

8.

Educació artística i musical per a l'educació del segle 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) |

Resum

Aquest treball tracta d'exposar alguns reptes que suposa el paper de l'educació artística i musical a l'escola actual, relacionats amb els canvis que va generar la Llei Orgànica General del Sistema Educatiu (LOGSE), els mestres especialistes, els informes de rendiment escolar, les interconnexions amb altres àrees del currículum, i les possibles implicacions en la formació de mestres.

Paraules clau

Educació artística, educació musical, currículum, formació de mestres.

Cinc reptes i noves tendències a l'educació artística: visual i plàstica, música i dansa

A priori no és un pensament estès que l'educació artística i musical suposi un repte en si mateixa, ben al contrari, sovint es creu que l'ensenyament d'aquestes matèries és una pràctica fàcil, que pot dur-se a terme sense dificultat. Però per als que ens hi dediquem professionalment, tenim evidències que aquesta pràctica constitueix un desafiament, que alhora comprèn múltiples dimensions. En primer lloc, és un repte que l'escola actual destini temps a aquest tipus de matèries; ocupats a assolir estàndards suficients en els informes i rànquings avaluadors internacionals (com PISA), la utilitat de l'educació artística i musical en l'educació obligatòria queda -com a mínim- posada en dubte per alguns sectors de l'administració educativa, ja que aquest tipus de matèries no contribueix de manera directa a l'adquisició de les competències necessàries per aconseguir un lloc destacable en els rànquings internacionals (Aróstegui, 2016). Ni l'educació musical ni l'artística són matèria obligatòria en les avaluacions, en els nivells curriculars, en les proves de competències bàsiques o en el bloc comú de les proves d'accés a la universitat (PAU). No obstant això, són multitud les veus que s'alcen contra el reduccionisme que imposa aquesta posició, d'alguna manera. La riquesa, la motivació, les competències socials, la creativitat, l'assertivitat, l'educació emocional... per esmentar algunes de les raons reivindicades, són peces clau en la formació d'un individu i fonamentals en l'educació infantil i primària. Per què algunes lleis i reformes educatives pretenen desplaçar-les o minimitzar-les en l'educació obligatòria? Al contrari, no hauríem d'aprofundir en els beneficis que procuren i que han estat àmpliament demostrats en múltiples investigacions i projectes artístics comunitaris en comptes de pensar en quantes hores ocupen en l'atapeïda quadrícula de l'horari escolar? (Bursset, Calderón i Gustems, 2016).

Amb la implantació de la LOGSE a partir del 1990, l'escola va necessitar professorat especialista en educació musical i artística i això va suscitar un nou repte: com calia transformar en poc temps professorat d'EGB en mestres especialistes en arts? Com calia aconseguir que, sense processos selectius, professors amb voluntat d'especialitzar-se poguessin adquirir aquests coneixements mitjançant un curs de postgrau d'un o dos anys com a màxim, quan els estudis de referència, mu-

sicals i de belles arts, requereixen un esforç prolongat i altes dots i talent que és potenciat i exigit selectivament any rere any? Evidentment, aquest va ser un repte de la dècada dels anys noranta per a les universitats que van assumir aquests postgraus així com la nova formació de mestres. Hauria estat necessària una avaluació dels encerts i errors d'aquesta etapa i de la formació real dels mestres especialistes en aquest pla d'estudis. Malauradament, l'administració educativa de vegades proposa abans la resposta a la pregunta i aviat va aparèixer un nou repte: els graus de mestre en quatre anys amb l'últim curs d'especialització. És a dir, es tractava de formar els futurs mestres d'arts en un sol curs dins del grau de Mestre d'Educació Primària. Això sí, apareixia l'oportunitat d'una formació específica en forma de menció, per a professorat en Educació visual i plàstica, i la possibilitat d'una prova d'accés selectiva per al d'Educació musical.

Però de nou sorgia un tercer repte: com s'ha de coordinar l'educació artística en els centres educatius si es disposa de tan poc temps, amb especialistes formats en diverses àrees i amb competències potser una mica diferents? A més, se suggereix que bona part de les propostes innovadores en aquests últims temps arriben de la mà de projectes que vinculen escoles i centres d'art, o artistes residents. Com es pot articular tot això en forma de treball per projectes, interdisciplinaris o no? Són aquest tipus de projectes, sovint sustentats per fundacions o mecenatges, la solució a la difícil tasca de trobar bons professionals que, al seu torn, sàpiguen educar artísticament la joventut? Hem de suposar que els treballs per projectes contenen en si mateixos la resposta a la necessitat d'educació artística? Tenir la complicitat de la resta de professorat del claustre garanteix el desenvolupament competencial artístic? Tenen els altres mestres aquesta capacitat formativa o és exclusiva dels especialistes? Han de mantenir-se, doncs, els horaris de música i plàstica com a temps estancs assignats a un especialista o és preferible una mirada flexible en què tot el professorat participi en l'educació artística escolar? Si fos així, se'ns presenta un altre repte nou: procurar que els especialistes sàpiguen formar els seus companys en les seves matèries, i reforçar-ne així la presència en el currículum i la vida escolar. Per a això hauríem de potenciar el coneixement de les institucions educatives no formals durant la seva formació universitària, i posar al seu abast els recursos comunitaris existents en cada context.

Les didàctiques específiques, doncs, han d'eixamplar la mirada i l'abast per donar resposta a tot aquest tipus de demandes i desenvolupar eines per assegurar la màxima presència efectiva de l'educació artística en un centre. La formació d'aquest tipus de professionals hauria de disposar d'experiències reals –tant reflexives com en el pràcticum– que permetin contactar amb realitats escolars on s'hagin implementat solucions arriscades i innovadores, allò que apuntava G.B. Shaw quan plantejava que tot progrés depèn de l'home poc raonable, quant a no cedir a l'hora d'adaptar-se al món tal com és, sinó intentar canviar-lo, millorar-lo. Vet aquí el veritable repte.

Compromisos 3.0

Fins aquí els reptes. Molts. Massa, potser. Potser no per a gent compromesa com solen ser els docents d'art, docents que tenen la voluntat d'aportar el seu propi testimoni gràcies a les transformacions que ells mateixos han viscut amb anterioritat. Un retorn indispensable i generós cap a les noves generacions, que modifica la persona que s'està formant. Un compromís que obliga a la participació i que permet la identificació amb l'objecte artístic. Un compromís que comporta vigor, dedicació i absorció, tres elements motivacionals relacionats amb el benestar (Salanova *et al.*, 2005) i el fluir de tot individu (Csikszentmihalyi, 1999). Compromisos que addueixen la

responsabilitat social en la formació inicial dels mestres i de les mestres, en la qual l'art de la pedagogia i la pedagogia de l'art han de conjugar-se per dibuixar escenaris en què les disciplines i els àmbits de coneixement cobrin significat en respondre a les diferents realitats i vivències dels subjectes en diferents contextos.

En els entorns educatius actuals en què els mestres es troben davant les necessitats i els reptes exposats, les universitats (especialment les facultats d'Educació) tenen un paper fonamental que se situa suspès entre l'abans i el després de l'experiència, amb totes les conseqüències que es deriven de les accions que s'hi desenvolupen com a docents de les matèries artístiques.

Precisament, la missió de l'educació artística al segle XXI és incorporar els processos com una part fonamental de l'educació. Tal com diu Acaso (2012), la fisicitat dels llocs i els discursos, que com a usuaris elaborem inconscientment, formen la nostra identitat. És per això que hem d'evitar que els docents, mancats de receptes que designin accions i coneixements correctes o fonamentals, se sentin perduts. També cal ser conscients que aquests contextos experimenten canvis a ritmes vertiginosos, tal com ens recorda 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".

Des d'aquesta perspectiva, estarem d'acord a afirmar que els docents tenen la tasca fonamental d'obrir un camp de possibilitats perquè els futurs mestres i les mestres puguin viure diferents situacions d'ensenyament-aprenentatge a través de diferents llenguatges, des d'una concepció holística multidisciplinària, interdisciplinària i transdisciplinària. Situacions en què es desenvolupin valors i creences, amb propostes que afavoreixin el desenvolupament de la creativitat, l'empatia, la perseverança, la superació del fracàs i el disseny d'un futur des de la responsabilitat social que es projecta en la formació i en les formes de pensar de futures generacions.

Per aconseguir aquest propòsit, en aquest camí de formació, un dels aspectes que cal considerar-hi és el d'aprofundir en el paradigma d'avaluació formativa, que, lluny de mesurar resultats finals, s'erigeix com una eina transformadora durant els processos d'ensenyament-aprenentatge. No oblidem que aquests processos es produeixen de manera bidireccional, ja que estudiants i professors aprenen i ensenyen a l'una des d'un marc de pedagogia per competències. W.J. Popham (2013) identifica l'avaluació formativa com "trans-formativa", perquè genera dades que són les bases per a la configuració didàctica del professorat. No obstant això, el que és important és que aquests ajustos no s'impregnin de mers continguts teòrics i tècnics associats a una àrea o disciplina artística, sinó que siguin realment "trans-formatius" en tenir en consideració els processos de resiliència, les emocions i els diferents ritmes i estils d'aprenentatge. D'altra banda, cal que tant professors com estudiants investiguin la realitat de les escoles per treballar en el disseny d'evidències per l'art i a través de l'art que incideixin en la comprensió i sensibilitat dels subjectes.

L'experiència artística és un camí cap al coneixement en les seves múltiples accepcions, tant des del vessant receptiu com expressiu, però no oblidem que el coneixement s'erigeix més ferm i precís si es comparteix i es construeix en un entorn col·laboratiu, davant el compromís i la responsabilitat de tots els agents (persones, institucions i centres) participants en el procés educatiu.

Referències bibliogràfiques

- 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, pàgines 96-103.
- Burset, S.; Calderón, D.; Gustems, J. (2016) *Proyectos artísticos interdisciplinarios. 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 vertebró 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, pàgines 170-180.