

Los niveles educativos y sus transiciones: capacidades básicas, contenidos y estrategias en Educación Artística.

Educational levels and their transitions : basic capabilities, contents and strategies in artistic education.

Roser Juanola Terradellas, Universitat de Girona.
Muntsa Calbó Angrill, Universitat de Girona.

Resumen:

Este artículo opta por analizar los tránsitos, los momentos de cambio entre las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, recogiendo las reivindicaciones apuntadas por Gimeno Sacristán respecto a la importancia que dichos momentos tienen en la evolución de la enseñanza en su fase obligatoria. Se incide en las innovaciones y mejoras que han de abordarse tanto en los contenidos del currículum como en la formación del profesorado. También se abordan las llamadas “competencias básicas”, muy presentes en la Ley de Calidad, que tanto se reivindican desde áreas tradicionales como las matemáticas o la lengua, exigiendo para la educación artística un tratamiento equitativo respecto a otros ámbitos convencionales.

Palabras clave: educación artística, formación del profesorado, tránsito, etapas educativas, competencias básicas

Abstract: This article chooses to analyse the transitions, the moments of change between the educational stages at infant, primary and secondary levels, gathering together the claims pointed out by Gimeno Sacristán with respect to the importance that the said moments have in the evolution of teaching during its compulsory stage. It deals with the innovations and improvements which have to be tackled as much in the contents of the curriculum as in the training of teachers. The so called “ basic competencies” have also been tackled, and are very prominent in the Law of Quality (Ley de Calidad); they are claimed to be important in traditional areas like mathematics or languages , demanding for artistic education an equitable treatment with respect to other conventional areas.

Keywords: artistic education, teacher training, transition, educational stages, basic competencies.

El reto a “radiografiar” la Educación Artística a lo largo de los ciclos de la enseñanza obligatoria (o casi, como la Educación Infantil) que desde estas jornadas se nos

propone, nos llevó en los debates previos a su organización a plantearnos la conveniencia de no centrarnos únicamente en una etapa específica, y poder revisar en cambio los tránsitos que definen estas divisiones. Una vez más, el talante hospitalario y emprendedor de nuestros compañeros de la Universitat de València ha facilitado este encuentro y nos ha impulsado a esta necesaria reflexión, en la que podemos contrastar aspectos de nuestra práctica docente e investigadora.

El sentido general de nuestro texto es aprovechar la experiencia acumulada tanto en la práctica del currículum actual como en los anteriores modelos educativos generales, para preguntarnos, ahora, después de unos años de aplicación, qué planteamientos deberían, al menos en parte, incidir en las innovaciones y mejoras que, sin duda, habrán de abordarse; por una parte, en el aspecto de los contenidos del currículum, y por otra, en el aspecto de la formación del profesorado sobre el que lo anterior incide sobremanera.

A manera de introducción queremos justificar la elección del título de este trabajo para facilitar la comprensión de las ideas que en él se encuentran implícitas. El título elegido reafirma, en verdad, una clara voluntad de no querer renunciar a ninguna de las etapas educativas y exigimos una reflexión sincrética de la Educación Artística en el marco de la escolarización obligatoria. Después de muchos años de trabajo en la formación del profesorado, pensamos que no puede existir comparación sin un contraste con el fondo de referencia, lo que llevado a nuestro caso se traduciría en que, para tener auténticos elementos de juicio sobre la educación infantil, es necesario conocer la educación primaria y la secundaria, y a la inversa.

Siguiendo el razonamiento, también podemos decir que no puede existir innovación sin referencia a la tradición educativa o que no es posible una comprensión de la cultural global sin un conocimiento del ámbito local. En cierto sentido nos orientamos hacia un posicionamiento como el de Bruner (1997) cuando nos dice que hace falta *salirse de la cultura*, es decir distanciarse para adquirir una perspectiva para la reflexión. En este punto, y aunque nuestra breve aportación no pueda abordar todos los factores que del título se derivan, también deseamos señalar que la cuestión de las culturas tiene que ver, en un ámbito diferente al que se acostumbra a tener en cuenta, con la cuestión planteada respecto de las transiciones y la innovación vinculada al currículum. Se trata de un tipo

de transición que puede ser analizada de manera independiente por motivos más filosóficos que prácticos, y que por fuerza afecta a la interpretación del currículum general, respondiendo al cambio de medio cultural¹, como Gimeno Sacristán apunta.

Nuestra aportación es metareflexiva y responde a la voluntad de encontrar los puntos clave sobre los cuales preguntarnos para innovar y mejorar las aplicaciones del currículum sobre el trasfondo de la revisión de las competencias básicas presupuestas en cada etapa y las transiciones que necesariamente conllevan, incluso por factores externos al planteamiento curricular (factores señalados también por Gimeno Sacristán, como el cambio de entorno afectivo, de curso, de maestro/s, de lugar, etc.).

Núcleos de la reflexión

Para reflexionar sobre la incidencia de las transiciones (en un sentido amplio del término) en los aspectos obviamente vinculados de la formación del profesorado y de la aplicación del currículum desde el punto de vista de un área de conocimiento en concreto, creemos acertado adoptar el enfoque *más estrictamente curricular, (que) trata de encarar la continuidad o linealidad de los contenidos y la progresividad de las exigencias a los estudiantes a lo largo de la escolarización en una misma asignatura o área, o bien entre componentes necesariamente relacionados de varias de ellas* (Gimeno Sacristán, 1996).

En este caso, tomaremos como fondo los demás enfoques comunes sobre las transiciones que son: un enfoque centrado en el “sujeto” y los momentos críticos de paso (el más transitado), el que adopta una perspectiva “cultural” con el fin de detectar los procesos de acomodación a los cambios entre culturas escolares, y el enfoque que Gimeno denomina “estructural”, más centrado en el análisis de los desajustes de todo el sistema educativo y las posibles *selecciones* que se solapan a las transiciones.

Nos proponemos pues analizar las capacidades básicas que se propone alcanzar o desarrollar cada nivel educativo y observar que existe una transición que es diferente en cada nivel, y que es en esta transición, cuando se necesita una intervención educativa

1. Gimeno Sacristán (1996: 65)

muy acertada para equilibrar tanto los procesos generalizados como las características individuales. De tal manera que se podría enfocar la aportación a estos puntos:

- Re-analizar las capacidades básicas de la educación infantil, primaria y secundaria (perspectiva centrada en el currículum).
- Valorar los principios generales de la enseñanza/aprendizaje de las artes visuales para convivir en la cultural global (factor cultural).
- Valorar los procesos individuales y atípicos (factores del sujeto).

Con la intención de presentar como una necesidad que, tanto en el currículum como en la formación del profesorado de cualquier etapa, tengamos que:

- Interpretar las etapas educativas como una transición que se rige por un desarrollo individual que no siempre se adapta al general.

Inmediatamente surge la duda de la conveniencia de un currículum común y otras preguntas tales como su continuidad, su aplicación a contextos diversos y también sobre la conveniencia de dotar al profesorado de cualquier nivel con un cierto conocimiento que vaya más allá de “su” etapa.

Empezaremos, pues, planteando algunos temas que se refieren al primer punto, para enlazarlos con las otras perspectivas y llegar a proponer alguna reflexión de futuro.

La cuestión de las competencias básicas en Educación Artística.

Como documentación para escribir esta ponencia nos hemos remitido al texto publicado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat – como síntesis de la *Conferencia Nacional d'Educació 2000-02* – que recoge el debate sobre el sistema educativo catalán y tiene un apartado específico dedicado a las enseñanzas artísticas, concretamente la sección VI.

A primera vista, pudiera parecer que se le dedica una atención especial y dado que la evolución de estos campos del saber en los últimos tiempos ha sido muy considerable, este apartado específico puede justificarse sobre la base de que necesita explicarse bien

esta evolución. Por el recorrido de experiencias anteriores – que nos ha llevado más a sombras que no a luces – y teniendo en cuenta el bajo "status" al que siempre se nos ha relegado, no nos confiamos demasiado y sospechamos enseguida de que pudiéramos tener un trato supuestamente privilegiado.

Evidentemente después de revisar el texto nuestra sospecha se confirmó. Y nos dimos cuenta de que en el apartado VII, que es el que corresponde al análisis general del currículum de todas las áreas y que se encabeza con el titular de: *Propostes de gradació i avaluació de les competències bàsiques*, se detallan cuales son estas competencias en todas las disciplinas; o casi todas, pues, a decir verdad, son todas menos las artísticas que, a pesar de tener un apartado específico, no se han considerado merecedoras de figurar allí². De tal manera que por *primera* vez podríamos empezar a hablar de nuestras competencias básicas o de si tenemos derecho a tenerlas, o si no se mencionan por desconocidas, por innecesarias, por evidentes...

Así, después de analizar los textos correspondientes, tanto a las enseñanzas artísticas (área visual y plástica) como a las competencias en los ámbitos lingüístico, matemático, tecnicocientífico y social, hemos visto en primer lugar que:

- La especial (e insistente) consideración del área como “instrumental” la relaciona intrínsecamente con las de lenguaje y matemáticas, pero después de esta consideración, no hay una consecuente definición de competencias “similares” a las de estas áreas.

Las fuertes características instrumentales del contenido artístico, además, son vistas como un potencial poco explorado para la transversalidad y la interdisciplinariedad. Nos planteamos que quizás las actitudes y saberes que se derivan del desarrollo de este posible potencial deban considerarse como competencias “mínimas que todo ciudadano tiene que alcanzar para no quedar al margen de la misma sociedad” (CNE, 2002: 176);

² Cabe decir, abundando en esta interpretación, que el propio resumen de la conferencia aborda, dentro del apartado específico “Enseñanzas artísticas” (VI), en un subtítulo (El currículum y las competencias básicas) tan sólo tres puntos a modo de intenciones (que ocupan quince líneas de texto), que recogemos casi en su extensión original: a) incentivar la evaluación interna y externa de las enseñanzas artísticas para valorar las aplicaciones del currículum, b) reconocer la danza y el teatro como materias curriculares, y c) *crear una comisión que fije, con los especialistas correspondientes, aquellas competencias básicas que corresponderían al ámbito de las enseñanzas artísticas*. Es decir, que no son conocidas o no están fijadas.

en otras palabras, desde nuestro punto de vista, la capacidad de relacionar, contrastar, y analizar e interpretar hechos y procesos desde perspectivas diferentes, incluyendo la estética. Tal vez las artes posibiliten una menor atomización de la experiencia (del mundo, de uno mismo, etc.), y tal vez ésta sea una competencia que convendría resaltar. Aparte, por supuesto, de las que en el fondo se dan por supuestas, como son las que permiten conocer e interpretar “un mundo donde la cultura visual, el propio hecho musical o los lenguajes corporales constituyen elementos de una dimensión social, económica y cultural incuestionable”(ibid.176).

- El ámbito lingüístico aporta “sus” competencias básicas en tres dimensiones: hablar/escuchar, leer, escribir.

Así siguiendo el texto se consideran capacidades básicas en el ámbito lingüístico las que se refieren a la capacidad o posibilidad de actuar y significan mejoras esenciales para comunicarse y relacionarse de una manera eficaz y activa con los demás y para integrarse satisfactoriamente en la sociedad. Estas competencias coinciden en muchos casos, como es propio de un área también instrumental, con las de conocimiento del medio (técnicocientífico y social).

Si en algunos puntos puede parecer difícil establecer un paralelo con los aspectos de lenguaje de nuestra área, en verdad algunas competencias básicas son extraordinariamente similares, por lo menos desde el currículum actual y al que tal vez nunca reconozcamos que, a pesar de sus mermas y errores, recogió en buena medida como fundamentales las capacidades relacionadas con la comunicación visual, en su doble vertiente leer y escribir, o sea percibir/interpretar y crear/expresar (en nuestro caso, textos, mensajes visuales). Estas competencias se gradúan linealmente desde los primeros cursos de Primaria hasta los últimos de Secundaria, y entonces encontraremos más coincidencias aplicables a nuestra área; sólo como ejemplos, entender y producir *textos* de tipología diferente, o aprender a expresarse en distintos *idiomas*, o valorar las *funciones* de diferentes producciones.

Siguiendo con las características de las áreas consideradas “lingüísticas” (en Infantil todas éstas y las matemáticas configuran el bloque curricular de intercomunicación y

lenguaje³) y aunque, digámoslo ahora, el contenido del arte no es únicamente el lenguaje, nos remitimos también al ámbito matemático para observar que:

- En el ámbito matemático, se inicia el texto con esta frase “las propuestas actuales de la matemática educativa, sin dejar de lado el carácter formativo del área, acentúan su carácter instrumental” (id. 227).

Otra vez se destacan las capacidades para analizar, razonar y comunicar ideas de manera efectiva en diferentes áreas (del conocimiento) y situaciones. En este sentido las artes se parecen también a las matemáticas. Pero además en el ámbito matemático se resalta la capacidad de poder hacer un uso funcional de los conocimientos matemáticos necesarios para su vida personal y social que se concretan en quince competencias, después gradualmente atomizadas en función de las edades, etc. Estas quince competencias también están agrupadas en dimensiones, en este caso seis, de las que subrayamos, ya justificándolo en nuestro hilo argumental, las siguientes:

- *Dimensión: medida.* La capacidad de estimación de dimensiones y cantidades se puede aplicar también a la educación artística de tal manera que para comprender las formas y sus relaciones es del todo imprescindible tener nociones intuitivas de las medidas, direcciones, posiciones, etc.
- *Dimensión: geometría.* Que incluye dos capacidades básicas, a saber, “utilizar el conocimiento de formas y relaciones geométricas para describir y resolver situaciones cotidianas que lo requieran”, y “utilizar sistemas convencionales de representación del espacio...”. En este caso, es imposible no ver la misma capacidad desde la educación artística.

En cuanto al ámbito tecnicocientífico, fuera ya de la instrumentalización, se remarcan como mínimas las competencias relacionadas estrictamente con el desarrollo del pensamiento científico, incluyendo la posesión de conocimientos actuales sobre nuestro medio y nuestro cuerpo, y por supuesto, la adquisición del método, así como aplicaciones de estos conocimientos y métodos (que corresponden a las competencias ubicadas en las dimensiones de “consumo” y “salud”).

³ Currículum Educació Infantil, Generalitat de Catalunya, 1992.

- Las capacidades en el ámbito técnico/científico se sitúan en tres dimensiones: Conocimiento de los objetos cotidianos, procesos tecnológicos y medio ambiente a las que hay que añadir otras dos, consumo y salud.

Nuestro comentario a estas dimensiones y capacidades asociadas sería en este caso una consideración para tener en cuenta especialmente, desde la educación artística, tanto los objetos cotidianos (muchos de ellos, por otra parte, con un claro diseño analizable, interpretable, criticable, desde alguna concepción amplia del llamado hecho artístico) como el medio ambiente, como seres del entorno susceptibles de invocar, por así decirlo, una mirada estética, una interpretación afectiva, emocional, una respuesta creativa. Todas ellas, posiblemente, competencias básicas en arte.

Para terminar con las competencias descritas, ahora dentro del ámbito social, quizás el lugar de mayores intersecciones con nuestra área por lo menos en cuanto a capacidades de tipo actitudinal y competencias de tipo cognitivo (tanto en lo que se refiere a estrategias como a la adquisición de conocimientos relacionados con “lo social” y “lo cultural”), veremos que:

- Las competencias sociales se focalizan en el tener buenas relaciones con otras personas aludiendo que esta condición sólo es posible teniendo buenas relaciones con uno mismo. Estas competencias se centran en cuatro dimensiones: habilidades sociales y de autonomía, sociedad y ciudadanía, pensamiento social y espacio/tiempo.

De estas dimensiones destacaremos, como antes, algunas competencias que sugieren rápidamente la conexión con las teorías sobre el desarrollo de diversos tipos de inteligencia (emocional y social, por ejemplo, o en palabras de Gardner, intrapersonal e interpersonal) que desde siempre, aunque parece ahora que hará falta reivindicarlas, han estado asociadas a nuestra área.

- Se describen competencias y habilidades como “conocerse a sí mismo” o “tener actitud dialogante” en la primera de las dimensiones, o en la tercera (pensamiento social), “aceptar el hecho de que puede haber diferentes puntos de vista sobre un mismo fenómeno”, o “utilizar la crítica como herramienta positiva”.

En cuanto a las dimensiones segunda y cuarta, las competencias son de tipo más cognitivo pero también interseccionan con o como mínimo son tangentes a las (indefinidas por ahora) competencias artísticas:

- Tanto en el aspecto de “conocimiento, respeto y defensa del patrimonio cultural, históricoartístico y mediambiental”, como en los de “orientación en el espacio y descripción de elementos geográficos”, las competencias básicas podrían expresarse, tal vez de un modo algo diferente, desde nuestra perspectiva curricular de los contenidos del arte.

El punto de tensión que estamos analizando no es, desde luego, a quién pertenecen unas o otras competencias, capacidades, contenidos. Estamos observando que *nuestras* competencias no parecen estar definidas en ningún lugar y que, en cambio, a poco que pensemos en ello, retomaremos el hilo curricular que nos ha costado de mantener y que se está poniendo otra vez, ahora mismo, en duda: la educación artística es un área del currículum y contiene, precisamente por ello, los mismos tipos de competencias.

Es en este momento cuando podemos recuperar la idea sobre las transiciones desde el punto de vista curricular. El análisis del currículum, de su coherencia y continuidad, tanto vertical como horizontal, nos lleva a ver que las competencias a adquirir, en cualquier ámbito, se describen gradualmente y se decide en qué etapa, incluso en qué ciclo, van a ser abordadas.

Sin embargo, las competencias generales son capacidades que cada individuo, por decirlo brevemente, debería tener al finalizar la escolarización obligatoria. No importa tanto en qué momento exacto deben acontecer. Un profesor, en cualquier etapa, debería tener esta visión general sobre el contenido invariable y necesario, y efectuar una evaluación del proceso de aprendizaje con el trasfondo de toda el proceso educativo. Por eso es importante ponernos de acuerdo en estas invariantes básicas, para luego confrontarlas con la realidad concreta de cada aula, de cada individuo, de sus transiciones particulares (que a menudo soslayamos) y de las transiciones “sociales” que él o ella no puede soslayar.

Competencias básicas de la Educación Artística

Éste no es el lugar para proponer un índice de competencias básicas vinculadas a la educación artística, pero tal vez sí que lo sea para sugerir, mediante unos ejes para el debate, la pertinencia de plantear y definir estas capacidades. Nosotras presentamos aquí este gráfico de flujos y direcciones para tener un punto de partida por lo menos comparable al de los otros ámbitos, un esquema que nos permita generar y situar este tipo de competencias.