

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NICARAGUA UNA INVESTIGACIÓN EN EL MARCO DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA IBEROAMERICANA

José Cruz Arrillaga *

Nahia Intxausti Intxausti **

SÍNTESIS: En el presente artículo se dan a conocer los resultados de una investigación en torno a la educación artística –plástica y musical– realizada en el marco del programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo que la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), de España, ofrece a su alumnado. La misma se llevó a cabo en el departamento de León, Nicaragua, en colaboración con Leonekin, ONGD que trabaja en este último país, y en cuyo desarrollo han participado dos profesores de magisterio y una alumna de la especialidad de educación primaria, que realizó su período de prácticas en León.

La investigación tuvo como objetivo impulsar el conocimiento y la formación en torno a la educación artística acorde con los retos propuestos en el programa de Educación artística, cultura y ciudadanía, de las Metas Educativas 2021 (OEI, 2008, p. 129). En concreto, se trataba de conocer la situación de la educación artística en las escuelas del departamento de León para facilitar esta información al profesorado nicaragüense y al alumnado del grado de Formación del profesorado de la UPV/EHU.

Se presentan aquí los resultados de las encuestas realizadas a 216 alumnos acerca de sus mundos musicales y visuales, y los resultados de las entrevistas realizadas al profesorado de cuatro centros de educación primaria. Se destaca la gran presencia que las series televisivas y la música internacional tienen en la vida de los alumnos en contraposición con el escaso interés por el «arte culto», que no forma parte de su imaginario significativo. Asimismo, se evidencia la necesidad de interconectar ambos mundos, el de la pedagogía escolar y el de la cultural.

Palabras clave: educación artística y musical; enseñanza primaria; *practicum*; formación de profesorado.

* Profesor doctor en la Escuela de Magisterio de Bilbao, Universidad del País Vasco, España.

** Profesora doctora en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián, Universidad del País Vasco, España.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA NICARÁGUA: UMA PESQUISA NO ÂMBITO DA COOPERAÇÃO EDUCATIVA IBERO-AMERICANA

SÍNTESE: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa em torno da educação artística (plástica e musical) realizada no âmbito do programa de Práticas em Projetos de Cooperação para o Desenvolvimento que a Universidade do País Vasco (Espanha) oferece a seu alunado. Em concreto, foi realizada no Departamento de León, na Nicarágua, em colaboração com a ONGD Leonekin, organização que trabalha na Nicarágua. Participaram dois professores de Magistério desta universidade (UPV/EHU) e uma aluna da especialidade de Educação Primária que realizou seu período de estágio em León.

A pesquisa tem como objetivo impulsionar o conhecimento e a formação em torno da educação artística, seguindo os desafios propostos no programa de «Educação artística, cultural e cidadã», da agenda Metas Educativas 2021 (Organização de Estados Ibero-americanos, 2008). Em concreto, trata-se de conhecer a situação da educação artística nas escolas do departamento de León para, posteriormente, facilitar este conhecimento ao professorado nicaraguense e ao alunado do grau de Formação do Professorado da UPV/EHU. Apresentam-se os resultados das pesquisas realizadas a duzentos e dez alunos sobre os seus mundos musicais e visuais, assim como, das entrevistas realizadas ao professorado de quatro centros de Educação Primária. Destaca-se a grande presença que as séries televisivas e a música internacional têm na vida dos alunos, em contraposição com o escasso interesse pela arte culta. Evidencia-se a necessidade de interconexão de ambos os mundos, a pedagogia escolar e a cultural.

Palavras-chave: Educação artística e musical, ensino primário, *practicum*, formação de professorado.

THE ART EDUCATION IN NICARAGUA: A RESEARCH IN THE FRAMEWORK OF THE IBERO-AMERICAN EDUCATIONAL COOPERATION

ABSTRACT: In this article are revealed the results of a research on arts education -plastic and musical- carried out within the framework of the program of practices in development cooperation projects that the University of the Basque Country / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Spain, offers to its students. The same was carried out in the department of León, Nicaragua, in collaboration with Leonekin, NGO working in the mentioned country, and in which development have participated two schoolteaching professors and a primary education specialty student, who made her traineeship at Leon.

The research objective was to promote the knowledge and training in arts education in line with the challenges in the proposed Arts Education, Culture and Citizenship program, from the Educational Goals 2021 (IEO, 2008, p. 129).

In particular, this was to learn about the situation of arts education in the schools of the department of León to be able to facilitate this information to the Nicaraguan teachers and the students of the degree of teacher training at the UPV/EHU. There were showed the results of the surveys of

216 students about their visual and musical worlds, and the results of interviews with the teachers of four primary education centers.

It is noteworthy the large presence that the television series and the international music have on the lives of the students as opposed to the apparent lack of interest in the «art worship» that is not part of their imaginary significant. Also, there is a clear need to interconnect the two worlds, the pedagogy school and the cultural.

Keywords: arts and musical education; primary education; practicum; teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

La cooperación y la educación al desarrollo son parte esencial del compromiso social de la Universidad del País Vasco, que busca «[...] contribuir al intercambio y cooperación internacionales, con especial atención a la cooperación al desarrollo» (Estatutos, Título I, artículo 3). En este marco la institución inicia a partir de 2003 el Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo, posibilitando a su alumnado realizar prácticas de formación en proyectos de cooperación que diversas ONGD tienen en marcha en países en desarrollo. En este contexto, la Escuela de Magisterio en colaboración con la ONGD Leonekin propone realizar un proyecto de Educación artística en el departamento de León, de la República de Nicaragua.

Nuestro interés por conocer la cultura visual y musical de los niños nicaragüenses viene determinado por dos cuestiones: por un lado, satisfacer la necesidad de los alumnos de formación de profesorado de la UPV/EHU de acceder a una visión actualizada del panorama de la educación artística en los países iberoamericanos, y, por otro lado, visualizar las posibles correspondencias entre el ámbito curricular de educación artística en la escuela primaria de Nicaragua y el ámbito educativo informal (cultura visual, museística, patrimonial, etcétera).

En todo caso, se pretende ubicar los imaginarios visuales y musicales de los escolares nicaragüenses dentro de proyectos de educación artística que tengan en cuenta el espacio cultural y de identidad de dicho alumnado, y que puedan ser implementados satisfactoriamente tanto por el profesorado de Nicaragua como por los alumnos de la UPV/EHU que deseen realizar allí el *practicum* en el marco del Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo.

Los programas actuales de educación artística han de tener en cuenta que el desarrollo tecnológico y las nuevas formas de presentar y difundir el arte y la música propiciaron que el contacto del alumnado con la

cultura visual y musical se produjera no solo a través de los estudios sobre el arte o de las prácticas artísticas que los alumnos realizan en la escuela, sino también en el ámbito educativo informal, dada su participación como espectadores (museos, galerías, conciertos, películas, etc.), utilizando fuentes como la prensa y la televisión, o simplemente al conversar, bailar o escuchar música en formato mp3 (ASENSIO y POL, 2002; HERNÁNDEZ, 2007; IBARRETXE, 2006; TRILLA, 1993). De acuerdo con estos mismos autores, creemos que es imprescindible para las áreas artísticas unir los ámbitos formal e informal, de tal manera que todos estos productos culturales vayan incorporándose al entorno escolar.

En este sentido, hay numerosos estudios que tratan de explicar el contacto y los diferentes tipos de comportamiento de los sujetos ante los productos artísticos (la iconografía y la música). Mientras que algunos de ellos han sido utilizados para justificar diferencias en el juicio estético (FRANZ, 2002; KOROSCIK, 1990; PARSON, 2002), otros se usaron para maximizar recursos museísticos y patrimoniales (ASENSIO y POL, 2002; CALAF, 2003) o para observar el papel que las artes cumplen en la definición del espacio cultural y de identificación juvenil (AGUIRRE, 2005; FREEDMAN, 1997; IBARRETXE y OTROS, 2005).

2. CONTEXTO EDUCATIVO DE NICARAGUA

Las políticas educativas en Nicaragua abogan por el derecho de todas las personas a una educación básica, gratuita y de calidad. Actualmente, el Gobierno, cuyo compromiso hacia la educación quedó puesto de manifiesto en la [Conferencia Mundial sobre Educación para Todos](#) (Jomtien, Tailandia, 1990) y en el [Marco de Acción de Dakar](#) (Senegal, 2000), se ha unido al proyecto Metas Educativas 2021, impulsado en 2008 por los ministros de Educación iberoamericanos con el fin de garantizar la calidad y la equidad en la educación, continuando así el camino de iniciativas anteriores, como los [Objetivos del Milenio](#). El esfuerzo realizado a nivel nacional también queda ratificado a través de la Ley General de Educación n.º 582, apartado VIII, aprobada el 22 de marzo de 2006 (MINED, 2006), en la cual se promulga la gratuidad de la educación primaria y secundaria, y la obligatoriedad de la primera.

No obstante, el compromiso manifestado por el Gobierno a través de su adhesión a diferentes proyectos y su plan nacional de políticas educativas no han conseguido garantizar el acceso de todos los niños a una educación básica. Prueba de ello es el informe para la UNESCO dirigido por Watkins (2009), donde se señala que en 2001 en educación primaria la asistencia

de los niños nicaragüenses era del 80%. Según datos de 2007 del Ministerio de Educación de Nicaragua, en el departamento de León la escolarización del alumnado en dicho nivel educativo era del 86,5% (MINED, 2007a). Los datos oficiales del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) señalan que en 2011 la cantidad de años de educación promedio de las personas de 25 años y más era de 5,8, cuando 10,8 son los años de instrucción esperados para un niño en edad de ingresar a la escuela. De ahí que el pleno acceso es un reto todavía por alcanzar, condicionado por la retención y la abstención escolares (PORTA y LAGUNA, 2007).

Además de la plena escolarización, no se pueden desdeñar otros factores que intervienen en la educación de calidad. Autores como Colclough (2004) y Porta y Laguna (2007) apuntan la necesidad de enfrentarse a las situaciones que merman la calidad educativa nicaragüense, como las escalas salariales del profesorado, el insuficiente rendimiento académico de los estudiantes en español y matemática, el aumento del número de profesores sin certificado académico, la escasez de medios y materiales en los centros educativos y su precariedad. Un ejemplo que ilustra esta situación es la escasa disponibilidad de libros de texto: solo el 39,6% de los alumnos de primaria del departamento de León tiene libro de texto de español, y solo el 42,5% de matemática (MINED, 2007b). Otros datos a tener en cuenta los aportan las condiciones socioeconómicas familiares (ARRIEN, 2006), pues un elevado número de niños de primaria trabaja fuera de casa debido a que la situación económica los obliga a colaborar con el presupuesto familiar, y, además, hay falta de recursos para la movilidad, bajas expectativas, etcétera.

El currículo escolar se ha convertido en una de las principales preocupaciones de las reformas en Latinoamérica (OEI, 2008). El Ministerio de Educación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua lo abordó en 2009 en los documentos curriculares de la educación básica y media con el fin de apoyar la labor pedagógica y facilitar su planificación didáctica en los talleres de evaluación, programación y capacitación educativa (TEPCE) y en las aulas. En el currículo se incluyen los programas de estudio organizados en áreas curriculares que, a su vez, contienen unidades didácticas para las asignaturas previstas para cada nivel educativo. La asignatura Expresión Cultural y Artística, junto con Lengua y Literatura, constituyen el área comunicativa cultural, que busca:

Propiciar el desarrollo de las capacidades comunicativas, lingüísticas, sociolingüísticas y artísticas, en las y los niños, adolescentes, jóvenes y adultos, también contribuye al desarrollo del pensamiento lógico, crítico y creativo [...]. Esto le permite, descubrir su talento y disfrutar la belleza que hay en el entorno; apreciar las diferentes manifestaciones artísticas, en especial, las que constituyen el patrimonio cultural tangible e intangible del país (MINED, 2009, p. 12).

La asignatura mencionada en primer término, que incluye cuatro apartados diferenciados referidos a las artes plásticas, la danza, el teatro y la música, se desarrolla en 4 horas lectivas semanales en 1.º y 2.º, y en 2 horas lectivas semanales en 3.º, 4.º, 5.º y 6.º (MINED, 2009). En el apartado de artes plásticas se enfatiza el desarrollo de habilidades como la expresión artística a través del dibujo y la pintura, así como la participación en diferentes exposiciones artísticas. En el apartado de la música, el currículo subraya la importancia de reconocer los elementos naturales visuales y sonoros del entorno, el ritmo, la producción vocal, musical e instrumental, y comprender la música como expresión de arte y cultura, remarcando así el interés por promover el repertorio popular y tradicional del país.

Llama la atención la excesiva correspondencia con un modelo de educación artística de tendencia expresiva que, además, propulsa el dibujo libre como una de las prácticas que ocupan un lugar destacado en este currículo. Sin embargo, hay una escasa incidencia en actividades más actuales vinculadas a la cultura visual. Con todo, más allá de estos presupuestos curriculares, hemos querido comprobar cuál era la realidad cotidiana de las enseñanzas artísticas, cómo se planificaba y se desarrollaba la asignatura en las clases y, en definitiva, abordar el tipo de correspondencias que se dan entre el currículo del área artística y los imaginarios visuales y musicales de los alumnos. Así pues, en las siguientes páginas se presentan los resultados más destacados de la investigación.

148

3. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La hipótesis de partida es que las orientaciones musicales y visuales de los escolares de educación primaria del departamento de León vienen fundamentalmente influidas por los contextos socioculturales informales de su entorno. El objetivo general del trabajo es conocer la variedad de contextos donde se insertan las vivencias musicales y artísticas (educación formal e informal), a partir de los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en el currículo de educación musical y artística de la educación primaria de Nicaragua.
- Conocer la inserción sociológica de los escolares (edad, sexo, nivel de estudios, profesión de ambos padres).
- Examinar las preferencias musicales del alumnado, sus usos y funciones.

- Describir los imaginarios visuales de los estudiantes (cartelería, televisión, internet, etcétera).
- Dar a conocer al alumnado de la UPV/EHU que desee realizar sus prácticas en Nicaragua la situación de la educación artística en dicho país.

4. METODOLOGÍA

Nuestra posición teórica parte del enfoque interpretativo defendido por Clifford Geertz (1989) y sus continuadores. Los usos de la etnografía actual en la educación han incorporado nociones como la «descripción densa» de Geertz para configurar modelos de trabajo para «etnógrafos de la escuela» de Velasco y Díaz de Rada (1997), los planteamientos de Woods (1998) y también los trabajos de Campbell (1998) en educación musical. Para el análisis de los comportamientos y usos culturales de los alumnos vinculados al ámbito de las artes (música y plástica) se han tomado en cuenta los diferentes entornos de educación artística: formal, no formal e informal, y se han combinado diversas estrategias de campo que van desde la observación no participante hasta las encuestas y entrevistas individuales.

Las entrevistas semiestructuradas les fueron realizadas a cinco docentes: una directora, una supervisora y tres profesoras de sendas escuelas, dos de ellas ubicadas en la periferia de la ciudad de León y una tercera en la zona rural del departamento de León).

La muestra de las encuestas es de 210 escolares de los cursos 4.º, 5.º y 6.º de cuatro escuelas de educación primaria situadas en la ciudad de León, en la periferia de la ciudad y en zona rural. A efectos de asegurar la fiabilidad de los resultados, se han considerado 210 encuestas de las 240 recibidas. Los datos han sido introducidos en la versión 17 del programa informático de tratamiento de datos para el análisis estadístico SPSS, versión para Windows.

5. RESULTADOS

5.1 LA ASIGNATURA EXPRESIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA

Se observa una escasa incidencia del currículo de Expresión Cultural y Artística en las escuelas participantes en el estudio. La dedicación y los contenidos de la misma no se corresponden con la pretensión del currículo

oficial. Tal y como manifiesta una de las entrevistadas se trabaja de una manera concreta, y esos contenidos se relacionan fundamentalmente con las fiestas que se realizan en la escuela.

Hacemos actos culturales ahí, los de fin de año, del día de la madre, etc., y los niños cantan, bailan, pero no es una formación que se dicte. Eso ellos lo aprenden; aquí vienen a ensayar, les ponemos grabadora y ensayan varios días antes y ya están listos (directora de una escuela, zona reparto).

El profesorado concibe a la educación artística vinculada al modelo de corte expresionista, a la producción de manualidades, o como una forma de ilustrar otras asignaturas. En cuanto al área de música, plantean una concepción de la expresión musical ligada al baile y al folclore tradicional. Además, en el caso de las maestras de la zona rural, nos indican que se trata de una asignatura con escasa planificación, que se desarrolla con irregularidad. Una de ellas concluye que la expresión cultural y artística tiene que ver con expresiones como

[...] bailes y manualidades [...] La educación musical aquí se quitó hace mucho tiempo. Y sí, nos han dicho que la utilicemos como un tema motivador, que cuando vayamos a empezar una clase les cantemos una canción a los niños, o cuando los veamos todos caídos y desanimados, que entonces les motivemos con una canción (profesora de educación primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

Este año nos dijeron que la integráramos en otras áreas como Ciencias y Español. Por ejemplo, cuando estamos viendo Ciencias Naturales y los niños hacen un dibujo (profesora de educación primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

Yo utilizaba la educación práctica como barrer, o ir a los alrededores a recoger semillas para hacer collares. Hacer algo, porque educación práctica es hacer (profesora de educación primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

De hecho, no es de extrañar esta concepción expresionista ya que desde instancias superiores se promueve la enseñanza de las canciones patrióticas y tradicionales, relacionadas con la historia y el espíritu nacional de Nicaragua, en contraposición al imaginario musical del alumnado, más proclive a lo moderno.

Hay libros donde sale la música popular que le llaman. Por ejemplo, *Santiago de los caballeros* (la canción de León); esta otra *Ay Nicaragua nicaragüita*. Entonces se implementa que hay que cantar este tipo de música para conservar nuestras tradiciones, nuestra cultura. Pero a veces hay alumnos que, como estamos, dicen, en la generación moderna, quieren imitar a los cantantes modernos. Pero nosotros tenemos que implementar lo que tiene que permanecer de la cultura de cada país [...]. Ahí está la cultura. ¿Qué pasa si lo perdemos? Es que enterramos las tradiciones

¿verdad? Entonces es importante enseñarles a ellos que se puede aprender otra música, pero que hay que mantener unida la música nuestra, nuestra cultura (supervisora de un núcleo educativo, zona rural).

Ellos cantan. Lo que pasa es que les gusta más la bachata, el rap, el rock (profesora de una escuela de educación primaria, zona periférica de la ciudad).

Esta misma percepción coincide con la perspectiva de las instancias superiores, ya que para esta materia se pide a los maestros una mayor dedicación y disposición a la innovación.

En general el desarrollo de la asignatura depende de la disposición del maestro, del cambio de actitud. Muchos piensan en prosperar pero otros dicen: «No. Mi trabajo es solo escribir en la pizarra y ya [...]. El maestro dice: «¿Ves esta canción popular de nuestro país? Me parece bueno practicarla con los alumnos». Pues, lo practica (supervisora de un núcleo educativo del departamento de León, zona rural).

No obstante, el profesorado también expresa otras poderosas razones que limitan la implementación curricular de la asignatura, que tienen que ver con las condiciones de la infraestructura y la falta de materiales para su desarrollo: carencia de acceso a la luz eléctrica y a espacios específicos, ausencia de las nuevas herramientas tecnológicas, pocos instrumentos musicales, etcétera.

Muchas veces ellos quisieran cantar, gritar... pero como que los espacios no los tenemos... Digamos... un aula donde ellos puedan hacer la música y todo eso. No hay aquí (directora de la escuela, zona periférica de la ciudad).

Otro factor importante para el desarrollo del currículo es el aspecto socioeconómico familiar, ya que muchas veces no pueden efectuar las visitas a centros que se ubican en la ciudad.

Para la educación práctica, si es artes industriales, van en bus a otro edificio. Van a hacer labores, por ejemplo, de carpintería, de costura, de cocina y de electricidad. Eligen qué es lo que quieren. Pero para 5.º y 6.º grado aquí viene un bus que tienen que pagar seis córdobas. Lo que pasa es que estos niños... el único problema es que algunas familias no tienen y eso no permite que todos vayan (profesora de primaria de una escuela, zona periférica de la ciudad).

Las necesidades formativas del profesorado en esta materia también han sido manifestadas:

¿Y sabes qué? Algo importante: que no tenemos el profesor preparado para esas áreas musicales. No hay. Nos encantaría porque sería algo fantás-

tico. También danza sería bueno que hubiera, pero no tenemos preparación (profesora de primaria de una escuela, zona periférica de la ciudad).

A propósito... Antes de que se vayan queremos que nos enseñen algunas canciones porque están aburridos de las mismas que nosotros repetimos. Para que aprendamos nuevas y podamos enseñárselas a ellos (profesora de primaria de 1.º y 2.º grado, zona rural).

En síntesis, los ejes que vertebran el discurso de las profesoras en relación con la asignatura Expresión Cultural y Artística son los siguientes: desajustes formativos en el profesorado, escasez de infraestructura y medios materiales y necesidad de actualizar el currículo.

5.2 LOS IMAGINARIOS MUSICALES Y VISUALES DE LOS ESCOLARES

5.2.1 Inserción sociológica de los escolares

En los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes se observa que la edad de los alumnos inscritos en 4.º, 5.º y 6.º se ubica entre los 9 y 16 años, lo cual indica que un 31,5% debería de estar realizando estudios de educación secundaria. En cuanto a los datos profesionales de los padres¹, destacan, en el caso de las madres, los empleos en tareas del hogar, y en el de los padres, los relacionados con oficios y agricultura, en tanto que las profesiones liberales, con un menor peso, oscilan en alrededor del 10%. La diversidad de tipologías familiares es acusada (familias separadas, monoparentales, hogares extensos, etcétera).

152

5.2.2 Imaginarios musicales: preferencias, usos y funciones

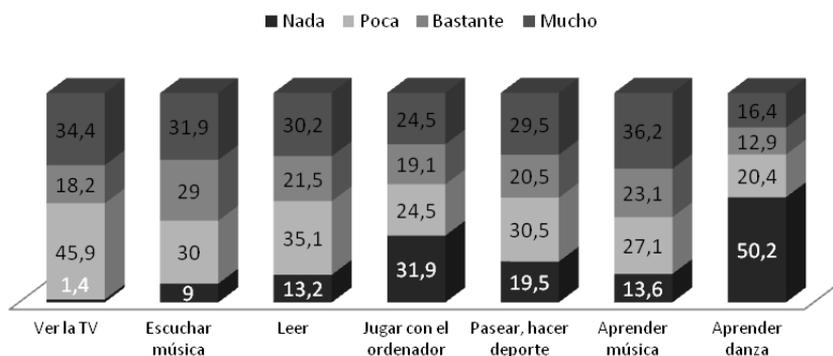
La música adquiere gran importancia en la vida de los escolares, porque como puede apreciarse en el gráfico 1, muchas de las actividades vinculadas a su tiempo libre están relacionadas con ella.

En la respuesta a la pregunta 2 (P.2. *¿Cuánto tiempo le dedicas en un día laborable [fuera de la escuela] a las siguientes actividades?*), al unir los valores mucho y bastante, se aprecia que «escuchar música» es la que mayor dedicación les merece (60,9%). Ver televisión se posiciona detrás (52,6%), luego leer (51,7%) y hacer deporte o pasear (50%).

En cuanto a las preferencias musicales (P.13. *¿Cuáles son los tres cantantes o grupos que más te gustan?*), se destacan el género *reggaeton*, la

¹ La referencia a la madre o al padre incluye la posibilidad de tutores en ausencia de aquellos.

GRÁFICO 1
Actividades realizadas en el tiempo libre



bachata (74,3%), la música romántica (67,6%) y el *hip-hop* o rap (46,2%). En concreto, entre los grupos más apreciados están: Daddy Yankee (98 respuestas), Aventura (88), Wisin & Yandel (40) y Don Omar (36), de origen puertorriqueño y dominicano. Aunque en menor medida, son muy valorados grupos como Factoria (19), Makano (18), Los Toros Band (13), Los Tigres del Norte (11), Juan Gabriel (8), Los Temerarios (7), Gustavo Leyton (8), Shakira (6), Chayanne (7), Enrique Iglesias (7) y Maná (6). También escuchan música cristiana (21). En las respuestas se destaca la ausencia de conjuntos de habla inglesa, porque, en general, optan por cantautores y grupos del ámbito musical internacional pero de habla española.

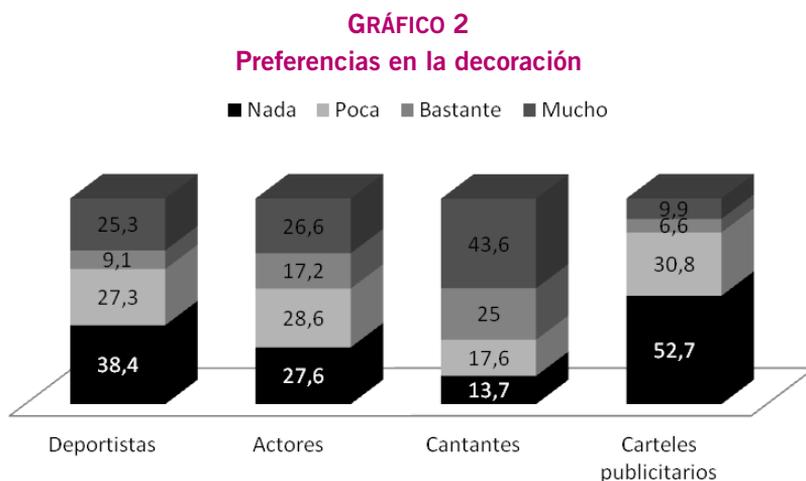
Respecto del lugar donde el alumnado escucha música (P.12. *¿En qué lugar o lugares escuchas la música?*), se posiciona en primer lugar el hogar (75,6%), segundo, la calle (38,3%) y, en el tercer puesto, la escuela (19,6%).

En las respuestas a la pregunta (P.15. *¿Qué tipo de actividades realiza en relación con la música?*) se aprecia que las mismas se desarrollan, en gran medida, fuera del ámbito escolar (65,7%). El 24,3% dice cantar en un coro y un 9% en una banda, si bien más de la mitad, el 55,2%, lo hace también en privado. Por último, la mayoría concede a la música una función lúdica (P.16. *En mi vida, la música es un modo de...*), pues les sirve para relacionarse y divertirse con amigos (74,8%).

En cuanto a los productos de consumo, la ropa ocupa un lugar muy importante. En respuesta a la pregunta 3 (P.3. *¿Qué importancia tienen para ti los siguientes artículos?*) al unir los valores bastante y mucho, la misma alcanza el 91,9%. También ocupan un lugar destacado los productos audiovisuales (videos, CD, casetes, juegos de ordenador) y, de menor relevancia las revistas y los periódicos o cómics.

5.2.3 Imaginarios visuales: preferencias en cartelería, televisión e internet

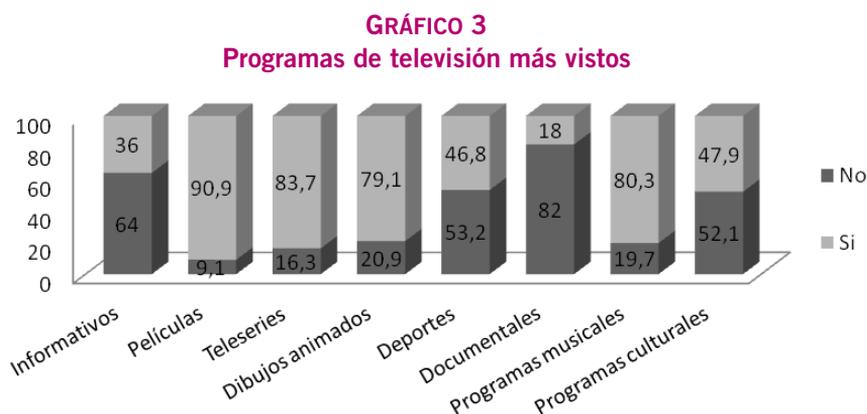
En el gráfico 2 se presentan los resultados respecto a las preferencias en cartelería.



154

Dentro de la iconografía más valorada para decorar sus habitaciones destacan, al unificar los valores mucho y bastante, las imágenes de cantantes (68,6%) y, en menor medida, las de actores (43,8%) y las de deportistas (34,4%).

El gráfico 3 representa los programas de televisión de mayor audiencia escolar.



Vinculadas con la programación que tiene a los escolares como televidentes (*P.6. Entre los programas de televisión que más veo están...*)

se destacan las películas (90,9%), las teleseries (83,7%), los musicales (80,3%) y los dibujos animados (79,1%). Adquieren menor importancia los dedicados al deporte (46,8%), los culturales (47,9%), los informativos y los documentales.

Entre los tres contenidos de mayor audiencia (*P.7. ¿Cuáles son los tres programas que más te gustan en televisión?*), se sitúan las telenovelas *Patito feo* (58 respuestas) y *Marina* (52) y la serie *Los Simpson* (37). Con menor cantidad de espectadores se posicionan otras telenovelas, como *Madre Luna*, *Misión SOS*, *Acorralada*, y los dibujos animados *Dragon Ball Z*, *Los padrinos mágicos* y *Pucca*.

Respecto de la preferencia por los filmes (*P.10. Señala las tres películas que hayas visto últimamente [en la televisión o en el cine], y que te hayan gustado en especial*), es acusada la diversidad de respuestas, mayor que la vinculada a la música. El alumnado no opta por las que son tan actuales como los grupos musicales, posiblemente por tener menor acceso a ellas. Las más mencionadas han sido *La momia* (20 respuestas), *Titanic* (18), *Batman* (17) y *La anaconda* (16).

En relación con las búsquedas por internet (*P.21. Cuando te conectas a internet, ¿qué tipo de información buscas?*), las respuestas ponen en evidencia que utilizan la web, sobre todo, para jugar (79,7%), para escuchar música (67,6%) y, en menor medida, para acceder a temas educativos (45,9%). Se debe tener en cuenta que como el acceso a internet desde el hogar es limitado, el mismo se realiza desde cibercafés.

6. CONCLUSIONES

La realización de las prácticas dentro del Programa de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), vinculada a la iniciativa de una ONGD, posibilita a los estudiantes de dicha universidad conocer otras realidades educativas, distintas a la española, y mejorar la experiencia formativa adquirida en las aulas.

El diseño del proyecto les ha posibilitado a los estudiantes la adquisición de un mayor conocimiento en torno a los actuales métodos y técnicas de investigación en educación artística de una manera práctica. De ahí que les ha servido para conocer mejor la realidad educativa, musical y artística del alumnado nicaragüense y diseñar una intervención educativa más significativa y adaptada a la realidad.

La asignatura Expresión Cultural y Artística tiene una escasa presencia en las escuelas rurales de León estudiadas. Las necesidades formativas del profesorado, los escasos recursos materiales en algunos de los centros y el estatus socioeconómico del alumnado –que en ocasiones no puede sufragar gastos relacionados con su formación– son indicadores de la precariedad de la educación artística.

En términos generales, mediante esta asignatura el currículo busca desarrollar habilidades de expresión en dibujo y pintura, y la producción vocal, musical e instrumental. En el caso de las escuelas analizadas, su implementación se limita sobre todo a la enseñanza y aprendizaje de canciones patrióticas y tradicionales, a la realización de dibujo libre y de manualidades, y, ocasionalmente, a la práctica de algún oficio con el alumnado de segundo ciclo.

Los estudiantes constatan que los géneros musicales que tienen cabida en la escuela (tradicional, folclore) no forman parte de su imaginario significativo, pues ellos se inclinan más hacia estilos modernos como la bachata el *reggaeton* o la música romántica latina. En este sentido, los grupos con los que se identifican forman parte del panorama internacional, cantan en español y provienen de países iberoamericanos (México, Puerto Rico, Panamá, etc.) o son hijos de emigrantes latinos instalados en Estados Unidos. Esta identificación queda reflejada también por los carteles que tienen en sus habitaciones y por el uso lúdico continuado que hacen de esta música en el hogar y en la calle. Por ello, la integración entre la pedagogía escolar y la pedagogía cultural es uno de los aspectos a considerar en el futuro.

La experiencia que se presenta en este artículo pone de manifiesto la necesidad de impulsar y fortalecer los Programas de Prácticas en Proyectos de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU, pues la colaboración entre diferentes instituciones como las universidades iberoamericanas y las ONG puede contribuir al cumplimiento de los objetivos propuestos en las Metas Educativas 2021, como son, en este caso, la valoración de la diversidad cultural iberoamericana y el impulso de la investigación y circulación del conocimiento en educación artística.

156

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, I. (2005). «Nuevos imaginarios visuales de los jóvenes». Actas Congrès d'Educació de les Arts Visuals «Obrir portes, trencar rutines». Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Belles Arts i Professors de Dibuix de Catalunya.

- ARRIEN, J. B. (2006). *La alfabetización en Nicaragua*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006. Literacy for Life. París: Unesco. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145937s.pdf>, [consulta: marzo de 2013].
- ASENSIO, M. y POL, E. (2002). *Nuevos escenarios en educación. Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos y la ciudad*. Buenos Aires: Aique.
- CALAF, R. (coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Trea.
- CAMPBELL, P. (1998). *Songs in Their Heads: Music and Meaning in Children's Lives*. Nueva York: Oxford University Press.
- COLCLOUGH, C. (dir.) (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Educación para todos: el imperativo de la calidad. Informe 2004*. París: UNESCO.
- FRANZ, T. S. (2002). «Educación para la comprensión crítica del arte. Un modelo de análisis». *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 14, pp. 27-47. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0202220027A.PDF>, [consulta: marzo de 2013].
- FREEDMAN, K. (1997). «Curriculum Inside and Outside of School: Representations of Fine Art in Popular Culture». *Journal of Art & Design Education*, vol. 16, n.º 2, pp. 137-145.
- GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- IBARRETXE, G. (2006). «Imaginario e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical». *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, n.º 38, pp. 73-86.
- y OTROS (2005). «Nuevas culturas de aprendizaje musical entre los escolares navarros (6-12 años)». *Revista Eufonía. Didáctica de la Música*, n.º 35, pp. 106-118.
- KOROSCIK, J. S. (1990). «Novice-Expert Differences in Understanding and Misunderstanding Art and their Implications for Students Assessment in Art Education». *Arts and Learning Research*, vol. 8, n.º 1, pp. 6-29.
- MINISTERIO DEL PODER CIUDADANO PARA LA EDUCACIÓN / GOBIERNO DE NICARAGUA (MINED) (2006). Ley General de Educación n.º 582. Disponible en: [www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Gral_Educacion%20\(No.%20582\).pdf](http://www.mined.gob.ni/Documents/Marco_Legal/Leyes/Ley_Gral_Educacion%20(No.%20582).pdf), [consulta: marzo de 2013].
- (2007a). Sistema de estadísticas nacionales. MINED en cifras. 2007. N.º 1. Managua: Ministerio de Educación. Disponible en: www.mined.gob.ni/PDF07/Triptico%202007.pdf, [consulta: marzo de 2009].
- (2007b). *Tenencia de libros de matemática y español. Centros públicos de Primaria*. Disponible en: www.mined.gob.ni/PDF07/Ten_libros.pdf, [consulta: marzo de 2009].
- (2009). Programa de estudio. Nuevo currículo 2009-2010. Disponible en: http://www.nicaraguaeduca.edu.ni/uploads/PrimerGrado_TomoNo.1_.pdf, [consulta: septiembre de 2010].
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Disponible en: www.oei.es/metas2021/todo.pdf, [consulta: marzo de 2013].

- PARSON, M. J. (2002). *Cómo entendemos el arte: una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- PORTA, E. y LAGUNA, J. R. (2007). *Nicaragua. Country case study. Country profile prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008. Education for All by 2015: will we make it?* Disponible en: www.international.ac.uk/resources/Nicaragua%20-%20Case%20Study%20in%20Education.pdf, [consulta: marzo de 2013].
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2011). *Indicadores internacionales sobre el desarrollo humano*. Disponible en: <http://hdr.undp.org/es/datos/perfiles>, [consulta: septiembre de 2012].
- TRILLA, J. (1993). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- WATKINS, K. (dir.) (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Superar la desigualdad: Por qué es importante la gobernanza. Informe 2009*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183289s.pdf>, [consulta: marzo de 2013].
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.