G. 1991, pág. 4)

Coincidimos con el planteo realizado por Self, por tanto creemos que la escasa presencia de una lectura de corte histórico y la ausencia de referencias acerca de la música académica contemporánea, nos interpela respecto de posibles efectos en las prácticas profesionales de los futuros egresados. Entre ellos, la transmisión de las prácticas musicales descontextualizada de sus procesos de producción así como una propuesta metodológica basada en la reproducción de técnicas y procedimientos de carácter universal que no tiene en cuenta singularidades de contextos, disciplinas y sujetos.

Líneas de síntesis

Hasta aquí se han expuesto las cuestiones que consideramos mas relevantes de los textos curriculares para la formación docente inicial en Artes Visuales y Música, desde una perspectiva crítica. Nos interesa al cierre de esta ponencia, destacar los siguientes aspectos que reconocemos como positivos:

- El énfasis en la formación en el campo de la producción artística;
- Para el caso de las Artes Visuales una preocupación por contextualizar las prácticas artísticas en lo local;
- La clara intención de saldar la dicotomía entre lo alto y lo bajo; lo popular y lo académico;
- La alfabetización en las tecnológicas digitales como herramienta para la producción artística;
- La incorporación de asignaturas de pasaje que dan cuenta del cambio de código curricular en ciertos tramos del diseño.

Entendemos que la continuidad de la tarea investigativa, en tanto nos proponemos triangular el análisis de los diseños con la palabra de los docentes (profesores de los Institutos) desde las entrevistas ya realizadas enriquecerá el trabajo de análisis al permitir visibilizar los complejos procesos de apropiación y control que las especificaciones a distintas escalas demandan, en otros términos, se trata de avanzar en el desafío de desentrañar el *pasaje del mapa al territorio*.

Bibliografía

- Bernstein, B., 1988, *Clases, códigos y control*. Akal. Universitaria. Madrid.
- Bourdieu, P., 1988, *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona.
- , 1997, *Las reglas del arte. Géneros y Estructura del campo literario*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- 2003 *Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura*. Aurelia Rivera Grupo editorial. Córdoba - Bs. As.
- Danto, A., 1999, *Después del fin del Arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*, Paidós, Barcelona.
- DE Alaba, A., (1994) *Curriculum. Mitos y perspectivas*. UNAM. México.
- De Certeau, M., (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana,
- Furlán, A, (1996) *Curriculum e Institución*, Morelia, IMCED, México.
- Goodson, I, (1995) *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ediciones Pomares. Barcelona.
- , 2000, *El cambio del currículo*. Octaedro. Barcelona.
- Mercado, M. y Salit, C. (2011) *Campo del arte y formación docente. Una mirada situada acerca de un diseño curricular*. En: VIII Jornadas Nacionales de Investigación en Arte en Argentina. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes
- Self, G., (1991) *Nuevos sonidos en clase: una aproximación práctica para la comprensión y ejecución de música contemporánea en las escuelas*, Ricordi Americana. Bs. As.
- Sanwick, K., (1991) *Música, pensamiento y Educación*. Editorial Morata. Madrid.

Corpus Documental

- Diseño Curricular Profesorado de educación artística Jurisdicción Córdoba (2009).
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños curriculares – *Profesorado de Educación Artística* – Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de desarrollo curricular (2008).