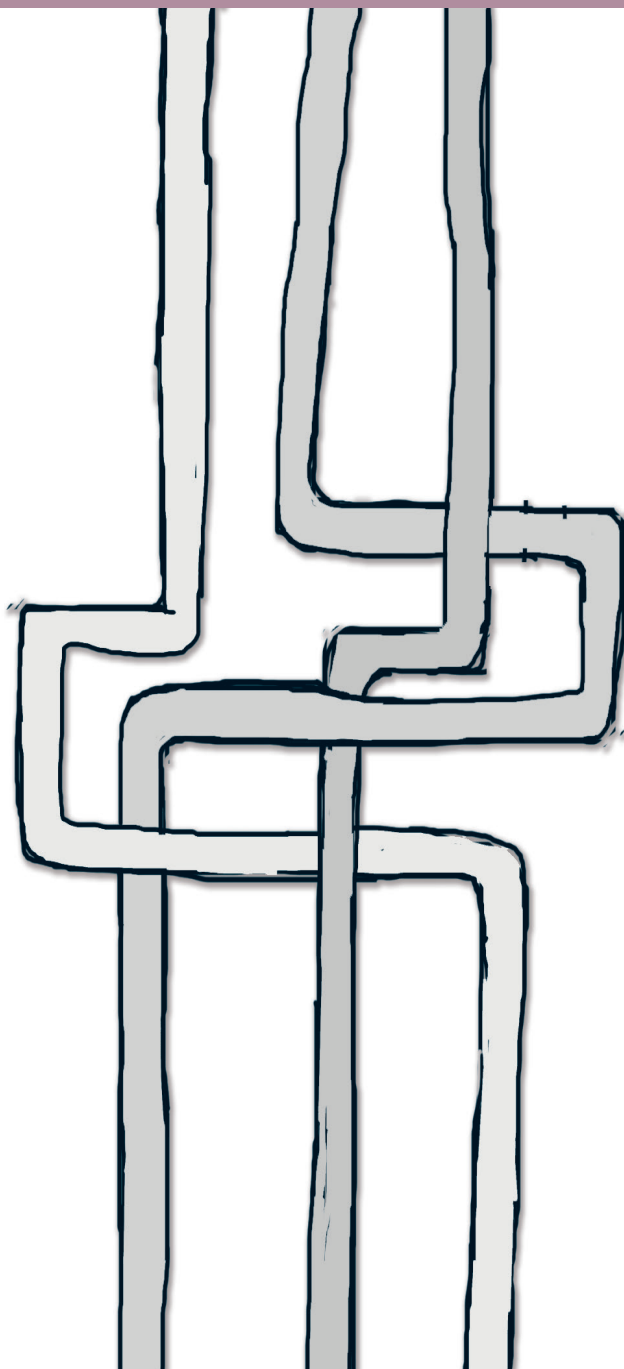


EDUCACIÓN 2018-2020. RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS

COORDINACIÓN: TERESA LLEIXÀ, BEGOÑA GROS, TERESA MAURI, JOSÉ LUIS MEDINA



Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos

IRE-UB

Se debe citar:

Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J.L. (eds.) (2018) *Educación 2018-2020. Retos, tendencias y compromisos*. Barcelona: IRE-UB

Descargable desde: <http://www.ub.edu/ire/>

ISBN: 978-84-09-02933-4

Año de publicación: 2018

© Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. Barcelona.

Autores: Ana Ayuste, Anna Escofet, Begoña Gros, Montserrat Payá, Laura Rubio, Antonio Bartolomé, José Luis Rodríguez-Illera, Carles Lindín, Zoia Bozu, Susana Aranega, César Coll, Teresa Mauri, M^a Rosa Colomina, Anna Engel, Judith Oller, Javier Onrubia, M^a José Rochera, Francisco Esteban, Miquel Martínez, Marta Gràcia, Maria Josep Jarque, Cristina Lacerda, Sonia Jarque, Fátima Vega, Elena Cano, Josep Gustems, Silvia Bursset, Carolina Martín, Francisco Imbernón, Teresa Lleixà, Núria Pérez-Escoda, Francesc Buscà, Ruth Vilà, Assumpta Aneas, Montse Freixa, Marta Sabariego, M^a José Rubio, Conrad Vilanou, Isabel Vilafranca, Jordi Garcia Farrero, Berta Paz-Lourido, Francisca Negre, Sebastià Verger, Bàrbara de Benito, Enric Prats.

Diseño gráfico y maquetación: Aguiló Gràfic SL



Licencia de Creative Commons

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons (Reconocimiento No Comercial 4.0 Internacional)

COLECCIÓN: RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS.

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) / Universitat de Barcelona

Colabora: Institut de Recerca i Innovació Educativa, Universitat de les Illes Balears

Coordinación editorial

Teresa Lleixà, Begoña Gros, Teresa Mauri, José Luis Medina

Comité editorial

Antonio Bartolomé, Teresa Lleixà, Carles Lindín

IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) es un Instituto de Investigación creado con el propósito de fomentar la investigación de excelencia en educación. Entre sus finalidades, destacan las de reforzar la investigación en educación, crear sinergias entre investigadores, conseguir y optimizar recursos y abrir camino a los jóvenes investigadores. Todo ello, sin descuidar su clara vocación social centrada en ponerse al servicio del entorno educativo y en transferir de forma efectiva los resultados de la investigación.

El año 2018, el IRE-UB inicia la colección "Retos, Tendencias y Compromisos en Educación". A través de sus títulos, varios miembros de este Instituto reflexionan, bianualmente, sobre los retos y las tendencias en educación, apuntando sus propios compromisos en las cuestiones que se abordan.

Sumario

Prólogo	5
1. El codiseño como metodología de investigación e innovación educativa: el potencial de la participación	7
Ayuste, Ana; Escofet, Anna; Gros, Begoña; Payá, Montserrat; Rubio, Laura	
2. Una "educación" en manos de ingenieros	13
Bartolomé, Antonio; Rodríguez Illera, José Luis; Lindín, Carles	
3. ¿Hacia dónde va la formación inicial de los maestros y maestras? Propuestas de mejora desde la perspectiva de los formadores de formadores ...	19
Bozu, Zoia; Aránega, Susana	
4. Hacia una educación distribuida e interconectada. Algunas implicaciones para la formación de los docentes	27
Coll, César; Mauri, Teresa; Colomina, Rosa M ^a ; Engel, Anna; Oller, Judith; Onrubia, Javier; Rochera, M ^a José	
5. La cuestión de la identidad en la formación universitaria de hoy	33
Esteban, Francisco; Martínez, Miquel	
6. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las aulas universitarias ...	39
Gràcia, Marta; Jarque, Maria Josep; Lacerda, Cristina; Jarque Sonia; Vega, Fátima	
7. El uso de las analíticas de aprendizaje para la mejora de la formación	45
Gros, Begoña; Cano, Elena	
8. Educación artística y musical para la educación del s. XXI	51
Gustems Josep; Burset, Silvia; Martín, Carolina	
9. La cultura colaborativa en el profesorado. ¿Se tiene poca cultura colaborativa?	57
Imbernón, Francisco	
10. Cohesión social y emociones en la formación del profesorado de educación física	61
Lleixà, Teresa; Pérez-Escoda, Núria; Buscà, Francesc	
11. Educar en competencias para el diálogo interreligioso e intercultural para afrontar el radicalismo y la intolerancia religiosas	67
Vilà, Ruth; Aneas, Assumpta; Freixa, Montse; Sabariego, Marta; Rubio, M ^a José	

12. La viabilidad del humanismo pedagógico en la Europa posmoderna	73
Vilanou, Conrad; Vilafranca, Isabel; Garcia Farrero, Jordi	
13. El aprendizaje-servicio en la educación superior: de las experiencias puntuales a la institucionalización	79
Paz-Lourido, Berta; Negre, Francisca; Verger, Sebastià; de Benito, Bárbara	

8.

Educación artística y musical para la educación del s. XXI

Gustems Josep	(GREMI, Grup de Recerca en Educació Musical i Innovació)
Burset, Silvia	(DIDPATRI, Grup de Recerca de Didàctica del Patrimoni)
Martín, Carolina	(DHiGeCs, Grup de Recerca en Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials)

Resumen

Este trabajo trata de exponer algunos retos que supone el papel de la educación artística y musical en la escuela actual, relacionados con los cambios que impuso la LOGSE, los maestros especialistas, los informes de rendimiento escolar, las interconexiones con otras áreas del currículo, y posibles implicaciones en la formación de maestros.

Palabras clave

Educación artística, educación musical, currículo, formación de maestros.

Cinco retos y nuevas tendencias en la educación artística: visual y plástica, música y danza

A priori no es un pensamiento extendido que la educación artística y musical suponga un reto en sí misma; todo lo contrario, habitualmente se cree que la enseñanza de estas materias es una práctica fácil, que puede llevarse a cabo sin dificultad. Pero para quienes nos dedicamos profesionalmente a ello, tenemos evidencias de que dicha práctica constituye un desafío, que a su vez abarca múltiples dimensiones. En primer lugar, es un reto que la escuela actual destine tiempo a este tipo de materias; ocupados en alcanzar estándares suficientes en los informes y *rankings* evaluadores internacionales (como PISA), la utilidad de la educación artística y musical en la educación obligatoria queda –como mínimo– puesta en entredicho por algunos sectores de la administración educativa, puesto que este tipo de materias no contribuye de forma directa a la adquisición de las competencias necesarias para alcanzar un puesto destacable en los rankings internacionales (Aróstegui, 2016). Ni la educación musical ni la artística son materia obligatoria en las evaluaciones, los niveles curriculares, las pruebas de competencias básicas o el bloque común de las PAU. No obstante, son multitud las voces que se alzan contra el reduccionismo que tal postura impone, de alguna manera. La riqueza, la motivación, las competencias sociales, la creatividad, la asertividad, la educación emocional, etc., por citar algunas de las razones reivindicadas, son piezas clave en la formación de un individuo y fundamentales en la educación infantil y primaria. ¿Por qué algunas leyes y reformas educativas pretenden desplazarlas o minimizar en la educación obligatoria? Por el contrario, ¿no deberíamos profundizar en los beneficios que procuran y que han sido ampliamente demostrados en múltiples investigaciones y proyectos artísticos comunitarios en vez de pensar en cuántas horas ocupan en la abigarrada cuadrícula del horario escolar? (Burset, Calderón y Gustems, 2016).

Con la implantación de la LOGSE a partir de 1990, la escuela necesitó profesorado especialista en educación musical y artística y esto suscitó un nuevo reto: ¿cómo transformar en poco tiempo a profesorado de EGB en maestros especialistas en artes? ¿Cómo lograr que, sin procesos selectivos, profesores con voluntad de especializarse pudiesen adquirir dichos conocimientos mediante un curso de posgrado de uno o dos años a lo sumo, cuando los estudios de referencia, musicales y de bellas artes, requieren un esfuerzo prolongado y altas dotes y talento que es potenciado y exigido selectivamente año tras año? Evidentemente ese fue un reto de la década de 1990 para las universidades que asumieron dichos posgrados así como la nueva formación de maestros. Hubiese sido necesaria una evaluación de los aciertos y errores de esa etapa así como de la formación real de los maestros especialistas en dicho plan de estudios. Por desgracia la administración educativa a veces propone antes la respuesta a la pregunta y pronto apareció un nuevo reto: los grados de maestro en cuatro años con el último curso de especialización. Es decir, se trataba de formar a los futuros maestros de artes en un solo curso dentro del Grado de Maestro de Educación Primaria. Eso sí, aparecía la oportunidad de una formación específica en forma de mención, para profesorado en Educación visual y plástica, y la posibilidad de una prueba de acceso selectiva para el de Educación musical.

Sin embargo, de nuevo surgía un tercer reto: ¿cómo coordinar la educación artística en los centros educativos si se dispone de tan poco tiempo, con especialistas formados en diversas áreas y con competencias quizás algo distintas? Además se sugiere que buena parte de las propuestas innovadoras en estos últimos tiempos vienen de la mano de proyectos que vinculan escuelas y centros de arte, o artistas residentes. ¿Cómo articular todo esto en forma de trabajo por proyectos, interdisciplinares o no? ¿Son este tipo de proyectos, a menudo sustentados por fundaciones o mecenazgos, la solución a la difícil tarea de encontrar buenos profesionales que a su vez sepan educar artísticamente a la juventud? ¿Hemos de suponer que los trabajos por proyectos contienen en sí mismos la respuesta a la necesidad de educación artística? ¿El contar con la complicidad del resto de profesorado del claustro garantiza el desarrollo competencial artístico? ¿Tienen los demás maestros esta capacidad formativa o es exclusiva de los especialistas? ¿Deben pues mantenerse los horarios de música y plástica como tiempos estancos asignados a un especialista o es preferible una mirada flexible donde todo el profesorado participe en la educación artística escolar? Si fuese así, se nos presenta otro nuevo reto: el de procurar que los especialistas sepan formar a sus compañeros en sus materias, reforzando así su presencia en el currículo y la vida escolar. Para ello deberíamos potenciar el conocimiento de las instituciones educativas no formales durante su formación universitaria, poniendo a su alcance los recursos comunitarios existentes en cada contexto.

Las didácticas específicas, pues, deben ensanchar su mirada y alcance para dar respuesta a todo este tipo de demandas y desarrollar herramientas para asegurar el máximo de presencia efectiva de la educación artística en un centro. La formación de este tipo de profesionales debería contar con experiencias reales –tanto reflexivas como en el practicum– que permitan contactar con realidades escolares donde se hayan implementado soluciones arriesgadas e innovadoras, tal como apuntaba G.B. Shaw cuando planteaba que todo progreso depende del hombre poco razonable, en cuanto a no ceder en adaptarse al mundo tal como es, sino intentar cambiarlo, mejorarlo. He ahí el verdadero reto.

Compromisos 3.0

Hasta aquí los retos. Muchos. Demasiados quizás. Tal vez no para gente comprometida como suelen ser los docentes de arte, docentes que tienen la voluntad de aportar su propio testimonio gracias a las transformaciones que ellos mismos han vivido con anterioridad. Un retorno indispensable y generoso hacia las nuevas generaciones, que modifica a la persona que se está formando. Un compromiso que obliga a la participación y permite la identificación con el objeto artístico. Un compromiso que acarrea vigor, dedicación y absorción, tres elementos motivacionales relacionados con el bienestar (Salanova et al., 2005) y el *fluir* de todo individuo (Csikszentmihalyi, 1999). Compromisos que aducen a la responsabilidad social en la formación inicial de los maestros y maestras, en la que el arte de la pedagogía y la pedagogía del arte deben conjugarse para dibujar escenarios donde las disciplinas y los ámbitos de conocimiento cobren significado al responder a las distintas realidades y vivencias de los sujetos en diferentes contextos.

En los entornos educativos actuales donde los maestros se encuentran ante las necesidades y los retos expuestos, las universidades (especialmente las facultades de educación) tienen un papel fundamental que se sitúa suspendido entre el antes y el después de la experiencia, con todas las consecuencias que se derivan de las acciones que se desarrollan en ellas como docentes de las materias artísticas.

Precisamente, la misión de la Educación Artística en el siglo *xxi* es incorporar los procesos como una parte fundamental de la educación. Tal y como dice Acaso (2012) la fisicidad de los lugares y los discursos, que como usuarios elaboramos inconscientemente, conforman nuestra identidad. Es por ello que debemos evitar que los docentes, faltos de recetas que designen acciones y conocimientos correctos o fundamentales, se sientan perdidos. También hay que ser conscientes de que dichos contextos experimentan cambios a ritmos vertiginosos, tal y como nos recuerda Sergio Martínez (2017: 37): "tanto el arte como la educación están en todas partes y esta deslocalización tiene como consecuencia la diseminación del conocimiento, el emborronamiento entre saberes comunes, conocimientos expertos e información".

Desde esta perspectiva estaremos de acuerdo en afirmar que los docentes tienen la tarea fundamental de abrir un campo de posibilidades para que los futuros maestros y maestras puedan vivir diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje a través de diferentes lenguajes, desde una concepción holística multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Situaciones en las que se desarrollen valores y creencias, con propuestas que favorezcan el desarrollo de la creatividad, la empatía, la perseverancia, la superación del fracaso y el diseño de un futuro desde la responsabilidad social que se proyecta en la formación y las formas de pensar de futuras generaciones. Para conseguir tal propósito, en ese camino de formación, uno de los aspectos que cabe considerar será el de ahondar en el paradigma de evaluación formativa, que, lejos de medir resultados finales, se erija como una herramienta transformadora durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. No olvidemos que estos procesos se producen de manera bidireccional puesto que estudiantes y profesores aprenden y enseñan a la par desde un marco de pedagogía por competencias. W.J. Popham (2013) identifica la evaluación formativa como "trans-formativa", porque genera datos que son las bases para los ajustes didácticos del profesorado. No obstante, lo importante es que estos ajustes no se impregnen de meros contenidos teóricos y técnicos asociados a una área o disciplina artística, sino que sean realmente "trans-formativos" al tener en consideración los procesos de resiliencia, las emociones y los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Por otra parte,

es necesario que tanto profesores como estudiantes investiguen la realidad de las escuelas para trabajar en el diseño de evidencias por el arte y a través del arte que incidan en la comprensión y sensibilidad de los sujetos.

La experiencia artística es un camino hacia el conocimiento en sus múltiples acepciones, tanto desde su vertiente receptiva como expresiva, pero no olvidemos que el conocimiento se erige más firme y preciso si se comparte y construye en un entorno colaborativo, ante el compromiso y la responsabilidad de todos los agentes (personas, instituciones y centros) participantes en el proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2012) *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata.
- Aróstegui, J.L. (2016) "Exploring the global decline of music education", *Arts Education Policy Review*. Vol. 117, núm. 2, páginas 96-103.
- Burset, S.; Calderón, D.; Gustems, J. (2016) *Proyectos artísticos interdisciplinares. La creación al servicio del bienestar*. Barcelona: Edicions i Publicacions de la UB.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Martínez, S. (2017) *Ni arte ni educación: una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata.
- Popham, W.J. (2013) *Evaluación Trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Salanova, M.; Martínez, I.M.; Bresó, E.; Llorens, S.; Grau, R. (2005) "Bienestar psicológico en estudiantes universitarios, facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico", *Anales de Psicología*. Vol. 21, núm. 1, páginas 170-180.