

Ámbitos de docencia, investigación y promoción del Área de Formación en Educación Artística de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona

Maria Teresa Gil Ameijeiras
Universitat de Barcelona

José María Barragán
Universitat de Barcelona

Resumen

El área de Educación Artística, o con más propiedad de formación en Educación Artística, de la Facultad de Bellas Artes de Barcelona, evoluciona y se amplía a partir de su núcleo inicial, la cátedra de Pedagogía del Dibujo que pasará más tarde a denominarse Pedagogía del Arte. Esta asignatura obligatoria desde el principio en todos los planes curriculares para los estudios de Bellas Artes, pasa a constituirse (ya en el marco de la Licenciatura a partir del 1978 en la Universitat de Barcelona) en un permanente y sólido marco promotor de actividades de formación, investigación y promoción que ha dado lugar a la configuración actual del área. Esta actividad se ve limitada sobre todo por la actual coyuntura académica, no muy propicia a dotar de recursos los ámbitos de formación pedagógica, y la restrictiva política docente de la Universitat de Barcelona.

En una primera parte María Teresa Gil describe las primeras fases de expansión del área a partir de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo, en una segunda parte José María Barragán describe el proceso de configuración actual del área y los cuatro ámbitos de trabajo fundamentales: a) *Conocimientos disciplinares del arte*, b) *Pedagogía del arte*, c) *Itinerario de (formación) en educación artística*, y d) *Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado*. Se señalan muy especialmente algunas consideraciones sobre el modelo y los problemas en la formación del profesorado de secundaria.

Palabras clave: educación artística, curriculum, formación de formadores, investigación, profesorado, pedagogía del arte

Abstract:

Art Education is an area within the Department of Fine Arts. It started as a subject and a catedra on Drawing Pedagogy which lately adopted a new name: Art Pedagogy. At the begining it was a compulsory subject. It actuall set the frame for the shaping of the actual area. It helped in fostering teaching, research and the promotion of this area. Nowadays, Art Education is going through other changes. Although it is an Area of teaching and research, it is not being suported by either Academic life within the university system, or by the teaching policy of the University of Barcelona.

This paper has two sections: The first section is written by M^a Teresa Gil. It describes the first stages of the Area. The second part is written by José M^a Barragán. It describes the configuration process of the current Art Education Model giving emphasis on its problems

and contributions. It underlines its four main aspects: a) Disciplinary knowledge on Art, b) Art Pedagogy, c) The Area's Curriculum; d) Docent training.

Keywords: art education, curriculum, docent training, teaching policy, research, art pedagogy

Presentación

La oportunidad de este encuentro permite mostrar no sólo la necesidad de abordar los distintos aspectos que afectan al Área de Didáctica de la Expresión Plástica, sino también compartir con los demás miembros el proceso de configuración de mi área en la U.B. Desde este interés se presenta nuestra intervención, como fruto del trabajo común de un grupo de profesores que desde sus distintas competencias en el campo de la Educación Artística universitaria no han dejado de aunar esfuerzos en la búsqueda de dotar al área de fundamentación, propuestas y contenidos actualizados y muy especialmente en la organización de un modelo de formación del Profesorado.

El núcleo permanente del área está formado por M^a Teresa Gil, Fernando Hernández (catedráticos de universidad) y José M^a Barragán (titular de universidad). Carla Padró, Aída Sánchez de Serdio y Marta Ricart forman parte esencial del equipo con responsabilidades de docencia, investigación y postgrados. Alberto López desarrolla su trabajo docente e investigador en antropología y sociología del arte. Por su parte Laura Morejón y Judit Vidiella son becarias de investigación que además constituyen un apoyo inestimable en la docencia, en la organización del CAP y de los cursos de Postgrados. Laura Trafi y Montserrat Rifà han formado durante muchos años parte del equipo y han contribuido de manera fundamental a la configuración actual del área. Debido a las limitaciones señaladas en el resumen inicial han optado y ganado plaza como profesoras en la Universidad Autónoma, pero la colaboración con ellas seguirá siendo fluida en el futuro

Organizaremos esta primera parte en orden cronológico:

Antecedentes. Pedagogía del Dibujo. La configuración del marco para el desarrollo del área. Las aportaciones del profesor Gil de Vicario

1^a etapa. Proyecto de cátedra de 1963-1978. Fundamentos ideológicos y estratégicos para el desarrollo del área. Renovación de los contenidos de la asignatura de Pedagogía y un proyecto de formación inicial del profesorado de Educación Artística

2^a etapa. 1978-1996. Las Escuela Superiores de BB.AA. se convierten en Facultades. Nuevos Planes de Estudio y su puesta en marcha. Los primeros Departamentos. Se completa el cuadro de asignaturas y profesores. Objetivos prioritarios del área:

1. Formación de un equipo de profesores de Educación Artística
2. El camino hacia la especialidad y la organización de la formación del profesorado. Colaboración con el ICE. Un curso Experimental de FIPSEA

3. Consolidación, Investigación y divulgación a través de Congresos, Jornadas y publicaciones de los profesores

Antecedentes

El precedente de la introducción de esta materia está en la necesidad de dar un soporte académico a la titulación de la carrera de Bellas Artes en unos momentos que era imprescindible demostrar ante instancias superiores el sólido carácter académico de los estudios que esta carrera proponía¹. Aspecto este demostrado por medio de los programas de materias profesionalizantes, en este caso especialmente la formación inicial de profesores, planteamientos recogidos en una asignatura que recibió el nombre de: “*Estudio de los métodos y procedimientos de enseñanza del Dibujo y del Arte en los centros de Enseñanza Primaria y Secundaria del Extranjero*”².

Así pues comienza la andadura de la formación del profesorado en Bellas Artes. Sin querer entrar en otro tipo de consideraciones (no es este el momento), las palabras utilizadas en la denominación de esta materia: *métodos y procedimientos, enseñanza del Dibujo y del Arte, centros de enseñanza Primaria y Secundaria*, representan en sí mismas todo un camino posterior. No queda muy claro el vocablo: “extranjero”, del que podemos apuntar de modo hipotético que fue originado por la intención de incorporar en nuestro contexto aportaciones de la gran revolución educativa europea de 1922 especialmente en las enseñanzas medias. El cambio en ese momento implica la implantación del Bachillerato de los siete años, entre cuyas disciplinas *Dibujo* estaba presente en todos y cada uno de los cursos. Cosa que interesa resaltar ya que ésta es una de las bases sobre la que se asentó todo el proceso posterior del área. Lo dicho en el párrafo anterior es el motivo por el que el profesor Gil de Vicario marcha a Viena y se forma en el grupo de Cizek, Rothe, Lowenfeld y Albert (1934-36) en cumplimiento del disfrute de la Beca de la Junta de Ampliación de Estudios con un proyecto a realizar para su posterior actuación a través de los nuevos planes de estudios que reformarían la Educación Española³. Este proyecto recogía la doble vertiente de “la formación del profesorado de educación artística” y la “inclusión de la materia de *Dibujo*” en todos los cursos de las Enseñanzas Medias al igual que en el resto de Europa. Y de la misma manera se orientaba esta formación desde la Enseñanza Superior (sabido es que ya estaba en marcha el documento que posteriormente cristalizaría en Decreto Orgánico de Creación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes) aunque habría de esperar hasta después de la Guerra Civil.

En Junio de 1939 se publica la Ley de Educación y sucesivamente los decretos que harán de Bellas Artes una carrera de Enseñanza Superior: 1940 (Decreto 30 de Julio) se amplía el número de Escuelas Superiores de Bellas Artes. Se crean las de Barcelona (San Jorge) y Sevilla (Sta. Isabel de Hungría). 1941 se aprueba el Plan de Estudios de la Escuela Superior de Bellas Artes de Barcelona (Octubre). 1942 (Septiembre) se reorganizan y aprueban las

¹ Gil, M^a T. (1994). Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo. En *I Jornadas de H^a de la Educación Artística. 50 aniversario de la cátedra de Pedagogía del Dibujo*. Barcelona: Área de Educ. artística. Facultad de BB.AA de la U.B.

² Real Decreto de 21 de Abril de 1922. Artº 2. En Arañó, J.C. (1986) *La enseñanza de las Bellas Artes en España 1844-1980*. Tesis Doctoral

³ Los Proyectos de la Junta de Ampliación de Estudios tenían como objeto fundamental su realización posterior en el marco de las Instituciones estatales o de la Investigación en Institutos superiores y Universidades nacionales y extranjeras. Vid. op. cit. nota 3 y pag.170 ,not. 17.

Escuelas Superiores de Bellas Artes. Dos años después, en 1944 se convocan las primeras cátedras, siendo la de Pedagogía del Dibujo de Barcelona la primera en cubrirse.⁴

Resulta interesante conocer que en el primer programa de Gil de Vicario, se recogen aspectos que si bien entonces eran los estudiados por la Pedagogía General, aplicados a la Educación Artística constituyeron un corpus del que podemos ver en parte la que va a ser una futura especialización de formación del profesorado. Podríamos establecer las siguientes equivalencias:

Programa cátedra de Pedagogía del Dibujo	Equivalente actual
Conceptos Generales	Teorías de la Educación Artística
Tratados e Historia	Hª de la Educación Artística
Psicología (Psicología de la Educación)	Psicología del Desarrollo
Teoría del Plan. Didáctica	Planificación y desarrollo del currículum
Conceptos Estéticos (análisis de la producción artística) ⁵	Educación y Museos y Educación visual

Por otra parte, como ya se apuntaba en uno de los esquemas presentados en las Primeras Jornadas de Historia de la Educación Artística, la posibilidad de una materia de psicopedagogía.

Esta es la época de las primeras cátedras con la diversificación de contenidos que van a dejar su huella en nuestro tiempo. En Sevilla, Antonio Sancho Corbacho hacía una Pedagogía centrada en la Historia del Arte y la Estética y Rosario García Gómez en Valencia se centraba en la Didáctica y por otro lado en el desarrollo de la evolución gráfica y la elaboración de Pruebas (tests) para ello, en colaboración con el Centro de Orientación Didáctica.

1ª Etapa. Proyecto de cátedra de 1963-1978. Fundamentos ideológicos y estratégicos para el desarrollo del área

Tras el fallecimiento de Gil de Vicario (Julio de 1959) se cubre la cátedra vacante de Pedagogía del Dibujo de Barcelona en Mayo de 1963.

Génesis del Proyecto

Recogiendo el espíritu del proyecto y contenidos programáticos de mi antecesor en la cátedra y haciendo un análisis exhaustivo de lo que representaban los distintos módulos de contenidos se llega a la conclusión de la dificultad de abarcar tal amplitud en un curso académico. La formación del profesorado de Dibujo debería ser objeto de revisión. En la fundamentación de este ámbito confluían los conocimientos que proporcionaban las

⁴ Vid. *I Jornadas Hª de la Educación Artística*, pag 178.

⁵ Vid. Detalle de contenidos y breve explicación del papel de los mismos en pags. 177-78 de *I Jornadas de Educación Artística*

disciplinas y especialidades tradicionales de la carrera de Bellas Artes, con la necesidad de una especialidad de formación del profesorado.

El precedente estaba ya en el curso de profesorado (esa era su denominación), último curso de la carrera de Bellas Artes, tras el que se otorgaba el título de “Profesor de Dibujo”. En este tipo de planteamiento tuvo gran influencia la formación recibida en la Universidad de Caen, con Gastón de Mialaret, en donde se evolucionaba hacia la concepción de las Ciencias de la Educación y se estudiaba la educación bajo tres aspectos fundamentales: como Institución, como proceso y como producto.

La asistencia en 1962 a las experiencias de Wuppertal, sobre el rol del profesor, fue también un factor determinante que confirmaba la ascendencia de la Escuela de Viena muy atenta a la educación ambiental y la visión del profesor como mediador del influjo externo a la institución escolar y familiar.

Señalamos de forma muy breve algunos aspectos importantes que influyeron de forma decisiva en los nuevos planteamientos de la educación artística en este momento. En Educación Artística, el “expresionismo” era la corriente mayoritaria, pero surgían movimientos de reconstrucción y la necesidad de crear unos contenidos, un corpus que sacara a la Educación Artística, de su ambigüedad endémica. También se hacía evidente en la necesidad de evaluar y más si se tiene en cuenta la presencia del dibujo en el currículum de Bachillerato. En Estados Unidos se iba hacia la “enseñanza por objetivos”. También las ideas de Bruno Munari tuvieron un fuerte impacto en este momento. Otra cuestión de gran trascendencia fue la divulgación de las Vanguardias Artísticas y últimas tendencias, de modo que se hizo evidente la necesidad de dotar de recursos educativos de interpretación de las imágenes.

Con respecto al fenómeno y objeto de estudio, la educación artística, su denominación predominante en aquel momento en nuestro país como *dibujo* es resultado de un consenso de tipo social, en el sentido de lo que se espera de dicha disciplina, pero no en el sentido riguroso del término. Tampoco la denominación de la disciplina como Pedagogía del Dibujo podía tomarse en su sentido estricto, ya que lo que se pretendía era formar profesorado para cualquiera de los niveles educativos, transitábamos hacia la pedagogía artística ⁶.

La Idea del proyecto de una Especialidad de Formación Inicial del Profesorado se hizo cada vez más patente. ¿Cómo llevarlo a cabo?. Las bases estaban puestas, pero faltaba el reconocimiento de las instituciones educativas propias y contar con la sensibilidad de la demanda social. Soplaban vientos reformadores. El proceso de inclusión de las Escuelas Superiores de Bellas Artes en la Universidad se había iniciado, fue lento (1959-1976). Este sería un paso decisivo hacia el necesario reconocimiento arriba apuntado. El momento oportuno estaría en la transformación de las Escuelas Superiores de bellas Artes en Facultades. Con anterioridad a 1976 (año en que aparece en el B.O.E. el Decreto de transformación universitaria) la especialidad de formación del profesorado debía ser contemplada en una Reforma del Plan de Estudios y había que prepararse. Esta labor de

⁶ Gil, M^a T. Boceto de una Pedagogía Artística. Tesis Doctoral

consolidación de esta materia en Barcelona ya se realizaba desde 1974 teniendo siempre muy claro que era la gran oportunidad de consolidar el área.

Fundamentos ideológicos y estratégicos para el desarrollo del área

Se apuntan aquí algunas de las estrategias adoptadas con el ánimo de aportar ideas constructivas y aplicables a otros casos similares. En primer lugar se analizaron los impedimentos para la consolidación del área. Algunos estaban relacionados con el clima general de las negociaciones para la elaboración de la reforma:

- Un cierto rechazo en el contexto de Bellas Artes a las materias que se consideraban ajenas a la práctica artística y en exceso teóricas. Esto era consecuencia de: un clima de bipolarización práctica-teoría, que en lugar de percibirse como ámbitos complementarios se percibían como oponentes en la distribución del currículum de Bellas Artes; y la prevención endémica (que no rechazo) del profesorado de Bellas Artes, hacia la formación de docentes (en oposición a la formación de artistas)
- La ausencia de un clima de colaboración en equipo de las diferentes materias y áreas que integrarían el currículum de Bellas Artes. Predominio en cambio de un claro protagonismo personal.
- El rechazo a las disposiciones oficiales que otorgaban validez al título única y exclusivamente para ser docente (y “tasador de aduanas”)⁷

Otros aspectos están relacionados con las limitaciones propias del contexto de formación:

- Disponer solamente de un curso, el último de la carrera para la formación
- La consabida falta de presupuestos, la falta de flexibilidad del entorno académico frente a las innovaciones, etc.

Desde la Cátedra se impulsó un movimiento en una doble perspectiva. Hacia el exterior se intentó impulsar y hacer visible una reflexión sobre la formación artística, los problemas que ello suscitaba, y muy especialmente sobre las expectativas profesionales que apoyaban la necesidad de la especialización del área. Se intentó hacer partícipes a profesores y alumnos de este debate que abordaba la complejidad y evolución constante en que se vive, señalando que la educación y la formación de educadores de arte no podía ser ajena a los cambios socioculturales impulsados por la expansión de la revolución tecnológica moderna. Hacia el interior se tomaron medidas de organización del área como las siguientes:

- Promover la unidad y la consolidación de lazos profesionales. Fundamentados, a ser posible, en una empatía real entre los miembros del área. Y en esta línea la presencia real y espíritu participativo de todos en un gran equipo de trabajo, tanto en relación con las tareas

⁷ Tal extremo, se recoge en uno de los catálogos de Orientación Profesional de 1977, que nos llamó la atención a profesores y alumnos y salió a colación en una de las reuniones de la Comisión del Plan de Estudios

docentes y de investigación, como de intervención en lo que afecta a toma de decisiones y aspectos de política educativa.

- Iniciar el camino hacia la concreción y definición clara de nuestra área continuamente sometida a los bandazos de distintas denominaciones ambiguas y poco claras⁸ al albur de las influencias de las tendencias internacionales: Educación en Austria (1934), Francia (1958) o la italiana de Munari (1973) y posterior de Lazotti (1994). Esta sigue siendo por ciento una asignatura pendiente.

- Impulsar la ampliación del área, incorporando nuevas materias y asignaturas, así como desarrollando un constante trabajo en la investigación, la promoción, los cursos de postgrados, la participación en encuentros del área, etc.

Estas estrategias generales vienen acompañadas de medidas concretas, algunas de ellas estrechamente vinculadas a la organización docente del área, como:

- Arbitrar medidas para cubrir las plazas vacantes o en su caso procurar la dotación de nuevas plazas. Se partía con tres cátedras ocupadas y una, la de Madrid, sin dotación, que pronto pudo cubrirse. Se tuvo que trabajar para convencer a las administraciones de la necesidad de más cátedras ya que en 1978 se contaba solo con dos cátedras de Pedagogía del Dibujo (Barcelona y Madrid).

- Crear un cuerpo de profesores unido

- Insertarse en la vida académica, personal y corporativamente y a ser posible en puestos de gestión de alta responsabilidad

- Incorporarse a la Investigación propiciando recursos para ello e intercambiando puntos de vista dentro del debate intelectual

- Prever con la suficiente antelación las posibles implicaciones para el área de los cambios que se podían producir en el sistema educativo

Capítulo aparte merecerían la colaboración en proyectos que, impulsados desde nuestra área, se expandían a otros ámbitos, de modo que se hacía visible para el contexto de Bellas Artes las posibilidades de colaboración y multiplicidad de intereses del área. Se contribuyó a la consolidación de espacios como el cómic, la animación, la promoción cultural, etc. En esta línea varios cursos de conferencias con el nombre de “Aula Abierta de Pedagogía”, tenían un doble papel: dar a conocer no solo la multiplicidad de campos disciplinares en los que ya se movía la pedagogía, sino también el interés que teníamos en los nuevos ámbitos, como las nuevas tecnologías audiovisuales y las nuevas profesiones educativas en campos no formales. Las temáticas fueron diversas y siempre tratadas por expertos: la Creatividad, Cine de Animación, Televisión y video fueron abordados ya en aquel momento como recursos pedagógicos.

⁸ Marín Viadel, R. (2000) “Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística”. Madrid: Síntesis.

En aquel momento fueron especialmente importantes los congresos celebrados en 1975 Congreso Internacional de Enseñanzas Artísticas y Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Salamanca. Fue importante la presencia del área en los distintos simposios de Creatividad celebrados en Valencia bajo la dirección de profesor Ricardo Marín Ibáñez en los que se dio divulgación al proyecto de configuración del área.

2ª etapa. 1978. Las Escuelas Superiores de BB. AA. se convierten en Facultades

En la ya Facultad de Bellas Artes de Barcelona el plan de estudios de 1978 que cambiaba totalmente la carrera de Bellas Artes empezaba a ponerse en marcha en 1979 tras su aprobación. Ya entonces se reconocía la necesidad de ampliar el debate sobre las perspectivas formativas y profesionales del licenciado en Bellas Artes.

Los primeros departamentos estaban en marcha y se agrupaban, no por distinciones procedimentales como en este momento, sino más bien por tendencias artísticas y metodológicas. La asignatura de Pedagogía, como obligatoria hizo entrar en juego profesores que iban a formar el primer equipo de trabajo en este ámbito de Educación Artística. Ricardo Marín Viadel, profesor entonces de Pedagogía, tuvo un papel relevante en la defensa de la asignatura, que finalmente se consolidó como obligatoria por una importante mayoría de votos. También se aprobaron las asignaturas de Psicología, Antropología, Psicología de la Percepción y una optativa que fue cambiando de denominación, pasando de Cómico a Psicología Ambiental, y que terminaría impartiendo Fernando Hernández. Ricardo Marín, Fernando Hernández y Genís Cano (del área de dibujo, pero con docencia en Pedagogía) conformarían la primera ampliación del área y el primer grupo de profesores.

Progresivamente se va incrementando la actividad de Investigación e Intercambio. Se crea SEEA (Sociedad Española de Educación por el Arte) vinculada a la INSEA y presidida por Juan Carlos Arañó. Con participación de los miembros del área en todas las facultades de España se organizaron cinco congresos de carácter nacional, internacional, e iberoamericano, en los que se da cuenta del estado de la Educación Artística del momento. También se publicó la Revista de Arte y Educación.

Se producen cambios en el área a nivel más general que terminarán contribuyendo a una difusión de los planteamientos del área. Ricardo Marín, tras una amplia actividad desarrollada en Barcelona marcha a Madrid. En Salamanca se creaba la nueva Facultad de Bellas Artes, cuyo encargo se hace a Manuel Sánchez Méndez, catedrático del área. También se crean las Facultades de BB.AA de Cuenca, Tenerife (Universidad de La Laguna) y Granada. En Sevilla Juan Carlos Arañó se encargaba de la disciplina de Pedagogía.

En la línea estratégica de prever las implicaciones de los cambios legislativos se realiza una reunión Interfacultativa de los profesores del área en Madrid para tomar acuerdos comunes ante la inminente LRU. Se discutieron las líneas europeas de organización del área y se formula explícitamente como objetivo primordial lograr la especialidad en educación artística en todas las facultades en las que tenía presencia el área. Esto se logra al menos de

forma clara en dos casos: en el Plan de Estudios de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, y en el de la Facultad de Bellas Artes de Tenerife de la Universidad de La Laguna, con una especialidad de Gestión Cultural vinculada a la Pedagogía de las Artes Plásticas. Sin embargo la denominación del área de conocimiento como Didáctica de la Expresión Plástica, no refleja la complejidad y extensión de las materias que se incluyen, razón por la cual un cambio de denominación sigue siendo hoy en día una reivindicación de los integrantes del área.

En el equipo de Barcelona se siguen produciendo cambios e incorporaciones que van enriqueciendo los planteamientos del área. Alberto Cardín, inquieto y polémico intelectual de amplios intereses en filosofía, antropología y pedagogía se incorpora al área. Fernando Hernández se consolida como Profesor Titular y años después, en 1988 se incorporará José María Barragán, procedente del campo de las Bellas Artes. Con el transcurso de los años el equipo irá sufriendo cambios importantes. Genís Cano se desvincula del ámbito de la Pedagogía del Arte, se produce la desafortunada muerte de Alberto Cardín y Alberto López pasa a ocuparse de la asignatura de Antropología del Arte. José María Barragán tras cubrir durante dos años de forma interina una plaza de titular gana una titularidad del área en 1995. Se incorporan al equipo Montserrat Rifà y poco después Laura Trafí. Posteriormente lo hace Carla Padró. Aída Sánchez de Serdio se sumará también al equipo. En la actualidad la reciente incorporación de Montserrat Rifà y Laura Trafí a la Universidad Autónoma ha vuelto a provocar cambios, incorporándose una colaboradora anterior, Marta Ricart, que suma ahora a su perfil investigador su experiencia como profesora de secundaria. Como ya se ha mencionado contamos además con la colaboración de dos becarias de investigación Laura Morejón y Judit Vidiella.

Una salida coyuntural para organizar la formación inicial: la colaboración con el ICE y el curso experimental del CAP

A pesar de todos los esfuerzos realizados, aun no había especialidad de Educación Artística. Era necesario esperar a un cambio de plan de estudios, que se produciría en el 1996. En 1988 para avanzar en la organización de la Formación del profesorado ofrecimos (Fernando Hernández y M^a Teresa Gil) al ICE de nuestra Universidad colaboración proponiendo un curso experimental diseñado para la formación inicial especializada del profesorado de secundaria. La propuesta tuvo muy buena acogida por parte del ICE y de los alumnos recibiendo una valoración muy favorable.

El curso experimental se pondrá en marcha por primera vez en 1988-1989 como una modalidad de la asignatura obligatoria de Pedagogía, complementada por el desarrollo de un módulo de contenidos específicos y un periodo de prácticas en centros de secundaria. La reciente incorporación de José María Barragán permite que éste se ocupe de la coordinación técnica, del seguimiento del curso y muy especialmente de la vinculación entre las sesiones en la universidad y el desarrollo de las prácticas. Progresivamente la organización del curso se va consolidando, clarificándose los módulos de contenido y las tareas de los alumnos. Se van concretando las especificaciones sobre las tareas de observación y la elaboración de la memoria de prácticas. Se pone de manifiesto la necesidad de una mayor vinculación y colaboración con los profesores de secundaria,

tutores de prácticas. Este tema desgraciadamente sigue siendo una asignatura pendiente que el actual marco institucional del CAP tan limitado no permite solucionar.

El curso actual, 2002-2003, supone la promoción número 15, a la espera de la tantas veces anunciada reforma del CAP. El camino hacia la ampliación del área y la consolidación de un proyecto de formación del profesorado estaba en marcha.

3ª Etapa. 1996. Cambio de plan de estudios. La configuración del itinerario de Formación en Educación Artística

Breve apreciación terminológica

En primer lugar quisiéramos realizar una apreciación en torno a la denominación del área. Todos los colegas del área conocen los problemas de definición y la dificultad en encontrar un término adecuado para el área, y por tanto no vamos a insistir en ello. En el grupo de Barcelona optamos por adscribirnos al término, “Educación Artística” que probablemente tiene un carácter más internacional y es el más utilizado en los textos de los especialistas. Por supuesto la utilización de este término también tiene problemas, en los que en este momento no vamos a entrar.

Sin embargo en el presente contexto (la descripción de la organización de la materia en una sección de la universidad), sí consideramos necesario realizar una observación que esperamos sea clarificadora. La denominación “Educación Artística” alude tanto al fenómeno, objeto de estudio, como al ámbito disciplinar o interdisciplinar más adecuadamente. Esto ya produce una cierta confusión conceptual que no debería olvidarse. Pero además cuando asignamos este término también al área de “Formación” de educadores o especialistas en educación artística la confusión se incrementa. En éste contexto universitario no nos ocupamos solo de los “contenidos” de la educación artística en cuanto a materia (en infantil, primaria, secundaria, otros contextos,...), sino de la “formación” de educadores e investigadores en educación artística. Lógicamente en este currículum de “formación” se aborda la discusión sobre los contenidos de materia como uno de los aspectos importantes, pero éste es solo uno de los aspectos. Este hecho parece olvidarse con demasiada frecuencia.

Este olvido (o falta de conciencia disciplinar) propicia por ejemplo la presentación de proyectos docentes de aspirantes a profesores del área, en los que se hace referencia casi exclusiva a los *contenidos disciplinares* de la educación artística, pero no de la formación. Proyectos adecuados, en ese caso, a la *docencia de educación artística* en cualquiera de sus ámbitos, pero insuficientes para fundamentar la *docencia de formación de educadores y/ expertos* que necesitaría incluir otras referencias como son: el modelo docente, planteamientos pedagógicos, previsión sobre conocimiento de los alumnos (no es igual hablar de un alumno de infantil, primaria o secundaria que de un alumno de universidad que aspira a ser educador o experto en educación artística), referencias al contexto

(universitario) de formación, etc. Así, por poner un ejemplo (que no pretenden apuntar a ningún caso en concreto) un proyecto sobre contenidos de *arte*, o contenidos de *comunicación visual*, o contenidos de *cultura visual*,... si no vienen acompañados de la discusión, por ejemplo: sobre los *contextos* en los que se imparten, los problemas del *perfil* de educador, las *previsiones* sobre cómo se adquieren *competencias docentes*, etc., serían, en nuestra opinión, proyectos docentes insuficientes en nuestra área. Quizá los miembros del área deberíamos tener más presentes esta consideración.

El área a partir de la aplicación del Plan de Estudios de 1996 y 2001

En los planes de estudios de BB.AA desde el 1978 y después en el de 1982, la Pedagogía del (Dibujo) Arte se había consolidado como una asignatura obligatoria anual de quinto curso. A partir del 1994 se pone en marcha un proceso de revisión de planes de estudio promovido por la Administración Central. No abordamos las perspectivas generales de esta reforma sino las estrategias adoptadas y las implicaciones inmediatas que han tenido en nuestra área. Hay una determinación *técnica* fundamental de la reforma, la reducción de créditos de la licenciatura de BB.AA a 330 créditos totales y la supresión de un año académico, la licenciatura pasa a ser de cuatro años. Poco después la Facultad se ve obligada a asumir un nuevo recorte de créditos en la licenciatura, quedando éstos reducidos a 314 según informe regulador de plan de estudios de 2001, año en el que se empieza a aplicar.

Se constituyó una Comisión Técnica para la Reforma de Planes de Estudio presidida por el decano e integrada básicamente por los representantes de los departamentos (los del Consejo de Estudios con algún cambio), un representante de los alumnos y la Jefa de secretaría. Los representantes del Consejo de Estudios del Departamento de Dibujo⁹, que pasan a la Comisión Técnica son José María Barragán y Valería Cortés. Se hace necesaria una aclaración: la integración del profesorado de Educación Artística en el Departamento de Dibujo y su pertenencia a la vez a un área de conocimiento perteneciente a otra Facultad de otra División¹⁰, produce algunas situaciones paradójicas. Por ejemplo, no tenemos una representación específica en ningún órgano de gestión, ya que al estar integrados en el Departamento de Dibujo se considera que sus representantes ya lo son también del área de educación artística. Esto se señala porque el hecho coyuntural de que en este momento de reforma, José María Barragán, sea miembro del Consejo de Estudios, además de secretario y director posteriormente del departamento, es lo único que pudo garantizar la representación del área en la Comisión Técnica. Por supuesto éste era convocado como representante del departamento, no del área. Pero esta situación le permitió negociar aspectos importantes para el área, como fueron el mantenimiento de una asignatura

⁹ Es necesario aclarar que en la Facultad de BB. AA de la U.B desde 1992, la asignación docente (asignaturas) de educación artística y los profesores que la imparten están integrados en el Departamento de Dibujo. De hecho en la Universidad de Barcelona el área y sus profesores siempre han estado integrados en un departamento de Bellas. El resto de profesorado del área está integrado en el departamento del mismo nombre que pertenece a Formación del Profesorado (antes Magisterio) de la División de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. El área está presente también en otras universidades de Catalunya.

¹⁰ Bellas Artes pertenece a la División I de Ciencias Humanas y Sociales

obligatoria (aunque fuera con un mínimo creditaje) en 1er. Ciclo (Pedagogía del Arte) y el reconocimiento de un Itinerario Curricular de especialización (aunque fuera solo en su dimensión de materias optativas y sin materias troncales de 2º ciclo), defendiendo esta postura frente al criterio mayoritario de mantener la asignatura exclusivamente como optativa.

No entraremos en la descripción de los esfuerzos y dificultades de la defensa en la Comisión Técnica de estas pequeñas, aunque de vital importancia, parcelas en el nuevo plan de estudios. Debo decir que a pesar de los informes y los datos objetivos sobre la profesionalización posterior de los licenciados, la mayoría de miembros de la facultad de Bellas Artes siguen considerando que la formación del educador o experto en educación artística no es propia de esta licenciatura. En muchos sectores de la Facultad es evidente el menosprecio tanto hacia la labor académica de los profesores como hacia los alumnos (lo cual es más grave todavía) interesados en esta materia. Todavía hoy soportamos por parte de un nutrido número de profesores, la consideración de miembros de segunda clase frente a los que se dedican a la formación de artistas. Solamente constatamos, no comentaremos más este hecho. Si queremos señalar sin embargo que en esta defensa de las materias del área tuvimos un gran aliado en la representación de los alumnos, la significación de este apoyo, precisamente por venir de los estudiantes, lo consideramos muy valioso y significativo.

Esta misma comisión con algunos cambios, pero con la presencia continuada de los representantes del Departamento de Dibujo, pasan a integrar más tarde la Comisión Evaluadora de la Licenciatura, vinculada a la Agencia para la Calidad que se promueve en diversas Facultades de la Universidad. De nuevo el hecho coyuntural de estar representados a través de una persona que ostenta un cargo directivo nos permite estar presentes como área. Esto quizá nos debería mover hacia algún tipo de reflexión sobre cómo garantizar nuestra representación en los órganos de decisión de las Facultades de Bellas Artes más allá de estas situaciones coyunturales.

En el Nuevo Plan de Estudios de Bellas Artes, el área se organiza en los ámbitos que pasamos a describir. Por supuesto tener materias en primer y segundo ciclo es lo que posibilita tener también, actividades de tercer ciclo, postgrados, investigación y promoción.

Ámbitos de docencia, investigación y promoción, a partir de 1996

En este momento el área se organiza en cuatro ámbitos de formación e investigación:

- a) *Conocimientos disciplinares del arte*
- b) *Pedagogía del arte.*
- c) *Itinerario de (formación) en educación artística*
- d) *Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado*

Pasaremos a describir brevemente cada uno de ellos.

A. Conocimientos disciplinares del arte

Tal como observamos en el cuadro 1. este ámbito se organiza en una materia de 1er. Ciclo (2º curso), dividida en cuatro asignaturas de carácter optativo, en las que se abordan perspectivas de estudio diversas y complementarias (antropología, sociología, psicología, interpretación de la imagen visual) con respecto al fenómeno artístico y por tanto tiene como objetivo la contribución pluridisciplinar a la formación más general del licenciado en Artes y no tanto del especialista. Los alumnos pueden cursar estas asignaturas tengan o no la intención de cursar más tarde el itinerario de educación artística.

B. Pedagogía del Arte

En la Comisión Técnica, la línea de defensa del carácter obligatorio de esta asignatura en un 1er ciclo no podía plantearse como una introducción al ámbito de la educación artística (que en otras circunstancias se podría haber defendido) sino que se fundamentó en la idoneidad de introducir como conocimiento obligatorio para *todo licenciado* en Bellas Artes (interesado o no en la educación artística, este era el punto importante de la discusión sobre la obligatoriedad) la reflexión sobre la formación artística del artista, especialmente a partir del debate modernidad-postmodernidad.

Así, en el espacio docente que permite una asignatura de 3 créditos (que en la reforma posterior pasarían a 4,5, plan de estudios del 2001¹¹) se debate en torno a los cambios que han experimentados las ideas y los ejemplos sobre la figura del artista, la relación de éste con su contexto histórico y, estrechamente relacionado, el modelo de formación artística que también ha ido cambiando. Esto permite al estudiante reflexionar críticamente sobre su propia identidad como artista en la contemporaneidad.

Los contenidos de esta asignatura también están en constante renovación, una característica extensible a todas las asignaturas del área. En 1998 se consiguió una ayuda de innovación docente para la elaboración de recursos docentes: Hernández, F., Barragán Rodríguez, J.M., Rifá, M. (1998). *Textos guías. Pedagogía del arte. Barcelona: Publicaciones de la U.B.* Realizado por los profesores que en aquel momento impartían la asignatura. En este momento se está revisando el texto.

C. Itinerario de (formación) en Educación Artística

El itinerario de Educación Artística comprende una serie de asignaturas optativas de 2º ciclo (3er y 4º curso indistintamente) que pretenden formar profesionalmente a aquellos alumnos interesados en alguno de los ámbitos educativos, como podrían ser: profesor de secundaria y bachillerato, educador de museos, promoción cultural, orientador pedagógico, diseñador de materiales educativos,...

¹¹ De nuevo tenemos que hablar de una situación paradójica: en las directrices de la reforma para el plan de estudios del 2001 se señala que no pueden existir asignaturas de 3 créditos. En consecuencia Pedagogía del Arte o aumentaba de creditaje o desaparecía. Cualquiera puede imaginarse la dificultad de la negociación para mantener la asignatura.

Puesto que hemos señalado el carácter exclusivamente optativo de las asignaturas del itinerario de especialización, introduciremos una aclaración al respecto. Las materias troncales de 2º Ciclo prescritas en el BOE¹² para la reforma del Plan de estudios de Bellas Artes están inequívocamente orientadas hacia la formación artística. En aquel momento parecía claramente incoherente apuntar en su formulación contenidos de carácter educativo o pedagógico. Está claro que la profesionalización pedagógica no ha sido tenida en cuenta en la formulación de estas materias. De hecho uno de los problemas fundamentales que las comisiones mencionadas valoraron como muy problemáticas para la licenciatura de Bellas Artes es la imposición del título único, el no reconocimiento oficial de las especialidades¹³. De hecho los itinerarios curriculares son una imaginativa alternativa a la no posibilidad de reconocimiento de especialidad, de manera que bajo la denominación de las materias troncales prescritas aparecen en el plan de estudios BB. AA. de Barcelona, una letra que apunta a un grupo de especialidad (Dibujo, Pintura, Escultura, Diseño, Imagen, Restauración y Grabado). Grupos que tienen un ámbito de especialización artística. En este contexto solo fue posible defender la necesidad, al menos, de un Itinerario optativo de educación artística.

Problemas importantes para el desarrollo del aprendizaje en las asignaturas del itinerario

La educación artística y la formación de educadores o expertos como fenómeno social y como objeto de estudio multidisciplinar implica una compleja red de problemas, temas relacionados y perspectivas. Para ser tratado de forma adecuada requeriría un itinerario que estructurase los contenidos y los distribuyera de forma complementaria en asignatura que todos los alumnos tuvieran que cursar. Las situaciones y actividades de aprendizaje, los proyectos de trabajo, los proyectos educativos podrían estar coordinados y tutorizados por cada profesor desde su parcela de contenidos. Este sistema de aprendizaje funcionaría si todos los alumnos cursaran todas las asignaturas, o al menos aquellas consideradas centrales, es decir si fueran troncales u obligatorias. El problema del carácter optativo de “todas” las asignaturas que integran el itinerario es que los alumnos de Bellas Artes que deciden cursar alguna asignatura del itinerario, pueden cursar la que quieran, en el orden que quieran e incluso una sola aisladamente. Los contenidos complejos y estrechamente interdependientes de la formación en educación artística han debido dividirse obligatoriamente en asignaturas de 6 créditos. Con esta situación, te encuentras en las asignaturas alumnos con una variedad de niveles de conocimiento de educación artística que hacen muy difícil el desarrollo coherente de los temas. Desde alumnos sin ninguna formación que se pierden constantemente ante la novedad de términos, conceptos y metodologías de aula, hasta los alumnos que se ven obligados a escuchar aclaraciones que ya han oído en dos o tres asignaturas. Encontrar una planificación idónea introductoria y a la vez que profundice y plantee aprendizajes más complejos se convierte en una tarea de signo contrario y por tanto muy difícil.

Por esta razón y dentro de las limitaciones que el marco del Plan de estudios tiene, parece que no hay otra salida que reducir el número de asignaturas (y por tanto el margen de

¹² Técnicas y Tecnologías del arte, Lenguajes del arte, Procesos en la creación artística y Proyectos

¹³ Limitación que *debemos <<agradecer>>* especialmente a los representantes de Bellas Artes en la ya histórica comisión consultiva del Consejo de Universidades que diseñó el actual formato de las licenciaturas de Bellas Artes

opcionalidad) y aumentar el número de créditos de éstas, de modo que podamos garantizar una mayor coherencia en los currículums optativos de los alumnos.

Debemos hacer una segunda observación sobre los contenidos de las asignaturas troncales de segundo ciclo. Un alumno que piensa especializarse en educación artística cursa las asignaturas optativas del itinerario, en las que se tratan sobre todo aspectos pedagógicos, de metodología docente o conceptos relacionados con las teorías y las prácticas de la educación artística. Suponíamos que los conocimientos sobre los contenidos disciplinares básicos del área se adquirirían en las troncales. No conocemos exactamente que contenidos se cubren en estas materias en los diferentes itinerarios, pero, en cualquier caso, detectamos unas deficiencias muy graves en los alumnos en aspectos absolutamente fundamentales y básicos (aspectos básicos de los lenguajes audiovisuales y de comunicación visual, mínimas capacidades de dibujo, técnicas y procedimientos básicos de las distintas áreas artísticas, aspectos fundamentales de teoría, estética e historia del Arte,...). Lo que nos lleva a pensar que si sería extremadamente necesario que itinerario de educación artística contara también con asignaturas de troncalidad, donde se trabajarían con los estos contenidos básicos y con la perspectiva de ser trabajados también como contenidos de educación artística.

En los últimos años los profesores del área, cada uno desde diversos planteamientos, han ido incorporando en los contenidos de las asignaturas perspectivas contemporáneas sobre educación y sobre arte y otros ámbitos culturales. Nos referimos especialmente a: a) las reformulaciones actuales de la teoría crítica; b) los debates sobre la educación postmoderna; c) la perspectiva sobre la comprensión como finalidad educativa primordial; y d) los estudios culturales, y especialmente sus implicaciones pedagógicas. Se ha introducido también la discusión, por supuesto abierta, dinámica y diversa en sus puntos de vista, sobre la oportunidad o no de incluir como referentes de contenido y de metodología fundamentales para la educación artística los estudios sobre *cultura visual*, una revisión y refundamentación impulsada muy especialmente por Fernando Hernández, en sintonía con los planteamientos internacionales de Efland,A.; Freedman,K.; Stuhr,P. (1996); Clark,R. (1996), etc.

Cuadro I Plan de estudios del 2001. Área de (Formación) en Educación Artística

		1er Ciclo (primero y segundo)	
Troncales y obligatorias		Optativas	
		Conocimientos disciplinares del arte (Materia)24	
Pedagogía del arte	4,5 c	Psicología del arte	6c
		Sociología del arte	6c
		Antropología del arte	6c
		Interpretación de la imagen visual	6c
		2n Ciclo (tercero y cuarto)	

Troncales y obligatorias	Optativas
--------------------------	-----------

36c	Fundamentos de la Educ. Artíst. Artística (Materia)	
	Teorías de la Educación Artística	E. A. 6c
	História de la Educación Artística	6c
	Desarrollo y aprendizaje en la E. A.	6c
	Introducción a la invest. en Educación Artística	6c
	Proyectos de Educación Artística	6c
	Ámbitos de la Educación Artística (Materia) 36c	
	Currículum y escuela en la Educación Artística	6c
	E. A. en museos y centros de arte	6c
	E. A. en la promoción cultural	6c
	Introducción a los aspectos terapéuticos del arte	6c
	Practicum de Educación Artística	6c

D. Curso Experimental de Formación Inicial del Profesorado

Para aquellos alumnos que consideran la posibilidad de dedicarse como docentes a la secundaria (obligatoria y bachillerato) los profesores de este área ofrecen una modalidad experimental del CAP, un modelo de formación inicial del profesorado, que como todos los colegas saben tiene muchas limitaciones en nuestro país.

Este tema requería dedicar una profunda y más extensa reflexión que no es posible realizar aquí. Baste con decir que resulta inaudito y absolutamente excepcional en los países considerados avanzados que el ámbito de formación del profesorado de secundaria se intente resolver con un curso como éste. La previsión de medios, créditos, número de horas es manifiestamente insuficiente. La previsión de la organización y seguimiento de las prácticas docentes y la imposibilidad de un plan de formación en régimen colaborativo con los tutores de los centros de secundaria son lagunas formativas injustificables. Como siempre detrás de todo esto hay por parte de las administraciones educativas una falta grave de conciencia de las necesidades de formación del profesorado y una priorización económica que no comprende este ámbito de mayor alcance de colaboración entre los profesores de universidad y los tutores de los centros, cuya participación es anecdótica y marginal. Otro problema importante se refiere a la imposibilidad de establecer criterios más estrictos de admisión de alumnos, el resultado es la formación de grupos extremadamente heterogéneos de alumnos, con un conocimiento inicial sobre el hecho educativo o incluso la realidad educativa actual con mucha frecuencia prácticamente nulo. Evidentemente la responsabilidad no es de los alumnos, pero estos deberían pasar por unos cursos introductorios que completar mínimamente su formación para acceder con un cierto nivel mínimo al curso de Formación Inicial. Pero el CAP termina siendo ese curso introductorio, cajón de sastre en el que se intenta lo imposible, como puede observarse a modo de

ejemplo en la planificación anual de los temas de las sesiones teóricas. Eso sí después casi todo el mundo estará dispuesto a señalar lo mal preparado que está el profesorado y ellos mismos se ven a si mismo sin una verdadera identidad docente y profesional.

Este curso, vinculado al ICE¹⁴ de Barcelona en su modalidad experimental desarrollada en este área intenta proponer, a pesar de todas la limitaciones, un modelo alternativo de formación inicial del profesorado de artes visuales. Es un curso que en coherencia con su perspectiva crítica está en crisis permanente por las limitaciones que acabamos de señalar.

El Curso Experimental viene desarrollándose desde el curso 1988-89 y ha ido consolidando a pesar de todo un espacio distinto de formación. El curso coordinado en su primera edición por M^a Teresa Gil y Fernando Hernández y J. M^a Barragán, ha ido evolucionando en un proceso de reflexión, evaluación y transformación constante. Es de justicia señalar la relevante aportación como coordinadora, profesora e investigadora del desarrollo del curso de Montserrat Rifá, actualmente profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona. Fernando Hernández es el profesor que ha mantenido el contacto ininterrumpido con el curso, pero todos los otros profesores del área mantenemos un foro de discusión permanente sobre el modelo formativo y el curso que ponemos en práctica y en el que todos colaboramos.

La orientación del curso se ha fundamentado en experiencias internacionales de formación del profesorado y en un posicionamiento crítico como perspectiva educativa y, coherentemente con esta concepción, también como perspectiva de formación del profesorado. Es una orientación dinámica que ha ido transformándose, aunque siempre desde este enfoque crítico. Teniendo muy en cuenta la situación social del desarrollo profesional del profesor (Barragán, J.M^a 1994; Hernández, F., 1998, 2001). No nos podemos extender mucho así que señalo con la máxima brevedad algunas de los principios e implicaciones de esta perspectiva de formación del profesorado que considero centrales:

1. El modelo de formación, en coherencia con el modelo de educación y de práctica docente, intenta promover el desarrollo de la reflexión, la deliberación y la argumentación crítica de los diferentes aspectos relacionados con la teoría/práctica de la educación artística.
2. El curso aspira a que los estudiantes (tratados como futuros educadores desde el principio) asuman una actitud que les permita conocer la *realidad* de las situación de la enseñanza secundaria, pero que a la vez puedan desarrollar recursos de reflexión, de actuación y de evaluación que les permita pensar en la posibilidad de *transformar*, en la medida de lo posible, esa realidad. Intentamos actualizar y entender en un contexto contemporáneo el viejo principio crítico de transformar la escuela para transformar la sociedad.
3. Este enfoque se especifica para cada uno de los módulos temáticos: previsión inicial y posterior desarrollo de perfil docente; conocimiento del marco curricular y

¹⁴ El ICE en Catalunya es el organismo que imparte los títulos del CAP. El ICE de la U.B. y el ICE de la U.P.C. (Universidad Politécnica de Catalunya) organizan y otorgan títulos de CAP, especialidad Dibujo (un ejemplo más del desbarajuste terminológico del área)

orientación del área visual y plástica en el currículum oficial; conocimientos de los aspectos psicopedagógicos sobre la enseñanza-aprendizaje; las relaciones entre el contexto escolar y el contexto cultural más amplio; la aproximación a la cultura visual de los alumnos de secundaria y el puente con los contenidos curriculares; etc.

4. Este enfoque se especifica también en el desarrollo de las prácticas en los centros de secundaria. La ampliación y profundización de las relaciones con los profesores de secundaria sería absolutamente necesaria. Aún así se hace lo que se puede para que la tutorización en los centros y en la universidad sean recibidos por los estudiantes como procesos de aprendizaje complementarios.
5. En cuanto a lo orientación en concreto de los objetivos y contenidos del área de educación artística (visual y plástica en el currículum oficial) mostramos las diferentes orientaciones teóricas intentamos explicar los contextos en los que se proponen y las implicaciones de todo tipo que tienen y proponemos una orientación que con todos los matices necesarios venimos llamando: Educación para la Comprensión de la Cultura Visual, que entre otros aspectos señala: la importancia del conocimiento construido culturalmente; la comprensión y el juicio como capacidades educativas primordiales; y, consideración del campo ampliado de la materia que tradicionalmente se ha llamado *arte*, y que nosotros (muy especialmente Fernando Hernández) venimos denominando *cultura visual*.¹⁵

Algunos de los problemas importantes en la Formación Inicial relacionados con el cambio de mentalidad de los alumnos

Algunos de los problemas importantes del profesor en formación inicial y del profesor novato que hemos intentado abordar desde el curso son compartidos por los especialistas y se mencionan en la literatura crítica aunque en diferentes sistematizaciones. En este sentido resulta esclarecedora la enumeración que realizada por el profesor José M. Esteve (1997): a) perfilar su propia identidad profesional; b) entender que una clase es un sistema de interacción y comunicación; c) desarrollar recursos para organizar la clase para que trabaje con un orden productivo; y, d) adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos.

Algunas de las investigaciones que desarrollamos tratan de mejorar nuestra comprensión de cómo se opera el *cambio de mentalidad* de nuestros alumnos en el curso. La investigación persigue llegar a elaborar un proyecto formativo que afronte didácticamente algunos de los problemas que perciben los alumnos de Bellas Artes al iniciar su reflexión sobre la secundaria¹⁶ y su posible trabajo como educadores. Comentamos algunas actitudes que los estudiantes en formación inicial muestran constantemente en las sesiones formativas, sea cual sea la modalidad metodológica de enseñanza y el módulo en el que estemos trabajando:

¹⁵ Habría que hacer un sinnúmero de matizaciones terminológicas y conceptuales que no es posible realizar ahora. Además cada uno de los profesores que intervenimos en el curso intentamos matizar este aspecto. La perspectiva, así como el término *cultura visual* fue introducida en nuestro contexto por Fernando Hernández, como todos los profesores del área conocen

¹⁶ Estos forman parte de una enumeración de problemas recogidos en una investigación todavía no finalizada

- El desconocimiento de la realidad educativa. Resulta sorprendente que a los alumnos universitarios les resulte ya tan lejana la situación educativa de secundaria. Cuando el curso propone situaciones de enseñanza–aprendizaje que requieren que el alumno intente adoptar el punto de vista del profesor se produce en éstos una percepción paradójica de la situación educativa real: por una parte enclavados todavía en su <<experiencia>> y <<mentalidad>> como alumnos critican a la escuela y al profesorado por sus incapacidades, sus limitaciones, sus rasgos de carácter o personalidad, por su autoritarismo (o por lo contrario su ausencia de capacidad de control y disciplina), y un largo etcétera de problemas, relacionados con la interacción y la gestión de la clase; Pero al mismo tiempo, ensayando una toma de posición hipotética como educadores, se ven a si mismos incapaces de afrontar las dificultades de las tareas docente y sin alternativas para los problemas antes percibidos. Especialmente: falta de autoridad, posibles problemas de descontrol, miedo escénico, timidez, desconocimiento de recursos didácticos, desconocimiento de conocimientos suficientes de los contenidos, falta de contacto con los referentes culturales de los adolescentes, etc.

- La petición de recursos para afrontar la <<realidad del aula>> y al mismo tiempo el escepticismo ante las orientaciones, planteamientos, recursos, ... educativos que propone y ejemplifica el curso.

- Dificultades importantes en cuanto al conocimiento de las materia (el que se supone que proporciona las materias tróncales de Bellas Artes). Cuando además el curso les hace reflexionar en la necesaria transformación de contenidos disciplinares en contenidos educativos el desconcierto y confusión son patentes. Dificultades también para encontrar posibles relaciones entre los contenidos del currículum y la cultura visual real de los alumnos de secundaria.

- Junto a graves dificultades de expresión oral y escrita en general, graves dificultades en la comprensión de la terminología y los conceptos educativos.

Este último aspecto produce en los formadores una preocupación realmente alarmante ya que nos preguntamos como podemos incidir en aspectos de formación básica que ya debían estar resueltos. Tomar conciencia de que los alumnos que tenemos con estas graves dificultades para articular un discurso coherente, y no solo con los contenidos del área, serán futuros educadores nos debe llevar a una revisión radical de la formación. Algunos formadores consideramos prioritario en nuestra labor: clarificar conceptos y terminos, pedir rigor y aclaraciones a los alumnos en sus intervenciones, proponer ejercicios para mejorar su redacción escrita, etc.

Para terminar señalamos algunas de los objetivos que el curso se debe marcar como prioritarios. El curso pretende que el alumno desarrolle-aprenda capacidades y estrategias fundamentales relacionadas con el campo de la educación artística:

- Capacidades y estrategias intelectuales y profesionales: análisis, razonamiento lógico y argumentación racional, evaluación de evidencias, pensamiento crítico, descubrimiento de relaciones, capacidad de síntesis, especulación creativa, transferencia de conocimiento a situaciones nuevas, resolución de problemas, diseño de posibles actuaciones,...

- Capacidades y habilidades comunicativas: capacidad de atender y entender a los otros, capacidad de explicar, interrogar y responder, uso progresivamente más preciso del lenguaje propio de la materia, progresivo dominio del propio discurso...
- Capacidades para el trabajo grupal: comprensión de los funcionamientos grupales, capacidades para gestionar y contribuir a la transformación de una agrupación en un grupo cooperativo de aprendizaje,...
- Capacidades y estrategias de desarrollo personal e interpersonal. Este objetivo subyace e interactúa con los anteriores. Aunque resulte difícil hacer explícitos estos objetivos, el educador necesita desarrollar unas condiciones mínimas de: autoestima y cierta seguridad en si mismo (que no significa certeza) y/o en sus recursos, autoconocimiento (potencialidades y dificultades) y atención hacia los otros, y capacidad para el trabajo cooperativo y solidario,...

Los diferentes bloques temáticos y su sistematización a través de las distintas asignaturas pretenden:

- Ampliar los conocimientos o aumentar la conciencia sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los adolescentes y la forma en la que estos son representados en las teorías, los informes sociológicos, los productos de cultura visual, etc.
- Proporcionar recursos de análisis de la realidad cultural, de la mediación y de los procesos de representación de identidad, sobre todo referida a los adolescentes y la cultura visual
- Contribuir al desarrollo de la capacidad reflexiva, deliberativa y crítica del alumno sobre las implicaciones educativas de tratar con adolescentes en la cultura contemporánea, valorando el potencial mediador de los artefactos culturales (medios de comunicación, arte, moda, etc.)
- Estimular la evaluación crítica de las aportaciones de la perspectiva educativa que proponemos en el itinerario: la perspectiva de pedagogía crítica (potencial transformativo de la educación, educación para la comprensión y relación entre educación, identidad cultural y cultura visual)
- Estimular la reflexión sobre la posible posición del estudiante como educador en una futura relación educativa con los adolescentes

En cuanto a las metodologías didácticas que el curso adopta, señalamos que algunas de las metodologías didácticas que se utilizarán en clase son comunes a otras asignaturas o incluso podrían ser utilizadas en secundaria, por tanto la propia clase se convierte en “tema” o “materia” de aprendizaje:

- Evaluación inicial individual y compartida en grupo
- Clase expositiva

- Aprendizaje cooperativo. Interrelación del docente con los alumnos y entre los alumnos. Desde esta vertiente cooperativa replanteamos las técnicas de trabajo grupal: debate, comentario conjunto de textos o experiencias, juego de simulación, seminario, tabla redonda, simposio,...
- Análisis de textos sobre contenidos de la asignatura, muy especialmente análisis de experiencias educativas
- Pequeños trabajos de investigación (entrevistas y estudios de caso, búsqueda y análisis de información, etc)
- Agenda Cultural, actividades culturales que se quieren comentar
- Imaginario del grupo, los estudiantes traen a clase imágenes que quieren compartir y comentar con el grupo

Otras actividades son peculiares de asignaturas didácticas, es decir son metodologías peculiares relacionadas con la enseñanza y formación de educadores:

- La “experiencia” de clase como contenidos de la asignatura. Reflexión sobre lo que pasa en el aula
- El pensamiento en voz alta: los dilemas, decisiones, impresiones (habitualmente producidos en silencio) que el profesor comparte con el grupo (ayuda a que se den cuenta de los dilemas del docente)
- Análisis de proyectos y de material educativo
- Análisis de experiencias docentes, casos
- Análisis de productos de cultura visual
- Presentación (didáctica) de un tema por parte de los alumnos

Hasta aquí lo que ha intentado ser una pequeña incursión en el modelo de formación del profesorado que trabajamos. No podemos extendernos mucho más así que pasaremos a reseñar de forma muy resumida las líneas de investigación prioritarias del equipo de profesorado de la unidad.

Tercer Ciclo e Investigación y líneas de investigación prioritarias

En el bienio 2002-2004, se inicia una nueva promoción del curso de doctorado: “Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales” Área de Educación Artística. Programa interuniversitario: Granada, Sevilla, Madrid, Girona, con la colaboración también de la U. Pública de Navarra, Santiago de Compostela, País Vasco y Málaga.

La trayectoria académica y de investigación de los profesores del área recoge ámbitos diversos que pueden ser revisados en el informe de F. Hernández, (2002) La Educación de las Artes Visuales en la universidad: entre búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*. Pero los ámbitos actualmente vinculados al doctorado son los señalados a continuación:

- Estudios sobre Cultura Visual. Infancia y adolescencia. Dr. Fernando Hernández

- Estudios sobre evaluación y elaboración de propuestas educativas que vinculen educación en valores, temas controvertidos y transversales con la Educación Artística. Dr. José María Barragán
- Estudios sobre apreciación y comprensión de la obra artística. Dra. M^a Teresa Gil
- Estudios sobre evaluación y elaboración de propuestas educativas en museos y centros de promoción cultural. Dra. Carla Padró
- Formación del profesorado de educación artística. M^a Teresa Gil , Dr. Fernando Hernández, Dr. José M^a Barragán

La importancia que en nuestro área tiene la formación del profesorado se traduce en una especial dedicación a la investigación en esta área. A continuación algunos de los temas que hemos abordado en este sentido: la autobiografía en la formación docente, la construcción de la identidad: de estudiante a profesor, el aprendizaje en las prácticas: la relación entre teoría y práctica, la formación desde la indagación. En la bibliografía se incluyen algunos de los trabajos publicados en torno a estos problemas. (Hernández, F. 1992; Barragán, J.M., Hernández, F.,1993 ; Barragán, J.M. , 1994,...)

Los miembros del área desarrollan y colaboran en diferentes proyectos de investigación pero el ámbito con mayor reconocimiento oficial es el Grupo de investigación consolidado interdepartamental (con la Facultad de Pedagogía): “*Formación, Innovación y Nuevas Tecnologías* (FINIT)”. Investigador principal del Departamento: Fernando Hernández.

Postgrados y Masters

Museos y educación. Desde el curso 1999-2000 . 15 créditos. 150h.

Director: F. Hernández. *Postgrado* y Curso de Extensión Universitaria

Estudios sobre la cultura visual . Desde el curso 2001/2002. 18 créditos. 180h.

Director: F. Hernández. *Postgrado* y Curso de Extensión Universitaria

Retos de la educación en tiempos de cambio. 2002 / 2003. 2 créditos. 20 h.

Director : F. Hernández. *Postgrado* y Curso de Extensión Universitaria

Arte-terapia, aplicaciones psicoterapéuticas de la práctica artística. Desde el 1999-2000
111 créditos. 1.110 h. 3 años. Director: José M^a Barragán.

Master y Curso de Extensión Universitaria. 2002 / 2005. 3^a promoción

Planes de innovación Docente y Mejora de la Calidad Docente

El grupo participación también en la investigación e innovación de la licenciatura de Bellas Artes. Participamos en el proyecto interdepartamental 2002-2003 de Innovación Docente para la licenciatura de Bellas Artes, dependiente del Gabinete de Evaluación e Innovación Universitaria. Vicerrectorado de ordenación Académica y Docencia. La colaboración se desarrolla en tres ámbitos:

- Participación en el Plan tutorial que acompaña el plan de convergencia europea
- Participación en la Actualización curricular para la convergencia europea
- Desarrollo de recursos docentes, como el ya citado: *Textos guías. Pedagogía del arte*. Hernández, F. / Barragán Rodríguez, J.M. / Rifá, M. Desde 1998.

Promoción académica, organización de jornadas, publicaciones.

- Celebración periódica de jornadas de Historia de la Educación artística. Año 2001. IV Jornadas
- Participación en el congreso internacional de INSEA. (2002, New York)
- *Boletín de educación de las Artes Visuales*. Publicación periódica del Área de Educación Artística y Cultura visual. Coordinador Fernando Hernández. A partir de 2002 en soporte digital. www.ub.es/boletineducart/boletineducart

Bibliografía

- HERNÁNDEZ, Fernando. (1992), Otro itinerario para la formación inicial. *Cuadernos de Pedagogía*, 208, 26-31.
- HERNÁNDEZ, Fernando. y BARRAGÁN, José M^a. (1992) La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 4 , 95-102
- BARRAGÁN, José M^a, HERNÁNDEZ, Fernando. (1993). Learning to teach art at secondary schools. A cooperative programme. A.L. Leino et al. (Eds). *Integration of technology and Reflection in Teaching: A Challenge for European Teacher Education*. Helsinki: University of Helsinki. (291-298)
- BARRAGÁN, Jose.M^a. (1994). Desarrollo profesional y autonomía del profesor de educación artística en un contexto de reforma educativa. En Barragán, J.M. , Balada, M. , Ortega, L.F, Cabezas, L. , Perpiñán, A. (1994) *Aspectos didácticos del dibujo.4*. Zaragoza: ICE De la Universidad de Zaragoza
- GIL, M^a Teresa. (1994). La Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo. En I Jornadas sobre História de la Educación Artística. 50 Aniversario de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo. Facultad de BB. AA. De la U.B.
- ESTEVE, José Manuel. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*, Barcelona: Ariel
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998) What do students know and how they seek to know more? Knowledge base and search for strategies in the study of Art History. En J. Voos y M. Carretero. *Learning and Reasoning in History*. Londres: Woburn Press. 117-131
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998). La necesidad de repensar la formación docente. En F. Hernández (Coord.) (1988), *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis-Cuadernos de Pedagogía. 11-20
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2001). La construcción de la identidad docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. En VV.AA. *Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario. 209-219.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Grao
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2002). El área de “Didáctica de la Expresión plástica”: entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses , y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, 328, 111-139.