

Número 52

Enero-Abril ■ Janeiro-Abril 2010

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Arte y educación

■
Arte e educação

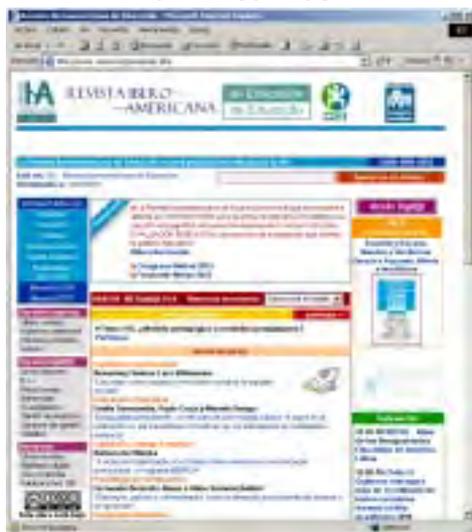
Formación de docentes ■ *Formação de docentes*

Enseñanza del inglés ■ *Ensino do inglês*

Educación permanente ■ *Educação permanente*



en Internet



<http://www.rieoei.org>

Además de la edición impresa, la Revista Iberoamericana de Educación cuenta con una versión digital en la que se reproducen los trabajos de todos los números editados y que pueden consultarse en los formatos HTML y PDF.

La web dispone también de espacios dedicados a recoger las colaboraciones «De los lectores», a «Debates» sobre temas propuestos por los mismos, y a «Experiencias e innovaciones» que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Arte y educación



Arte e educação



Patrocinado por:
Fundación **Santillana**

© OEI, 2010

Arte y educación / *Arte e educação*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 52

Enero-Abril / *Janeiro-Abril*

Madrid, OEI, 2010

318 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (+34) 91 594 43 82 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rioei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Educación artística; Formación de docentes; Enseñanza del inglés; Educación permanente

Educação artística, Formação de docentes; Ensino do inglês; Educação permanente

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) /

Preço (incluídos gastos de envio)

Suscripción anual / *Assinatura anual*

n.º suelto / *n.º avulso*

30 €

12,5 €

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indizada em:

REDALYC: www.redalyc.org

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRENIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Equipo de redacción / Equipe de redação: Deborah Averbuj, María Kril, Linda Lehman, Andrés Viseras

Traductores / Tradutores: Mirian Lopes Moura, Juan Sklar, Nora Elena Vigiiani

Asesor de edición / Assessor de edição: Roberto Martínez

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

José Manuel Esteve, *Universidad de Málaga (España)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Antonio Monclús Estella, *Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Campo de Gibraltar (España)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÊ CIENTÍFICO

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos - PENTA UC (Chile)*

Luis Augusto Campistrous Pérez, *Universidad Autónoma de Guerrero (México)*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca (España)*

Isabel Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomas (Chile)*

Inés Fernández Mouján, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (Brasil)*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (España)*

María Jesús Gallego Arrufat, *Universidad de Granada (España)*

Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

María Teresa Gómez del Castillo, *Escuela de Magisterio Cardenal Spínola (España)*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana (Cuba)*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Miguel Melendro Estefanía, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

María de la Villa Moral Jiménez, *Universidad de Oviedo (España)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Ángel C. Moreu Calvo, *Universidad de Barcelona (España)*

Norma Lucia Neris de Queiroz, *Universidade de Brasília (Brasil)*

Mercedes Oración, *Universidad Nacional del Nordeste (Argentina)*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (España)*

Claudia Patricia Piedrahita Gómez, *Colegio San Ignacio de Loyola (Colombia)*

Alicia M. Pintus, *Ministerio de Educación (Argentina)*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

Norma Lúcia Queiroz, *Universidade de Brasília (Brasil)*

José Quintanal Díaz, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad de Educación a Distancia (España)*

Eugenio Rodríguez Fuenzalida, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

José A. Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (Chile)*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

María Cecília Sánchez Texeira, *Universidade de São Paulo (Brasil)*

María Alejandra Sendón, *FLACSO (Argentina)*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Fabiane Adela Tonetto Costas, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Joan Andrés Traver Martí, *Universitat Jaume I (España)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (España)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Cleci Warner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo (Brasil)*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 52. Enero-Abril / *Janeiro-Abril 2010*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

| | |
|---|-----|
| Presentación | 9 |
| <i>Apresentação</i> | 15 |
| MONOGRÁFICO: Arte y educación <i>MONOGRÁFICO: Arte e educação</i> | |
| Graciela Fernández Troyano, «Tres posibles sentidos del arte en la escuela» | 23 |
| Aida Sánchez de Serdio Martín, «Arte y educación: diálogos y antagonismos» | 43 |
| Marcos Villela Pereira, «Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável» | 61 |
| Idoia Marcellán Baraze, «Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educomunicación» | 81 |
| María Cristina Martínez, «Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua» | 95 |
| Andrea Giráldez Hayes, «La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet» | 109 |
| Teresa Torres de Eça, «A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI» | 127 |

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

- Carles Monereo, «La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos» 149
- Juan E. Jiménez e Isabel O'Shanahan Juan, «Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU.» 179
- Carmen Sabán Vera, «"Educación permanente" y "aprendizaje permanente": dos modelos teórico-aplicativos diferentes» 203

Autores / Autores

- Autores 233

Novedades editoriales / Novidades editoriais

- Recensiones / *Recensões* 241
- Libros y revistas recibidos en la Redacción / *Livros e revistas recebidos na Redação* 267
- Publicaciones de la OEI / *Publicações da OEI* 269

Memoria / Memória

- Memoria 2009 de la Revista Iberoamericana de Educación 283
- Memória 2009 da Revista Iberoamericana de Educação* 293
- Evaluadores. Año 2009 / *Avaliadores. Ano 2009* 303
- Índices. Año 2009 / *Índices. Ano 2009* 307

PRESENTACIÓN

El preámbulo del libro *Educación artística, cultura y ciudadanía*, publicado conjuntamente en 2009 por la OEI y la Fundación Santillana como contribución al debate de la propuesta de Metas educativas 2021, se abrió con las siguientes palabras del Secretario General de la OEI, Álvaro Marchesi:

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística en la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para su concreción.

En épocas pasadas, y por desgracia todavía en los tiempos actuales, se pensaba que la educación artística podía ser de interés solo para quienes veían en el arte un campo de desarrollo profesional o era contemplada como una actividad marginal en las escuelas. Lo cierto es que el avance en la investigación de la psicología, la neurociencia, la educación y los valores han subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales (p. 7).

La conciencia de la importancia que hoy en día cobra el arte en la educación es el motivo que ha impulsado la convocatoria de la sección monográfica de este número, que precisamente lleva ese título genérico. No quisimos reducirla solamente al ámbito de la educación artística, por importante y digno que este sea. Quisimos dar espacio a una reflexión más amplia, capaz de adentrarse en las complejas relaciones que existen entre arte y educación. La convocatoria encontró eco en un buen número de profesores e investigadores que nos enviaron sus aportaciones. De los trabajos presentados hemos seleccionado finalmente los siete que el lector encontrará en estas páginas, dedicados a diversos aspectos

relativos a la presencia y el tratamiento del arte en la escuela. En conjunto componen un cuadro (o una composición musical, si prefieren recurrir a otro símil artístico) que refleja de manera impresionista pero comprensiva las distintas dimensiones que pueden identificarse en dicho ámbito.

El primer artículo, escrito por Graciela Fernández Troiano, se centra en el análisis de tres ideas principales que sobre el arte circulan en las escuelas: la del arte como expresión de un mundo interior oculto que aguarda la ocasión para emerger, lo que supone concebirlo como una capacidad innata; la que subraya la aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición como conceptos universales e incuestionables, y la que lo considera un lenguaje compuesto de enunciados y proposiciones con sentido. Para llevar a cabo dicho análisis se basa en lo observado en las clases de Plástica de varias escuelas de la ciudad de La Plata (Argentina). Como marco teórico adopta el producido en la posmodernidad, dando entrada a conceptos como los de lenguaje artístico, texto, intertexto, género y estilo y vinculando la enseñanza y el aprendizaje del arte con la construcción de sentido.

10

El segundo artículo, de Aida Sánchez de Serdio Martín, plantea las relaciones existentes entre arte y educación, considerándolas parte de un territorio complejo y difícil de transitar, dada la naturaleza dispar de ambas realidades, que son a su vez esferas diferenciadas de producción cultural. En lugar de acercarse al campo de la educación artística desde la perspectiva estrictamente educativa o de considerar el arte en su vertiente de disciplina especializada, se propone realizar un trayecto excéntrico hacia la educación artística, transitando por el lado oscuro de las críticas que, desde el mundo del arte, se han hecho a la educación en general y a la educación artística en particular. Ese acercamiento, realizado mediante una exploración del territorio que a la vez separa y conecta el arte y las escuelas, permitirá abrir vías de transformación significativas en la situación actual de la educación artística.

El tercer artículo, de Marcos Villela Pereira, se dedica a exponer algunas consideraciones sobre la educación, el arte y las relaciones que existen entre ambos, con la intención de mostrar que se trata de un campo inagotable de estudio e investigación. El trabajo está sustentado en la experiencia del autor en el ámbito de la formación docente y se orienta precisamente en esa dirección, indagando acerca de los procesos mediante los cuales el profesor llega a formarse y a percibirse como tal. Para lograr su propósito se basa en el análisis de cuatro textos de la prestigiosa educadora brasileña del arte Noêmia Varela, profesora de

la Escuela de Arte de Recife, correspondientes a los años 1972, 1973, 1977 y 1984, que confronta con otros materiales contemporáneos, lo que le permite afirmar el potencial infinito de investigación que encierra este campo.

El cuarto artículo, de Idoia Marcellán Baraze, está dedicado al análisis de la transformación que se viene produciendo en los últimos años en la educación artística por efecto del impacto de los estudios culturales, los estudios visuales y de cultura visual y la pedagogía crítica. Entre los cambios producidos, la autora se centra especialmente en la incorporación de las imágenes mediáticas como objeto de estudio de la educación artística y en el papel de la educación de las artes visuales ante este tipo de imágenes. El trabajo dedica una atención destacada a los principales argumentos que apoyan el trabajo con las imágenes mediáticas, en cuanto que son prácticas sociales, que están próximas e influyen la vida de los estudiantes, que configuran nuestra percepción acerca de lo que es el arte y que guían comportamientos y aportan creencias y valores.

El quinto artículo, de María Cristina Martínez, propone una mirada centrada en la formación continua del docente de educación artística, basándose en dos experiencias innovadoras desarrolladas desde 2008 en la ciudad de Mar del Plata (Argentina). Se trata de dos postítulos de especialización superior en el ámbito artístico que dan pie para hacer un análisis crítico-interpretativo acerca de la formación continua del docente y la problemática de la educación artística en el conjunto de los saberes que se enseñan, se aprenden y se evalúan. La autora aborda cuestiones relativas a la educación artística, la naturaleza del arte, la reflexión sobre el hecho artístico, la escritura como reconocimiento y la producción y re-producción del hacer artístico.

Frente al ámbito de las artes plásticas y visuales abordado en los artículos anteriores, el sexto trabajo, de Andrea Giráldez Hayes, se centra en la educación musical en la escuela, examinando las posibilidades y los desafíos que supone el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en general, y más concretamente la Web 2.0. La autora reflexiona acerca de la posibilidad de componer sin «saber» música, circunstancia que se aprecia claramente entre los jóvenes actuales. Desde esa perspectiva, analiza la aportación de las TIC para crear, remezclar y compartir música, lo que puede contribuir notablemente a favorecer los procesos de creación y difusión musical.

El séptimo y último capítulo, de Teresa Torres de Eça, comienza planteando cómo la crisis actual ha subrayado la necesidad de desarrollar la creatividad y la innovación en nuestras sociedades. Tanto la OCDE como la Unión Europea y la UNESCO han puesto de manifiesto esta necesidad, insistiendo además en su urgencia. La autora defiende que la educación artística puede realizar una contribución fundamental a esta tarea, ya que por su propia naturaleza responde al desafío del desarrollo de la creatividad y la innovación, al mismo tiempo que sustenta la educación para la ciudadanía, favoreciendo la adquisición de valores y el diálogo intercultural. Desde ese punto de vista, analiza algunas experiencias llevadas a cabo en Brasil, Colombia y España, que sugieren modelos de reflexión para la educación social y el desarrollo comunitario.

La sección *Otros temas* incluye otros tres trabajos que abordan temas diversos. El primero de ellos, de Carles Monereo, se centra en la formación inicial y permanente del profesorado, proponiendo una pauta para el análisis e intervención de incidentes críticos. Su preocupación descansa en la convicción de que los modelos tradicionales para la formación del profesorado, que de hecho continúan siendo hegemónicos, no aportan los conocimientos y competencias exigibles para afrontar los problemas más comunes en la práctica educativa. Frente a esa realidad, el autor propone analizar los «incidentes críticos», entendidos como eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, y que por su poder emocionalmente desestabilizador, la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata y su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente.

12

El artículo de Juan E. Jiménez e Isabel O' Shanahan Juan da a conocer una investigación realizada con niños y niñas hispanohablantes que aprenden el inglés como segunda lengua en Estados Unidos y Canadá. Tras presentar y analizar las principales teorías explicativas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en una segunda lengua y las habilidades necesarias para lograrlo, los autores revisan los principales estudios realizados acerca de ese tema y finalizan analizando las relaciones que existen entre el aprendizaje de una segunda lengua y las dificultades surgidas en el aprendizaje.

El tercer artículo de esta sección, de Carmen Sabán Vera, analiza la evolución que ha registrado el concepto de educación permanente desde que apareció en la agenda educativa internacional hasta la actualidad. La autora revisa la caracterización que el concepto ha

recibido por parte de sus dos principales promotores, la UNESCO y la Unión Europea. Mientras que la primera desarrolló el concepto a partir de los principios de la democratización de la educación y la educación a lo largo de toda la vida, la segunda añadió otros dos elementos: la empleabilidad y la construcción de una ciudadanía activa y participativa. Su principal conclusión consiste en que los conceptos de educación permanente, en la UNESCO, y de aprendizaje permanente, en la Unión Europea, tienen su origen y evolucionan de forma paralela, pero dan lugar a un desarrollo y a una concreción de modelos educativos diferentes, que responden a realidades bien distintas aunque no lleguen a entrar en clara divergencia.

El número incluye las secciones habituales de reseñas y novedades editoriales y concluye con la memoria editorial correspondiente a 2009, la relación de evaluadores y los índices de dicho año. Esta sección representa un compromiso de transparencia con los lectores y con el conjunto de la comunidad científica en educación, que son nuestros principales destinatarios.

Confiamos en que el lector disfrute de la lectura de este número, pues no es otro nuestro objetivo.

Alejandro Tiana

APRESENTAÇÃO

O preâmbulo do livro *Educación artística, cultura y ciudadanía* publicado conjuntamente pela OEI e a Fundação Santillana, em 2009, como contribuição ao debate da proposta de «Metas Educativas 2021», abria-se com as seguintes palavras do Secretário Geral da OEI, Álvaro Marchesi:

As novas exigências sociais e uma visão renovada sobre a função da educação escolar puseram de manifesto a importância de se conseguir que os alunos adquiram as competências necessárias que lhes permitam aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser. Neste contexto, ressurgiu com força o papel da educação artística na formação integral das pessoas e na construção da cidadania. O desenvolvimento da capacidade criativa, a auto-estima, a disposição para aprender, a capacidade de trabalhar em equipe ou o pensamento abstrato encontram na educação artística uma estratégia potente para a sua concretização.

Em épocas passadas, e infelizmente ainda nos tempos atuais, pensava-se que a educação artística só podia ser de interesse para aqueles que viam na arte um campo de desenvolvimento profissional ou era contemplada como uma atividade marginal nas escolas. O certo é que o avanço na pesquisa da psicologia, da neurologia, de educação em valores sublinharam a importância das artes como espaços que brindam a possibilidade de transformação da dimensão humana, tanto nos âmbitos do conhecimento como nos afetivos, sociais e espirituais (p.7).

A consciência da importância que hoje em dia assume a arte na educação é o motivo que impulsionou a convocação da seção monográfica deste número, que precisamente ostenta esse título genérico. Não quisemos reduzi-la somente ao âmbito da educação artística, por importante e digno que seja. Quisemos dar espaço a uma reflexão mais ampla, capaz de penetrar nas complexas relações que existem entre arte e educação. A convocação encontrou eco num bom número de professores e pesquisadores, que nos enviaram suas colaborações. Dentre os trabalhos apresentados, selecionamos finalmente os sete que o leitor encontrará nestas páginas, dedicados a diversos aspectos relativos à presença e ao tratamento da arte na escola. Em conjunto compõem um quadro (ou

uma composição musical, se preferem recorrer a outro símile artístico) que reflete, de maneira impressionista, mas compreensiva, as diferentes dimensões que se podem identificar neste âmbito.

O primeiro artigo, escrito por Graciela Fernández Troiano, centra-se na análise de três ideias centrais sobre a arte que circulam nas escolas: a da arte como expressão de um mundo interior oculto que aguarda a ocasião para emergir, o que supõe concebê-la como uma capacidade inata; a que sublinha a aplicação de classificações teóricas sobre a forma, a cor e a composição como conceitos universais e inquestionáveis; e a que a considera uma linguagem composta de enunciados e proposições com sentido. Para levar a cabo esta análise a autora se baseia no que ela observou nas aulas de Plástica de várias escolas da cidade de La Plata (Argentina). Como marco teórico adota o produzido na pós-modernidade, dando entrada a conceitos como os de linguagem artística, texto, intertexto, gênero e estilo, e vinculando o ensino e a aprendizagem da arte com a construção de sentido.

16

O segundo artigo, de Aida Sánchez de Serdio Martín, questiona as relações existentes entre arte e educação, considerando-as parte de um território complexo e difícil de transitar, dada a natureza díspar de ambas as realidades, que são ao mesmo tempo esferas diferenciadas de produção cultural. Em vez de se aproximar ao campo da educação artística a partir da perspectiva estritamente educativa, ou de considerar a arte em sua vertente de disciplina especializada, propõe-se realizar um trajeto excêntrico para a educação artística, transitando pelo lado escuro das críticas que se fizeram, do mundo da arte, à educação em geral e à educação artística em particular. Essa aproximação, realizada mediante uma exploração do território que ao mesmo tempo separa e conecta a arte e as escolas, permitirá abrir vias de transformações significativas na situação atual da educação artística.

O terceiro artigo, de Marcos Villela Pereira, dedica-se a expor algumas considerações sobre a educação, a arte e as relações que existem entre ambas, com a intenção de mostrar que se trata de um campo inesgotável de estudo e de pesquisa. O trabalho está sustentado na experiência do autor no âmbito da formação docente e se orienta precisamente nessa direção, indagando sobre os processos mediante os quais o professor chega a se formar e a se perceber como tal. Para atingir seu propósito, baseia-se na análise de quatro textos da prestigiosa educadora de arte, a brasileira Noêmia Varela, professora da Escola de

Arte de Recife (Brasil), correspondente aos anos 1972, 1973, 1977 e 1984, que confronta com outros materiais contemporâneos, o que lhe permite afirmar o potencial infinito de pesquisa que encerra este campo.

O quarto artigo, de Idoia Marcellán Baraze, está dedicado à análise da transformação que se vem produzindo nos últimos anos na educação artística por efeito do impacto dos estudos culturais e visuais e da cultura visual e da pedagogia crítica. Entre as mudanças produzidas, a autora centra-se especialmente na incorporação das imagens mediáticas como objeto de estudo da educação artística e no papel da educação das artes visuais perante este tipo de imagens. O trabalho dedica uma atenção destacada aos principais argumentos que apoiam o trabalho com imagens mediáticas, enquanto práticas sociais, que estão próximas e influenciam a vida dos estudantes, que configuram nossa percepção sobre o que é a arte, e que guiam comportamentos e oferecem crenças e valores.

O quinto artigo, de Maria Cristina Martínez, propõe um olhar centrado na formação contínua do docente de educação artística, baseando-se em duas experiências inovadoras desenvolvidas desde 2008 na cidade de Mar del Plata (Argentina). Trata-se de dois pós títulos de especialização superior no âmbito artístico que dão pé para fazer uma análise crítico-interpretativo sobre a formação contínua do docente e da problemática da educação artística no conjunto dos saberes que se ensinam, se aprendem e se avaliam. A autora aborda questões relativas à educação artística, à natureza da arte, à reflexão sobre o fato artístico, à escrita como reconhecimento, e à produção e reprodução do fazer artístico.

17

Perante o âmbito das artes plásticas e visuais abordado nos artigos anteriores, o sexto trabalho, de Andrea Giráldez Hayes, centra-se na educação musical na escola, examinando as possibilidades e os desafios que supõe o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em geral e mais concretamente a web 2.0. A autora discute a possibilidade de compor sem “saber” música, circunstância que se aprecia claramente entre os jovens atuais. Desta perspectiva, analisa a contribuição das TICs para criar, remesclar e compartilhar música, o que pode contribuir notavelmente para favorecer os processos de criação e difusão musical.

O sétimo e último artigo de Teresa Torres de Eça, começa propondo como a crise atual sublinhou a necessidade de desenvolver a

criatividade e a inovação em nossas sociedades. Tanto a OCDE, como a União Europeia e a UNESCO puseram de manifesto esta necessidade, insistindo ademais na sua urgência. A autora defende que a educação artística pode contribuir muito para esta tarefa, já que por sua própria natureza responde ao desafio do desenvolvimento da criatividade e da inovação, ao mesmo tempo em que sustenta a educação para a cidadania, favorecendo a aquisição de valores e do diálogo intercultural. Deste ponto de vista, analisa algumas experiências levadas a cabo no Brasil, na Colômbia e na Espanha, que sugerem modelos de reflexão para a educação social e o desenvolvimento comunitário.

18

A seção *Outros temas* inclui outros três trabalhos que abordam temas diversos. O primeiro deles, de Carles Monereo, centra-se na formação inicial e permanente do professorado, propondo uma pauta para a análise e a intervenção de incidentes críticos. Sua preocupação descansa na convicção de que os modelos tradicionais para a formação do professorado, que de fato continuam sendo hegemônicos, não oferecem os conhecimentos e competências exigíveis para enfrentar os problemas mais comuns na prática educativa. Perante essa realidade, o autor propõe analisar os «incidentes críticos», entendidos como fatos que podem ocorrer no transcurso de uma aula e que por seu poder emocionalmente desestabilizador, pela dificuldade de solucioná-los com uma resposta parcial e imediata e sua capacidade para desafiar as funções e concepções atuais, podem resultar especialmente favorecedores de mudanças na identidade profissional do docente.

O artigo de Juan E. Jiménez e Isabel O' Shanahan Juan dá a conhecer uma pesquisa realizada com crianças hispano-falantes que aprendem inglês como segunda língua nos Estados Unidos e no Canadá. Após apresentar e analisar as principais teorias explicativas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita numa segunda língua e as habilidades necessárias para consegui-lo, os autores revisam os principais estudos realizados sobre esse tema e finalizam analisando as relações que existem entre a aprendizagem de uma segunda língua e as dificuldades surgidas na aprendizagem.

O terceiro artigo desta seção, de Carmen Sabán Vera, analisa a evolução que o conceito de educação permanente registrou desde que apareceu na agenda educativa internacional até a atualidade. A autora revisa a caracterização que o conceito recebeu por parte de seus dois principais promotores, a UNESCO e a União Europeia. Enquanto a primeira desenvolveu o conceito a partir dos princípios da democrati-

zação da educação e da educação ao longo da vida, a segunda acrescentou outros dois elementos: a empregabilidade e a construção de uma cidadania ativa e participativa. Sua principal conclusão consiste em que os conceitos de educação permanente, para a UNESCO e de aprendizagem permanente, para a União Europeia, têm sua origem e evoluem de forma paralela, mas dão lugar a um desenvolvimento e a uma concretização de modelos educativos diferentes que respondem a realidades bem diferentes, embora não cheguem a entrar em clara divergência.

O número inclui as seções habituais de resenhas e novidades editoriais e conclui com a memória editorial correspondente ao ano de 2009, a relação de avaliadores e os índices deste ano. Esta seção representa um compromisso de transparência com os leitores e com o conjunto da comunidade científica em educação, que são nossos principais destinatários.

Confiamos que o leitor desfrutará da leitura deste número, já que este é o nosso objetivo.

Alejandro Tiana Ferrer

MONOGRÁFICO

ARTE Y EDUCACIÓN

ARTE E EDUCAÇÃO

TRES POSIBLES SENTIDOS DEL ARTE EN LA ESCUELA

Graciela Fernández Troiano *

Creo que el único ideal que el discurso presupone es el de que seamos capaces de justificar nuestras creencias ante una audiencia competente.

Richard Rorty

SÍNTESIS: A partir de lo observado en algunas instituciones educativas de la ciudad de La Plata ¹, se intenta reflexionar sobre tres posibles sentidos con los que se construyen las nociones de arte y de educación artística en la escuela y analizar su relación con lo que ocurre en las clases de la asignatura Plástica. Las representaciones que en este artículo se eligen analizar son, en primer lugar, el arte como expresión de un mundo interior oculto que espera la oportunidad de emerger, como una capacidad innata: el alumno talentoso es el que puede producir una imagen naturalista; el arte no es motivo de enseñanza-aprendizaje. La segunda representación elegida es la que considera al arte como aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición como conceptos universales, verdaderos, incuestionables; al docente, como contenedor de la información, que da clases generalmente expositivas, y a los alumnos como productores de imágenes que den respuesta a lo explicado. La tercera y última es la concepción del arte como lenguaje, es decir, como construcción de imágenes y como parte de un proceso de producción que incluye etapas investigativas, productivas y reflexivas. El marco teórico es el producido en la posmodernidad, con aportes de la semiosis social, dando entrada a las nociones de *lenguaje, texto* e *intertexto*, elección que deja afuera muchas otras posibles. La educación artística toma en cuenta los saberes previos del alumno, sus zonas de interés, y a partir de allí amplía hacia otros textos artísticos. Además se preocupa por enseñar operaciones de artísticidad

23

* Profesora adscripta a la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

¹ Situada a 56 kilómetros al sudeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata es la capital de la Provincia de Buenos Aires, siendo esta última la de mayor población de la Argentina. Con una actividad cultural intensa, cuenta con prestigiosas instituciones educativas, públicas y privadas, de todos los niveles.

que forman parte de las preocupaciones del arte actual, y se toman en cuenta producciones pasadas y presentes y de distintas sociedades.

Palabras clave: arte como proposición con sentido; construcción de sentido; construcción de conocimiento artístico; lenguaje; producción de imágenes; semiosis social.

TRÊS POSSÍVEIS SENTIDOS DA ARTE NA ESCOLA

SÍNTESE: *A partir do que se observou em algumas instituições educativas da cidade de La Plata¹, tenta-se refletir sobre os três possíveis sentidos com os quais se constroem as noções de arte e de educação artística na escola e analisar sua relação com o que ocorre nas aulas de Plástica. São duas as concepções que aqui se pretende analisar. A primeira considera a arte como expressão de um mundo interior oculto que espera a oportunidade de emergir, como uma capacidade inata: o aluno com talento é quem pode produzir uma imagem naturalista – a arte não é motivo de ensino-aprendizagem. A segunda vê a arte como aplicação de classificações teóricas sobre a forma, a cor e a composição como conceitos universais, verdadeiros, inquestionáveis; o docente como possuidor da informação, que dá aulas geralmente expositivas; e os alunos como produtores de imagens que dão respostas ao que foi explicado. A terceira e última, consiste na concepção da arte como linguagem, isto é, como construção de imagens e como parte de um processo de produção que inclui etapas de pesquisa, produtivas e reflexivas. O âmbito teórico é o produzido na pós-modernidade, com contribuições da semiótica social, dando entrada às noções de linguagem, texto e intertexto, escolha que deixa fora muitas outras possíveis. A educação artística leva em consideração os saberes prévios do aluno, suas zonas de interesse e a partir daí se amplia a outros textos artísticos. Ademais, preocupa-se pelo ensino de operações de artisticidade que fazem parte das preocupações da arte atual, ao mesmo tempo em que considera produções passadas e presentes e de diferentes sociedades.*

Palavras-chave: arte como proposição com sentido; construção de sentido; construção de conhecimento artístico; linguagem; produção de imagens; semiótica social.

THREE POSSIBLE MEANINGS FOR ART AT SCHOOL

ABSTRACT: *Based on the observation of several educative institutions in the city of La Plata², we will reflect on three different possible meanings which are used to construct the idea of art and of artistic education at school, and we will analyze their relationship to what happens in an art class.*

² Situada a 56 quilômetros ao sudeste da Cidade Autônoma de Buenos Aires, La Plata é a capital da Província de Buenos Aires, sendo esta última a de maior população da Argentina. Com uma atividade intensa, conta com prestigiosas instituições educativas, públicas e privadas de todos os níveis.

³ Located 56 kilometers south east of the City of Buenos Aires, La Plata it is the capitol city of the Province of Buenos Aires. This province has the largest population in Argentina. With intense cultural life, the city counts with prestigious educative institutions, both private and public, in all educative levels.

The representations that were analyzed are, firstly, art as an expression of hidden inner world that is waiting to come out, as an innate skill: the talented student is the one that can produce a naturalistic image; art is not an object of the learning teaching process.

The second representation to be analyzed considers art as practical use of theoretical classifications on form, color and composition as universal, true and unquestionable concepts; the teacher as a container of information that usually gives a lecture; and students as image producers that can respond to what has been explained.

The third and last conception is art as a language, i.e. as construction of images and as a part of a production process that includes research, production and reflection stages.

The theoretical work frame is a product of postmodern conceptions, with contributions of social semiosis, accepting the concepts of language, text and intertext, a choice that excludes many other possible choices.

Artistic education considers the student's previous knowledge, his or her interests, and from that point, broadens to other artistic texts. Moreover, it is concerned with teaching artistic operations that take part in the concerns of current art and that consider past and present productions from different societies.

Keywords: art as a proposition with meaning; meaning construction; construction of artistic knowledge; language; image production; social semiosis.

1. INTRODUCCIÓN

Las ideas sobre el arte que circulan en las escuelas tienen orígenes remotos y son reafirmadas en las prácticas docentes. En este sentido, aquí se intenta la reflexión sobre tres posibles direcciones con las que se construyen las nociones de arte y de educación artística, analizando lo que ocurre en algunas clases de Plástica, en la educación formal de la ciudad de La Plata. Las representaciones que se eligen estudiar son:

- El arte como expresión de un mundo interior, lo que se vincula con la idea del arte como capacidad innata.
- El arte como aplicación de clasificaciones teóricas sobre la forma, el color y la composición.
- El arte como lenguaje, como enunciados o proposiciones con sentido.

El interés está puesto tanto en el trabajo que se realiza en la escuela como en las opiniones de directivos, docentes, padres y alumnos. Se pretende indagar en algunos aspectos ideológicos que justifican ciertas nociones sobre el posible origen de las ideas, así como esbozar preguntas acerca de la relación entre ellas, y proponer espacios en los que podamos dudar y repensar tanto los propósitos y contenidos de enseñanza y de aprendizaje como los recursos didácticos y la concepción de arte que determina las decisiones.

2. MARCO TEÓRICO

Las prácticas docentes en educación artística, en particular en la asignatura Plástica, se entienden, en este texto, configuradas por múltiples factores en tensión que arman un entramado complejo formado por diversas ideas enlazadas, algunas conservadoras, otras innovadoras. El sentido del concepto «arte», del que se desagrega el de «educación artística», encamina las apropiaciones que se realizan respecto al currículo prescrito cuando este se pone en acción. Si aceptamos que los conceptos son procesos en constante construcción –es decir, revisión–, que tienen una historia y que alientan espacios de posibilidades y de obstáculos, es lógico que analizar Plástica en la educación no albergue ninguna pretensión de alcanzar criterios únicos o estables, sino intentar nuevas preguntas para seguir pensando.

26

El marco teórico que se elige en este trabajo tiene tres enfoques:

- Desde la teoría del currículo: el crítico propositivo.
- Desde la pedagogía: el modelo constructivista.
- Desde la didáctica especial: el constitutivo, o arte como experiencia cognitiva.

2.1 ARTE ASOCIADO A LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS

La educación artística arrastra, desde hace tiempo, ciertas ideas fundantes que siguen circulando en la escuela. Al analizar las actividades y las características de la enseñanza se puede inferir que las materias artísticas no tienen el mismo reconocimiento que las científicas. Esta diferenciación se fue construyendo desde el nacimiento de la

escuela y sigue vigente dentro y fuera de ella, favoreciendo cierto criterio valorativo que otorga mayor importancia a las materias científicas. Si bien no es fácil escuchar decir en voz alta que estudiar ciencia es imprescindible mientras que estudiar arte es accesorio, imaginemos las reacciones ante una situación hipotética: un año los alumnos no tienen matemática. La suspensión de la enseñanza de una materia científica puede desatar conflictos diversos, que se fundamentan en la importancia de un aprendizaje considerado valioso que debe tener una continuidad secuenciada e indispensable para acceder al próximo año o nivel educativo. Sin embargo, recorriendo escuelas puede verificarse que los alumnos durante uno, dos o tres años no reciben formación en ninguna disciplina de educación artística como música, plástica visual, danza o teatro. A partir de estas situaciones aceptadas podemos hacernos una serie de preguntas, como por ejemplo: ¿dónde puede ubicarse el origen de esta división entre ciencia y arte?; ¿cuál es la responsabilidad de los directivos y docentes de Plástica en la reiteración o revisión de estos conceptos?; ¿cuáles son los aspectos a repensar para desestabilizar estas representaciones?, y ¿cuáles son algunos de los fundamentos que nos permiten dudar de este criterio valorativo?

2.1.1 Origen de las ideas valorativas sobre arte y ciencia y su repercusión en el ámbito escolar

La escuela va enseñándonos las diferencias entre ciencia y arte, así como la jerarquía que se le asigna dentro y fuera de la institución. Una vez aprendido el criterio valorativo se cuenta con la aceptación tácita de todos sus integrantes. Podemos agregar que la importancia de la educación artística está asociada, en gran parte de la educación argentina, a la idea de actividades que no construyen conocimiento. Remarquemos una vez más que somos los sujetos los que instituímos un estado de cosas y naturalizamos en forma acrítica, o no, cierta concepción del mundo. Las categorizaciones tienen un origen y su aceptación y pervivencia esconden objetivos que, en cierto sentido, se vinculan con campos de poder alcanzados por determinadas disciplinas. Reconocer y analizar las características de algunas prácticas actuales es quizá una instancia necesaria para poder cambiarlas, lo que no solo es posible sino, en un sujeto crítico, inevitable.

Las diferenciaciones entre arte y ciencia, posiblemente con origen en la modernidad (Ilustración, cientificismo, neoclasicismo, romanticismo), que a pesar de los esfuerzos de algunos filósofos,

científicos y artistas no se han diluido totalmente, establecen que la ciencia se basa en la razón: es mental puesto que se requiere de la inteligencia para su desarrollo; produce saberes objetivos; origina conocimiento; se dirige al mundo para aplicar una metodología que le permite revelar verdades; sustenta la idea de progreso indefinido; es cosa seria; no es metafórica, trabaja desde la teoría y la abstracción y, a la vez, permite descubrir exactitudes sobre la realidad; da pie a la tecnología; es muy necesaria en el mundo para entender y solucionar problemas. La ciencia es un saber único y universal, sus verdades pueden aplicarse a cualquier cultura. El científico tiene gran poder de concentración, es metódico y mental, sin grandes emociones.

En cambio, el arte, según esta concepción, se basa en lo emocional; lo que presenta es subjetivo; no necesita de la investigación; requiere de «capacidad», para el arte se tienen o no se tienen condiciones; permite que el sujeto exprese su interior o que refleje en forma transparente el exterior; no es cosa seria porque su misión es entretener, conmover, adornar; usa la metáfora. La técnica virtuosa sumada al talento da por resultado una obra de arte. El arte se divide en géneros altos y bajos. Entre los primeros ubicamos la música clásica, la ópera, la pintura, los clásicos de la literatura. Y entre los segundos, la fotografía, el dibujo, los géneros musicales «menores», el circo, las televisión, la historieta, el grafiti, etc. El artista es un bohemio que vive en su mundo sin preocuparse por la sociedad y que crea según su imaginación, sus condiciones innatas y algo de estudio; incluso, algunos son autodidactas.

28

Los conceptos naturalizados, de los cuales se desconoce su origen y quiénes los construyeron, a qué intereses responden, qué ideología sustentan, qué antecedentes tienen, parecen de difícil modificación, pero si nos permitimos indagar en su proceso es posible entenderlos y cambiarlos.

Al preguntarnos cómo se fue generando la asociación entre ciencia y razón quizás podamos remitirnos a los filósofos de la Ilustración del siglo XVIII. El pensamiento racionalista, a su vez, puede vincularse a los filósofos René Descartes (siglo XVII) e Immanuel Kant (siglo XVIII). Este último propone la idea de que en el sujeto universal se encuentran las condiciones de posibilidad del conocimiento, de la ciencia, la moral y del juicio estético, o contemplación desinteresada. Las ideas racionalistas cuestionan el mundo místico o sobrenatural e instalan a la razón por sobre el dogma, de manera que permiten pensar que el hombre por sí mismo puede llegar a la verdad a través del razonamiento y la experiencia,

desplazando así explicaciones «milagrosas». Se va configurando al hombre como ser pensante ya no se concibe a partir de un mundo mágico dado e inalcanzable, lo que puede vincularse con ciertos pares de opuestos: razón-emoción, objetivo-subjetivo. Otro aporte es el realizado por el cientificismo del siglo XIX, que se relaciona con el positivismo de Augusto Comte, según el cual la ciencia es el único saber confiable. Los sistemas políticos apoyan el criterio positivista de las academias. Si saber es poder, para lograrlo se debe recurrir a los científicos. Se ubica a la ciencia como la legitimación de la verdad. La escuela moderna nace influenciada, entre otras muchas ideas, por la preeminencia de la ciencia positivista, paradigma según el cual se enseñó ciencia y se enseñó arte. La cuestión sobre la cual reflexionar es si estas ideas fundadoras deben seguir reproduciéndose en la enseñanza actual.

Al preguntarnos cómo se fue generando la asociación entre arte y sentimiento predominante en la escuela, quizás podamos remitirnos a Jean Jacques Rousseau y a Johann Wolfgang von Goethe, entre muchos otros escritores considerados románticos. El romanticismo, que tiene su apogeo entre fines del siglo XVIII y mediados del XIX, propone otra vía de acceso a la realidad, que no es la de la razón sino la del sentimiento. Se exalta la individualidad del sujeto en el plano del sentir y no en el del conocimiento racional. El sujeto se constituye como ser sensible y libre: libertad entendida como transgresión a la norma clásica. La diferencia entre razón y emoción, ya establecida en el neoclasicismo, privilegia en este caso el componente irracional (más próximo a la naturaleza) frente a lo humano. La esencia del hombre estará en aquellos menos contaminados por la cultura. Son Rousseau y Friedrich Schlegel quienes desarrollan, entre otros, la concepción de niño como ideal antropológico. Si el neoclasicismo se piensa ligado a la razón, el romanticismo se vincula al genio creador, libre para expresar lo que siente.

Entonces, desde esta perspectiva, las personas pueden dividirse en racionales o emotivas, clasificación que repercute en las asignaturas que se enseñan, ya que algunas se instalan como tendientes al desarrollo del razonamiento «objetivo» y otras al desarrollo de lo sensible, «subjetivo». Tal vez podamos preguntarnos cuántas de estas concepciones perviven en la sociedad y en la escuela.

La división entre ciencia y arte tiene puntos de contacto remotos con la división entre teoría y práctica, de larga historia y de afianzamiento en el positivismo. Subsiste la idea de que la práctica es solo el hacer manual o corporal y la teoría un espacio mental proveniente

de la historia, la filosofía, la sociología, la psicología, y que en algunos casos se conecta con la práctica al tratar de explicarla. Hoy podemos preguntarnos: un historiador, un físico, un filósofo, un profesor ¿no necesitan para producir conocimiento «hacer algo práctico»?; ¿el lenguaje no es acaso materialidad?; ¿no necesitan leer, escribir, procesar el saber y materializarlo mediante algún mecanismo técnico?; ¿qué sería de la ciencia si no se apelara a algún lenguaje oral o escrito que la haga perdurable? Por otro lado, el artista, o el que estudia arte, ¿no establece relaciones, asociaciones de ideas, piensa otras nuevas, apela a la abstracción, a la generalización, reflexiona sobre lo que hizo, proyecta, explica con palabras habladas o escritas? ¿Podemos imaginar una persona produciendo arte o ciencia que no esté pensando?

30

Al observar la actual práctica docente en Plástica se reconocen las principales ideas desarrolladas en el romanticismo. Algunos piensan, por un lado, que el arte depende de capacidades innatas, y por eso se escucha a docentes decir: «este chico es talentoso para el arte, lo heredó»; «yo no puedo dibujar y nunca podré»; «el arte no es lo mío, no nací con esa capacidad»; y, por otro, que es la expresión de sentimientos contenidos en el interior del sujeto: «todos tienen emociones, por lo tanto es bueno para el alumno hacer arte así puede expresarse». Se desdibuja la posibilidad de enseñar y aprender arte por privilegiar otra, la de brindar las condiciones para la exteriorización de emociones y talento. Además, en algunas clases confluyen nociones románticas con neoclásicas, pues mientras se explicita el propósito de dar libertad para que cada uno se exprese sin influencias, en simultáneo se valora la imagen mimética. Estas ideas, que pueden tener puntos de contacto con las del *Emilio* de Rousseau, se distancian del pensamiento según el cual todo niño «no contaminado por la cultura» tiene arte en su interior que espera las condiciones para salir. Entonces, si el sentido del arte se construye como expresión de emociones y, a la vez, como capacidad especial para representaciones naturalistas ¿cómo se conforman las prácticas docentes?

En la educación formal las asociaciones razón-ciencia, arte-emoción están naturalizadas no solo en padres, directivos y alumnos sino también en algunos miembros del profesorado. Si seguimos el desarrollo de estas ideas podemos inferir que, respecto a la ciencia, la escuela tiene un contenido a enseñar que los alumnos pueden aprender. En cambio, respecto al arte, todavía muy asociado exclusivamente a lo sensible y sentimental, no hay contenidos a enseñar, ni investigación, no se apela

a un campo cognitivo sino que se apunta a dejar que aflore algo que está latente en los alumnos para que «se expresen».

Las prácticas docentes, constituidas a partir de este sentido de arte, tienen algunas características en común: la planificación no se entiende como una instancia anticipatoria de la enseñanza (en muchos casos no se planifica o, si se lo hace, adquiere el carácter de requerimiento formal para ser presentado a un directivo); no se establecen secuencias didácticas; predominan la individualidad de las actividades y un orden aleatorio; las clases se imparten tomando en cuenta disposiciones eventuales del docente y de los alumnos para definir actividades; los contenidos se diluyen; las consignas pueden ser: «tema libre» o «dibujamos con lápiz», «pintamos con témpera», «collage», entre otras. Si bien algunos contenidos son recortados de los diseños curriculares (punto, línea, figura, etc.), su implementación responde a concepciones híbridas; por ejemplo, se les pide a los alumnos que utilicen puntos o líneas en una imagen libre. Las clases no privilegian la observación y análisis de obras artísticas (si se eligen algunas quedan excluidas las del arte actual) ya que para algunos docentes esto es «condicionar al alumno». Algunas nociones propias de esta concepción podrían ser: expresión, condiciones naturales para el arte, efecto terapéutico, talento, liberación de emociones.

2.2 EL ARTE COMO APLICACIÓN DE NORMAS CLASIFICATORIAS SOBRE LA FORMA, EL COLOR Y LA COMPOSICIÓN: LA CONCEPCIÓN FORMALISTA

Otro marco es el construido por teóricos que se interesaron por sistematizar y determinar los elementos constitutivos del arte, las unidades formales mínimas de una pintura, dibujo o escultura, sus características y articulaciones. Estas unidades se piensan, en principio, como piezas que mediante cierta disección se extraen de las obras y sirven de base para enseñar arte. El repertorio de términos (clasificación de palabras técnicas y definiciones) está incluido en las clases de Plástica. De lo anterior resulta un objeto de estudio ordenado, sistematizado, universal, limitado, simple e ideal, pero distante de las concepciones actuales del arte en las que se piensa en una realidad compleja, caótica, difícil de sistematizar, construida por múltiples clasificaciones, analizable desde variadas teorías, situada, preocupada, desde la semiosis social, por la materialidad del texto y la construcción social de sentido.

Podemos preguntarnos sobre la determinación misma de los llamados «elementos del lenguaje plástico»: ¿es el punto una categoría posible de construir para analizar y producir arte hoy?; ¿son el equilibrio o la distribución cuantitativa del color problemáticas artísticas actuales? ¿Cuál es la concepción de educación que está implícita cuando se enseñan clasificaciones pensadas como indiscutibles y que no pueden observarse en obras concretas, salvo en las producidas para dar cumplimiento al ejercicio?

Las prácticas que están próximas a esta concepción, que llamaremos formalista porque tratan de analizar la forma aislada de su posible construcción de sentido, se desarrollan a partir de definiciones dadas por el docente, quien en general imparte clases expositivas que comienzan con lo considerado simple y van a lo complejo. Quizás podría intentarse una comparación entre los elementos que se establecen como mínimos y el alfabeto como aprendizaje inicial en la lectura y la escritura: primero se aprende el punto (las letras); luego, las líneas o unión de dos puntos (las sílabas); después, las formas: figuras o cuerpos (las palabras); se continúa con los contactos formales o relación entre partes (las oraciones), finalizando con los diferentes tipos de composiciones plásticas (las frases). La educación no se concibe como aprendizaje significativo o como diálogo que aliente la construcción del saber ni la participación e investigación de docentes y alumnos sino, principalmente, como la memorización de definiciones.

32

Algunos de los teóricos que escribieron sobre definiciones y clasificaciones de la forma, el color y la composición son, entre otros, Vassily Kandinsky y Paul Klee. El primero publica en 1911 *De lo espiritual en el arte* en 1926, *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*, este último dentro de la Bauhaus de Dessau, mientras que Klee daba a conocer en 1925 *Las bases para la estructuración del arte* como parte de un trabajo pedagógico, también para la Bauhaus, todavía en Weimar. Por su parte, hacen lo propio Rudolf Arnheim con *Arte y percepción visual* (1957); Rodrigo Bonome con *Concepto y técnica del dibujo y de la composición* (1963); Irene Crespi y Jorge Ferrario en 1971 con *Léxico técnico de las artes plásticas* y Donis Dondis publica en 1978 *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*.

En los libros mencionados, que tal vez dieron origen a algunas de las ideas que circulan hoy en la escuela, se reconocen distintos aportes que proponen un mayor desarrollo conceptual comparado con la simpli-

ficación que se escucha en las aulas. Es posible arriesgar que se llegó a esta reducción al desestimar el contacto directo con la palabra de los autores. Si se estudian los fundamentos de la teoría formalista, estos se pueden llegar a entender como un conjunto de ideas construidas por alguien en un momento histórico, lo que permite relativizarlos, para dar entrada luego a otros textos –valorando los aportes de cada uno– y posibilitar así la superación de esta concepción.

¿Cómo repercute en la escuela la presencia del marco teórico que privilegia la enseñanza de elementos visuales de la imagen para lograr, en algunos casos, una alfabetización visual? Si el aprendizaje de la plástica se piensa a partir del reconocimiento de preceptos universales se están dejando de lado, como mínimo, la posibilidad de aprender plástica a partir de relaciones intertextuales, la enseñanza para la construcción de imágenes propias, y la reflexión sobre ellas a partir de categorías como género, estilo y operaciones de artisticidad, algunas de las cuales, según señala Omar Calabrese *en la era neobarroca*, pueden ser: ritmo y repetición, límite y exceso, detalle y fragmento, inestabilidad y metamorfosis, desorden y caos, nudo y laberinto, complejidad y disipación.

Insistimos en que en las escuelas pueden, por una parte, encontrarse explicaciones sobre el punto, la línea, las figuras, los cuerpos, la teoría del color a partir del círculo cromático, la teoría de los acromáticos, claves, la teoría de la composición, simetría, disimetría, asimetría y equilibrio oculto, entre muchos otros términos que se fueron asentando en el ámbito de la enseñanza. Por otra parte, con el propósito de dar cuenta del aprendizaje clasificatorio también pueden encontrarse carpetas repletas de ejercitaciones con colores cálidos o fríos; con saturados o desaturados; con imágenes figurativas o abstractas, abiertas o cerradas, blandas o duras, simples o complejas. En algunos casos, se propone reproducir una imagen, calcarla o elegir otra cualquiera y luego rellenarla con puntos, con colores primarios o con alguna otra alternativa cromática o acromática. Plástica, aparentemente, se atiborró de contenidos a enseñar, pero ¿desde qué marco teórico?; ¿qué se pretende que los alumnos aprendan?; ¿qué sentido aportan a la imagen los colores fríos o cálidos? Las clases se dedican a desarrollar información enciclopédica que no se analiza en textos visuales concretos, es decir, en casos situados (lo cual podría implicar darle entrada a la complejidad); se presenta como una verdad incuestionable que da pie a la clase expositiva y alienta el reconocimiento y aplicación de clasificaciones distantes de la problemática del arte actual. Es difícil –¿o imposible?– establecer puentes

entre la teoría de la forma, el color y la composición nacida en la Bauhaus y alentada por Arnheim y preguntas que los artistas se hacen hoy. ¿Por qué la escuela desconoce esta problemática? Las prácticas docentes se planifican secuenciando los contenidos de estudio comenzando por las partes para llegar a la totalidad, mientras que la teoría de la semiótica social recupera hoy la totalidad del texto –concepto que abordaremos en el próximo apartado– como objeto de análisis. En la concepción formalista se suspende la pregunta que permita construir una idea propia y dar cuenta de cierta apropiación de contenidos. El proceso de construcción de la imagen no se registra, se valora la producción final en función de la correspondencia con lo prescripto en la teoría. Algunas nociones relacionadas con esta idea de arte pueden ser elementos formales mínimos del lenguaje artístico: código; secuenciación de lo simple a lo complejo; aprendizaje de clasificaciones; palabras específicas y nociones universales; del concepto a la ejercitación sin estudiar textos artísticos.

2.3 ARTE ESTRUCTURADO COMO LENGUAJE

34

Alrededor de 1970, con el comienzo de la llamada posmodernidad, teniendo en cuenta la semiótica anglosajona de Charles Sanders Peirce, la teoría del lenguaje de Ludwig Wittgenstein, la semiología estructuralista y posestructuralista de Roland Barthes, el pragmatismo de Richard Rorty, la construcción de mundos de Nelson Goodman, la teoría de la discursividad y la semiótica social de Eliseo Verón, entre las aportaciones de muchos otros autores, el arte se va formulando con otro sentido. La posmodernidad se constituye diluyendo la figura del adversario, ahora es posible una mirada de aceptación hacia el pasado –se permiten operaciones de apropiación, citas, parodias, plagios– y hacia distintas culturas, todas en igualdad de valores a admirar, imitar, reconstruir. El arte comienza a entenderse no por supuestas características esenciales sino desde una perspectiva relacional, de vinculación con muchos otros textos –artísticos, científicos, filosóficos– que producidos en la cultura conforman una red de reconocimiento.

Comienza a adquirir relevancia una entidad nueva: la de lenguaje, a hablarse de juegos del lenguaje (Wittgenstein), a circular la idea de que no hay lenguaje legitimador de la verdad (Donald Davidson, Richard Rorty), a ponerse en conflicto la noción misma de verdad. No se pretende sugerir que se elimina la división arte / ciencia / filosofía, sino que se la concibe diferente. Ahora puede decirse que tanto el arte como la ciencia se construyen; que los lenguajes metaforizan; que en los dos se requiere

de la emoción, es decir, de la razón; que en ellos no hay pretensión de objetividad; que proponen verdades momentáneas; que en ninguno la producción que ofrecen es reflejo de una realidad exterior o interior; que los dos requieren del estudio de otras producciones, de la reflexión que permita intuir condicionamientos, límites y espacios de posibilidades; que están constituidos desde cierta definición ideológica. La división entre razón y sentimientos se considera diluida. Hoy nos pensamos como sujetos culturales, constructores tanto de estas divisiones antagónicas como de su suspensión y de la elección de otras más complejas, donde se supera el orden moderno. Dice Raúl Barreiros: «el hombre es un ser racional, es decir, totalmente sensible». Desde el aporte que hace la semiótica a esta concepción podemos estudiar a Oscar Steimberg (2005).

El contexto de estas recuperaciones es el de los procesos de cambio que caracterizaron el decurso de los estudios semióticos, especialmente a partir del momento en que empezaron a privilegiarse grandes objetos discursivos, en lugar de los códigos y unidades mínimas de la primera época. En este desarrollo influyó la expansión de semióticas específicas, como la del cine, y la de las teorías de la enunciación y del discurso, tanto en el campo de la lingüística, que seguía constituyendo una disciplina orientativa, como en el de los medios, en trabajos como los de Christian Metz y Eliseo Verón. La noción de semiosis infinita de Peirce acabaría, como se verá, por imponerse, incluso en los espacios de desarrollo de la semiología de raíz saussureana y devolviendo complejidad y movilidad a las relaciones entre «semiótica y sociedad» (Steimberg, 2005).

35

La actual concepción de arte se va construyendo con categorías, de las que para este trabajo se eligen algunas:

- La noción de lenguaje.
- La noción de texto.
- La noción de transtextualidad.

2.3.1 Aproximación a la noción de lenguaje

Para Roland Barthes el lenguaje es un sistema articulado, construido socialmente, que tiene sentido para otros:

La imagen deviene escritura a partir del momento en que es significativa: como escritura se supone *lexis*. Por lo tanto, en adelante entenderemos por lenguaje, discurso, habla, etc., toda unidad o toda síntesis significativa, sea verbal o visual; para nosotros, una fotografía será un habla de la misma manera que un artículo de periódico. Hasta los objetos podrán transformarse en habla siempre que signifiquen algo (Barthes, 2005).

Si se nos permite clasificar los lenguajes en grandes grupos podríamos decir que en nuestra sociedad hemos establecido la idea de lenguaje científico, religioso, artístico y filosófico. Esta división tentativa solo pretende lograr asociaciones entre disciplinas que sabemos son muy dispares. Los lenguajes están pensados como oportunidades para construir sentido –siempre social– de opinar, de formular preguntas, de pensar, es decir, de constituir mundos. A partir de Nietzsche sabemos que el lenguaje es metafórico. Además, al ser una construcción social cambiante, históricamente situada, que requiere de cierto consenso, se diluye la idea de transparencia y de reflejo de la realidad. Entre los lenguajes podemos pensar en préstamos, cruces y en relaciones transtextuales (categoría desarrollada por Gerard Genette) mediante las cuales producimos cierta materialidad en textos, y vamos interviniendo con nuestras opiniones en la transformación o en la perpetuación de conceptos. Si bien hoy sabemos que estos préstamos siempre existieron, es en la posmodernidad cuando la operación se reconoce como indisoluble e inevitable.

36

2.3.2 Aproximación a la noción de texto

La palabra *texto* proviene de la lingüística donde se entiende como unidad de comunicación oral o escrita y se reconoce compuesta por oraciones que guardan coherencia y cohesión entre sí formando la frase. Dado que las palabras no tienen significado fijo, la teoría de la discursividad adjudica a esta palabra otro sentido. «Texto» alude ahora a producciones humanas de cualquier materia significativa (imagen, palabra, sonido, gesto) al que pueda adjudicársele una unidad (Eliseo Verón). Para este autor la semiosis social al usar la palabra «texto» amplía su concepción y remite al texto escrito, al texto cinematográfico, al texto fotográfico, al texto pictórico, al texto teatral, al texto televisivo, al texto gráfico-publicitario, al texto musical, entre otros. La teoría de la semiosis social recupera para la concepción del objeto la materialidad del sentido –entendiendo por tal la asignación de un lugar social así como la acumulación de ideas en un texto– y la construcción de lo real en la red

semiótica construida en sociedad. El producto, el texto, es ahora un concepto diferente al del lingüista. Para Verón se trata de un «paquete de sentido» ubicado en la semiosis social. En cambio, lo que analiza el lingüista es una frase construida en el laboratorio, desvinculada de su funcionamiento en la práctica social. Dice Verón (2004):

Lo que usa la gente es distinto de lo que el lingüista estudia, más allá de la frase del lingüista no hay nada, porque la frase no es un objeto de la realidad, es un constructo.

Los discursos, continúa diciendo, son textos puestos en función de análisis, son paquetes de materia sensible con sentido, son productos, son configuraciones de sentido, son fragmentos de semiosis. El texto no se define como representación ni comunicación sino como productividad, construye –materializándolas– ideas. A los textos le damos diferentes clasificaciones, según tipo, género, estilo; a veces ellos circulan como unidades (límites construidos en sociedad); admiten múltiples análisis (semióticos, psicológicos, históricos, etcétera); se definen por su reconocimiento social, por los rasgos enunciativos, por las características de la situación comunicativa que presentan. Diferenciamos como textos de distintos lenguajes un estudio sobre la física del color y una pintura mural, o un análisis sobre la imagen en movimiento y un film. El reconocimiento no se debe al motivo, porque un biólogo y un pintor pueden interesarse por ciertos ejemplares del mundo animal; un matemático y un músico por ciertas estructuras formales; tampoco, a aspectos técnicos: un químico y un ceramista pueden estudiar composiciones de óxidos y pigmentos; un físico y un artista la proyección de la luz.

37

2.3.3 Aproximación a la noción de intertexto

Desde esta concepción de arte cobra importancia la noción de intertexto, ya que es, en una de sus dimensiones, la posibilidad de explicar cómo se construye sentido en operaciones de producción y de reconocimiento de un texto (conceptos desarrollados por Eliseo Verón). Como vimos, para cierto marco teórico una obra de arte nace por intermediación de la inspiración; para otro, porque se pone en juego el talento, el genio creador; para otro se da origen al arte cuando se permite que el interior se exprese. En cambio, desde el constructivismo, en el mundo posmoderno, la obra de arte pertenece a un lenguaje, llamado artístico, y se constituye a partir de la investigación, del estudio, es decir, de relaciones, ineludibles, con otros textos. Gerard Genette define estas

relaciones desde la literatura a partir de la categoría de transtextualidad: «todo lo que pone al texto en relación manifiesta o secreta con otros textos». Por otro lado, Ducrot y Todorov en el *Diccionario de las ciencias del lenguaje* dicen: «todo texto es absorción y transformación de una multiplicidad de otros textos». Otros autores que desarrollan la noción de intertextualidad son Roland Barthes, Julia Kristeva y Omar Calabrese. A su modo, Eliseo Verón hace otra aproximación al tema, ya que hablar de condiciones de producción y de reconocimiento y de las operaciones de construcción de sentido, entre ellas las huellas y marcas, va justificando que el sentido se construye en sociedad de texto a texto: «las condiciones de producción o de reconocimiento contienen siempre otros discursos» (texto en situación de análisis). Omar Calabrese (1994) dice:

La cita es un modo tradicional de construir un texto, que existe en cada época y estilo y la cantidad de citas no es un buen criterio discriminatorio.

Todo texto «es» porque remite a otros. Para aprender algo sobre música, cine, danza, fotografía, pintura, escultura, entre otros, y así poder producir propuestas propias, hoy es ineludible estudiar operaciones de artísticidad que se van configurando en los textos.

38

2.3.4 Aproximación a la noción de lenguaje artístico

El arte se entiende como construcción, como lenguaje artístico «mediante el cual, perpetuamos y transportamos el sentido del mundo» (Barreiros, 2008). ¿Cuál es el aporte del concepto lenguaje en la educación artística? Esta noción permite revisar las ideas de subjetividad, objetividad, verdad, transparencia. Si se comparte que, como todos, el lenguaje artístico permite construir ideas a partir del aprendizaje –apropiación, reformulación– de dispositivos (en sentido amplio), en el caso de la plástica, puede decirse que desde la teoría constructivista el proceso implica trabajar con textos artísticos a partir de ciertas categorías, producir imágenes relacionadas con alguna problemática de interés e ir conceptualizando. Plantear el arte como construcción es entenderlo como un lenguaje en pie de igualdad con muchos otros, que edifica sentido en sociedad y que, por lo tanto, va estatuyendo qué es la realidad y qué es la verdad. El criterio de verdad, según esta manera de concebir el arte, está dentro de las «proposiciones artísticas». El arte entonces no es un hecho objetivo que está afuera del sujeto, quien lo puede analizar, producir, recepcionar; no hay un «mundo objetivo». Tampoco es un

hecho subjetivo; el arte no es un atributo latente dentro del hombre que espera los medios para salir, para expresarse. Toma relevancia la idea que el artista quiere poner a discusión las operaciones posibles, los relatos y sus alternativas, los vínculos con la filosofía, con la literatura, con la ciencia, con la tecnología, entre otros. El arte deja de entenderse como una «obra maestra única» a admirar. Walter Benjamín en *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica* plantea que la reproducción mecánica al difuminar la noción de aura produce un distanciamiento de la obra singular e irrepetible. El lenguaje artístico, quizás, es un proceso de construcción de saberes, de investigación y producción de ideas en relación con otros textos artísticos y con otros lenguajes y es, desde la educación, una invitación a repensar, reescribir y constituir mundos.

3. ENSEÑAR EL LENGUAJE ARTÍSTICO

La enseñanza del lenguaje científico y el artístico tienen aspectos en común: ambos forman parte de un proceso cognitivo. Aprender algo sobre la plástica incluye etapas de investigación; estudio de textos (escritos o visuales); distintas acciones que permitan apropiarse de conceptos; etapas de producción (la que no deja de tener un componente investigativo pero que está más próxima a la materialidad de nuevos textos artísticos, a la imagen propia), y de conceptualización o de reflexión sobre lo hecho y recuperación de conceptos aprendidos. Por lo tanto, desde esta concepción de arte la plástica puede enseñarse y aprenderse. En la escuela se presenta la oportunidad de abrir un debate constante sobre cuáles son los posibles relatos, los alcances y las limitaciones de este lenguaje. Los docentes que compartan la pedagogía crítica tendrán cierta concepción de educación, líneas teóricas, modelos pedagógicos, lo que implica concepción de sujeto, de enseñanza y de aprendizaje. Por otra parte, tendrán conceptos específicos de su asignatura, los que se podrán poner en crisis para poder reflexionar en forma crítica sobre sus prácticas. La educación y, en particular, la educación artística pueden pensarse como procesos de transformación que interpelean y modifican a los sujetos que construyen su conocimiento.

Desde esta concepción de arte y de educación se deja espacio a la duda, se revisan ideas, el profesor no es poseedor de la verdad, se permiten y alientan las preguntas como mecanismo para construir nuevas y no para encontrar respuestas fijas. Además, la invitación al

alumno a aprender contempla saberes previos, áreas de afinidad y estudio de imágenes propias, las que podrán ampliarse hacia otras producciones artísticas. Se trata de diluir ciertos límites que entienden a la escuela como «un mundo aparte» desvinculado de las experiencias cotidianas de los alumnos.

Conceptos vinculados al arte estructurado como un lenguaje

| | |
|---|--|
| Construcción de conocimiento artístico | |
| Enseñanza y aprendizaje del arte desde la construcción de sentido | |
| Proceso de producción de la imagen propia del alumno | <ul style="list-style-type: none">- Investigación- Producción- Reflexión |
| Aportes de la semiosis social | <ul style="list-style-type: none">- Noción de lenguaje: lenguaje artístico, texto, intertexto, género, estilo- Operaciones de artísticidad- Circulación social |

40

Los contenidos que se estudian en la escuela están prescritos, pero los recursos didácticos pueden trabajarse desde el interés más que desde la imposición, ya que según la mirada de algunos niños y jóvenes las propuestas de clase están, la mayor parte de las veces, alejadas de lo que a ellos los conmueve. En educación artística, y no solo en esta área, podrían repensarse redes que en la práctica docente tejan vínculos con propuestas artísticas diversas y actualizadas y con el mundo del alumno. Esta postura, superadora de la concepción del arte como expresión y como análisis formal, posiblemente, no implica circunscribirse al repertorio artístico ya conocido sino tomarlo como desencadenante de nuevas situaciones heterogéneas. La relación entre lo que el gobierno ha determinado, los contenidos y propósitos de la enseñanza en arte y la práctica docente situada pone en tensión la lectura del diseño, su consecuente apropiación institucional (y por parte del profesor), pero además despliega lugares de acción que permiten nuevas construcciones sustentadas en el compromiso docente por actualizarse, en los vínculos con otros colegas para abrir reflexiones sobre la propia práctica, en las posibilidades de investigación y en la propia exigencia de lectura y escritura. Ya sabemos que en los diseños curriculares no está todo dicho, ni podría estarlo. Es por ello que estimamos que a partir del documento se abre un espacio de alternativas sobre el que seguir trabajando.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, Sonia (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- BARREIROS, Raúl (2007). «Imagen: aquello de lo que estoy excluido», en *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)*, n.º 3. Disponible en: <<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20071201-critica-nro-3.pdf>>.
- (2008). «De las escrituras y las antigrafas», en *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del IUNA*, n.º 4. Disponible en: <<http://www.iuna.edu.ar/institucional/publicaciones/pdf/20080401-critica-nro-4.pdf>>.
- BARTHES, Roland (2005). «El mito, hoy», en *Mitologías*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BENJAMÍN, Walter (1989). «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en Walter BENJAMÍN, *Discursos Interrumpidos I* Buenos Aires: Taurus, Disponible en: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Benjamin1.pdf>>.
- BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (1992). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación* Tesis de maestría DIE 12. México: Departamento de Investigaciones Educativas – Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV).
- CALABRESE, Omar (1994). *La era neobarroca*. Madrid: Cátedra.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu (2001) *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículo*. Barcelona: Octaedro.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (2003). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GOODMAN, Nelson (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- NICASTRO, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- RORTY, Richard (1996). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *El pragmatismo, una versión. Antiautoritarismo en epistemología y ética*. Barcelona: Ariel.
- STEIMBERG, Oscar (2005). *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*. Buenos Aires: Atuel.
- VERÓN, Eliseo (2004). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.

ARTE Y EDUCACIÓN: DIÁLOGOS Y ANTAGONISMOS

Aida Sánchez de Serdio Martín *

SÍNTESIS: El artículo plantea las relaciones entre arte y educación como un territorio complejo y difícil de transitar debido a la naturaleza dispar de ambos campos como esferas de producción cultural. A partir del reconocimiento de esta diferencia fundamental, las reclamaciones mutuas entre el arte y la educación devienen problemáticas y, a menudo, adquieren un carácter crítico. Se propone, pues, realizar un trayecto excéntrico hacia la educación artística que no parta de los referentes ya conocidos en esos ámbitos, sino que recorra los acercamientos hacia lo educativo provenientes del mundo del arte. Estos acercamientos han tenido un carácter paradójico, a la vez de reclamación y de descalificación de la pedagogía, a la que se considera un espacio de posibilidad transformadora, pero se intenta desvincular de las instituciones educativas por considerarlas reproductivas y autoritarias. Al provenir de un discurso ajeno a la educación artística, estas críticas devienen un marco de exterioridad que cuestiona aspectos que una comunidad de significado y práctica suele dar por supuestos en su interior, poniendo así de relieve contradicciones y posibilidades imprevistas. Pero a su vez, los argumentos de dicha crítica deben ser cuestionados por su aversión a lo educativo que niega la complejidad y diversidad de la escuela. Finalmente, a partir de esta discusión, e inspirándose en ejemplos de proyectos que se mueven entre el contexto educativo y artístico, el artículo explora las posibilidades pedagógicas que se abren cuando estos contextos son considerados en su diferencialidad productiva y no reduccionista.

Palabras clave: arte y educación; giro pedagógico; antagonismo.

ARTE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS E ANTAGONISMOS

SÍNTESE: O artigo discute as relações entre arte e educação como um território complexo e difícil de transitar devido à natureza díspar de ambos os campos como esferas de produção cultural. A partir do reconhecimento desta diferença fundamental, as exigências mútuas entre arte e educação tornam-se problemáticas e, muitas vezes, adquirem um caráter crítico. Propõe-se, pois, realizar um trajeto excêntrico para a educação artística que não parta dos referentes já conhecidos, mas que percorra as

* Profesora en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona (UB), España.

aproximações ao educativo, provenientes do mundo da arte. Estas aproximações tiveram um caráter paradoxal, e, ao mesmo tempo, de questionamento e desqualificação da pedagogia, à qual considera um espaço de possibilidades transformadoras, mas desvinculadas das instituições educativas por considerá-las reprodutivas e autoritárias. Ao serem oriundas de um discurso alheio à educação artística, estas críticas constituem um espaço de exterioridade que questiona aspectos que uma comunidade de significado e prática costuma conceber como evidente no seu interior, pondo assim de relevo contradições e possibilidades imprevistas. Mas, ao mesmo tempo, os argumentos desta crítica devem ser questionados por sua aversão ao educativo, que nega a complexidade e a diversidade da escola. Finalmente, a partir desta discussão e inspirando-se em exemplos de projetos que se movem entre o contexto educativo e o artístico, o artigo explora as possibilidades pedagógicas que se abrem quando estes contextos são considerados em sua diferencialidade produtiva e não reducionista.

Palavras-chave: arte e educação; giro pedagógico; antagonismo.

ART AND EDUCATION: DIALOGUES AND ANTAGONISMS

ABSTRACT: This article discusses the relationship between art and education as a complex and hard-to-navigate territory, due to the uneven nature of these two spheres of cultural production.

Based on the acknowledgment of this fundamental difference, the mutual demands of art and education become problematic and often reach a critical status.

Therefore we propose an eccentric path to artistic education. A path that doesn't start with the usual axioms of these spheres, but that goes through the rapprochements with education that the art world proposes.

These rapprochements have been paradoxical since they demand from, and at the same time discredit, pedagogy: a practice that is considered a space with transformation power but that is often detached from educative institutions since they are considered authoritarian and reproductive.

Since this criticism comes from a discourse foreign to artistic education, it becomes an external workframe that challenges aspects that a community that shares practices and meanings usually takes for granted.

Therefore, it highlights contradictions and unforeseen possibilities.

However, the arguments of this criticism must be questioned because of its aversion to education and its denial of the complexity and diversity of school.

Finally, based on this discussion, and inspired by examples of projects that sail between an educative and an artistic context, this article explores the pedagogical possibilities that come up when these contexts are considered in all their productive, not reductionist, distinctiveness

Keywords: art and education, pedagogical revolution, antagonism.

1. INTRODUCCIÓN

El campo de la educación artística ha producido un cuerpo de reflexión significativo y cuenta con publicaciones de referencia desde hace ya cierto tiempo, pese a no tratarse del ámbito educativo más reconocido. Así pues, aunque es necesario continuar produciendo reflexiones y discusiones teóricas y promoviendo prácticas innovadoras, esta interdisciplina posee una tradición cada vez más establecida en el marco educativo escolar. La enseñanza ha reclamado la educación artística como formación integral de la persona, como vía para el desarrollo de capacidades cognitivas, expresivas y relacionales específicas, etc. (Parsons, 2002; Read, 2007; Eisner, 1992; Efland, 2004). Todos estos usos son perfectamente defendibles y valiosos, no obstante suponen una visión un tanto instrumental de los discursos y prácticas del arte como medios para obtener beneficios educativos generales, descuidando las dimensiones propias del mismo como forma de producción cultural¹. La visión opuesta consistiría en tomar el arte como una disciplina especializada y totalmente diferente de las otras, cuyos datos había que memorizar (a la manera del historiador del arte) y cuyas técnicas había que saber reproducir (a la manera del pequeño artista). En ninguna de las dos vertientes se cuestionan las instituciones culturales implicadas.

45

Pero los tránsitos entre el arte y la educación se han producido en múltiples direcciones, vinculando ámbitos diversos en función de intereses y necesidades no siempre afines. No es únicamente la escuela la que ha argumentado y puesto en práctica una educación del arte o en relación con el arte; además el mundo del arte ha reclamado lo pedagógico como espacio que también le puede ser propio. Y prácticas artísticas tan multifacéticas como los proyectos que se mueven entre la intervención política y cultural han recurrido a la educación y al arte para sostener y abrir posibilidades para un activismo híbrido y difícilmente clasificable. Sin embargo, una revisión de los discursos sobre lo educativo, que se han producido desde estos contextos, revela que la educación escolar es considerada como una especie de *otro* abyecto contra el cual se posicionan

¹ Subrayo aquí la idea del arte como forma de producción cultural para distinguir esta posición de las que reclamarían para el arte una esencia extraordinaria, cercana a lo espiritual o al goce estético. Sin igualarlas, argumentaría que algunas perspectivas que asocian al arte una capacidad especial para comunicar valores éticos o habilidades cognitivas comparten una visión esencialista de aquel, al dotarlo de cualidades inherentes y no problematizar sus contextos de producción y las relaciones de poder en ellos implicadas.

para poder definirse como una alternativa más crítica y emancipadora. Ante este hecho propongo que un conocimiento concreto de las especificidades del otro antagónico, al que por definición tendemos a generalizar en estereotipos o prejuicios, es imprescindible para empezar a entablar una relación que pueda devenir fructífera.

Así pues, mi objetivo en el presente artículo es realizar un trayecto excéntrico hacia la educación artística, que no parte de los referentes ya conocidos en el campo, sino que transita por el lado oscuro de las críticas que, desde el mundo del arte, se han hecho a la educación en general y a la artística en particular. Estas críticas son, a su vez, profundamente problemáticas y, por consiguiente, no se trata de darlas por válidas ni de aceptarlas en un ejercicio de masoquismo disciplinar. Más bien lo que emerge explorando la mirada del otro es un filo crítico exterior que cuestiona aspectos que una comunidad de significado y práctica suele dar por supuestos en su interior. Si, al mismo tiempo, sometemos a dicho cuestionamiento exterior a interrogaciones que revelen sus propios límites, podemos encontrar pistas sobre cómo abrir diálogos complejos entre la escuela y otros ámbitos de producción y reflexión cultural y artística².

² Quiero hacer explícito aquí que estas reflexiones, como suele ser habitual, son fruto de experiencias y diálogos mantenidos a lo largo del tiempo con personas y colectivos interesados por temas afines. Entre ellos se cuenta el proyecto «Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales», comisariado por Javier Rodrigo y el grupo de trabajo FIAAQ y realizado entre el polo granadino de arte contemporáneo Centro José Guerrero, la Universidad Internacional de Andalucía Arteypensamiento(UNIA) y Aulabierta. Asimismo, Javier Rodrigo y Antonio Collados, este último miembro de FIAAQ, son, desde hace tiempo interlocutores valiosos que me han brindado numerosas oportunidades de colaboración y aprendizaje. Con Javier, además, hemos compartido la coordinación en dos de las tres ediciones de las jornadas prácticas dialógicas que hasta 2009 ha convocado el Es Baluard Museu d'art Modern i Contemporani de Palma de Mallorca, así como también el proceso de preparación, los debates mantenidos durante las jornadas con los participantes y la labor desarrollada por el equipo educativo del museo, dirigido por Aina Bauzà hasta 2009, las cuales han sido ocasiones excepcionales de reflexión sobre las relaciones con lo educativo desde el museo. En el mismo sentido, el proyecto «Zona intrusa», comisariado por Oriol Fontdevila y LaFundició, ha sido también un ejemplo de cómo es posible crear espacios entre el mundo del arte y de la escuela no domesticados de antemano. He aprendido del rigor y la sensibilidad de Oriol, así como del conocimiento que sobre la experiencia está construyendo Laia Campaña en su tesis doctoral, que tengo el placer de co-dirigir. Lúdia Dalmau y Christian Añó, quienes integran el colectivo cultural Sinapsis, en una investigación tan ambiciosa como necesaria, están interrogándose sobre las condiciones de la relación entre la esfera del arte y la escolar, proceso en el que hemos compartido preocupaciones e intereses parecidos, y me han hecho percibir la envergadura del análisis necesario para comprender este campo de relaciones. Finalmente, el ejemplo ofrecido por colectivos como LaFundició, con sus proyectos verdaderamente desafiantes al tiempo que

2. ABRIR EL ESPACIO DE LA DIFERENCIA

Con el fin de iniciar una exploración de las relaciones y tensiones existentes entre la esfera del arte y la de la educación, y en coherencia con un enfoque que toma como punto de partida las diferencias y antagonismos, una de las primeras operaciones que puede resultar fructífera es la de mantener abierto y en tensión el enlace entre ambos términos, sin fusionarlos prematuramente de manera adjetiva. De este modo, me referiré la mayor parte del tiempo al arte «y» la educación, en lugar de a la «educación artística» o –aunque sea un término menos frecuente– al «arte educativo» o «pedagógico». Por supuesto, la conjunción «y» es sumamente ambigua y en otras circunstancias evitaría su uso si no diese además una explicación del tipo de relación que indica. Sin embargo, en este caso quisiera dejar abiertas las posibilidades de significación de esta partícula por dos motivos principales. En primer lugar, para poner de relieve que esta relación es múltiple y depende de las condiciones contextuales en que se construye; y, en segundo lugar, para evidenciar que ambos términos se refieren a ámbitos de discursos y prácticas muy diferentes entre sí, cuya configuración fundamentalmente distinta determina las fricciones mutuas que constituyen en buena medida el interés de su relación.

47

Las diferencias entre el campo del arte y el de la educación son múltiples. Una de ellas es la naturaleza de las estructuras institucionales en que se promueven y desarrollan sus prácticas; museos y centros de arte por un lado y escuelas, por otro, se rigen por regulaciones distintas y organigramas no coincidentes. No hay vías establecidas de relación aparte de los departamentos de acción cultural (DEAC) de museos y centros de arte, e incluso en este caso, salvo excepciones, la relación tiene un carácter clientelar o de servicio, por el cual la escuela recurre al museo puntualmente pero no se entabla entre ambos una relación de diálogo más profunda y transformadora. Por otro lado, los procesos formativos de educadores y artistas son completamente distintos y están encaminados a formar tipos de sujeto que poco tienen en común. Aunque estas ideas tengan más que ver con la reinscripción del mito del artista y de los estereotipos sobre la educación reglada que con otra cosa,

reivindicadores de la institución escolar como espacio de debate público y aprendizaje, es, a la vez, indicativo de las posibilidades y de las dificultades que entraña este tipo de trabajo. Hay muchos otros referentes que quedan por enumerar por falta de espacio y de tiempo, pero los mencionados pueden dar una idea de la comunidad de debate que se está empezando a formar alrededor de estos enfoques, al menos en el contexto catalán o próximo a este entorno.

se concibe que los artistas se deban solo a su propia creatividad o expresión independiente, mientras que los educadores se ocupan de transmitir de forma eficaz y uniforme un currículo preestablecido. Además, en la formación de los educadores las disciplinas artísticas suelen tener un papel secundario, o meramente decorativo, y lo mismo ocurre a la inversa: en el caso de los artistas el dedicarse a enseñar está considerado como una ocupación menor o socorrida (cuando no directamente un «fracaso»). Finalmente, y este es un aspecto de gran importancia política y práctica, a menudo los departamentos de la administración pública que regulan uno y otro campo no solo están separados sino que no suelen colaborar, de manera que al generar proyectos a caballo de ambos campos nos encontramos con dificultades organizativas y de financiación que añadir a las anteriores.

48

A la vista de esta breve selección de divergencias, la idea de una relación fluida o natural entre el arte y la educación debería parecernos menos inmediata y algo más compleja. Propongo, pues, que en lugar de pensar en una educación artística, o en un arte cuya finalidad o efecto fuera educativo, prestemos atención a las negociaciones, diálogos, desencuentros o críticas que pueden surgir de considerar el arte y la educación como ámbitos articulados en discursos, prácticas, agentes e instituciones distintos, y separados la mayoría de las veces, pero con un gran potencial para un diálogo enriquecedor, porque, a la manera de los polos eléctricos, es la distancia mínima pero crítica entre ellos lo que carga la relación de potencial. En lugar de domesticarse mutuamente para no poner en cuestión el estatuto de los respectivos marcos institucionales, los cruces de diferencias se abren como vectores de potencial transformación de uno y otro ámbito. Al inscribir este espacio diferencial entre arte y educación es posible señalar cómo sus relaciones se extienden y proliferan, tanto dentro como fuera de la escuela.

Mi argumento es que una exploración de los modos en que contextos no escolares han puesto en práctica el vínculo entre lo artístico y lo educativo puede ofrecer pistas valiosas para repensar y abrir líneas de acción educativa desde o en relación con la escuela. Por consiguiente, no se trataría de amoldar las prácticas del arte a una educación artística que encaje en los patrones o sirva a unas finalidades definidas de antemano por la institución escolar, sino que el desafío consistiría en abrir colaboraciones con agentes externos (y extraños) para construir espacios complejos de intersección. En el siguiente apartado me propongo señalar algunos de los elementos que emergen de las reclamaciones de lo pedagógico por parte del arte, con el fin de descentrar el discurso

del campo de lo estrictamente educativo. Al abrir la cuestión a una mirada ajena y, como veremos, no siempre amistosa, con toda seguridad emergerán fricciones que pueden contribuir a ampliar el debate sobre la educación artística, apuntando elementos críticos de tensión y también colaboración.

3. ARTE Y EDUCACIÓN: RECLAMACIONES Y DESCALIFICACIONES

Al explorar la relación del arte con la pedagogía, mi objetivo es situar algunas posiciones en los discursos y prácticas del arte actual para las cuales lo educativo es un término clave o dotado de renovada importancia. Esto ocurre en ámbitos diversos, algunos de los cuales estarían separados por francos desencuentros. Por ejemplo, podemos encontrar reclamaciones de la pedagogía en propuestas comisariales relativamente bien acomodadas en las instituciones oficiales del arte, pero también en las prácticas del llamado arte colaborativo o comunitario, que se mueven solo a medias en los marcos institucionales del arte puesto que su esfera de acción son los contextos sociales públicos en los que emerge. Sin embargo, cada vez podríamos hablar menos de una separación radical entre prácticas artísticas institucionalizadas y no institucionalizadas, puesto que el mundo del arte ha mostrado interés por las prácticas en principio disidentes, y estas, a su vez, ven a menudo en museos y centros de arte una posibilidad de intervención y difusión. Así pues, mis argumentos se moverán con flexibilidad entre unos y otros modos de producción cultural, siguiendo el hilo conductor de cómo dichas prácticas han construido una relación con lo pedagógico.

49

El arte colaborativo o comunitario es un campo en el que los cruces entre lo pedagógico y lo artístico han sido frecuentes, por ejemplo en contextos de educación no formal, en procesos terapéuticos o de integración social, etc. Las conceptualizaciones de este tipo de prácticas son muy diversas, pero en algunos casos el aspecto educativo de estos proyectos se considera un resultado casi inevitable del mismo proceso artístico, como si el hecho de participar en él supusiese automáticamente la transformación del sujeto.

En efecto, una de las perspectivas sobre la relación entre arte y educación en este tipo de contextos subraya la capacidad transformadora que posee la práctica artística, si no de las condiciones objetivas de existencia, por lo menos de la experiencia o conciencia de los participantes.

Esta capacidad se asocia con el poder curativo o terapéutico del arte, cuyo administrador sería el artista en una versión despolitizada del arte comunitario (Marchart, 1998; Kravagna, 1998). El acento suele ponerse en la necesidad de una sanación social debido a la alienación que sufre el arte respecto de la vida, el artista respecto de la «gente real», la vida cotidiana respecto de la creatividad, y así sucesivamente. Son «las percepciones únicas y los mecanismos creativos de los artistas» (Mary Jane Jacob, citada en Kravagna, 1998, p. 5) lo que permite llevar a cabo este proceso colectivo e individual, gracias a que el artista educador tendría la capacidad de traspasar estas cualidades a los no artistas. Kravagna señala que la mezcla que hace el arte público entre las cualidades espirituales de la comunidad, el cuidado pastoral y la educación contribuye a darle un carácter pseudoreligioso, al que Grant Kester (1995) alude también cuando habla del artista comunitario como «evangelista estético».

50

El hecho de que los proyectos colaborativos o comunitarios se hayan convertido muchas veces en un instrumento que enmascara conflictos en manos de la Administración (Yúdice, 2002, pp. 24-27) y en vehículo de una pedagogía de la regulación para la producción de sujetos dóciles, los ha hecho acreedores de críticas, muchas de ellas procedentes del campo del arte y de la crítica de arte (Bishop, 2004, 2006; Marchart, 1998). En general, las acusaciones se centran en que los proyectos de este tipo se limitan a celebrar aspectos positivos de las comunidades con que trabajan, a exaltar valores moralmente correctos –la paz, la convivencia, la diversidad, etc.–, dejando intactos los problemas y contradicciones de las situaciones tratadas (Bishop, 2004). En este sentido, lo social tendría como efecto la eliminación de lo político (Marchart, 1998). Además, se cuestiona la subordinación que se exige al artista frente a la voluntad de la comunidad, de manera que adquiere una cualidad sacrificial que no solo supone la renuncia a la autoría sino que desemboca en una estética simplista, que rechaza la complejidad y cae en representaciones obvias (Bishop, 2006).

Por su parte, en el contexto de las instituciones artísticas, comisarios y otros agentes culturales vienen mostrando un creciente interés por la educación. Se trata de un enfoque diferente del modelo tal vez más conocido en el contexto educativo, centrado en los ya mencionados DEAC de museos y centros de arte, o en las actividades para escuelas. La reflexión a la que me refiero ya no se basa en paradigmas pedagógicos escolares sino en nociones como «inteligencia colectiva», «autoeducación»

o «giro pedagógico», tan interesantes en la teoría como problemáticas en la práctica.

Algunas manifestaciones de estas tendencias las encontramos en el hecho que en la edición de *Documenta 12*, en 2007, comisariada por Roger Martin Buerger, la educación constituyera una de sus tres líneas de debate, bajo el título «¿Qué hacer?». Por su parte, museos de arte contemporáneo han interpretado lo pedagógico no ya como mera oferta educativa, sino que lo han situado al mismo nivel que sus principales ejes discursivos (Museu d'Art Contemporani de Barcelona [MACBA], 2005a y 2005b). Y desde la teoría y la crítica de arte se ha defendido el mencionado giro pedagógico en la práctica del comisariado (Nollert y otros, 2006; O'Neill y Wilson, 2009). En este marco, el artista como educador es una figura que ha adquirido impulso como contrabalance de un cuestionamiento creciente de las instituciones educativas tradicionales (Armengol y Manen, 2005a; MACBA, 2005a), o incluso del propio museo como lugar de prácticas educativas (Armengol y Manen, 2005b). Escuelas y museos son cuestionados por fomentar unas relaciones jerárquicas entre, por un lado, el conocimiento y quienes lo «poseen» o administran y, por otro, los alumnos o públicos, que son reducidos al consumo pasivo de lo que les es administrado. Como resultado de esta crítica, justificada o no, el término educación se considera inadecuado para referirse a un proceso de trabajo basado en la negociación, y se proponen alternativas como «mediación» o «autoeducación» (Ribalta, 2002, p. 74).

51

Subyacente tanto a esta definición del problema como a la propuesta de alternativas, está la idea de que el artista, el comisario, o incluso el arte en general, poseen unos conocimientos o cualidades que los capacitan para llevar a cabo esta transformación de los contextos y naturaleza del proceso educativo. Pero cuál es exactamente este conocimiento resulta difícil de definir, en especial en lo tocante a la educación. Por ejemplo, en cuanto al arte, Armengol y Manen sostienen que:

El contexto artístico, no ya la institución, sino el conjunto de elementos que intervienen, tienen capacidad para generar estructuras de ensayo en cuestiones de comunicación y proximidad.

Es desde estas estructuras que:

[...] se puede crear un trabajo en común a partir del diálogo y el intercambio, donde la presentación *—desde el ámbito del arte y no*

desde la educación– ayuda a fomentar posiciones más cercanas y horizontales (2005b) (la cursiva es mía).

Por otro lado, está la cuestión específica del conocimiento de los artistas en un contexto interdisciplinar, del cual se afirma que es un recurso «inexplotado socialmente» pero de «mucho valor»:

Mirando al valor que se puede crear actuando con la gente, con la sociedad, con las técnicas, y con las propias miradas, los artistas están deviniendo en agentes sociales, agentes notablemente constructivos, que extienden sus capacidades hacia el dominio de nuevos recursos, que hace poco tiempo no tenían (Orellana, 2005).

En ambas citas se pone de relieve que no es fácil definir cuáles son exactamente las cualidades que capacitan al artista, tomado como categoría genérica, para emprender proyectos educativos. A lo sumo se le reconoce una habilidad comunicativa y una disposición para crear situaciones relacionales, pero no toda comunicación y relación son necesariamente procesos educativos, aunque de todo se puede aprender. Trend (1997) constata que muchos de los proyectos artísticos colaborativos que se definen como educativos, aunque deben ser valorados por la democratización que suponen de las organizaciones artísticas que los promueven, también plantean problemas si se llevan a cabo de manera acrítica. Trend detalla aspectos concretos que determinan la dimensión pedagógica de estas iniciativas, como por ejemplo el hecho de que normalmente los artistas carezcan de formación y experiencia como educadores y que no suelen someter su propia práctica a un escrutinio crítico, lo cual hace que a menudo proyecten sus propios valores, intereses y necesidades sobre los grupos con los que trabajan (Trend, pp. 253-254). Asimismo, remarca el hecho de que algunas de las propuestas hechas por artistas y comisarios parten de la premisa de que saliendo del museo o la escuela se consigue una desinstitucionalización o, como dicen Armengol y Manen, una desjerarquización de los procesos. Sin embargo, siguiendo a Victor Burgin, el autor considera que en la sociedad contemporánea no se puede hablar de un afuera por lo que a las instituciones respecta, sino que por ejemplo:

[...] el o la artista que trabaja para un sindicato [...] no ha hecho más que cambiar la problemática de una institución por la de otra; y al hacerlo corre el riesgo de abandonar una lucha a la que podía aportar cierta experiencia o conocimiento especialista, por otra en la que es un principiante (Burgin, citado por Trend, 1997, p. 255).

El problema principal que detecta Burgin en estas posiciones es que se trabaja desde una noción empírica y atórica de institución. En cuanto a las iniciativas que surgen de los propios museos y centros de arte, cabe preguntarse hasta qué punto están dispuestos a aceptar la crítica, especialmente cuando se dirige a la propia institución.

Finalmente, ciertas cuestiones de las que críticos y comisarios hablan como si fueran una revelación (el carácter dialógico y construido de conocimiento, el reconocimiento de la crítica y el debate en dicho proceso, el cuestionamiento de las relaciones jerárquicas, etc.) no son nuevas en el campo educativo, sino que forman parte de la reflexión que teóricos, docentes e investigadores llevan a cabo sobre la enseñanza desde hace años, tanto desde la educación en general (Ayuste y otros, 1998; Giroux, 1989, 1997, 2001; Goikoetxea y García, 1997) como desde la educación en relación con el arte en particular (Trend, 1992; Hernández, 2000; Agirre, 2005). De todo ello se deduce una falta de reconocimiento de un campo de saber específico sobre los procesos educativos, paralelo a la invisibilización de los agentes mediadores en los procesos artístico-educativos, como son los educadores o los trabajadores sociales.

Efectivamente, tanto las concepciones más idealistas o romantizadas del papel del arte y del artista como educador-sanador, como las teorizaciones abstractas acerca de la desjerarquización y de la crítica radical procedente del arte, se construyen sobre la omisión y descalificación implícita de la educación artística y de la figura del educador. La desaparición de la identidad y el papel de los educadores y mediadores sociales en los proyectos artísticos colaborativos, detectable en la gran mayoría de las narrativas que de estos proyectos disponemos, permite que pueda emerger el cuadro ideal pero imposible de un artista individualizado y carismático que desarrolla procesos de gran complejidad y valor simbólico con una masa más o menos indiferenciada de gente con alguna característica particular que los agrupa (como por ejemplo la de ser niños, inmigrantes, ancianos, mujeres, gente sin hogar), sin necesidad de mediación alguna, por una empatía o sincronía motivada por la especial capacidad del arte, encarnado en el artista, para conectar con situaciones que precisan ser expresadas o articuladas.

Vemos pues que desde la esfera del arte se produce a la vez una reclamación y una descalificación de lo educativo. Una reclamación, porque se ve en ella una posibilidad de problematizar las formas en que las prácticas culturales contribuyen a la producción de sujetos y, por lo

tanto, un espacio para su transformación crítica. Y una descalificación, porque la educación se asocia con la transmisión jerárquica de conocimientos autorizados por las instituciones establecidas y, en definitiva, con la normalización.

Una de las consecuencias de esta recuperación de lo educativo «desde otro lugar» es el rechazo a los referentes que proceden del ámbito de la educación, y su sustitución por fuentes en su mayoría filosóficas. En efecto, cuando se habla de pedagogía desde esta óptica radical o crítica, es frecuente encontrar referencias a Rancière —en concreto, y de manera nada sorprendente, a *El maestro ignorante* (2009)—, pero no así a autores del campo de la educación, y no digamos de la educación artística. Al igual que la escuela, se les considera perdidos para la causa de la radicalidad política y estética, complacidos participantes de la reproducción biopolítica y el autoritarismo escolar. La paradoja que se produce al purgar tan drásticamente el rango de referentes y prácticas aceptables es que solo acaban por sentirse interpelados a participar en el debate individuos y colectivos altamente intelectualizados y politizados (con toda probabilidad por la vía del estudio de las mismas referencias). Así encontramos el problema de la educación radical como prédica a los conversos puesto que, a causa de su elitismo discursivo y devaluación de otros tipos de propuestas, deja fuera de su ámbito de diálogo precisamente a aquellos a los que quería dirigirse.

54

Por resumir lo dicho hasta ahora de manera simple, en la crítica a la educación desde el ámbito del arte se identifica una «mala» educación reproductiva y autoritaria, normalmente asociada a la escuela, a la que se opone una «buena» educación que tiene lugar fuera de la escuela y de las instituciones formales y que es radicalmente crítica (y a la que de manera significativa se tiende a evitar llamar educación, sino que se recurre a términos como «pedagogía», «aprendizaje» o, incluso, como veíamos, «autoeducación»; todos ellos indicativos de la aversión a la figura del educador). Pero no podemos permitirnos eliminar sin previo escrutinio todo un campo de conocimiento, sino que se trataría de interrelacionar los campos de saber, es decir, de encontrar «territorios de cruce» (Rodrigo, 2007) entre la educación artística y las prácticas estéticas y así:

[...] no obviar lo heredado de la nueva escuela y los movimientos sociales en el marco de la pedagogía crítica, sino más bien articular este legado en una nueva relación desde la educación artística. [Lograr] una aproximación donde se integre el modelo de

educación como práctica política, sin por ello perder la especificidad de lo estético como campo de trabajo, pero tampoco por ello apostando solo por lo singular de la práctica artística en detrimento del trabajo educativo.

4. TRANSITAR LOS ESPACIOS DE DIFERENCIA (SIN NEUTRALIZARLOS)

A partir de los debates expuestos se dibuja un paisaje ciertamente minado de reticencias pero, a la vez, poblado de posibilidades de conexión o de «cruce de territorios». Como decía al principio del artículo, es importante reconocer la especificidad del interlocutor antagónico en lugar de generalizarlo prejuzgándolo como abyecto. En este caso, he querido presentar cómo se percibe lo educativo desde la esfera de lo artístico y del activismo cultural como forma de desplegar una crítica que apunte a los elementos problemáticos de la relación que nos ocupa, en especial una crítica a las definiciones reduccionistas o excesivamente instrumentales del arte en el contexto educativo. Las prácticas artísticas que se abren a lo pedagógico (aunque sea con actitud crítica), y que exploran las complejidades de los procesos que con ello se ponen en marcha, nos permiten vislumbrar espacios de posibilidad. Si fuéramos capaces de construir los puentes y de cruzar las tradiciones y saberes que señala Rodrigo en la cita anterior, sería posible aprender de las experiencias llevadas a cabo en el ámbito artístico y recuperar en relación con ellas un debate sobre lo pedagógico que trascienda lo escolar.

55

Al principio de este texto expresaba mi agradecimiento a las personas y organizaciones que me han ayudado a pensar las problemáticas que centran mi reflexión pero, además, también son ellas las que en muchos casos constituyen un ejemplo de este tipo de prácticas. Así, «Transductores»³ representa una propuesta en la que lo educativo y el comisariado se articulan de maneras no subordinadas y teniendo en cuenta de modo central al profesorado; también, los mismos colectivos y proyectos que recoge en su archivo (accesible en parte en Internet) y exposición son, en muchos casos, colaboraciones entre escuelas y organizaciones artísticas donde se produce una relación fructífera para ambas. El proyecto en cuestión supone, además, un ejemplo de reconocimiento por parte de las instituciones artísticas, en este caso del Centro José Guerrero, de las prácticas artísticas colaborativas y educativas,

³ <<http://transductores.net>>.

tomadas en toda su dimensión política y desde una perspectiva de la complejidad, es decir, como posibilidades de debate crítico y proliferación autónoma. El trabajo de LaFundició⁴, en los diversos contextos educativos en los que ha intervenido, es un ejemplo de crítica a la institución educativa desde la práctica cultural y la producción de conocimiento, que no deriva en un abandono de la escuela como espacio de intervención, sino en una reclamación para que cumpla la función de servicio público que debería. Sus colaboraciones suponen desbordes de los límites y posibilidades que la escuela suele dar por supuestos, de manera que acaban por ponerlos en crisis en un verdadero proceso pedagógico sobre el orden del discurso y de las prácticas escolares. Finalmente, el proyecto «Zona intrusa»⁵, ya en su tercera edición, es un ejemplo de la complejidad de la interacción entre el mundo del arte y la escuela, que hace de esta misma complejidad su objeto al interrogarse sobre los mecanismos de producción de valor artístico y los modos en que la escuela legitima determinadas producciones mediante su inclusión en el currículo. De manera específica, busca incorporar a los docentes desde la misma definición del proyecto y entablar un diálogo a múltiples bandas con artistas y estudiantes a lo largo de todo el proceso, que acaba teniendo una presentación pública fuera del espacio de la escuela.

56

Al mencionar solo estos tres ejemplos sobre los que tengo un conocimiento más cercano dejo fuera muchos proyectos valiosos que se desarrollan tanto en Cataluña como en otros lugares, pero creo que pueden apuntar a cuestiones compartidas en más casos y contextos. A partir de estas propuestas y de la crítica a lo educativo desde el campo del arte tratada en el apartado anterior, surgen los elementos que pueden contribuir a descentrar los espacios seguros y claramente enmarcados del arte o de la escuela y que, por consiguiente, suponen vías de desarrollo para las intersecciones del arte y la educación. Me refiero a las oportunidades que surgen si mantenemos una noción desescolarizada de arte y, en cambio, abrimos la escuela (o la institución de que se trate) a colaboraciones que reconozcan la diferencialidad de ambos campos.

En primer lugar, emerge un espacio de potencialidad cuando planteamos la educación como una articulación fluida de agentes y sujetos posicionados de manera muy diferente en cuanto a lo social, lo político, lo cultural, la pertenencia institucional o los saberes desde los

⁴ <<http://www.lafundicio.net>>.

⁵ <<http://zonaintrusa2.pbworks.com>> y <<http://zonaintrusa3.pbworks.com/>>.

que parten. En este sentido, un proyecto construido a caballo de lo artístico y lo pedagógico genera valor a partir de poner en relación personas, colectivos y organizaciones distintos, puesto que es en estos cruces donde emergen fricciones y se producen aprendizajes. Este es un aspecto que los proyectos colaborativos incorporan por definición, aunque como hemos visto ello no garantiza que esta relación entre agentes se haga significativa y problemática. Uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta al respecto es la necesidad de cuestionar las jerarquías verticales de transmisión del saber, pero al mismo tiempo evitar plantear horizontalidades falsas que pretendan borrar las diferencias estructurales que atraviesan toda relación de aprendizaje y de producción cultural. Así pues, es necesario que los proyectos propongan encuentros que permitan abrirse a las fricciones de lenguajes y representaciones, generando momentos potencialmente críticos y, por consiguiente, de aprendizaje. No olvidemos que aprender es, esencialmente, cambiar, y que no hay aprendizaje genuino sin transformación de (todos) los sujetos involucrados en la relación de aprendizaje (de su posición, de sus creencias, de sus preguntas, etcétera).

En tanto proyectos que se desarrollan en relación con prácticas de producción cultural y artística, se abre la posibilidad de interrogar críticamente la economía cultural en que se insertan, no solo en cuanto a la producción artística sino también en relación con otras circulaciones de valores (económicos, políticos, simbólicos, identitarios). Más que exaltar o dar por supuestas unas capacidades y virtudes inherentes al arte, se trataría de plantear como problema de indagación en el proceso educativo bajo qué condiciones se han construido dichos atributos, cómo circulan y se reinscriben, así como las relaciones de poder de que son producto estos procesos, lo cual, lejos de socavar el sentido del arte, supone una puesta en juego de su potencial crítico.

En este sentido, la educación dejaría de ser una «reproducción» cultural y social para considerarse una esfera de «producción» e incluso de potencial transformación. Este es uno de los cambios que se demuestra más complicado, puesto que atañe a representaciones sociales de la educación profundamente enraizadas en nuestras culturas. La insistencia en la obligación por parte de la escuela de «transmitir» conocimientos y valores ya establecidos (o, menos explícitamente, la atribución de un rol de mero contenedor de niños y jóvenes hasta la edad laboral) no ayuda precisamente a reconocer el valor productivo y creativo que pueden tener los procesos pedagógicos. Que las producciones escolares rara vez

reciban un reconocimiento en otras esferas culturales y sociales remacha el clavo de la visión reproductiva y subordinada de la enseñanza.

Es necesario, pues, ampliar las expectativas que tenemos tanto sobre alumnado y profesorado como sobre el sistema escolar en general, pero también entablar colaboración con instituciones que permitan una difusión y reconocimiento amplio de aquellos procesos educativos que asumen la responsabilidad de repensar el mundo, aunque sea a pequeña escala o en relación con la realidad inmediata. Es una invitación a que las instituciones educativas y las culturales dejen de vivir de espaldas, pero también a plantear el aprendizaje y el saber como algo necesario para la vida, recuperando el espíritu de una educación de lo cotidiano. No estaríamos hablando de un saber acumulable ni, por supuesto, de un saber necesariamente canjeable en las equivalencias del capital intelectual contemporáneo, sino un saber que nos ayuda a entender un estar en el mundo y unas posibles transformaciones de ese estar; un saber que prolifera y se transforma en la proliferación; un saber con valor de uso.

58

Finalmente, cuando los procesos entre el arte y la educación construyen un territorio intermedio, necesariamente se descentran los papeles tradicionales de los agentes: el saber ya no está solo en la escuela sino que puede estar en la calle o en la gente del entorno; los alumnos no son solo receptores de ese saber sino que lo co-construyen; educadores, artistas, intelectuales, trabajadores culturales, etc. trabajan desde posiciones distintas, pero no jerárquicas a la manera convencional, para elaborar al tiempo que transitan un campo de saber no preexistente a la acción colectiva, poniendo en juego sus saberes y habilidades junto con los de otros para generar situaciones y procesos de fin no siempre previsible. Esta circulación de saberes no solo es imprescindible sino que constituye la misma razón de ser del proceso de aprendizaje.

Las posibilidades así enumeradas podrían sonar a la enésima descripción de lo que la educación artística «debería» ser, o a lo que en inglés se llama *wishful thinking*, es decir, la proyección de los propios deseos y fantasías sobre una realidad que está muy lejos de corresponderse con ellos. Sin embargo, un número creciente de proyectos como los mencionados ponen en práctica estos desafíos. Si las instituciones del arte y las escuelas están dispuestas a explorar el territorio que las separa y a la vez las conecta (y las administraciones públicas a reconocer el valor de este tipo de propuestas y darles apoyo) es posible que se empiecen a abrir vías de transformación, más significativas precisamente porque se basan en el trabajo desde la diferencia y no desde lo mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, Imanol (2005). *Teorías y prácticas de la educación artística*. Barcelona: Octaedro.
- ARMENGOL, David y MANEN, Martí (2005a). «Educació, comunicació i plataformes per al diàleg», en *Butlletí*, n.º 14, publicación del Centre d'Art Santa Mònica, junio. Disponible en: <http://cultura.gencat.net/casm/butlleti/hemeroteca/n14/ca/article_01.htm>.
- (2005b). «Processos i ritmes de treball», en *Butlletí*, n.º 16, publicación del Centre d'Art Santa Mònica, septiembre. Disponible en: <http://cultura.gencat.net/casm/butlleti/hemeroteca/n16/ca/article_02.htm>.
- AYUSTE, Ana y OTROS (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- BISHOP, Claire (2004). «Antagonism and Relational Aesthetics», en *October*, n.º 110.
- (2006). «The Social Turn: Collaboration and Its Discontents», en *Art Forum*, XLIV, n.º 6, febrero. Disponible en: <<http://www.artforum.com>>. [Consulta: agosto de 2007].
- EFLAND, Arthur (2004). *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- EISNER, Elliot W. (1992). «La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano», en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 50, n.º 191.
- GIROUX, Henry (1989). *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Londres: Routledge.
- (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- GOIKOETXEA PIÉROLA, Javier J. y GARCÍA PEÑA, J. (coords.) (1997). *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Popular. (Proa).
- HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- KESTER, Grant H (1995). «Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community Art», en *Afterimage*, vol. 22, n.º 6.
- KRAVAGNA, Christian (1998). «Working on the Community. Models of Participatory Practice» en *Republicart*. Multilingual Web Journal. Disponible en: <http://www.republicart.net/disc/aap/kravagna01_en.htm>. [Consulta: junio de 2005].
- MACBA (2005a). «MACBA any 10, moment 0», en *Agenda Informativa del MACBA*. Otoño. Disponible en: <http://www.macba.es/controller.php?p_action=show_page&pagina_id=23&inst_id=21892&lang=CAT> y en <http://www.macba.cat/uploads/20061008/QP_05_Agenda_cas.pdf>.

- (2005b). «Educación y redes», en *Agenda Informativa del MACBA*. Invierno. Disponible en: <http://www.macba.cat/uploads/20061008/QP_05_Agenda_cas.pdf>.
- MARCHART, Oliver (1998). «Art, Space and the Public Sphere(s). Some basic Observations on the Difficult Relation of Public Art, Urbanism and Political Theory», en *European Institute for Progressive Cultural Policies (EIPCP)*. Disponible en: <<http://eipcp.net/transversal/0102/marchart/en>>.
- NOLLERT, Angelika y otros (eds.) (2006) *A.C.A.D.E.M.Y.* Hamburg: Kunstverein [etc.]
- O'NEILL, Paul y WILSON, Mick (eds.) (2009) *Curating and the Educational Turn* Amsterdam, Londres: De Appel/Open Editions.
- ORELLANA, Iván (2005). «El conocimiento de los artistas», texto para la sesión titulada «La pedagogía y la enseñanza: de la vara al intelecto casi general», en el marco del proyecto «SAFU» (Sant Andreu Free University) Encuentro realizado en el Centre Cívic San Andreu de la ciudad de Barcelona. [Material fotocopiado]. Audio disponible en: <<http://www.ypsite.net/proyecto.php?id=9&menu=31>>.
- PARSONS, Michael J. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- RANCIÈRE, Jacques (2009). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- READ, Herbert (2007). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- RIBALTA, Jorge (2004). «Contrapúblicos. Mediación y construcción de públicos», en *Republicart*. Disponible en: <http://www.republicart.net/disc/institution/ribalta01_es.pdf>. [Consulta: abril de 2005].
- RODRIGO, Javier (2007). «Educación artística y prácticas artístico-colaborativas: territorios de cruce transversales», en Pablo COCA y Paz MONTERO, *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto* Valladolid: Junta de Castilla y León, Consejería de Cultura y Turismo.
- TREND, David (1992). *Cultural Pedagogy. Art/Education/Politics*. Nueva York: Bergin & Garvey. (Critical Studies in Education and Culture Series: Edited by Henry A. Giroux and Paulo Freire).
- (1997). «The Fine Art of Teaching», en Henry GIROUX y Patrick SHANNON (eds.), *Education and Cultural Studies. Toward a Performative Practice*. Nueva York y Londres: Routledge.
- YÚDICE, George (2002). *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.

Recursos web

- Proyecto «Transductores. Pedagogías colectivas y políticas espaciales».
<<http://www.transductores.net/>>.
- LaFundicio.
<<http://www.lafundicio.net/>>.
- Proyecto «Zona Intrusa».
<<http://zonaintrusa2.pbworks.com>> y <<http://zonaintrusa3.pbworks.com>>.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO E ARTE: A CONSOLIDAÇÃO DE UM CAMPO INTERMINÁVEL

Marcos Villela Pereira *

SÍNTESE: O objetivo deste artigo é explorar algumas considerações acerca da educação, da arte e da relação entre elas, de modo a mostrar a condição interminável desse campo de estudo e investigação. Tomando como horizonte a formação de professores, reitero-me no entrecruzamento dos processos de subjetivação e do entendimento estético: a estética da existência como tema clássico na história da humanidade e a formação como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade – formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir.

O lugar da arte na educação, a relação entre arte e educação, o lugar da arte na vida, o sentido da educação, as implicações entre a vida, a arte e a educação, quem vem antes, quem vem depois, quem depende de quem, quem se serve de quem: não tanto o conteúdo dessa problematização, não tanto as respostas, mas é o próprio movimento de perguntar que interessa ser problematizado.

Como *corpus* de problematização, tomaram-se quatro textos da importante arte-educadora brasileira Noêmia Varela, professora da Escolinha de Arte do Recife: «Criatividade na escola e formação do professor», de 1972; «Movimento Escolinhas de Arte: imagens e ideias», de 1973; «O desafio da formação de recursos humanos para a educação através da arte», de 1977; e «A formação do arte-educador no Brasil», de 1984. O material será confrontado com categorias contemporâneas do campo da educação e da arte, buscando-se especular seu potencial infinito de investigação.

Palavras-chave: educação e arte; educação estética; ensino de arte.

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y ARTE: LA CONSOLIDACIÓN DE UN CAMPO INTERMINABLE

SÍNTESIS: *La intención de este artículo es exponer algunas consideraciones sobre la educación, el arte y la relación entre ellos, mostrando la condición interminable de este campo para el estudio y la investigación. Al tener como horizonte la formación de profesores, se reitera en el cruce de los procesos de subjetivación y el entendimiento estético: la estética*

* Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

de la existencia como tema clásico en la historia de la humanidad y la formación como un complejo y rico proceso de producción de subjetividad –formar a los demás y formarse a si mismo como un intrincado arte de existir–.

El lugar del arte en la educación, la relación entre arte y educación, el lugar del arte en la vida, el sentido de la educación, las implicaciones entre la vida, el arte y la educación, cuál viene antes, cuál viene después, cuál depende de cuál, cuál se sirve de cuál: no tanto en el contenido de esa problemática, no tanto en las contestaciones, sino en el propio movimiento de preguntar que interesa ser problematizado.

Como corpus de la problemática, se tomaron cuatro textos de la prestigiosa educadora de arte brasileña Noêmia Varela, profesora de la Escuela de Arte de Recife: «Creatividad en la escuela y formación del profesor», de 1972; «Movimiento Escuelas de Arte: imágenes e ideas», de 1973; «El desafío de la formación de recursos humanos para la educación a través del arte», de 1977; y «La formación del arte-educador en Brasil», de 1984. Para ello se confrontará este material con otros contemporáneos del campo de la educación y el arte, en un intento de especular sobre su potencial infinito de investigación.

Palabras clave: educación y arte; educación estética; enseñanza del arte.

STUDIES ON EDUCATION AND ART: THE CONSOLIDATION OF AN ENDLESS FIELD

ABSTRACT: The aim of this article is to expose some thoughts on education, art and the connections between both of them, thus exposing the endless essence of this field of study.

Since teacher training is ultimate goal, we will put special emphasis on the connection between subjective processes and aesthetic understanding: the aesthetics of existence as a classic topic in the history of humankind, and training as a complex and rich process of subjectivity production -to train the others and to train oneself as the difficult art of existing.

The place of art in education, the relation between art and education, the place of art in life, the purpose of education, the connections between life, art and education: which one comes first, which one comes last, which one depends and which one is depended on, which one uses the other. What is important is not the content of this problem, is not the answers. It is the very action of questioning that we are interested in questioning.

The corpus of this research is composed of four texts by prestigious Brazilian art teacher Noêmia Varela, teacher at Recife Art School: «Creativity at school and teacher training» (1972) «Movement at Art School: images and ideas» (1973). «The challenge of training human resources for education, through art» (1977) and «Art teacher formation in Brazil» (1984). For this purpose we will compare this material with contemporary papers from the field of education and art, in an attempt to speculate on its infinite research potential.

Keywords: education and art, aesthetic education, art teaching.

1. INTRODUÇÃO

Minha ideia é explorar algumas considerações acerca da educação, da arte e da relação entre elas de modo a mostrar a condição interminável desse campo de estudo e investigação. E pretendo fazer isso não por diletantismo, mas por ver que algumas questões fundamentais que temos posto em nosso contexto exigem sempre e sempre a sua colocação, a cada nova circunstância. Por ver que mesmo quando estabelecemos alguns princípios ou valores de modo universal – ou, no mínimo, quando pretendemos fazer generalizações – ainda assim, estamos postulando um entendimento que exige uma tomada de posição ou a demarcação de uma perspectiva em relação à qual compreendemos a realidade. Porque mais importa o modo como operamos com essas questões do que as respostas que damos a elas, cada vez que as problematizamos.

Há muitos anos, meu objeto de investigação é a formação de professores. E tenho sido recorrente na remessa que faço a esse entrecruzamento entre os processos de subjetivação e o entendimento estético. Aliás, nada original: a estética da existência é tema clássico na história da humanidade. A formação como um complexo e multifacetado processo de produção de subjetividade. Formar os outros e formar a si mesmo como uma intrincada arte de existir.

63

Em minha tese de doutoramento (Pereira, 1996) já defendi a necessidade de se pensar a formação de professores orientada pela problematização e pela crítica: evitando recair na discussão de modelos ou modos de ser professor, propus inquirir *como* nos tornamos professores. E essa pergunta não se dirige à identidade do professor, não é ao conteúdo da *professoralidade*, não são as habilidades, as competências ou os saberes que persigo com inquietação. É o *como* se chegou a ser o que se é. Trata-se, sim, de pesquisar os movimentos de professoralização para podermos nos aproximar de entender *a* professoralidade, da mesma maneira que se trata de pesquisar os movimentos de subjetivação para podermos nos aproximar de entender a subjetividade (Pereira, 1997).

Entendendo a *professoralidade* como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito (Pereira, 1996), somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem num mesmo lance o sujeito e o professor. O sujeito se professoraliza e se subjetiva ao mesmo tempo. E, ao se professoralizar, contribui para a subjetivação de outros sujeitos.

O professor, como agente da pedagogia e da didática, é um sujeito orientado por princípios, comprometido com a justiça e com o bem. Ele é um agente de formação de outros sujeitos. Entretanto, não se trata de tomar por referência um *bem* único e universal. O *bem* nem sempre é um só nem sempre é o mesmo: mesmo a melhor concepção de bem vale apenas por um determinado período ou para um determinado contexto, além do que nunca existe uma única concepção sobre um mesmo período (Oelkers, 2007). Cada circunstância vai gerar exigências muito além de apelos morais. Cada circunstância representa uma mudança e uma progressão motivada pelos problemas *daquele* tempo e *daquele* lugar e, portanto, não se pode recair em concepções dogmáticas ou canônicas do que seja «o» bem. A ideia de bem é uma resposta a um problema moral momentâneo: uma nova situação gera um novo problema e, conseqüentemente, suscita outra forma de bem (Oelkers, 2007, p. 227). Assim, aquilo a que se dirige o trabalho de um professor é uma realidade ela mesma em permanente transformação.

Diferentes contextos culturais constituem e são constituídos por diferentes formas de racionalidade. Essas formas de racionalidade não são construções abstratas alheias à condição histórica ou política, não são pressupostos universais ou princípios absolutos. De outro modo, são formas de racionalidade cultural, histórica e politicamente construídas. Referindo-se à realidade que se estabelece a partir do século XX, Wolfgang Welsch diz que não existe mais nenhuma pergunta que não seria respondida de forma diferente por diferentes paradigmas ou culturas. A validade das constatações feitas no interior de uma versão de mundo é relativa às premissas dessa versão: no contexto das premissas escolhidas, as afirmações fazem sentido; no contexto de outras premissas, não (Welsch, 2007). Segundo ele, formas de racionalidade são sempre associadas com práticas culturalmente compartilhadas e, inversamente, culturas podem ser concebidas como formas de racionalidade estabelecidas (Welsch, 2007, p. 251).

Essa ideia de que uma verdade sobre o mundo corresponde a um sentido produzido no contexto de uma determinada experiência nos conduz à experimentação de um pluralismo, de um relativismo que nada tem de permissivo ou leviano, como tentaram nos fazer crer os postulantes do pós-moderno apocalíptico (Pereira, 2008). Esse relativismo exige um debate crítico rigoroso que nos coloque frente a frente com a nossa própria cultura e nossas próprias formas de racionalidade, com nossos próprios exercícios de racionalização. Ao contrário de nos conduzir na direção de um relativismo absoluto, relaxado e preguiçoso (o que seria

efeito de um pensamento absolutista), somos levados por Wolfgang Welsch na direção daquilo que ele chama de «relativismo esclarecido», um exercício de autocrítica no interior de uma realidade transcultural (Welsch, 2007, p. 250).

Enfim, questões filosóficas nos assaltam, problemas morais nos aparecem, fazemos escolhas para nós, para a humanidade e para o mundo, constituímos um olhar sobre a realidade, sobre os outros e sobre nós mesmos na direção de alcançar uma *existênciaboia, justa e verdadeira*

Temos nas mãos, como resíduo dessa análise, a ideia de que a realidade não tem uma verdade ou um sentido *em si*, já que não identificamos a possibilidade de alguma instância essencial que assegure a permanência das supostas formas universais do pensamento sobre o mundo. Temos diante e em torno de nós uma realidade que resulta de um sentido que lhe é atribuído pelo sujeito que a experimenta. Uma realidade, como diz Zigmunt Bauman, líquida (Bauman, 2000). Uma realidade que se arranja segundo uma forma de racionalidade que sobre ela se debruça. Não mais uma única forma de racionalidade, uma razão universal, mas uma realidade que se produz na própria experiência do sujeito que, ao existir, fabrica diferentes formas de racionalizar o mundo.

65

Do sujeito, podemos postular o *ethos*, a atitude, os princípios. Mas não o conteúdo deste *ethos*. Tomados pela insegurança produzida pelo fato de que uma mesma ideia pode ser verdadeira em um certo contexto e ser falsa em outro contexto, diante da incerteza perante o fato de que algo pode representar o bem em uma circunstância e não o ser em outra, contagiados pelo desconforto ante aquilo que existe e suas implicações no que ainda virá a existir, confrontados com o pluralismo de sentidos, somos tentados a sobrepor à realidade uma impossível aparência homogênea. Porém, é o exercício da crítica e da autocrítica, que nos permite desviar dessa ilusão e conhecer, compreender e demarcar as diferentes formas de racionalidade possíveis implicadas na nossa experiência do mundo.

Ou seja, nossa pergunta pelos nossos processos de subjetivação e de professoralização representam uma via bastante importante para assumir a formação e a auto-formação como processos infundáveis. Tomar distância de si sem desprender-se de si é a condição de possibilidade de colocar em questão os princípios que orientam nossa ação sem recair em generalizações. Colocar em questão processos e modos de subjetivação e *professoralização*, seus contextos, suas circunstâncias, as

formas de racionalidade que neles operam, os projetos que deles emergem, os efeitos produzidos, tudo ajuda a renovar constantemente os valores que entram em cada composição.

Essas composições nunca são definitivas nem tampouco seus efeitos se realizam completamente. Justamente porque os efeitos pretendidos – em si e nos outros – não se realizam, torna-se imperioso não abandonar nunca o processo formativo (e auto-formativo). Que o efeito pretendido não se realize, isso é justamente uma felicidade, é bom e, de modo algum, um motivo para abandonar toda a atividade (Oelkers, 2007, p. 228). Ao contrário, é justamente esse o mote para permanecer aprendendo com o processo de subjetivação e continuar renovando a necessidade do *bem* como horizonte dos processos de formação.

A educação, assim compreendida, constitui uma permanente experimentação do bem como *ethos* crítico formativo dos sujeitos. E o professor, um sujeito privilegiadamente posicionado na coincidência das condições de agente e agido.

66

Essa interminável tarefa empurra os sujeitos na direção de uma condição de vida que lhes dá a propriedade de ação e paixão ao mesmo tempo. O grande mote do trabalho de formação, assim, aparece como uma imensa vontade de poder viver para fazer os outros viverem, de saber aprender para levar os outros a aprenderem. Motivação prometeica de roubar o fogo aos deuses para dar aos homens, mas com a característica do trabalho de Sísifo: nunca suficiente, nunca o bastante, nunca esmorecendo, sempre suspeitando, cada vez inventando o mundo e inventando-se para estar nesse mundo e inventar-se com os outros.

Nesse sentido quero dizer que nossa tarefa é interminável, que nosso campo é infinito: porque não há um ponto derradeiro, um valor ou uma verdade ou um juízo definitivo a que se possa chegar. Mas, então, que rumo dar à pesquisa e ao estudo sobre a formação?

Minha proposição é que nos posicionemos atrás das sempre colocadas questões e nos preocupemos não tanto com as respostas, mas com o modo como lidamos, como temos lidado com as perguntas, com os efeitos que as perguntas produzem em nós, com os arranjos que fazemos a partir das perguntas, com a forma como lidamos com os problemas.

O lugar da arte na educação, a relação entre arte e educação, o lugar da arte na vida, o sentido da educação, as implicações entre a vida,

a arte e a educação, quem vem antes, quem vem depois, quem depende de quem, quem se serve de quem: não tanto o conteúdo dessa problematização, não tanto as respostas, mas o nosso movimento é o que me interessa sobremaneira aqui.

A essa atitude tomada no ato de pensar nessas questões como questões formativas, de dar trato didático ou pedagógico a elas, de experimentá-las como uma problematização radical, no sentido de ensinar algo e de aprender algo, a essa atitude chamo *professoralização*. Ao envolver-se com uma problemática dessa complexidade com vistas a formar-se e formar os outros, chamo de *professoralização*. Ao fazer coisas, ao usar táticas, técnicas, truques, ao tomar providências para proporcionar vida para si e para os outros em um campo que envolve arte e que envolve educação, chamo *professoralização*. Ao fazer escolhas, ao tomar atitudes, ao mexer no espaço, ao organizar o tempo, ao usar coisas, objetos, conteúdos, ao tomar, ajudar a tomar e encaminhar decisões, à partilha dessa experiência na direção de intencionalmente produzir efeitos em si e nos outros chamo *professoralização*.

Chamo *professoralização* à operação proposital de certas tecnologias, certos aparatos e certos artefatos no sentido de pôr em movimento processos e percursos formativos, para si e para os outros. E é estudando a *professoralização* que alcanço vislumbrar a *professoralidade*. É investigando *como me tornei o professor que saçar que me tornei o professor que sou* é que investigo a *professoralidade*. O professor que sou, o professor que estou sendo é apenas um estado, um estágio, um efeito dessa *professoralidade* que se *professoraliza*. Aquilo que sou é um caso particular de um vasto leque de possibilidades de eu ser. A realidade é um caso particular do possível.

E não se trata, então, de esgotar a investigação desse caso particular como se ele fosse uma totalidade. O que é, o é relativamente. A mim importa olhar para o que é ao lado do que foi e do que poderia ter sido: aí, sim, aproximo-me a entender a complexidade do que somos nós. Aí está o sentido do interminável: porque não é sobre a finitude do que existe que colocamos nossa atenção, senão na ilimitável e interminável existência das possibilidades. Parafraseando T. S. Eliot, digo: o que poderia ter sido e o que foi permanecem, perpétua possibilidade ¹.

¹ T.S. Eliot. Quatro quartetos - Burnt Norton, *ri Poesia* (trad. Ivan Junqueira). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

No caso de aproximar-me da arte, me importa entender como tenho dado conta dos elementos, objetos, experiências, práticas e processos artísticos implicados nos percursos e processos de formação – a minha e a dos outros. Esse, então, é o sentido de perguntarmo-nos pela relação entre a educação e a arte.

2. RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ARTE

Como já disse, não pretendo inventar a roda nem descobrir a pólvora. Vou servir-me de questões já muitas vezes colocadas para exercitar meu olhar sobre como temos lidado com elas em diferentes momentos e, se possível, tirar algum proveito para o que temos agora. Vou escolher uma voz, uma voz que entoa legitimamente, como ninguém, essa ladainha. Ladainha no *bom-sentido*, sem nenhum tom pejorativo. Ao contrário, ladainha como canto, como toada, com propriedade e harmonia. Vou escolher uma voz para fazer essas perguntas pela relação entre a educação e a arte, a voz de Noêmia Varela. A meu ver, ninguém melhor do que ela para ser invocada: um ícone, um paradigma desse universo, talvez a mais importante arte-educadora brasileira. Vou tomar quatro textos e deles extrair excertos para comentar. Vou fazer um pouco desse exercício de ensaiar o interminável movimento entre o que poderia ter sido e o que foi.

68

E o curioso é que essa sua voz me chega, também, por outras vozes: eis aí outro traço da projeção *en abîme*, do eco que fabrica profundidades intermináveis. São as vozes de Lucimar Bello, de Ana Mae Barbosa e de Marly Meira que me fazem chegar a voz de Noêmia Varela. Os textos, «Criatividade na escola e formação do professor», de 1972 e «Movimento Escolinhas de Arte: imagens e ideias», de 1973, estão reproduzidos no livro *Noêmia Varela e a Arte*, de Lucimar Bello (Frange, 2001); o texto «A formação do arte-educador no Brasil», de 1984, está publicado no livro *História da Arte-Educação*, de Ana Mae Barbosa (Barbosa, 1986); e o texto «O desafio da formação de recursos humanos para a educação através da arte», de 1977, faz parte dos *Anais do I Encontro Latino-Americano de Educação através da Arte*, que é da Marly Meira, mas está comigo há pelo menos vinte anos. Assim, vamos nós também juntando nossa voz às outras vozes e fazendo mais forte essa cantoria e esse refrão.

Vou tomar os textos em ordem cronológica de aparecimento e fazer destaques de algumas passagens. Eles mesmos já são entremeados... eles mesmos fazem remessas entre si. Apenas vou ser mais um anteparo a fazer eco. Só que com a intenção de examinar os *nossos* movimentos, não os dela. Ela foi quem foi, ela disse o que disse. Aqui, pretendo explorar *o que poderia* ter sido feito e dito e, mesmo, *o que foi* dito e feito por nós, nesses anos depois. Vou procurar escapar da tentação de interpretar as citações, atribuindo certo significado cabalístico e posição às suas palavras. Pretendo me esquivar ao máximo de decifrações e decodificações de mensagens visionárias ou proféticas em seus escritos. E também vou tentar me desviar da tendência de identificar correspondências e remessas lineares entre suas ideias e as de outros autores. Tentarei *experimentar* a admiração ante suas palavras. Deixar-me tomar de surpresa e entusiasmar-me com seus dizeres, fazendo uma leitura heurística dos seus textos. Mas não sem sinalizar o óbvio, apontando pareências e similitudes: a neutralidade me é impossível. E o alinhamento com a análise de Lucimar Bello, inevitável. Enfim, vou permitir que a voz de Noêmia Varela faça surgir outras vozes, de outros autores, de outras épocas. Fazer de sua voz uma voz que não vemantes nem *depois*, mas junto-com. Ressonâncias, talvez. Que vozes suscitam essa voz? Trarei algumas. Outras, deixarei que vocês as tragam, enquanto ouvem.

3. O MESTRE-DO-FUTURO - 1972

No primeiro texto, Noêmia Varela também convoca outras vozes para falar. Começo por uma invocação que ela faz de Anísio Teixeira. Noêmia toma um de seus artigos, sobre a formação de professores, escrito em 1959, mais de dez anos passados, e pergunta: «qual a imagem mais objetiva desse novo mestre? Que fazer e saber são necessários à sua formação? E onde está a arte de levar o Homem à descoberta do novo mestre em si mesmo?» (Varela, 2001a, p. 182).

Será recorrente – nela e em nós – a pergunta fundamental sobre a formação de professores. A essa altura, ela ainda se refere aos professores *em geral*, não propriamente aos professores de arte. Não é pela arte de formar o mestre que ela pergunta, mas pela arte de levar o homem à descoberta do novo mestre *em si mesmo*. É um sentido de formação que faz dobrar-se o sujeito sobre si mesmo, é um sentido de autoformação que nos aparece aí. Que fazeres e que saberes, pergunta

ela, quase trinta anos antes do Relatório Delors ². Que fazeres e que saberes, pergunta ela, sem suspeitar que atravessaremos décadas fazendo as mesmas perguntas e encontrando tão diferentes respostas.

«À universidade brasileira cabe considerável parcela de compromisso no sentido de se efetuar o processo renovador necessário para o ensino criativo – seja no nível de currículo de sua Faculdade de Educação, aprimorando vocações definidas e reformulando a ação docente, seja no nível de pós-graduação como laboratório de alto gabarito de criatividade nos campos das artes, das ciências físicas e sociais; no incentivo à tecnologia, à pesquisa e no aprofundamento dos estudos teóricos, captando dessa forma a expressão e o pensamento criadores de sua população de mais de meio milhão de jovens através de cursos qualificados, vinculados à realidade brasileira e à específica necessidade de formar mestres que possam trabalhar no processo contínuo de reformulação, renovação, invenção e metamorfose do mundo» (Varela, 2001a, p. 183). Vemos aí a polêmica sobre o papel das Faculdades de Educação como aparelho de importante interferência crítica, como espaço privilegiado em termos do comprometimento com a formação docente, ao lado da pós-graduação, ainda bastante incipiente no Brasil, mas já sinalizada como polo de formação do pesquisador. Vemos a preocupação com a realidade, o repertório e o acervo cultural e intelectual dos alunos como fonte privilegiada para a produção de conhecimento. Vemos *avontade de revolução* tão cara a Kant, indicada como objeto mais significativo para essa instituição que é a universidade.

70

Recorrendo novamente a Anísio Teixeira, ela declara o propósito de uma «escola incluindo a nova orientação de educar cada um e não apenas selecionar os capazes, ou os suscetíveis de se ajustarem aos programas estabelecidos e compulsórios» (Varela, 2001a, p. 184). Numa legítima reatualização do espírito escolanovista, *cada um* expressa a preocupação com a singularidade do sujeito na sua formação. O ideário liberal deweyano transpira na intenção de viver a experiência, de educar pela particularidade da experiência e seus efeitos no indivíduo.

² Jacques Delors. Educação: um tesouro a descobrir (Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO). Brasília: UNESCO/ MEC; São Paulo: Cortez, 1999.

³ Essa idéia é exporada por Immanuel Kant na segunda dissertação, publicada em *O Conflito das Faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1993.

Pontuando a formação do professor, ela continua: «nessa perspectiva [de uma experiência criadora onde se prepara a previsão do futuro], como poderíamos trabalhar esse “novo mestre”? Estimulando experiências que nos possam trazer soluções criativas, levando-as às tradicionais escolas para a desejada transmutação? Globalizando o esforço continuado de muitos, unidos no propósito de uma cooperação universal para a descoberta da solução mais condizente com nossa época para a integração na escola das conquistas técnico-científicas? E por que não atuar em todas as frentes? Nas velhas e novas estruturas, junto ao velho-mestre, mestre-do-futuro. Este último, trabalhando desde sua infância, na perspectiva de seu devenir e na abertura de uma educação preventiva que totalize a capacidade criadora do Homem?» (Varela, 2001a, p. 184) Mais uma vez, parece-me importante apontar aí alguns rastros associáveis à tese kantiana de que o progresso se atualiza na *vontade de revolução* mais do que na revolução propriamente dita. E o que dizer desse «mestre-do-futuro, trabalhando desde a sua infância na perspectiva de seu devenir e na abertura de uma educação preventiva que totalize a capacidade criadora do homem»? (Varela, 2001a, p. 184) Podemos fazer uma correspondência com a formação ao longo de toda a vida ou será forçar demais? Agregar à formação do professor a memória, a sua história de vida e seu saber experiencial. E o que são esses devenires, se não possibilidades, existências latentes e latejantes em si e nos outros?

«Envolvê-lo também no processo criativo e, conseqüentemente, levá-lo à sua forma particular de educar, operar – no tempo e no espaço da sua vida – na construção da totalidade e unicidade de cada educando, em harmonia com todos os demais fatores que contribuem para o seu desenvolvimento» (Varela, 2001a, p. 185). Mais uma vez, a tácita intenção de alcançar um estado de felicidade coletiva, de bem estar, uma espécie *dewelfare state*. Nada muito diferente, em intenção, da ideia de realização ou de emancipação que nos acostumamos a bradar no fim do século vinte.

A terceira parte do texto se intitula «reflexões sobre uma forma nova de preparação do professor – características e possibilidades para a mudança» (Varela, 2001a, p. 186). A tônica dessa seção também é aquela *vontade de revolução*, que aparece aqui como *prontidão para a mudança*. O movimento proposto (tanto para a formação do próprio professor quanto para a sua atividade de formação) percorre o alargamento estratégico das dimensões da personalidade e o estendimento das fronteiras da experiência. Alargar as dimensões e estender as fronteiras,

eis a tarefa que se põe à formação do professor (Varela, 2001a, p. 187). A ele caberá descobrir o outro em sua originalidade individual e em seus condicionamentos e pobreza simbólica. A ideia não é formar um especialista, mas proporcionar uma formação geral, diversificada e heterogênea («aparentemente paradoxal») que «provoca o uso da imaginação e da invenção na meta da organização de experiências construtivas». Tornar o professor, ele mesmo um palco de experimentações, ele mesmo um campo de possibilidades. Muita coisa ele pode ser, pode vir a ser. Assim como o outro é tudo e é nada, é original e singular e é pobreza simbólica. E se o outro o é, ele também pode sê-lo.

«Não formamos o professor especializado em arte, mas indicamos ao educador o caminho para a mudança, a fim de descobrir, se lhe convier, a especialização» (Varela, 2001a, p.189). Fio de navalha sobre a superficialidade caótica da polivalência barata que se salva na ideia de multiplicidade. O professor polivalente de que fala Noêmia é o polivalente de sensações, de percepções, de experimentações. Longe de ser o faz-tudo, o falso policompetente que os primeiros tempos das novas Licenciaturas, curtas e plenas, em Educação Artística ajudaram a formar, o polivalente é aquele que tem muitas valências, muitas polaridades, muito mais que apenas o positivo ou o negativo. A polivalência pretendida aqui se aproxima da ideia de interdisciplinaridade, muito forte no início dos anos setenta.

72

Também se fala em «artista transformado no artista-professor, inserido numa outra forma de trabalho criativo, capaz de captar sua sensibilidade, pensamento e ação criadores para a renovação da escola» (Varela, 2001a, p. 189). O artista se experimentando como professor e experimentando os outros se experimentando. Sua vida é obra de arte, a vida dos outros é obra de arte, a vida dos outros e a sua vida são campos de experimentação. Como experiência criativa, enquanto o ensino de arte e a experimentação estética ficarem restritos à aula de arte, não se , alçarão os efeitos possíveis.

«E se a era atômica em que estamos começa a modificar nossas concepções de vida, tornando sonhos e ficções, realidades, consequentemente concluímos que haverá de surgir a escola criativa no processo da descoberta do “novo-mestre”» (Varela, 2001a, p. 192). O uso intencional dos plurais – sonhos, ficções e realidades – também denota a multiplicidade do mundo latente nessa visão de formação. Não há a realidade, mas realidades, sempre se fazendo, sempre proliferando. As rupturas modernas e o multifacetamento da cultura na transição entre os anos

sessenta e setenta contribuem para que se dê asas à imaginação e à fabricação de algumas utopias um tanto românticas que muito em breve cairão por terra.

4. PERIGO À VISTA DESARMADA - 1973

«O que assusta a todos nós que acreditamos no papel primordial da educação neste período de conquistas grandiosas – sobretudo científicas e tecnológicas –, mas também de perdas catastróficas e danos insanáveis que caracterizam o mundo atual, é o problema da falta de qualidade da própria arte-educação hoje. Problema crescente já observado pelos que fazem arte-educação com seriedade e competência.» (Varela, 2001b, p. 220) Lucidez de sobra. Vale o que diz Foucault sobre o poder e a sociedade: é perigoso. E se é perigoso, a gente tem que prestar muita atenção, ser estrategista e não acreditar em nada espontâneo e plenamente bom. Tudo o que é poderia estar sendo outra coisa. E se poderia é porque ainda pode. Assim, muita cautela com essa inconsequência e irresponsabilidade que assola muitas salas de aula regulares, não regulares e irregulares, muitas oficinas e ateliês de alguma coisa. Ondas de modismos foram e continuam sendo frequentes e, via de regra, acarretam essa situação: sensibilizações, releituras e outras tantas panaceias do tipo.

«Há exceções, é claro. Luta-se, na verdade, pela qualificação da arte-educação em todos os graus de ensino, na escola e em outros espaços alternativos. Mas, de modo generalizado, ainda vem sendo apregoada e posta em circulação na escola brasileira uma educação não poética, imatura, ingênua por vezes, e quase sempre bem mascarada.» (Varela, 2001b, p. 220) A difícil tarefa de separar as boas intenções das efetivamente boas propostas de trabalho. O mais complicado é que todo o mundo quer ser exceção. Ser diferente. Por nada, só para ser. Porque sabe que ser igual é ruim, que tem que ser original, singular, único, bem diferente. E é aí, nessa gratuidade imatura que começa a inconsistência que vai acabar contribuindo para a desqualificação. Para a estetização superficial, para a estilização rasa.

«É fácil constatar, entretanto, que a arte-educação sobrevive em muitas escolas apenas como um novo nome.» (Varela, 2001b, p. 220) Ah, os nomes. A guerra dos nomes. Educação pela arte, educação através da arte, educação em arte, educação artística, arte-educação,

arteducação, ensino de arte, ensino de artes, ensino das artes, maiúsculas, minúsculas, um poço sem fundo.

«Reina embalada – em duplo sentido: dormindo em berço esplêndido e bem empacotada – em discurso sem pensamento divergente.» (Varela, 2001b, p. 220) Ah, que saudade do tempo que se estudava de verdade. Do tempo que a gente lia livros inteiros. E que sublinhar era como debater e discutir com o autor. A essa altura já é possível perceber que a promessa esboçada pela Lei nº. 5692/71 vai ser consumida pelo desgoverno geral que se estende pela década de setenta.

«Continua a girar em torno de técnicas repetidas sem quaisquer consequências que levem o educando a criar, refletir e a viver de modo diferente. Prefere materiais de preços inacessíveis e desvinculados do meio ambiente, da natureza, do homem, sem possibilidades imprevisíveis. Visa à usura, à ambição de poder, à manipulação das ideias» (Varela, 2001b, p. 221). Materiais com possibilidades imprevisíveis: a vida não era assim também? Cada vez mais presenciamos gente que renuncia a si mesmo em favor de tornar-se algo ou alguém de acordo com algum padrão. Ainda que os padrões sejam muitos e que isso possa remeter a alguma forma de diversidade, continua valendo a ideia de que o padrão, o clichê, o estereótipo não têm possibilidades imprevisíveis. Mesmo os materiais já não tão caros, mais próximos do meio ambiente, da natureza e do homem, também eles muitas vezes viraram peça de repetição, ingrediente de receita.

74

«E, mesmo dessa forma, vem sendo aceita prazerosamente – por ignorantes do que é a arte-educação, pelos equivocados em sua escolha profissional e que não passam de corpos estranhos no domínio da educação, pelos mal-intencionados estruturados do submundo da arte-educação» (Varela, 2001b, p. 221). Como boa parte das disciplinas do currículo escolar, também a educação artística sucumbiu ao modelo alienante do sistema hegemônico. Uma ideologia pautada no esvaziamento, na banalização, na reprodução de estereótipos vazios mascarados com uma falsa ideia de criatividade. Aquela perspectiva da polivalência entendida como multiplicidade é convertida em uma formação superficial e leviana. A rotina das escolas passou a ser governada pela arte como enfeite, como decoração.

«Por tudo isso, a arte em educação aí está: em muitos lugares em sinal vermelho, não evoluída, não revolucionária e, assim sendo, sem a marca libertária, sem o espaço para a necessária iniciação no exercício

do ato criador e da descoberta da forma, carente de dimensão filosófica. Logo, a partir da minha ótica, sem a sua legítima atribuição de transformar o mundo, na parte essencial que lhe cabe, na arte de educar» (Varela, 2001b, p. 221). Poderíamos dizer que esse período representou o tempo em que se tirou a arte da arte-educação⁴.

5. EXISTIRÁ ESSA FORMA DE EDUCAÇÃO? - 1977

No contexto de um evento pioneiro no Brasil e na América Latina, capitaneado pela SOBREART (Sociedade Brasileira de Educação através da Arte), criada em 1973, Noêmia Varela faz uma contextualização pautada por duas balizas: o Plano a Médio Prazo (1977-1982), da UNESCO, que situava a ciência e a técnica a serviço do homem, e a Lei nº. 5692/71, que tornou obrigatória a educação artística no currículo escolar. Sua expectativa é que «da emergência de um professor mais qualificado e criativo surgirão o mestre-artista e o artista-mestre» (Varela, 1977, p. 54). No horizonte de suas considerações está o projeto de Herbert Read da educação através da arte, que afirma a tese de que a arte é a base da educação.

Suas considerações são parcimoniosas. Ela diz que «não há modelo perfeito nem único na educação criadora, para ser imitado e seguido – uma vez que cada educador sendo ele próprio singular e único como ser humano, tem o potencial necessário para encontrar, criar novos métodos e formas de ensinar, mais sensivelmente, dentro de seus limites e possibilidades» (Varela, 1977, p. 54). Esboça-se um pouco o perfil de autonomia do docente que deverá ser pensado então: uma dupla condição, o artista-mestre e o mestre-artista. O primeiro é aquele que vai proporcionar ao aluno a experiência criativa inusitada, a vivência do fazer imprevisível e surpreendente, sem as bases rígidas das prescrições, que vai apresentar a arte ao aluno; o segundo, por sua vez, será aquele que tomará a experiência artística como parâmetro para sua tarefa formativa, que vai tomar a experiência criativa como modelo de educação.

A proposta de Herbert Read «faz da educação uma arte e, desse modo, dá nova dimensão à preparação do arte-educador que essa forma

⁴ Paráfrase do título texto de Vincent Lanier, *Devolvendo arte à arte-educação*, publicado em Ana Mae Barbosa (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.

de educar exige. Pede um processo criativo em educação. Como, então, formar professores para essa arte de educar?» «Atualmente, o panorama do ensino de arte na escola brasileira expressa muitas diferenças – de sistema para sistema, de escola para escola, de professor para professor» (Varela, 1977, p. 55). É esse contexto que, em certa medida, vai dar argumentos para que se pense naqueles Cursos Intensivos de Arte na Educação (CIAES), promovidos pela Escolinha a partir de 1961, como referência para a formação de professores.

Quase trinta anos depois de iniciado o Movimento Escolinhas de Arte (MEB) no Brasil, Noêmia Varela revela sua apreensão e aponta claramente o seu potencial formativo, dizendo que «sabemos muito bem que uma instituição se expressa mais na qualidade de suas iniciativas do que na proliferação estereotipada de suas experiências» (Varela, 1977, p. 55). Sua preocupação sempre foi como um parâmetro de rigor necessário para as «muitas e multifacetadas Escolinhas de Arte que surgiram no país» que foram aceitas pelo MEB como um desafio. A concepção que norteava a iniciativa era uma instituição «aberta à renovação, à crítica construtiva, como microlaboratório onde as ideias crescem na espera – na oportuna espera – do tempo e do vento para as grandes travessias» (Varela, 1977, p. 55), «um centro experimental onde se cultiva e se acredita na educação como fonte de vida, de unidade» (Varela, 1977, p. 56).

76

Sua posição, nesse evento, era continuar colocando sob avaliação as iniciativas anteriores, como o fizera em outros momentos, de modo a sempre assegurar caminho aberto para pensar a formação do professor pautada na descoberta de «plurimetodologias criativas», como ela dizia.

6. SILÊNCIO E TRABALHO! - 1984

Em plenos anos oitentas, fim do período de ditadura militar, já com a perspectiva de uma Assembleia Nacional Constituinte desenhando-se no horizonte, a USP realiza o I Simpósio Internacional da Arte-Educação. Nessa ocasião, Noêmia Varela expressa as suas preocupações: «a arte no ensino de 1.º e 2.º graus continua sem espaço, continua superficializada, sem uma linha filosófica que lhe dê unidade e força, e o arte-educador sem o desempenho desejado – embora habilitado – sem horizonte e ainda sem assumir o papel de agente transformador na escola

e na sociedade.» (Varela, 1986, p. 12) Aquele sonho inaugurado pela Lei nº. 5692/71 mostrou-se comprometido por uma condição de realidade que o levou em outra direção.

Noêmia, então, faz uma fala que resgata a sua experiência com os CIAEs de 1961 a 1981. Ela retoma elementos já considerados em 1972 e coloca em questão alguns traços fundamentais dessa concepção: «Mas, que devemos pensar da formação do arte-educador? Quais as relações da arte com a educação que poderão melhor delimitar o lugar e a natureza do processo de formação do arte-educador? O que dá mais que pensar sobre esta questão e que ainda não foi pensado? Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador?» (Varela, 1986, p. 12).

Perguntas dessa natureza vêm nos acompanhando até hoje. Especialmente se considerarmos o ideário da educação crítica, bastante potente a partir dos anos oitentas, trazendo uma tônica mais sociológica do que psicológica às discussões pedagógicas no Brasil e no mundo. As teorias da reprodução, as teorias da resistência, a nova sociologia da educação, a nova esquerda, as teorias críticas, todas elas contribuem para colocarmos em questão aquele ideal emancipatório que prometia a plena libertação do indivíduo através da educação.

Com muita propriedade, Noêmia coloca questões de extrema atualidade, o que faz dessa arte-educadora uma extemporânea e, ao mesmo tempo, nos permite ver a obsolescência e o relativo anacronismo de nossos discursos. Ainda que pretendamos a constituição de uma aura pretensiosa de «vanguardismo», as questões que temos remetem ao que há de mais prosaico e elementar na história da arte-educação. Vamos criando novos nomes, novas roupagens, ares pós-modernos de uma alegria revolucionária francesa quase insuportável, arranjados por uma displicência filosófica da qual já nem nos envergonhamos.

«Na verdade, precisamos de um caminho de sabedoria que nos conduza à apreensão de um processo de capacitação de recursos humanos mais autênticos, caracterizado por atitudes de desenvolvimento receptivo e contemplativo. [...] Sinto necessitar de silêncio e trabalho» (Varela, 1986, p. 12). Para consolidar a ideia, Noêmia Varela recorre a São João da Cruz: «o falar distrai, o silêncio e o trabalho concentram os pensamentos e fortalecem o espírito» (Varela, 1986, p. 13). A experiência acumulada na história do MEB, o testemunho do período militar, o

silenciamento de projetos como o de Paulo Freire, o afrouxamento dos projetos no período da abertura, são vários os fatores que provavelmente contribuem para essa posição de mais cautela ante qualquer iniciativa mais leviana ou ruidosa.

Ela acredita que não é o modelo institucional, não é o programa que garante o sucesso da proposta, mas o comprometimento do sujeito com sua própria formação e com a do outro. «Penso que é preciso não substituir o tipo de formação atual por outro, pois logo se mostraria precário e conservador.» «Parece-me que o mais fundamental está em se arquitetar a formação do arte-educador a partir do princípio que deva estar sempre em desenvolvimento, na abordagem dos fenômenos da sorte, da educação, da filosofia, enfim, do conhecimento teórico e prático que a enriqueça e fale das conquistas do homem como ser inventivo, fértil em sua imaginação e capacidade de construir o mundo» (Varela, 1986, p. 26). Que se «forme um arte-educador sempre a serviço do ser humano e não da instituição» (Varela, 1986, p. 26).

De certo modo, podemos suspeitar que sua posição responde à ideia de que o desenvolvimento estético resulta da focalização dos meios e dos processos educativos, consistindo antes uma experiência singular.

78

7. UM CAMPO INTERMINÁVEL

Chego ao final deste ensaio reiterando aquela ideia da relatividade crítica dos valores e princípios que norteiam o trabalho do professor.

E sirvo-me de algumas considerações de Robert Saunders feitas nesse mesmo Simpósio da USP, em 1984. Ele afirma que a arte é um fenômeno cultural, inventado para satisfazer algumas necessidades humanas. Assim como as necessidades humanas mudam através dos tempos, também mudam os objetivos da arte (Saunders, 1986, p. 61). Mas não é que esses objetivos ou necessidades sejam suprimidos ou substituídos, uns pelos outros. Uma vez estabelecidos os objetivos para a arte ou para a arte-educação dentro de uma cultura, eles permanecem e se acumulam. Novas finalidades satisfazem novas necessidades porque a cultura e a sociedade se transformam. Mas as finalidades anteriores não desaparecem, apenas mudam seu *status* (Saunders, 1986, p. 66).

A pergunta que ele faz e que eu faço questão de trazer para este momento é: «que finalidade terá a arte-educação no que diz respeito exclusivamente à arte?» (Saunders, 1986, p. 68).

Trago essa pergunta porque me parece que a finalidade que se coloca para a arte-educação, neste século vinte e um, já não diz mais respeito exclusivamente à arte. Porque entendo que, dada a complexidade das nossas formas de organização social e de produção da nossa existência, compete à arte-educação uma parcela significativa da tarefa crítica de contribuir para que o sujeito se pense. Porque acredito que precisamos devolver a estética à arte-educação, no sentido de proporcionar a experiência de um processo e um percurso críticos que levem professor e aluno a se aproximarem de compreender *como chegaram a ser o que são*.

E assim, aventurar-se na perpétua aventura de explorar o interminável campo da relação entre a educação e a arte.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae (org.) (1986). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad.
- BAUMAN, Zigmunt (2000). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: ZahaR.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira (2001). *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte.
- OELKERS, Jürgen. (2007). «A educação para o bem: potencial de legitimação da pedagogia geral», em *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n. 2 (62), mai/ago, 2007.
- PEREIRA, Marcos Villela (1996). *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor* São Paulo: PUCSP/PPG Educação - Supervisão e Currículo (tese de doutorado).
- (1997). «A estética da professoralidade», em *20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* ANPED. GT-8 (Formação de Professores). Caxambú.
- (2008). «Utopias contemporâneas para a vida coletiva», em *Travessias*. Cascavel, n.º 2, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_002/cultura/utopiascontemporaneas.pdf> [consulta: junho de 2008].
- SAUNDERS, Robert (1986). «Fazer arte-educação faz uma diferença no mundo», em BARBOSA, Ana Mae (org.) *História da Arte-Educação* São Paulo: Max Limonad.

VARELA, Noêmia (1977). «O desafio da formação de recursos humanos para a educação através da arte», em *Anais do I Congresso Latino Americano de Educação através da Arte*. Rio de Janeiro: SOBREARTE.

— (1986). «A formação do arte-educador no Brasil», em Ana Maria BARBOSA (org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad.

— (2001a). «Criatividade na escola e formação do professor», em Lucimar BELTRANGE, *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte.

— (2001b). «Movimento Escolinhas de Arte: imagens e idéias», em Lucimar BELTRANGE, *Noêmia Varela e a arte*. Belo Horizonte: C/Arte.

WELSCH, Wolfgang (1995). «Estetização e estetização profunda ou: a respeito da atualidade do estético nos dias de hoje», em *Porto Arte*. Porto Alegre, v. 6, n.º 9, mai, 1995.

— (2007). «Mudança estrutural nas ciências humanas: diagnóstico e sugestões», em *Educação*. Porto Alegre, ano XXX, n.º 2, vol. 62, maio/ago, 2007.

CONSIDERACIONES SOBRE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: UN REFERENTE PARA LA EDUCOMUNICACIÓN

Idoia Marcellán Baraze *

SÍNTESIS: En los últimos tiempos, la educación artística se está transformando considerablemente a partir de una nueva epistemología que, en el ámbito de las ciencias humanas y sociales, dio lugar a la aparición de los estudios culturales, los estudios visuales y de cultura visual o la pedagogía crítica, y ha propiciado una serie de oportunidades para la revisión de este ámbito educativo.

Quizás una de las transformaciones más destacables ha sido la incorporación de las imágenes mediáticas como objeto de estudio de la educación artística, para lo cual ha debido superar planteamientos tradicionales que centraban la pertinencia del objeto de estudio en la excelencia estética. A este respecto, las propuestas de educación artística orientadas al estudio de la cultura visual, con distintos matices, nos abren unas perspectivas muy interesantes para el estudio de estas imágenes mediáticas, que vienen a reforzar, complementar y enriquecer las formas de estudio que venían proponiendo tanto la educocomunicación como las propuestas de alfabetización visual.

El presente artículo trata de analizar los argumentos y razones que se ofrecen desde esta renovada visión de la educación artística, con el fin de considerar lo que puede aportar para repensar y mejorar al ámbito que tradicionalmente se ha ocupado del estudio de las imágenes mediáticas: la educación mediática o educocomunicación, de tan larga tradición en Iberoamérica.

Palabras clave: imágenes mediáticas; comprensión crítica; educocomunicación; cultura visual.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS IMAGENS MEDIÁTICAS NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM REFERENTE PARA A EDUCOMUNICAÇÃO

SÍNTESE: Nos últimos tempos, a educação artística vem se transformando consideravelmente a partir de uma nova epistemologia que, no âmbito das ciências humanas e sociais, deu lugar ao aparecimento dos estudos culturais, dos estudos visuais e da cultura visual ou da pedagogia crítica,

e propiciou uma série de oportunidades para a revisão deste âmbito educativo.

Talvez uma das transformações mais destacáveis tenha sido a incorporação das imagens mediáticas como objeto de estudo da educação artística, para o qual teve de superar ideias tradicionais que centravam a pertinência do objeto de estudo na excelência estética. A este respeito, as propostas de educação artística orientadas ao estudo da cultura visual, com diferentes matizes, abrem-nos perspectivas muito interessantes para o estudo destas imagens mediáticas, que vêm reforçar, complementar e enriquecer as formas de estudo que vinham propondo tanto a educomunicação como as propostas de alfabetização visual.

O presente artigo trata de analisar os argumentos e razões que se oferecem a partir desta renovada visão da educação artística, afim de repensar sobre o que pode contribuir para repensar e melhorar o âmbito que tradicionalmente se ocupou do estudo das imagens mediáticas: a educação mediática ou educomunicação, de tão longa tradição na América ibérica

Palavras-chave: imagens mediáticas; compreensão crítica; educomunicação; cultura visual.

THOUGHTS ON MEDIA IMAGES IN ARTISTIC EDUCATION: A BENCHMARK FOR EDUCOMMUNICATION

ABSTRACT: During the past few years, artistic education has undergone considerable transformation, influenced by a new epistemological approach that, in the sphere of human and social sciences, facilitated the emergence of cultural studies, visual studies and of visual culture and critical pedagogy, and encouraged a series of opportunities to revise this educative field.

One of the most remarkable transformations is probably the incorporation of media images as an object of study in artistic education. For this purpose, traditional approaches that had aesthetic excellence as their object of study were put behind.

Considering this, approaches to artistic education oriented to visual culture, in different ways, open up very interesting perspectives for the study of these media images that come to reinforce, complement and enrich the ways of studying that have been proposed by both educommunication and visual literacy.

This article tries to analyze the arguments and reasons that are offered from this renovated point of view on artistic education, aiming at considering what contribution can be made in order to rethink and improve the field that traditionally has dealt with the study of media images: media education or educommunication, a field with a rich history in Ibero-America.

Keywords: media images, critical understanding, educommunication, visual culture.

1. LA INCORPORACIÓN DE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS AL ÁMBITO DE ESTUDIO PROPIO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A partir de la proliferación de los medios de difusión hubo una serie de tímidos intentos de integración de elementos de la cultura popular en los contenidos escolares previstos para la educación artística. En este artículo nos vamos a referir a aquellas aproximaciones que constituyen una transformación real de los fundamentos de la educación de las artes visuales, aquellas que, en lugar de ampliar el objeto de estudio en este ámbito de la educación, lo reconsideran. Son las denominadas por Clark (1996) *reconstruccionistas*, por ejemplo las propuestas por Duncum (1997, 2001, 2003), Efland, Freedman y Stuhr (2003). Estas posiciones tienen en cuenta las nuevas formas de mirar y estudiar que aportan los estudios visuales, o los estudios de cultura visual, y todo ello repercutirá en los criterios de selección del objeto de estudio, además de propiciar una reconsideración de las prácticas educativas.

En este sentido, Hernández detecta diferencias respecto a los primeros intentos y las señala de este modo:

[...] quienes consideramos los estudios sobre la cultura visual como un marco a tener en cuenta para construir otra narrativa para la educación de las artes visuales, no estamos hablando desde «el mismo» lugar, aunque utilizamos términos como cultura popular, democratización, ciudadanía, interdisciplinariedad, mirada cultural, etc. (Hernández, 2007, p. 46).

Entre las diferencias, este autor señala que:

- Las teorías de referencia actuales son distintas a las de hace veinte o treinta años.
- Los temas y contenidos de la cultura visual se han ampliado.
- Las metodologías de análisis son distintas; amplían los modos de acercarse a la visión, lo visual y la visualidad.
- El giro en la esfera cultural se vincula con la expansión de la cultura visual y de las artes visuales, pero lo más relevante es que se entremezclan constantemente.

- Las propuestas presentan un nuevo enfoque: no se trata de una asignatura renovada sino de una perspectiva que intenta establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos.

En su opinión, desde el diverso y fragmentado campo de los estudios de la cultura visual hay:

[...] aportaciones que pueden ser de utilidad para acercar el currículo de la educación de las artes visuales a algunas corrientes de pensamiento y de investigación actualmente dominantes en relación con la aproximación cultural a lo visual y a la imagen (Hernández, 2007, p. 42).

Podemos decir, por tanto, que las modificaciones que inspiran las nuevas perspectivas culturales y los nuevos paradigmas educativos trascienden los meros retoques y propician un cambio radical en la consideración del objeto de estudio y en la educación de las artes visuales. Al respecto, identificamos dos ideas principales: la consideración de las imágenes mediáticas y el papel de la educación de las artes visuales ante estas imágenes, que pasaremos a analizar.

1.1 LA CONSIDERACIÓN DE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS

El debate sostenido en la modernidad sobre la excelencia y complejidad conceptual, o no, de las imágenes mediáticas no tendrá lugar en las nuevas posiciones de educación artística, las que conscientes de su omnipresencia habrán de incorporarlas como objeto de estudio. Ahora bien, no se trata de hacer desaparecer del currículo las obras canónicas de la historia del arte, como algunas veces pudiera parecer, sino de concebirlas como una manifestación cultural más a sumar a las propias de la visualidad contemporánea, entre las que destacan las imágenes de los medios. En este sentido, proponen que la educación artística habrá de abarcar:

[...] desde la tradicional historia del arte a la iconografía mediática más reciente, enfatizando aquellos estudios que se relacionan con la teoría crítica, la filosofía y los discursos políticos de la formación identitaria. El objeto de la educación artística vendría a ser, entonces, «el estudio crítico de la construcción social de la experiencia o la cultura visual» (Hernández, 1997) (citado en Agirre, 2005, p. 308).

1.2 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES VISUALES ANTE LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS

Desde las posiciones anteriormente mencionadas se pone especial atención en alertar sobre el papel que debe cumplir la educación ante el creciente protagonismo de las imágenes generadas masivamente por los medios de difusión. De modo que, además de situar las imágenes mediáticas en el eje central de su propuesta educativa, las presentarán con otro sentido renovado, como agentes de la visualidad. Se pondrá de relieve la influencia que todas las manifestaciones culturales poseen en la construcción identitaria y en la necesidad de que, también, se trabaje desde los contextos escolares.

La importancia y omnipresencia de lo visual en la sociedad actual ya han sido ampliamente señaladas por investigadores como Mitchell (1995), Mirzoeff (2003) o Walker y Chaplin (2002), autores que, entre otras cosas, sostienen que las manifestaciones visuales son algo más que meras representaciones de la realidad. Remarcan el hecho de que representan modelos de comportamiento, creencias o formas de socialización que, dadas sus elaboradas estéticas, poseen gran poder persuasivo. Esta idea es muy importante desde el punto de vista de la educación ya que, vinculadas a experiencias de placer y gran fruición estética, estas manifestaciones constituyen el nutriente básico desde el que los sujetos, especialmente los más jóvenes, abastecen sus imaginarios y construyen con ellos su posición en el mundo. Por tanto, la consideración de las imágenes de los medios llevará a reformular completamente el sentido curricular que tradicionalmente había tenido la educación artística .

85

2. ARGUMENTOS PARA TRABAJAR CON LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS

Desde la investigación en educación artística son numerosos los argumentos, ofrecidos por distintos autores, que explican la reconsideración de las imágenes mediáticas como integrantes del currículo de educación artística y del objetivo de su estudio. Dadas las limitaciones de espacio, nos vamos a referir a las razones presentadas por los teóricos e investigadores de mayor relevancia y repercusión quienes, a grandes rasgos, justifican su abordaje por considerar que:

- Son prácticas sociales.
- Están próximas a la vida de los estudiantes y ejercen gran influencia.

- Configuran nuestra percepción sobre qué es arte.
- Guían comportamientos y aportan creencias y valores.

2.1 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS SON PRÁCTICAS SOCIALES

El investigador australiano Paul Duncum en varios de sus estudios (1996, 2001) sostiene que por la «supervivencia» de la educación de las artes visuales es necesario ampliar el término de artes visuales a otra serie de imágenes de mayor proximidad a los estudiantes. En su opinión, en vez de perpetuar la posición predominante del arte se deberían estudiar aquellas prácticas más cercanas, y al respecto dice: «me gustaría poner el acento en aquellas prácticas con las que la gente es posicionada, se posiciona y posiciona a los otros»(1996, p. 38). Aun más, insiste en que deberían priorizarse las *vernaculares* y otra serie de prácticas de producción de imágenes.

Según Duncum, las imágenes y su producción pueden ser clasificadas entre bellas artes (*fine arts*) y artes populares (*popular arts*), atendiendo a sus categorías o a las funciones que desempeñen, pero no de acuerdo con un sistema de valor preexistente. Desde esta posición, entiende que la cultura es parte integral de la vida social y considera a las imágenes (*pictures*) no como objetos en sí mismas sino como parte de las prácticas sociales. Asume que examinando imágenes podemos determinar mucho sobre otras prácticas sociales, tales como qué es celebrado socialmente, qué es lo permitido o lo silenciado. Lo explica de este modo:

[...] las imágenes son parte de las acciones humanas, de los pensamientos, las creencias, los valores y los significados y todas poseen un mismo valor potencial. Todas las imágenes reflejan prácticas sociales (Duncum, 1996, p. 38).

Sugiere, por tanto, que el término «artes visuales» (*visual arts*) sea sinónimo de imágenes, imágenes visuales y representaciones (*pictures; visual images; representations*). En este sentido, indica que es necesaria una concepción amplia de las artes visuales que incluya todas las imágenes, ya que de este modo se obtendrá una poderosa justificación para la inclusión de dichas artes en la educación, las que, así concebidas, suponen un principal sistema de símbolos utilizado para colocarnos en relación con otras prácticas sociales y simbólicas, al igual que las formas culturales televisivas y las fotografías instantáneas.

Otro autor, Fernando Hernández, sugiere que el estudio de estas imágenes es relevante y merece nuestra atención porque:

[...] si una representación vinculada a la cultura visual tiene un estatus que nos lo presenta como «referente» descriptivo, prescriptivo o *proscriptivo* (de prohibir) es de nuestro interés. En la medida en que nos dice algo sobre quiénes somos –o debemos ser–, dónde debemos ir –para comprar, ver, oír–, lo que debemos pensar o cómo hemos de mirar, pasa a ser objeto de nuestra atención. A lo que hay que unir que tenga una presencia social relevante (Hernández, 2007, p. 81).

2.2 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS ESTÁN PRÓXIMAS E INFLUENCIAN LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES

En un artículo titulado «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», Duncum (1996) expone que las imágenes, en general, poseen una gran capacidad para seducirnos, abrumarnos, intoxicarnos, etc. En tanto formas culturales, ellas constituyen una parte integral de la vida social; actúan simultáneamente como espejo y como una mirada de la vida social, no para determinarla directamente pero sí para ser una parte constitutiva de la misma.

87

Es por eso por lo que, a juicio de Duncum, nuestra vida cotidiana está impregnada por la estética y por lo que, en tal sociedad, parece más importante para la educación de nuestros jóvenes centrarse en las prácticas pictóricas o de imágenes con las que la gente más se «engancha» que en algo como la teoría del color del puntillismo.

Este autor, al igual que Bracey y Taylor (1988), reivindica una nueva concepción de la educación artística, encaminada al estudio de las prácticas del arte más que al de los objetos en sí mismos. Si bien no hace mención explícita de las imágenes mediáticas, sí lo hace implícitamente al ofrecer una visión pragmática de lo que tendría que ser la educación artística. Prioriza, no obstante, el estudio de las imágenes más próximas a la experiencia de la mayoría de los estudiantes, las mediáticas, porque considera que contribuyen en mayor medida a su construcción identitaria.

En «Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School», un artículo de 1997, la investigadora Kerry Freedman hace un recorrido sobre la emergencia de esta idea en la disciplina que nos ocupa, y señala a Vincent Lanier como pionero por las ideas que al respecto este

sostiene en el artículo «The Teaching of Art as Social Revolution» (1969). Indica también que en la American Educational Research Association de 1987, Lauren Resnick ya había advertido que los estudiantes necesitaban reflexionar sobre su vida cotidiana, repleta de imágenes mediáticas y evaluar su impacto. Según aparece en la mencionada publicación de Freedman, la misma línea fue mantenida en la declaración hecha por algunos educadores mediáticos del British Film Institute, reclamando la presencia de otros elementos de la cultura como objeto de estudio en las aulas:

La escuela no puede dedicarse más tiempo a seleccionar ciertos aspectos de la cultura sino que debe considerar las experiencias culturales de los niños en su totalidad (Alvarado y Boyd-Barrett 1992, p. 136) (citado en Freedman, 1997, p. 46).

Ella misma también afirma que la educación debe incluir la cultura visual popular que tanto influye en el conocimiento de los estudiantes. En cualquier caso, para esta investigadora la cultura visual es, en definitiva, la representación visual de la cultura e incluye a todos los artefactos que poseen características visuales: desde las bellas artes hasta la televisión, el cine, el video, la esfera virtual, la publicidad, etcétera.

2.3 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS CONFIGURAN NUESTRA PERCEPCIÓN SOBRE QUÉ ES ARTE

Otra de las razones con las que se justifica la inclusión del estudio de la cultura visual popular (*popular visual culture*) es que los medios, en especial, se han constituido en la mayor fuente de información sobre el arte. En opinión de Freedman (1997), tanto los medios como otras formas de esta cultura influyen en el conocimiento que los estudiantes construyen sobre las artes visuales. En un estudio de caso, en el que se trató de averiguar cómo los alumnos de secundaria responden a las imágenes visuales, se llegó a la conclusión de que el currículo debe ofrecer una mirada amplia sobre la cultura visual «incluyendo las relaciones entre los distintos tipos de imágenes y los múltiples significados que surgen» (Freedman y Wood, 1999, p. 130). Por eso, Freedman estima que es necesario ayudarles a pensar críticamente sobre las representaciones de los medios en general y sobre las representaciones que hacen del arte en particular. Al respecto, añade que lo que los estudiantes conocen sobre el arte no se origina necesariamente en el

currículo y, a menudo, poseen ideas que entran en conflicto con lo que se les enseña en las aulas. En su opinión, utilizar ejemplos mediáticos que incluyan representaciones sobre las bellas artes puede ser muy útil para trabajar los orígenes sobre sus juicios (1997, p. 51).

Así que observamos que, en un principio, Freedman aboga por la inclusión de los *media*, no solo por las posibilidades que ellos mismos ofrecen sino por la capacidad que poseen para configurar y dirigir nuestra percepción sobre lo qué es el arte.

2.4 LAS IMÁGENES MEDIÁTICAS GUÍAN COMPORTAMIENTOS Y APORTAN CREENCIAS Y VALORES

A nuestro parecer, los argumentos de las perspectivas posmodernas en educación artística que mejor explican la —cada vez mayor— presencia de las imágenes mediáticas en los currículos de la disciplina son aquellos que destacan su influencia en las formas de vida, las creencias y los valores de los sujetos.

Autores como Duncum (1996, 2001), Efland, Freedman y Stuhr (2003) o Hernández (1997), por citar algunos, enfatizan el hecho de que los medios son la principal fuente de experiencias estéticas y de adquisición de conocimientos mediante los cuales aprendemos sobre el mundo y sobre nosotros mismos. Argumentan que las imágenes mediáticas, como parte de la cultura visual, presentan estéticas atractivas a través de las cuales se nos transmiten creencias, actitudes y valores que condicionan nuestras elecciones y decisiones. A modo de ejemplo explicamos dos investigaciones realizadas con alumnos de secundaria que sustentan estas argumentaciones:

- Partiendo de la premisa de que las imágenes están influyendo cada vez más en las vidas de los estudiantes, Beach y Freedman (1992) investigaron la interpretación que hacen los adolescentes de las imágenes publicitarias que contienen representaciones de género. Trataron de evidenciar la manipulación de la realidad que las imágenes mediáticas hacen respecto a la idea de mujer. Entre otras cuestiones se preguntaban:
 - Si este tipo de manipulación tecnológica daña la propia imagen de las mujeres y de las chicas.

- ¿Qué idea de belleza y otros aspectos estéticos sugieren los medios en las sociedades democráticamente avanzadas?

En dicho estudio llegaron a la conclusión de que, a menudo, los estudiantes se colocan en el mundo ficticio de los anuncios y utilizan esa posición como punto de partida desde el que juzgar la realidad. Freedman, años después, seguirá insistiendo en destacar la influencia de los medios de comunicación en la construcción de los significados:

Los alumnos son aprendices activos y construyen el significado individual a partir de la experiencia, pero también construyen algunos significados comunes mediante la experiencia común generalizada de los medios de comunicación (Freedman, 2006, p. 166).

Propondrá al respecto que, desde el ámbito educativo, se les brinde a los estudiantes una ayuda para que puedan negociar las complejidades de esa influencia.

- Similar es el estudio de Chung (2004) sobre los videos musicales del *hip-hop*. Propuso abordarlos desde la educación artística en secundaria, dada la influencia que ejercen en la configuración de la identidad de los jóvenes y su alto contenido sexista. Conseguía así un doble objetivo:
 - Señalar el poder que los programas mediáticos poseen como agentes estéticos y analizar cómo inspiran a los adolescentes.
 - Dotar de unas herramientas para trabajar las imágenes mediáticas desde la educación artística y así enganchar con los intereses de los alumnos.

3. CONCLUSIÓN

Sin duda alguna, la así orientada disciplina de la educación artística puede servir de referencia para la educomunicación. Además de los autores y los trabajos referidos anteriormente, son ya numerosos los investigadores que han explorado el entorno de la cultura mediática por el interés que, a su juicio, tiene para la educación artística.

Respecto de la exposición y difusión a través de los medios de comunicación, además de sus propias aportaciones sobre los espectáculos de lucha en televisión (2002a) y de las imágenes de los niños (2000), Duncum (2003) señala también los trabajos de Green (1997) sobre programas de televisión infantiles; de Stuhr y Ballangee-Morris (2001) sobre la violencia; de Duncum y Smith-Shank (2001) sobre las imágenes eróticas; de Garber (2002) sobre los estereotipos raciales en los cómics populares; de Toko Kawai (2001) sobre los manga japoneses, y de Jan Jagodzinski (1995-1996) sobre la violencia en las películas para adolescentes y las imágenes de la tragedia del 11 de septiembre (2002).

La lista no acaba aquí, y es que las propuestas renovadoras de educación artística llevan ya un largo trecho recorrido en el trabajo con las imágenes mediáticas, tanto en el nivel de la investigación como en el de las prácticas escolares. Un trabajo que se va consolidando y que nos parece va mejorando y adecuándose a las nuevas emergencias y necesidades educativas. Esta disciplina ha sido capaz de superar el requisito modernista de calidad estética para discriminar el objeto de estudio y tomar en consideración que la cultura mediática es tan relevante educativamente como el arte, porque es con la que los alumnos conviven y porque nutre sus modos de vida, sus comportamientos, su sensibilidad y, en definitiva, su identidad.

Por todo ello, la labor que viene desarrollándose en educación artística bien pudiera servir de acicate y referencia a otra disciplina que no acaba de consolidarse en las escuelas, como es la educación mediática o educomunicación, a pesar de lo relevante y necesaria que puede resultar en la formación de ciudadanos críticos. Además, tal y como hemos evidenciado en una investigación doctoral que terminamos recientemente, la educación mediática comparte muchos de los propósitos formativos de estas visiones renovadoras de la primera, entre ellos, el principal, que es el de ayudar a hacer comprensibles críticamente los fenómenos mediáticos.

Así es que, al difuminarse los límites entre la educación artística –liberada del yugo de la estética de la modernidad– y la educación mediática o educomunicación –reconociendo el papel que los regímenes de lo estético y del placer juegan en la difusión y aceptación de las imágenes–, se ve cada vez como más posible y necesario que ambas disciplinas puedan estar emparentadas. Este encuentro contribuiría, además, a satisfacer la necesidad muchas veces expresada por teóricos

y estudiosos de los medios de que la segunda tenga un lugar en la formación básica.

Ahora bien, esto es algo sobre lo que no se debe improvisar y que merecería una reflexión que no podemos hacer en este artículo. Sin embargo, sí podemos adelantar que, a nuestro juicio, no se trata de que ambas materias compartan el escaso espacio curricular asignado a estas áreas, sino de ampliar las perspectivas desde las que se abordan los fenómenos mediáticos y culturales. Este sería el mejor modo de atender a la demanda social existente sobre la necesidad de capacitar críticamente ante los medios y sus imágenes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, Imanol(2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra. Barcelona: Octaedro.
- BEACH, R. y FREEDMAN, K. (1992). «Responding as a cultural act: Adolescents' responses to magazine ads and short stories», en J. M. NY y C. COX (eds.). *Reader Stance and Literary Understanding: Exploring the Theories, Research and Practice*, pp. 162-188. Norwood, NJ: Ablex.
- CLARK, Roger(1996). *Art Education: Issues in Postmodernism Pedagogy*. Reston: National Art Education Association.
- CHUNG, Sheng Kuan (2004). *Social Reconstructionism in Art Education: Art, Critical Pedagogy, and Empowerment in a Junior High Setting*. Illinois: University of Illinois at Urbana Champaign.
- DUNCUM, Paul(1996). «From Seurat to Snapshots: What the Visual Arts Could Contribute to Education», en *Australian Art Education*, vol. 19, n.º 2.
- (1997). «Art Education for New Times», en *Studies in Art Education*, vol. 38, n.º 2.
- (2003). «La cultura visual como base para una educación en artes visuales». Jornadas de Cultura Visual. Fundación La Caixa, Barcelona (documento no publicado).
- y BRACEY, Ted (eds.) (2001). *On Knowing: Art and Visual Culture*. Christchurch: Canterbury University Press.
- EFLAND, Arthur(2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FREEDMAN, Kerry y STUHR, Patricia (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- FERRÉS, Joan (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

- FREEDMAN, Kerry (1997). «Critiquing the Media: Art Knowledge Inside and Outside of School», en *Art Education*, vol. 50, n.º 4.
- (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- y HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Curriculum, Culture and Art Education* Albany: State University of New York.
- HERNÁNDEZ, Fernando (1997). *Cultura visual y educación* Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular (MCEP).
- (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- LANIER, Vincent (1969). «The Teaching of Art as Social Revolution», *Phi Delta Kappan*, vol. 50, n.º 6, pp. 314-318.
- MARTÍN BARBERO, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (2001). *A mí la tele me enseña muchas cosas. La educación en medios para alumnos de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- MORDUCHOWICZ, Roxana (coord.) (2003) *Comunicación, medios y educación. Un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MIRZOEFF, Nicholas (2003). *Una introducción a la cultura visual* Barcelona: Paidós.
- MITCHELL, William J. Thomas (1995). «Interdisciplinary and Visual Culture», en *The Art Bulletin*, vol. 77, n.º 4.
- PÉREZ TORNERO, José Manuel (1994). *El desafío educativo de la televisión. Para comprender y usar el medio*. Barcelona: Paidós.
- WALKER, John. A y BAPLIN, Sarah (2002). *Una introducción a la cultura visual* Barcelona: Octaedro.

DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EXPERIENCIAS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

María Cristina Martínez *

SÍNTESIS: El artículo propone una mirada en torno al paradigma de la formación continua del docente de educación artística, a partir de dos experiencias innovadoras para profesores del nivel terciario de la rama artística en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Las experiencias analizadas corresponden a postítulos de especialización en artes visuales, con competencias específicas y transversales dentro del campo artístico, iniciados durante el año 2008 y en el desarrollo de sus primeras ediciones. Se abordan aquí cuestiones relativas a la formación docente, a la problemática de la educación artística y los retos que asumen alumnos, docentes e instituciones en la construcción de nuevas comunidades educativas.

Palabras clave: educación artística; formación continua; competencias; comunidades educativas.

95

DOCENTES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

SÍNTESE: O artigo lança um olhar sobre o paradigma da formação contínua do docente de educação artística, a partir de duas experiências inovadoras para professores do 3º nível da área artística na província de Buenos Aires, Argentina. As experiências analisadas correspondem a pós títulos de especialização em artes visuais, com competências específicas e transversais dentro do campo artístico, iniciados durante o ano de 2008 e no desenvolvimento de suas primeiras edições. Abordam-se aqui questões relativas à formação docente, à problemática da educação artística e aos desafios que alunos, docentes e instituições assumem na construção de novas comunidades educativas.

Palavras-chave: educação artística; formação contínua; competências; comunidades educativas.

* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata (MDP), Argentina.

ART TEACHERS: EXPERIENCES CONCERNING ONGOING TRAINING

ABSTRACT: This article brings new insight into the art teacher ongoing training paradigm, based on two innovative experiences for art teachers of tertiary education in Buenos Aires Province, Argentina.

The analyzed experiences belong to graduate studies specialized in visual arts, with specific and general skills in the artistic field, started in 2008 and during its first editions.

We will approach here issues related to teacher training, the problem of artistic education and the challenges presented to students, teachers and institution when building new educative communities.

Keywords: artistic education, ongoing training, skills, educative communities.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la cuestión de la formación continua en la educación artística a partir de las dos primeras experiencias de postitulación¹ del nivel terciario, ambas en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Las mismas se están llevando adelante en dos instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata: la Escuela de Artes Visuales Martín Malharro y la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia, las cuales, a su vez, se constituyen en importantes referentes de la formación artística de grado para la región y el país. Ambas experiencias abrieron los respectivos grupos iniciales en 2008², el primero en abril mientras que el segundo lo hizo en agosto y acaba de completar el primero de los dos años estipulados anunciando, asimismo, la apertura de la segunda serie para el mes de marzo de 2010.

Si bien constituyen dos experiencias particulares, tanto por sus competencias específicas dentro de las disciplinas artísticas como por las características de cada contexto institucional, y pasibles de ser analizadas en sus especificidades, aquí nos centraremos en un análisis crítico-interpretativo de conjunto, en el marco de la formación del profesor de educación artística, inserta esta en el paradigma de la formación continua.

¹ Postítulo de Especialización Superior en Prácticas Artísticas Contemporáneas, con Orientación Pintura, y postítulo de Especialización Superior en Artes Visuales Orientación cerámica de alta temperatura: gres y porcelana.

² Nuestra participación en esta experiencia se desarrolló durante el primer año de la misma.

Abordaremos, asimismo, la problemática de la educación artística en el conjunto de los saberes que se enseñan, se aprenden y se evalúan, e intentaremos dejar planteadas algunas líneas en torno al desafío de la formación continua en la enseñanza artística.

La relevancia de los ejemplos analizados aquí deriva tanto de la actualidad de su implementación –y, en este sentido, constituyen una invitación a la indagación sobre las prácticas– como de las derivaciones teóricas vinculadas al significado que adopta el reto de la formación continua del docente en el campo educativo que nos ocupa.

La perspectiva de nuestro análisis pretende abordar el paradigma de la formación permanente –esa formación «a lo largo y a lo ancho de la vida»³–, en el contexto de la educación artística, para indagar sobre las formas que dicho paradigma asume en esta rama educativa. Como experiencias en el marco de la formación docente continua de nivel superior no universitario, los postítulos de referencia ofrecen una posibilidad de análisis sobre los modos particulares que adoptan determinados postulados educativos, para analizar qué tradiciones se ponen en juego frente al reto de la formación continua, qué significados asumen las prácticas docentes cuando se construyen desde una perspectiva transdisciplinaria, cómo se asume el oficio de los *profesores de profesores* (Martínez, 2009) y cómo el oficio de los *alumnos-profesores* en los contextos micro y macroinstitucionales; una experiencia pedagógica prometedora, frente al reto de la formación continua.

2. PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La formación del profesorado, como un sub-campo dentro de la formación docente, se encuadra hoy en un corpus teórico que, al igual que esta, ha transitado diversos caminos; digamos, solo por nombrar algunos, que ha recorrido con distinta suerte los modelos tecnificista, humanista, etc., hasta el actual modelo denominado «reflexivo». En este, la formación continua constituye uno de los ejes en los cuales se articula la formación del profesorado, cerrando una especie de «círculo virtuoso»,

³ En palabras de Neus Pons Peña en el III Seminario Internacional sobre el Posgrado en Iberoamérica (Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009). Pons Peña es directora ejecutiva de la Escuela de Posgrado de la Universidad Autónoma de Barcelona, institución integrante de la Comisión Gestora de la Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua (RUEPEC), España.

donde el perfil del egresado del profesorado resulta ser una especie de sujeto reflexivo en permanente constitución.

Ahora bien, esta croquización del modelo vigente en nuestro país para la formación de profesores, que adopta enfoques particulares según el nivel y la rama de la enseñanza, propone en la posformación del profesorado en el área artística derivaciones interesantes, que dan cuenta de las complejidades del campo artístico. Un campo donde, por ejemplo, cuestiones en torno al paradigma de *docente-artista* y *el artista-teórico* tienen plena vigencia en el debate de las prácticas docentes: ¿un docente de educación artística debe ser necesariamente un artista?; ¿es mejor docente si, además, ejerce el oficio de artista?; y en este caso ¿debe teorizar sobre su obra?; hacer teoría sobre el campo disciplinar, y ¿es inherente a la práctica artística?

Estas son, entre otras, las cuestiones que atraviesan las discusiones en la educación artística y que, en nuestro campo de análisis, se definen en torno a la postulación como experiencia incipiente dentro del paradigma de la formación continua.

3. SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA: «¿ESTO ES ARTE O LO PUEDO TIRAR?»

Ejemplo de la pertinencia de algunos mitos disciplinares, la pregunta que da título al capítulo, aunque se le quiera asignar un determinado contexto, educativo y del personal auxiliar, de un establecimiento dado, seguramente circula y se la reconoce como propia en más de una institución de educación artística, por lo menos en la Argentina. Y esto porque la anécdota no hace más que reflejar la visión de una comunidad discursiva que atribuye al arte una condición solo asequible para expertos disciplinares, privativa de la «comunidad de práctica» en términos de David Johnson (2002, p. 308) cuando señala:

Lave afirma que el aprendizaje no es un proceso de cognición compartida socialmente que se produzca como resultado de la interiorización del conocimiento por parte de las personas. Más bien consiste en el proceso de convertirse en miembro de una comunidad de práctica que se perpetúa en el tiempo.

Podríamos decir, para seguir con la anécdota, que frente a una simple operación matemática anotada en un pizarrón difícilmente un lego intentaría un: «¿esto es matemática o lo puedo borrar?».

Sin embargo, más allá de la simpleza de nuestra inferencia, lo que intentamos abordar es una reflexión sobre el rol de la educación artística en el campo educativo, sobre el estatus adquirido en los diferentes niveles de la enseñanza, reflexión que da cuenta de un trayecto particular en el marco de representatividad del campo disciplinar. A diferencia de lo que sucedió en otras áreas de conocimiento, en la escuela argentina la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la educación artística adquirieron tardíamente su validación actual. Podríamos afirmar que el vigente y relativo posicionamiento se ha dado recién a partir del impacto de algunos estudios paradigmáticos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Nos referimos a los aportes del «Proyecto Cero» de Harvard y sus estudios sobre la creatividad (Gardner, 1990, p. 98), los trabajos de Andy Hargreaves y otros (2001) en torno a los procesos de cambio en la enseñanza y los de Sherry P. King y Lauren Campbell-Allan (2000) referidos al uso de portfolios en la educación artística; los estudios de Roger Curtis y otros (2002) relativos a la evaluación en el campo de las artes visuales y los de David Allen (2000), por citar solo algunos de ellos. Sin embargo, pareciera existir todavía una gran distancia entre los estudios internacionales, especialmente los más leídos por los docentes argentinos como son los trabajos provenientes de Estados Unidos y España, y el conjunto de problemáticas inherentes a la enseñanza artística en el contexto de nuestro análisis. Así, podríamos agregar a los anteriormente señalados cuestiones como las experiencias e investigaciones locales y regionales en el campo, hasta el lugar del artista y del arte en el siglo XXI, etcétera.

En este sentido, las experiencias que analizamos se nutren de un diagnóstico de la situación del profesorado de artes visuales enraizado en algunas de las problemáticas señaladas, buscando dar respuesta al reto de la formación continua. Así, entre los fundamentos y objetivos para la creación de ambas postitulaciones, destacamos algunos enunciados que clarifican lo expuesto, por ejemplo, aquellos que apuntan a la necesidad de generar teoría propia en el contexto de la educación artística:

Esta propuesta de formación apunta también a comprender los resultados y paradigmas de la investigación sobre la enseñanza, y vincular los procesos a los productos; está destinada a vincular los

rasgos fundamentales del nivel educativo en cuestión con diversas teorías que expliquen los episodios de enseñanza aprendizaje que lo caracterizan, ya que dichos episodios proporcionan el material más expresivo para la vida de ese contexto y definen los lugares estratégicos de esa investigación, dentro de los cuales damos sentido teórico a lo que allí ocurre (Res. n.º 01143 /08, Anexo).

Asimismo, en los fundamentos para la aprobación de las postitulaciones se ofrecen definiciones claras en torno al lugar de la enseñanza artística y sus competencias en el campo de la educación:

Reinsertar las competencias artísticas como un valor social y comunicacional de carácter ineludible, rescatando la humanización en la actualidad (Res. n.º 01143/08, Anexo).

Reconociendo la necesidad de la formación continua:

Que la implementación de los proyectos de postítulos que se aprueban brindará respuesta a las demandas desde las prácticas cotidianas, en los avances teóricos e instrumentales, en el seno de las instituciones que forman docentes y las relaciones vinculares de todo tipo que contribuyen a la consolidación de valores (Res. n.º 05174/08).

100

Y la reflexión sobre la propia práctica:

Interpretación y reflexión crítica de la práctica docente para el nivel superior (Res. n.º 05174/08, Anexo).

En el marco de la generación de conocimiento:

Reconocimiento, análisis y crítica de las teorías que explican la producción de conocimiento (Res. 05174/08). Analizar los procesos de vinculación del arte con lo social-económico-político y analizar, reconocer y criticar el mapa cultural de América Latina (Res. 05174/08).

Todas estas resoluciones tienden a dar testimonio de preocupaciones concretas por resolver demandas que, partiendo de la agenda didáctica actual, se enfocan en las problemáticas de la rama artística en el ámbito nacional.

Ahora bien, si este es el espíritu de la letra que fundamenta la aprobación de los postítulos aquí analizados, convendrá adentrarse en dichas experiencias para abordar el desafío de la formación continua

en la educación artística desde estas «comunidades potenciales» (Gadamer, 2008, p. 99).

4. CONTEXTOS MICRODISCIPLINARES

Como casi todos los docentes trabajan aisladamente, rara vez tienen ocasión de ver lo que hacen sus colegas o los alumnos de otros maestros. Por esta razón es necesario crear procesos y herramientas para que los docentes puedan investigar, reflexionar y mejorar su práctica en forma colectiva.

Debra R. Smith y David J. Ruff
(2000, p. 237).

Las escuelas de educación artística en las que centramos este análisis –por fuera de sus especificidades– comparten, en la formación del profesorado, una fuerte impronta dada a partir del énfasis puesto en el *hacer artístico*. Podemos afirmar que, en términos generales, este *hacer* es el que define el perfil de *alumno-profesor* de las postitulaciones que analizamos, y donde el objeto artístico, afirmado en la preeminencia de ese hacer, condensa un proceso de mediación entre la teoría y la praxis disciplinar.

101

Aceptando por un momento que, efectivamente, en educación teoría y praxis han dejado de ser pares antagónicos, podemos afirmar que en este contexto la formación del profesorado está definida por un trayecto educativo que va del campo de la producción artística al de la reproducción docente. En este sentido, las experiencias analizadas remiten a un perfil de alumno (profesor-artista) que, habiendo obtenido su acreditación al final de un trayecto signado por la producción artística, encuentra su principal dificultad como docente no en la reproducción del hacer artístico sino en la reflexión y producción de conocimiento sobre el mismo.

Es esta dificultad la que advierten los profesores de estas postitulaciones, en su mayoría docentes del nivel universitario, en su mayoría integrantes de comunidades académicas distintas al saber disciplinar específico de los alumnos y también, en su mayoría, inmersos en otras lógicas discursivas. Así, en ambas postitulaciones, la estructura

curricular incluye, además de los saberes específicos que dan sustento a la especialización, un conjunto de espacios articulados a partir de la coordinación pedagógica, como son la antropología cultural, la metodología de la investigación, la didáctica, etc., que apuntan a competencias específicas y transversales en la construcción de conocimiento.

En este contexto, sin embargo, los docentes de estas postitulaciones encuentran que, frente al paradigma de la formación continua, la principal dificultad podría resumirse en la pregunta: ¿por qué razón los alumnos-profesores parecen encontrar importantes dificultades en generar información relevante, no solo sobre sus prácticas como docentes, sino también sobre su producción artística? Profundizar en estos interrogantes implicará abrir el debate en cierto sentido de forma rizomática, toda vez que la propia naturaleza del objeto de conocimiento –el arte– lo demande.

5. LA NATURALEZA DEL ARTE

102

El conocimiento del proceso creativo no puede reemplazar a la creatividad, pero puede salvarnos de abandonar la creatividad cuando los desafíos son demasiado intimidatorios y el juego libre parece bloqueado. Si sabemos que nuestros inevitables retrocesos y frustraciones son fases del ciclo natural de los procesos creativos, si sabemos que nuestros obstáculos pueden convertirse en nuestros adornos, podremos perseverar y obtener frutos de nuestros deseos.

Stephen Nachmanovitch (1990, p. 24).

Los alumnos-profesores de nuestro análisis han experimentado a lo largo de su formación en el profesorado, y lo siguen experimentando en esta, su postitulación, el proceso inherente al conocimiento de la naturaleza del arte –conocimiento que se halla en la base de su formación– y que, como tal, no se constituye en un corpus acabado y resulta, además, sensible al propio quehacer artístico. Es en este ámbito pedagógico –el de la postitulación– donde los profesores de profesores han de enfrentar el desafío de la formación continua, toda vez que profundizando en la introspección de los procesos creativos se hace más tangible la naturaleza del arte y del campo disciplinar. Este espacio de formación

continua, aunque en apariencia siempre el mismo –la naturaleza del arte–, no lo es cuando se lo aborda desde el conocimiento del proceso creativo, proceso que se enseña y se aprende pero que nunca está quieto ni resulta definitivo. Espacio que no es el mismo, insistimos, porque se propone sumar a las competencias específicas la construcción de competencias transversales desde otras disciplinas.

En la postitulación se habrán de poner en juego las estrategias didácticas que, al decir de S. Nachmanovitch, no prometen creatividad pero pueden ofrecer herramientas para abordarla. Parece complejo, y sin duda lo es, hablar en términos de re-conocimiento de la naturaleza del arte a profesores de enseñanza artística, y tal vez hasta podría ser poco atractivo o desalentador a los alumnos-profesores. Sin embargo, en ese volver a conocer lo que se propone es, en principio, reconocerse en el hacer artístico, indagar sobre sí mismos inmersos en la naturaleza del arte, de manera sistemática y rigurosa; tan sistemática y rigurosa como ha sido aprender la técnica artística; tan permanente como requiere la formación continua desde la perspectiva de quienes alientan la voluntad de correr la frontera del conocimiento.

6. LA REFLEXIÓN SOBRE EL HECHO ARTÍSTICO

La reflexión sobre el hecho artístico debe ser conducida filosóficamente. Y eso, no porque el arte se conforme con representar o «imaginar» las ideas filosóficas; el arte es un problema filosófico en la medida en que su estructura es un problema para la filosofía –su presencia–, la presencia de su palabra se enfrenta a la dimensión conceptual del trabajo filosófico.

Massimo Cacciari (2000, p. 90).

El proceso introspectivo al que hacíamos referencia –el conocimiento del proceso creativo tanto como la reflexión sobre el hecho artístico, entendido este como problema filosófico– da cuenta de la complejidad que se aborda en la formación del docente de educación artística. Cuando el filósofo y poeta F. Nietzsche le asigna al arte el carácter de «verdadera actividad metafísica del hombre» plantea una mirada sobre el arte que la vuelve tan inasequible como impostergradable.

En este sentido, la reflexión consciente sobre el hecho artístico se constituye en espacio pedagógico propio de estas postituciones toda vez que en la problematización del hecho artístico se trascienden las miradas esteticistas y tecnicistas para adentrarse en la naturaleza del arte.

Aquí vale la reflexión del artista argentino Luis Felipe Noé (2007) cuando explica su doble condición de pintor y escritor: «Cuando pienso en el mundo pinto; cuando pienso en la pintura, escribo», ajustada síntesis de esa necesidad metafísica de reflexionar sobre el hecho artístico, una reflexión inacabada, permanente, como aspira a ser la formación continua.

En este sentido, la fortaleza de estas postituciones en el campo de la educación artística reside –en oposición a una interpretación que concibe el regreso al conocimiento ya adquirido como un retroceso en la supuesta linealidad del saber disciplinar– en la necesidad de cuestionar los saberes toda vez que fuera un trabajo entre pares, entre profesores de profesores. Porque el conocimiento disciplinar ya está validado desde la pertinencia de la formación del profesorado; en cambio, en este espacio, se debe intentar otro modelo de formación, otro modelo de competencias que permita articular saberes específicos y transversales. Como bien lo señala Marta Zátanyi (2000, p. 21):

El verdadero conocimiento pivotea en la frontera que discurre entre los saberes y la ignorancia. La tensión que se forma entre la certeza y la incertidumbre es el auténtico combustible del pensador, del científico, del creador. Pero también de la historia del hombre y su sociedad. El saber puro, luminoso, es apenas una pobre ilusión, dañina, condenada a la trivialidad.

Y es aquí donde verdaderamente se asume el desafío de la formación continua, aun a sabiendas de que la construcción de estas, y otras innovaciones posibles, no se hará en contextos neutrales, se hará en los contextos institucionales donde se llevó adelante la formación del profesorado, donde se tendrán que re-considerar las prácticas aunque se hayan acreditado los saberes.

7. LA ESCRITURA COMO RE-CONOCIMIENTO

Hablamos mucho de la lectura y poco de la escritura y eso también es una postura ideológica... se promueve más la lectura que la escritura porque la escritura es una forma de emancipación; la lectura también, pero la escritura más. Dar la palabra, expresarse a través de la escritura, es un paso más allá en la emancipación, es tener un pensamiento más libre.

Silvia Castrillón.

Decíamos que, en la formación del profesorado en esta rama de la enseñanza, la impronta del hacer artístico impacta de manera contundente sobre la formación docente; seguramente esto no debiera ser de otra manera, pero, sin embargo, podría no ser excluyente de otros haceres y, en esta línea, la lectura y la escritura debieran ocupar un lugar significativo. Lejos estamos de afirmar la ausencia de lectura en la formación del profesorado; hablamos sí de la práctica de la escritura sobre el hacer artístico como una actividad creativa que parece haber cedido demasiado espacio en dicha formación. Escribir sobre la producción artística: la propia, la de colegas, la de profesores; escribir sobre las prácticas docentes: las propias, las de colegas, las de profesores; escribir sobre los materiales de la producción artística, los nuevos, los tradicionales, sobre las búsquedas; escribir, en suma, no como un acto deliberadamente literario sino como registro del hacer artístico, de la misma entidad que la praxis artística en tanto actividad creativa. Hablamos de la ausencia de tradición, en el profesorado, de una práctica de la escritura como herramienta de re-conocimiento del arte y del hacer artístico, como una competencia transversal al hacer artístico de la pintura y la cerámica.

Planteamos, en consecuencia, la necesidad de que sea abordada en las propuestas de formación continua en la enseñanza artística como aprendizaje de *un otro oficio*, que no compite con el hacer artístico sino que permite narrarlo, y las narraciones son herramientas permanentes del docente. Afirmamos la necesidad de competencias transversales en detrimento de las fronteras entre los saberes específicos, a partir de la palabra, como el primer lenguaje que nos vincula democráticamente y que, en su entramado, permitirá construir discursos propios: locales, regionales, continentales.

8. PRODUCCIÓN Y RE-PRODUCCIÓN DEL HACER ARTÍSTICO

La actividad docente de los profesores de profesores de nuestro análisis se vincula dialógicamente con dos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje: la producción artística y la futura re-producción de ese hacer artístico. En este diálogo con el alumno-profesor-artista se termina de definir, a nuestro juicio y de manera provisoria, el núcleo distintivo de estas experiencias de formación continua. Para ello, habrá que reflexionar en los aspectos propios de la educación artística, aquellos que confieren a este sub-campo el carácter de unicidad que nos permita generar espacios pedagógicos singulares. La producción y re-producción didáctica del hacer artístico habrá de exceder las prácticas circunscriptas a lo matérico y al uso del vocabulario disciplinar –aspectos ya adquiridos en la formación del profesorado–, para abordar actividades diseñadas a partir –entre otros– de los aportes de la heurística, a fin de lograr un reconocimiento genuino en tanto actividad sobre sí mismos y sus producciones.

106

Es menester realizar las posibilidades del reconocimiento y hacerlo en un círculo de tareas, seguramente muy grande, y frente a ofertas muy variadas de encuentros. Así, ciertamente, hay una diferencia entre que, en virtud de nuestra formación histórica y de nuestra familiaridad con la actividad cultural burguesa, nos apropiemos históricamente un vocabulario que resulta evidente en el lenguaje del pasado para que lo aprendido intervenga en el encuentro con el arte, y que, por otro lado, haya que empezar a deletrear un vocabulario nuevo y desconocido, que hay que ir acrecentando hasta que se pueda leer (Gadamer, 1998, pp. 114-115).

Las experiencias aquí analizadas, innovadoras en el contexto de la formación del profesorado en la rama artística, en tanto dan un paso más en la formación continua a través de la postitulación, representan, a nuestro juicio, un espacio pedagógico pleno de posibilidades.

En igual medida, sin embargo, pueden constituirse en *no lugares* pedagógicos donde los docentes no encuentren las condiciones institucionales para repreguntar sobre los saberes instituidos; donde los alumnos, embarcados en la desesperanza de las acreditaciones, no se permitan aprender nuevos oficios; donde las instituciones no quieran trascender la certeza de los modelos conocidos y perciban en ello cuestionamientos a la representatividad.

Decíamos al comienzo que estas son experiencias prometedoras, porque en su novedad pueden colarse el asombro y el entusiasmo; no el asombro del lego, sino el del alumno-profesor-artista que conociendo la disciplina se halla en situación de decidir voluntariamente reconocerla; el asombro como experiencia institucional que desde su representatividad puede construir pertinencia; el entusiasmo como *ur-sentir con el otro* de los profesores de profesores que puedan sumar a la relativa seguridad de sus campos disciplinares la inquietud de las disciplinas artísticas. Constituyen un reto dentro del paradigma de la formación continua en un campo –el de la educación artística– que ha sido sistemáticamente relegado en favor de otros saberes. Entendemos, finalmente, que experiencias como las analizadas aquí se constituyen en objeto de conocimiento, en tanto que son espacios para la construcción de comunidades potenciales para el fortalecimiento de la educación artística.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, David (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- CACCIARI, Massimo (2000). *El dios que baila*. Buenos Aires: Paidós.
- CURTIS, Roger; WEEDEN, Paul y WINTER, Jan (2002). «Mediciones, juicios, criterios y pericia: la intuición en la evaluación desde la perspectiva de tres asignaturas distintas», en Terry ATKINSON y Guy CLAXTON (comps.), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Resolución n.º 01143/08 de aprobación de la postulación de Especialización Superior en Prácticas Artísticas Contemporáneas, con Orientación Pintura, presentada por la Escuela de Arte Visuales Martín A. Malharro, del distrito de General Pueyrredón [...] 2 de mayo de 2008. Disponible en los catálogos en línea de la DGCyE, solapa de Legislación educativa, base documental: <<http://catalogo.abc.gov.ar/cgi-bin/cendie/wxis.exe?IsisScript=iahcendie/iah.xis&lang=E&location=cendie&base=normas>>.
- Resolución n.º 05174/08 de aprobación de la postulación de Especialización Superior en Artes Visuales Orientación cerámica de alta temperatura: gres y porcelana, presentado por la Escuela de Cerámica de Mar del Plata Rogelio Yrurtia, del distrito de General Pueyrredón [...] 21 de noviembre de 2008. Disponible en los catálogos en línea de la DGCyE, solapa de Legislación educativa, base documental: <<http://catalogo.abc.gov.ar/cgi-bin/cendie/wxis.exe?IsisScript=iahcendie/iah.xis&lang=E&location=cendie&base=normas>>.

- FRIERA, Silvina (2008). «Leer no es un placer fácil», *Página 12, Cultura y Espectáculos*, entrevista a Silvia Castrillón, domingo 10 de agosto. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-10875-2008-08-10.html>>.
- GADAMER, Hans-Georg (1998). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *La actualidad de lo bello el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.
- GARDNER, Howard (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, Andy y OTROS (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- JOHNSON, David (2002). «La intuición, la cultura y el desarrollo de la alfabetización académica», en Terry ATKINSON y Guy CLAXTON (comps.), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- KING, Sherry P. y CAMPBELL-ALLAN, Lauren (2000). «Los portfolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente. Replanteo de la evaluación en la escuela primaria», en David ALLEN (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- MARTÍNEZ, María Cristina (2009). «Profesores de profesores. Experiencias pedagógicas de postitulación en la enseñanza artística provincial», comunicación presentada en las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: «Docentes, Narrativas e Investigación Educativa», organizadas por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades, UNMDP, del 7 al 9 de mayo en la ciudad de Mar del Plata.
- NACHMANOVITCH, Stephen (1991). *Free Play. La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Planeta.
- NOÉ, Luis Felipe (2007). *No escritos sobre eso que se llama arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- SMITH, Debra R. y RUFF, David J. (2000). «Construir una cultura para la indagación en la comunidad educativa. El proyecto de revisión de la calidad escolar», en David ALLEN (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ZÁTONYI, Marta (2000). *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*. Buenos Aires: La Marca.

LA COMPOSICIÓN MUSICAL COMO CONSTRUCCIÓN: HERRAMIENTAS PARA LA CREACIÓN Y LA DIFUSIÓN MUSICAL EN INTERNET

Andrea Giráldez Hayes *

SÍNTESIS: El propósito del artículo que nos ocupa es examinar las posibilidades y desafíos que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en general, y más concretamente la Web 2.0, suponen para la educación musical en contextos escolares. Partiendo de la idea de que las TIC representan una oportunidad sin precedentes para crear, remezclar, participar y compartir música, se analiza el papel que pueden desempeñar en las clases de música y, de modo particular, en los procesos de creación y difusión musical.

Palabras clave: creatividad; composición musical; TIC; Web 2.0.

A COMPOSIÇÃO MUSICAL COMO CONSTRUÇÃO: FERRAMENTAS PARA A CRIAÇÃO E DIFUSÃO MUSICAL EM INTERNET

SÍNTESE: O propósito do artigo que nos ocupa é examinar as possibilidades e desafios que as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em geral, e mais concretamente a web 2.0, supõem para a educação musical em contextos escolares. Partindo da ideia de que as TICs representam uma oportunidade sem precedentes para criar, remesclar, participar e partilhar música, analisa-se o papel que podem desempenhar nas aulas de música e, de modo particular, nos processos de criação e difusão musical.

Palavras-chave: criatividade; composição musical; TIC; web 2.0.

MUSICAL COMPOSITION AS A CONSTRUCTION. TOOLS FOR CREATING AND SPREADING MUSIC THROUGH INTERNET

ABSTRACT: The aim of this article is to review the challenges and possibilities presented, by information and communication technology (ICT) in general, and more specifically, by Web 2.0, to Music education in school contexts. Considering as a starting point the fact that ICT represents an unprecedented opportunity to create, remix, participate and share music, we will analyze the role that can be played by them in music classes and, in a more specific way, the creation and spreading of music.

Keywords: creativity, musical composition, ICT, Web 2.0.

* Profesora del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia de la Universidad de Valladolid, España.

1. INTRODUCCIÓN

Los niños (y los jóvenes) tienen capacidad e inventiva para crear música y, de hecho, muchos realizan sus propias composiciones independientemente de que se les muestre o enseñe cómo.

Joanna Glover

La creación musical suele ser una asignatura pendiente en la mayoría de las programaciones escolares, centradas más en la interpretación y la audición que en la improvisación, la elaboración de arreglos o la composición musical, consideradas tradicionalmente como actividades complejas, reservadas solo a músicos profesionales. Si bien estas creencias ya han sido puestas en tela de juicio, y numerosas investigaciones, propuestas y experiencias didácticas han demostrado que son erróneas¹, el desarrollo de la TIC, y de manera particular de la tecnología musical, ha contribuido a cambiar definitivamente muchas de las ideas acerca de la creatividad, reduciendo la distancia entre los compositores profesionales y los aficionados. La composición musical ya no es considerada como una ocupación reservada solo a especialistas, sino como una actividad que puede ser desarrollada por cualquier persona con el interés y la motivación necesarios.

110

Diversos estudios realizados en las últimas décadas (véanse Webster, 1998; Folkestad, 1996 y 1998; Kassner, 2000; Nilsson, 2002, entre otros) han mostrado cómo los ordenadores, los sintetizadores y otros periféricos aumentaban las posibilidades de los jóvenes para expresar sus ideas musicales y disminuían la necesidad de poseer conocimientos teóricos o habilidades instrumentales para llevar a cabo su tarea. Pero, sin lugar a duda, ha sido en los últimos años cuando estas posibilidades se han multiplicado. Por una parte, como veremos más adelante, los fabricantes de *software* apuestan cada vez más por la edición de programas técnicamente accesibles y provistos de materiales pregrabados que convierten la composición en una especie de puzzle

¹ Aunque algunos métodos de educación musical de la primera mitad del siglo XX, especialmente el *Orff Schulwerk*, ya realizaban propuestas concretas para trabajar la improvisación y la composición en el aula, fue un importante movimiento iniciado en el Reino Unido, en la década de 1960, por compositores-pedagogos como Peter Maxwell Davies y, posteriormente, John Paynter, George Self o Brian Dennis, el que desencadenó el interés por la composición musical como contenido relevante en la escuela, entendiendo que se trataba de una actividad para todo el alumnado, « [...] no solo para aquellos que tenían más aptitudes musicales o una formación específica» (Walker, 1983, p. 19).

sonoro, al alcance de cualquier usuario. Algunas de esas aplicaciones, u otras similares –ya sea por iniciativa de los propios fabricantes o de instituciones, asociaciones o usuarios que trabajan de forma altruista–, tienen también versiones en línea, caracterizadas generalmente por sus interfaces gráficas aun más sencillas y amigables, que posibilitan un uso intuitivo. Por otra parte, la propia Red, y de manera especial la Web 2.0, proporciona tanto nuevas herramientas para la composición musical colaborativa como los canales necesarios para difundir las creaciones propias, con lo que las composiciones musicales –individuales o colectivas, hechas en la escuela o en el hogar– al trascender las aulas quedan expuestas, entrando por derecho propio en la vida musical de la comunidad.

A partir de estas premisas, el presente artículo, en base a la experiencia y los conocimientos adquiridos a través de algunos estudios e investigaciones sobre el uso de las TIC en la educación musical en contextos escolares y de formación inicial y permanente del profesorado, tiene como objetivo describir y analizar algunas de las herramientas digitales disponibles en Internet para la creación y la difusión musical y su repercusión en la enseñanza.

2. COMPONER MÚSICA SIN «SABER» MÚSICA

La irrupción de las tecnologías del sonido aún no ha terminado de transformar ese hecho social que denominamos música, ni de modificar en profundidad las condiciones de la pedagogía musical. Habrá quien asista con inquietud a tales cambios, pero tal vez sean, en realidad, una oportunidad para abrir la enseñanza a determinadas prácticas, y sobre todo a prácticas de creación, cada vez más extendidas en la sociedad.

François Delalande

En los últimos años hemos comenzado a asumir que los jóvenes aprenden muchas cosas sobre la música sin que medie una enseñanza musical formal (Folkestad, 1998; Mak, 2006; Jaffurs, 2006; Cuadrado Esclapez, T., 2008). Somos conscientes de que numerosos aprendizajes musicales tienen lugar fuera de la escuela, en situaciones en las que no hay un profesor y en las que lo que motiva la acción no es aprender música, sino disfrutar escuchando, interpretando solo o con otros,

creando, bailando o jugando a su son. Estos aprendizajes informales, que han tenido lugar desde tiempos inmemoriales, se han visto acrecentados a medida que el desarrollo de las tecnologías y el acceso a las mismas fueron modificando radicalmente la cantidad y calidad de las actividades musicales que los jóvenes realizan en su vida cotidiana.

Esto significa, más que nunca, que los profesores de música difícilmente se encontrarán en clase con alumnos musicalmente ignorantes o desinformados. Por el contrario, la mayor parte de los estudiantes que llegan a las aulas poseen un conocimiento musical rico y de algún modo sofisticado, adquirido a través de una amplia variedad de actividades musicales que tienen lugar fuera de la escuela.

Es justamente este bagaje el que debe ser considerado como punto de partida para la realización de experiencias de creación musical ricas y significativas en el aula, y nos lleve a repensar lo que significa «saber» música como requisito para la composición musical.

Para algunos profesores la composición es una actividad que solo podrán desarrollar quienes posean una cierta competencia instrumental que les permita probar en su instrumento las ideas musicales, determinadas habilidades de lectura y escritura musical y ciertos conocimientos básicos sobre teoría musical. En mayor o menor grado, eso es lo que se entiende por «saber» música. Pero lo cierto es que las habilidades instrumentales y de lectura y escritura musical desarrolladas por la mayoría de los estudiantes que comienzan la educación secundaria no son suficientes si lo que se pretende es enseñarles a componer con métodos tradicionales. No todos podrán traducir a su instrumento lo que han imaginado y pocos serán capaces de transcribir esas mismas ideas. Del mismo modo, difícilmente los conceptos teóricos adquiridos podrán tener de forma directa una aplicación práctica.

Si esta es la única vía para componer en el aula poco podrá hacerse, y los resultados de lo que se haga seguramente serán muy pobres. Por el contrario, si por «saber» música entendemos el poseer una experiencia auditiva rica y el tener criterios para combinar sonidos o patrones rítmicos o melódicos, modificar timbres u otros parámetros, estructurar las ideas que van surgiendo, escuchar y evaluar los resultados para mantener o modificar lo que se ha creado, etc., probablemente las posibilidades se multipliquen. Estas son habilidades que, en mayor o menor medida, poseen miles de jóvenes que, con una formación autodidacta, crean a diario su propia música sin «saber» música en el

sentido que se ha dado tradicionalmente a este concepto. Y estas son las habilidades requeridas para componer en las aulas de música usando algunas de las nuevas herramientas tecnológicas disponibles, entre ellas, algunos secuenciadores (tanto por *software* como en línea) que, en principio, no requieren del conocimiento de ningún tipo de notación, como por ejemplo ciertos editores de audio, determinadas aplicaciones virtuales alojadas en páginas web que ofrecen recursos gráficos que pueden ser manipulados por el usuario o programas específicos basados en el uso de la notación gráfica. Todas estas aplicaciones, como veremos a continuación, posibilitan la creación de piezas musicales a partir de la combinación de elementos sonoros incluidos en las mismas.

3. LA COMPOSICIÓN MUSICAL COMO «CONSTRUCCIÓN»

En los últimos años hemos podido comprobar cómo uno de los desafíos para los diseñadores de *software* musical ha sido el de crear aplicaciones que, a pesar de integrar cada vez más funciones, son más fáciles de utilizar. En muchos de estos programas no es necesario «saber» música, ya que la composición se basa en la combinación de *loops*² u otros materiales sonoros pregrabados que pueden combinarse entre sí, opcionalmente con el agregado de ritmos o melodías originales que se introducen en la aplicación, ya sea tocando en tiempo real o usando funciones «paso a paso» que luego el propio programa se encargará de corregir, por ejemplo, ajustando la duración de las notas para adecuarlas al compás elegido.

113

Fuera del ámbito de la informática musical, este tipo de composición también ha sido utilizado en numerosas propuestas didácticas, especialmente basadas en la combinación de patrones rítmicos o melódicos (véanse, entre otros, Dennis, 1975 y 1984, pp. 83-88; Carter, 1981; Bramhall, 1989).

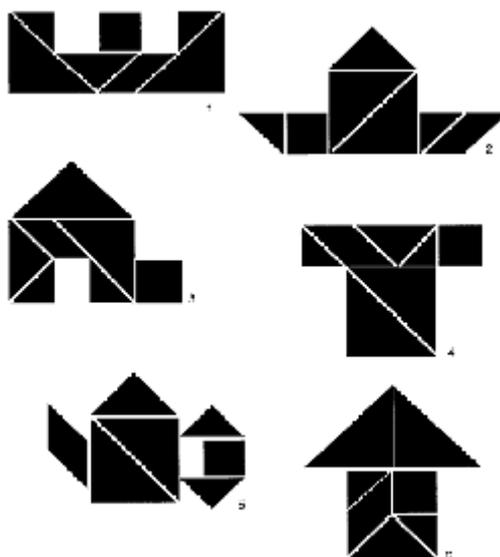
Su principal ventaja es que el alumnado no tiene que «partir de cero», sino que puede centrar su atención en la combinación de una serie de elementos que conoce, que sabe cómo suenan (aunque no sepa cómo sonarán al mezclarse entre sí) y que puede modificar para acomodarlos

² Los *loops*, o bucles, son pequeños motivos sonoros, normalmente de entre uno y ocho compases de longitud, usados en la música electrónica y reproducidos de forma repetida.

a las decisiones que vaya tomando. El grado de dificultad de este tipo de composición puede, evidentemente, variar en función del tipo de patrones o elementos disponibles en el programa, de las posibilidades de transformación de los mismos, de las opciones que haya para su combinación, etcétera.

Dada una serie de elementos, las posibilidades de combinación son diversas y, consecuentemente, las piezas creadas por cada estudiante, pareja o grupo también serán distintas. Para comprender esta idea pensemos en lo que sucedería si diésemos a diferentes grupos de alumnos las mismas piezas de un *tangram*. Los resultados obtenidos variarían de acuerdo a las decisiones tomadas por cada uno de ellos, pero todos serían más o menos válidos (figura 1).

FIGURA 1
Tangram



Fuera del entorno escolar, la composición basada en la combinación de *loops* y en el *remix* digital es una práctica habitual entre músicos y grupos que usan programas específicos para sus creaciones musicales. Gran parte del repertorio perteneciente a estilos como el *techno*, el *ambient*, el *hip hop* o la *DJ music* está siendo creado por personas que, sin «saber» música, o contando con unas mínimas nociones de lenguaje musical, consiguen resultados con un alto grado de

creatividad y originalidad. La industria musical ha seguido de cerca esta tendencia proporcionando herramientas adecuadas a las demandas de músicos profesionales y aficionados (Buzarovski, 2005). Algunos ejemplos paradigmáticos de aplicaciones pensadas para el inmenso mercado de principiantes y aficionados a la música son GarageBand³ y ACID Music Studio⁴. En ambos casos, se trata de herramientas que posibilitan la creación y grabación en audio y MIDI⁵ a partir de la combinación de una inmensa variedad de bucles.

¿Es esto componer? Para algunos profesores no, puesto que no todo el material es original, es decir, creado por el compositor, y lo que se hace realmente es reelaborar o remezclar materiales musicales preexistentes. Para otros, que generalmente parten de nuevos conceptos de musicalidad y creatividad, sí lo es, ya que consideran como composición «cualquier pieza musical cuyo creador experimenta como significativa» (Nilsson, 2002). Nuestra idea de lo que supone componer coincide con la de Nilsson y parte de una definición amplia en la que tienen cabida dos de las acepciones del término que nos da la RAE: «producir obras musicales» (sin limitar sus características) y «formar de varias cosas una, juntándolas o colocándolas con cierto modo u orden». Hablamos de composición en aquellos casos en los que el trabajo de los estudiantes, ya sea realizado de forma individual o en pequeños grupos, a través de un proceso consciente, voluntario y controlado, tiene como resultado la elaboración de un producto musical que puede ser interpretado en diferentes ocasiones, incluso sin la presencia del compositor (Folkestad, 1998, p. 109). Esto implica «retener» aquello que se ha inventado, ya sea a través de la elaboración de una partitura –elemento que algunos de los modernos secuenciadores generan de forma automática «traduciendo» los sonidos a signos– o de una grabación, función de la que también dispone la mayoría de los secuenciadores y que, eventualmente, puede realizarse usando algún editor de audio, como Audacity⁶ o GoldWave⁷.

115

La experiencia nos demuestra el interés de los aprendizajes observados cuando los estudiantes usan el *software* como un recurso insustituible para dar forma, de manera rápida y eficaz, a sus ideas

³ <<http://www.apple.com/es/ilife/garageband>>.

⁴ <<http://www.sonycreativesoftware.com/musicstudio>>.

⁵ MIDI son las siglas de *Music Interfase for Digital Instruments*, un tipo de formato de sonido de pequeño tamaño.

⁶ <www.audacity.sourceforge.net>.

⁷ <<http://www.goldwave.com>>.

musicales. Al experimentar con la combinación de los diferentes *loops*, usan características estándar de la aplicación para cortar, copiar o pegar con el fin de variar y reelaborar sus primeras ideas. Además, pueden alterar fácilmente las alturas, las duraciones, el tempo, el timbre o la intensidad. A medida que transcurre el tiempo y van adquiriendo práctica, refinan y organizan sus ideas hasta conformar una pieza musical completa. Este tipo de programas posibilita una experiencia única al permitir la manipulación directa del sonido y la obtención de una respuesta inmediata para que el joven compositor pueda revisar y, en su caso, modificar los resultados que obtiene en el proceso creativo.

Esta amplia e interesante oferta de *software* musical se ha visto, además, ampliada en los últimos años con una incipiente pero creciente cantidad de herramientas para la composición musical disponible en Internet, algunas de las cuales comentaremos en el siguiente apartado.

4. HERRAMIENTAS EN LÍNEA PARA LA COMPOSICIÓN MUSICAL

116

Además de aplicaciones informáticas como las citadas en este artículo, en los últimos años hemos sido testigos de la aparición de nuevas herramientas creadas con el objetivo de que cualquier usuario pueda componer su propia música en línea. Estas herramientas tienen algunas desventajas, pero también grandes virtudes. Entre las desventajas está el hecho de que solo pueden usarse si se dispone de una conexión a Internet más o menos rápida y fiable, aunque la velocidad estándar de una conexión ADSL es suficiente, y que aún son pocas las que permiten grabar y conservar la música creada no obstante que, como antes hemos explicado, existe la posibilidad de utilizar algún editor de audio para capturar la composición antes de cerrar la página web. Como contrapartida, no es necesario disponer de ningún tipo de programa y, lo que es más importante, se trata en la mayoría de los casos de herramientas desprovistas de menús, con interfaces sumamente intuitivas que posibilitan un uso productivo desde el primer momento, incluso para aquellos estudiantes que nunca han usado *software* musical.

Entre las herramientas para la creación musical en línea podemos distinguir dos grandes grupos: las que han sido diseñadas para el trabajo individual y las que posibilitan la composición colaborativa a través de «redes musicales interconectadas» (Weinberg, 2005), a los que nos referiremos a continuación.

4.1 HERRAMIENTAS EN LINEA DISEÑADAS PARA EL TRABAJO INDIVIDUAL

Para ilustrar las posibilidades de este grupo hemos seleccionado cuatro ejemplos de distintas características: 6 mixer, Soundscape, Super Duper Music Looper y Minuet Mixer.

4.1.1 6 mixer⁸

La BBC, a través de algunas de sus páginas web, ha publicado en los últimos años diversas herramientas para la composición musical; entre ellas, secuenciadores como el que nos ocupa. Como puede observarse en la imagen (figura 2), el recurso contiene algunas de las funciones básicas de un secuenciador, como el uso de pistas, la incorporación de un banco de *loops* y opciones para trabajar con pistas independientes y realizar mezclas ajustando el volumen y el panorámico. Una vez finalizada la tarea, la composición resultante se puede guardar en el servidor de la BBC pero no en el propio ordenador, o enviar a un amigo a través del correo electrónico.

FIGURA 2
6 mixer

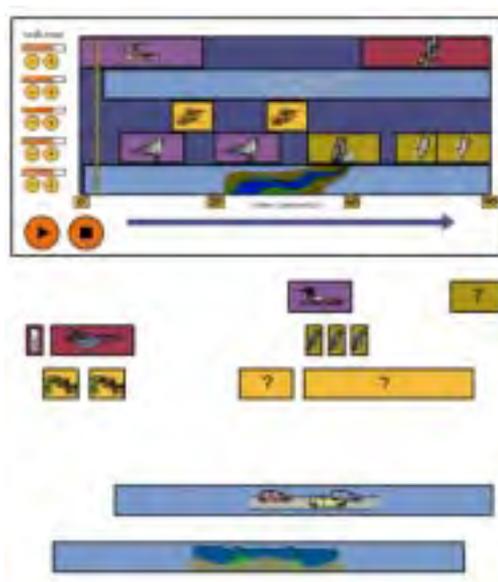


⁸ <<http://www.bbc.co.uk/6music/fun/sixmixer/>>.

4.1.2 Soundscape⁹

El objetivo de Soundscape es algo diferente, puesto que consiste en construir un paisaje sonoro mediante la combinación de sonidos y efectos disponibles en la herramienta. Cada uno de los bloques que aparecen debajo del área de secuenciación representa un sonido y al seleccionarlos y arrastrarlos a las diferentes pistas se va creando el paisaje sonoro. La herramienta permite ajustar el volumen de cada pista (figura 3).

FIGURA 3
Soundscape



4.1.3 Super Duper Music Looper¹⁰

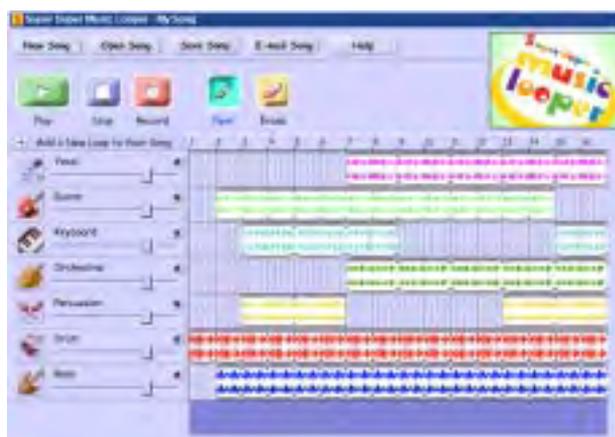
Super Duper Music Looper es la versión en línea de la aplicación informática del mismo nombre comercializada por Sony Creative Software. Se presenta como una aplicación divertida y muy fácil de usar que permite aprender los rudimentos de la creación musical y la grabación. El usuario puede seleccionar instrumentos con sus respectivos bucles

⁹ <<http://www.wildmusic.org/en/soundscapes/buildsoundscape>>.

¹⁰ <<http://www.sonycreativesoftware.com/products/sdml/sdml.asp>>.

pregrabados que pueden distribuirse en ocho pistas. El proceso para introducir y eliminar los patrones es tan sencillo como arrastrar un pincel o una goma de borrar. Si bien esta versión permite hacer una composición completa, para usar funciones como las de grabar, guardar y enviar la composición por correo electrónico es necesario disponer de la versión de pago.

FIGURA 4
Super Duper Music Looper



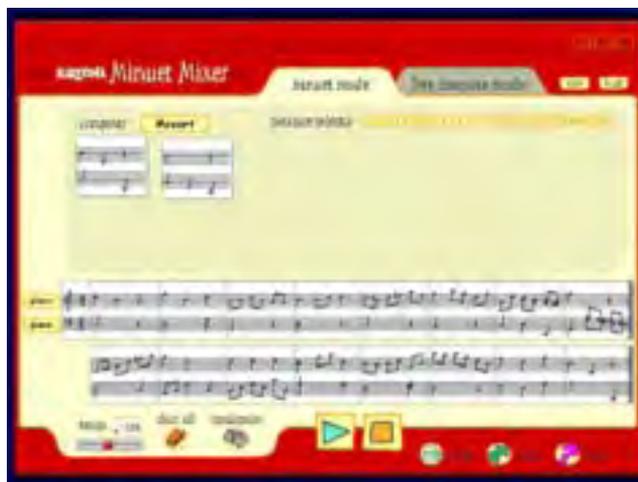
119

4.1.4 Minuet Mixer ¹¹

En Minuet Mixer ya no se combinan *loops* ni efectos sonoros, sino compases de un minuetto que se presentan de forma aleatoria. El usuario puede pinchar y escuchar cada compás antes de seleccionarlo y arrastrarlo al pentagrama para conformar su composición. La aplicación tiene dos modos: uno restringido (*minuet mode*) que ofrece menos opciones y, por tanto, asegura que el resultado será el correcto; y otro libre (*free compose mode*) en el que se puede seleccionar cualquier compás y, por tanto, las decisiones que toma el usuario son más complejas. La partitura resultante se puede imprimir o enviar a una dirección de correo electrónico.

¹¹ <<http://www.nyphilkids.org/games/minuetmixer/minuet9.php?id=&dist=>>

FIGURA 5
Minuet Mixer



120

Como podemos observar, todas estas herramientas propician la composición musical sin requerir de grandes conocimientos ni teóricos ni técnicos, pero poniendo en juego habilidades complejas o de alto nivel, fundamentales en la formación del alumnado, como son la escucha, el análisis, la resolución de problemas, la valoración en la toma de decisiones, el autoaprendizaje, la búsqueda de estrategias o la respuesta estética.

Si bien la música creada con estas herramientas puede ser compartida a través del correo electrónico u otros medios asincrónicos, Internet también brinda, como veremos a continuación, nuevas oportunidades para que músicos, profesores, estudiantes y aficionados, aun estando en diferentes lugares del mundo, puedan compartir sus procesos creativos.

4.2 COMPOSICIÓN MUSICAL COLABORATIVA EN INTERNET

El uso de la Red como recurso para la composición musical colaborativa no es nuevo. Las primeras experiencias realizadas por educadores musicales e investigadores se remontan a mediados de la década de 1990. Proyectos tales como el Composers in Electronic Residence (CIER), iniciado en Canadá en 1995 por David Beckstead, o el

Vermont MIDI Project¹², iniciado en ese mismo año, y aún activo, fueron pioneros en el uso de Internet para facilitar la composición musical colaborativa. La idea general de estos proyectos es vincular a cada estudiante con un compositor profesional, un estudiante de composición o un profesor. El estudiante puede subir a una página web creada especialmente para el proyecto sus ficheros MIDI o sus partituras, que son revisadas por el tutor que se le ha asignado, quien le ofrece comentarios para mejorar su trabajo.

Un poco más reciente es Sound of our water¹³, presentado por la UNESCO en 2003 como parte del proyecto titulado Young Digital Creators¹⁴. A través de esta propuesta, vinculada con distintas áreas (ciencias naturales, geografía, historia, música, etc.), los jóvenes tenían la oportunidad de reflexionar sobre diferentes temas relacionados con el agua e integrar sonidos digitales en sus propias creaciones de paisajes sonoros acuáticos. Al iniciar el programa se grababan fragmentos de sonidos acuáticos que eran subidos a un banco de sonidos en la web y quedaban a disposición de todos los participantes. Estos sonidos eran usados por los jóvenes creadores para componer sus piezas musicales o paisajes sonoros, que también eran subidos a la red. Todos los participantes podían opinar y debatir sobre las distintas piezas en una comunidad en línea. Finalmente, las obras creadas eran publicadas e interpretadas en eventos en los que una audiencia internacional podía disfrutar y compartir opiniones sobre las mismas.

121

Fuera del ámbito educativo, en los últimos años también se han creado sitios web colaborativos en los que estudiantes y músicos aficionados pueden reunirse para participar, componer, compartir y promover sus creaciones. Algunos ejemplos son Kompoz, Red Panal y ACIDplanet.

El sitio web mencionado en primer término, Kompoz¹⁵, es una plataforma para la composición musical colaborativa en línea en la que usuarios y músicos de todo el mundo pueden trabajar conjuntamente y compartir sus creaciones. Por ejemplo, si alguien tiene una idea para componer una canción, puede grabar una maqueta (o solo una pista),

¹² <<http://www.vtmidi.org>>.

¹³ <<http://unesco.uiah.fi/water>>.

¹⁴ <http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=5334&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

¹⁵ <<http://www.kompoz.com>>.

subirla e invitar a otros usuarios para que añadan la percusión, un bajo, voces, etcétera.

Características similares encontramos en Red Panal¹⁶, un espacio virtual dirigido a compositores, músicos, técnicos de sonido y aficionados interesados en la composición musical colectiva y colaborativa. Con un diseño interactivo, se define como una red social especializada donde los usuarios dejan de ser meros consumidores para convertirse en productores de contenidos. El sitio web dispone de numerosas herramientas Web 2.0 que permiten el intercambio y publicación de creaciones propias.

El tercero de los ejemplos, ACIDplanet¹⁷, es un sitio comercial creado por Sony Creative Software, que ofrece colecciones de *samples* (muestras de sonido) de compositores y usuarios registrados que pueden ser bajados al propio ordenador, remezclados y vueltos a subir al sitio para participar en concursos periódicos de *remix*. El portal proporciona un *software* gratuito, ACID XPress, con el que se pueden elaborar las distintas composiciones.

122

Estas y otras herramientas digitales para la composición musical colaborativa en línea abren nuevas e insospechadas posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los proyectos y entornos comentados en este apartado son solo una pequeña muestra de la evolución de los recursos en línea para la composición musical en la última década. Sitios colaborativos tales como el ya mencionado ACIDplanet brindan un entorno en el que los estudiantes pueden subir y compartir la música que crean, no solo con sus compañeros sino también con estudiantes de cualquier lugar del mundo y con cualquier usuario interesado en escucharla. En este sentido, se trata de herramientas que, además, ofrecen grandes posibilidades para la difusión del trabajo realizado en el aula, a las que se suman otras, como los espacios virtuales que permiten alojar ficheros de audio y *podcast* (por ejemplo, Odeo y Poderato) o incluso los propios *blogs*, *wikis* y páginas creadas en redes sociales, usados cada vez más frecuentemente en entornos educativos, en los que los ejemplos musicales pueden incluirse mediante un sencillo procedimiento que consiste en copiar y pegar el código embed proporcionado por el servidor en el que se alojan los ficheros.

¹⁶ <<http://www.redpanal.com/>>.

¹⁷ <<http://www.acidplanet.com/>>.

5. CONCLUSIÓN

Los avances tecnológicos de las dos últimas décadas han posibilitado la creación de nuevas herramientas para la expresión creativa, multiplicando el número de personas que componen su propia música. Según una encuesta realizada en Francia hace ya más de siete años (Pouts-Lajus y otros, 2002, citado por Delalande, 2008, pp. 7-18), al menos un millón de personas, número que incluía a niños, jóvenes y adultos, componía habitualmente en sus ordenadores personales. En el tiempo transcurrido hasta el presente es muy probable que esta cifra se haya multiplicado, respondiendo a la tendencia marcada por el surgimiento y evolución de nuevas herramientas tecnológicas en el entorno de la Web 2.0, en el que el usuario consumidor ha dado paso al usuario productor. De hecho, un estudio realizado más recientemente en los Estados Unidos muestra cómo más de la mitad de los jóvenes que usan Internet crean y comparten contenidos multimedia. Además de generar *blogs* o páginas personales, una inmensa mayoría remezcla imágenes y sonidos para elaborar creaciones propias y, a su vez, comparte en línea sus producciones (Lenhart y Madden, 2005).

Como hemos venido señalando, las tic presentan una oportunidad inédita y la experiencia de músicos y aficionados que trabajan fuera del ámbito escolar invita a pensar en nuevas posibilidades de aprendizaje musical que pueden enriquecer el trabajo que se realiza en las escuelas y contribuir a derribar los muros del aula, posibilitando la conexión con un mundo musical más amplio y diverso.

123

BIBLIOGRAFÍA

- BRAMHALL, David (1989). *Composing in the Classroom Opus 1*. Londres: Boosey & Hawkes.
- BUZAROVSKI, Dimitrije (2005). «Teaching Music Composition in the 21st Century: The Kingdom of Loops», ponencia presentada en la Skopje Conference: «Cultural Policy and Music Education», organizada por el Institute for Research and Archiving of Music Skopje-Macedonia (IRAM) y realizada en Skopje, Macedonia, los días 24 y 25 de enero. Disponible en: <<http://mmc.edu.mk/IRAM/Conferences/Skopjeconf2/10Dimitrije.pdf>> y en <<http://mmc.edu.mk/IRAM/Conferences/Skopjeconf2/content.html>>. [Consulta: septiembre de 2009].
- CARTER, David (1991). *Inside Music 1: Structures. A practical approach to developing composing, performing and listening skills for GCSE*. Londres: Faber Music.

- COSENZA, Glenda y MACLEOD, Sandi (1998). «VermontMIDI Distance Learning Networks: A Model for Technology in Classroom Music», en Scott DLIPSCOMB (coord.), *Proceedings of the Fifth International Technological Directions in Music Education Conference, January 29-31*. San Antonio: International Mountain Society. Disponible en: <<http://music.utsa.edu/tddl/conf-V/V-Cosenza&MacLeod.html>>. [Consulta: septiembre de 2009].
- CUADRADO ESCLAPEZ, Toni (2008). *La enseñanza que no se ve: educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- DELALANDE, François (2008). «Un millón de compositores», en Andrea Giráldez (coord.), *Percepción y expresión en la cultura musical básica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- DENNIS, Brian (1975). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.
- (1984). «Ideas for Rhythm», en PauFARMER (ed.), *Music in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- FOLKESTAD, Göran (1996). *Computer Based Creative Music Making, Young People's Music in the Digital Age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- (1998). «Musical Learning as Cultural Practice: As Exemplified in Computer-Based Creative Music Making», en Bert&UNDIN, Gary MCPHERSON y GöranFOLKESTAD (eds.), *Children Composing*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). «La composición musical en el aula (8-12)», en Maravillas DÍAZ GÓMEZ y María ElenaRIÑO GALÁN (eds.), *Creatividad en educación musical*. Santander: Fundación Marcelino Botín y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- GLOVER, Joanna (2004). *Niños compositores (4 a 14 años)*. Barcelona: Graó.
- HICKEY, Maud (1998). «Exploring Music Collaboration over the Internet», en Scott D. LIPSCOMB (coord.), *Proceedings of the Fifth International Technological Directions in Music Education Conference, January 29-31*. San Antonio: International Mountain Society. Disponible en: <<http://music.utsa.edu/tddl/conf-V/V-Hickey/V-Hickey.html>>. [Consulta: septiembre de 2009].
- JAFFURS, Sheri (2006). «The Intersection of Informal and Formal Music Learning Practices», en *International Journal of Community Music*, vol. DDisponible en: <<http://www.intljcm.com/articles/Volume%204/Jaffurs%20Files/Jaffurs.pdf>>. [Consulta: octubre de 2009].
- KASSNER, Kirk (2000). «One ComputerCan Deliver Whole-Class Instruction: It's Possible for One Computer to Meet the Needs of an Entire Class. Here Are some Ways for Teachers to Incorporate Technology into Music Courses Despite Limited Resources», en *Music Educators Journal*, vol. 86, n.º 6.
- LENHART, Amanda yMADDEN, Mary (2005). «Teen Content Creators and Consumers», en *Pew Internet & American Life Project*. Disponible en: <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2005/PIP_Teens_Content_Creation.pdf>. [Consulta: noviembre de 2009].

- MAK, Peter (2006). «Learning Music in Formal, Non-Formal and Informal Contexts», en *European Forum for Music Education and Training (EFMET): Project Research*. Disponible en: <http://www.emc-imc.org/fileadmin/EFMET/article_Mak.pdf>. [Consulta: octubre de 2009].
- NILSSON, Bo (2002). “*Jag kan göra hundra låtar*”: barns musikskapande med digitala verktyg. («*I can make a hundred songs*»). *Children's Creative Music Making with Digital Tools*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- POUTS-LAJUS, Serge y OTROS (2002). «Composer sur son ordinateur. Les pratiques musicales en amateur liées à l'informatique», en *Développement Culturel*, n.º 138, junio. Disponible en: <<http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/dc138.pdf>>.
- WALKER, Robert (1983). «Innovation in the Music Curriculum. 1. New Ideas from Canada and Great Britain», en *Psychology of Music*, vol. 11, n.º 2.
- WEBSTER, Peter (1998). «Young Children and Music Technology», en *Research Studies in Music Education*, vol. 11, n.º 1.
- WEINBERG, Gil (2005). «Interconnected Musical Networks: Toward a Theoretical Framework», en *Computer Music Journal*, vol. 29, n.º 2.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS PRIORIDADES EDUCATIVAS DO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Teresa Torres de Eça *

SÍNTESE: Na primeira década do século XXI, vimos como as esperanças das grandes organizações intergovernamentais se ancoraram na educação. Lançaram-se prioridades e programas estratégicos, anunciando educação para a sustentabilidade e para a cidadania numa tentativa de fazer face à crise socioeconómica mundial. Neste contexto a educação artística pode desenvolver um papel fulcral, pela sua própria natureza responde aos pilares básicos da educação, ao repto do desenvolvimento, da criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural. Nunca antes foi tão premente a necessidade de um novo paradigma centrado na educação social e existem experiências educativas através das artes, no espaço ibero-americano, que podem sugerir modelos de reflexão para a educação social e o desenvolvimento comunitário.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento comunitário; educação social; educação para a cidadania; inovação; educação artística.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS PRIORIDADES EDUCATIVAS AL INICIO DEL SIGLO XXI

SINTESIS: *En la primera década del siglo XXI vimos como las esperanzas de las grandes organizaciones intergubernamentales se apoyaron en la educación. Se dieron prioridades y se desarrollaron programas estratégicos que anunciaban educación para la sustentabilidad y para la ciudadanía en un intento de hacer frente a la crisis socioeconómica mundial. Es en este contexto donde la educación artística puede desarrollar un papel fundamental, por su propia naturaleza responde a los pilares básicos de la educación, al desafío del desarrollo de la creatividad e innovación y a la llamada de la educación para la ciudadanía, hacia los valores y el diálogo intercultural. Nunca antes fue tan urgente la necesidad de un nuevo paradigma centrado en la educación social y en el espacio iberoamericano, existen experiencias educativas a través de las artes que pueden sugerir modelos de reflexión para la educación social y el desarrollo comunitario.*

Palabras clave: educación; desarrollo comunitario; educación social; educación para la ciudadanía; innovación; educación artística.

Investigadora associada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal.

ARTISTIC EDUCATION AND EDUCATION PRIORITIES IN THE DAWN OF 21ST CENTURY

ABSTRACT: During the first decade of the 21st century we have seen intergovernmental organizations put their hopes into education. In an attempt to address the world socio-economic crisis, strategic programs that announced education aimed at sustainability and citizenship were developed and prioritized.

It is in this context that artistic education can play a fundamental role. Because of its own nature, it provides the corner stone of education, creativity development and innovation. It also answers the call to civic education, values and intercultural dialogue.

The need for a new paradigm focused on social education has never been so urgent. In the Ibero-American space, in the arts, there are educative experiences that can suggest reflection models for social education and community development.

Keywords: education, community development, social education, civic education, innovation, artistic education.

1. CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO RESPOSTA À CRISE

128

Angel Gurría, secretário-geral da OCDE¹ alertava para o facto de estarmos a presenciar a maior crise de emprego da nossa vida. Em 2009 o desemprego na zona da OCDE rondava 57 milhões de pessoas. O número de desempregados seria ainda maior nos países em desenvolvimento. Segundo Angel Gurría a resposta a esta crise estaria na educação e na formação ao longo da vida, não numa educação reprodutora e passiva, mas numa educação construída a partir de capacidades relevantes para a sociedade, as chamadas capacidades para o século XXI. Mas as respostas não são fáceis. De que maneira as escolas e as universidades podem preparar as pessoas para um mundo onde o trabalho pode ser digitalizado, automatizado e virtualizado? Como podemos preparar as gerações futuras para empregos que ainda não existem? Para tecnologias que ainda não foram descobertas e para um planeta e uma humanidade em vias de extinção? Como poderemos motivar os jovens para uma escola que não lhes diz nada?

A resposta da Comunidade Europeia² aponta para a promoção da criatividade e da inovação através da educação e da formação:

¹ Discurso de Angel Gurría na Mesa redonda de Ministros da Educação que teve lugar em Paris a 10 Outubro de 2009 sob os auspícios da UNESCO. Acessível em: <http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_37455_43880354_1_1_1_1,00.html>.

² Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho no dia 22 de Maio de 2008.

A criatividade é a principal fonte de inovação, que, por sua vez, é considerada o principal motor de crescimento e riqueza, enquanto factor fundamental para melhorias no domínio social, e instrumento essencial para enfrentar desafios globais, como as alterações climáticas e o desenvolvimento sustentável (2008/C 141/10)³.

Pouco a pouco foi-se introduzindo o binómio criatividade/ inovação enquanto motor de inovação e factor essencial do desenvolvimento de competências pessoais, profissionais, empresariais e sociais. No espaço Ibero-Americano os discursos ministeriais acompanham essa tendência mundial na reunião de Lisboa⁴, inovação e conhecimento são reconhecidos como «instrumentos fundamentais para erradicar a pobreza, combater a fome e melhorar a saúde das nossas populações, bem como para alcançar um desenvolvimento regional sustentável, integrado, inclusivo, equitativo e respeitador do meio ambiente, prestando uma particular atenção à situação das economias mais vulneráveis» (Declaração de Lisboa, 30/10/2008).

Para a OCDE a chave do sucesso passa por um novo paradigma da educação que estimule o desenvolvimento de capacidades como a literacia e a numeracia, chaves para o acesso à educação ao longo da vida, conhecimentos disciplinares, pensamento crítico, habilidade para estabelecer conexões, curiosidade, abertura de espírito, resolução de problemas, criatividade, autoconfiança, perseverança, capacidades comunicativas, de trabalho em grupo, esforço e capacidade empreendedoras (Eurydice, 2002).

129

2. MÚLTIPLAS LITERACIAS

De facto, se queremos responder às crises sociais e planetárias do nosso tempo, as literacias, todas elas, sem minimizar nenhuma linguagem verbal ou não verbal, a criatividade e a inovação terão um papel preponderante na construção curricular. Não se trata mais do discurso da alfabetização, mas sim do discurso da educação para as multiliteracias e para a transformação social que assenta em conheci-

³ Jornal oficial da União Europeia 2007/C 287/01

⁴ Nos dias 30 de Novembro e 1 de Dezembro de 2009 os Chefes de Estado e de Governo dos países ibero-americanos, reuniram-se no Estoril, em Portugal, em torno do tema «Inovação e Conhecimento»; dessa reunião saiu a Declaração de Lisboa. Acessível em: <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>.

mentos e desenvolvimento de capacidades relevantes para o indivíduo no seu contexto psicossocial, que não se podem restringir aos 3 «R»: saber contar, ler, escrever (Eurydice, 2002) em papel ou num computador, passam, também, por saber interpretar e criticar a informação veiculada por qualquer média, criar, e agir responsabilmente na comunidade. A multiplicidade de canais de comunicações e a diversidade cultural e linguística, em crescente aumento no mundo actual, pede uma visão muito mais alargada da literacia do que aquela baseada nas tradicionais aproximações às competências da leitura e da escrita. As “multiliteracias” colocam a sua ênfase na multiplicidade de linguagens e nas diferenças culturais da nossa sociedade sem pretender aglutinar todas as literacias que se vão criando pelos múltiplos campos do saber. A aproximação das multiliteracias à pedagogia permitirá aos estudantes estarem mais aptos para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global e mais diversificada, tanto em termos sociais como culturais, dado que as multiliteracias diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos específicos no nível cognitivo, social e cultural (The New London Group, 1996).

3. AS PRIORIDADES

No âmbito dos objectivos para o Milénio da Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO definiu na sua estratégia a médio prazo (2008-2013) as seguintes prioridades para responder aos desafios globais da sociedade: aumento da qualidade da educação para todos e ao longo da vida; mobilização de políticas e dos saberes científicos e tecnológicos para o desenvolvimento sustentável; levantamento de questionamentos éticos e sociais; promoção da diversidade cultural, do diálogo intercultural e de uma cultura de paz; construção de sociedades inclusivas de conhecimento através de meios e comunicação e informação. Qualquer destas prioridades poderá ser trabalhada em contextos educativos formais e não formais. Mas para que tenha algum impacto, necessitará de um paradigma educativo que não privilegie apenas algumas inteligências, saberes científicos e tecnológicos. Necessitaríamos de uma educação que repusesse o lugar do jogo, do corpo, da expressão, da emoção e da criatividade no seu centro. Uma educação que levantasse questões e fizesse reflectir sobre o Eu e o Outro, sobre o local

⁵ 2008-2013 : Medium Term Strategy UNESCO 34 C/4 . Documento acessado em 2009-12-30 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999e.pdf>>.

e o global. Se apontarmos para uma educação de qualidade, teremos de destruir tabus e práticas rotineiras baseadas na discriminação e na competição, teremos de iniciar algo de novo, longe das barreiras estanques das matérias e das disciplinas, e mais perto do diálogo interdisciplinar. Teremos de repensar todo o sistema de avaliação interna e externa da escola que não recompensa as capacidades e competências que verdadeiramente interessam à sociedade e que acabam por destruir qualquer mudança curricular que incida no pensamento crítico e criativo. Teríamos de avaliar as competências dos estudantes através de instrumentos de avaliação autênticos, válidos e fiáveis para que eles se preparem para os vários papéis e situações que os profissionais competentes encontram no seu dia a dia (Wiggins, 1993, p.208).

4. OS PROFESSORES E OS AGENTES EDUCATIVOS

No centro da educação estarão sempre os professores, verdadeiras chaves de desenvolvimento ou retrocesso, sem eles é completamente absurdo pensar em reformas ou em mudanças de prioridades, metas ou objectivos. Eles necessitarão ser reconhecidos, dignificados, ter acesso a recursos, dispor de condições de trabalho e formação adequadas. Tal como mencionado nas Metas Educativas 2021 (OEI, 2009)⁶, os professores, «devem estar no centro da agenda educativa». Eles são construtores de currículos e não meros entregadores de currículos. O currículo exprime autobiografias porque é criado por pessoas que deixam a sua marca nos documentos e nas práticas pedagógicas (Slattery, 1995). O currículo é mais interface entre utilizadores do que um simples guião. Apesar de parecer rígido e normativo à primeira vista, tal como outros documentos, carece de interpretação, manipulação, recriação e isso deveria ser entendido por todos os interessados no processo educativo. Mas parece-nos que, na prática, professores, alunos e directores de escolas têm dificuldade em apropriar-se dele e exercer o seu direito pessoal de interpretação e livre arbítrio. Esse medo de arriscar poderá ter que ver com a própria formação inicial do professor, que poucas vezes leva os alunos a questionarem metodologias e didácticas, e com o próprio sistema profissional e de gestão escolar que não promove autonomia, pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões. O exercício da autonomia escolar implica muita imaginação e

⁶ <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>.

sentido de risco, características que deveriam ser valorizadas no professor, mas que nem sempre ou quase nunca o são. Gerir uma escola autónoma implica um grande investimento nos seus trabalhadores, implica gestão adequada do tempo e dos recursos, formação contínua para todos e negociação constante entre os pares. Implica, sobretudo, respeito e confiança mútua entre todos os elementos da comunidade escolar.

5. VALORIZAR OS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE MUDANÇA

Existem histórias de sucesso, experiências de reformas educacionais da primeira década do século onde se equacionou o peso do professor no sistema e se investiu na sua valorização. No Reino Unido o novo currículo foi construído com as Associações Profissionais, e os professores de todas as áreas tiveram e estão a ter formação para poderem fomentar a mudança para um currículo transversal:

132

A maneira como se desenvolveu o novo currículo foi a mais colaborativa que até agora se fez. As associações profissionais em cada disciplina estiveram envolvidas na feitura dos novos programas e dos exames. O que resultou foi a mais coerente visão até agora tida sobre o currículo baseada em finalidades e valores claros. Oferece mais flexibilidade, menos prescrição, mais autonomia para os professores. Proporciona espaço para o ensino individualizado, desenvolvimento pessoal e desenvolvimento do programa Every Child Matters (Cada criança é importante). Há mais oportunidades para coerência e relevância, ligando a aprendizagem à vida fora da escola e fazendo transdisciplinariedade. Embora se dê mais ênfase às capacidades, não são capacidades funcionais, mas capacidades alargadas para a aprendizagem e para a vida. O novo currículo oferece oportunidades reais para a renovação e revigoração através de maior decisão local e flexibilidade. (Steers, 2009)

Na Escócia, o governo começou a reforma do início da década com formação de professores e aumento de salários. Então os professores foram os primeiros agentes da reforma educativa. Na verdade, não se poderá exigir qualidade profissional se os professores forem mal pagos. Vimos países como, por exemplo, o México, onde o governo iniciou uma série de reformas no currículo, exames, formação de professores, avaliação e certificação num ambiente de confiança. E presenciamos os resultados do sistema educativo Finlandês, cujas reformas têm incidido

na selecção de professores, remuneração e *status* social e no tamanho reduzido das turmas. Sem querer copiar modelos, poderemos apenas reflectir sobre esses exemplos e seus impactos. E pensar nas nossas contradições: por um lado queremos um ensino de qualidade, individualizado, que promova capacidades e competências criativas, capacidades autónomas e reflectivas, mas, por outro lado, não valorizamos suficientemente os professores e as escolas em termos financeiros e sociais e não oferecemos condições para o sucesso. Pelo contrário, continuamos a investir no ensino de massas com turmas numerosas, autênticas fábricas do saber reprodutivo que poderiam ter sido óptimas para gerar uma força de trabalho de autómatos, digna do *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, mas que se revelam inúteis para a força de trabalho que pretendemos formar neste momento que ninguém sabe muito bem como é.

6. DIVERSIDADE CULTURAL

Mas é claro que nunca, em tempo nenhum, ninguém teve certeza quanto ao futuro, e as políticas educativas não podem basear-se em augúrios e oráculos. O conhecimento do passado e do presente é essencial para que se equacionem todos os factores a se ter em conta quando planeamos para longo tempo. Se, baseando-nos nos avanços das tecnologias da informação e da comunicação do final do século XX, surgiram as novas tecnologias e a literacia multimédia como palavras chave para a educação na sociedade do conhecimento, literacias mais antigas e de igual importância estão também a ser equacionadas. No Programa de Acção de Lisboa (OEI, 2009)⁷ destaca-se: «Estimular o respeito e a recuperação dos conhecimentos ancestrais, tradicionais e locais, nomeadamente dos povos originários ibero-americanos e dos grupos afro-descendentes, e promover sua incorporação nos processos de inovação». Esta intenção é de extrema importância, porque, por um lado, revela o interesse em salvaguardar um conhecimento e património tangível e intangível que ainda está vivo nas comunidades ibero-americanas e, ao mesmo tempo, permite ver esse conhecimento em mudança e não como saber do passado mumificado. Foca-se aqui uma das verdadeiras riquezas dos países ibero-americanos: a diversidade e a riqueza cultural dos povos, com especial atenção para os que foram silenciados no passado, e dá-se oportunidade, através da educação, para

⁷ <http://www.oei.es/Programa_Accao_Lisboa.pdf>.

o seu reconhecimento, valorização e crescimento, reconhecendo os cambiantes e mutações que essas culturas possam ter tido ao longo dos tempos, incluindo as mais recentes. O enfoque na diversidade cultural da educação transcultural (Chamers, 2002) ou da educação multicultural é uma preocupação prioritária num mundo de comunidades cada vez mais diversificadas, de guetos, de aumento crescente de refugiados, de intolerâncias e conflitos constantes, com todas as abordagens que se possam levar a cabo a partir daí (Aguirre e Jimenez, 2009). Nesse contexto, a preparação das Metas Educativas 2021⁸, no âmbito da OEI, é um ponto de partida importante para as reformas educativas vindouras, pois lançou reptos para a construção de um novo paradigma educativo para os países Ibero-Americanos, dentre eles o alerta para a necessidade da compreensão das culturas juvenis, da educação para a diversidade, para os valores e para a cidadania.

7. EDUCAÇÃO SOCIAL

134

Mas, na prática, estará a educação a desenvolver os quatro pilares básicos: aprender a «conhecer», aprender a «fazer» aprender a «interagir» e aprender a «ser», (Delors, 1998) como elementos fundamentais para que as pessoas aprendam a viver e a conviver com as diferenças? Estarão os sistemas educativos a proporcionar oportunidades de aprendizagem para que os cidadãos consigam desenvolver uma gestão pessoal, profissional e colectiva? Estará a escola inserida na sociedade como um todo? Estaremos a caminhar para uma educação que promova o desenvolvimento comunitário? Ou estaremos apenas imersos em grandes discursos?

8. EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Num contexto que apela à educação social e aos valores democráticos, a aposta por um desenvolvimento que seja coerente, sensível, sustentável, humano, ético, comunitário, cívico, autónomo nas suas concepções e práticas, deve ir muito mais além da retórica dos

⁸ A partir da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação celebrada em El Salvador, em Maio de 2008, acessível em 2009-12-31 em <<http://www.oei.es/metas2021/todo.pdf>>.

discursos, comprometendo e responsabilizando o trabalho psicossocial (no mundo académico e profissional) com formas de pensar que sejam verdadeiramente alternativas (Gómez, Freitas e Callegas, 2007). Na verdade no espaço Ibero-Americano não temos escassez de profissionais responsáveis, podemos observar em inúmeros países da América Latina e do Caribe muitas experiências sócio-pedagógicas, a maioria delas a partir da educação artística, dentro do conceito de educação para a transformação social, na maior parte das vezes realizadas por voluntários com escassos meios de financiamento, por pequenas autarquias, instituições comunitárias ou por redes de organizações independentes. Teremos talvez problemas na formação dos agentes educativos que é muito reduzida (Jimenez, 2009, p. 102) e um grande problema de autismo das universidades e centros de investigação; a investigação vive à margem das escolas e da maioria dos projectos educativos informais.

Os documentos orientadores das futuras reformas educativas preocupam-se mais pelo económico do que pelo comunitário, dando primazia às competências e ao domínio das tecnologias. Tal como diria Sábado (2000), vivemos na idolatria pela técnica e pelo tecnológico, na exploração e na opressão. Com o sistema de competências instaurado, privilegiamos a competição e o individual, deixando de lado o comunitário e o cívico, «tão pouco podemos viver comunitariamente quando todos os vínculos se baseiam na competência... que gera em algumas pessoas um maior rendimento, baseado no desejo de triunfar sobre os demais» (Sábado, 2000, pp. 91-92). Paulo Freire (1983) visava uma educação transformadora, justa e igualitária, recheada de emoções e sentimentos. Numa prática que desse sentido à teoria, «[...] a praxis, porém, é acção e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo» (Freire, 1983, p.40). Sendo assim, a educação é a prática que deve agir sobre o mundo para construir uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação Transformadora é uma proposta que cada vez tem mais adeptos, sobretudo nestes tempos de crises declaradas, de conflitos e de grandes contrastes. Será que no espaço Ibero-americano estaremos interessados em levar em frente esta proposta?

135

9. OS DESAFIOS ACTUAIS PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A educação é um processo de construção de identidades. Na educação artística, ver, interpretar e fazer objectos artísticos são meios de formação de identidades, porque a mudança existe na medida em que

se aprende: a nossa aprendizagem modifica a nossa identidade subjectiva (Freedman, 2003, p. 2). Mas a educação não é só um processo de formação de identidades é também um processo de transformação social. E, nesse contexto, os eixos transversais da educação para a sustentabilidade, cidadania e diversidade cultural têm tudo que ver no mundo em que vivemos.

As artes são uma via de conhecimento, caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão, propondo questões, como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que podem ser levantadas pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo (Eisner, 1997). No contexto dos desafios que presenciamos, a educação artística tem um papel essencial a desenvolver. Mas terá, certamente, que passar pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística, e do papel do professor de educação artística. Talvez ela tenha que se lançar também na experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal. Como área fugidia entre educação, artes e cultura, vivendo muitas vezes à margem do currículo em projectos extracurriculares que envolvem toda a comunidade, ela será talvez a mais propícia a experimentar novos territórios e novas metodologias.

136

Segundo Hernández (1997), a educação artística tem justificado a sua importância como área curricular por diferentes razões ao longo da sua história. Os argumentos que a justificam revelam o espírito da época e a visão, muitas vezes política, do que pretende ser a sociedade do futuro. Ao longo dos últimos cento e vinte anos podemos encontrar muitas justificações para a presença das artes na escola. Por exemplo, porque se considera que as destrezas, os critérios e o gosto veiculado pelas artes contribuem para o desenvolvimento do país; pelo facto de que a arte tem um papel reconhecido pela história, porque as indústrias criativas podem ter um peso económico relevante no PIB, porque através da arte é possível acompanhar os países mais desenvolvidos. Porque a educação artística contribui para a educação moral das crianças, através do cultivo da sua vida espiritual e emocional; porque as crianças devem poder projectar os seus sentimentos e as suas emoções e o seu mundo interior através da arte.

Muitas abordagens depois dos anos sessenta incidem nas competências cognitivas que as artes proporcionam e recusam, determi-

nantemente, o modelo expressionista. As abordagens a partir de eixos disciplinares DBAE (Discipline Based Art Education) nos Estados Unidos e na Ásia, e o tipo da abordagem triangular no Brasil foram muito influentes nas últimas décadas do século vinte. Outras abordagens recentes partiram dos estudos culturais, e outras, ainda, da compreensão das culturas mediáticas. Todas elas foram frutos de contextos sociais, políticos e educativos específicos e responderam a visões de futuro muito particulares. Todas elas se sustentam e se poderiam complementar, mas dada a primazia dos enfoques particulares, estas justificações moldaram currículos de educação artística substancialmente diferentes. Nenhuma delas é mais ou menos válida do que outra, pois todas elas responderam e respondem, à sua maneira, aos desafios do seu tempo. A grande pergunta neste momento será: quais são as abordagens que se podem antever face às mudanças da sociedade e das visões do futuro que vislumbramos?

10. APOSTAS FUTURAS

Parece-nos que perante os desafios lançados pelas organizações intergovernamentais e acompanhando os desafios que neste momento estão a ser experimentados, no terreno, por agentes educativos nos vários países do espaço Ibero-Americano, a educação artística deverá tomar consciência do seu papel de charneira como eixo aglutinador de matérias e como impulsionador da diversidade cultural, consciência ambiental e facilitadora de debate em torno de aspectos de valores e de cidadania. Não no sentido das artes integradas ou da interdisciplinaridade entre as artes, como se experimentou em alguns países com o currículo integrado das artes (Giraldez, 2009, p. 91), mas, sim, no sentido amplo da interdisciplinaridade em projectos de aprendizagem que integram várias áreas, podendo ser todas as artes, uma ou duas artes e outras áreas do currículo segundo as necessidades do projecto. No entanto, a interdisciplinaridade não é fácil de implementar se o sistema educativo não mudar completamente, e pode gerar desconforto. Criar um currículo rizomático e permeável, verdadeiramente apto para responder ao mundo real, requer mais do que novos currículos, um esforço enorme de formação de professores inicial e contínua e implica também reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área para um projecto educativo comum.

Na verdade a educação artística é um terreno ilimitado onde cabem inúmeros conhecimentos técnicos desde as mais antigas às mais recentes tecnologias que as artes utilizam: históricos, estéticos, conceitos disciplinares, teorias críticas, etc. A educação artística engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte. Neste texto interessamo-nos pela educação artística para todos, como um direito, e não para um pequeno sector da educação vocacional para artistas. O essencial da educação artística é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projectos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem. Podemos fazer da educação artística um verdadeiro motor de transformação social no sentido de Paulo Freire, e não é de admirar que, na prática, já existam projectos exemplares no terreno.

11. DIADEMA : UMA PEDAGOGIA DE ACÇÃO CULTURAL

138

Tendo atendido às necessidades básicas mais urgentes de urbanização, saúde e educação, a Prefeitura entendia que havia chegado o momento de investir na cultura. Tornava-se necessário pensar um programa de acção cultural que, alfabetizando os munícipes nas diferentes linguagens artísticas, facilitasse sua interlocução com a cidade, permitindo-lhes, também, produzir e expressar sua cultura (Albano, 1998).

Em Dezembro de 1996, a cidade de Diadema, no Brasil, contava com 11 Centros Culturais em funcionamento. Os centros culturais assessorados pela pesquisadora Ana Angélica Albano (1994-1996) promoviam um enorme programa educativo com as artes: «Ao optar pela alfabetização na música, na dança, nas artes plásticas e no teatro, Diadema definiu uma linha de acção cultural, que teve como objectivo favorecer a expressão individual e colectiva dos cidadãos e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de leitura do meio em que vivem, ampliando desta forma seu direito à cidadania».

A cidade de Diadema, junto com Ana Angélica Albano e sua equipe, levou a cabo um verdadeiro projecto de educação para a cidadania e de transformação social. Para Ana a questão que se colocava com este projecto não era a de levantar a bandeira da redenção através das artes, mas de entender, *queé necessário sermos cultos para sermos livres*. Eles conseguiram dar voz e vez aos desejos de cada munícipe, independentemente da sua idade ou condição social e, ao mesmo tempo, ampliar o seu repertório cultural, oferecendo-lhes a possibilidade de fruição de espectáculos diversos daqueles que estavam acostumados a consumir através da televisão. Enfim, desconstruir os sentidos acomodados à cultura de massas, para proporcionar novas articulações do pensamento e, conseqüentemente, da expressão (Albano, 1998).

12. PATOS AL AGUA

O colectivo de arte Patos à Água (*Patos al Agua*) integra um pequeno grupo de jovens artistas-educadores de Bogotá na Colômbia, eles que trabalharam entre 2008-2009 com crianças de um bairro de risco. Uma percentagem significativa de crianças do bairro não tem espaços para brincar, porque os espaços públicos são violentos e foram ocupados pelo tráfego e pelo consumo de drogas e pelo trabalho sexual. A maior parte do seu tempo é passada dentro de casa, diante da televisão. Os artistas-educadores trabalham com as crianças que vão à cantina comunitária de uma fundação. Fazem educação artística a partir das possibilidades interdisciplinares da arte contemporânea a fim de exercer uma acção transformadora naquele ambiente social. Poderiam ser chamados de artistas activistas, ou de animadores sociais, mas eles não são exactamente isso, são jovens artistas e educadores voluntários que acreditam que a arte tem uma função social de aprendizagem com o outro. Eles não trabalham para nenhuma organização ou instituição. Serão quando muito os xamãs do século vinte e um, aqueles que facilitam transformação pessoal e social através das artes. Vivem entre artes, educação e comunidade e acham que a sua actuação se situa na educação alternativa. O grupo trabalha com as crianças do bairro através de palavras e imagens (conversaão, contar histórias, desenho, pintura de murais, fotografia, jogo, germinação de plantas, reflexões em grupo, etc.) Aprendem as fases da lua, experimentam a germinação de uma planta, falam de reciclagem, da natureza, das suas vidas, de sonhos e esperanças:

Una de las hipótesis del trabajo teórico que adelanta el Colectivo es que la ausencia de espacios naturales en las ciudades permea los procesos creativos de los niños y niñas, no solo porque no permite entablar relaciones, en las que se den dinámicas de grupo - como subirse a un árbol - que fortalecen la importancia y el agrado de la solidaridad, sino porque los niños se vuelven los reproductores de un sistema que niega plenamente la importancia de la relación hombre-naturaleza de la cual se hace un aporte grande a la personalidad de los sujetos [2009-12-31, <<http://patosalagua1.blogspot.com/>>].

FIGURA 1
Exposição do Colectivo *Patos al agua*
durante a Cumbre Latinoamericana e Caribenha sobre Arte Educação.
Novembro 20-23, 2009 Corferias – Bogotá, Colômbia.



Quando grupos da sociedade civil começam a realizar ações educativas pontuais em comunidades, procurando retomar um equilíbrio psicossocial que se sente perdido há muito tempo, algo está a mudar na sociedade. Quando artistas e educadores tomam consciência do poder da educação através das artes e da interdisciplinaridade, em contextos não formais de educação, algo está a mudar no mundo dos artistas e dos educadores.

13. TRANSVERSÁLIA

Transversália⁹ é uma rede espanhola de artistas, professores e investigadores de educação artística. Trata-se de um espaço multidisciplinar que busca entender o mundo com a ajuda da arte e de suas manifestações contemporâneas. Utilizam, como recurso educativo, obras de artistas contemporâneos, que são o ponto de partida para questões do quotidiano, tais como identidade, sexualidade, relacionamento com a natureza e o planeta Terra, a cidade e a coabitação, o nosso corpo e suas muitas formas, comunicação, isolamento. Transversalia.net começou com o trabalho de campo da tese de doutorado “Transversalia.net. Projecto de um ambiente virtual de aprendizagem para a educação em valores através da arte contemporânea. Uma experiência interativa e educativa para o ESO” realizada por Clara Boj, na Faculdade de Belas Artes de Valência. O projecto, associado ao Centro Parraga, continuou e foi recebendo novos colaboradores que integram uma equipe interdisciplinar, com um interesse comum na arte contemporânea e estratégias educativas para a reflexão crítica da realidade social. Propõem recursos didácticos para escolas e professores e auxiliam os professores a integrar unidades didácticas nas suas escolas sobre conteúdos transversais como educação para a saúde, educação ambiental, educação para o consumo, para os meios de comunicação, para a igualdade, para a paz, educação sexual e afectiva. Eles auxiliam e facilitam as relações entre a comunidade educativa através de espaços de participação e jogos interactivos. Utilizando a Internet e as novas tecnologias, o grupo pretende motivar os adolescentes para a reflexão e a análise, desenvolvendo atitudes críticas e emancipadoras.

141

Al desarrollarse en un medio como Internet, Tansversalia.net tiene la capacidad de evolucionar y adaptarse con gran rapidez al curso de los nuevos acontecimientos. Esto fomenta que sus usuarios aprendan a desenvolverse con mayor facilidad en la compleja Sociedad de la Información y que se familiaricen con las infinitas posibilidades de la Red para informarse, entretenerse y aprender [2010-0102, <<http://www.transversalia.net>>].

Transversália dá-nos conta das potencialidades do trabalho em rede e de como as novas tecnologias podem ser úteis para a comunidade educativa. Nos países com acesso mais fácil às novas comunicações (e com transmissão de dados em banda larga) existem recursos que

⁹ <<http://www.transversalia.net>>.

facilitam muito a circulação de ideias e a colaboração entre profissionais. Desde que existam voluntários para manter as redes em funcionamento, podem testar-se metodologias, didácticas, experiências educativas, fazer-se formação e, sobretudo, construir-se comunidades de investigação e de prática, as plataformas *on-line* de formação, as redes sociais estão ainda no começo, mas já se anteveem imensas vantagens que poderão trazer benefícios em curto prazo para os agentes educativos.

14. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DENTRO DAS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS

A educação é, por sua própria natureza, um suporte cívico e comunitário imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e das pessoas que as integram, (Savater, 1997). Ao que parece, a partir da interpretação dos documentos das políticas públicas, queremos rumar para uma educação, cujos propósitos e finalidades sejam a formação integral da cidadania, capacitando as pessoas para uma participação social activa e criativa, e que não se pode descuidar uma série de considerações que incidem directamente na sua concretização, como uma pratica educativa orientada para a melhoria, o reforço e a protecção dos Direitos Humanos. Para Pérez Serrano (1998, pp. 12-20), neste objectivo reside a importância de se potenciar uma série de «qualidades cidadãs unificadoras da comunidade e facilitadoras da convivência» (aceitação do pluralismo e da diversidade, do respeito e da tolerância, do compromisso com o bem comum, do desenvolvimento das atitudes cooperativas, etc.), que cabe observar como um pilar fundamental para a implicação das pessoas e a discussão pública, para o desenvolvimento da auto-estima individual e colectiva, para a consolidação das atitudes democráticas, etc. Particularidades que, globalmente, guardam uma estreita ligação com aquilo que a educação social pretende, quando se reivindica como uma educação que promove o espírito crítico e a transformação social.

Nessa viragem, a educação artística terá talvez que se redefinir em função de tais valores e atitudes, em função de temas e de projectos comunitários. Redefinir-se como facilitadora de aprendizagem e estimuladora de respostas pessoais e de grupo a questionamentos concretos que se suscitam na comunidade e no mundo e que podem ser compreendidos, discutidos e respondidos a partir das linguagens únicas das artes (da compreensão crítica, da produção artística e da sua publicação na comunidade).

Parece ter incrementado, significativamente, o reconhecimento da tarefa de educar como um trabalho valioso e valorizável para um melhor futuro da humanidade, revelando-se como um suporte cívico fundamental (Savater, 1997). No mundo da educação artística existe um grande medo da educação para os valores, medo de perder valor cognitivo das disciplinas das artes, a sua objectivação e seu alinhamento com as ciências. Talvez seja hora de encarar os desafios de uma sociedade que apela para a educação para a paz, para o desenvolvimento sustentável local e global, e dentro desse âmbito para a educação ambiental. Existem questões urgentes que a sociedade precisa resolver, as alterações climáticas são apenas uma delas, as desigualdades sociais, as iniquidades de género, a violência e a intolerância são outras prementes, que necessitam ser tratadas no campo da educação. As artes podem e devem integrar esses temas nas suas práticas diárias como pontos de partida para questionamentos, reflexões e projectos de trabalho artístico a desenvolver na escola e nas comunidades. Mas, para tal, seria necessário e urgente reequacionar âmbitos e conceitos de artes no mundo da educação artística (Aguirre, 2000), tanto na formação de professores como na formação contínua. Os professores e os sistemas educativos apenas reconhecem alguns territórios das artes. Normalmente, os que a cultura dominante valida nos circuitos oficiais das ditas «artes cultas», desvalorizam ou desconhecem as outras artes e têm dificuldade em compreender e aceitar as chamadas culturas populares, de massas, urbanas, juvenis, etc.

Através da especificidade das suas áreas e modos próprios de pensar e de fazer arte, a educação artística apresenta um modelo pedagógico que tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenómenos. A educação artística não é um luxo (Hetland, L.; Winner, E.; Veenema, S.; Sheridan, K.M.; 2007). Através da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir directamente na sua comunidade. Não se trata de uma prática apenas tecnicista ou instrumental, mas de uma prática artística milenar que artistas e educadores contemporâneos estão de novo a retomar, a prática social do artista activista, facilitador de processos psicológicos e sociais de construção de significados e de enriquecimento cultural.

Segundo Leontiev (2000, p. 143), «a arte enquanto actividade recreativa encontra-se associada às necessidades psicológicas básicas,

sendo a recreação necessária a todos os seres humanos». Orientada para uma actividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e as normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. A arte, direccionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re)construção de significados e novos modos de perspectivar a realidade (Leontiev, 2000). A educação artística que hoje se está experimentando em muitos locais integra a dimensão narrativa da educação, como prática política comunitária para o desenvolvimento humano (Abad, 2009), rumando a um conceito de educação estética de cidadania, procurando a formação integral dos indivíduos para que se reconheçam como seres sociais e históricos, capazes de criar e recriar a sua própria existência (Abad, 2009, p. 23).

O colectivo *Patos à Água*, entre muitos outros colectivos, é um exemplo da força que pode ter a educação artística, quando as crianças não sabem mais subir às árvores, quando os homens se esqueceram da natureza, quando se esqueceram uns dos outros. A arte pode resgatar espaços de iniciação e de aprendizagem, dentro e fora das escolas. Espaços de liberdade, como dizia Ana Angélica Albano, espaços de transformação social.

144

Numa conferência em Newcastle (vv. AA., Outubro 2009), um orador, representante da OCDE, perguntava se a educação artística poderia servir de modelo pedagógico e de que maneira, se tínhamos evidência que demonstrasse que a educação artística leva ao sucesso académico e em que contextos, se é um bom veículo para pedagogias interdisciplinares. E, finalmente, de que maneira a educação artística tem impacto na vida das pessoas, de que modo ela poderia modificar as suas vidas, as suas práticas culturais, enfim qual é o seu impacto social. Essas questões são importantes, nós sabemos-lo. O espaço Ibero-Americano é um espaço privilegiado de experiências de educação artística em curso. Talvez esteja na hora, de começar a sistematizar a informação que temos e tirar algumas conclusões que possam responder a estas questões.

BIBLIOGRAFIA

- ABAD, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano, in L. JIMÉNEZ, I. AGUIRRE y L. GPIMENTEL (eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- AGUIRRE, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2.ª ed. 2005.
- ALBANO, A. A. (1998). *O lazer e a arte: luxo e necessidade: uma experiência de iniciação artística em Diadema*. Trabalho apresentado no V Congresso Mundial de Lazer/ Sesc Vila Mariana / São Paulo, 29 de Outubro de 1998.
- CHALMERS, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural* Barcelona: Paidós.
- DELORS, Jacques, 1998. *Educação um tesouro a descobrir*. Brasília: Cortez / UNESCO.
- HETLAND, L., WINNER, E., VEENEMA, S. e Sheridan, K. M. (2007) *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education* Nova York: Teachers College Press. Columbia University.
- EISNER, E. (1997). «Cognition and Representation», *iPhi Delta Kapan*, 78 (5), pp. 348-353.
- EFLAND, A, FREEDMAN, K. e STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach To Curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.
- FREEDMAN, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Nova York: Teachers College, Columbia University.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 40.ª ed. 2005. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIRÁLDEZ, A. (2009). «Fundamentos metodológicos de la educación artística», in L. JIMÉNEZ, I. AGUIRRE y L. G. PIMENTEL (eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- GOMÉZ, J. A. C. FREITAS, O. M. P., ALLEGAS, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: ProfEdições.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). *Educación y Cultura Visual* Sevilla: Morón.
- JIMÉNEZ, L. (2009). «La Educación artística en Iberoamérica». in JIMÉNEZ, I. AGUIRRE y L. G. PIMENTEL (eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía* Madrid: OEI/ Fundación Santillana.
- LEONTIEV, D. A. (2000). «Funções da arte e educação estética», in J. PFRÓIS (coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez Serrano, G. (1998). «Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil», in *Revista Española de Pedagogía*, n.º 57 (213), pp. 245-278.
- SÁBATO, E. (2000). *La Resistência*. Barcelona: Seix Barral.

- SLATTERY, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Nova York: Garland.
- SAVATER, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.
- STEERS, J. (2009). «Creativity: Delusions, Realities And New Opportunities», in *The International Journal of Art & Design Education*, vol. 28-2, pp. 126-138.
- WIGGINS, G. P. (1993) *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.
- THE NEW LONDON GROUP (1996). «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», in *Harvard Educational Review*, vol. 66 - 1.

DOCUMENTOS ON-LINE

- Eurydice European Unit- European Commission/ Directorate-General for Education and Culture (2002). Key competencies A developing concept in general compulsory education Eurydice European. [Acesso em 2010-01-02 <<http://www.eurydice.org>>].
- European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000. [Acesso em 2010-01-02 <<http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinen.pdf>>].
- Jornal Oficial das Comunidades Europeias 9.7.2002 , C 163/1. [Acesso em 29 Agosto de 2009 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:PT:PDF>>].
- Patos al agua: [Acesso em 2009-12-30 <<http://patosalagua1.blogspot.com/>>].
- OEI (2009): Declaração de Lisboa. [Acesso em 2010-01-02 <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>].
- The New London Group (1996) *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social* [Acesso em 2010-01-02 <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>].
- Transversalia: [Acesso em 2009-12-30 <<http://www.transversalia.net/>>].

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA PAUTA PARA EL ANÁLISIS E INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS

Carles Monereo *

SÍNTESIS: Este trabajo tiene por objetivo realizar una propuesta fundamentada para la formación inicial y permanente del profesorado a través de una «pauta para el análisis de los incidentes críticos» que puedan producirse en el aula, a la que, a lo largo del artículo, nos referiremos por sus siglas: PANIC. Con el fin de justificar y argumentar dicha propuesta, se revisan, en primer lugar, las ventajas e inconvenientes de los principales modelos de formación de profesorado dominantes para, en un segundo momento, defender una formación que promueva un cambio más profundo, relativo a las concepciones, estrategias y sentimientos del docente, es decir, un cambio que afecte a su identidad profesional. Una modificación de esta naturaleza requiere identificar una unidad de análisis e intervención compleja, contextualizada y en la que se entrecrucen los distintos factores enunciados. Por su propia naturaleza, los incidentes críticos contienen esas características y así lo han reconocido distintas propuestas formativas centradas en ellos. Tras revisar y asimilar las mismas a los modelos de formación examinados al inicio del artículo, se concluye presentando una nueva propuesta formativa que trata de compensar algunas carencias de las iniciativas anteriores.

Palabras clave: modelos de formación del profesorado; incidentes críticos; identidad profesional docente.

A FORMAÇÃO DO PROFESSORADO: UMA PAUTA PARA A ANÁLISE E INTERVENÇÃO ATRAVÉS DE INCIDENTES CRÍTICOS

SÍNTESE: Este trabalho tem por objetivo realizar uma proposta fundamentada para a formação inicial e permanente do professorado através de uma «pauta para a análise dos incidentes críticos» que possam se produzir em sala de aula, que, ao longo do artigo, chamaremos por suas siglas: PANIC. A fim de justificar e argumentar esta proposta, revisam-se, em primeiro lugar, as vantagens e inconvenientes dos principais modelos de formação do professorado dominantes, para, num segundo momento, defender uma formação que promova uma mudança mais profunda, relativa às concepções, estratégias e sentimentos do docente, isto é, uma

149

* Profesor titular en el Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

mudança que afete sua identidade profissional. Uma modificação desta natureza requer identificar uma unidade de análise e intervenção complexa, contextualizada e na qual se entrecruzem os diferentes fatores enunciados. Por sua própria natureza, os incidentes críticos contêm essas características e assim o reconheceram diferentes propostas formativas centradas neles. Após revisá-las e assimilá-las aos modelos de formação examinados no início do artigo, conclui-se, apresentando uma nova proposta formativa que trata de compensar algumas carências das iniciativas anteriores.

Palavras-chave: modelos de formação do profesorado; incidentes críticos; identidade profissional docente.

FACULTY TRAINING: A GUIDELINE FOR ANALYSIS AND INTERVENTION THROUGH CRITICAL INCIDENTS

ABSTRACT: The goal of this paper is to present a grounded proposal for initial and permanent faculty training through a "guideline for the analysis of critical incidents" that can come up in the classroom. Throughout the paper, we will refer to this guideline with its Spanish acronym: PANIC. Aiming at justifying and supporting the before mentioned proposal, we will firstly review the advantages and disadvantages of the most important models of faculty training. Later, we will argue for an approach to training that promotes a deeper change, directed to the conceptions, strategies and feelings of the teacher, i.e.: a change that affects his professional identity. This kind of change requires identifying a complex contextualized unit of analysis and intervention, in which all the before mentioned elements are found interweaved. Because of its own nature, critical incidents have these traits and that is how it has been acknowledged by different training proposals focused on them. After reviewing them and assimilating them to the training models examined at the beginning of the article, we finish by presenting a new training proposal that tries to compensate for some of the shortcomings of previous initiatives.

Keywords: faculty training models, critical incidents, professional identity of teachers.

1. INTRODUCCIÓN

Parece poco discutible que los modelos formativos tradicionales para la formación del profesorado, que de hecho continúan siendo hegemónicos, no aporten los conocimientos y competencias exigibles para afrontar los problemas más comunes en la práctica educativa. A pesar de los múltiples esfuerzos que tanto administraciones públicas como universidades dedican a la formación inicial y permanente de los docentes en forma de nuevos planes de estudio, seminarios de actualización, cursos intensivos, jornadas de intercambio, etc., la transposición de lo aprendido a las aulas a través de innovaciones metodológicas para

mejorar el clima educativo y el aprendizaje de los alumnos continúa siendo una asignatura pendiente. J. M. Esteve (2004, p. 3), refiriéndose a la formación inicial, lo expresa de forma taxativa:

[...] si revisamos los programas de formación de profesores resulta difícil encontrar una formación específica para enseñar a nuestros futuros profesores a enfrentar los conflictos habituales de nuestras aulas, para enseñarles a desarrollar destrezas sociales con las que mantener una mejor relación con sus alumnos, para enseñarles a organizar a un grupo de alumnos con distintos niveles de forma que consigan un trabajo más productivo. [...]

Y prosigue afirmando que se deben cambiar los programas de formación:

[...] si no queremos seguir enviando a nuestro sistema educativo a unos profesionales desorientados, con una identidad profesional falsa, y que acaben aprendiendo a ser profesores por el costoso método del ensayo y error.

En realidad, en todo el mundo la formación de profesores, tanto inicial como permanente, sigue articulándose a partir de una doble vía (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2009): un currículo formalizado, básicamente de naturaleza conceptual, y un conjunto de experiencias prácticas más o menos supervisadas. En el primer caso se adquieren, fuertemente descontextualizadas, formas de interpretar y actuar sobre la realidad educativa, basadas como mucho en resolución de problemas y simulaciones que suelen carecer de las características de un aprendizaje efectivamente auténtico, es decir, de suficientes elementos realistas, funcionales y socializantes. Durante las prácticas en instituciones educativas generalmente se elaboran teorías, concepciones y creencias de carácter implícito y centradas en el «sentido común» (Cope y Stephen, 2001, pp. 913-924; Ebbutt, Robson y Worrall, 2000, pp. 31-37; Mewborn y Stanulis, 2000, pp. 5-22) que, con frecuencia, permanecen a un nivel poco consciente y son difíciles de reescribir para posibilitar una toma de decisiones más estratégica. Desgraciadamente ambas vías no llegan a integrarse de una manera productiva y eficaz (Rice, 2002, pp. 55-67; Sutherland, Scanlon y Sperring, 2005, pp. 79-92). En el presente artículo pretendemos, en primer lugar, revisar las ventajas e inconvenientes de los modelos de formación del profesorado, actualmente dominantes, para, posteriormente, argumentar a favor de una propuesta de formación basada en algunos incidentes críticos que se produzcan en el aula.

2. MODELOS DE FORMACIÓN DE FORMADORES DOMINANTES

A partir de un trabajo previo sobre los distintos modos en que puede construirse conocimiento con los docentes (Badia y Monereo, 2004, pp. 47-70)¹, y tratando de ser sintéticos para una mejor comprensión del inmenso panorama que componen las múltiples formas de enfocar la formación de docentes, pensamos que podemos clasificarlas atendiendo a cuatro dimensiones relevantes: el nivel de definición del programa de formación y el grado en que se consensúa este con los profesores participantes; el significado y sentido que se da a la formación, es decir, qué es y para qué se forma a esos profesores; el enfoque instruccional que se adopta de manera preferente; y los métodos y técnicas didácticas que, de forma consecuente al resto de dimensiones, suelen emplearse.

TABLA 1
Comparación entre los enfoques
de formación del profesorado prevalectientes

| Categorías | Programa formativo | Significado de formar | Enfoque instruccional preferido | Método y técnicas usuales |
|--------------------|---------------------------|--|--|--|
| Modalidades | | | | |
| Pre-constructiva | Pre-definido y cerrado. | Modelar para que pueda reproducirse. | Instrucción directa de operaciones. | Presentación de modelos y exposición dialogada. |
| Re-constructiva | Indefinido y abierto. | Conflictuar para que se optimicen los procesos. | Reflexión en y sobre la acción. | Análisis de casos, uso de historias profesionales y anecdóticos. |
| Co-constructiva | Acotado y negociado. | Re-describir para que se adopten decisiones autónomas. | Cesión del control y regulación de las decisiones. | Pensamiento en voz alta, análisis de segmentos interactivos, situaciones de docencia compartida. |

¹ Partimos de un enfoque eminentemente psicoeducativo en el que tratamos de considerar a un mismo nivel los procesos psicológicos que determinan las decisiones pedagógicas. Por otra parte, aunque el estudio se centró en la formación de docentes en ejercicio, pensamos que las reflexiones y enfoques que desarrollamos son igualmente aplicables a la formación inicial.

Como puede observarse en la tabla 1, la aplicación de estas cuatro categorías da lugar a tres modalidades bien diferenciadas de formación, a las que podemos denominar: pre-constructiva, re-constructiva y co-constructiva.

2.1 MODALIDAD FORMATIVA PRE-CONSTRUCTIVA

La modalidad formativa pre-constructiva, que en Psicología de la Educación hunde sus raíces en los trabajos de autores cognitivos como Ausubel o Novak (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978), es, hoy por hoy, la más común y frecuente. Desde esta perspectiva lo que debe construir el aprendiz –en nuestro caso el docente– ya ha sido construido previamente por el formador de manera bastante detallada y unilateral atendiendo, por una parte, a la estructura lógica de la disciplina y, por otra, a la estructura psicológica del aprendiz, sobre la que previamente se ha indagado. Se trata de que el alumno construya, pero dentro de los límites prefijados por el formador y basándose en un contenido «objetivo» (p. ej.: un mapa de conceptos en el que faltan algunas relaciones).

El formador suele partir de un programa prácticamente cerrado, basado en los temas y actividades que van a desarrollarse en unos espacios y tiempos bien determinados. La concepción de fondo que se maneja es la de que formar a los profesores es «modelarlos» con el fin de que sean capaces de transferir de manera fidedigna esos modelos de conducta a sus clases. Para lograrlo es imprescindible presentar y entrenar el conjunto de operaciones que deberán ejecutarse, incluidas las operaciones internas o mentales que será necesario pensar. Diagramas de flujo, mapas de conceptos y otras representaciones gráficas pueden emplearse como ayudas externas para mostrar las operaciones y fases a realizar, apoyadas por el diálogo con los participantes para resolver dudas y garantizar la comprensión de cada procedimiento. Suelen aportarse ejemplos e incluso se favorece alguna actividad de simulación.

De hecho, se espera que sea el propio profesor quien realice los ajustes indispensables, pero sin prever en ningún momento las condiciones reales en que este proceso se llevará a cabo, esperanza vana en la mayoría de ocasiones. El docente, que quizás ha podido demostrar cierta habilidad durante el curso de formación con unos supuestos alumnos, unos supuestos contenidos y unos supuestos recursos, difícilmente transferirá, y aún menos será capaz de mantener, esas nuevas formas de proceder en un contexto donde los alumnos, los contenidos y los recursos

tienen unos antecedentes, guardan unas relaciones de dependencia y están inmersos en unas condiciones sociales que harán que la aplicación no sea ni simple ni directa.

2.2 MODALIDAD FORMATIVA RE-CONSTRUCTIVA

Aunque todavía minoritaria pero de creciente implantación, la modalidad formativa re-constructiva es una alternativa entre los formadores más críticos y renovadores. Sus fundamentos beben de distintas fuentes, si bien puede detectarse una triple influencia en sus planteamientos: la idea piagetiana de cambio de los esquemas de acción a través del desequilibrio que produce el conflicto y de un subsiguiente proceso de re-equilibrio (Piaget, 1978); el movimiento de investigación/acción, defendido entre otros por Carr y Kemmis (1986) o por Stenhouse (1984); y las corrientes de reflexión en y sobre la acción impulsadas por Schön (1992) y Zeichner (Liston y Zeichner, 1993). El principio común de estas distintas perspectivas es el de mantener un continuo bucle entre la indagación basada en la propia práctica, la reflexión sobre lo indagado y una acción renovada que supere las carencias y errores detectados y analizados. Formar tiene que ver con que el docente tome consciencia de sus propias concepciones y prácticas, y sea el conflicto entre lo que piensa y hace y lo que le gustaría pensar y hacer lo que promueva el cambio .

154

En lo metodológico e instrumental esta modalidad ha derivado en un análisis sistemático de la propia práctica a través de distintos sistemas de auto-observación, como la elaboración de diarios profesionales, de historias de vida, de anecdotarios, de bitácoras, de portafolios docentes o a través del análisis de casos.

El formador no parte de un programa previo, puesto que los posibles temas y procedimientos a tratar aparecerán en el momento en que los participantes reflexionen sobre sus problemas y prácticas docentes; tampoco puede, en principio, delimitarse claramente un tiempo de formación, dado que dependerá de los ritmos y profundidad en el análisis de cada participante. El papel del formador es, precisamente, el de fomentar la discusión basándose en los documentos elaborados y ayudar a desentrañar los conflictos y dilemas que aparezcan.

El principal problema de este planteamiento es que la simple toma de consciencia, sin otros referentes que marquen el horizonte del cambio, puede devenir en un ejercicio de autocomplacencia o de

autoinculpación, pero sin que lleve a variar las prácticas que, por otra parte, exigen algo más que una voluntad de mejora, requieren de aprendizajes técnicos, procedimentales y estratégicos que no permiten la improvisación. Es en este sentido en el que P. Burnard (2005), en un interesante trabajo sobre las trayectorias de los docentes, se queja de este tipo de formación prevaleciente en su país: «actualmente en el Reino Unido se nos prepara a los profesores para reflexionar sobre nuestra propia práctica, pero no para actuar» (p. 10).

Resulta bastante ingenuo considerar, en primer lugar, que uno mismo sea capaz de identificar de manera completa y precisa sus propios errores y carencias docentes, pero aún parece más improbable reconstruir esquemas conceptuales y procedimentales, en general fuertemente arraigados y automatizados, a partir de la simple reflexión sobre las propias contradicciones.

2.3 MODALIDAD FORMATIVA CO-CONSTRUCTIVA

Una tercera opción está constituida por la modalidad formativa co-constructiva que aboga por una negociación del programa formativo con los profesores, con el fin de ajustarlo a sus necesidades y contextos de trabajo, aunque esa negociación estaría acotada a unos límites marcados por el formador y relativos a aquellos temas y experiencias de aprendizaje que este considere más apropiados para favorecer un cambio real en las prácticas de los participantes. En este sentido, la construcción es conjunta pero tiene un carácter asimétrico, el formador es quien guía el proceso.

La influencia de autores que adhieren a la teoría socio-cultural de Vigotsky, como Cole (1977), Rogoff (1993) o, en España, Coll (1991), es notoria en este modelo formativo. Ideas relativas al andamiaje, a la negociación de significados, a la apropiación progresiva de procesos a través de la interacción educativa, al aprendizaje colaborativo, constituyen la base de este enfoque. Aquí el formador es al mismo tiempo un mediador y un gestor de recursos que va ofreciendo guías y ayudas de manera gradual, en función de los avances y requerimientos de los docentes en formación.

También en este caso se pretende que el profesor analice sus prácticas y tome consciencia de sus acciones educativas, pero no solo para que pueda distanciarse y analizar sus actuaciones desde fuera, sino

en especial para que sea capaz de re-describirlas a la luz de los conocimientos y las experiencias que le propone el formador (o en su nombre, otros participantes) y que suponen opciones claras de mejora, especialmente seleccionadas para promover cambios significativos y duraderos. Para hacerlo posible se adoptan métodos basados en la «cesión del control» de las competencias a través, por ejemplo, del pensamiento en voz alta (*think aloud*), del análisis de segmentos de interacción profesor-alumnos, previamente grabados y transcritos, de los informes retrospectivos de profesores participantes en situaciones de docencia compartida, etc. Por otra parte, la formación suele plantearse tomando como base un proyecto de innovación real que estén desarrollando los profesores en ese momento y, por consiguiente, las condiciones de espacio y tiempo se resuelven en función del lugar de realización y de la duración del proyecto en cuestión. Actuando de este modo formación y aplicación, teoría de la práctica y práctica de la teoría, se entrecruzan y solapan.

156

Aunque entendemos que este último modelo de aprendizaje tiene ventajas respecto a los modelos anteriores, dado que la formación gana en sentido y funcionalidad al ofrecer ayudas contextualizadas, pensamos que con demasiada frecuencia se ha centrado en promover cambios de carácter local, relativos a la situación, caso o proyecto examinados, sin acceder a un cambio más profundo y permanente, un cambio que afecte a la identidad profesional del docente en formación.

En el último lustro la investigación sobre preparación del profesorado se ha centrado precisamente en la necesidad de que los cambios que puedan inducirse en los profesores vayan más allá de una simple modificación en algunos comportamientos, e incluso en algunas estrategias de enseñanza. Esos cambios deberían afectar a estructuras psicológicas más profundas que garanticen un posicionamiento distinto frente a conflictos conocidos y nuevos, una forma diferente de concebir y significar los procesos educativos que pueda sostenerse en el tiempo. A continuación trataremos este aspecto.

3. PROFESORES, ¿CAMBIAR QUÉ?

Mucho se ha hablado de las resistencias que detentan los profesores para cambiar su conducta docente. En una reciente revisión de la literatura especializada que realizamos (Monereo, 2010), identifi-

camos tres fuentes que pueden explicar esa resistencia al cambio: los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad; las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y la propia cultura de las instituciones educativas, desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones.

Ante a esos focos, promotores del inmovilismo, se necesita una formación que garantice cierta seguridad y cobertura emocional del profesorado dispuesto a cambiar, una mayor autonomía con relación a las decisiones que puede tomar y un mayor énfasis institucional en la necesidad de trabajar en equipo e impulsar proyectos de innovación e investigación didáctica que mantengan la ilusión y el compromiso entre los componentes de la comunidad educativa.

Dicha formación debería aspirar a efectuar cambios mucho más profundos que los habituales relativos al aprendizaje de algunos métodos didácticos, más o menos aplicables a la realidad de los profesores. Modificar lo que se hace en clase, las prácticas, siendo una dimensión importante, con frecuencia olvidada u obviada por la formación al uso, no resulta suficiente para un cambio profundo y sostenible, si dejamos intactas, por una parte, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del docente sobre su rol, y el significado de enseñar, aprender y evaluar su materia, y por otro las emociones y sentimientos asociados a esas concepciones y a las estrategias que pone en juego en el aula (Sockman y Sharma, 2008, pp. 1070-1082; Day y otros, 2006, pp. 601-616; Enyedy, Goldberg y Welsh, 2006, pp. 68-93; Monereo y otros, 2009, pp. 237-256; Roberts, 2007, pp. 447-461).

En realidad nos estamos refiriendo a un cambio en la identidad profesional, entendida esta como el conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que son bastante estables en el tiempo y bien delimitadas en cuanto a su contenido (Beijaard, Verloop y Vermunt, 2000, pp. 749-764). Estas auto-representaciones, como hemos anticipado, afectarían a tres aspectos fundamentales (Bullough, Young y Draper, 2004, pp. 365-394; Darby, 2008, pp. 1160-1172; Monereo y Badia, en prensa; Zembylas, 2005, pp. 935-948): el rol profesional; la enseñanza y el aprendizaje; y los sentimientos asociados a la docencia. Nos vamos a detener en cada una de ellas.

3.1 REPRESENTACIONES SOBRE EL ROL PROFESIONAL

Se refieren a las funciones que el docente considera que debe desempeñar y tienen un fuerte componente institucional. Por ejemplo, en la enseñanza obligatoria (Putnam y Borko, 2000, pp. 219-309) suelen adoptarse roles distintos según el docente se defina como «tutor», más preocupado por los procesos madurativos y socio-psicológicos del alumno; como «educador» en un sentido amplio, interesado en una formación completa del discente en calidad de ciudadano, o como «químico» o «matemático», un especialista en un contenido específico cuya labor debe consistir en transmitir ese corpus de conocimiento. Por su parte, en la enseñanza post-obligatoria y universitaria a los anteriores roles se suman al menos otros dos (Gewerc y Montero, 2000, pp. 371-398; Nixon, 1996, pp. 5-16): el de «profesional», centrado en «mostrar» las experiencias y formas de proceder en una profesión, y el de «investigador», preocupado por exponer los datos que aporta la ciencia, usualmente a partir de estudios propios o de trabajos próximos a los enfoques epistemológicos del docente.

158

3.2 REPRESENTACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Este grupo de representaciones está referido al conjunto de creencias y concepciones que poseen los docentes sobre qué significa enseñar y aprender una materia, y especialmente qué significa enseñar y aprender «su» materia. Se trata, pues, del conjunto de teorías y principios que de forma más o menos consciente explican (y auto-explican) las decisiones del profesor sobre cómo debe enseñar una determinada asignatura para que los alumnos la aprendan del mejor modo posible. Integra pues tanto el «qué» debe enseñarse (conocimiento curricular) como el «dónde, cuándo y cómo» debe hacerse (conocimiento didáctico) (Pozo y otros, 2006).

3.3 REPRESENTACIONES SOBRE LOS SENTIMIENTOS ASOCIADOS A LA DOCENCIA

En este ámbito representacional se hallarían los distintos procesos afectivos que impulsan y provocan las actuaciones docentes, tanto de signo positivo (motivación) como negativo (inseguridad, vulnerabilidad), y que están vinculados al reconocimiento profesional, a la auto-evaluación personal y a la evaluación institucional (Sutton y Wheatley, 2003).

Por consiguiente, a la pregunta ¿cambiar qué?, la respuesta debería ser cambiar la identidad profesional que caracteriza a un profesor en relación con su rol, sus concepciones, sus procedimientos y estrategias y sus sentimientos de auto-eficacia y auto-concepto. ¿De qué modo podríamos incidir en esas distintas competencias eficazmente, sin que ello suponga una formación fragmentada y descontextualizada? Seguidamente trataremos de responder a esta cuestión.

4. LA FORMACIÓN DE PROFESORES BASADA EN EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS

Determinados eventos que pueden ocurrir en el transcurso de una clase, pueden resultar especialmente favorecedores de cambios en la identidad profesional del docente, ya sea por su poder emocionalmente desestabilizador, por la dificultad de solventarlos con una respuesta parcial e inmediata o por su capacidad para desafiar los roles y concepciones actuales. Esos eventos han sido comúnmente denominados en la literatura como incidentes críticos (IC), aunque la forma de conceptualizarlos ha variado mucho (ver, por ejemplo, los trabajos pioneros de Tripp [1993] o Woods [1997], o la revisión de Butterfield y otros [2005, pp. 475-497]). En nuestro caso nos parece especialmente apropiada la definición de Everly y Mitchell (1999), quienes consideran que un incidente crítico es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia *local*, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (Monereo y otros, 2009, pp. 237-256). Un suceso de estas características, por consiguiente, pone en crisis la forma de «ser» profesor, abriendo una fisura en sus representaciones y favoreciendo una oportunidad para el cambio. Precisamente, se distingue de un segmento de interacción o de un evento por esa carga afectivo-emocional que conlleva. En cualquier caso, para que un incidente crítico tenga efecto debe ser percibido como tal.

Veamos un ejemplo. Imaginemos que unos alumnos expresan abiertamente sus quejas al profesor porque no entienden sus explicaciones. Posibles reacciones del docente ante este IC:

- a) El docente puede justificar esa incomprensión arguyendo que son los alumnos que no están preparados y que su obligación es exigir un determinado «nivel». En este caso, su concepción, prácticas y sentimientos pueden resultar coherentes y no favorecer cambio alguno. Aquí el incidente no alcanza la categoría de crítico.
- b) El docente puede sentirse injustamente tratado pues cree considerar que prepara sus clases y se esfuerza por hacerse comprender. Aquí el detonante son los sentimientos, sin que necesariamente cambien las concepciones y prácticas, y la respuesta puede consistir en protegerse de múltiples formas: a través de argumentos de autoridad (soy el profesor y esto es así); mediante un distanciamiento con los alumnos (voy, doy mis clases y me olvido), etc. En este caso, aun si se percibe el suceso como IC, la estrategia de resolución adoptada no es adecuada.
- c) El docente puede pensar, por ejemplo, que la dificultad de los discentes se debe a la rapidez en las explicaciones o a la falta de una mayor estructuración de los temas, pero que el temario es el que es y su nivel de dificultad no admite rebajas. En este caso puede optar por poner en marcha estrategias parciales relativas a iniciar las clases con un índice de los puntos a tratar y exponer más despacio. El docente ha detectado el incidente crítico y piensa que lo ha resuelto satisfactoriamente. No obstante, si bien su respuesta podría solventar temporalmente el conflicto, a medio y largo plazo la posibilidad de que la situación se reproduzca, con este u otro grupo de alumnos, es elevada.
- d) Finalmente, el docente podría considerar que los alumnos no comprenden porque es él mismo quien no posee una elaboración suficientemente clara de los conceptos que expone y por ello le resulta difícil poner ejemplos comprensibles que «lleguen» a sus alumnos. En este caso el IC consigue que el docente recapacite, se auto-atribuya la dificultad y abre la puerta a una re-conceptualización mayor de sus concepciones, prácticas y sentimientos asociados.

Como hemos podido apreciar en el ejemplo, para que un incidente crítico tenga lugar debe existir una situación que el profesor

perciba como conflictiva, conflicto que puede producirse con otros actores educativos (p. ej. alumnos, colegas, dirección, inspección, padres) pero también, y especialmente, consigo mismo: el texto a través del cual el docente interpreta la situación muestra incoherencias con su forma de enfrentarla, es decir, con las estrategias que pone en juego y con sus sentimientos, en tanto en cuanto «siente» que su manera de situarse frente al problema resulta inadecuada.

Una de las primeras condiciones para la formación será, pues, que el docente admita que lo acontecido es un incidente que ha aparecido en un contexto conflictivo y frente al cual no tiene una solución eficaz. Dicha asunción no siempre resulta sencilla. Algunos profesores veteranos tienen sus concepciones, estrategias y sentimientos tan rutinizados que difícilmente admiten la posibilidad de incongruencia. Entre los estudiantes de magisterio y los docentes noveles suele ser característica también cierta ceguera ante determinados IC, fruto de una falsa seguridad que proporciona la inexperiencia y de un falso optimismo que trata de evitar cualquier tipo de duda (Settlage y otros, 2009, pp. 102-125; Wheatley, 2002, pp. 5-22; Woodbury y Gess-Newsome, 2002, pp. 763-782).

161

Otro requisito para una propuesta formativa es que el análisis de esos incidentes críticos se realice junto con otros, en el seno de una comunidad de profesionales, donde recíprocamente se ofrezcan ayudas y soporte (Sutherland, Howard y Markauskaite, 2009).

La última condición remite a la necesidad de partir de algún sistema o instrumento de representación externa del IC que favorezca la explicitación de las circunstancias en las que este se produjo y la manera en que reaccionaron y actuaron los implicados en el mismo. Concretamente, que dé cuenta de las siguientes cuestiones (Thomas, 2004, pp. 101-115): ¿en qué consistió el IC? ¿Por qué es crítico y ha sido seleccionado para su análisis? ¿A quién involucró? ¿Qué factores lo ocasionaron? ¿Cómo se gestionó su solución? ¿Cómo podría haberse gestionado de manera distinta? ¿Qué acciones deben ser tomadas como consecuencia de ese IC? ¿Qué lecciones podemos aprender para el futuro?

Existen distintas propuestas de formación del profesorado basadas en incidentes críticos que cumplen buena parte de las tres condiciones que hemos señalado más arriba. Básicamente se distinguen por el origen o fuente del incidente.

4.1 PRIMERA MODALIDAD

Un primer conjunto de propuestas (p. ej. Fernández, Elórtégui y Medina (2003a, pp. 101-112; 2003b) en la formación de profesores de Ciencias Naturales parte de incidentes críticos prototípicos, convertidos en casos en los que se solicita una identificación inicial del contexto, una descripción del problema en cuestión y una relación de las posibles causas y soluciones del mismo que invitan a los participantes a discutir y consensuar. En el cuadro 1 se muestra un ejemplo de análisis de un incidente relativo a unas prácticas de laboratorio. El análisis que nos proponen estos autores tiene, a nuestro modo de ver, dos limitaciones:

- a) Pretende partir de casos reales (o al menos plausibles), pero que no se relatan en primera persona, es decir, que no son el o los protagonistas quienes los presentan. Ello permite cierto distanciamiento en el análisis y, por consiguiente, un tratamiento desde el «deber ser» que conlleva una implicación emocional menor para los profesores comprometidos en la formación.
- b) No contempla los textos o interpretaciones del resto de los actores copartícipes en el incidente, sus motivos y expectativas, con lo que el contexto analizado resulta parcial. Responde en gran medida a un modelo de formación pre-constructivo que, en cualquier caso, convenientemente combinado con otros métodos, puede resultar de utilidad.

162

CUADRO 1 Análisis de incidentes críticos*

MALA ORGANIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS

CONTEXTO

Sesión de prácticas de laboratorio de Ciencias de la Naturaleza con veinticinco alumnos. Los grupos se organizan por mesas con un coordinador que se encarga del material y de ordenar y limpiar la mesa de trabajo al finalizar la práctica. A la sesión asisten varios profesores noveles en prácticas.

DESCRIPCIÓN /PROBLEMÁTICA

Un profesor titular y una profesora de apoyo les indican que van a observar una muestra de mucosa bucal. No hay ningún tipo de explicación. Pasados unos diez minutos la profesora de apoyo grita: «¡A ver los profesores noveles, vengan a ver cómo se hace la nueva ciencia!». Todos se dirigen a una de las mesas en la que tres alumnos, que se ruborizaron y bajaron la cabeza, habían

hecho una «preparación especial: tiñeron el palillo con el que tomaron la muestra y lo colocaron en el microscopio». En el resto de los grupos había un gran alboroto, probablemente porque los jóvenes no sabían interpretar las imágenes que veían en el microscopio. Al final de la sesión el profesor titular, que mientras tanto se había dedicado a pasar nombres de alumnos a las fichas, les indica que dibujen todo lo observado para buscar información en los libros (de la estantería del laboratorio) del tipo de células y tejido.

Posibles causas

- Las prácticas no se corresponden temporalmente con la teoría que se explica y son las mismas para tres niveles diferentes, independientemente del temario que se desarrolla en las clases teóricas.
- Los profesores no impartieron siquiera una pequeña introducción teórica o informativa sobre la finalidad de lo que se iba a hacer. Solo comentaron que había que obtener muestras de mucosa bucal (término desconocido por los alumnos) y mostraron el colorante con el cual teñirlas.
- El coordinador de la mesa de prácticas es el mismo durante todo el curso, y los demás alumnos saben que solo observarán, que no manipularán ni harán nada.
- El profesor titular está al margen del desarrollo de la sesión.
- El profesor de apoyo se pasea sin detenerse en las mesas: no se interesa por el trabajo de los alumnos.
- Los alumnos no saben manejar el microscopio, por tanto no ven nada, y para ellos lo que no ven no existe.

Posibles soluciones

- Relacionar las prácticas con la teoría que se imparte.
- Hacer una introducción teórica e informativa de los procesos a tratar en la práctica.
- Aprender a planificar las prácticas, por parte del profesorado.
- Establecer un sistema para alternar el coordinador de mesa, e incluso variar sus funciones.
- Hacer ver a los profesores que su actitud promueve la falta de motivación por parte de los alumnos por y para el laboratorio.
- Atender a las preguntas, sugerencias y necesidades de todos los alumnos, guiando la búsqueda bibliográfica solicitada.
- Enseñar previamente la utilización del microscopio.
- Desarrollar contenidos durante las sesiones de prácticas que permitan al alumnado comprender e interpretar aquello que observa.

* Fernández, Elórtegui y Medina (2003a, pp. 101-112).

4.2 SEGUNDA MODALIDAD

Una segunda modalidad formativa basada en incidentes críticos centra el análisis en la narración del profesional implicado, a través de un informe más o menos guiado en el que tratan de resaltarse tanto elementos objetivables sobre lo ocurrido como las interpretaciones subjetivas del docente (Gallego, 2008; Moyetta de Rinaudo, Valle de Hamity y Jacob, 1999; Navarro, López Martínez y Barroso, 1998; Tecnológico de Monterrey, 2009). Puede revisarse un ejemplo en el cuadro 2, en el que un participante relata un IC en un foro de discusión telemático. El paralelismo con modelos de formación re-constructivos nos parece evidente; el motor de cambio es la reflexión sobre la propia acción y aunque en los relatos o informes pueden aparecer otros actores implicados, no se produce un contraste efectivo entre sus distintas representaciones, ni existe un formador que sitúe algunos patrones referenciales. De nuevo, este tipo de auto-análisis, que puede incluir la discusión con otros colegas en forma de «caso clínico», puede resultar de interés si se complementa con otras iniciativas formativas.

164

CUADRO 2 Guía de incidentes críticos*

INCIDENTE CRÍTICO

Viernes 13 de febrero. Entré al «foro de decisiones» a las ocho de la noche. Este foro se estableció por una decisión del grupo de contar con un espacio reservado para decidir cómo hacer los trabajos necesarios para resolver los problemas del curso. Hasta el momento se ha usado en tres ocasiones; esta es la cuarta. El foro se abrió el día anterior. Ya hay siete aportaciones: tres de Laura, tres de José y una de Martha.

INTERPRETACIÓN DEL INCIDENTE CRÍTICO

Aunque parecía que la idea de Tobías de ayer sobre abrir un foro de decisiones no iba a funcionar, parece que el grupo encontró, con algo tan sencillo, una forma de tomar decisiones rápidamente. Es posible que el proceso por el cual el grupo entienda la tarea, de la misma manera ejemplifica la visión compartida señalada por Senge. No fue sino hasta que todos entendieron que la idea funcionó, mientras que cuando Laura y Ezequiel trataban de comunicarnos su visión sin dejar participar a los demás, el grupo se estancó. ¿Será cierto, entonces, que la función de Tobías es la de integrador? Sus aportaciones en términos de contenido son muy pobres, pero sin él el grupo se la pasaría discutiendo sobre el cómo y no sobre el qué. Trataré de poner más atención a lo que hace Tobías y cómo afecta al grupo.

SITUACIÓN RELEVANTE

Viernes 13 de febrero. En el foro Laura sugiere que las lecturas en inglés se manejen aparte ya que el grupo, en general, no cuenta con personas lo suficientemente hábiles para traducir. José propone el uso de un traductor que le ha funcionado bien, y pone un ejemplo de un artículo de la actividad anterior que fue traducido usando este medio. Laura considera que al hacer eso no se aprende, pero José indica que la idea es resolver el problema y no aprender a leer en inglés. Martha interviene sugiriendo que se use el traductor con un artículo que ya haya traducido el grupo para comparar resultados. Laura está de acuerdo con esta propuesta y José indica que él hará ese trabajo para que el grupo pueda comparar. Después de 24 horas aún no empiezan a trabajar en el problema en sí.

INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN

Esta ya es la tercera discusión y, sin embargo, es un problema generalizado que los grupos dedican casi el 85% del tiempo a organizarse y no a trabajar en contenido. De nuevo Martha interviene cuando dos parecen no ponerse de acuerdo. ¿Está haciendo la función de balanceador? Lo hace con todos de hecho, lo cual parece ejemplificar uno de los elementos clave del aprendizaje en equipo (ver p. 187 del libro de Senge *La quinta disciplina*). Parece que se han saltado otra vez el paso de la visión compartida y se están moviendo de la reflexión pública directo a la planeación. ¿Es esta una limitación al modelo de adquirir el conocimiento o será que ya saben claramente lo que quieren y por eso parece que obvian ese paso? Debería preguntar a los alumnos sobre esto en alguna oportunidad. Será importante revisar la lectura de la semana acerca de la función individual de cada integrante del grupo. Fernando, alumno de otro grupo, me comentó que a su equipo le sirvió mucho.

* Tecnológico de Monterrey (2009).

165

4.3 TERCERA MODALIDAD

Una tercera alternativa de formación a partir de incidentes críticos se aproximaría a un enfoque más co-constructivo por cuanto, por una parte, daría voz a los distintos actores cuyos textos o interpretaciones sobre lo ocurrido, el IC, confluyen creando el auténtico «co-n-texto» problemático que lo genera y, por otra, sugeriría cambios para resolver futuros incidentes similares, en el sentido de qué pensar (concepción), decir (discurso), hacer (estrategia) y sentir (sentimientos). Un preceden-

te en este modo de actuar lo sientan las «pautas para el análisis de contextos de asesoramiento» (Monereo y Castelló, 2004, pp. 73-100) que utilizamos en el pasado en la formación de asesores/as psicoeducativos, a partir de las cuales hemos elaborado la «Pauta para el análisis de incidentes críticos» (PANIC), orientada a la formación de profesores (ver un ejemplo en el cuadro 3).

Pensamos que esta propuesta recoge, precisamente, la naturaleza contextual compleja en que suele aparecer un IC, con la intervención de distintos actores y sus respectivos textos o interpretaciones del incidente que será preciso aproximar a través de algún tipo de intervención intencional.

Su elaboración deberían realizarla conjuntamente, siempre que ello sea posible, parte de los profesionales involucrados y el formador. Constaría de tres apartados:

- *Análisis del IC.* Responde a la pregunta: ¿cuáles son las interpretaciones y expectativas de los actores implicados? Para responder a esta cuestión resulta imprescindible saber, por un lado, cuáles son las metas del profesor, tanto en relación con el contenido explicado como a sus objetivos personales respecto a su rol profesional en ese contexto concreto: institución en la que trabaja y grupo-clase al que enseña. Pero también es importante conocer cuáles son los conocimientos y expectativas de sus alumnos con relación a la materia y a su profesor.
- *Intervención sobre el IC.* Responde al siguiente interrogante: ¿sobre qué concepciones, estrategias y emociones debe actuarse? ¿Cómo, cuándo y dónde debe hacerse? Supone priorizar los contenidos a cambiar y precisar los sistemas y mecanismos que promoverán ese cambio.
- *Seguimiento del IC.* Responde a la cuestión siguiente: ¿los cambios operados se producen en la dirección y con la intensidad esperada? Requiere definir indicadores de cambio para cada objetivo de intervención planeado de manera que podamos saber si se producen progresos efectivos o es conveniente modificar el sentido de las intervenciones.

4.3.1 Pauta para el análisis de incidentes críticos (PANIC)

Descripción del contexto en el que se sitúa el incidente crítico

1. Antecedentes

«Soy profesor del departamento de ciencias sociales de un instituto de enseñanza secundaria y el pasado curso decidí contribuir a promover la autonomía de aprendizaje de los alumnos de la ESO, en especial de los de cuarto curso que saltarán a Bachillerato o a ciclos formativos donde tendrán que ser más autónomos estudiando. Después de revisar distintas estrategias de aprendizaje aplicables a una de las materias que imparto, Historia, decidí introducir en algunas de mis clases las líneas cronológicas (LC) como un medio para que los alumnos aprendiesen a organizar sucesos y acontecimientos, en un primer momento históricos, pero también relativos a otras áreas curriculares, en función del tiempo. Por otra parte, consideré que esa experiencia podía servir de modelo y acicate para mis compañeros del departamento que también imparten Historia, poco proclives a meterse en innovaciones. Por ello decidí realizar tres sesiones sobre la unidad didáctica referida a la Revolución Francesa, e introducir allí las LC², y grabarlas en video para poder analizarlas, posteriormente, con mis compañeros. De los dos grupos a los que enseñé la materia, elegí para realizar esa experiencia el que tenía alumnos con mayor motivación y un mejor rendimiento, convencido de que aceptarían de buen grado y con interés los cambios que les proponía.»

167

2. Descripción del incidente crítico

«En realidad nada salió como había previsto. Por una parte, el grupo-clase que elegí no colaboró como yo esperaba, se mostraron reticentes y los pocos que llegaron a entender el sentido que tienen las líneas cronológicas admitieron que no las habían utilizado en ninguna otra asignatura. Por otro lado, mis compañeros de departamento, si bien aceptaron dedicar una sesión de dos horas a revisar la primera sesión que grabé, en la que introducía las líneas cronológicas, decidieron que por el momento no podían secundarme en «el experimento», palabras textuales del coordinador de mi departamento, porque este curso ya estaba programado, «quizás el próximo», me dijeron sin excesiva convicción. Aquí incluyo la transcripción de la primera sesión en la que traté de introducir las LC a través de un método de modelado metacognitivo.»
Ejemplo de fragmento:

² Ver al respecto: <<http://www.scribd.com/doc/13791480/Como-Hacer-Una-Linea-de-Tiempo>> o también: <<http://www.xtimeline.com/timeline/CRONOLOGIA-DE-LA-REVOLUCION-FRANCESA>>.

Hoy vamos a aprender una nueva forma de distribuir una serie de sucesos en el tiempo. Para enseñároslo voy a hacerlo yo en la pizarra basándome en el tema que trataremos: la Revolución Francesa. Para hacerlo voy a seguir una serie de pasos que he escrito en esta fotocopia para que la tengáis todos a mano (reparte la fotocopia). Estos son los pasos:

- a) *Dibujar una línea en la pizarra entre las fechas de 1789 y 1799, y dividirla en períodos de un año, y dentro de cada período, en doce sub-períodos (meses).*
- b) *Leer el capítulo del libro y situar cada suceso en la fecha correspondiente de la línea que he trazado. Escribir el suceso con una o dos palabras.*
- c) *Trazar una línea paralela a esta primera y realizar la misma operación pero con sucesos de orden mundial que se produjeron en la misma época y que ya hemos estudiado (p. ej. la revolución por la independencia de Norteamérica)*
- d) *Una vez situados todos los sucesos, hacerse algunas preguntas del tipo: ¿cuál es el antecedente del acontecimiento «x»? ¿Qué consecuencia tuvo el acontecimiento «y»? ¿Cuántos sucesos de tipo «x» se produjeron? ¿El personaje «z» pudo influir en el suceso «y»? ¿Qué revolución fue anterior, la francesa o la norteamericana?, etcétera.*
- e) *Contestar por escrito a cada pregunta mediante la LC creada.*

¿Lo habéis entendido? Varios alumnos levantan la mano, interrumpiendo al profesor:

¿Y esto para qué tenemos que hacerlo? ¿Esto entrará en el examen?

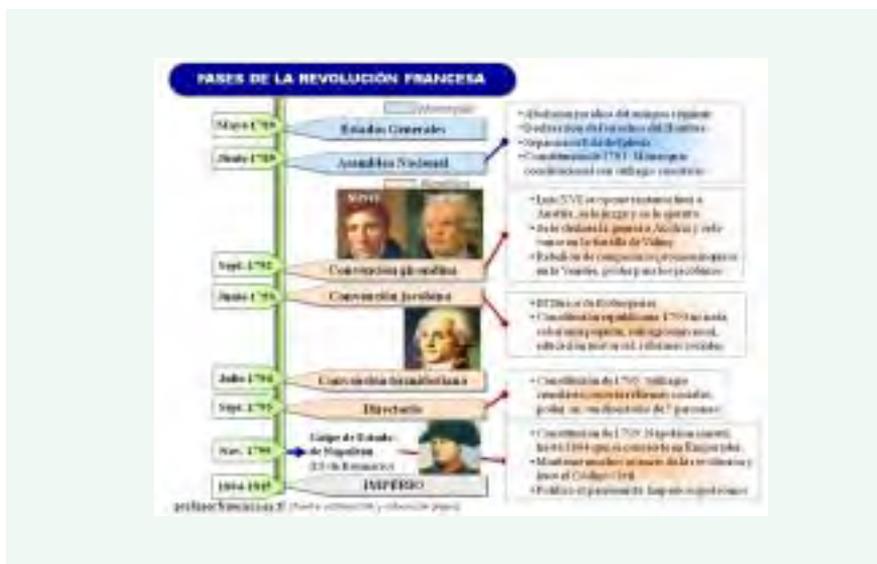
Veamos, sí entrará para el examen y el para qué ya lo he dicho, para tener claro cuándo un suceso ocurrió antes que otro. Eso os puede ser útil en Historia, pero también en ciencias o en Química...

«A continuación dibujé la línea cronológica. Termina la clase.»

«En la segunda sesión les mostré un *software* que les permitiría trazar LC con facilidad³ y les invité a introducir nuevos sucesos en la LC que había creado en la clase anterior: ¿dónde situaríais la publicación de las obras *El espíritu de las leyes* de Montesquieu o *El contrato social* de Rousseau? Utilicé el trabajo en grupos cooperativos; debían discutir

³ Ejemplo extraído de: <http://img.webme.com/pic/p/profesorfrancisco/antiguo_regimen_.jpg>. Software gratuito: <<http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>>. Software no gratuito: <<http://www.timelinecreator.com>>.

en grupo dónde colocarían cada suceso y explicar por qué se produjo, a partir de sus antecedentes, y en qué influyó o qué consecuencias tuvo.»



«En la última sesión, con el fin de saber si dominaban la estrategia, les coloqué la línea cronológica de la Revolución Francesa con acontecimientos inventados y fechas erróneas, y debían reorganizar correctamente la LC. Tras la actividad, les pregunté si les había gustado trabajar con el sistema de líneas. La respuesta mayoritaria fue decepcionante. Preferían las clases habituales a las que ya estaban acostumbrados y que les daban menos trabajo y les provocaba menos ansiedad.»

«Cuando expliqué la unidad que había desarrollado a mis compañeros de departamento, mostrando la grabación de la primera clase y algunos materiales, no parecieron muy entusiasmados. Solo uno de ellos me explicó que él hacía leer a los alumnos el capítulo del libro *Momentos estelares de la humanidad: doce miniaturas históricas* de Stefan Zweig, sobre la creación del himno de *La Marsellesa*. Explicó que un tal Rouget de Lisle –quien se había salvado de la guillotina a la que fue condenado por contrarrevolucionario durante el régimen del terror– la había escrito en 1792, pero que un regimiento de soldados marseleses la había popularizado. La verdad es que me pareció una actividad más propia de Literatura que de Historia. Por otra parte, cuando les comenté las valoraciones de los alumnos, ¡casi les dieron la razón!, argumentando

que con un grupo que funciona bien es preferible no realizar cambios. En vistas del éxito con unos y otros, he decidido que el próximo año volveré a las clases de siempre. ¡No vale la pena complicarse la vida!»

3. Actores que intervinieron en el incidente crítico

Actor 1: Profesor de Historia.

- *Concepciones sobre el IC.* Está convencido de que más que enseñar muchos contenidos es importante enseñar a los alumnos a aprender, porque como se suele decir «en lugar de darles un pez, mejor enseñarles a pescar». Por ese motivo piensa que es urgente enseñar a sus alumnos de historia a ser autónomos y para ello empieza enseñándoles una técnica e instándoles a que la empleen en otras materias. Cree que el modelado puede ser un buen método para empezar porque así ven cómo lo hace un experto y pueden imitarle. Posteriormente deben practicar solos hasta que aprendan a realizar una LC sobre cualquier conjunto de sucesos acaecidos durante un período histórico, y para que comprueben también que ese tipo de línea podrían usarlo para representar y comparar la evolución en el tiempo de varios seres vivos o la efectividad de dos equipos de fútbol jugando un partido.
- *Sentimientos asociados al IC.* Siente que ha fracasado, aunque él no es el principal culpable; tanto los alumnos como sus compañeros de departamento son unos inmovilistas que prefieren la comodidad al cambio, lo malo conocido a lo bueno por conocer. Por otro lado, ni unos ni otros valoran la importancia de ser un aprendiz autónomo, capaz de aprender a lo largo de toda la vida.
- *Estrategias frente al IC.* Piensa que no vale la pena seguir y es preferible darse por vencido.

Actor 2: Compañeros del Departamento.

- *Concepciones sobre el IC.* Se consideran expertos en historia y, por consiguiente, su prioridad es enseñar los temas de la asignatura previstos en la programación (y probablemente en el libro de texto). Las líneas cronológicas pueden ser un soporte para dar una clase o para que los alumnos realicen una actividad, pero no pueden ser directamente objeto de

enseñanza y evaluación. Uno de ellos, sin embargo, introduce una lectura histórica sobre el origen del himno *La Marsellesa*, en la que se cuentan las peripecias de su autor, con el fin de motivar a los alumnos sobre el tema.

- *Sentimientos asociados a IC*. Esta forma de trabajar, basándose en el libro de texto, les garantiza orden y coherencia y, sobre todo, les ofrece seguridad frente a «experimentos» de dudosa utilidad.
- *Estrategias frente a IC*. Ante las resistencias de los alumnos a la «innovación propuesta», consideran que existe el peligro de estropear algo que ya funciona.

Actor 3: Grupo de alumnos escogido de 4º curso.

- *Concepciones sobre el IC*. Su objetivo central es aprobar y, si es posible, sacar una buena calificación que mejore su puntuación media. La Historia debe básicamente memorizarse y después reproducir parte de lo retenido en la hoja de examen.
- *Sentimientos asociados a IC*. Sienten que aprender a elaborar líneas cronológicas es una pérdida de tiempo, cuando tendrían que estar avanzando en el programa de la asignatura. Por otra parte, les preocupa el modo en que ese nuevo contenido se va a evaluar. La mayoría está acostumbrada a exámenes en los que tiene que recordar y escribir sobre algún suceso o episodio histórico, y ahora los alumnos ven peligrar ese dominio si al profesor se le ocurre pedir que representen gráficamente y relacionen, mediante una o varias líneas, algunos de esos sucesos. Finalmente no entienden que este sistema pueda resultar de alguna utilidad en otras asignaturas, como en algún momento ha afirmado el profesor; en todo caso, nadie más les ha pedido que lo empleen.
- *Estrategias frente al IC*. Cuando el profesor realizó el modelado no entendían nada, ni si eso era importante ni si entraría en el examen, de ahí que interrumpiesen al profesor con sus preguntas. Decidieron mantener una cierta resistencia a los intentos del profesor y al parecer, finalmente, han tenido éxito.

4. Fase de intervención y seguimiento

Cuadro 3 Pauta de análisis de incidentes críticos

Actor 1. Profesor

SOBRE QUÉ INTERVENIR

- Deja sin explicar a los alumnos el significado y sentido de las LC.
- Reduce una estrategia para la autonomía (uso condicional de las LC) a una técnica a reproducir.
- Emplea instrucción directa más que realmente un modelado metacognitivo como pretende.
- Impide la transferencia de las LC a otras materias.
- Desaprovecha la lectura que propone un compañero del departamento a sus alumnos.
- Abandona ante el primer inconveniente.

CÓMO INTERVENIR

- Explicar su utilidad en temas académicos y de la vida cotidiana, con ejemplos próximos a los alumnos. Mostrar su uso en Internet.
- Analizar las diferencias entre estrategia y técnica.
- Revisar el método de modelado y si la reflexión que se promueve es realmente «metacognitiva».
- Poner ejemplos de otras materias. Buscar alianzas con otros profesores para que introduzcan las LC en sus clases.
- Coordinar con el compañero alguna actividad a partir de esa lectura.
- Comprender que toda innovación encuentra resistencias y requiere cierta persistencia y compromiso. Debería, además, tratar de comprometer a otros actores institucionales: equipo directivo, coordinador pedagógico, inspección, etcétera.

INDICADORES DE CAMBIO

- Preparación de una actividad introductoria para explicar su sentido y significado.
- Demostrar que comprende la distinción entre uso técnico y estratégico de un procedimiento (p. ej. las LC).
- Efectuar un modelado metacognitivo correctamente.
- Elaborar buenos ejemplos que sean retomados por otros profesores de otras materias.
- Introducir la nueva actividad en una próxima unidad, compartida por ambos.
- Aprender de los errores y realizar una nueva propuesta mejorada, presentándola al resto de la comunidad educativa.

Actor 2. Colegas

SOBRE QUÉ INTERVENIR

- Tienen una visión transmisiva de la Historia.
- Dejan al actor 1 sin cobertura psicopedagógica o emocional.

CÓMO INTERVENIR

- Crear conflicto a partir de la percepción que los alumnos tienen de la Historia y la utilidad que le conceden.
- Ejercer presión sobre otras instancias (inspección, dirección, coordinación) para negociar la posible innovación que plantea el actor 1 y comprometerse con ella.

INDICADORES DE CAMBIO

- Detectar cambios en los discursos, actitudes y actividades propuestas en clase.
- Mostrar apoyo al actor 1, aunque sea negociando la innovación.

Actor 3. Alumnos

SOBRE QUÉ INTERVENIR

- La Historia debe también comprenderse para interpretar los acontecimientos actuales.
- Las LC les pueden resultar útiles para estudiar muchas materias, en la selectividad y en estudios superiores.
- Miedo a suspender.

CÓMO INTERVENIR

- Ejemplos de films, música, ropa, sucesos, etc., todo ello de actualidad, que se basa en períodos y acontecimientos históricos.
- Exigencia de LC en otras materias por parte de sus correspondientes profesores. Testimonio de estudiantes de ciclos superiores y profesionales sobre su uso.
- Realizar una evaluación continua (p. ej. a través de portfolios) que permita a los alumnos acostumbrarse al nuevo sistema y les dé seguridad.

INDICADORES DE CAMBIO

- Participación, discursos y actitudes demostrativos de interés por parte de los alumnos.
- Uso de las LC en otras materias y en el ámbito extra-escolar.
- Comprobar que los alumnos aceptan esta forma de evaluación y la perciben como justa y fiable.

En el ejemplo presentado puede observarse ese carácter de «biopsia psicoeducativa» que posee un incidente crítico, en el que se concentran y entrecruzan las distintas concepciones, estrategias y

sentimientos de los actores implicados, lo que posibilita un análisis de lo sucedido ciertamente más complejo, pero también más completo y auténtico, y que, por lo tanto, permite plantear intervenciones más globales y sistémicas, que abarquen los diferentes vértices del conflicto. La propuesta recoge ese proceso multifacético de construcción al que se refieren Varelas, House y Wenzel (2005, pp. 492–516). De este modo el foco de la formación-intervención se abre en una doble perspectiva:

- En un curso de formación «externa» permite compartir con otros profesores situaciones que seguramente no les resultan ajenas, pudiendo co-aprender a partir de las representaciones y soluciones propuestas por otros, convenientemente mediadas por el formador.
- En un curso de formación «interna», en el propio centro, o de *coaching* personal, favorece una intervención más institucional, apoyada por el formador y/o los servicios de asesoramiento del centro.

5. CONCLUSIÓN

Para finalizar, hemos de decir que pensamos que la formación del profesorado basada en incidentes críticos, a partir de pautas como la propuesta en este trabajo, abren nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional. Ahora solo falta lo más difícil: administraciones e instituciones educativas que avalen este tipo de formación –que no se resuelve con los consabidos seminarios o talleres intensivos de pocas horas, en días concentrados– y que apuesten por programas de formación extensivos en el tiempo y orientados a prácticas y proyectos educativos reales, que comprometan a los participantes y rentabilicen esfuerzos.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D. y HANESIAN, Helen (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- BADIA, Antoni y MONEREO, Carles (2004). «La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica», en *Anuario de Psicología*, vol. 35, n.º 1.

- BEIJAARD, Douwe; VERLOOP, Nico y VERMUNT, Jan D. (2000). «Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 16, n.º 7.
- BULLOUGH, Robert V., Jr.; YOUNG, Janety DRAPER, Roni Jo (2004). «One-Year Teaching Internships and the Dimensions of Beginning Teacher Development», en *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 10, n.º 4. *The journal of the International Study Association for Teachers and Teaching (ISATT)*.
- BURNARD, Pamela (2005). «El uso del mapa de incidentes críticos y la narración para reflexionar sobre el aprendizaje musical», en *Revista electrónica Complutense de Investigación en la Educación Musical*, vol. 2, n.º 2. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/reciem/v2n2.pdf>>. [Consulta: enero de 2010].
- BUTTERFIELD, Lee D. y OTROS (2005). «Fifty Years of the Critical Incident Technique: 1954-2004 and Beyond», en *Qualitative Research*, vol. 5, n.º 4.
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: Falmer Press.
- COLE, Michael (1977). *Cultura y pensamiento. Relaciones de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- COLL, César (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COPE, Peter y STEPHEN, Christine (2001). «A Role for Practising Teachers in Initial Teacher Education», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 17, n.º 8.
- DARBY, Alexa (2008). «Teachers' Emotions in the Reconstruction of Professional Self-Understanding». *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 24, n.º 5.
- DAY, Christopher y OTROS (2006): «The Personal and Professional Selves of Teachers: Stable and Unstable Identities», en *British Educational Research Journal*, vol. 32, n.º 4.
- EBBUTT, David; ROBSON, Roby WORRALL, Non (2000). «Educational Research Partnership: Differences and Tensions at the Interface between the Professional Cultures of Practitioners in Schools and Researchers in Higher Education», en *Teacher Development*, vol. 4 n.º 3.
- ENYEDY, Noel; GOLDBERG, Jennifer y WELSH, Kate Muir (2006). «Complex Dilemmas of Identity and Practice», en *Science Education*, vol. 90, n.º 1.
- ESTEVE, José M. (2004). «La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI», en *Contextos de Educación*, V. Disponible en: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>>. [Consulta: enero 2010].
- EVERLY, George S. y MITCHELL, Jeffrey T. (1999). *Critical Incident Stress Management: a new era and Standard of care in crisis intervention*. Ellicott City: Chevron. Disponible en: <http://www.icisf.org/inew_era.htm>.

- FERNÁNDEZ, José F.; ELÓRTEGUI, Nicolás y MEDINA, Mercedes (2003a). «Los incidentes críticos en la formación y perfeccionamiento del profesorado de secundaria de Ciencias de la Naturaleza», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, n.º 1. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27417107.pdf>>.
- (2003b). «Enseñar a profesores de secundaria con situaciones problemáticas», en *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* vol. 2, n.º 3. Disponible en: <<http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero3/Art4.pdf>>. [Consulta: enero de 2010].
- GALLEGO, María Jesús (2008). «Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/1. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2348Arrufatv2.pdf>>. [Consulta: enero de 2010].
- GEWERC, Adriana y M. ONTERO, María Lourdes (2000). «Víctor: ¿Profesor, médico o científico? Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela», en *Revista de Educación*, n.º 321.
- LISTON, Daniel P. y ZEICHNER, Kenneth (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MEWBORN, Denise S. y STANULIS, Randi N. (2000). «Making the Tacit Explicit: Teacher Educators' Values and Practices in a Co-Reform Teacher Education Program», en *Teacher Education Quarterly*, vol. 27, n.º 3.
- MONEREO, Carles y CASTELLÓ, Monserrat (2004). «Un modelo para el análisis de contextos de asesoramiento psicopedagógico en educación formal», en Antoni BADIA, Teresa MAURI y Carles MONEREO (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal*. Barcelona: UOC.
- MONEREO, Carles y OTROS (2009). «Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta», en *Cultura y Educación*, vol. 21, n.º 3.
- MONEREO, Carles (2010). «¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo», en *Revista de Educación*, n.º 352 (en prensa).
- y BADIA, Antoni «Los heterónimos del docente: identidad, *self* y enseñanza», en Carles MONEREO y Juan Ignacio POZO, *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Barcelona: Edebé (en prensa).
- MOYETTA DE RINAUDO, Liliana; VALLE DE HAMITY, Mónica y JACOB, Ivone (1999). «Incidentes críticos en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica», en *Contextos de Educación*, (2). Disponible en: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/2h7.html>>. [Consulta: enero de 2010].
- NAVARRO, Rosario, LÓPEZ MARTÍNEZ, Antonia y BARROSO, Purificación (1998). «El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros», en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 1, n.º 1. Disponible en: <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf>. [Consulta: enero 2010].

- NIXON, Jon (1996). «Professional Identity and the restructuring of Higher Education», en *Studies in Higher Education*, vol. 21, n.º 1.
- PIAGET, Jean (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.
- POZO, Juan Ignacio y OTROS (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- PUTNAM, Ralph y BORKO, Hilda (2000). «El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición», en Bruce J. BIDDLE, Thomas L. GOOD e Ivor F. GOODSON (eds.), *La enseñanza y los profesores. Vol. I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- RICE, Elisabeth H. (2002). «The Collaboration Process in Professional Development Schools. Results of a Meta-Ethnography, 1990-1998», en *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n.º 1.
- ROBERTS, Amy (2007). «Exploring Connections between Identity and Learning», en *Cultura y Educación*, vol. 19, n.º 4.
- ROGOFF, Barbara (1993). *Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social*. Madrid: Paidós.
- SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SENGE, Peter M. (1994) *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- SETTLAGE, John y OTROS (2009). «Constructing a Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction within Diverse Settings», en *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 46, n.º 1.
- SOCKMAN, Beth R. y SHARMA, Priya (2008). «Struggling toward a transformative model of instruction: It's not so easy!», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 24 n.º 4.
- STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum* Madrid: Morata.
- SUTHERLAND, Louise M.; HOWARD, Sarah y MARKAUSKAITE, Lina (2009). «Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*.
- SUTHERLAND, Louise M.; SCANLON, Lesley A. y SPERRING, Anthony (2005). «New Directions in Preparing Professionals: Examining Issues in Engaging Students in Communities of Practice through a School-University Partnership», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 21, n.º 1.
- SUTTON, R. E. y WHEATLEY, K. F. (2003). «Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research», en *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.
- TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2009). *Instrucciones para documentar la Guía de Incidentes Críticos*. México: Dirección de desarrollo académico. Disponible en: <http://

www.ccm.itesm.mx/dda/archivos/instrucciones_incidentescriticos.doc.
[Consulta: enero de 2010].

- THOMAS, Judith (2004). «Using “Critical Incident Analysis” to Promote Critical Reflection and Holistic Assessment», en Nick GOULD y Mark BALDWIN, M (eds.), *Social Work, Critical Reflection and the Learning Organisation*. Aldershot: Ashgate.
- TRIPP, David (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. Londres: Routledge.
- VARELAS, María, HOUSE, Roger y WENZEL, Stacy (2005). «Beginning Teachers Immersed into Science: Scientist and Science Teacher Identities». *Science Education*, vol. 89, n.º 3.
- WHEATLEY, Karl F. (2002). «The Potential Benefits of Teacher Efficacy Doubts for Educational Reform», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 18, n.º 1.
- WOODBURY, Sonia y GESS-NEWSOME, Julie (2002). «Overcoming the Paradox of Change without Difference: A Model of Change in the Arena of Fundamental School Reform», en *Educational Policy*, vol. 16, n.º 5.
- WOODS, Peter (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ZEMBYLAS, Michalinos (2005). «Discursive Practices, Genealogies, and Emotional Rules: A Poststructuralist View on Emotion and Identity in Teaching», en *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, vol. 21, n.º 8.

APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO DE REVISIÓN EN CANADÁ Y EE. UU.¹

Juan E. Jiménez *

Isabel O'Shanahan Juan **

SÍNTESIS: El objetivo de esta revisión es dar a conocer la investigación realizada con niños que aprenden a leer y escribir en inglés como segunda lengua, focalizada especialmente en niños hispanohablantes que viven en Canadá y los Estados Unidos, ya que el auge de la inmigración de la población hispana en estos países ha propiciado un interés cada vez mayor de los investigadores por el tema. En este artículo se exponen las principales teorías explicativas sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua y, al mismo tiempo, se analizan las habilidades que son críticas para tal fin. Llegado a este punto se ha tratado de sintetizar el aporte de la investigación realizada hasta ahora sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en una segunda lengua para, finalmente, abordar uno de los temas de mayor debate en este campo de estudio: el referido a las relaciones entre aprendizaje de una segunda lengua y dificultades de aprendizaje, haciendo hincapié en la importancia de encontrar mecanismos de identificación temprana para poder ofrecer servicios de apoyo que permitan prevenir dichos problemas, teniendo en cuenta la elevada proporción de niños de habla no inglesa que presenta dificultades en dicho campo.

Palabras clave: aprender inglés como segunda lengua; niños hispanohablantes; aprender a leer y escribir; procesos cognitivos; aprendizaje de una segunda lengua y dificultades de aprendizaje; revisión de estudios.

179

¹ Algunas partes de este artículo fueron redactadas mientras ambos autores estaban como profesores visitantes en el *Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education* en la *University of British Columbia* de Canadá, con ref. PR2007-0395 y PR2007-0405 respectivamente.

* Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, España.

** Profesora titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de La Laguna, España.

**APRENDER A LER E A ESCREVER EM INGLÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA:
UM ESTUDO DE REVISÃO NO CANADÁ E NOS EE.UU.**

SÍNTESE: O objetivo desta revisão é dar a conhecer a pesquisa realizada com crianças que aprendem a ler e a escrever em inglês como segunda língua, focalizada especialmente em crianças hispano-falantes que vivem no Canadá e nos Estados Unidos, já que o auge da imigração da população espanhola nestes países propiciou um interesse cada vez maior por parte dos pesquisadores do tema. Neste artigo se expõem as principais teorias explicativas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Numa segunda língua e, ao mesmo tempo, analisam-se as habilidades que são críticas para tal fim. Chegados a este ponto tratou-se de sintetizar a contribuição da pesquisa realizada até agora sobre a aprendizagem da leitura e da escrita numa segunda língua para, finalmente, abordar um dos temas de maior debate neste campo de estudo: o referido às relações entre aprendizagem de uma segunda língua e dificuldades de aprendizagem, fazendo finca pé na importância de se encontrar mecanismos precoces de identificação para poder oferecer serviços de apoio que permitam prevenir estes problemas, tendo em conta a elevada proporção de crianças de fala não inglesa que apresenta dificuldades nesta área.

Palavras-chave: aprender inglês como segunda língua; crianças hispano-falantes; aprender a ler e escrever; processos cognitivos; aprendizagem de uma segunda língua e dificuldades de aprendizagem; revisão de estudos.

**LEARNING TO READ AND WRITE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE:
A LITERATURE REVIEW IN CANADA AND THE UNITED STATES**

ABSTRACT: The goal of this paper is to publish the results of a research conducted among kids that learn to read and write in English a second language. This research was focused on Spanish-speaking children that live in Canada and the United States, since the increase in Hispanic immigration in these countries has awakened an increasing interest in the subject.

This article presents the main explanatory theories on learning to read and write in a second language and, at the same time, it analyzes the fundamental skills needed for that purpose.

At this point, we have tried to sum up the contributions made by previous research on learning to read and write in a second language. Then we approach one of the most debated issues in this field of study: the relation between learning a second language and learning problems, with an emphasis on the importance of finding mechanisms of early identification, in order to offer special support that can prevent the before mentioned problems, always bearing in mind the high proportion of non English-speaking children that present problems in this field.

Keywords: English as a Second Language, Spanish-speaking children, learning to read and write, cognitive processes, second language learning and learning problems, literature review

1. INTRODUCCIÓN

El interés por la investigación sobre el aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos hispanos que aprenden el inglés como segunda lengua ha ido acrecentándose en los últimos años, tanto en la sociedad norteamericana como en la canadiense, debido, en gran parte, al proceso inmigratorio. De acuerdo con el *US Department of Education (ED)* y el *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*, el 20% de la población mayor de 5 años habla en el hogar una lengua diferente al inglés, y se estima que, aproximadamente en el año 2030, el 40% de la población escolar hablará inglés como segunda lengua (ED y NICHD, 2003). El 43% de los maestros tiene, al menos, un niño que habla una lengua diferente al inglés en sus aulas (ED y NICHD, 2003), y la mayoría de alumnos que aprende inglés como segunda lengua (EII)² (77%) habla el español como primera lengua (Zehler y otros, 2003).

En el caso de Canadá, donde en los últimos setenta años ha llegado una gran cantidad de población inmigrante, existen dos lenguas oficiales reconocidas a nivel federal: inglés y francés. No obstante, cada provincia adopta sus propias políticas educativas y lingüísticas. De las diez provincias que integran el país, Quebec es la única oficialmente francófona; Nueva Brunswick es la única oficialmente bilingüe, y las demás son angloparlantes. En la Columbia Británica se permite a los distritos escolares impartir educación bilingüe a pesar de que el gobierno provincial no destina fondos significativos para programas de esa naturaleza. En las escuelas canadienses los niños inmigrantes que proceden de países que no son de habla inglesa se consideran como EII. Son ubicados, generalmente, en aulas ordinarias y, en muchos casos, reciben instrucción en su propia lengua –instrucción que se ofrece casi siempre fuera del horario escolar durante la semana o los fines de semana (Lipka, Siegel, y Vukovic, 2005 pp. 39-49)– pues esto forma parte de la política multicultural de Canadá. En general, la mayoría de estos niños de padres inmigrantes habla una lengua en casa pero la mayor parte de la instrucción la están recibiendo en la escuela en una segunda lengua o, a veces, hasta en una tercera. Así, nos podemos encontrar con niños que

² Estudiantes de idioma inglés (EII). En EE. UU se conoce a estos alumnos con la denominación ELLs (*English Language Learners*) en Canadá, ESL (*English as a Second Language*) y en el Reino Unido con EAL (*English as an Additional Language*); sin embargo, la sigla ELLs es la que se emplea con mayor frecuencia en la bibliografía científica publicada en inglés.

³ En lo sucesivo utilizaremos la sigla L1 para referirnos a la lengua materna y L2 para referirnos a la segunda lengua que están aprendiendo.

hablan el inglés como segunda lengua, van a la escuela y son instruidos en inglés, y han estado aprendiendo esta lengua desde el comienzo de su experiencia escolar. Aunque nos encontramos también con niños que comenzaron a recibir la instrucción en inglés mucho después de que hubieran hablado otra lengua por un largo período de tiempo y que habían sido previamente escolarizados en su L1. Por ello, las variables críticas que hay que tener presentes cuando evaluamos las habilidades de lectura y escritura en niños EII son, entre otras, el momento en que se adquiere L2 y el momento de aprendizaje de la lectura y escritura, si ha habido o no instrucción en lectura y escritura en L1, las diferencias y similitudes entre las estructuras sintácticas de ambas lenguas, la naturaleza alfabética del idioma, la regularidad de las correspondencias grafema-fonema, y el solapamiento de vocabulario (Siegel, 2002, pp. 287-302).

Según *Statistics Canada* (2005) este país tiene una mayor proporción de niños EII que los Estados Unidos. Aproximadamente el 18,4% de la población (5,4 millones) ha nacido fuera de Canadá. En EE. UU. en 2002, por ejemplo, el 11,5% (32,5 millones) de la población nació fuera del país (Schmidley, 2003). De los 1,8 millones de inmigrantes que llegaron a Canadá durante la década de 1990, el 17% se encontraba entre los 5 y 16 años. En los EE. UU., un 9,2% tenía una edad inferior a 18 años (Schmidley, 2003). Sin embargo, en lo concerniente a la población hispana el censo realizado en el 2001 no permite discernir con exactitud ni cuántas personas hablan español como lengua materna, ni cuántos inmigrantes de países hispanohablantes viven en Canadá (Carlino, 2006, pp. 1-16). Solo se dispone de los datos del estudio realizado por la Embajada de España (Barrio, 2000), según el cual dentro de la sociedad canadiense, entre 1990 y 2000, la lengua española ha experimentado un notable crecimiento del 300%. De los datos extraídos para el período 1999-2000 se desprende que el español es la sexta lengua extranjera enseñada en el nivel de educación primaria en centros educativos públicos y privados de todo el país, con apenas el 15% de alumnos, elegida luego del italiano, portugués, polaco, árabe y chino. En educación secundaria, en cambio, el español pasa a ocupar el primer lugar como lengua extranjera estudiada (45% de estudiantes) siguiéndole el chino, el alemán, el japonés, el italiano y otras lenguas (Barrio, 2000). Sin embargo, a diferencia de EE. UU., las demandas culturales y lingüísticas de la población hispano-canadiense han tenido muy poco impacto en la política educativa, ya que la comunidad hispana ha sido mucho más pequeña y menos cohesionada que en muchos estados de Norteamérica (Carlino, 2006, pp. 1-16). En definitiva, la enorme

proporción de niños que asiste a las escuelas canadienses con algo o ningún conocimiento de inglés es un auténtico reto educativo para este país. Consecuentemente, dado el alto número de niños ELL, es importante saber si su aprendizaje de la lectura y escritura difiere de forma significativa del de aquellos niños que tienen el inglés como lengua materna. De hecho, uno de los principales temas de debate es si aquellos alumnos ELL con dificultades para aprender la lengua escrita en inglés las tienen debido a que poseen un conocimiento limitado del inglés o a dificultades de aprendizaje (DA).

2. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN UNA SEGUNDA LENGUA

En general, las lenguas varían en, al menos, dos dimensiones importantes: la alfabética en oposición a no-alfabética, y dimensión de la predictibilidad de las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF) (Siegel, 1992, pp. 618-629). Respecto a la primera, nos encontramos con sistemas no alfabéticos de caracteres en lenguas como el chino y una parte del japonés y coreano, y sistemas alfabéticos usados en lenguas como el inglés, español, francés, alemán, etc. La segunda dimensión se refiere a cómo un lector puede ser capaz de descodificar durante la lectura cuando conoce las reglas de CGF, o cuando tiene que codificar los sonidos en grafías. Es decir, hablaríamos de una dimensión de profundidad ortográfica, donde podríamos diferenciar aquellas lenguas con ortografía transparente porque a cada grafema le corresponde siempre el mismo sonido, y lenguas con ortografía opaca porque las reglas de CGF son mucho más complejas debido a la falta de regularidad.

Una vez definidos estos términos, el estudio de la relación entre las habilidades de lectura y escritura entre L1 y L2 ha estado guiado por dos teorías o hipótesis explicativas: la hipótesis de la interdependencia lingüística (*linguistic interdependence hypothesis*) (Cummins, 1979, pp. 222-251) la cual predice que los niños que tienen problemas en el aprendizaje de su primera lengua también lo tendrán en una segunda lengua. Asimismo, predice que las habilidades académicas que se adquieren con éxito en la primera lengua se transfieren a una segunda lengua. La idea principal de esta teoría es que aprender una segunda lengua no impide el progreso de ambas sino que, además, puede estimular el desarrollo de las dos. Por lo tanto, las dificultades que se puedan tener en una primera lengua también se presentarán en una segunda lengua.

En cambio, la teoría o hipótesis de la dependencia ortográfica (*script-dependent hypothesis*) establece que las habilidades que se adquieren en una lengua pueden estar influenciadas por su estructura ortográfica y por la predictibilidad de las reglas de CGF (v. gr.: Lindgren, De Renzi y Richman, 1985, pp. 1404-1417). Entonces, los problemas en la lectura y escritura que surjan en una lengua u otra dependerá de las características específicas del sistema ortográfico de la lengua. Así, por ejemplo, mientras que el inglés no tiene una correspondencia directa entre grafema-fonema, otras lenguas como el árabe, español, italiano, y portugués tienen reglas de correspondencia mucho más consistentes. Por consiguiente, esta teoría predice que un niñoEII cuya L1 es el árabe podría no experimentar ninguna dificultad en esa lengua, pero en cambio podría experimentar dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua como el inglés L2. Esta hipótesis predice que los déficits que se experimentan en el aprendizaje de una segunda lengua dependerá de la estructura ortográfica de la misma. Por ello, es posible que haya niños que tengan dificultades en una lengua pero no en otra.

3. HABILIDADES CRÍTICAS PARA APRENDER A LEER Y ESCRIBIR EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

Una de las habilidades críticas que los niñosEII deben desarrollar cuando aprenden a leer y escribir en una segunda lengua es la competencia lingüística (*oral language proficiency*). Se refiere a las habilidades de comprensión y expresión oral, y también a conocimientos y dominio de la lengua oral, incluyendo el componente fonológico, vocabulario, morfología, gramática y habilidades pragmáticas. El conocimiento del vocabulario, por ejemplo, es una habilidad crítica que afecta a los procesos de comprensión lectora y, particularmente, a procesos superiores de lenguaje como el procesamiento gramatical y la construcción de esquemas y de estructuras textuales (Chall, 1987, pp. 7-17). Así, por ejemplo, los normolectores pueden tolerar una pequeña proporción de palabras desconocidas cuando leen un texto sin que ello afecte su comprensión debido a que, casi siempre, extraen el significado de aquellas a partir del contexto. Sin embargo, sabemos que si la proporción de palabras desconocidas es muy alta se dificulta la comprensión de lo leído (Carver, 1994, pp. 413-437). En general, la competencia lingüística es una capacidad que en muchos estudios ha sido evaluada a partir de los propios informes o valoraciones de los profesores, procedimiento que no sería el más adecuado para evaluar esta competencia.

Otra de las habilidades que tiene una influencia directa y decisiva sobre la adquisición de la lectura y escritura es el procesamiento fonológico (v. gr.: Stanovich y Siegel, 1994, pp. 24-53). La investigación ha identificado tres componentes principales del procesamiento fonológico: conciencia fonológica (CF) (*phonological awareness*), recodificación fonológica (*phonological recoding*), y memoria fonológica (*phonological memory*). Treiman (1991, pp. 159-189; 1992, pp. pp. 65-106) interpretó la CF como la habilidad para tratar con cualquier unidad fonológica, esto es, sílabas, unidades intrasilábicas (principio y rima), y fonemas. De hecho, se ha encontrado evidencia empírica a favor de la existencia de estos componentes de la CF. Mediante análisis factorial confirmatorio, algunos estudios demostraron la existencia de factores diferenciados que se corresponden de forma independiente con la unidad de fonema, sílaba, y de rima (Høien y otros, 1995, pp. 171-188 Lundberg, Frost y Petersen, 1988, pp. 263-284). Por lo tanto, la CF constituye una entidad heterogénea en la que cabe destacar la existencia de distintos niveles: conciencia silábica, conciencia intrasilábica y conciencia fonémica. Adoptando esta perspectiva, diversos estudios han demostrado que los niños no acceden a estas unidades lingüísticas con la misma facilidad. Así, por ejemplo, Jiménez (1992, pp. 49-66) ha sugerido que la mayor dificultad para el reconocimiento de los fonemas en niños hispanos que aprenden a leer y escribir se debe a que no constituyen unidades lingüísticas explícitas en la percepción y/o producción del habla del mismo modo que lo son las sílabas o las palabras. Sin embargo, dependiendo de ciertas propiedades fono-articulatorias, los niños son capaces de reconocer algunos fonemas como aquellos cuya pronunciación se puede prolongar (v. gr.: fricativos, vibrantes, etc.) (Jiménez y Haro, 1995, pp. 193-201).

En cuanto a los procesos de memoria, la investigación ha demostrado hasta ahora que la memoria a corto plazo (MCP) (*short-term memory*) y la memoria de trabajo (MT) (*working memory*) se relacionan independientemente con la habilidad para reconocer las palabras y la comprensión lectora (Swanson y Siegel, 2001, pp. 1-48). Tanto la MCP como la MT requieren atención a los estímulos presentados para su recuerdo. No obstante, la diferencia entre ellas es que las tareas de MT demandan manipulación activa de la información presentada mientras se retiene información en la memoria (Baddeley, 1986), y las tareas de MCP requieren solamente recuerdo directo de la información. En este sentido, la MT es importante ya que durante la lectura el lector ha de realizar simultáneamente distintas operaciones, tales como descodificar

las palabras, recordar, y procesar de manera activa lo que ha sido leído (Swanson y Sáez, 2003, pp. 182-198). Durante las primeras etapas de adquisición de la lectura, la MT es crítica para el aprendizaje de las reglas de CGF, ya que cada segmento de la palabra es recordado y mantenido en la memoria mientras el lector descodifica cada parte de la palabra (Siegel, 1993, pp. 63-97). Por otro lado, la MCP tiene influencia en la cantidad de información fonológica que es retenida en la memoria para el recuerdo.

Las habilidades de reconocimiento de palabras (*word-level skills*) incluyen una combinación de habilidades fonológicas y visuales. La descodificación es necesaria y útil cuando nos enfrentamos a palabras poco familiares o algo complejas. Pero también construir un vocabulario visual u ortográfico en la memoria a largo plazo es importante para la lectura de palabras porque contribuye al desarrollo de una lectura fluida y a la comprensión del texto. Por eso, la práctica con materiales adecuados a la edad del alumno trae consigo ganancias en fluidez en el reconocimiento de las palabras (Kame'enui y Simmons, 2001, pp. 203-210).

186

Las habilidades de escritura (*spelling*) se desarrollan paralelamente al proceso de aprendizaje de la lectura. Cuando los niños están aprendiendo las reglas de CGF también aprenden reglas de conversión fonema-grafema (CFG). La investigación con niños monolingües de habla inglesa ha demostrado que la lectura y escritura son procesos que comparten procesos cognitivos y lingüísticos, pero también procesos ortográficos específicos únicos (Berninger y otros, 2002, pp. 39-56; Fitzgerald y Shanahan, 2000, pp. 39-50). Las habilidades fonológicas juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y escritura no solamente en ortografías alfabéticas (v. gr.: Bradley y Bryant, 1983, pp. 419-421; Liberman y otros, 1974, pp. 201-212; Lundberg, Olofsson y Wall, 1980, pp. 159-173) sino también en ortografías no alfabéticas como el chino (Perfetti, 1999, pp. 167-208).

En definitiva, para la mayoría de niños que se encuentra en el período de la educación primaria las habilidades de reconocimiento de palabras están bien desarrolladas y fluidas, y es donde el objetivo de la instrucción de la lectura cambia de «aprender a leer» a «leer para aprender» (Chall, 1996). Por otra parte, la investigación sobre la SDa ha demostrado que sin un dominio de la descodificación, la fluidez se ve comprometida, y si la descodificación y la fluidez no son habilidades que están automatizadas, la habilidad del lector para extraer y construir el

significado del texto de manera efectiva y eficiente se verá seriamente comprometida (Perfetti, 1985).

Por último, la conciencia sintáctica juega también un rol importante en la adquisición de la lectura (Ehri y Wilce, 1980, pp. 371-385). Se define como «la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercitar un control intencional sobre la aplicación de reglas gramaticales» (Gombert, 1992, p. 39). Esta habilidad es crítica para la lectura fluida y eficiente del texto, y requiere hacer predicciones acerca de las palabras que estarían dentro de una secuencia. Los factores sintácticos pueden influir en la lectura de palabras funcionales, como las preposiciones y verbos auxiliares, difíciles de integrar en una red semántica (Siegel, 1992, pp. 618-629). Se han utilizado dos tipos de tareas para evaluar el conocimiento sintáctico, por una parte, las tareas *completar frases mutiladas* (en inglés se conocen como *oral cloze task*) en las que los niños escuchan al experimentador leer frases a las que falta una palabra (v. gr.: Juan ___ a Pedro una carta hace una semana). La tarea consiste en encontrar la palabra (v. gr.: «envió») que permite construir una frase coherente desde el punto de vista sintáctico y semántico. La otra tarea, *syntactic judgment task*, demanda emitir juicios de valoración sintáctico gramatical y consiste en escuchar una serie de frases que están bien construidas desde el punto de vista morfo-sintáctico, y una serie de frases que no lo están. El niño tiene que juzgar si la frase es correcta o no.

4. ESTUDIOS DE REVISIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS EII QUE APRENDEN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA

En el año 2006 el *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth (NLP)* publicó un reporte titulado *Developing Literacy in Second-Language Learners* (August y Shanahan, 2006), que sintetiza la investigación realizada hasta ahora sobre el desarrollo del lenguaje escrito en niños de habla no inglesa, pero que aprenden a leer y escribir en lengua inglesa. Varios antecedentes motivaron la realización de este informe nacional. Por una parte, la publicación previa del informe del *National Research Council (NRC) Committee sobre Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow y otros, 1998) que aglutinó a una serie de expertos en la investigación sobre los procesos de la lectura y la instrucción. Esta primera iniciativa, que consistió en

revisar la investigación relevante sobre la prevención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, no profundizó en el análisis de cómo se deberían enseñar las habilidades lectoras, o sobre cuáles serían las técnicas o los procedimientos más efectivos, ni tampoco sobre los distintos enfoques para afrontar las diferencias individuales en lectura. Como continuación de esa iniciativa tuvo lugar la constitución de un nuevo grupo de expertos a raíz de la petición del Congreso de los EE. UU. y la Secretaría de Educación dirigida al director del NICHD (2000). De todo ello nació una segunda iniciativa, el *National Reading Panel (NRP)* integrado por un total de catorce expertos cuyo trabajo finalizó en el año 1999. Este nuevo comité no solamente revisó la investigación realizada hasta ese momento en el campo de la lectura y la instrucción, sino que también recabó información de todos aquellos involucrados en esta área: profesores, padres, estudiantes, universidades, expertos en política educativa, científicos, asociaciones, etc. La contribución más relevante de este informe fue la identificación de, al menos, cinco componentes específicos que han de estar presentes en cualquier programa que pretenda instruir a los niños en lectura cuyo primer idioma fuera el inglés. Estos componentes serían el conocimiento y aplicación de las reglas de CGF, conciencia fonológica, la instrucción en el desarrollo de la fluidez lectora mediante lectura oral guiada y mediante lectura silenciosa, el desarrollo de la comprensión, del vocabulario y de las estrategias de comprensión de textos (ver Jiménez y O'Shanahan, 2008, pp. 1-22, para una extrapolación al contexto de la lengua española). No obstante, el NRP no incluyó en la revisión científica realizada los estudios orientados a analizar el desarrollo del lenguaje hablado y de la lectoescritura en aquellos estudiantes que aprenden a leer en inglés, pero para quienes el inglés no fue lengua materna.

En 1999, dos agencias federales estadounidenses solicitaron que se revisara también la bibliografía científica acerca del aprendizaje y la instrucción en niños de habla no inglesa y, especialmente, con énfasis en aquellos niños de habla hispana que aprenden a leer y escribir en inglés. Se constituyó, por tanto, un nuevo panel de expertos, el *National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* arriba mencionado, integrado por investigadores de los EE. UU. y Canadá de reconocido prestigio en la investigación sobre lectura, lenguaje, bilingüismo, métodos de investigación y educación. Este nuevo panel de expertos fue fundado por el *Institute of Education Sciences (IES)* con fondos del NICHD. Los principales tópicos revisados fueron el aprendizaje de la lectoescritura en niños de grupos minoritarios; las relaciones

translingüísticas; el contexto sociocultural y el desarrollo del lenguaje escrito; la instrucción y el desarrollo profesional, y la evaluación del estudiante.

En general, los niños de habla hispana que se escolarizan en colegios norteamericanos o canadienses necesitan aprender la lengua oral y escrita de L2, en este caso el inglés, y han de aprenderla con bastante eficiencia si quieren estar al mismo nivel que sus compañeros monolingües. Hoy en día existe una proporción bastante elevada de niños de habla no inglesa que presenta dificultades para aprender a leer y escribir, de ahí la importancia de encontrar mecanismos de identificación temprana para poder ofrecer servicios de apoyo que permitan prevenir futuros problemas de aprendizaje en estas áreas.

La mayor parte de la investigación sobre el aprendizaje de la lectura y escritura, incluyendo los procesos cognitivos que están involucrados en su adquisición (v. gr.: Adams, 1990; Chall, 1996; Siegel, 1993, pp. 63-97), y los efectos que tienen las dificultades en la lectura sobre el conocimiento y vocabulario de los niños (Stanovich, 1986, pp. 110-131) ha sido llevada a cabo con hablantes de inglés. En cambio, el estudio del aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes EII, así como las variables que influyen en su desarrollo podría contribuir a generar métodos de instrucción de la lectura y escritura basados en la evidencia empírica para estudiantes de grupos lingüísticos minoritarios.

189

La investigación en lengua inglesa ha identificado una serie de procesos cognitivos que es crítica para el desarrollo de la lectura cuando se tiene el inglés como lengua materna: procesamiento fonológico, conciencia sintáctica y memoria de trabajo (ver para una revisión, Siegel, 1993, pp. 63-97). Sin embargo, poco se sabe respecto a si estos procesos son también críticos cuando se adquiere la lectura y escritura en niños que aprenden el inglés como segunda lengua.

Trataremos de exponer a continuación una síntesis de los hallazgos aportados hasta ahora por el *NLP* en relación con los procesos cognitivos de lectura y escritura a nivel lexical, así como de otros trabajos de revisión que también han tenido como propósito principal revisar la investigación que analizó las dificultades con la lectura y escritura de los niños EII, concentrándose especialmente en EE. UU. (Klingner, Artiles y Méndez Barletta, 2006, pp. 108-128) y en Canadá (Lipka, Siegel y Vukovic, 2005, pp. 39-49).

4.1 ANÁLISIS DE LAS SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE MONOLINGÜES Y EII EN PROCESOS LÉXICOS

En general, monolingües y estudiantes de idioma inglés parecen alcanzar niveles similares de rendimiento en medidas de procesamiento fonológico y lectura de palabras. El meta-análisis realizado por el NLP, basado en un total de diez estudios, encontró que el rendimiento en lectura de palabras basado en medidas de exactitud (tamaño del efecto = - 0,09, no significativo estadísticamente) era muy similar entre monolingües y EII. La mayor parte de estos estudios fue realizada en diferentes contextos lingüísticos y demográficos (v. gr.: Canadá, Reino Unido, Países Bajos, Estados Unidos) y con muestras de distintas edades, desde preescolar hasta octavo grado, y de distintos niveles de habilidad lectora; los estudios emplearon diseños longitudinales, mientras que otros emplearon un diseño transversal. Los niños EII tenían como lenguas maternas el panyabí, urdu, árabe, italiano, portugués, y también algunas más de distintos contextos lingüísticos del continente asiático. Dos de los estudios revisados examinaron el rendimiento en lectura de palabras de niños turcos que aprendían a leer y recibían instrucción en neerlandés. Sin embargo, otros estudios realizados en EE. UU. han señalado que los niños EII de tercer a cuarto grado de primaria usaron menos estrategias metacognitivas que los niños monolingües (Knight, Padron y Waxman, 1985, pp. 789-792; Padron y Waxman, 1988, pp. 146-150). Además, el *National Assessment of Educational Progress (NAEP) (National Center for Education Statistics [NCES], 2003)* recientemente ha dado a conocer en una publicación que los niños monolingües aventajan a los niños EII en las áreas de comprensión lectora y producción escrita en los grados 4.º, 8.º y 12.º.

190

Otra línea de trabajo se ha centrado en analizar los errores que cometen los niños EII en la lectura en inglés (Avalos, 2003, pp. 171-205; Geva y Siegel, 2000, pp. 1-30; Miramontes, 1987, pp. 627-632). Así, por ejemplo, Miramontes (1987) analizó los errores en la lectura oral para estudiar similitudes y diferencias entre lectores competentes y niños con DA en su lengua nativa y en inglés y halló que las estrategias que los niños usaban dependía de la lengua que ellos dominaban más. En el estudio de Geva y Siegel (2000, pp. 1-30) se encontró, en primer lugar, que la incidencia de errores en la lectura de vocales fue significativamente mayor en inglés que en hebreo y, en segundo lugar, que los niños que tenían DA en ambas lenguas cometieron muchos más errores en la lectura de vocales en inglés que en hebreo. También Avalos (2003, pp. 171-

205) encontró que los errores reflejaban un conocimiento limitado de la fonética, de los grafemas, de la semántica, sintaxis, y vocabulario y que la competencia lingüística en inglés no fue un buen predictor de la comprensión correcta de los textos en dicho idioma. Estos hallazgos indican que la estructura de la lengua y su sistema alfabético, así como las diferencias individuales, están significativamente relacionadas con la adquisición de la habilidad lectora en un contexto bilingüe. Estos estudios sugieren también la necesidad de tomar más en consideración la lectura en L1 a la hora de determinar si un niñoEII tiene o no unaDA.

Por último, hay una serie de estudios que ha informado acerca de diferencias significativas en conciencia sintáctica entre niños monolingües de habla inglesa y EII (Chiappe, Siegel y Wade-Woolley, 2002, pp. 369-400; Lesaux y Siegel, 2003, pp. 1005-1019; Wade-Woolley y Siegel, 1997, pp. 387-406). En la mayoría de estos estudios los niños monolingües obtienen puntuaciones superiores a los niños EII en las tareas *oral cloze*, a pesar de no existir diferencias entre ellos cuando son comparados en tareas de lectura de palabras. Esto último se ha constatado en el estudio de Wade-Woolley y Siegel (1997, pp. 387-406) que incluía una muestra de niños EII de distintas L1, como por ejemplo el cantonés, mandarín, guyaratí, urdu, panyabí y portugués. Sin embargo, también se han encontrado estos resultados en los pocos estudios realizados en Canadá que han examinado contextos idiomáticos específicos, v. gr.: en panyabí; Chiappe y Siegel (1999, pp. 20-28); en portugués Da Fontoura y Siegel (1995, pp. 139-153). Un patrón de resultados diferentes se ha dado en árabe: Abu-Rabia y Siegel (2002, pp. 661-678), e italiano: D'Angiulli, Siegel y Serra (2001, pp. 479-507). Tanto en el caso de los niños EII árabes como portugueses no se encontraron diferencias significativas, hallazgos que sugieren que la adquisición o desarrollo de la conciencia sintáctica parece variar en función de los diferentes contextos idiomáticos. Por otra parte, los estudios que han demostrado que los niños EII tienen más dificultades en conciencia sintáctica fueron realizados con niños más pequeños (Chiappe y Siegel, 1999, pp. 20-28; Chiappe, Siegel y Wade-Woolley, 2002, pp. 369-400; Lesaux y Siegel, 2003, pp. 1005-1019; Wade-Woolley y Siegel, 1997, pp. 387-406). En cambio, en edades posteriores los grupos parecen igualarse. Una posible explicación sería que los niños EII mayores al haber internalizado el aprendizaje de una lengua son capaces de aplicar ese conocimiento implícito al aprendizaje de otras.

En general, los estudios que se han realizado en Canadá apoyan la teoría de la interdependencia lingüística (Lipka, Siegel y Vukovic,

2005). En la mayoría de estos estudios el rendimiento de los niños que tenían como lengua materna el portugués (Da Fontoura y Siegel, 1995, pp. 139-153), el italiano (D'Angiulli, Siegel y Serra, 2001, pp. 479-507) y el árabe (Abu-Rabia y Siegel, 2002, pp. 661-678), al ser comparados con grupos monolingües de edades comprendidas entre 9 y 14 años sobre el subtest de lectura del *Wide Range Achievement Test (WRAT3)* (Wikilson, 1993), demostraron tener un rendimiento similar. En muchos de los estudios los autores informan que los niños EII se habían incorporado a la escuela por algunos meses antes de ser evaluados. También incluían como factores a considerar en la interpretación de los hallazgos el lenguaje de instrucción, el estatus socioeconómico de ambos grupos, exposición al lenguaje escrito y métodos de enseñanza de la lectura.

4.2 VARIABLES PREDICTORAS DEL RENDIMIENTO EN LECTURA DE PALABRAS EN MONOLINGÜES Y EII

192

También las variables que tienen un impacto sobre el desarrollo del lenguaje escrito en alumnos EII han sido objeto de estudio en el tópico que nos ocupa. Uno de los principales predictores del rendimiento en lectura de palabras entre monolingües de habla inglesa son las habilidades de procesamiento fonológico y, en particular, la CF (Stanovich y Siegel, 1994, pp. 24-53; Wagner, Torgesen y Rashotte, 1994, pp. 73-87). En un estudio ya clásico que se realizó con niños monolingües que habían sido clasificados con problemas en lectura en primer grado, se observó que sus habilidades lectoras eran bastante estables hasta el cuarto grado (Juel, 1988, pp. 437-447). Sin embargo, en el caso de los niños EII el rendimiento podría no ser tan estable a lo largo de este tiempo. Es decir, estos niños necesitarían estar más expuestos al inglés para poder lograr un rendimiento similar en lectura en L2. Las habilidades de lectura en niños EII también están correlacionadas con las habilidades de procesamiento fonológico (para revisiones ver August y Shanahan, 2006) y, en cambio, la competencia lingüística no parece ser un buen predictor de las habilidades de descodificación en niños EII (Durgunoglu y otros, 1993, pp. 453-465; Geva, Yaghoub-Zadeh y Schuster, 2000, pp. 121-154; Gottardo, 2002, pp. 46-90; Gottardo y otros, 2001, pp. 530-542). A pesar de esa independencia entre la competencia lingüística y las habilidades de reconocimiento de palabras, un desarrollo deficiente de la competencia lingüística sí puede llegar a impedir el desarrollo de la comprensión lectora en niños EII (August y Shanahan, 2008). Mucha de

la investigación en bilingüismo ha analizado el rol de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en L2. Se ha encontrado que la CF no solo se transfiere de L1 a L2 (Cisero y Royer, 1995, pp. 275-303) sino que también la CF en L1 predice el rendimiento en lectura de palabras en L2 (Durgunoglu, Nagy y Hancin-Bhatt, 1993, pp. 453-465; Quiroga y otros, 2002, pp. 85-111). Además, la CF de L1 en primer grado predice la lectura de palabras en L2 en segundo grado para niños EII de habla hispana (Lindsey, Manis y Bailey, 2003, pp. 482-494; Manis, Lindsey y Bailey, 2004, pp. 214-224). Sin embargo, la mayoría de estos investigadores ha encontrado que el conocimiento de las letras en L1, velocidad de nombrado en L1, y CF en L2 que predicen la lectura de palabras en L2, no fueron estables a lo largo del tiempo. Por tanto, cuando se han estudiado las variables predictoras de L2 sobre las habilidades de reconocimiento de palabras entre niños EII, se ha demostrado que son muy similares a las que se han identificado hace unas décadas de investigación con niños de habla inglesa. Así, por ejemplo, habilidades relacionadas con el procesamiento fonológico que predicen el desarrollo posterior de la lectura en niños EII son consistentes con aquellos hallazgos encontrados en el caso de los monolingües. También se ha demostrado que las habilidades de procesamiento fonológico, tales como la CF, la velocidad de nombrado, y la memoria fonológica, evaluadas en la primera o segunda lengua, predicen también la habilidad de reconocimiento de palabras en inglés en el caso de los niños EII. Gottardo (2002, pp. 46-90) encontró que las variables predictoras más importantes de lectura de palabras en inglés fueron el procesamiento fonológico en L1 y en L2, la lectura en la lengua nativa, y el vocabulario (inglés). En este sentido, esta autora ha sugerido qué medidas del vocabulario oral deberían ser contempladas además de las medidas de procesamiento fonológico cuando se está evaluando a niños EII con posibles dificultades en lectura.

Otro tema de interés ha sido el análisis de la relación entre competencia lingüística (*English oral proficiency*) y aprendizaje del lenguaje escrito en inglés. Las medidas de competencia lingüística en inglés correlacionan positivamente con la lectura de palabras y pseudopalabras en inglés, pero no constituyen en sí mismas, o no son, predictores importantes de estas habilidades. En cambio, otros aspectos del procesamiento fonológico en inglés (v. gr.: CF, velocidad de nombrado, memoria fonológica) fueron predictores mucho más certeros de esas habilidades. Este hallazgo tiene lugar si la competencia lingüística fue evaluada con medidas globales de competencia, o medidas de habilida-

des específicas, como por ejemplo vocabulario o sensibilidad gramatical, o a través de la valoración de los profesores. Según el NAEP en niños de cuarto grado de primaria se observa una clara ventaja en las puntuaciones que obtienen en pruebas o tests de vocabulario aquellos niños que viven en hogares donde solo se habla inglés, a diferencia de aquellos niños que viven en hogares donde se habla otra lengua además del inglés (NCES, 2003). Además, la investigación previa ha demostrado que los niños EII poseen menos vocabulario en inglés que los niños monolingües y, por tanto, conocen menos acerca del significado de estas palabras (August y otros, 2005, pp. 50-57).

También, se ha demostrado que las medidas de vocabulario son un buen predictor para el éxito de la lectura en una segunda lengua (Fitzgerald, 1995a, pp. 115-152; 1995b, pp. 145-190). Por tanto, la principal conclusión es que hay solamente una modesta relación entre competencia lingüística en inglés y reconocimiento de palabras en inglés en el caso de alumnos EII que proceden de distintos contextos lingüísticos e instruccionales. No obstante, aunque la competencia lingüística en sí misma no puede ser un predictor clave de las habilidades de reconocimiento de palabras, es muy probable que, al menos, esté estrechamente relacionada con habilidades fonológicas subyacentes (CF, velocidad de nombrado, y memoria fonológica) que predicen las habilidades de reconocimiento de palabras en niños EII y niños que aprenden a leer en su primera lengua. Así, por ejemplo, Carlisle y otros (1999, p. 459-478) demostraron que la competencia lingüística en la lengua nativa y en la segunda lengua estaban relacionadas con el desarrollo metalingüístico en ambas lenguas y el rendimiento en la comprensión lectora del inglés.

194

5. APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

Uno de los principales temas de debate en este campo de estudio es si los alumnos que tienen dificultades para aprender la lengua escrita en inglés las tienen debido a que poseen un conocimiento limitado del inglés o a dificultades de aprendizaje, por lo cual muchas veces los maestros dudan en enviar a estos alumnos a educación especial (EE) (ED y NICHD, 2003). En la revisión de Klingner, Artiles y Méndez Barletta (2006, pp. 108-128) se pone de relieve que muchos niños EII son más vulnerables a ser ubicados en los servicios de EE aunque no siempre está claro que presenten realmente una DA. Así, por ejemplo, en

una gran cantidad de estudios no se dispone de información precisa acerca del nivel de competencia lingüística que tienen los niños, tanto en inglés como en la lengua materna, y esto suele ser debido a que no se cuenta con medidas adecuadas para evaluar esta competencia. Tampoco hay que olvidar que la adquisición de una segunda lengua, además de ser un proceso complejo, depende de una multiplicidad de factores y no solo del nivel de competencia lingüística que se tenga en la lengua materna, contexto sociocultural, actitudes, personalidad y estatus. Por otro lado, los estudios que han incluido observación de los alumnos en el aula aportan información relevante ya que ofrecen otra perspectiva para poder entender mejor las dificultades que puedan experimentar los alumnos EII. En este sentido, el conflicto cultural y factores afectivos como la motivación parecen ser críticos, además de los factores socioculturales que, por supuesto, juegan un papel central que influye sobre las experiencias escolares de los alumnos. Por eso, la decisión de ubicar a estos niños en EE está condicionada por múltiples factores. Se ha sugerido incluso que la toma de decisiones respecto a este tipo de reubicación se debe, algunas veces, a la confusión que se genera en parte del profesorado a la hora de discernir lo que tiene que ver con el desarrollo y aprendizaje de una segunda lengua de las DA propiamente dichas; y otras, a los sesgos que se introducen en el proceso de diagnóstico de las necesidades educativas específicas. Así, por ejemplo, los tests de inteligencia que se suelen utilizar en el proceso de diagnóstico tienden a subestimar el potencial de grupos culturales y lingüísticos minoritarios (Abedi, 2002, pp. 83-89; MacSwan, Rolstad y Glass, 2002, pp. 395-420). Por ello, la falta de competencia en inglés suele ser confundida con la presencia de déficit en inteligencia (Oller, 1991), o también con una DA (Ambert, 1986, pp. 21-41).

También, en ocasiones, se ha concluido que aprender una segunda lengua produce retraso en el desarrollo de la inteligencia verbal cuando la evidencia demuestra todo lo contrario (August y Hakuta, 1997; Hakuta, 1990, pp. 47-59). En definitiva, cuando se está evaluando a niños EII con objeto de decidir si requieren o no los servicios de EE se presta poca atención a la lengua nativa de estos, siendo recomendable realizar la evaluación en ambas lenguas. Klingner, Artiles y Méndez Barletta (2006, pp. 108-128) han señalado que este fenómeno de prestar poca atención a la lengua nativa de los niños se refleja en todos los estudios que se han realizado en los últimos veinte años. Por otra parte, estos mismos autores señalan que se han realizado pocos estudios sobre intervención en niños EII con DA o que están luchando por adquirir

las destrezas de lectura y escritura en la escuela. Se sabe, por ejemplo, que en la intervención temprana los programas más efectivos son aquellos que combinan el entrenamiento enCF, pero aún se ignora el rol que juega la instrucción en la lengua nativa y qué tipo de enfoques trabajan mejor; estudios futuros deberían tener en cuenta el contexto sociocultural y variables afectivas como la motivación. Asimismo, se requiere más investigación sobre las aulas de educación especial que instruyen a niños que proceden de contextos culturales y lingüísticos diferentes. Factores todos estos que pueden ayudar a explicar la sobrerrepresentación de alumnos EII en este tipo de aulas.

6. CONCLUSIÓN

De los estudios que se han realizado con población de habla no inglesa que aprende el inglés como segunda lengua, especialmente en Canadá, se demuestra que los procesos básicos como el procesamiento fonológico, conciencia sintáctica y memoria son diferentes en niños con DA y normolectores de grupos monolingües, y en losEII. Esto sugiere que los niños EII que experimentan dificultades con la lectura y escritura tienen las mismas deficiencias cognitivas que las que presentan monolingües que también experimentan dificultades con estas destrezas académicas. Por tanto, las implicaciones educativas de estos hallazgos es que un diagnóstico similar deDA se haría en ambos grupos pero evaluando tales habilidades en sus respectivas lenguas. En el caso de los estudios que incluyen ortografía transparente, los hallazgos parecen apoyar tanto la teoría de la interdependencia lingüística como la teoría basada en la dependencia ortográfica. Es decir, la primera teoría establece que los procesos que son importantes para el aprendizaje de la lectura y escritura en la primera lengua también lo serán para el aprendizaje de la lectura y escritura de una segunda lengua. No obstante, hay otras habilidades, tales como la conciencia sintáctica y la memoria de trabajo, que requieren un cierto grado de exposición del idioma antes de que los niños EII puedan alcanzar niveles similares a los de los grupos nativos.

En síntesis, dos conclusiones importantes se pueden extraer de la revisión hasta ahora realizada: la primera de ellas es que la evaluación para niños EII con riesgo de fracaso en lectura y escritura debería incluir las mismas medidas que son utilizadas para evaluar las dificultades de aprendizaje en niños nativos. La segunda, que la exposición a una lengua que presenta una ortografía más regular y predecible en cuanto a las

reglas de CGF, como el árabe, el español y el portugués, puede tener efectos de transferencia positiva para el aprendizaje de una segunda lengua en niños estudiantes de idioma inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- ABEDI, Jamal (2002). «Assessment and Accommodations of English Language Learners: Issues, Concerns, and Recommendations», en *Journal of School Improvement*, vol. 3, n.º 1.
- ABU-RABIA, Salim y SIEGEL, Linda S. (2002). «Reading, Syntactic, Orthographic, and Working Memory Skills of Bilingual Arabic-English Speaking Canadian Children», en *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 31, n.º 6.
- ADAMS, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge: MIT Press.
- AMBERT, Alba N. (1986). «Identifying Language Disorders in Spanish-Speakers», en *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International* vol. 2, n.º 1.
- AUGUST, Diane y HAKUTA, Kenji (eds.) (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Learners*. Washington, DC: National Academy Press.
- AUGUST, Diane y OTROS (2005). «The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners», en *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20, n.º 1.
- AUGUST, Diane y SHANAHAN, Timothy (eds.) (2006). *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <http://www.cal.org/projects/archive/nlpreports/Executive_Summary.pdf>.
- (eds.) (2008). *Developing Reading and Writing in Second-Language Learners: Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Nueva York: Taylor & Francis.
- AVALOS, Mary A. (2003). «Effective Second-Language Reading Transition: From Learner-Specific to Generic Instructional Models», en *Bilingual Research Journal*, vol. 27, n.º 2.
- BADDELEY, Alan (1986). *Working Memory*. Nueva York: Oxford University Press.
- BARRIO BARRIO, José Félix (dir.) (2000). *Situación del español y actuaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en Canadá*. Ottawa: Oficina de Educación y Ciencia, Embajada de España.

BERNINGER, Virginia W. y OTROS (2002). «Writing and Reading: Connections between Language by Hand and Language by Eye», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 35, n.º 1.

BRADLEY, Lynne y BRYANT, Peter (1983). «Categorizing Sounds and Learning to Read – a Causal Connection», en *Nature*, n.º 301.

CARLINO, Florencia (2006). «La enseñanza del español como lengua de origen en países no hispanos. La experiencia canadiense», en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol., n.º 38/2. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1199Carlino.pdf>>.

CARLISLE, Joanne y OTROS (1999). «Relationship of Metalinguistic Capabilities and Reading Achievement for Children who are Becoming Bilingual», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 20, n.º 4.

CARVER, R.P.(1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, vol. 26.

CHALL, Jeanne S. (1987). «Two Vocabularies for Reading: Recognition and Meaning», en Margaret G. McKeown y Mary E. Curtis (eds.), *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

— (1996). *Stages of Reading Development*. (2.ª ed.). Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

198

CHIAPPE, Penny y SIEGEL, Linda S. (1999). «Phonological Awareness and Reading Acquisition in English and Punjabi-Speaking Canadian Children», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n.º 1.

— SIEGEL, Linda S. y WADE-WOOLLEY, Lesly (2002). «Linguistic Diversity and the Development of Reading Skills: A Longitudinal Study», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 6, n.º 4.

CISERO, Cheryl A. y ROYER, James M. (1995). «The Development and Cross-Language Transfer of Phonological Awareness», en *Contemporary Educational Psychology*, vol. 20, n.º 3.

CUMMINS, James (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children», en *Review of Educational Research*, vol. 49, n.º 2.

D'ANGIULLI, Amedeo, SIEGEL, Linda S. y SERRA, Emily (2001). «Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 22, n.º 4.

DA FONTOURA, Helena A. y SIEGEL, Linda S. (1995). «Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 7, n.º 1.

DURGUNOGLU, Aydin Y., NAGY, William E. y HANCIN-BHATT, Barbara J. (1993). «Cross-Language Transfer of Phonological Awareness», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, n.º 3.

- EHRI, Linnea C. y WILCE, Lee S. (1980). «The Influence of Orthography on Readers' Conceptualization of the Phonemic Structure of Words», en *Applied Psycholinguistics*, vol. 1, n.º 4.
- FITZGERALD, Jill (1995a). «English-as-a-Second-Language Reading Instruction in the United States: A Research Review», en *Journal of Reading Behavior*, vol. 27, n.º 2.
- (1995b). «English-as-a-Second-Language Learners' Cognitive Reading Processes: A Review of Research in the United States», en *Review of Educational Research*, vol. 65, n.º 2.
- y SHANAHAN, Timothy (2000). «Reading and Writing Relations and Their Development», en *Educational Psychologist*, vol. 35, n.º 1.
- GEVA, Esther, YAGHOUB-ZADEH, Zhoreh y SCHUSTER, Barbara (2000). «PartIV: Reading and Foreign Language Learning: Understanding Individual Differences in Word Recognition Skills of ESL Children», en *Annals of Dyslexia*, vol. 50, n.º 1.
- GEVA, Esther y SIEGEL, Linda S. (2000). «Orthographic and Cognitive Factors in the Concurrent Development of Basic Reading Skills in Two Languages», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 12, n.ºs 1-2.
- GOMBERT, Jean Émile (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: Chicago University Press.
- GOTTARDO, Alejandra (2002). «The Relationship between Language and Reading Skills in Bilingual Spanish-English Speakers», en *Topics in Language Disorders*, vol. 22, n.º 5.
- y OTROS (2001). «Factors Related to English Reading Performance in Children with Chinese as a First Language: More Evidence of Cross-Language Transfer of Phonological Processing», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n.º 3.
- HAKUTA, Kenji (1990). «Language and Cognition in Bilingual Children», en Amado M. PADILLA, Halrford H. FAIRCHILD y Concepción M VALDEZ y (eds.), *Bilingual Education: Issues and Strategies*. Newbury Park: Sage Publications.
- HØIEN, Torlei y OTROS (1995). «Components of Phonological Awareness», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 7, n.º 2.
- JIMÉNEZ, JuanE. (1992). «Metaconocimiento fonológico: un estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad escolar», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, n.º 57.
- y HARO, Carmen (1995). «Effects of Word Linguistic Properties on Phonological Awareness in Spanish Children», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 87, n.º 2.
- y O'SHANAHAN, Isabel (2008). «Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 45/5. Disponible en: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>>.

- JUEL, Connie (1988). «Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n.º 4.
- KAME'ENUI, Edward y SIMMONS, Deborah (2001). «Introduction to This Special Issue: The DNA of Reading Fluency», en *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n.º 3.
- KLINGNER, Janette K., ARTILES, Afredo J. y MÉNDEZ BARLETTA, LAURA (2006). «English Language Learners Who Struggle With Reading. Language Acquisition or LD?», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 39, n.º 2.
- KNIGHT, Stephanie L., PADRON, Yolanda N. y WAXMAN, Hersholt C. (1985). «The Cognitive Reading Strategies of ESL Students», en *TESOL Quarterly*, vol. 19, n.º 4. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL).
- LESAX, Nonie K. y SIEGEL, Linda S. (2003). «The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language», en *Developmental Psychology*, vol. 39, n.º 6.
- LIBERMAN, Isabel y OTROS (1974). «Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child», en *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 18, n.º 2.
- LINDGREN, Scott D., DE RENZI, Ennio y RICHMAN, Lynn C. (1985). «Cross-National Comparisons of Developmental Dyslexia in Italy and the United States», en *Child Development*, vol. 56, n.º 6.
- LINDSEY, Kim A., MANIS, Franklin R., BAILEY, Caroline E. (2003). «Prediction of First-Grade Reading in Spanish-Speaking English-Language Learners», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n.º 3.
- LIPKA, Orly, SIEGEL, Linda S. y VUKOVIC, Rose (2005). «The Literacy Skills of English Language Learners in Canada», en *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 20, n.º 1.
- LUNDBERG, Ingvar, FROST, Jørgen y PETERSEN, Ole-Peter (1988). «Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children», en *Reading Research Quarterly*, vol. 23, n.º 3.
- LUNDBERG, Ingvar, OLOFFSON, Åke y WALL, Stig (1980). «Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten», en *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 21, n.º 1.
- MACSWAN, Jeff, ROLSTAD, Kellie, GLASS, Gene V. (2002). «Do Some School-Age Children Have No Language? Some Problems of Construct Validity in the Pre-LAS Espanoll», en *Bilingual Research Journal*, vol. 26, n.º 2.
- MANIS, Franklin R., LINDSEY, Kim A., BAILEY, Caroline E. (2004). «Development of Reading in Grades K-2 in Spanish-Speaking English-Language Learners», en *Learning Disabilities Research and Practice/Council for Exceptional Children*, vol. 19, n.º 4.
- MIRAMONTES, Ofelia B. (1987). «Oral Reading Miscues of Hispanic Students: Implications for Assessment of Learning Disabilities», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 20, n.º 10.

- NCES (2003). *National Assessment of Educational Progress 2003, Reading Assessments*. Washington, DC: US Department of Education, IES.
- NICHD (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institutes of Health (NIH) Publication n.º 00-4754. Washington, DC: US Government Printing Office.
- OLLER, J.W. (1991). Language testing research: Lessons applied to LEP students and programs. En *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient students' issues: Focus on evaluation and measurement: Vol 4* pp. 42-123). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs.
- PADRON, Yolanda N. y W AXMAN, Hersholt C. (1988). «The Effect of ESL Students' Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement», en *TESOL Quarterly*, vol. 22, n.º 1.
- PERFETTI, Charles A. (1985). *Reading Ability*. Nueva York: Oxford University.
- (1999). «Comprehending Written Language: A Blueprint of the Reader», en Colin M. BROWN y Peter HAGOOT (eds.), *The Neurocognition of Language*. Nueva York: Oxford University Press.
- QUIROGA, Teresa y OTROS (2002). «Phonological Awareness and Beginning Reading in Spanish-Speaking ESL First Graders: Research into Practice», en *Journal of School Psychology*, vol. 40, n.º 1.
- SCHMIDLEY, Dianne (2003). «The Foreign-Born Population in the United States: March 2002», en *Current Population Reports*, P20-539, US Census Bureau. Washington, DC. Disponible en: <<http://www.census.gov/prod/2003pubs/p20-539.pdf>>.
- SIEGEL, Linda S. (1992). «An Evaluation of the Discrepancy Definition of Dyslexia», en *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, n.º 10.
- (1993). «The Development of Reading», en Hayne W. Reese (ed.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 24. San Diego: Academic Press.
- (2002). «Bilingualism and Reading», en Ludo VERHOEVEN, Carsten ELBRO y Pieter REITSMA (eds.), *Precursors of Functional Literacy*. Philadelphia: John Benjamins. (Serie Studies in Written Language and Literacy, n.º 11).
- SNOW, Catherine E., BURNS, M. Susan y GRIFFIN, Peg (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- STANOVICH, Keith E. (1986). «Cognitive processes and the reading problems of learning disabled children: Evaluating the assumption of specificity», en Joseph K. TORGESEN y Bernice Y. L. W ONG (eds.), *Psychological and Educational Perspectives in Learning Disabilities*. Nueva York: Academy Press.
- y SIEGEL, Linda S. (1994). «Phenotypic Performance Profile of Children with Reading Disabilities: A Regression-Based Test of the Phonological-Core Variable-Difference Mode», en *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n.º 1.

- STATISTICS CANADA (2005). <<http://www.statcan.gc.ca/>>. (Consulta: 24-7-05).
- SWANSON, H. Lee y SIEGEL, Linda (2001). «Learning Disabilities as a Working Memory Deficit», en *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, vol. 7, n.º 1.
- SWANSON, H. Lee y SÁEZ, Leilani (2003). «Memory Difficulties in Children and Adults with Learning Disabilities», en H. Lee SWANSON, Karen R. HARRIS, y Steve Graham (eds.), *Handbook of Learning Disabilities*. Nueva York: The Guilford Press.
- TREIMAN, Rebecca (1991). «Phonological Awareness and its Roles in learning to Read and Spell», en Diane J. Sawyer y Barbara J. Fox (eds.) *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspective*. Nueva York: Springer-Verlag.
- (1992). «The Role of Intrasyllabic Units in Learning to Read and Spell», en Philip. B. GOUGH, Linnea C. EHRI y Rebecca TREIMAN, *Reading Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (ED) - NICHD (2003). *Symposium summary. National Symposium on Learning Disabilities and English Language Learners*. Washington, DC.
- ZEHLER, Annette M., y OTROS (2003). *Descriptive Study of Services to LEP Students and LEP Students with Disabilities: Volume I Research Report*. Arlington: Development Associates, Inc.
- WAGNER, Richard K., TORGESEN, Joseph K. y RASHOTTE, CAROL A. (1994). «Development of Reading-Related Phonological Processing Abilities: New Evidence of Bidirectional Causality from a Latent Variable Longitudinal Study», en *Developmental Psychology*, vol. 30, n.º 1.
- WADE-WOOLLEY, Lesly y SIEGEL, Linda S. (1997). «The Spelling Performance of ESL and Native Speakers of English as a Function of Reading Skill», en *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, vol. 9, n.ºs 5-6.
- WILKINSON, Gary, S. (1993). *The Wide Range Achievement Test 3*. Wilmington: Jastak Associates.

«EDUCACIÓN PERMANENTE» Y «APRENDIZAJE PERMANENTE»: DOS MODELOS TEÓRICO-APLICATIVOS DIFERENTES

Carmen Sabán Vera *

SÍNTESIS: El presente artículo analiza la evolución del concepto de educación permanente, las semejanzas y diferencias que sobre él tienen la UNESCO y la Unión Europea, cómo se han ido configurando dos concepciones distintas, y su papel actual en las políticas educativas a nivel nacional e internacional.

En el caso de la UNESCO, dos son los postulados que condicionan su concepción de la educación permanente: la democratización de la educación (educación para todos) y la educación a lo largo de toda la vida; en la Unión Europea aparecen otros dos elementos fundamentales: la empleabilidad y la ciudadanía activa y participativa en la Europa que se está construyendo.

El artículo recorre, tanto a nivel diacrónico como sincrónico, las distintas etapas de ambas organizaciones, para concluir en que, a pesar de que educación permanente y aprendizaje permanente se suelen usar a menudo como sinónimos para referirse a un proceso educativo continuo a lo largo de toda la vida, sin limitaciones espacio-temporales, ambos conceptos responden a dos realidades claramente definidas y diferentes, en relación tanto con la evolución histórica como con el ámbito geopolítico de la UNESCO y de la Unión Europea.

Palabras clave: educación permanente; aprendizaje a lo largo de toda la vida; competencias; UNESCO, Unión Europea.

«EDUCAÇÃO PERMANENTE» E «APRENDIZAGEM PERMANENTE»: DOIS MODELOS TEÓRICO-APLICATIVOS DIFERENTES

SÍNTESE: O presente artigo analisa a evolução do conceito de educação permanente, as semelhanças e diferenças que sobre ele têm a UNESCO e a União Europeia, como foram se configurando duas concepções diferentes e seu papel atual nas políticas educativas em nível nacional e internacional.

No caso da UNESCO, dois são os postulados que condicionam sua concepção da educação permanente: a democratização da educação (educação para todos) e a educação ao longo da vida; na União Europeia

203

* Profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España.

aparecem outros dois elementos fundamentais: a empregabilidade e a cidadania ativa a participativa na Europa que se está construindo. O artigo percorre, tanto em nível diacrônico como sincrônico, as distintas etapas de ambas as organizações, para concluir que, apesar de que educação permanente e aprendizagem permanente sejam usadas, normalmente, como sinônimos para se referir a um processo educativo contínuo ao longo da vida, sem limitações espaços-temporais, ambos os conceitos respondem a duas realidades claramente definidas e diferentes, em relação, tanto com a evolução histórica como com o âmbito geopolítico da UNESCO e da União Europeia.

Palavras-chave: educação permanente; aprendizagem ao longo da vida; competências; UNESCO, União Europeia.

«PERMANENT EDUCATION» AND «PERMANENT LEARNING»: TWO DIFFERENT THEORETICAL AND PRACTICAL MODELS

ABSTRACT: This paper analyzes the evolution of the concept of permanent education; the similarities and differences between the point of view of UNESCO and the European Union; the evolution of these two different points of view; and its current role in national and international educative policies

In the UNESCO case, there are two premises that condition its conception of permanent education: democratization of education (education for everyone) and life-time education. In the European Union case, there are two other key elements: employability and active participative citizenry in the Europe that is being built.

The article goes, in a diachronic and a synchronic fashion, through the different stages of both organizations to conclude that, despite the fact that permanent education and permanent learning are often used as synonyms that refer to a life-time on-going educative process without space or time boundaries, both concepts refer to clearly different and defined realities, related to both the historic evolution and the geopolitical sphere of UNESCO and the European Union.

Keywords: permanent education; life-time learning; UNESCO; European Union.

1. INTRODUCCIÓN

Entre los hitos educativos que caracterizan la historia de la educación, el de la educación permanente ocupa un lugar relevante. Desde sus distintas perspectivas abarca una gran variedad de objetivos, persigue un alto grado de bienestar y está vinculado a múltiples causas. Sus fuentes de legitimación alcanzan tanto a simples revisiones de la política educativa y social como a concepciones de carácter profundamente innovador e incluso revolucionarias. Abarca una amplia gama de objetivos sociales, desde los radical-igualitarios hasta los conservadores

del orden existente. Los grupos a los que se dirige están formados por jóvenes y viejos, trabajadores y jubilados. Sus modelos estructurales comprenden desde un entramado de programas de educación de adultos de carácter humanista y de propuestas enfocadas al mundo del trabajo, dirigidas a la formación profesional (el actual sector de «formación en la empresa»), hasta modelos que combinan educación y formación. La explicación de esta capacidad para representar tantas y tan diferentes legitimaciones, incluso contradictorias, y de servir a tantos intereses radica en la propia naturaleza de las variables de un modelo que abarca toda la vida.

Estas variables acogen una serie de conceptos, tanto existentes como nuevos, y adquieren un carácter híbrido, con una asombrosa capacidad para movilizar los intereses más diversos y adaptarse a las nuevas necesidades y tendencias. Como señala Lederach (2007, p. 117), la acción creativa alumbró procesos que no han existido anteriormente, y para sostenerse en el tiempo los procesos de cambio requieren una constante innovación, y es ahí donde radica su principal debilidad: corre el riesgo de perder su esencia en el proceso y separarse de quienes la concibieron.

En síntesis, esto es lo que ha ocurrido con las principales concepciones del aprendizaje permanente, en las que se profundizará más adelante, y posiblemente sea esta una de las primordiales razones por la que ninguna ha llegado a situarse como objetivo prioritario de los programas políticos. Más aún: aquellos elementos que han alcanzado una madurez política y que realmente se han puesto en práctica son, en el mejor de los casos, versiones reducidas de los conceptos originales. Ninguno de los organismos intergubernamentales que participaron en su nacimiento ha asignado a su modelo de aprendizaje permanente un lugar predominante en su propio programa, circunstancia que a veces es comentada amargamente por los «padres fundadores». Por ejemplo, Paul Lengrand, una de las personas clave en la concepción del pensamiento de la UNESCO sobre educación permanente, señalaba que «no se ha realizado ningún cambio significativo en los programas de la UNESCO desde entonces» y que, si ha habido cambios, han sido más bien de carácter negativo (Lengrand, 1994, p. 115).

La UNESCO y la Unión Europea reflejan, con semejanzas e importantes diferencias, la evolución del concepto de educación permanente en algunas de sus principales configuraciones y su papel en la actual política educativa nacional e internacional.

En el caso de la UNESCO no es posible entender su acción en educación sin tener en cuenta los dos postulados que van a condicionar toda su labor educativa, es decir, la democratización de la educación y la educación permanente.

En relación con la Unión Europea se sostiene que una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI.

No podemos negar que todos estos cambios han ido propiciando, para bien o para mal, esa evolución del concepto de educación permanente. Por un lado, sus principios generales han sobrevivido puesto que la idea general ha ido penetrando en los planteamientos políticos y también en muchos programas educativos de educación y aprendizaje, pero, por otro, la connotación ha cambiado profundamente. De un generoso y equilibrador concepto de educación permanente, tal y como fue concebido en sus primeras etapas, se va adaptando hasta ceñirse a las eficaces y «correctas» economías de mercado que priman en la actualidad.

2. ANTECEDENTES

En el período de entreguerras se había concluido en una crítica generalizada a la educación formal, que se centraba en:

- El escaso impacto de la institución escolar sobre el nivel profesional y los ingresos, en comparación con la situación socioeconómica de los alumnos y con las aptitudes innatas.
- La reducida capacidad de la escuela para conseguir sus metas, ya fuese en cuanto a igualdad de oportunidades, competencias del profesorado, capacidades y competencias o cualificación para el mercado de trabajo.
- El rol como institución monopolizadora de la transmisión del saber, que en muchos casos había sido como instrumento de adoctrinamiento y opresión de estados obsesionados con la necesidad de enseñar a los niños el respeto por la ley, la disciplina y otras virtudes que sus «buenos» ciudadanos debían poseer.

- La tendencia a perpetuar las jerarquías sociales existentes, a entrenar a la dócil fuerza de trabajo que los empresarios querían, lo cual anulaba la iniciativa y la curiosidad innata de los niños.

En la década de 1960 se produjeron un vivo debate y reflexión sobre el futuro de la educación de adultos, sobre los méritos de lo ya conseguido y sobre la mejor manera de satisfacer el rápido aumento de las necesidades. Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. En este contexto, en un primer momento fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente. Aunque cada una de estas organizaciones tenía sus enfoques concretos respecto a la política a realizar en los sectores arriba mencionados, retrospectivamente cabe destacar que las tres desarrollaron, casi al mismo tiempo, un concepto de educación permanente que perseguía los mismos objetivos generales (Kallen, 1996, p. 18).

207

El propio modelo de educación recurrente fue defendido como una alternativa al período de educación inicial, cada vez más largo, que retenía a los jóvenes en la escuela alejados de la vida «real» (Kallen, 1996, p. 19), como mínimo hasta la última etapa de la adolescencia. La crítica al sistema educativo existente representó un papel importante en el pensamiento de la OCDE. Gran parte de la ineficacia de la educación se debía –así se pensaba– a la orientación de la escuela en favor de mucha información pero poca acción. La alternancia entre educación y trabajo u otra actividad era un elemento esencial en la nueva estrategia propuesta. De conformidad con el conjunto de la tarea de la OCDE, la educación recurrente tenía una fuerte connotación económica. Permitía reunir la educación formal inicial, la formación de adultos y el trabajo en una única política encaminada a conseguir una serie de objetivos comunes educativos, económicos y sociales. Uno de los resultados que se consideraba más importante era el establecimiento de una relación más flexible entre educación y formación, por una parte, y trabajo, por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonizaran con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas.

Aunque no se vieron reflejadas en políticas educativas concretas, estas nuevas ideas fueron bien aceptadas tanto por países desarrollados como en vía de desarrollo. Los primeros porque vieron en ellas una manera de contrarrestar la duración cada vez mayor y el aumento de los costes de la educación inicial, así como un medio para una mejor adaptación de la educación a las necesidades del mercado laboral; los segundos porque la noción de *aprender a ser* (Faure y otros, 1978) respondía a su demanda de un enfoque totalmente nuevo de la educación desde la perspectiva de un desarrollo global. Tanto la OCDE como la UNESCO suscribieron el concepto y lo incluyeron sistemáticamente en sus conferencias, declaraciones, documentos, etcétera.

En el Consejo de Europa con un planteamiento general que ha permanecido fiel al principio de la educación permanente, poco a poco y a lo largo de los años, la preponderancia en sus programas ha sido en cierta manera relegada. Y en este proceso influye en gran medida la aparición de la Unión Europea y de sus políticas educativas (Marques y otros, 2008, pp. 93-110).

3. LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN LA UNESCO

La UNESCO se enfrenta desde sus orígenes al hecho de que, salvo excepciones, los teóricos principales de la historia de la educación consideran que la enseñanza se ciñe a la infancia-adolescencia y la juventud. Se consideraba a la educación compartimentada en el espacio y el tiempo y, por esa misma razón, finita.

Tradicionalmente la enseñanza había tenido por misión preparar para funciones tipo, para situaciones estables, para un momento de la existencia, para una profesión determinada o un empleo dado, para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado.

La UNESCO se va enfrentando a una nueva realidad generada en la crisis de valores y esquemas producida por el impacto de la Segunda Guerra Mundial. Así, considera que la educación es «uno de los medios esenciales para fundar una vida democrática de pueblos», y, en esta línea, una de sus principales aportaciones en materia de educación es la noción de educación de base (en inglés *fundamental education*) (Monclús y Sabán, 1997).

De esta forma va delimitándose un objetivo general nuevo: «la lucha contra la ignorancia y el analfabetismo», caracterizada por ser «tan completa como sea posible y tan continua como sea posible», es decir, «una educación continua después de la escuela».

3.1 LA EDUCACIÓN COMO PERMANENTE

Comienza a percibirse que la democratización no puede ser concebida, en las sociedades actuales, sino desde la perspectiva de una educación permanente para todos, idea avalada por gran cantidad de documentos, algunos incluso de gran repercusión internacional como la *Introduction à l'éducation permanente*, publicada por Paul Lengrand, o el informe antes mencionado de Edgar Faure, *Aprender a ser*.

Es aquí donde comienza la utilización de un término nuevo aplicado a la educación de adultos, el de educación continua, hasta convertirse en un principio (Faure, 1978), en la «idea matriz de las políticas» que habrá que poner en marcha en los años siguientes.

3.2 DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE: EDUCACIÓN PERMANENTE Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

209

La educación permanente se afirma con el desarrollo de la educación de adultos, y esta es a menudo confundida con la primera (Thomas, 1975). Aunque es innegable que la educación permanente supone un amplio desarrollo de la educación de adultos, esta última no es ni un simple «suplemento» del sistema de educación escolar, ni un «sustituto» degradado de la escuela. La educación de adultos tiene una existencia propia que no debe ser confundida con la educación permanente, sino al contrario, debe constituir parte integrante de la misma.

A lo largo de las distintas conferencias internacionales de educación de adultos podemos ir comprobando la evolución del propio concepto de educación de adultos y su relación con la educación permanente.

En la Primera Conferencia Internacional (Elsinor, 1949) se destacó la importancia de la reconstrucción durante la posguerra y se señaló una falta de organización en los sistemas educativos. La

definición de educación de adultos que allí se estableció era todavía imprecisa, muy vinculada a la alfabetización.

En la Segunda Conferencia Internacional (Montreal, 1960), que coincidió en el tiempo con el acceso a la independencia de antiguas colonias y con un avance de la tecnología acaparado por la televisión, se reconoció que los sistemas educativos debían constituir un elemento esencial en la educación de adultos. Por ello, se sostenía que la educación de adultos no se debía agotar en las campañas de alfabetización.

En la Tercera Conferencia Internacional (Tokio, 1972) se considera la educación de adultos como un factor de democratización de la educación, un factor de desarrollo económico, social y cultural, un elemento dentro de los sistemas integrados de la educación, desde la perspectiva de la educación permanente y, sobre todo, se va definiendo el concepto de una educación de adultos «para todos».

No será hasta la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* (Nairobi, 1976) cuando se defina la educación de adultos como el conjunto de todos los procesos organizados de educación, sea cual fuere el contenido, el nivel, el método, formales o no formales, que prolonguen o reemplacen la educación inicial, ya sea en escuelas, universidades o formación profesional... con el fin de que las personas adultas desarrollen sus aptitudes, acrecienten sus conocimientos, mejoren sus competencias técnicas o profesionales en la perspectiva de un enriquecimiento integral de la persona. En definitiva, se habla de una educación de adultos sin fronteras.

210

En la Cuarta Conferencia Internacional (París, 1985) se señalaba la importante relación entre educación de adultos y justicia social, bajo el principio básico de la igualdad en educación (UNESCO, 1985). Por ello, se destacaba la importancia de la educación de adultos en la contribución al desarrollo económico y social, y se la definía como condición esencial de la educación permanente.

En la Quinta Conferencia Internacional (Hamburgo, 1997) la educación de adultos es definida como un derecho fundamental, como necesaria condición para alcanzar una participación plena en una sociedad, fomentar el desarrollo ecológicamente sostenible, promover la democracia, la justicia social y la igualdad, contribuir a la emancipación individual y a la transformación social. En definitiva, una educación de adultos para la democracia y para la paz (UNESCO, 1997).

Por último, la Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Belén, 2009) se convirtió en una plataforma para las actividades de sensibilización y el diálogo sobre políticas relacionadas con el aprendizaje, centrándose especialmente en la educación no formal e informal de las personas adultas a escala mundial y en establecer caminos para permitir que las personas entren y salgan de los sistemas formales en las diversas etapas de su vida privada, profesional y comunitaria (Burnett, 2009). En el *Marco de Acción de Belén* se subraya que «el aprendizaje y la educación de adultos desempeñan un papel fundamental en la respuesta a los problemas culturales, económicos, políticos y sociales del mundo contemporáneo» y deben situarse en el contexto más general del desarrollo sostenible. Asimismo, se prestó especial atención a la alfabetización como llave de acceso al aprendizaje a lo largo de toda la vida y parte integrante del derecho a la educación, enfatizando el hecho de que la alfabetización es considerada por la UNESCO¹ un componente de la educación permanente y una parte integrante de todo plan de educación de adultos, para poder contribuir de modo decisivo al desarrollo económico y cultural, al progreso social y a la paz en el mundo, y al desarrollo de los sistemas educativos (UNESCO, 2000).

La alfabetización –que no se puede contemplar al margen de su contexto social, cultural y económico porque está ligada íntimamente a la pobreza, a la precariedad y a la exclusión social–, así concebida, es una acción eminentemente educativa que no debe solo contribuir a la enseñanza de la lectoescritura y el cálculo. Debe, además, crear las condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre y de sus fines, permitiendo estimular su iniciativa y su participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los propósitos de un auténtico desarrollo humano. En este sentido, las campañas de alfabetización deben ser transversales, a nivel de todos los organismos de Naciones Unidas implicados: PNUD, FAO, OMS, etcétera.

La profundización y actualización de la idea de formación continua parecen responder a una necesidad personal tanto como a un imperativo económico debido, a la vez, a la evolución rápida de la

¹ A partir de 1990, declarado Año Internacional de la Alfabetización, se había planteado una campaña de todo el sistema de Naciones Unidas para la eliminación del analfabetismo cara al año 2000.

tecnología –con lo que dicha evolución supone para el empleo– y a un deseo natural de promoción profesional y social. La noción de educación permanente, aunque coincidente con la formación continua en su objeto material, se distingue claramente por su objeto formal. Esta última se caracteriza por su carácter puramente funcional, mientras que la educación permanente se distingue por la voluntad de asegurar el desarrollo de la persona en todos sus aspectos, como individuo y como miembro de la sociedad, para la producción y la participación política, para la cultura y el ocio (UNESCO, 2004).

Asimismo, a partir de 1989 se enriquece y actualiza con la celebración de la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional y, posteriormente, en el año 2001 en una Recomendación sobre la citada Convención. Con el fin de fortalecer este tipo de formación la UNESCO, en su Conferencia General de 1999, decidió crear el Centro Internacional de la UNESCO para la Enseñanza y la Formación Técnica y Profesional (UNEVOC), que iniciaría sus actividades en Bonn en el año 2002.

Se va destacando que la oportunidad de formarse es el elemento más importante que se puede proporcionar a cualquier persona, cualquier grupo humano o cualquier sociedad. Ello requiere una ampliación del concepto de educación así como una revisión del compromiso con la inversión educativa que reclama el desarrollo de la economía, pero, sobre todo, es preciso comprender que en el núcleo de esta transformación se encuentra la persona que se forma.

212

Y es en esta dimensión donde se enmarca toda una serie de términos que giran en torno a la formación técnica y profesional: definición y evolución del concepto de competencias, la formación en el centro de trabajo, la economía del conocimiento, así como nuevas definiciones de los contenidos (UNESCO, 2005).

En definitiva, se trata de formar a las personas para pensar críticamente, resolver problemas, trabajar en equipo, ser analíticas y para comprender la forma en que aprenden, de suerte que puedan aprender más. Todas estas personas deberán tener una educación que les permita afrontar situaciones ambiguas y difíciles en su vida o en su lugar de trabajo (Smith, 2005, p. 3).

Siguiendo la estela de la educación para todos (EPT), esta formación profesional deberá ser una «formación permanente» y una «formación para todos» dentro de una perspectiva del «desarrollo sostenible» (Arenas, 2005).

La educación permanente va ampliando o profundizando diferentes dimensiones, y va ya presentándose como un proyecto global. Es la idea de «proyecto global» encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En este enfoque es fundamental el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, coordinado por Delors (1996), con sus famosos cuatro pilares que deben ayudar a concebir la educación como un proceso permanente a lo largo de toda la vida del individuo, y se proponen como la clave para entender la educación en el siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los otros y, en definitiva, aprender a ser. Una educación permanente que supere el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino también, y sobre todo, a una exigencia nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante. La educación, sin compartimentar en el tiempo y en el espacio, se convertirá, así, en una dimensión de la vida misma.

Otro paso significativo en la evolución de la caracterización de la educación permanente, en el campo de la educación en general y a nivel internacional, lo supuso la Conferencia Mundial de Jomtien de la Educación para Todos que llevaba por subtítulo: «Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje» (WCEFA, 1990). A pesar de los casi cuarenta años de trabajo específico por la educación de la UNESCO, en 1990 se contempla la necesidad de un retorno a aquel concepto abandonado en los años cincuenta: la educación de base, cuyo objetivo principal era proporcionar a las personas los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de sus propias vidas y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

El alcance de dicha conferencia puede resumirse en lo que algunos autores han denominado como el *après Jomtien*, queriendo señalar las dos aportaciones siguientes como las fundamentales:

- El concepto de necesidades fundamentales de aprendizaje, o necesidades básicas de aprendizaje para todos, supera al concepto tradicional de alfabetización.
- El concepto de visión ampliada de la educación básica, sin ser exclusivo de la educación de adultos, orienta hacia una buena práctica educativa de las personas adultas (Sanz, 2000, pp. 63-89).

Posteriormente, surge la creación de un movimiento mundial a favor de la EPT: El Foro Mundial sobre la Educación, celebrado del 26 al 28 de abril de 2000 adoptó el *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (UNESCO, 2000). El *Marco de Acción de Dakar* supuso un compromiso de actuación a todos los niveles y de diferentes administraciones públicas y privadas, así como de organismos de carácter no gubernamental. Se establece una serie de estrategias concretas de acción y de objetivos a lograr, pero lo más importante es el compromiso de dar seguimiento a todas estas acciones (Torres, 2000). De hecho, desde el año 2000 se han publicado informes de seguimiento sobre educación para todos que intentan revisar y alertar sobre la situación de la misma en el mundo (ver, por ejemplo, UNESCO, 2007 y 2007b).

4. EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN LA UNIÓN EUROPEA

4.1 FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y EMPLEABILIDAD

214

A lo largo del análisis de los programas, documentos, etc. de la Unión Europea se ha podido constatar la evolución que ha sufrido el propio concepto de formación de adultos en sus finalidades, formas, instrumentos, estructuras, contenidos, etcétera.

Mencionamos a continuación tres tendencias en la evolución de esta formación (Caspar, 1998, pp. 51-57; García Fraile y Sabán, 2008):

- Pasaje progresivo de la formación de adultos de lo social a lo económico (economía de servicios).
- Complejidad del amplio campo de la formación, cada vez más sistematizada en lo económico, lo tecnológico y lo organizacional.
- Evolución de los tiempos y espacios de la formación. Revalorización de todo un conjunto de actividades en relación con las competencias y una evolución de los espacios (formación en y por el trabajo) que relaciona la actividad productiva y el desarrollo de competencias.

Por lo tanto, el marco en el que se mueve la Unión Europea para enfrentar la relación entre enseñar y aprender plantea en todo momento la relación entre el trabajo y la vida profesional (Ibarrola, 2004).

Estos son algunos elementos que ayudan a comprender la posición de dicha organización:

- Se da la interacción de múltiples actores en la formación para el trabajo redefiniendo las funciones de cada uno de ellos: transferencia de competencias a las regiones, participación de empresas y otras organizaciones, sindicatos, etc. (Jacinto, 2002).
- Se reconoce que toda población es sujeto de la educación, partiendo del principio de equidad. No se trata de ofrecer una educación igual para todos sino de responder a necesidades concretas de grupos prioritarios: jóvenes, mujeres, migrantes, etcétera.
- Se otorga prioridad a las transformaciones del mercado de trabajo como referente de la formación, el que deberá redefinir la orientación y el contenido de los programas de formación frente a programas obsoletos o ineficientes (ver Tokman, 2004, pp. 9-31; Gallart, 2004, pp. 33-75).
- Se da prioridad al desarrollo local y/o regional con lo que se permite identificar nuevos actores implicados en este tipo de desarrollo (Casanova, 2004).
- Se revaloriza el concepto de la educación a lo largo de toda la vida, de tal manera que se abra paso a la creación de «pasarelas» entre las distintas modalidades de formación, y el reconocimiento y la certificación de conocimientos adquiridos por otras vías, incluida la experiencia laboral (Ibarrola, 2004).

Así, el de la empleabilidad es un concepto clave que resultará protagonista de muchas de las decisiones de política educativa de la Unión Europea (UE, 2000). Respecto del mismo cabe decir que no implica solo la lucha contra el desempleo sino también el acercar la demanda a las empresas, especialmente con mecanismos como la formación en los centros de trabajo (pasantías, prácticas de formación),

aunque ello puede constituir un riesgo, no actuar como si se tratara de una estrategia formativa sino como subsidios a la contratación privada (Lasida, 2004).

Entre los principales hitos y logros de la Unión Europea cabe destacar el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (UE, 1995), cuyos objetivos prioritarios son:

- Fomento de la adquisición de nuevos conocimientos: mayor acceso, diversificación de medios y métodos, multiplicidad de espacios, etcétera.
- Acercamiento de la escuela a la empresa: implementar diversas modalidades de formación (dual o en alternancia), fomento de la movilidad (programa ERASMUS²).
- Lucha contra la exclusión: desarrollar mecanismos de inserción mediante la formación, la discriminación positiva y la atención especial de barrios/zonas deprimidas.
- Conocimiento de lenguas comunitarias: favorecer la comunicación, el intercambio y la movilidad.
- Inversión: apoyar a empresas, fórmulas de «planes de ahorro-formación».

216

En 1996 y con motivo del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, la Unión Europea reconoce que la educación y la formación son factores de progreso social y de consolidación de la democracia. Su importancia es fundamental para la competitividad y el crecimiento (Cresson, 1996, pp. 9-12).

En 1997, con la firma del Tratado de Ámsterdam, se reconoce expresamente la importancia de la ciudadanía activa como elemento primordial para la construcción de Europa (Marques y otros, 2008, pp. 93-110).

² ERASMUS: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios.

Posteriormente, en el año 2000, el Consejo Europeo de Lisboa se vislumbra como un momento crucial para el futuro de la Unión Europea. Se establece la educación permanente dentro del marco de la sociedad del conocimiento y se define el concepto de competencias básicas que se retomarán a continuación en el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*.

En la actualidad, la Unión Europea orienta su estrategia hacia Lisboa 2010. Nos situamos en un momento clave en el que la educación y la formación se están construyendo sobre dos pilares fundamentales: la economía del conocimiento y el mercado de la educación.

4.2 MEMORÁNDUM SOBRE EL APRENDIZAJE PERMANENTE

En el año 2000 la Unión Europea lanza el Memorándum que significativamente no se proclama sobre «la educación permanente» sino sobre «el aprendizaje permanente», y desde el principio deja clara su intención: una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para una ciudadanía activa y para la empleabilidad en la Europa del siglo XXI (UE, 2000).

Para ello el Memorándum define las nuevas cualificaciones básicas como las requeridas para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en contextos virtuales, en una democracia y como individuo con un sentido coherente de su identidad y de su dirección en la vida.

Dentro de estas cualificaciones algunas son nuevas, como las relativas a la informática y nuevas tecnologías, mientras que otras reaparecen con mayor fuerza y sentido que antes, como es el caso de los idiomas. Por otro lado, cabe destacar la importancia de aptitudes sociales como la confianza, la capacidad de toma de decisiones, de asunción de riesgos, pues se espera que los individuos tengan un comportamiento más autónomo. Todas las personas deberán adquirir aptitudes de carácter general como aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar enormes flujos de información (Monclús, 2005).

Siendo el dominio de estas cualificaciones básicas importante, solo supone un primer paso dentro de un aprendizaje continuo durante

toda la vida (García Fraile y Sabán, 2008), porque los perfiles de aptitudes, capacidades y experiencia que exigen los mercados laborales de nuestro tiempo cambian sin cesar. La carencia o inadecuación de las competencias, particularmente en el campo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, se puede considerar una justificación de la persistencia de altos niveles de desempleo.

La Unión Europea es consciente de que a medida que nos internamos en la era del conocimiento cambian los conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve.

Es preciso adaptar los sistemas de aprendizaje al modo en que los ciudadanos viven y organizan su existencia, pues la mayoría de las prestaciones de los sistemas educativos y de formación sigue estando organizada y siendo enseñada como si los modos tradicionales de planificar y organizar las vidas no hubieran cambiado. Esta cuestión es de vital importancia a la hora de lograr la igualdad entre hombres y mujeres y de canalizar una población de la tercera edad cada vez más activa.

218

Enfocar la enseñanza no desde los contenidos sino buscando la formación en competencias implica un aprendizaje activo que presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender.

4.3 EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (PAP-LLL 2007-2013) ³

La actual estrategia formativa de la Unión Europea pasa por la aprobación y puesta en marcha de un programa de aprendizaje permanente, con el objetivo general de contribuir, precisamente mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras.

La política del aprendizaje permanente tiene una triple dimensión (UE, 2006):

³ PAP: *Programa de Aprendizaje Permanente*; LLLP: Long Life Learning Programme.

- *El aprendizaje permanente y la innovación tecnológica.* En la sociedad de la información y en la economía basada en el conocimiento se producen transformaciones tecnológicas, económicas y sociales a una velocidad vertiginosa. Estas transformaciones son tan radicales que resulta crucial dotar a las personas de las necesarias capacidades o habilidades básicas que les permitan actualizar, asimilar, transferir y compartir conocimientos que aumenten su capacidad de adaptación a situaciones en constante cambio.
- *El aprendizaje permanente y la inclusión social.* Permite otorgar más autonomía a la persona ayudándole a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la estrategia del aprendizaje a lo largo de toda la vida puede y debe atender especialmente a las personas desfavorecidas (por razones de sexo, edad, origen social o étnico) que normalmente cuentan con menor grado de formación o educación, dotándoles de las competencias básicas actualizadas necesarias para aumentar su empleabilidad y facilitar así su inclusión social.
- *El aprendizaje permanente y la ciudadanía activa* Contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de los ciudadanos, y del funcionamiento del sistema político y económico, local, estatal, europeo, con lo que las personas podrán influir más eficazmente en las decisiones que les afectan directamente y así fomentar su participación en asociaciones, partidos políticos, sindicatos, ONG y medios de comunicación de masas, entre otros.

El aprendizaje permanente debe garantizar que los ciudadanos europeos tengan las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y, de este modo, poder participar activamente en la concepción del futuro de Europa (Jütte y Kloyber, 2006, pp. 63-67).

A partir del Memorándum se van abandonando conceptos como formación continua, educación permanente de adultos, y otros, para hablar en términos de aprendizaje permanente. Algunos ejemplos los podemos encontrar en las publicaciones oficiales, recomendaciones, etc., que se hacen sobre este tema: Recomendación Conjunta del

Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006) sobre competencias clave para el aprendizaje permanente; Comunicación de la Comisión «Nunca es demasiado tarde para aprender» (2006): importancia del aprendizaje de adultos como componente clave del aprendizaje permanente; Plan de Acción sobre el Aprendizaje de Adultos (2007) «Siempre es buen momento para aprender».

De cara al futuro, y por medio de lo que se ha venido en denominar el proceso de Copenhague, la Unión Europea está inmersa en la elaboración de un marco europeo de cualificaciones, como paso fundamental para realizar los objetivos de Lisboa: una Europa más competitiva, con mayor cohesión social y dentro de una estrategia global de empleo.

5. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL MARCO ACTUALIZADO DE LA EDUCACIÓN PERMANENTE

220

No se puede soslayar que el análisis de la formación –y el de la enseñanza en general– en ocasiones ha estado mediatizado o condicionado por los retos de la empleabilidad. El «permanente» replanteamiento estructural de la educación permanente tampoco ha podido ser ajeno a esta cuestión central, tanto en el caso de la UNESCO, como hemos visto, como en el caso de la Unión Europea, particularmente en el Memorandum del año 2000, si bien con marcadas diferencias.

El actual enfoque por competencias de la formación responde en gran medida al reto de la empleabilidad, porque esta requiere una población activa dispuesta no solo a considerar el aprendizaje y el desarrollo como elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de todo tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos (Berkeley, 1995, pp. 58-66). Con demasiada frecuencia, la enseñanza y la formación se han utilizado para expresar las divisiones de la sociedad y no como medios para unirla en busca de un objetivo común. Así, seguimos insistiendo en las diferencias existentes entre enseñanza y formación, entre lo académico y lo profesional, entre enseñanza obligatoria, complementaria y superior, entre el aprendizaje a tiempo completo y a tiempo parcial, etcétera.

Existe una necesidad urgente de cambiar estas actitudes, y el modelo de enseñanza / formación en y por competencias parece la vía de solución encontrada. La población activa del futuro deberá diferenciarse de la del pasado en varios aspectos clave: las personas tendrán que ser mucho más flexibles, capaces de responder con rapidez al cambio de circunstancias y demandas sin dejar de mejorar su contribución a la empresa. Las que deseen mantener su empleabilidad a largo plazo deberán asumir más responsabilidad en lo que respecta a sus propios aprendizajes y desarrollo personal. La consecución de estos objetivos no será fruto de la casualidad. Exige una intervención oportuna y eficaz de los principales agentes de los sectores afectados: educación, empresas, gobiernos.

Y es en este punto donde cobra su principal sentido el enfoque por competencias. En efecto, algunos autores sostienen que las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento –concebido en abstracto como un conjunto amplio e indeterminado de saberes disciplinares–, las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un buen profesional en el desempeño de su actuación como tal (García y Sabán, 2008).

221

Si bien otros autores, más en línea con un análisis general de la educación reclaman, sin negar estas virtualidades del enfoque por competencias, que no se le reduzca a una mera respuesta al reto de la empleabilidad, sostienen que el concepto de educación permanente también reconoce, y debe reclamar como propio, el enfoque por competencias en la enseñanza y la formación.

6. CONCLUSIONES. DOS MODELOS DIFERENTES: UNESCO Y UNIÓN EUROPEA

Tras el recorrido realizado sobre el desarrollo de la educación permanente en la UNESCO y del aprendizaje permanente en la Unión Europea, y tras el análisis del modelo de competencias y capacidades y habilidades en dichas instituciones así como del marco contextual de ambas organizaciones, podemos establecer las siguientes conclusiones (Sabán, 2009):

- 1) En primer lugar, es necesario señalar que, aunque ambos conceptos se suelen usar como sinónimos para referirse a un proceso educativo continuo a lo largo de toda la vida, sin limitaciones de espacio y/o tiempo, tanto el concepto de educación permanente como el de aprendizaje permanente responden a dos realidades claramente definidas y diferentes.
- 2) En efecto, a lo largo del análisis documental y de la práctica educativa de las dos organizaciones internacionales, se puede comprobar que el significado de dichos conceptos se corresponde con la evolución histórica y con el ámbito geopolítico donde han ido surgiendo.
- 3) El concepto de educación permanente acuñado y desarrollado por la UNESCO y por su entorno directo de expertos responde a una realidad que representa la evolución y el propio carácter de la organización desde su fundación. A diferencia de otros organismos internacionales dentro del sistema de Naciones Unidas, la UNESCO no parece caracterizarse como una agencia especializada de asistencia técnica como pueden ser la OMS o la FAO, por citar algunas.
- 4) Una de las claves de esta diferencia entre ambas instituciones la podemos encontrar en su dimensión política, entendida en un amplio sentido del término. Esta dimensión se encuentra indisolublemente unida a su misión ética. Dicho compromiso queda inscrito desde su Acta Constitutiva: la idea de que es en la mente de los hombres, sin distinción de raza, sexo, religión, cultura, etc., donde hay que construir los baluartes de la paz otorga, además, a esta institución una clara dimensión utópica.
- 5) Es en este carácter utópico donde vemos cómo se va acuñando y desarrollando el concepto de educación permanente. La UNESCO, desde su fundación hasta mediados de la década de los ochenta (en que se sumerge en una profunda crisis institucional) ha proporcionado a la comunidad educativa y a la sociedad en general una vanguardia intelectual, pionera en cuanto a la reflexión internacional de la educación. En efecto, no hay más que recordar que es en el informe *Aprender a ser* en donde se comienza a hablar de una educación permanente para todos, dándosele paso a un

nuevo impulso en los programas de alfabetización, y especialmente en la educación de adultos. A partir de ese momento los sistemas educativos no pueden contentarse con el simple hecho del aprendizaje de conocimientos, sino que también deben estar orientados al logro del aprender a vivir, aprender a aprender y, en definitiva, aprender a ser. La educación permanente deberá abarcar todas las dimensiones de la vida y es aquí, en este punto, donde se concentra toda la fuerza utópica e idealista con que la UNESCO quiere caracterizar este concepto. Se trata de un proyecto global, encaminado a reestructurar todo el sistema educativo, llegando incluso a hablar de un «nuevo orden internacional de la educación».

- 6) Con el paso de los años, y especialmente con los nuevos retos y desafíos que debe afrontar la comunidad internacional de cara al siglo XXI, surge un nuevo impulso a favor de la educación permanente concretado en el informe Delors, en donde se establecen los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y con los otros; y aprender a ser.
- 7) El informe Delors supone la reafirmación de la Organización en la idea de la educación permanente como única vía para responder a la exigencia de autonomía y de libertad de las personas en una sociedad en constante evolución. Por ello, así como la educación debe estar presente a lo largo de toda la vida, los espacios educativos y las oportunidades para aprender deben multiplicarse.
- 8) Sin embargo, la Unión Europea tiene otro devenir en el campo educativo, claramente distinto. La Unión Europea no posee vocación, desde sus inicios, de institucionalizarse como un organismo internacional que contribuya al progreso de «las mentes e ideas». Sus orígenes, incluso anteriores al Tratado de Roma, como fue el caso de CEE (Comunidad Económica del Carbón y del Acero), están impregnados por la idea de una libre asociación de estados que facilite y elimine las trabas al comercio.
- 9) Esta idea mercantilista y su posterior vocación de querer convertirse en una organización de carácter supranacional

hace, en un primer momento, que la educación no figure dentro de sus prioridades.

- 10) Hay que llegar a épocas bastante más recientes para encontrar referencias claras a la educación en los documentos oficiales de la Unión Europea. A pesar de los programas que ya se habían puesto en marcha y del hito histórico que supuso la publicación del *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995), hay que esperar prácticamente hasta el año 1997 (Tratado de Ámsterdam) para encontrar una referencia explícita de carácter normativo en relación con la determinación de la Unión para «promover el desarrollo de un nivel de conocimiento lo más elevado posible [...] mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización».
- 11) Ahora bien, la educación (y la formación) ha estado muy ligada a una estrategia europea coordinada en relación con el empleo (Sellin, 2007, pp. 4-20), desde la cual se entiende la preocupación por la educación como una estrategia más hacia la empleabilidad, y que se convierte así en el gran objetivo a lograr.
- 12) Por ello, las directrices, recomendaciones, programas, memoranda, etc. de la Unión se centrarán en la introducción de estrategias para la formación continua, entendida esta como un concepto de significado amplio y una gran variedad de aplicaciones prácticas, pero con dos dimensiones básicas: el mercado de trabajo y la ciudadanía activa.
- 13) En el año 2000, tras el Consejo Europeo de Lisboa, aparece un nuevo concepto: la idea de una sociedad basada en el conocimiento. El horizonte, cara al año 2010, será convertir a la Unión europea en esa sociedad global basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo. Para ello, la promoción de la empleabilidad mediante la inversión en los conocimientos y las competencias de los ciudadanos en cualquier etapa de su vida se convierte en elemento clave (UE, 2006b). Es en este marco donde se va configurando el concepto de aprendizaje permanente como el que mejor define la idea y la evolución en el ámbito europeo. La educación y la formación se convierten en herramientas

pragmáticas, garantes del pleno empleo, la cohesión social y la ciudadanía activa.

- 14) Más aún, en la Unión Europea no basta con hablar de una sociedad del conocimiento sino de que se está construyendo el futuro educativo europeo a partir de una economía del conocimiento, es decir, una economía basada en el uso de las ideas más que en la habilidad física, en la aplicación de tecnología más que en la transformación de las materias primas, y en el uso del trabajo a bajo coste. Esta futura educación además tendrá su propio «mercado» (el mercado de la educación), definido como el conjunto de los diversos ámbitos en los cuales los ciudadanos y las empresas adquieren educación y formación (Federighy, 2006, pp. 801-823).
- 15) Básicamente se trata de construir un modelo propio, de crear y hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente (Crouch, 2003).
- 16) Para crear este nuevo espacio europeo se pretende la transformación de los llamados sistemas tradicionales educativos hacia un nuevo sistema caracterizado por la apertura y la flexibilidad (ello explica la apertura de procesos de tanto calado, relieve y polémica como los de Bolonia o de Copenhague). Sin embargo, no hay que soslayar el hecho de que incluso la creación de este nuevo espacio europeo no está exenta de un gran pragmatismo. Antes aludíamos a los principios básicos de la Unión: la empleabilidad y la ciudadanía activa. Pues bien, si recordamos décadas anteriores en este proceso de construir una nueva Europa, vemos que uno de los pilares de esta apertura era la movilidad. Movilidad caracterizada por la libre circulación de capitales, mercancías e incluso personas. Para que se permita una libre circulación de personas es necesario, si en esas personas queremos incluir a trabajadores y profesionales, que los sistemas de homologación de titulaciones se hagan más flexibles y homogéneos y que no se conviertan en obstáculos a esa libre circulación. Una vez más nos encontramos con que una razón de origen mercantilista y pragmática nos está llevando a cambios profundos en los sistemas educativos.

- 17) Podemos concluir, en definitiva, que los conceptos de educación permanente en la UNESCO y de aprendizaje permanente en la Unión Europea tienen su origen y evolucionan de forma paralela, pero dan lugar a un desarrollo y a una concreción de modelos educativos diferentes que responden a realidades bien distintas aunque no lleguen a entrar en clara divergencia.

BIBLIOGRAFÍA

- ARENAS, Alberto (2005). «La formación técnica y profesional para el desarrollo sostenible: los desafíos de la práctica» *Suplemento 6. FordUNEVOC. Suplemento al Boletín UNESCO-UNEVOC*, n.º 10, abril. Disponible en: <http://p19035.typo3server.info/fileadmin/user_upload/pubs/bulletin/Supplement-06-s.pdf>.
- BERKELEY, John (1995). «En busca de la empleabilidad durante toda la vida: prioridades en materia de formación inicial», *eRevista Europea de Formación Profesional*, n.º 5: «La generación de competencias en la empresa». Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/133/5_es_berkeley.pdf>.
- BURNETT, Nicholas (2009). «Saludo del Subdirector General de Educación de la UNESCO», en *Boletín*, n.º 4. *Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI): Vivir y aprender para un futuro viable: el poder del aprendizaje de los adultos*. París: UNESCO / Instituto de la UNESCO para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Bulletin/confintevi_boletin_4_octubre2009_es.pdf>.
- CASANOVA, Fernando (2004). *Desarrollo local, tejidos productivos y formación*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT-CINTERFOR). (Serie Herramientas para la Transformación n.º 22).
- CASPAR, Pierre (1998). «Bilan et perspectives en formation continue», en Jean-Claude Ruano-Borbaldán (dir.). *Éduquer et former*. París: Sciences Humaines.
- CRESSON, Edith (1996). «Hacia una política de educación y de formación permanentes», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.ºs 8 y 9: «La educación y formación permanentes: pasado y futuro». CEDEFOP. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9-es.pdf>.
- CROUCH, C. (2003). *Commercialisation or Citizenship*. Londres: Fabian Society.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006). Comunicación de la Comisión, de 23 de octubre de 2006, «Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para

- aprender» (COM [2006] 614final - no publicada en el Diario Oficial). Bruselas: Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2006&nu_doc=614>.
- (2007). Comunicación de la Comisión, de 27 de septiembre de 2007, relativa al Plan de acción sobre el aprendizaje de adultos: «Siempre es buen momento para aprender» (COM [2007] 558final - no publicada en el Diario Oficial). Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2007&nu_doc=558>.
- DE IBARROLA, María (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: redEtisI(PE-IDES). (Serie Tendencias y Debates n.º 1). Disponible en: <<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=199&elementid=222>>.
- DELORS, Jacques (1996). *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. París: Odile Jacob / UNESCO. Traducción al español: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. Compendio disponible en: <http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf>.
- FAURE, Edgar y OTROS (1978). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza. (1.ª ed. 1972). Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>>.
- FEDERIGHY, Paolo (2006). «La educación y la formación en Europa tras el 2010», en *Revista de Educación*, n.º 339: «Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación». Madrid: MEC. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_34.pdf>.
- GALLART, María Antonia (2004). «Habilidades y competencias para el sector informal en América Latina: una revisión de la literatura sobre programas y metodologías de formación», en *Boletín CINTERFOR /OIT*, n.º 155: «Formación en la economía informal». Montevideo. Disponible en: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/155/pdf/gallart.pdf>>.
- GARCÍA FRAILE, Juan Antonio y SABÁN VERA, Carmen (coords.) (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.
- JACINTO, Claudia y OTROS (2002). *Nuevas alianzas y estrategias en la formación para el trabajo de jóvenes desfavorecidos. Estudios de caso en América Latina*. París: IIFE-UNESCO.
- JÜTTE, Wolfgang y KLOYBER, Christian (2006). «El educador de adultos en Alemania y Austria: ¿malabarista en la sociedad del conocimiento», en revista *Notas*. Monográfico: «El Profesorado de Educación de Personas Adultas». Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Disponible en: <http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/WPUB_BD.exe?ACCION=RecogerPDF&CDDEPTNO=09&CDTEXP=PU&CDAEXP=2006&CDNEXP=65&CDDIGITO=1&CDESTADO=3&NMORDEN=2>.
- KALLEN, Denis (1996). «El aprendizaje permanente, en retrospectiva», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.ºs 8 y 9: «La educación y formación permanentes:

pasado y futuro». CEDEFOP. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9-es.pdf>.

LASIDA, Javier (2004). *Estrategias para acercar los jóvenes al trabajo*. Buenos Aires: redEtis (IPE-IDES). (Serie Tendencias y Debates n.º 3). Disponible en: <<http://www.redetis.org.ar/node.php?id=199&elementid=237>>.

LEDERACH, John Paul (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Gernika Gogoratuz. (Red Gernika 9).

LENGRAND, Paul (1970). *Introduction à l'éducation permanente*. París: UNESCO.

— (1994). *Le Métier de vivre*. París: Peuple et Culture. (Histoires de vie). Colección creada por Peuple et Culture y la revista *Education Permanente*.

MARQUES, Fátima y OTROS (2008). «A unionização das políticas educativas no contexto europeu», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 48, septiembre-diciembre. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie48a04.htm>>.

MONCLÚS, Antonio (coord.) (2005). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpera.

— y SABÁN, Carmen (1997). *La escuela global: la educación y la comunicación a lo largo de la historia de la UNESCO*. Madrid/París: Fondo de Cultura Económica-UNESCO.

SABÁN, Carmen (2009). *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2000). «Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco de la educación para todos: de Jomtien a Dakar», en *Educación XX1* (3). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Disponible en: <<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-03.pdf>>. <http://www.uned.es/educacionXX1/2000-03.htm>.

SELLIN, Burkart (2007-2008). «Propuesta para un marco europeo de cualificaciones: posibilidades y límites de su aplicación en la realidad», en *Revista Europea de Formación Profesional*, n.ºs 42-43. CEDEFOP. Disponible en: <http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/491/42_es_Sellin.pdf>.

SMITH, Peter (2005). «El trabajador como estudiante, y el estudiante como trabajador: por qué la sociedad del conocimiento necesita una mano de obra reflexiva, y formas de conseguirlo». *Suplemento 7. Foro UNEVOC*. Suplemento al *Boletín UNESCO-UNEVOC* n.º 11, diciembre. Disponible en: <http://p19035.typo3server.info/fileadmin/user_upload/pubs/bulletin/Supplement-07-s.pdf>.

THOMAS, Jean (1975). *Les Grands Problèmes de l'éducation dans le monde*. París: Presses Universitaires de France (PUF) / Presses de l'UNESCO.

TOKMAN, Víctor (2004). «De la informalidad a la modernidad», *Boletín CINTERFOR /OIT*, n.º 155: «Formación en la economía informal». Montevideo. Disponible en: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/155/pdf/tokman.pdf>>.

- TORRES, Rosa María (2000). *Una década de educación para todos: la tarea pendiente*. Buenos Aires:IIPE/UNESCO.
- UNESCO (1949). Primera Conferencia Internacional de la Educación de Adultos: «Educación de Adultos». Elsinor, 16 al 25 de junio. París:UNESCO.
- (1960). Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación de Adultos: «La educación de los adultos en un mundo en evolución». Montreal, 21 al 31 de agosto. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133863so.pdf>>.
- (1972). Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Tokio, 25 de julio al 7 de agosto. París:UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000017/001761SB.pdf>>.
- (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Conferencia General de la UNESCO. Nairobi, 26 al 30 de noviembre. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/nairob_s.pdf>.
- (1985). Cuarta Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos. Informe final. París, 19 al 20 de marzo. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_s.pdf>.
- (1989). Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional, aprobada por la Conferencia General en su 25.ª reunión. París, 10 de noviembre. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#STATE_PARTIES>.
- (1997). Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V). Hamburgo, Alemania, 14 al 18 de julio. París:UNESCO. Disponible en: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/finrepsa.pdf>>.
- (2000). Foro Mundial sobre la Educación. *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, 26 al 28 de abril. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/PDF/Marco_accion_spa.pdf>.
- (2001). *Recomendación Revisada relativa a la Enseñanza Técnica y Profesional* aprobada por la Conferencia General en su 31.ª reunión. París, 2 de noviembre. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- (2004). *Apprendre pour le travail, la citoyenneté et la durabilité*. Bonn, 25 al 28 de octubre. Bonn: Centro Internacional UNEVOC.
- (2005). *Boletín UNESCO-UNEVOC*, n.º 11. Disponible en: <http://www.unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/bulletin/Bulletin-11-s.pdf>.
- (2007). *Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Resumen*. París: UNESCO.
- (2007b). *Educación para todos en 2015 ¿alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008*. París: UNESCO. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>>.

- (2009). Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). *Marco de acción de Belén* Belén, del 1 al 4 de diciembre. Disponible en: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_es.pdf>.
- UNIÓN EUROPEA (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <http://europa.eu/documentation/official-docs/white-papers/index_es.htm#top>.
- (1997). Tratado de Ámsterdam. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en: <<http://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf>>.
- (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: MECD.
- (2006). Decisión N° 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* 24/11/2006. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=oj:l:2006:327:0045:0068:es:pdf>>.
- (2006b). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30/12/2006. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>>.
- WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL (WCEFA) *INTER-AGENCY COMMISSION* (1990). World Declaration on Education for All and Framework of Action to Meet Basic Learning Needs. (Declaración mundial de educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje). Nueva York.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Fernández Troiano, Graciela

Profesora de Historia de las Artes Visuales por la Facultad de Bellas Artes y arquitecta por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, ambas Facultades de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. En su quehacer docente es profesora adscripta a la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza de la Facultad de Bellas Artes de la mencionada universidad nacional; profesora del Colegio Nacional Rafael Hernández dependiente de la misma casa de altos estudios, y profesora de Historia Textil y de la Indumentaria en el Instituto Superior de Formación Técnica n.º 136, de la localidad de Ensenada, provincia de Buenos Aires. Asimismo, es capacitadora de Educación Artística Plástica, Equipo Técnico Regional de la Provincia de Buenos Aires, dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación. Ha dictado cursos y brindado conferencias en instituciones de la ciudad de La Plata y también participado en diversos congresos. Sus artículos han sido publicados en distintos medios y actualmente participa en la *Revista Electrónica del Área de Crítica de Arte del Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA)*.

233

Giráldez Hayes, Andrea

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es profesora titular del área de Didáctica de la Expresión Musical en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, de la Universidad de Valladolid, España. Colabora habitualmente con el Ministerio de Educación asesorando sobre temas de interés para la educación musical y, actualmente, forma parte del grupo de expertos del Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de los Estados Iberoamericanos. Es co-directora de la revista *Eufonía*, miembro del consejo editorial del *International Journal of Music Education* – una publicación de la International Society for Music Education (ISME)– y autora de diversos

libros y artículos publicados en revistas especializadas. Sus líneas de investigación giran en torno a la integración de las TIC e Internet en el ámbito de la educación musical y la formación inicial y permanente del profesorado de música.

Jiménez, Juan E.

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, imparte en la actualidad docencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna, España. Es director académico del máster y programa de Doctorado de Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas, ambos con mención de calidad. Es asesor científico de algunos programas institucionales coordinados por la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y ha sido consultor del Research Triangle Institute en Washington, DC. Se ha desempeñado como profesor visitante en las siguientes instituciones educativas: Arizona State University; Trinity College University, Universidad del Valle; University of British Columbia, Vancouver, Canadá, y la University of Texas. Ha recibido la distinción de *Fellow* por la International Academy for Research in Learning Disabilities (IARLD). Ha sido, y es en la actualidad, investigador principal de proyectos del Plan Nacional I+D+i, así como también coordinador español responsable de los Programas de Cooperación con Iberoamérica (PCI) con Guatemala, México y Chile, dependientes de la *Agencia Española de Cooperación Internacional* (AECI). Participa como gestor-colaborador de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación, donde además es coordinador español de proyectos de la Agencia Española de Cooperación con Iberoamérica e investigador principal de proyectos del Plan Nacional I+D+i. Algunas partes del artículo publicado en el presente número de la RIE fueron redactadas mientras ambos autores eran profesores visitantes en el Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education en la University of British Columbia ya mencionada, con ref. PR2007-0395 y PR2007-0405, respectivamente. Ha publicado varios libros y un centenar de artículos científicos en revistas especializadas de ámbito internacional en el campo de estudio de las dificultades de aprendizaje.

234

Marcellán Baraze, Idoia

Profesora del área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España, imparte docencia en

Magisterio y Bellas Artes. Doctora e investigadora en la Universidad Pública de Navarra en el equipo Edarte, dirigido por Imanol Agirre, cuyas líneas principales de investigación son: fundamentos epistemológicos de la educación artística; aplicación al ámbito escolar de propuestas curriculares y estrategias didácticas elaboradas desde una perspectiva culturalista de las artes; educación para la experiencia estética (visual y musical). Lleva adelante, además, su línea personal de investigación: Correlaciones entre la Educación Artística y la Educación Mediática.

Martínez, María Cristina

Arquitecta. Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina. En la misma universidad ejerce como profesora adjunta en la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño, donde también está vinculada a dos proyectos de investigación: codirige el denominado «El área histórico-cultural en las disciplinas proyectuales. Saberes disciplinares y transposición didáctica», y en la Facultad de Humanidades integra el grupo de investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) que desarrolla el proyecto que lleva por título «Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables». Desde agosto de 2008 a la fecha es coordinadora académica del Postítulo de Especialización Superior en Artes Visuales orientación cerámica de alta temperatura: gres y porcelana en la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia, y durante el período 2008-2009 cumplió funciones similares en el Postítulo de Especialización Superior en Artes Visuales orientación pintura en la Escuela de Artes Visuales Martín Malharro, ambos de la ciudad de Mar del Plata. Es integrante de la Comisión Evaluadora Proyectos de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación desde diciembre 2009. Autora del capítulo «Narrar las prácticas», incluido en el libro de Luis G. Porta y Cristina Sarasa (comp.) (2009). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*, una publicación del GIEEC antes mencionado. Becaria de la UE-AIESAD de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, Programa Alfa de la Comisión Europea, año 2006.

235

Monereo, Carles

Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. Profesor titular del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación en dicha universidad. Fundador y coordinador

del Seminario Interuniversitario de investigación en estrategias de aprendizaje (SINTE): «equipo de investigación consolidado (Generalitat de Catalunya) que centra sus actividades de investigación, formación y difusión en el estudio del paradigma del aprendizaje estratégico y sus diferentes derivaciones y vertientes de aplicación, tanto en ámbitos de educación formal como de educación no formal». Vice-coordinador general del Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) de la UAB y que agrupa a seis universidades catalanas, y en aquella misma universidad es Coordinador del Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE). Por último, mencionamos que dirigió diversos cursos de máster y de posgrado y que es miembro del Consejo editorial de las revistas de investigación educativa: *Infancia y Aprendizaje* (desde 1996); *Anuario de Psicología* (desde 1998); *Mente y conducta en situación educativa* (desde 1998); *Interactive Educational Multimedia* (desde 2000), y *Perspectiva educacional* (desde 2004).

O'Shanahan Juan, Isabel

Profesora titular de Didáctica de la Lengua y la Literatura, en la actualidad imparte docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, España. Su línea principal de investigación la ha centrado en el estudio de las teorías implícitas de los profesores y las prácticas de enseñanza del lenguaje oral. En tal sentido, ha sido investigadora principal de proyectos del Plan Nacional+D+i; es miembro investigadora del grupo de investigación «Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías», y publicó varios capítulos de libros y artículos científicos en revistas especializadas, tanto del ámbito nacional como internacional, en el campo de estudio de la didáctica de la lengua así como de las dificultades de aprendizaje del lenguaje. Ha sido profesora visitante en la University of British Columbia en Vancouver, Canadá.

Pereira, Marcos Villela

É formado em Filosofia e concluiu o doutorado em Educação (currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (Brasil), em 1996. Atualmente é professor titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Publicou artigos e trabalhos em torno do tema dos processos de subjetivação e desenvolve estudos filosóficos nesse campo. Atua nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação, com ênfase nos Fundamentos da Educação.

Sabán Vera, Carmen

Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid, España, en 1995, y doctora en Educación por la misma universidad, en 2009. En la actualidad es profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido investigadora en centros nacionales e internacionales como CEDEAL, UNESCO y University of Canberra, Australia. Cumple la función de consultora en el Departamento de Tecnología de la Información para el Desarrollo Humano en la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la Organización de Estados Americanos (OEA). Ha participado en numerosos proyectos de investigación en las universidades Autónoma de Barcelona, Complutense de Madrid y en la de Granada, así como también en el Instituto de Formación y Estudios Sociales y en Casa de América. En la faz autoral ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y en diferentes campos relacionados con la formación continua, la educación para el desarrollo y la violencia en el ámbito escolar y de género. Autora y coordinadora de obras como: *La escuela global* (1997, FCE y UNESCO); *Educación para la paz* (1999, Síntesis); *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional* (2006, Davinci); *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (2008, CEAC); *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (2008, Davinci); *La educación permanente y la enseñanza por competencias en la UNESCO y en la Unión Europea* (2009, GEU).

237

Sánchez de Serdio Martín, Aida

Doctora en Bellas Artes y profesora en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, España. Profesora y coordinadora de los cursos de máster «Estudios y proyectos de cultura visual» y «Artes visuales y educación, un enfoque constructorista», así como docente en el programa de doctorado sobre artes y educación. Es miembro del grupo de investigación consolidado «Esbrina. Subjetividad y entornos educativos contemporáneos», cuyas líneas de investigación son: aspectos institucionales, organizativos y simbólicos de los entornos educativos en contextos de cambio y complejidad; subjetividades emergentes, lenguajes y sistemas de inclusión y exclusión en la sociedad contemporánea, y cultura visual y tecnologías del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. También forma parte de la red Artibarrí y del equipo coordinador de la Asociación para jóvenes Teb. Su tesis doctoral y actuales intereses de investigación se centran en el campo de las prácticas artísticas colaborativas y las políticas culturales.

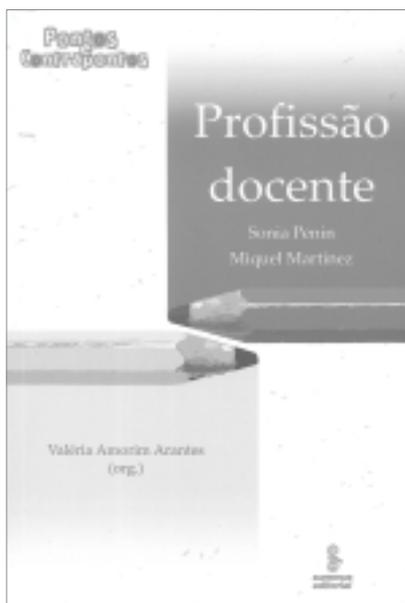
Torres de Eça, Teresa

Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes do Porto, Portugal. Realizou o mestrado e o doutoramento na Universidade de Surrey, Inglaterra. É professora do quadro da Escola Secundária Alves Martins, investigadora associada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (Universidade de Évora), e membro associado da Linha de Estudos Artísticos do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em Portugal. Foi uma das fundadoras da Rede Ibero Americana de Educação Artística. Também é presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV), e representante da Europa no Conselho Mundial da International Society for Education through art (InSEA). Além disso é autora de diversas publicações em livros e revistas.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Valéria Arantes (org.), Sonia Penin e Miquel Martínez. *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2009, 139 págs. ISBN: 978-85-323-0502-2.

PARA ONDE VAI A PROFISSÃO DOCENTE?

Partindo do postulado de Manuel Castells de que estamos vivendo uma mudança de época e não uma época de mudanças, é preciso admitir que os apelos do nosso mundo impõem a necessidade da revisão do modelo educativo e, particularmente, do papel do professor. Afinal, como compreender a complexidade da profis-

são docente no contexto do atual momento histórico e em face da pluralidade dos cenários socioculturais? Quais as metas e frentes de trabalho que hoje norteiam a prática educativa? E, pensando nos desafios que aí se colocam, cabe ainda perguntar: como lidar com as regularidades e as incertezas inerentes ao trabalho realizado no âmbito da escola? No que consiste a formação do professor e como projetá-la na direção de um ensino de qualidade e da transformação das práticas educativas?

O enfrentamento competente e até audacioso desta temática resultou na publicação da obra *Profissão docente: pontos e contrapontos* (São Paulo, Summus, 2009), o sexto volume da coleção *Pontos e contrapontos*, organizada por Valéria Amorim Arantes, professora da Universidade de São Paulo (Brasil). Incorporando um estilo dinâmico, capaz de resgatar o que há de mais profícuo no debate acadêmico, o livro segue a linha dos outros títulos da série, configurando-se como um texto instigante e provocador. Da autoria de dois renomados educadores, Sonia

Penin, professora e atual diretora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Brasil) e Miquel Martínez, professor catedrático da Universidade de Barcelona (Espanha), a obra representa uma oportunidade ímpar para a reflexão sobre a realidade do professor: os desafios profissionais, as condições objetivas e subjetivas do trabalho e a relação com os fatores de satisfação e sucesso, a constituição do processo formativo e a representação social deste profissional, a qual, nos últimos anos, evoluiu para uma progressiva desvalorização.

Defendendo a constituição profissional do docente em consonância com as demandas da escola e da cultura contemporânea, Penin chama a atenção para a complexidade do processo formativo, entendido pela intrincada relação entre a profissionalização e a profissionalidade. O primeiro, traduzido pela longa trajetória que parte da formação inicial, atravessando todos os momentos de formação continuada, diz respeito ao conjunto de iniciativas, mais ou menos formalizadas, que se traduzem tanto pela assimilação conceitual e teórica, quanto pela progressiva inserção do sujeito no universo da Educação. O segundo diz respeito à fusão dos termos «profissão» e «personalidade», situando a profissionalidade como uma condição que se imprime na identidade do sujeito e, de forma dinâmica, condiciona um certo modo de ser e de se relacionar com o mundo. Trata-se, pois, de um complexo processo formativo que se constrói pelo permanente encontro (ou confronto) entre o concebido e o vivido; um processo que, por este motivo, é, simultaneamente, transformador da realidade e do próprio sujeito.

Com esta perspectiva, a autora amplia a compreensão sobre a condição de ser professor, redimensionando o seu papel na busca de um ensino de qualidade. De fato, o esforço, tantas vezes empreendido em iniciativas de capacitação docente, para «encher a cabeça» do professor com as informações conceituais ou metodológicas que supostamente lhe faltassem, hoje não se sustenta. Em lugar disto, a autora, sem desmerecer o conhecimento formalizado pelos cursos universitários ou de extensão, defende a possibilidade de se aprender também com a realidade vivida, lidando, no cotidiano da vida escolar, com os conflitos e os significados que brotam das experiências singulares. Pelo fato de favorecer uma reflexão contextualizada sobre o exercício profissional, o posicionamento crítico sobre a vida escolar, válido em si mesmo, estende o seu potencial formativo, criando alternativas também para o enfrentamento responsável das condições limitantes do trabalho docente e dos fatores de insatisfação que, tão frequentemente, associam-se aos prejuízos educacionais ou até ao comprometimento da saúde dos docentes. Desta forma,

os educadores podem encontrar caminhos para lidar, por exemplo, com as dificuldades associadas à implementação do projeto pedagógico, ao distanciamento das famílias, à violência e às drogas na escola, ao mau desempenho dos alunos, à falta de identidade da instituição, fatores que, isoladamente ou em conjunto, afetam o equilíbrio da profissionalidade docente.

Nesse sentido, parece fundamental defender a aproximação da universidade com a escola, as práticas de estudo e pesquisa com a vida profissional. É assim que os conceitos teoricamente cristalizados ou as crenças arraigadas por força da tradição escolar podem ser desestabilizados em benefício da construção de uma nova escola. Travados no contexto escolar, o diálogo, a reflexão sobre o vivido e o enfrentamento das dificuldades não só promovem a possibilidade de o professor se abrir para a compreensão da sua realidade, comprometendo-se com a conjuntura específica do seu trabalho na escola, como também de se assumir como protagonista no exercício da profissão e sujeito do próprio processo formativo.

Em sintonia com a abordagem de Penin, Martínez defende a reestruturação da tarefa pedagógica à luz dos desafios do nosso mundo, postulando que, definitivamente, não se trata mais de atualizar os conhecimentos do profissional da educação. Ao assumir o seu compromisso social de aumentar a densidade cultural da população, a ação docente se coloca na raiz das contradições de nosso tempo: a sociedade globalizada marcada pela forte tendência ao individualismo; a sociedade plural regida pelas práticas monistas, preconceituosas e intolerantes; a sociedade que apregoa os princípios democráticos, mas pouco investe no cultivo da autonomia, da competência argumentativa e do valor da diversidade; a sociedade da tecnologia em face da inabilidade para administrar os recursos; a sociedade marcada por iniciativas de avaliação que, tantas vezes, se conformam com as simples práticas de medição; a sociedade das polêmicas e controvérsias, que se choca com a frequente incapacidade dos sujeitos de adotar posturas e tomar decisões com base em critérios próprios; a sociedade da comunicação no contexto da incapacidade para o diálogo; a sociedade do conhecimento que valoriza excessivamente o valor instrumental das coisas; a sociedade da informação no contexto de uma população desinformada; a sociedade do saber que não comporta espaço para os valores e os sentimentos...

Frente a este cenário, dois aspectos merecem destaque. Em primeiro lugar, a necessidade de o professor considerar o seu trabalho a

partir das discontinuidades, isto é, a falta de sintonia entre os diversos agentes educacionais como a família, a mídia e a escola. A responsabilidade social dos professores perante a formação de nossos jovens se impõe independentemente de suas origens sociais, culturais ou familiares porque, afinal, todos têm direito à educação. Assim, embora a família desempenhe um papel fundamental na educação dos filhos, não se pode contar sempre com a sua cumplicidade e colaboração. Antes disso, devemos supor a possibilidade de atingir também a família pelo esforço educativo.

Em segundo lugar, importa considerar a tensão que tantas vezes se coloca entre um ensino enciclopédico, sem o qual a escola poderia estar perdendo o seu rigor, e a formação mais ampla que, superando o campo restrito do saber, possa contemplar as demandas da nossa sociedade. A superação desta dicotomia e, obviamente, da insegurança que ela possa representar para o trabalho docente, não se conquista senão pela clareza das metas a serem alcançadas com o esforço educativo. Entre tantos objetivos, o autor chama a atenção para as seguintes metas que lhe parecem fundamentais: a necessidade de os alunos serem capazes de construir uma vida sustentável, tomando como base uma formação integral que lhes permita controlar os seus caminhos; a importância de se promoverem critérios para a tomada de decisões; e, finalmente, a valorização e busca da felicidade assim como da dignidade. Ao defender a autonomia do aluno pela valorização dos sentimentos, da competência argumentativa e dos valores, o autor reconfigura o espaço escolar, acreditando na possibilidade de se aprender a ser feliz.

O conjunto da argumentação nos permite afirmar que as condições paradoxais de nossa sociedade, as inúmeras demandas do nosso mundo, as discontinuidades entre os agentes educacionais, a heterogeneidade dos contextos culturais de nossos alunos e os dilemas próprios da intervenção docente explicam a complexidade do trabalho do professor apontando, ao mesmo tempo, a sua natureza: trata-se de uma tarefa orientada para a busca de recursos que regulam os processos e, no dia a dia, constroem soluções, o que certamente se opõe às práticas de comando, controle e poder centradas em um rol de respostas preestabelecidas. Nas palavras de Martínez, «educar é uma tarefa sobretudo logística que consiste em criar condições».

Entre tantas reflexões que emergem do rico debate travado por Miquel Martínez e Sonia Penin, somos levados a considerar a tensão entre a regularidade e as incertezas no trabalho do professor. Como um conflito

historicamente associado à tarefa educacional, as oscilações entre o previsível e o inesperado assumiram, recentemente, um sentido mais forte, dada a velocidade das transformações sociais e o intenso dinamismo do nosso tempo. Mais do que nunca, a ação do professor se encontra encruzilhada entre o conhecimento técnico e a subjetiva tomada de decisão. Por isso, o que hoje se coloca em pauta é não só uma formação capaz de otimizar as práticas rotineiras da escola (como o planejamento, as proposições didáticas e a organização do tempo e espaço escolar), como também a experiência calcada na cultura profissional que subsidie a tomada de atitude em diferentes situações. Se, por um lado, o professor pode se guiar pelos valores perenes que motivam as metas educacionais, por outro, ele não pode desconsiderar a singularidade das situações tomadas na sua complexidade.

Na análise desta conjuntura, é possível situar três aspectos privilegiados que, no contexto do debate, marcam os desafios do professor, as perspectivas de um ensino de qualidade e as possibilidades de transformar a educação.

Em primeiro lugar, o fortalecimento do trabalho coletivo na escola configura-se como uma necessidade primordial já que o projeto pedagógico não pode existir na dependência de ações individuais. Apenas na prática tecida e implementada pelo conjunto de professores é que se pode contemplar a singularidade de cada instituição e, assim, promover a coerência da proposta educativa, o envolvimento e a responsabilidade de toda a equipe escolar, o enfrentamento das dificuldades didáticas e a sintonia entre a prática pedagógica e o perfil do aluno (suas necessidades sociais e valores culturais). Além da sustentação das metas especificamente pedagógicas, o trabalho coletivo realizado no âmbito da escola tem potencial para incidir sobre as iniciativas de formação continuada e sobre a avaliação mais significativa do funcionamento da instituição. Desta forma, pode também representar a superação da condição de isolamento de tantos professores que, fragilizados pela insegurança ou pela pressão excessiva, perdem a motivação e, até mesmo, a identidade profissional.

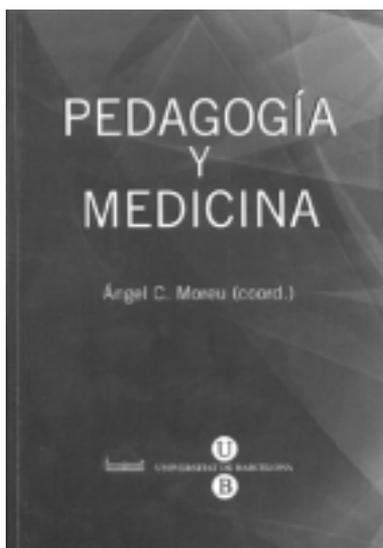
A conquista do trabalho coletivo representa, contudo, parte de um desafio mais amplo que é a mudança da cultura escolar. Este segundo aspecto é explicado pela necessidade da constituição de um novo olhar do professor capaz de lidar com a complexidade da situação educativa para a construção de uma escola de qualidade: ensinar e avaliar; instruir e acolher, respeitando as diferenças; falar e escutar;

aprender e usar o conhecimento; conhecer e posicionar-se perante o mundo, propor e reformular, disponibilizando-se sempre para a mudança; tomar decisões e assumir posturas; definir metas e construir a sua viabilidade; planejar e implementar; falhar e recomeçar sob novas bases de atuação; compreender argumentos e considerar valores; estimar a razão sem perder de vista os sentimentos; pensar não somente o currículo mas também a função docente. No contexto da vida escolar, as pequenas atitudes, subsidiadas pelo compromisso e consciência crítica, podem tecer redes de renovação e mudança. Necessariamente, tudo começa com um novo olhar.

Finalmente, com base nas reflexões feitas, urge considerar a tarefa docente não como uma ocupação (atividade remunerada que garante a sobrevivência) nem como um ofício (função para a qual as pessoas se preparam tecnicamente), mas como o exercício profissional de quem supera a tarefa do bem ensinar. À competência e à especialidade do professor, agregam-se a formação humanista calcada em um amplo espectro cultural e o compromisso ético e político que lhe permitem tomar decisões e enfrentar os desafios do nosso mundo. É neste sentido que se pode, efetivamente, compreender o papel do professor e valorizar a profissão docente.

246

Silvia M. Gasparian Colello
Faculdade de Educação
Universidade de São Paulo (Brasil)



Ángel C. Moreu (coord.). *Pedagogía y medicina*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2008, 191 págs ISBN: 978-84-475-3370-1

Pedagogía y medicina es producto de una compilación de conferencias y materiales generados en el Seminario de Pedagogía y Medicina llevado a cabo por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona en diciembre de 2007 con motivo del centenario de la publicación del *Compendio de Psiquiatría Infantil* escrito por el pedagogo Augusto Vidal Perera y de la entrega del

premio Garanto Alós a Miquel Meler i Muntané, psicopedagogo que introdujo en España el estudio de la pedagogía en el campo terapéutico.

El libro tiene una estructura basada en cuatro apartados con intencionalidades bien definidas. El primer capítulo presenta la introducción, escrita a dos manos. En la primera parte Ángel C. Moreu rastrea a través de la historia, la relación milenaria entre pedagogos y médicos, destacando la antropología médicopedagógica en la tradición grecorromana, la interacción médicopedagógica premoderna, las implicaciones psicopedagógicas de la medicina y la pedagogía renacentistas, así como la existencia de cada una en los inicios del higienismo en el siglo XVII, hasta llegar a la época contemporánea, revisando las teorías e institucionalizaciones médicopedagógicas.

La segunda parte de la introducción incluye las palabras de apertura del Seminario de Pedagogía y Medicina, pronunciadas por la pedagoga María Rosa Buxarrais de la Universidad de Barcelona, en las que destaca la importancia de la reflexión sobre y entre ambos campos disciplinares, cuando se conjugan para abordar asuntos relativos al ser humano como ser indivisible, y sobre el que recaen procesos de enfermedad, para los que se hace necesaria, la pedagogía terapéutica.

El segundo capítulo consta de tres apartados, el primero escrito por Edelmira Doménech i Liberia, trata sobre el centenario de la publicación del *Compendio de psiquiatría infantil* de Augusto Vidal Perera, primer libro de texto sobre esta temática, escrito en castellano.

Antes de hablar sobre el libro, vale la semblanza de este eminente pedagogo catalán, descrita con pormenorizados detalles biográficos de su personalidad de hombre, de su vida personal desde el nacimiento hasta la muerte; de su vida profesional como maestro; de su vida política, comprometida con el partido liberal, y de su vida como escritor, en la que cabe destacar no sólo los libros de texto sobre los temas que le apasionaron, sino los de fina literatura, como *Memorias de un joven viejo*.

Del *Compendio de psiquiatría infantil* de Vidal Perera, cuya importancia radica en ser una publicación pionera, permanece a pesar de cumplir cien años, y de ella se resaltan las enfermedades mentales de la infancia, las exploraciones acerca de sus orígenes y localizaciones en el sistema nervioso, la clasificación y conceptualización de las psicosis y demás enfermedades mentales conocidas, así como el tipo de tratamiento, considerado adecuado para la época.

El segundo texto, de María Luisa Gutiérrez Medina, descubre al autor Alfred Augusto Vidal Perera en el ámbito de la creatividad y la innovación en la Barcelona de finales del siglo XIX y primera década del siglo XX, identificando claramente las características del contexto familiar y social de su infancia y adolescencia, así como su actividad profesional y de escritor, que le permitieron establecer importantes relaciones, aquellas que aunadas con factores de diversa índole, redundaron en sus grandes producciones.

Por su parte, el último texto, escrito por Ángel C. Moreu, aborda la trayectoria profesional de Vidal Perera específicamente en Granada, Tarragona y Huesca, desentrañando en cada una de estas ciudades interesantes vivencias y particularidades, que tocan incluso el ámbito ético.

Cambiando de perspectiva, menos dedicada a personajes y más al contexto histórico social en el que se desarrolló el campo de la salud en la escuela, que de alguna manera apalancó la pedagogía terapéutica, Jordi Monés y Pujol-Busquets describen la época conocida como el «higienismo», orientada principalmente hacia la medicina escolar desde Pere Felip Monlau hasta Lluís Sayé. Trata las preocupaciones del mundo de la pedagogía y del mundo de la medicina por las problemáticas relativas a los escolares y las condiciones higiénico sanitarias, primero públicas, y luego privadas, que les rodearon, así como su impacto en la salud. Además de mencionar los factores determinantes de la enferme-

dad, se presentan datos pormenorizados de aspectos legislativos y legales, concomitantes o derivados de los órganos gubernamentales, en la búsqueda de solucionar los graves problemas de salud infantil de la época, principalmente en la provincia de Barcelona y en la Comunidad de Cataluña.

Una expresión muy clara y dicente que da muestra de esta relación escuela-salud es la planteada por Pedro de Alcántara en *Compendio de pedagogía teórico-práctica* de 1909 (4.ª ed., 485 págs.) y citada en la página 95 «En todo problema escolar se halla siempre, al menos latente, un problema higiénico y puede asegurarse, además, que cuando éste no se resuelve bien, resulta defectuosa la organización pedagógica de las escuelas».

Adicionalmente, uno a uno se reconocen los problemas de salud de niños, jóvenes y adolescentes, y los factores que en su momento, se consideraron como determinantes desde la familia, la sociedad y el Estado, así como las tendencias de desarrollo escolar, sanitario y social que se derivaron de ellos, que se conjugaron en la escuela como ámbito de enseñanza y acción para la prevención y el tratamiento de las enfermedades que les aquejaban, como la tuberculosis, las enfermedades de transmisión sexual y otras infecciones debidas a la falta de higiene.

249

El cuarto y último capítulo relaciona a Miquel Meler con la pedagogía terapéutica, partiendo de las apreciaciones sobre el doctor Meler por parte de Antonio Sánchez Asín, y terminando con las concepciones de Conrad Vilanou y Ángel C. Moreu acerca del Humanismo y su trascendencia en la pedagogía terapéutica de Miquel Meler.

Desde el campo asistencial y como catedrático de alumnos con deficiencias y con parálisis cerebral, del doctor Meler se describen múltiples acciones que explican el porqué es reconocido en el ámbito de la educación especial como pionero, siendo clara su preocupación por las personas con todo tipo de discapacidad, en un tiempo en el que no había referentes investigativos ni conceptuales en dicha área, esto es, a su ingreso como docente en la Universidad de Barcelona en 1967, pero que a base de trabajar, primero desde la práctica y luego desde la teoría, gestó procesos de reconocimiento hacia la persona con discapacidad en el campo pedagógico y logró promover y acompañar procesos legales y conceptuales en torno a este grupo de personas.

Por su parte Vilanou y Moreu presentan un amplio panorama ideológico y político del contexto en el que Miquel Meler orientó su visión de la pedagogía terapéutica, desde sus vivencias religiosas como católico practicante, seminarista y catequista pastoral, tratando de entronizar su ideal de armonizar la cura del cuerpo y del alma, mediante la atención completa del ser humano, desde las perspectivas terapéutica y sacerdotal, esto es, rehabilitación y religión, dando especial atención a los discapacitados a partir de una pedagogía especializada, incluso para los parálíticos cerebrales, bajo las huellas e improntas de eminentes teólogos y documentos bíblicos que delinearon en él la concepción de pedagogía terapéutica como humanismo trascendente.

En suma, este es un libro cargado de historia, de personajes y recorridos, que alrededor de dos nombres, promotores de la pedagogía terapéutica, ilumina y da sentido a este campo transdisciplinar que hoy, *ad portas* de la segunda década del siglo XXI, tiene aún mucho por explorar.

Teresita Alzate Yepes
Universidad de Antioquia (Colombia)



Telma Barreiro. *Los del Fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires, 2009, págs. 240. ISBN: 978-987-538-246-6.

La aparición de estudios y trabajos sobre convivencia escolar es siempre algo muy positivo, y como en el caso de la propuesta de Telma Barreiro, nos permiten indagar en el complejo entramado conceptual del conflicto escolar, sus vínculos con factores emocionales, culturales, sociales y académicos, y nos ofrecen recursos teórico-prácticos a los docentes para la gestión y resolución positiva de los conflictos en el

ámbito educativo. Y es que este libro está especialmente indicado para los profesores que trabajan en la práctica escolar cotidiana y requieren de propuestas realistas y coherentes para afrontar la intensidad de su labor docente, sus dificultades y problemáticas en el marco del contexto escolar siempre en permanente cambio social.

251

Este es, de manera global, el sentido pedagógico del trabajo que tenemos entre manos, y que constituye todo un manual de buenas prácticas preventivas y resolutorias ante el conflicto escolar. De hecho, el libro está plagado de referencias, actividades y ejemplos prácticos que ilustran con claridad los conceptos y las ideas teóricas sobre la potencialidad del conflicto como motor y herramienta de aprendizaje cooperativo en el aula. Así mismo, una clave de gran interés para los potenciales lectores de esta obra es la forma en que está escrito, y es que la autora parte de la idea de que «no hay recetas» en relación al conflicto escolar, es decir, que el libro aporta ideas, suscita dudas, plantea reflexiones y ofrece interrogantes abiertos para su debate y estudio, tanto individual como de manera colectiva. En efecto, los conflictos escolares son complejos y obedecen a una multicausalidad difícil de precisar, aunque siempre existen factores emocionales, familiares y sociales que suelen estar detrás de muchos problemas conductuales de agresividad que conducen a situaciones de dificultad en la convivencia y a la violencia escolar.

De la lectura de los nueve capítulos en los que está estructurado el libro –al margen de las interesantes sugerencias para una guía de recursos didácticos operativos–, podemos extraer algunas ideas muy interesantes en torno al concepto de conflicto. En primer lugar, queda claro que el conflicto es uno de los elementos que configura la propia interacción social y educativa de las personas. Así pues, la familia, la escuela y el entorno comunitario determinan, de forma muy importante, la orientación y el carácter que puede adoptar la percepción y experiencia del conflicto, así como las fórmulas y estrategias que pueden posibilitar su gestión y regulación en los ámbitos social y académico.

Por otro lado, la autora considera que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo. El problema está en la violencia escolar, es decir, cuando los conflictos de índole conductual inundan e impregnan las relaciones escolares y el propio clima de convivencia. En este punto, Barreiro realiza un análisis teórico-práctico fruto de su trabajo en los Grupos de Reflexión, Encuentro y Crecimiento (REC) en muchas entidades e instituciones educativas argentinas. En este punto, es muy crítica con el uso que realizan los medios de comunicación sobre la violencia en general, ya que los jóvenes están expuestos de manera permanente a imágenes y a una cultura donde la violencia se encuentra «naturalizada», es decir, desde el punto de vista psicológico, su aprendizaje se envuelve en un proceso social donde lo mediático se confunde con lo cotidiano, lo virtual con lo real, y así en los diferentes contextos de interacción social. La escuela, por tanto, no está ajena al conflicto social, y mucho menos a los fenómenos y conductas violentas que se producen cada vez con mayor emergencia en nuestras instituciones educativas.

Ciertamente, los conflictos se pueden definir como situaciones o hechos donde dos o más personas o grupos de personas se muestran en desacuerdo en un determinado asunto. Pueden originarse en la percepción de divergencia de necesidades o intereses, que no se satisfacen simultáneamente o en forma conjunta, debido a incompatibilidades o diferencias en los valores o en la definición de la situación. Básicamente, sería un desacuerdo entre dos o más partes implicadas en un contexto y una cuestión común. En el ámbito de la educación también podemos aplicar esta definición, esto es, una situación problemática en un contexto educativo donde algunos de los protagonistas del escenario escolar (docentes, alumnos, madres y padres) muestran sus divergencias

o desacuerdos ante cuestiones o temas de interés común. En este sentido, la institución escolar juega un papel decisivo no solamente en la orientación del aprendizaje para la construcción del conocimiento, sino también en la adquisición de valores y actitudes para la mejora de la convivencia y las relaciones sociales. Cabe destacar aquí la propuesta que hace la autora sobre la «Teoría del Vínculo», es decir, la escuela debe ser el lugar para generar y consolidar procesos positivos de comunicación humana entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, y el vínculo es multidimensional y su «mirada» debe aflorar las percepciones e impresiones sobre las potencialidades y dificultades de los conflictos en las propias interacciones sociales y educativas.

Es importante destacar que el hecho de atender y comprender el carácter singular de cada conflicto, determinado por las personas y por la modalidad del mismo, significa que no existen recetas estandarizadas para su gestión y resolución. En este sentido Barreiro valora la consideración positiva que desde la escuela actual se viene haciendo del conflicto, lo que hace que podamos hablar no tanto de resolución de conflictos, sino de la solución de problemas que originan determinados conflictos, de ahí la singularidad en el análisis que se deba hacer cuando se presenta una situación conflictiva en el aula. En este punto, en el capítulo 4 del libro, la autora critica el autoritarismo docente tradicional, así como el relativismo que en esta materia ha ido aconteciendo en los últimos años. Para ello plantea, que la concepción democrática de la autoridad sostiene que el fundamento de la relación entre educador y educando está dada por la competencia o aptitud específica de quien posee o ejerce el rol de autoridad, es decir, el docente, es quien debe ser conocedor de su personalidad (o personalidades) en el propio desarrollo de su carrera docente. Ciertamente, plantea una categorización de estilos docentes muy acertada al comparar de manera crítica el estilo «admonitorio-punitivo» y el estilo «democrático-firme-empático». En este último, resulta de gran interés el concepto de empatía que está asociado con valores y conceptos trascendentales como justicia, coherencia y comprensión del otro como legítimo otro en su diferencia personal y cultural. De hecho, la propuesta de la empatía se asocia con el proceso educativo de revalorización de los aspectos emocionales, no sólo para el bienestar individual sino para la integración grupal como han planteado autores tan importantes como Luft y Rogers.

Por otro parte, queda clara la idea de que la multicausalidad del conflicto se entiende por la conjunción –que no la simple suma– de las características personales y el medio sociofamiliar, mediados por la

estructura organizativa del centro y del aula, que interactúan como elementos canalizadores de los conflictos en el centro escolar multicultural. Por ello, superar una visión reduccionista del conflicto implica atender a diferentes visiones del mismo, lo cual permite afrontar, desde un punto de vista educativo, las diferentes situaciones problemáticas, ya que el conflicto y la violencia en la escuela es un fenómeno multicausal y está generado no sólo por las características personales de los alumnos, sino también por la influencia del medio sociofamiliar y el ambiente del centro escolar. En este punto, surgen en el libro de manera casi permanente las experiencias y las narraciones de docentes explicando sus problemas, sus posibles soluciones y alternativas al conflicto escolar, y también, análisis concretos de situaciones de agresividad y violencia escolar. En este marco podemos inscribir la necesidad de estudiar el maltrato y la intimidación entre los pares, el fenómeno «*bullying*», que la autora analiza a partir de la categorización psíquica de tres tipos básicos de relación interpersonal en el contexto escolar: el pasivo, el agresivo y el asertivo.

254

Lógicamente, estas categorías son estudiadas con profundidad y se llega a la conclusión de que, generalmente, los alumnos agresivos son aquellos que actúan con perfiles y estilos de conducta violentos, y que las manifestaciones de agresión y las conductas disruptivas en general suelen indicar un grado de perturbación interior de la persona, una situación de malestar interno. En este caso, y ante las conductas violentas y disruptivas en el contexto escolar, la profesora Barreiro apuesta por el desarrollo de proyectos educativos globales donde se integre el valor de la cooperación y de la solidaridad, y donde los docentes practiquen un ejercicio de la autoridad firme, empática y comprometida que busque la participación de todo el alumnado y la comunidad educativa en la resolución de los problemas de acoso. El problema del acoso escolar no es sólo del acosador y del acosado, sino de toda la comunidad educativa y se han de promover respuestas integrales que faciliten la comunicación y la reflexión, y, por tanto, que generen mejores climas grupales en las aulas y centros escolares. La convivencia escolar es una construcción educativa en permanente cambio que exige indagar en acciones pedagógicas cooperativas y solidarias.

En definitiva, el libro propuesto es una invitación sumamente atractiva para mejorar la capacitación profesional de los docentes en el aprendizaje de técnicas y dinámicas para la resolución positiva de los conflictos escolares. De hecho, cabe subrayar el elevado número de propuestas y de recursos técnicos curriculares generales para la forma-

ción docente en grupos de trabajo, así como la intensidad y el realismo de los ejemplos prácticos que dan coherencia y pleno sentido a un magnífico trabajo didáctico para prevenir y resolver situaciones de conflicto en los contextos educativos.

*Juan José Leiva Olivencia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga (España)*



José Antonio García Fernández y Cristina Goenechea Permisán. *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwer, 2009, 273 págs. ISBN: 978-84-7197-921-6.

La obra que aquí presentamos defiende sin ambigüedades la urgente necesidad de transformar nuestras escuelas e institutos en contextos de convivencia y enriquecimiento cultural, capaces de convertir los valores de respeto a la diversidad e inclusión en sus principales señas de identidad.

Es frecuente observar que en los centros escolares suelen conformarse con introducir modificaciones en algunos de los elementos más comunes del currículum: objetivos, contenidos o, a lo sumo, recursos (aulas y profesionales específicos). Los profesores García Fernández y Goenechea Permisán demuestran con argumentos concluyentes que estos cambios no garantizan una educación intercultural para todos y todas, pues ésta exige modificaciones más profundas que afecten a la estructura misma de la escuela, a la forma en que se selecciona y agrupa a los profesores y estudiantes, a la distribución de espacios y tiempos, a las normas de convivencia y, sobre todo, a la cultura de participación y promoción de la diversidad que construya la comunidad educativa.

Con un lenguaje riguroso pero inusitadamente transparente los autores revisan los principales factores y variables que están incidiendo en la manera de afrontar la multiculturalidad en nuestras aulas. En ningún momento recurren al fácil recurso de ofrecer soluciones descontextualizadas y nada comprometidas, sino que presentan argumentos, fundados en datos relevantes y conclusiones de numerosos estudios e investigaciones, con la intención de invitar al lector a la reflexión, la profundización y la participación en el debate sociopolítico y educativo que está generando la naturaleza cultural y lingüística, cada vez más diversa, de la población española. Debate que tampoco rehúyen, asumiendo en todo momento un enfoque social y curricular crítico.

La obra se divide en diecinueve capítulos, equilibrados en cuanto a su extensión, que incluso pueden leerse de forma separada,

dado el planteamiento siempre coherente y fundamentado de las distintas temáticas. No obstante, atendiendo a la cercanía y relación de la materia que cada uno trata, estos capítulos se agrupan en tres partes diferenciadas de las que damos cuenta a continuación.

En la primera parte se abordan cuestiones conceptuales y descriptivas generales, con la clara intención de centrar el tema y presentar al lector las dimensiones sociales, culturales y políticas de la educación intercultural, atendiendo a las circunstancias y acontecimientos que se han sucedido en nuestro país. Se comienza acotando el significado de algunos de los términos más usuales, citados frecuentemente con peligrosa ambigüedad que, en ocasiones, pueden estar ocultando procesos de estigmatización social y discriminación del inmigrante. Así ocurre con el concepto mismo de «educación intercultural» que para los autores, como no podría ser de otra manera, más allá de la mera constatación de las diferentes procedencias de los alumnos que llegan a nuestras escuelas, se refiere a la celebración de la diversidad cultural como una gran oportunidad para la convivencia enriquecedora y la promoción de valores de respeto y solidaridad. Posteriormente, se aborda el fenómeno complejo de los flujos migratorios y su repercusión en el sistema educativo de nuestro país, sorprendido y sin respuesta ante la creciente diversidad de la población infantil y los modelos familiares, generadores de nuevas identidades multiculturales. En efecto, algunos datos como la desigual distribución del alumnado extranjero entre la escuela pública y la concertada, la persistencia del planteamiento compensatorio –basado en la teoría del déficit– en las políticas educativas de atención a la diversidad o las carencias en la formación inicial y permanente del profesorado para trabajar en contextos culturalmente heterogéneos, confirman la torpeza de la institución para adaptarse a la cambiante realidad social.

La segunda parte nos acerca a los procesos particulares que atraviesan los alumnos y alumnas inmigrantes cuando afrontan la construcción de su identidad en un nuevo contexto social, cultural, educativo y religioso, a veces tan desconcertantemente distinto al suyo. Se completa este segundo bloque con una reveladora mirada, desde la perspectiva de género, a las circunstancias que afrontan muchas de las niñas de origen inmigrante llegadas a nuestras escuelas y una revisión de los valores que son imprescindibles para formar a los futuros ciudadanos cosmopolitas, herederos de una sociedad culturalmente mestiza que, en palabras de Gruzinsky, atinadamente citado por los autores, van a «tener el privilegio de pertenecer a varios mundos en una sola vida».

La última parte se centra en aspectos concretos que conciernen a la implementación de buenas prácticas en nuestros centros escolares y que han de ser fruto de la construcción de un proyecto educativo que apueste por la diversidad cultural desde la reflexión colectiva y el consenso, lo que supone adoptar un enfoque participativo en la organización del centro como medio de alfabetización democrática de la población. En este sentido, el día a día de la vida del centro y las estrategias metodológicas que se adopten en el aula deben contribuir a transformar la escuela en un recurso cultural comunitario.

Quizá sea la reflexión sobre la construcción de un currículum intercultural la principal y más lograda aportación de este libro. La introducción en el currículum de distintas perspectivas y experiencias culturales permite a todos los alumnos comprender la sociedad en la que viven, reafirmar su identidad en un ambiente de inclusión y respeto, aprender a valorar la diversidad cultural a partir del reconocimiento de las semejanzas fundamentales entre los seres humanos y desarrollar una conciencia global, esencial para convertirse en futuros ciudadanos del mundo. De esta manera, la escuela se convierte en agente de cambio, en motor de una transformación siempre orientada a la conquista de cotas cada vez mayores de justicia social.

Otro de los propósitos de esta escuela que persigue la interculturalidad es proporcionar a los alumnos, como bien recuerda Cummins (2002, p. 296) ¹, las herramientas lingüísticas académicas (lectura y escritura) y críticas que les van a ser imprescindibles para una participación plena. Cobra así vital importancia la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado inmigrante, lo que ha llevado a muchas de las administraciones educativas autonómicas a implantar aulas lingüísticas con este objetivo. Los autores analizan minuciosamente estos recursos, cuestionando sus planteamientos habitualmente inspirados en modelos de bilingüismo *sustractivo* que olvidan que la lengua y cultura maternas son imprescindibles para la adquisición de otro idioma y para el aprendizaje significativo de contenidos académicos.

Finalmente, no faltan orientaciones y propuestas prácticas para favorecer la inclusión y el trabajo educativo en contextos multiculturales, en especial aquellas relacionadas con el desarrollo y articulación de planes de acción tutorial, lo que contribuye a configurar una obra

¹ J. Cummins (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

exhaustiva y completa que nos acompaña con maestría, sin pretender sustituirnos o menospreciar nuestra capacidad de juicio crítico, en el descubrimiento y análisis de uno de los factores que está resultando más determinante en la configuración de nuestro sistema educativo en la actualidad: la multiculturalidad.

Por todo ello, cumpliendo con los objetivos que se proponen los autores, este volumen no sólo supone un valioso material para la formación inicial y permanente del profesorado sino que ofrece cuantiosas y valiosas consideraciones que serán de utilidad para cualquier investigador que se interese en la materia.

Raúl García Medina
Facultad de Educación.
Universidad Complutense de Madrid (España)



Sonsoles Perpiñán. *Atención temprana y familia: cómo intervenir creando entornos competentes*. Madrid: Narcea. Serie Educación Especial. Colección Educación Hoy. 256 págs. ISBN: 978-84-277-1639-1

Probablemente tener un hijo es uno de los acontecimientos vitales más importantes en la vida de cualquier persona. Sin embargo, desde el instante en que los padres conocen el hecho de que su hijo/a va a tener una discapacidad, la incertidumbre en la evolución de la discapacidad va a ser una preocupación constante en sus vidas.

260

A lo largo del crecimiento del hijo, los padres van a tener que tomar decisiones tan relevantes como la elección de un tratamiento médico, la selección de profesionales, así como decisiones relativas a su escolarización. En todo este proceso se van a sentir inseguros, especialmente al principio, al no disponer de conocimientos y recursos suficientes para resolver este tipo de cuestiones. Por este motivo, resulta tan imprescindible el trabajo desde la atención temprana, ya que acompaña a los padres guiándoles a lo largo de un camino, en la mayoría de los casos, incierto.

Por los motivos anteriormente expuestos, un libro que aborde los contenidos relativos al trabajo desde la atención temprana debe partir del conocimiento directo del trabajo con las familias y de la comprensión de lo que significa tener un hijo con una discapacidad «Los padres son también expertos. La ayuda empieza por comprender lo que creen, esperan y necesitan» (C. Cunningham)

La autora del libro, Sonsoles Perpiñán, divide el volumen en tres partes claramente diferenciadas. En la primera, se realiza una aproximación teórica en la que se define el papel de la familia en los programas de atención temprana. Para ello, en el primer capítulo se conceptualiza el término de atención temprana entendiendo por éste «el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia

y al entorno, que tiene por objeto dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presentan niños con trastornos en el desarrollo o riesgo de padecerlos» (p.18). Además se destacan las principales teorías que actualmente deben guiar la intervención, al menos, en los primeros momentos –el constructivismo, la teoría general de sistemas y el modelo ecológico transaccional– así como el trabajo de autores que han centrado sus investigaciones en la delimitación de diferentes modelos de relación entre padres y profesionales, en este sentido remitimos al lector interesado, consultar el trabajo que se destaca de Cunningham y Davis (p. 40-43).

En el segundo capítulo se expone el «Modelo de Entornos Competentes», entendiéndolo, en palabras de la autora del libro, que la atención temprana debe ser un proceso global que debe dar respuesta no solo al niño sino también a su entorno; por ello la estimulación del niño debe realizarse en su medio natural, siendo sus cuidadores habituales los que deben hacer posible su desarrollo a través de una interacción apropiada.

Partiendo de esta conceptualización, los profesionales que comparten este planteamiento deben valorar en sus intervenciones la importancia de definir un modelo de relación con las familias, la necesidad de sistematizar la intervención, la repercusión de incidir en lo positivo del niño, en sus posibilidades de éxito, la posibilidad de colaborar en la toma de decisiones que deben asumir los padres aportando una visión técnica y objetiva, favorecer que la información circule de manera bidireccional, la importancia de informar, pero también saber escuchar, facilitar actitudes de disponibilidad en función de las necesidades individuales de las familias, establecer una distancia emocional ajustada y realizar una evaluación sistemática de todo el procedimiento desarrollado.

La segunda parte del libro se centra en conocer en profundidad el sistema familiar, así como en ilustrar la complejidad y la singularidad de cada familia a la hora de planificar una intervención con cada una de ellas. Los tres capítulos que componen este bloque de contenidos parten de los conceptos más generales aplicables a todas las familias, para llegar a aquellos más específicos derivados de la discapacidad de alguno de sus miembros.

Siguiendo esta estructura nos encontramos al inicio del tercer capítulo una definición de familia aportada por Palacios y Rodrigo

(1998) entendiéndola como «la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia». A lo largo de las siguientes páginas, se tratan contenidos tan relevantes como las funciones de la familia, los periodos críticos por los que evolucionan, el estilo educativo de los padres, el papel de las emociones y las expectativas, así como algunas de las necesidades generales que pueden compartir las familias.

En el cuarto capítulo la autora se centra de manera específica en la familia y en el trastorno del desarrollo, delimitando las distintas fases por las que atraviesan cuando se enfrentan ante un diagnóstico de discapacidad o trastorno de uno de sus hijos –*shock*, reacción, adaptación, y orientación–, así como analizando de manera muy específica las reacciones desde el componente físico, cognitivo, emocional, conductual y estructural, a través de ejemplos reales, que ilustran de manera muy clarificadora cada uno de estos componentes.

262

En el último capítulo de este segundo bloque se reflexiona sobre el sistema profesional de atención, englobando en él a todos y cada uno de los profesionales que intervienen con las familias en estos primeros momentos. En este sentido cabe destacar dos aspectos clave: el primero de ellos hace referencia a las necesidades de las personas que trabajan en la atención temprana, dada la especificidad de su puesto; necesidad de formación permanente, necesidad de eficacia y necesidad de reconocimiento profesional. El segundo de ellos hace alusión a todos aquellos aspectos sobre los que debe reflexionar el profesional en relación a su trabajo: implicación, eficacia, expectativas positivas, coordinación, dinamismo, sistematización y honestidad. Reflexiones que deben conllevar a cuestionarse si se ha encontrado la distancia óptima profesional, es decir, «el punto medio entre la excesiva cercanía y la excesiva lejanía, que le resulte operativo y le permita preservar su equilibrio emocional sin necesidad de defenderse de las reacciones de los padres. Es difícil establecer esta distancia a priori: se va buscando a través de la experiencia, la reflexión y la toma de conciencia de las reacciones y sentimientos que provoca cada familia» (G. Paniagua, 1999).

El tercer bloque de contenidos facilita algunas estrategias metodológicas concretas para la intervención familiar. De esta forma, encontramos en el sexto capítulo los objetivos que deben guiar la

intervención en esta primera etapa, entre ellos destacamos la importancia de colaborar con la familia en el diseño del contexto físico, social y afectivo en el que el niño se desenvuelve, la necesidad de ayudar a las familias a mantener unas relaciones afectivas eficaces con el niño con la finalidad de lograr un ajuste mutuo, la repercusión de proporcionar información, apoyo y asesoramiento adecuados a las necesidades de cada familia, las repercusiones positivas de potenciar los progresos en las distintas áreas del desarrollo para lograr la independencia del niño, así como el hecho de favorecer el acceso a los distintos recursos personales y sociales que fomenten el desarrollo de la autonomía de niño y de la familia.

Una vez establecidos los objetivos en los siguientes capítulos se delimitan los contenidos y la metodología. Respecto a los primeros la autora hace referencia a ellos como cada una de las atribuciones que se manejan en el proceso de intervención, articulándolas en cinco grandes categorías: conceptos, sistemas, referencias, emociones y expectativas que se sitúan a lo largo de un continuo entre dos polos que dan lugar a atribuciones generadoras de competencia y atribuciones generadoras de estrés. En cuanto a la metodología se destacan básicamente dos técnicas que proporcionan la participación y la toma de decisiones de manera compartida: las entrevistas y las reuniones.

263

En el caso de la entrevista, se realiza una clasificación funcional diferenciando entre entrevistas iniciales, de negociación, de seguimiento y finales. Además, resulta especialmente interesante las pautas que se facilitan en el capítulo respecto a la preparación de los encuentros, los aspectos relacionados con la citación de la familia, la estructuración de los contenidos y la necesidad ineludible de proceder al registro de los aspectos abordados, así como a la evaluación de todo el proceso seguido.

Respecto a las reuniones, se destaca la importancia de éstas dada la cantidad, frecuencia y duración de las mismas cuando diferentes servicios, instituciones y profesionales intervienen de manera conjunta en un mismo caso. Por este motivo, se resalta la necesidad de cuidar aspectos tan variados como la pertinencia de la convocatoria, las estrategias verbales y no verbales a lo largo de las sesiones, el silencio y la escucha activa.

El último capítulo del libro está dedicado a los programas de intervención familiar, de manera muy sintética se describen algunos programas diferenciándolos entre programas individuales y programas

grupales. Entre los primeros destacan los programas de acogida, especialmente destinados para los primeros momentos en el que los padres conocen la discapacidad de su hijo y los programas de seguimiento individual, que se desarrollan a lo largo de toda la intervención con la finalidad de establecer contactos puntuales con las familias, seguimientos y revisiones periódicas de cada caso.

En cuanto a los programas grupales básicamente podemos encontrar aquellos cuya finalidad principal es terapéutica y formativa, y los establecidos para facilitar la incorporación de los niños a actividades de ocio y tiempo libre fuera de su entorno social más próximo, propiciando de esta manera el respiro familiar de los cuidadores principales.

Profesionales con idénticas tareas y funciones pueden desempeñarlas de manera completamente distinta en función de cómo conciben las relaciones con las familias. Este libro reflexiona sobre todos los aspectos que resultan imprescindiblemente ser cuestionados y valorados, teniendo en cuenta que un profesional de atención temprana, en su desempeño diario desarrolla una labor técnica pero con un alto componente emocional y afectivo. En este sentido he de destacar que la lectura de este libro es especialmente recomendable para todos los profesionales que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, especialmente para aquellos que lo hacen en los primeros momentos donde un alto porcentaje de la intervención debe ir destinada a la familia, ya que de ella dependerá la evolución de su hijo.

BIBLIOGRAFÍA

- CUNNINGHAM, C. (1988): «Intervención temprana: algunos resultados del estudio del grupo: Síndrome de Down en Manchester», en María Victoria RONCOSO y Jesús FLÓREZ (coord.). *Síndrome de Down: avances en acción familiar*. Santander: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.
- CUNNINGHAM, C. y DAVIS, H. (1994). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: MEC-Siglo XXI.
- GUTIEZ CUEVAS, P. (2005). *Atención temprana: prevención, detección e intervención en el desarrollo (0-6 años) y sus alteraciones*. Madrid: Editorial Complutense.
- PANIAGUA, G. (1999). «Las familias de niños con necesidades educativas especiales», en A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS. *Desarrollo psicológico y educación III: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 469-493). Madrid: Alianza Editorial.

PALACIOS, J. y PANIAGUA, G. (2005). *Educación infantil. Respuesta a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

PALACIOS, J. y RODRIGO, M. J. (1998). «La familia como contexto de desarrollo humano», en J. PALACIOS y M. J. RODRIGO (eds.). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.

PÉREZ-LÓPEZ, J. y BRITO DE LA NUEZ, A. G. (2004) *Manual de Atención Temprana*. Madrid: Pirámide.

Belén de la Torre González
Orientadora en la Comunidad Autónoma de Madrid
y consultora especializada en inmigración y educación de la OEI

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS EN LA REDACCIÓN LIVROS E REVISTAS RECEBIDOS NA REDAÇÃO

LIBROS

- AIRES, Luís M. (2009) *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores de 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Edições Sílabo. 91 págs. ISBN: 978-972-618-529-1.
- AMORIM ARANTES, Valeria (org.), PENIN, Sonia e MARTÍNEZ, Miquel (2009). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus. 139 págs. ISBN: 978-85-323-0502-2.
- ARELLANO, José y SANTOYO, Margarita (2009). *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos*. Madrid: Narcea Ediciones. 205 págs. ISBN: 978-84-277-1645-2.
- BLÁZQUEZ, Domingo y SEBASTIANI, Enric M.^a (eds.) (2009) *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE. 215 págs. ISBN: 978-84-9729-172-9.
- BROWN, Babette (2009). *Desaprender la discriminación en Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Morata. 151 págs. ISBN: 978-84-7112-607-8.
- CHURCHES, Richard y TERRY, Roger (2009): *PNL para profesores: cómo ser un profesor altamente eficaz*. Madrid: Desclée de Brower. 351 págs. ISBN: 978-84-330-2309-4.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, José Antonio y GOENECHÉA PERMISÁN, Cristina (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Educación. Madrid: Wolters Kluwer España. 273 págs. ISBN: 978-84-7197-921-6.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix (2009). *Las emociones en la educación*. Pedagogía. Razones y Propuestas Educativas. Madrid: Ediciones Morata. 127 págs. ISBN: 978-84-7112-600-9.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, Emilio (coord.) (2009). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea Ediciones UNED. 171 págs. ISBN: 978-84-362-5916-2.
- MORAL SANTAELLA, Cristina y PÉREZ GARCÍA, María Purificación (coords.) (2009). *Didáctica y teoría práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide. 398 págs. ISBN: 978-84-368-2312-7.
- PÉREZ FIGUEIRAS, Elfo y CAMEJO ECHEMENDÍA, Dimas (2009). *Síntesis gráfica de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla. 146 págs. ISBN: 978-84-7133-782-5.
- POZO, Juan Ignacio y PUY PÉREZ ECHEVERRÍA, María del (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata. 231 págs. ISBN: 978-84-7112-598-9.
- PUJATO, Beatriz (2009). *El ABC de la alfabetización ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Leer y escribir. Rosario: Homo Sapiens. 172 págs. ISBN: 978-959-808-578-8.

- SAN MARTÍN ALONSO, Ángel: *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información* Comunicación Educativa. Barcelona: Gedisa. 286 págs. ISBN: 978-84-9784-268-6.
- SARRATE CAPDEVILLA, M^a Luisa y HERNANDO SANZ, M^a Ángeles (coords.) (2009) *Intervención en pedagogía social. Espacios y metodologías*. Madrid: Narcea Ediciones / UNED. 172 págs. ISBN: 978-84-362-5917-9.
- SPINER, Ester (2009). *Taller de lectura en el aula. Cómo crear lectores autónomos* Lectura y Escritura. Buenos Aires: Novedades Educativas. 135 págs. ISBN: 978-987-538-249-7.
- VIEL, Patricia (2009). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 231 págs. ISBN: 978-987-538-242-8.
- VV.AA. (2009). *Lecturas en la red y redes en torno a la lectura. Nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública*. 17^a jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares. 28, 28 y 30 de mayo de 2009. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 172 págs. ISBN: 978-84-89384-78-1.

REVISTAS

- ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA, n.º 31 (2008): Universidad de Panamá, Instituto Centroamericano de Administración y Supervisión de la Educación (ICASE). Panamá (Panamá).
- ACTUALIDADES PEDAGÓGICAS, n.º 53, enero-junio de (2009): Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Salle, Bogotá (Colombia). ISSN: 012-1700.
- EDUCACIÓN Y EDUCADORES, vol. 12, n.º 2 (2009): Facultad de Educación, Universidad de la Sabana, Chía (Colombia)
- EDUCADORES, espacio de ideas y proyectos educativos, octubre-diciembre, n.º 232, (2009): Escuelas Católicas, Madrid (España). ISSN: 0013-113.
- INDIVISA, Boletín de Estudios e Investigación n.º 10 (2009): Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle, Madrid (España). ISSN: 1579-3141.
- INFORMATIONSTELLE LATEINAMERIKA (ILA) núm. 330 (2009): Bonn (Alemania) ISSN: 0946-5057.
- ITINERARIO EDUCATIVO, año XXIII, n.º 53 (2009): Facultad de Educación, Universidad de San Buena Ventura. Bogotá (Colombia). ISSN: 0121-2753.
- Praxis Educativa n.º 13 (2009): Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), Santa Rosa (Argentina). ISSN: 0328-9702.
- REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA, ano 43-1 (2009): Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra (Portugal). ISSN 0870-418.
- REVISTA DE EDUCACIÓN, n.º 351 (2010): Ministerio de Educación. Madrid (España) ISSN: 0034-8082.
- RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "AUXILIUM", anno XLVII, n.º 2 (2009): Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione Auxilium, Roma (Italia).

PUBLICACIONES DE LA OEI / *PUBLICAÇÕES DA OEI***Metas educativas 2021**

La educación que queremos para la generación
de los Bicentenarios



Autores: OEI / SEGIB.

Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Número de páginas: 151

Encuadernación: rústica

Tamaño: 18 x 26 cm

Fecha de edición: 2008

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-192-5

269

En la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008, los ministros de Educación aprobaron de forma unánime un compromiso que puede tener enormes repercusiones para la educación iberoamericana: acoger la propuesta «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», comprometiéndonos a avanzar en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y así iniciar un proceso de reflexión para dotarle de un fondo estructural y solidario. Como desarrollo a este acuerdo alcanzado, la SEGIB junto a la OEI, han elaborado el texto de esta obra. Se trata de una primera versión cuyo objetivo es la de ampliar y profundizar el conocimiento compartido, e impulsar el debate para que sea posible llegar a un acuerdo entre todos los países sobre la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.

En el documento presentado en la Conferencia se establece que el inicio de la celebración de los bicentenarios, en varios países iberoamericanos, es un momento histórico propicio para reflexionar sobre la situación actual de la educación y elaborar, entre todos, un programa de actuación para los próximos doce años que destaque y fortalezca los espacios de cooperación e integración regional que vienen surgiendo últimamente. Es en este contexto donde se recrea la elaboración del primer capítulo de los nueve que conforman el material de este libro.

A través de los siguientes capítulos se van estableciendo las bases y los objetivos que la educación iberoamericana ha de alcanzar en el año 2021, reflexionando primero sobre cuál es el actual punto de partida, en cuanto a la situación educativa de Iberoamérica, para identificar y determinar, a partir de aquí, cuáles son las metas educativas que han de mejorar la educación, para ello se sugiere que es importante orientarlas e integrarlas en un marco común que aúna el esfuerzo de todos los países.

270

En este camino a seguir la obra nos presenta una serie de desafíos que debemos afrontar en un espacio de gran riqueza multicultural pero a la vez con mucha pobreza, desigualdad e inequidad educativa. A través de este itinerario se nos plantea el interrogante de «hacia dónde queremos ir juntos», y para tal propósito se identifica y enumera una serie de metas generales y específicas, con sus indicadores y los niveles de logro que hay que conseguir. También se nos explica que para su consecución es necesario «el compromiso de avanzar juntos» implementando programas de acción compartidos, que exigen no solo el esfuerzo sostenido de cada uno de los países, sino también el apoyo solidario de unos y otros para lograrlo. Estos programas vienen a constituir las líneas básicas de la programación de cooperación de la OEI.

El libro prosigue con la propuesta de recabar recursos económicos a través de un Fondo Internacional Solidario para la Cohesión Educativa, también en este apartado nos presenta, a modo de ejemplo, lo que podría ser el estudio de la financiación de las diferentes metas a través del proyecto de Alfabetización, aprobado en la XVI Conferencia Iberoamericana de Educación. El noveno capítulo cierra la obra señalando que todo esto quedaría incompleto si no va acompañado de algún sistema o procedimiento que permita realizar su seguimiento y evaluar el grado de consecución de estas metas para sostener el esfuerzo.



Avances y desafíos en la evaluación educativa



Autores: Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Evaluación. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 181
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-194-9

En las últimas décadas se han producido notables avances en el ámbito de la evaluación. Sin embargo, son todavía escasos los sistemas educativos que cuentan con modelos asentados de evaluación de escuelas y de evaluación de la práctica docente. La evaluación de los aprendizajes en el aula necesita cambios profundos. La evaluación de las propias políticas educativas y de los programas de innovación que desde ellas se impulsa tiene también poca tradición en nuestro entorno.

271

El presente libro ofrece una panorámica de estos diversos niveles y ámbitos de la evaluación destacando los avances y los retos aún pendientes.

La evaluación de los sistemas educativos, de los programas, de las escuelas, de los docentes y de los alumnos es una condición necesaria para mejorar la calidad de la educación. La serie de libros sobre evaluación pretende ofrecer los principales modelos, indicadores, experiencias e innovaciones que se desarrollan en este campo.



Los desafíos de las TIC para el cambio educativo



Autores: Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: TIC. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 181

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-197-0

272

La incorporación de las TIC en la educación ha abierto grandes posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, no es suficiente con dotar a las escuelas de computadores. Hace falta abordar, al mismo tiempo, un cambio en la organización de las escuelas y en las competencias digitales de los profesores. También es necesario avanzar en la incorporación de las nuevas tecnologías en los entornos familiares para reducir la brecha digital.

Este libro ofrece distintas reflexiones y puntos de vista sobre el papel que desempeñan las nuevas tecnologías, y profundiza en el debate sobre el sentido educativo de las TIC.

El desarrollo acelerado de la sociedad de la información está suponiendo retos enormes para los profesores -la mayoría de ellos inmigrantes digitales-, para las escuelas, para los responsables educativos y para las políticas públicas. La serie de libros sobre TIC pretende analizar estos desafíos y ofrecer sugerencias que yuden a enfrentarse a ellos.



La primera infancia (0 a 6 años) y su futuro



Autores: Jesús Palacios y Elsa Castañeda (coords.).
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Infancia. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 135
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-196-3

273

La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues las experiencias que los niños viven en estos años son fundamentales para su desarrollo posterior. La serie de libros sobre la infancia se propone ofrecer una amplia mirada sobre la atención y el cuidado que los niños pequeños reciben en el ámbito familiar, educativo y social.

Existe acuerdo sobre la importancia de los años iniciales de la vida humana y el decisivo papel de las influencias educativas en esta etapa. La primera parte de este libro está dedicada a analizar las condiciones sociales y educativas de la infancia iberoamericana.

La segunda ofrece un completo panorama de las direcciones en que deben orientarse los cambios del futuro. Entre los argumentos esenciales de ese cambio están la perspectiva de los derechos de la infancia, las respuestas integrales que respondan a características y necesidades locales, la diversidad como bien que se debe cultivar, el uso de metodologías de trabajo adecuadas a la edad, la búsqueda de equidad y la exigencia de calidad

Retos actuales de la educación técnico-profesional



Autores: Francisco de Asís Blas y Juan Planelles Castañeda (coords.).

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Educación Técnico Profesional. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 156

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-201-4

274

El fortalecimiento de la educación técnico-profesional (ETP) y la vinculación entre educación y empleo son retos exigentes para todos los países iberoamericanos. La serie de libros ETP busca analizar y ofrecer modelos que contribuyan a orientar las políticas públicas de este campo.

Las reformas de los sistemas de educación técnica y profesional tienen una indiscutible actualidad, tanto en los países europeos como en los iberoamericanos.

Explorar el cómo, con qué instrumentos, mediante qué medidas, a través de qué soluciones, de acuerdo con qué enfoques y estrategias deben implementarse estas reformas constituye el objeto de este libro y de cada uno de sus capítulos.

En ellos se pretende abordar el estado de la cuestión de algunos de los principales desafíos planteados, que conforman la agenda de los vigentes sistemas de educación técnica y profesional.

Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos



Autores: Mariano Jabonero y José Rivero (coord.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Alfabetización. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 230

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-193-2

275

Uno de los rasgos más definitorios de la educación iberoamericana es su permanente preocupación por la universalización de la alfabetización y la educación básica, confiando, mediante el logro de ese objetivo, superar o al menos aminorar la extrema situación de inequidad que caracteriza a Iberoamérica. Si bien los niveles de alfabetización y acceso a la educación alcanzados en nuestra región son más satisfactorios que los existentes en cualquier otro momento precedente, los retos pendientes son notables.

En este libro se abordan algunas de las cuestiones claves para hacer frente a esos desafíos de futuro, como son la coordinación y desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, la definición y aplicación de políticas integradas, las nuevas postalfabetizaciones, la atención educativa a colectivos diferenciados, la participación social en estas iniciativas, la evaluación de aprendizajes y proyectos y, entre otros, la formación de facilitadores y docentes.



Aprendizaje y desarrollo profesional docente



Autores: Consuelo Velaz de Medrano y Denise Vaillant
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Profesión docente.
Metas Educativas 2021
Número de páginas: 190
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-198-7

276

El profesorado ocupa el papel central para la mejora de la calidad de la enseñanza. Pero las políticas orientadas a su desarrollo profesional deben tener en cuenta las condiciones y el contexto en el que desempeñan su trabajo. Desde este enfoque integral y contextual se plantea la serie de libros sobre la profesión docente.

Los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Este libro se ha centrado en el desarrollo profesional docente para, a través, de él, ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica.



Lectura y bibliotecas escolares



Autores: Inés Miret y Cristina Armendano
Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Cultura escrita. Metas Educativas 2021
Número de páginas: 197
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISBN: 978-84-7666-200-7

277

La sociedad de la información plantea desafíos enormes al aprendizaje de los alumnos y al papel que la lectura ocupa en la formación de las personas. La serie de libros sobre *cultura escrita* debate esta situación y ofrece modelos y estrategias para avanzar en la constitución de comunidades educativas lectoras en sociedades lectoras.

Este libro da la voz a una quincena de expertos para debatir algunos de los temas de mayor actualidad en relación con la lectura y las bibliotecas escolares: desde las nuevas culturas juveniles o el funcionamiento del lector en red, hasta la consideración de la escuela como una comunidad de estudio, el papel de los mediadores o las redes de lectura pública y de bibliotecas escolares. Contiene además un informe sobre las políticas públicas en curso, así como la descripción de algunas de las experiencias más destacadas en Iberoamérica para la creación de comunidades de lectores, la implantación de bibliotecas escolares o el lanzamiento de campañas públicas de lectura.



Calidad, equidad y reformas en la enseñanza



Autores: Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana

Colección: Reformas educativas.

Metas Educativas 2021

Número de páginas: 170

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-195-6

278

Hace falta una nueva visión sobre el sentido de la educación y sobre las reformas necesarias que contribuya a lograr una educación equitativa y de mayor calidad en sociedades más justas, cultas y libres. La serie de libros dedicada a las reformas educativas y a la calidad de la enseñanza se plantea con este objetivo central.

El análisis de los resultados obtenidos con las reformas educativas desarrolladas en las últimas décadas ofrece resultados negativos. Es cierto que se han producido avances importantes, sobre todo en el acceso a la educación, pero no parece previsible que con la misma dinámica pueda lograrse el enorme salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos acumulados. Son precisos nuevos modelos y estrategias para lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales. El presente libro aborda los retos actuales de la educación en Iberoamérica, la orientación de los cambios necesarios, los desafíos que supone la diversidad, la interculturalidad y la equidad, el sentido de los aprendizajes escolares y su evaluación, la centralidad de una educación para la ciudadanía democrática y el papel de la institución escolar.

Educación artística cultura y ciudadanía



Autores: Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel (coords.)

Edita: OEI / Fundación Santillana
Colección: Educación artística. Metas Educativas 2021

Número de páginas: 179

Encuadernación: rústica

Tamaño: 20 x 27 cm

Fecha de edición: 2009

Edición número: 1

ISBN: 978-84-7666-199-4

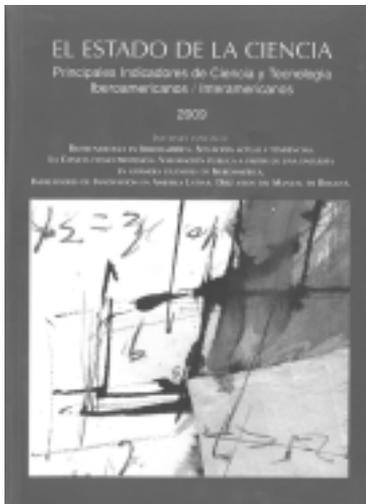
279

La educación artística es una estrategia necesaria para el desarrollo de la sensibilidad, la creatividad y la visión estética de la vida que, junto con la dimensión ética, contribuye a la formación de ciudadanos cultos, tolerantes y solidarios. La serie de libros sobre educación artística tiene la finalidad de contribuir a estos objetivos.

A pesar de los avances logrados, la educación artística se mantiene todavía en los márgenes de los sistemas educativos. Los analfabetismos estéticos se suman a los analfabetismos digitales, marcando una situación de exclusión para millones de ciudadanos. Los retos en la educación artística son enormes: conocer su situación en los países iberoamericanos, actualizar los currículos educativos, impulsar la investigación y desarrollar programas de formación docente. Este libro ofrece una reflexión sobre el itinerario que deberían seguir las políticas públicas para impulsar la educación artística, orientándose hacia la creación de una nueva ciudadanía que fortalezca el conocimiento y el aprecio de las culturas de la región.

El estado de la ciencia

Principales indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericanos / Interamericanos



Autor: Mario Albornoz (dir.)
Edita: REDES (coord.) / OEI /
AECID / RICYT / CYTED
Número de páginas: 263
Encuadernación: rústica
Tamaño: 20 x 27,5 cm
Fecha de edición: 2009
Edición número: 1
ISSN: 0329-4838

280

Esta edición de El Estado de la Ciencia se publica cuando se cumplen quince años de la creación de la RICYT. Ha sido un tiempo de trabajo conjunto con académicos, funcionarios, expertos, gestores universitarios de toda Iberoamérica, así como con representantes de organismos internacionales, guiados por el objetivo común de producir más y mejor información para la toma de decisiones en materia de políticas de ciencia y tecnología en la región. Tras esta década y media de trabajo podemos afirmar que se ha evolucionado desde un vacío informativo hacia un escenario en el que los países disponen de capacidades para la producción de indicadores propios.

En este camino, la RICYT ha dejado de ser meramente un proyecto institucional para pasar a pertenecer a todos los que se suman a ella. Para la publicación de este año de El Estado de la Ciencia la RICYT ha contado con el apoyo del Observatorio Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación, perteneciente al Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Cuenta también con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECYD) y del Programa CYTED.



MEMORIA / MEMÓRIA

MEMORIA 2009 DE LA REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)* es una publicación de carácter científico, editada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Con dieciséis años de existencia y cincuenta y un números cuatrimestrales, impresos de forma ininterrumpida, en los que se han ido recogiendo las opiniones más destacadas sobre temas educativos de relevancia y experiencias innovadoras, es un referente para la mejora del conocimiento respecto a la realidad educativa contemporánea y un foro de reflexión y debate sobre las grandes tendencias educativas, con especial incidencia en la región iberoamericana.

En cada número de la *Revista* se trata un tema central con carácter monográfico, al que se aborda desde distintas perspectivas teóricas o experiencias socioculturales. La publicación se complementa con una sección dedicada a «Otros temas», en la que se recogen aquellos trabajos no relacionados con el monográfico, de gran variedad temática, que por su interés científico actual y excelencia merecen ocupar un espacio entre sus páginas. Además, se ofrece información sobre novedades bibliográficas con reseñas críticas de libros.

A estas secciones hay que agregarles los demás elementos que hacen a una revista científica de calidad: composición de los distintos consejos y comités, normas de publicación, bases de datos en las que está incluida, direcciones de contacto, descriptores bibliográficos identificativos, datos de los autores, fechas del proceso editorial, traducción de títulos y resúmenes a más de un idioma de referencia, etcétera.

La OEI, durante este período y en función de sus nuevas políticas, ha acometido una serie de cambios orgánicos creando nuevas áreas de acción, entre las que se encuentra el Centro de Altos Estudios de Universitarios (CAEU), Dirección General a la que ahora ha pasado a

dependen la *Revista* con la intención de dotarla de un mayor respaldo académico e independencia institucional. Esto ha conllevado que el director general del CAEU sea quien también pase a dirigir el Consejo de Redacción, órgano encargado de controlar la selección y la toma de decisiones acerca de los contenidos que conforman cada número. El equipo editorial se completa con un Comité Científico, cuya función es la de marcar, orientar y redireccionar la política científica de la revista, además de ser el responsable de dictar las líneas de investigación que han de potenciarse, y un Consejo Asesor encargado de supervisar estas labores.

Los nuevos estándares de calidad editorial y científica que establecen las instituciones encargadas de evaluar este tipo de publicaciones nos obliga a fortalecer más su competitividad, poniendo énfasis no solo en la selección de sus contenidos sino también en la tarea de innovar en los aspectos formales para que, al dotarlos de mayor transparencia y accesibilidad, reflejen su sistema de evaluación y visibilicen los tiempos requeridos para su elaboración durante el proceso editorial. Con estos cambios esperamos generar mejoras que nos permitan seguir accediendo a los índices y las bases de datos de las instituciones de mayor prestigio internacional.

284

A través de estas páginas presentaremos los datos estadísticos más relevantes que reflejan la elaboración de la *RIE*. Para ello, y con el fin de dar claridad y facilitar la lectura, hemos dividido este proceso editorial en cuatro fases: recepción, evaluación, edición y difusión.

1. RECEPCIÓN

En los cinco últimos años hemos pasado de recibir 395 artículos en 2005 a 660, que son los ingresados en nuestras bases durante este último año, lo que supone un incremento interanual medio del 11,9% (gráfico 1). Llegados desde diecinueve países (gráfico 2) representaron la casi totalidad de la región iberoamericana con los dos idiomas oficiales de la *RIE*, en una proporción aproximada del portugués respecto al español de 1 a 5, relación que se mantuvo también para su publicación.

Hay que aclarar que, debido a la configuración del sistema de gestión editorial que utilizamos para el proceso de datos, todos los trabajos que llegan a nuestra redacción ingresan en la misma base, tanto

GRÁFICO 1
Cantidad de trabajos recibidos
(Años 2005-2009)

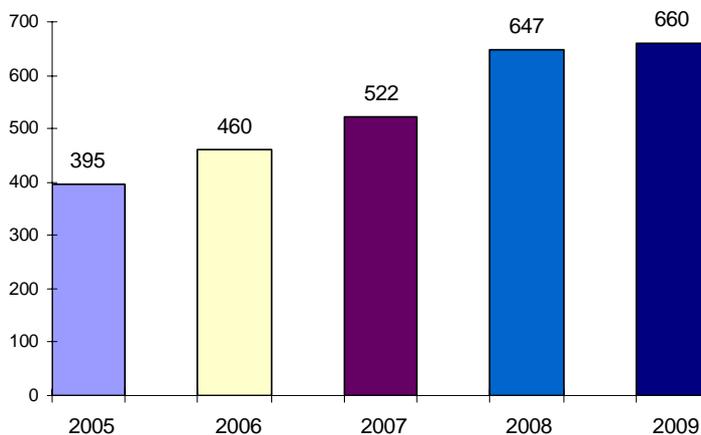
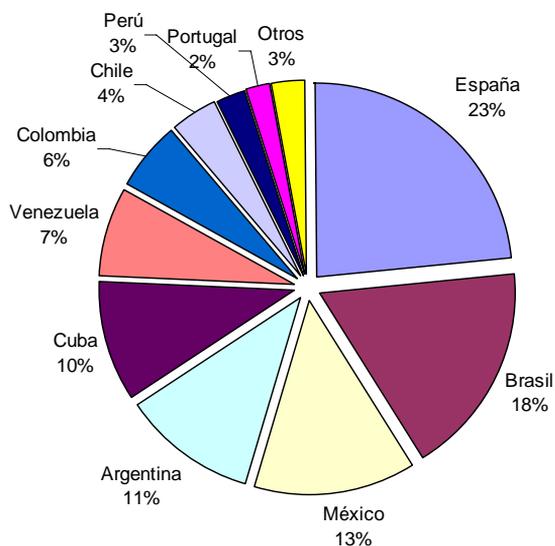


GRÁFICO 2
Países de procedencia de los trabajos recibidos
(Año 2009)



los destinados para el monográfico de la edición impresa o para la edición digital. No obstante, suele ocurrir que algunos de estos últimos, por su interés y calidad, se derivan luego a la versión impresa para nutrir la sección «Otros temas»; y a la inversa, algunos de los trabajos que llegan para la edición impresa a través de la convocatoria de los monográficos y que no se incluyen, por ser esta sección de espacio limitado, se destinen a la digital pues tras su arbitraje, dada la calidad e interés que ofrecen para nuestros lectores, se recomendó su publicación.

2. EVALUACIÓN

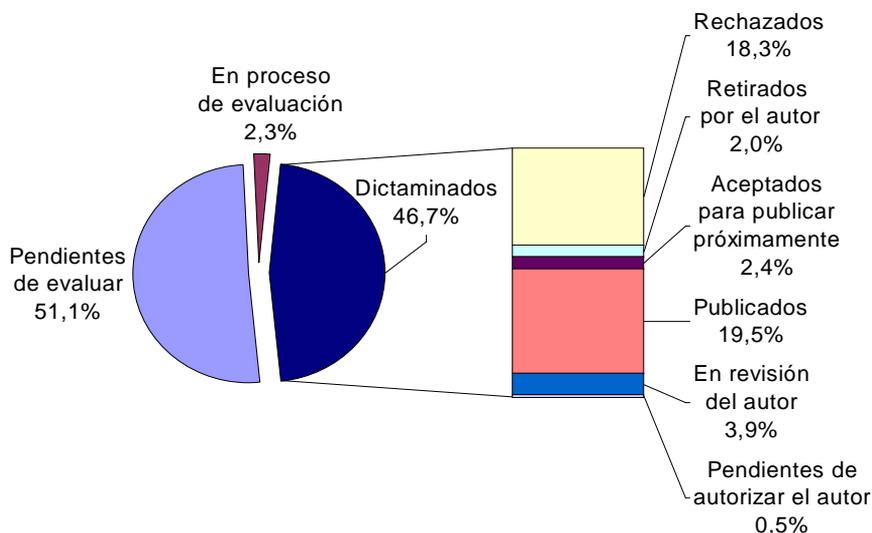
Respecto del año 2009 es necesario señalar que dada la cantidad de contribuciones recibidas para la convocatoria del segundo monográfico –escuela y fracaso– de la revista impresa, y tras los dictámenes muy favorables por parte de los árbitros externos para la publicación de muchas de ellas, decidimos no abrir una nueva convocatoria y utilizar este material para editar el tercer número del año de *RAE*. La consecuencia directa de ello fue que los tiempos que median entre la recepción hasta la aceptación y publicación de los artículos del tercer monográfico se dilataron más de los dos meses que, como máximo, nos lleva habitualmente realizar esta tarea.

286

A la evaluación del resto de los trabajos recibidos, con los que mantenemos una lista de espera media de seis meses debido, fundamentalmente, a su gran cantidad y al sometimiento a un doble arbitraje por parte de especialistas externos a la Redacción, hay que sumar, en ocasiones, el tiempo que demoran los autores en realizar las modificaciones sugeridas por los árbitros.

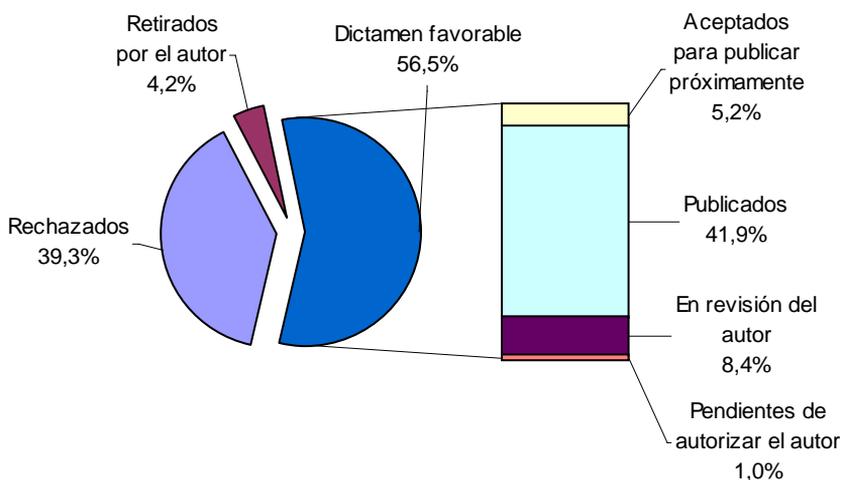
Tomando como referencia el día 1.º de marzo de 2010, fecha de cierre de este número, para representar los siguientes datos estadísticos podemos decir que de los 660 trabajos recibidos durante 2009, 308, el 46,7%, han sido evaluados, tarea que esperamos completar antes del próximo 30 de septiembre de este año (gráfico 3a). De los trabajos evaluados, 174 de ellos, que representan el 56,5%, han tenido un dictamen favorable por parte de los árbitros externos, y el 41,9% de los mismos ya se encuentra publicado en alguna de las modalidades de la revista. El 43,5% restante no será publicado, bien por no pasar el arbitraje (39,3%), bien porque los autores decidieron retirarlos (4,2%) (gráfico 3b).

GRÁFICO 3a
Situación de los trabajos recibidos en 2009
al 1 de marzo de 2010



287

GRÁFICO 3b
Situación de los trabajos recibidos en 2009
y arbitrados al 1 de marzo de 2010



3. EDICIÓN

Durante el año 2009 las tres ediciones de la versión impresa trataron, de forma monográfica, los temas: «Educación: futuro en construcción», «Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias» y «Escuela y fracaso. Niveles y territorios» (tabla 1). Entre la sección monográfica, otros temas y las recensiones, se recogieron un total de 51 artículos (tabla 2).

TABLA 1
Temas tratados en la *Revista Iberoamericana de Educación*
(Año 2009)

| | Monográfico | Otros temas |
|--------|---|--|
| N.º 49 | Educación: futuro en construcción | Psicología de la educación Innovación educativa |
| N.º 50 | Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias | Educación superior Investigación educativa |
| N.º 51 | Escuela y fracaso. Niveles y territorios | Calidad de la educación Orientación profesional Sociología de la educación Organización escolar |

TABLA 2
Artículos editados en la *Revista Iberoamericana de Educación*
(Año 2009)

| | N.º 49 | N.º 50 | N.º 51 | Total |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Monográfico | 7 | 7 | 7 | 21 |
| Otros temas | 4 | 4 | 4 | 12 |
| Recensiones | 6 | 5 | 7 | 18 |
| Total | 17 | 16 | 18 | 51 |

Por su parte, la versión digital, a través de los boletines que con carácter quincenal toman como referencia el número de la última revista impresa publicada, editó durante ese año 177 artículos, clasificados en más de cincuenta temas que abarcan, prácticamente, todos los campos relacionados con la educación (tabla 3).

El portal de la RIE ubicado en el sitio web de la OEI, además de alojar todos los números completos de la *Revista* desde su inicio, con índices cruzados por artículo, materia y autores, interactúa con los lectores a través de más secciones virtuales, consistentes en tabloneros de

TABLA 3
Artículos editados a través de los boletines
en la *Revista Iberoamericana de Educación digital*
(Año 2009)

| | N.º 49 | | | | | | | | N.º 50 | | | | | | | | N.º 51 | | | | | Total |
|-----------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|-------|
| | /1 | /2 | /3 | /4 | /5 | /6 | /7 | /8 | /1 | /2 | /3 | /4 | /5 | /6 | /7 | /8 | /1 | /2 | /3 | /4 | /5 | |
| De los lectores | 7 | 5 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 | 7 | 6 | 3 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 7 | 5 | 117 |
| E+I | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 30 |
| Opinión | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| Recensiones | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 8 |
| Entrevistas | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 11 | 10 | 9 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 177 |

anuncios, debates propuestos por los usuarios, información dinámica con imágenes de novedades de libros que enlazan con sus respectivas editoriales, etcétera.

4. DIFUSIÓN

Con respecto al punto relativo a la difusión de la edición impresa, durante 2009 la misma contó con una tirada de 3.100 ejemplares por número, de los cuales la OEI distribuye 2.100 a través de sus oficinas en Iberoamérica (tabla 4), encargándose del resto la Fundación Santillana, institución que, además, colabora en la edición como patrocinadora.

Se mantiene un sistema de intercambio a través del canje de publicaciones con más de trescientos centros de documentación, especializados en ciencias sociales y humanidades, de las distintas universidades e instituciones de referencia en la región iberoamericana, que revierte sus resultados en los fondos de los numerosos centros de recursos documentales e informáticos de las oficinas de la Organización.

■ Tirada: 3.100 ejemplares

- Canje con instituciones de referencia: 350 ejemplares.
- Suscripciones y venta de ejemplares sueltos: 110 ejemplares.
- Distribución gratuita a instituciones: 1.170 ejemplares.
- Distribución a través de la Fundación Santillana: 1.000 ejemplares.
- Fondo editorial: 300 ejemplares.

■ Precio de venta al público: 12,5 Euros

- Suscripción anual (3 números): 30 Euros.

TABLA 4
Distribución de la *Revista Iberoamericana de Educación*
por países a través de las oficinas regionales y nacionales de la OEI
(Año 2009)

| Oficinas regionales y nacionales | Revistas |
|--|-------------|
| BUENOS AIRES (Argentina / Uruguay) | 310 |
| BRASILIA (Brasil) | 445 |
| BOGOTÁ (Colombia y Venezuela) | 130 |
| SAN SALVADOR (Costa Rica, El Salvador y Guatemala) | 125 |
| MÉXICO (México, Puerto Rico y Cuba) | 290 |
| LIMA (Bolivia / Perú) | 60 |
| QUITO (Ecuador) | 25 |
| TEGUCIGALPA (Honduras) | 10 |
| SANTIAGO (Chile) | 60 |
| MANAGUA (Nicaragua) | 10 |
| ASUNCIÓN (Paraguay) | 10 |
| PANAMÁ (Panamá) | 15 |
| SANTO DOMINGO (Rep. Dominicana) | 10 |
| MADRID (Europa, Guinea Ecuatorial y resto del mundo) | 600 |
| TOTAL | 2100 |

Respecto de la versión digital, los más de 170 artículos publicados en los boletines de la revista se distribuyeron quincenalmente a través de 21 números, cada uno de los cuales fue enviado a más de 30.700 suscriptores. El sitio web de la revista recibió más de 5,8 millones de visitas en el año, lo que significa un promedio diario de 16.000, y fueron vistas 12,5 millones de páginas con un promedio diario de 34.170. Las consultas tuvieron una duración promedio de tres minutos por cada usuario¹.

Entre las bases de datos y servicios de documentación en los que la *Revista Iberoamericana de Educación* se encuentra indizada o referenciada cabe destacar:

¹ <<http://stats.rieoei.org:9999/>>.

- La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC): <www.redalyc.org>.
- El Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (SSUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=cons_linea.html>.
- El Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX): <www.latindex.unam.mx>.
- El Instituto de Estudios Documentales sobre Ciencia y Tecnología (IEDCYT ex CINDOC): <www.cindoc.csic.es>.
- El *Directory of Open Access Journals* (DOAJ): <www.doaj.org>.
- La *Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur y el Système Universitaire de Documentation* (ABES SUDOC): <www.sudoc.abes.fr>.

Finalmente, en una de las páginas web de *RIE*, <www.rioei.org/indexacion.htm>, puede consultarse una selección de otras instituciones donde también está catalogada.

291

No queremos olvidarnos de reseñar que en el índice de impacto de las revistas españolas de Ciencias Sociales / Educación, publicado por el Grupo de investigación EC³ (Evaluación de la ciencia y de la comunicación científica) de la Universidad de Granada, *la revista* ocupó este año la séptima posición, volviendo a estar por segundo año consecutivo en el primer cuartil de ese *ranking*².

El panorama hasta aquí delineado ha tenido la intención de acercar a los lectores a la totalidad del proceso editorial, a modo de puente entre quienes componemos *la revista* y quienes le dan sentido y significan todo, dentro y fuera de Iberoamérica.

² <<http://ec3.ugr.es/in-recs/Educacion.htm>>.

MEMÓRIA 2009 DA REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

COMO INTRODUÇÃO

A *Revista Ibero-americana de Educação (RIE)* é uma publicação de carácter científico, editada pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). Com dezesseis anos de existência e cinquenta e um números quadrimestrais, impressos de forma ininterrompida, tem recolhido as opiniões mais destacadas sobre relevantes temas educativos e experiências inovadoras e constitui um referente para a evolução do conhecimento em relação à realidade educativa contemporânea e um fórum de reflexão e debate sobre as grandes tendências educativas, com especial incidência na região ibero-americana.

293

Em cada número da *Revista* trata-se um tema central com carácter monográfico, que se aborda de diferentes perspectivas teóricas ou a partir de experiências socioculturais. A publicação se complementa com uma seção dedicada a «Outros temas», na qual se recolhem trabalhos de grande variedade temática, não relacionados diretamente com o tema monográfico que, por seu interesse científico atual e qualidade, merecem ocupar um espaço nas páginas da *RIE*. Ademais, oferece-se informação sobre novidades bibliográficas com resenhas críticas de livros.

A estas seções deveremos acrescentar os demais elementos que fazem com que uma revista científica adquira o título de qualidade: composição dos diferentes conselhos e comitês, normas de publicação, bases de dados em que está incluída, endereços de contato, descritores bibliográficos identificativos, dados dos autores, datas do processo editorial, tradução de títulos e resumos a mais de um idioma de referência, etc.

A OEI, durante este período e em função de suas novas políticas, sofreu uma série de mudanças orgânicas, criando novas áreas de ação,

entre as quais se encontra o Centro de Altos Estudos de Universitários (CAEU), Direção Geral da qual agora passou a depender a Revista com a intenção de dotá-la de um maior apoio acadêmico e de independência institucional. Isto implica que o diretor geral do CAEU seja, também, quem dirija o Conselho de Redação, órgão encarregado de controlar a seleção e a tomada de decisões sobre os conteúdos que conformam cada número. A equipe editorial completa-se com um Comitê Científico, cuja função é definir, orientar e redirecionar a política científica da revista, ademais de ser o responsável de ditar as linhas de pesquisa que deverão ser potenciadas, e um Conselho Assessor, encarregado de supervisionar estas tarefas.

Os novos estândares de qualidade editorial e científica estabelecidos pelas instituições encarregadas de avaliar este tipo de publicações nos obrigam a reforçar mais sua competitividade, pondo ênfase não somente na seleção dos conteúdos como também na tarefa de inovar nos aspectos formais, para que, ao dotá-los de maior transparência e acessibilidade, reflitam o sistema de avaliação e tornem visíveis os tempos requeridos para sua elaboração durante o processo editorial. Com estas mudanças esperamos produzir melhorias que nos permitam seguir acedendo aos índices e às bases de dados das instituições de maior prestígio internacional.

294

Através destas páginas apresentaremos os dados estatísticos mais relevantes que refletem a elaboração da *RIE*. Para isso, e a fim de oferecer clareza e facilitar a leitura, dividimos este processo editorial em quatro fases: recepção, avaliação, edição e difusão.

1. RECEPÇÃO

Nos últimos cinco anos passamos de receber 395 artigos em 2005 a 660, que são os introduzidos em nossas bases durante este último ano, o que supõe um incremento interanual médio de 11,9% (gráfico 1). Enviados de dezenove países (gráfico 2) representaram quase a totalidade da região ibero-americana com os dois idiomas oficiais da *RIE*, numa proporção aproximada entre o português e o espanhol de 1 para 5, relação que se manteve também para sua publicação.

É importante esclarecer que, devido à configuração do sistema de gestão editorial que utilizamos para o processo de dados, todos os

GRÁFICO 1
Número de trabalhos recebidos
(Anos 2005-2009)

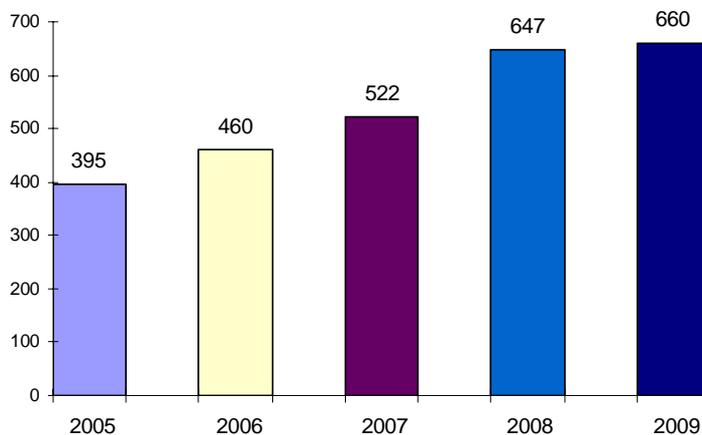
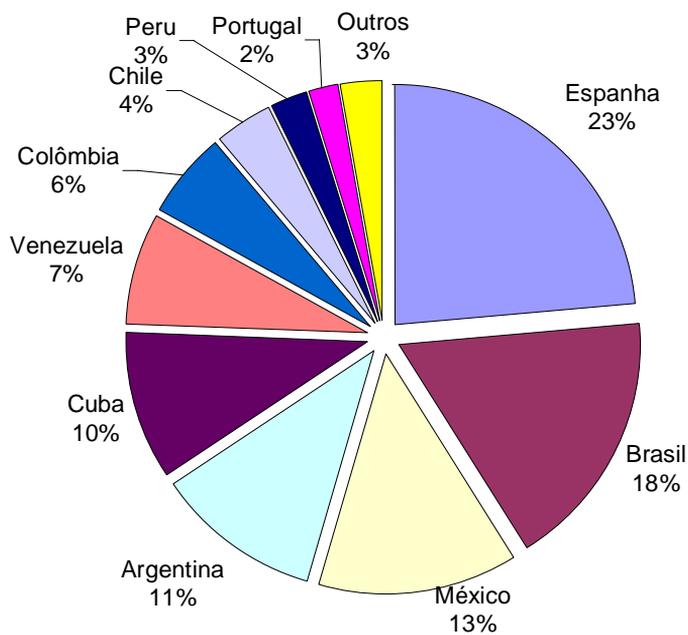


GRÁFICO 2
Países de origem dos trabalhos recebidos
(Ano 2009)



trabalhos que chegam à nossa redação entram na mesma base, tanto os destinados ao monográfico da edição impressa como os que se dirigem à edição digital. No entanto, costuma ocorrer que alguns destes últimos, por seu interesse e qualidade, derivam-se logo à versão impressa para nutrir a seção «Outros temas»; e, ao contrário, alguns dos trabalhos que chegam para a edição impressa através da convocação dos monográficos e que não se incluem por ser esta seção de espaço reduzido, destinam-se à digital, pois, após a arbitragem, dada a qualidade e interesse que oferecem para nossos leitores, recomenda-se sua publicação.

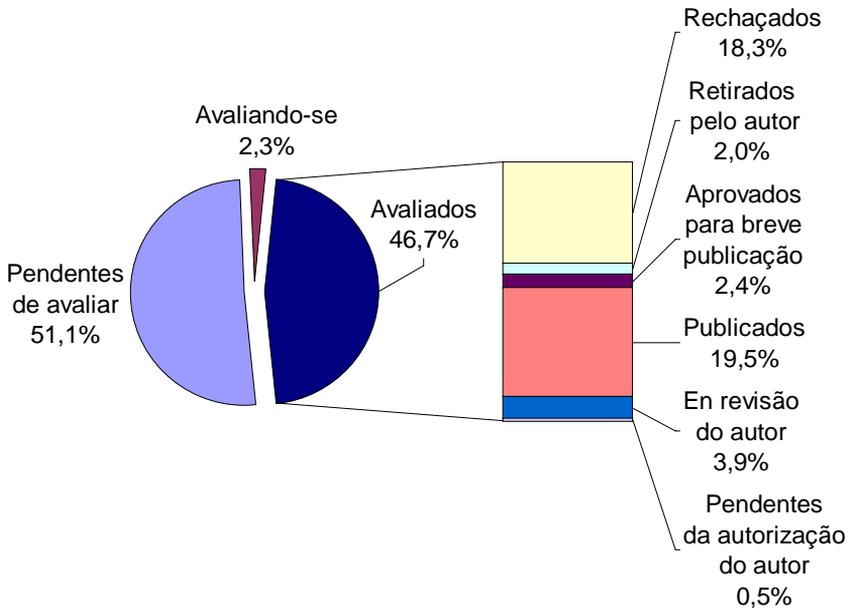
2. AVALIAÇÃO

Em relação ao ano de 2009, é necessário assinalar que dada a quantidade de contribuições recebidas para o segundo monográfico – *escola e fracasso* – da revista impressa, e após os ditames muito favoráveis por parte dos árbitros externos para a publicação de muitas delas, decidimos não abrir uma nova convocação e utilizar este material para editar o terceiro número do ano da *RIE*. A consequência direta disso foi que os tempos que mediaram entre a recepção e a aceitação e publicação dos artigos do terceiro monográfico se dilataram mais além dos dois meses que, no máximo, levamos, normalmente, para realizar esta tarefa.

À avaliação do resto dos trabalhos recebidos, com os quais mantemos uma lista de espera média de seis meses, devido, fundamentalmente, à sua grande quantidade e à sujeição a uma dupla arbitragem por parte de especialistas externos à Redação, haverá que somar, às vezes, o tempo que demoram os autores para realizar as modificações sugeridas pelos avaliadores.

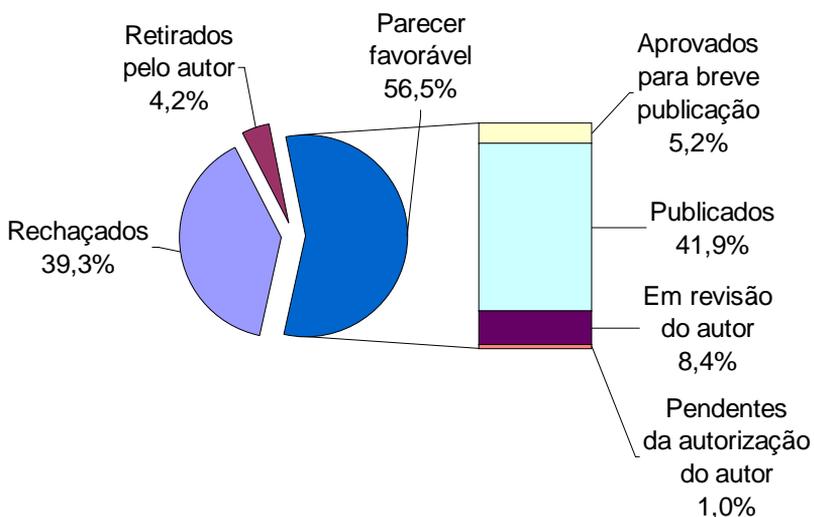
Tomando como referência o dia 1º de março de 2010, data de fechamento deste número, para representar os seguintes dados estadísticos podemos dizer que dos 660 trabalhos recebidos durante 2009, 308, isto é, 46,7%, foram avaliados, tarefa que esperamos completar antes do próximo dia 30 de setembro deste ano (gráfico 3a). Dos trabalhos avaliados, 174 deles, que representam 56,5% tiveram um ditame favorável por parte dos árbitros externos, e 41,9% deles já se encontram publicados em alguma das modalidades da revista. 43,5% dos trabalhos restantes não serão publicados, bem por não superarem a arbitragem (39,3%), bem porque os autores decidiram retirá-los (4,2%) (gráfico 3b).

GRÁFICO 3a
Situação dos trabalhos recebidos em 2009
para 1 de março de 2010



297

GRÁFICO 3b
Situação dos trabalhos recebidos em 2009
e arbitrados a 1 de março de 2010



3. EDIÇÃO

Durante o ano de 2009, as três edições da versão impressa trataram de forma monográfica os temas: «Educação: Futuro em Construção», «Escola e Fracasso. Hipóteses e Circunstâncias» e «Escola e Fracasso. Níveis e Territórios» (tabela 1). Entre a seção monográfica, «Outros Temas» e as resenhas, recolheram-se um total de 51 artigos (tabela 2).

TABELA 1
Temas tratados na *Revista Ibero-americana de Educação*
(Ano 2009)

| | Monográfico | Outros temas |
|--------|---|---|
| N.º 49 | Educação: futuro em construção | Psicologia da educação Inovação educativa |
| N.º 50 | Escola e fracasso. Hipóteses y circunstancias | Ensino superior Pesquisa educativa |
| N.º 51 | Escola e fracasso. Níveis e territórios | Qualidade da educação Orientação profissional Sociologia da educação Organização escolar |

TABELA 2
Artigos tratados na *Revista Ibero-americana de Educação*
(Ano 2009)

| | N.º 49 | N.º 50 | N.º 51 | Total |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Monográfico | 7 | 7 | 7 | 21 |
| Outros temas | 4 | 4 | 4 | 12 |
| Recensões | 6 | 5 | 7 | 18 |
| Total | 17 | 16 | 18 | 51 |

Por outro lado, a versão digital, através dos boletins que com carácter quinzenal tomam como referência o número da última revista impressa publicada, editou durante este ano 177 artigos, classificados em mais de cinquenta temas que abrangem, praticamente, todos os campos relacionados com a educação (tabela 3).

O portal da *RIE*, situado no site web da OEI, ademais de alojar todos os números completos da *Revista* desde seu início, com índices cruzados por artigo, matéria e autores, interage com os leitores através de

TABELA 3
Artigos editados através dos boletins
na Revista Ibero-americana de Educação digital
(Ano 2009)

| | N.º 49 | | | | | | | | N.º 50 | | | | | | | | N.º 51 | | | | | Total |
|--------------|--------|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|----|----|----|--------|----|----|----|----|-------|
| | /1 | /2 | /3 | /4 | /5 | /6 | /7 | /8 | /1 | /2 | /3 | /4 | /5 | /6 | /7 | /8 | /1 | /2 | /3 | /4 | /5 | |
| Dos leitores | 7 | 5 | 6 | 7 | 7 | 5 | 6 | 7 | 6 | 3 | 5 | 5 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 7 | 5 | 117 |
| E+l | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 30 |
| Opinião | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 21 |
| Recensões | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 8 |
| Entrevistas | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 11 | 10 | 9 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 8 | 8 | 7 | 7 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 7 | 177 |

seções virtuais, consistentes em quadros de anúncios, debates propostos pelos usuários, informação dinâmica com imagens de novidades de livros que enlaçam com suas respectivas editoras, etc.

4. DIFUSÃO

Em relação à difusão da edição impressa, durante 2009 a mesma contou com uma tiragem de 3.100 exemplares por número, dos quais a OEI distribuiu 2.100 através de suas sedes na América ibérica (tabela 4), ficando o resto encarregado à Editora Santillana, instituição que, ademais, colabora na edição como patrocinadora.

Mantém-se um sistema de intercâmbio através da troca de publicações com mais de trezentos centros de documentação, especializados em Ciências Sociais e Humanidades, das diferentes universidades e instituições de referência na região Ibero-americana, que reverte seus resultados para o acervo dos numerosos centros de recursos documentais e informáticos das sedes da Organização.

■ Tiragem: 3.100 exemplares

- Troca com instituições de referência: 350 exemplares.
- Assinaturas e venda de exemplares avulso: 110 exemplares.
- Distribuição gratuita a instituições: 1.170 exemplares.
- Distribuição através da Fundación Santillana: 1.000 exemplares.
- Fundo editorial: 300 exemplares.

■ Preço de venda ao público: 12,5 Euros

- Assinatura anual (3 números): 30 Euros.

TABLA 4
Distribuição da *Revista Ibero-americana de Educação*
através das sedes regionais e nacionais da OEI
(Ano 2009)

| Sedes regionais e nacionais | Revistas |
|--|-------------|
| BUENOS AIRES (Argentina e Uruguai) | 310 |
| BRASÍLIA (Brasil) | 445 |
| BOGOTÁ (Colômbia e Venezuela) | 130 |
| SAN SALVADOR (Costa Rica, El Salvador e Guatemala) | 125 |
| MÉXICO (México, Porto Rico e Cuba) | 290 |
| LIMA (Bolívia e Peru) | 60 |
| QUITO (Equador) | 25 |
| TEGUCIGALPA (Honduras) | 10 |
| SANTIAGO (Chile) | 60 |
| MANÁGUA (Nicaragua) | 10 |
| ASSUNÇÃO (Paraguai) | 10 |
| PANAMÁ (Panamá) | 15 |
| SANTO DOMINGO (Rep. Dominicana) | 10 |
| MADRI (Europa, Guiné Equatorial e resto do mundo) | 600 |
| TOTAL | 2100 |

Em relação à versão digital, os mais de 170 artigos publicados nos boletins da revista se distribuíram quinzenalmente através de 21 números, cada um dos quais foi enviado a mais de 30.700 assinantes. A página web da revista recebeu mais de 5,8 milhões de visitas no ano, o que significa uma média diária de 16.000, e foram acessadas 12,5 milhões de páginas com uma média diária de 34.170. As consultas tiveram uma duração média de três minutos por cada usuário ¹.

Entre as bases de dados e serviços de documentação nos quais a *Revista Ibero-americana de Educação* se encontra indiciada ou referenciada cabem destacar:

¹ <<http://stats.rieoei.org:9999/>>.

- A Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, da Espanha e de Portugal (REDALYC): <www.redalyc.org>.
- O Índice de Revistas de Educação Superior e Investigação Educativa (IRESIE) do Instituto de Investigações sobre a Universidade e a Educação (ISSUE) da Universidade Nacional Autônoma do México: <http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=cons_linea.html>.
- O Sistema Regional de Informação na Linha para Revistas Científicas da América Latina, do Caribe, da Espanha e de Portugal (LATINDEX): <www.latindex.unam.mx>.
- O Instituto de Estudos Documentais sobre Ciência e Tecnologia (IEDCYT ex CINDOC): <www.cindoc.csic.es>.
- O *Directory of Open Access Journals* (DOAJ): <www.doaj.org>.
- A *Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur* e o *Système Universitaire de Documentation* (ABES SUDOC): <www.sudoc.abes.fr>.

Finalmente, numa das páginas web da RIE, <www.rieoei.org/indexacion.htm>, pode se consultar uma seleção de outras instituições onde também está catalogada.

Não queremos deixar de chamar a atenção para o fato de que no índice de impacto das revistas espanholas de Ciências Sociais / Educação, publicado pelo Grupo de pesquisa EC3 (Avaliação da Ciência e da Comunicação Científica) da Universidade de Granada, a revista ocupou este ano a sétima posição, tornando a estar por segundo ano consecutivo no primeiro quartil deste ranque².

O panorama até aqui desenhado teve a intenção de aproximar os leitores à totalidade do processo editorial, como uma ponte entre aqueles que produzimos a revista e aqueles que lhe dão sentido e significam, dentro e fora da América ibérica, tudo.

² <<http://ec3.ugr.es/in-recs/Educacion.htm>>.

EVALUADORES. AÑO 2009

AVALIADORES. ANO 2009

- António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal.
- Teresita Alzate Yepes, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal.
- Elsa Piedad Cabrera Murcia, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos - PENTA UC, Chile.
- Luis Augusto Campistrous Pérez, Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España.
- María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Isabel Patricia Espiro Barrera, Universidad Santo Tomas, Chile.
- Inés Fernández Mouján, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
- Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España.
- María Jesús Gallego Arrufat, Universidad de Granada, España.
- Miriam García Blanco, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Pedro Gil Madrona, Universidad de Castilla-la Mancha, España.

- María Teresa Gómez del Castillo Segurado, Escuela de Magisterio «Cardenal Spínola», España.
- María Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Viviana Lázara González Maura, Universidad de La Habana, Cuba.
- Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Begoña Gros Salvat, Universidad Oberta de Cataluña, España.
- Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España.
- Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España.
- Gina Cláudia Lemos, Universidade de Évora, Portugal.
- Márcia Lopes Reis, Universidade Paulista, Brasil.
- María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Miquel Martínez i Martín, Universidad de Barcelona, España.
- María José D. Martins, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal.
- Miguel Melendro Estafanía, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- María de la Villa Moral Jiménez, Universidad de Oviedo, España.
- Wiliam Moreno Gómez, Universidad de Antioquia, Colombia.
- Ángel C. Moreu Calvo, Universidad de Barcelona, España.
- Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil.
- Claudia Patricia Piedrahita Gómez, Colegio San Ignacio de Loyola, Colombia.
- Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España.

- Alicia Mónica Pintus, Ministerio de Educación, Argentina.
- Enric Prats, Universidad de Barcelona, España.
- Norma Lúcia Queiroz, Universidade de Brasília, Brasil.
- José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Francisco Ramos Calvo, Loyola Marymount University, EEUU.
- Celia Rosa Rizo Cabrera, Universidad Autónoma de Guerrero, México.
- Marta Ruiz Corbella, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
- Carmen Sabán Vera, Universidad Complutense de Madrid, España.
- José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile.
- Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España.
- Fernando Sánchez Lanz, Universidad de Cádiz, España.
- Maria Cecilia Sánchez Teixeira, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Luis M. Santos Sebastião, Universidade de Évora, Portugal.
- María Alejandra Sendón, FLACSO, Argentina.
- Marco Silva, Universidade Estácio de Sá, Brasil.
- Glaucia da Silva Britos, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
- Liliana Soares Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Fabiane Adela Tonetto Costas, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Teresa Torres Eça, ESAM, Portugal.
- Joan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España.

- Pablo Valdés Castro, Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.
- Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España.
- Amparo Vilches Peña, Universidad de Valencia, España.
- María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil.

ÍNDICES. AÑO 2009 / ÍNDICES. ANO 2009

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO

373. GENTILI, Pablo (2009): «Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 19-57. <<http://www.rieoei.org/rie49a01.htm>>.
374. FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2009): «Más por más. Para un juego cooperativo entre la sociedad y el profesorado», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 59-76. <<http://www.rieoei.org/rie49a02.htm>>.
375. BRUNNER, José Joaquín (2009): «La universidad, sus derechos e incierto futuro», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 77-102. <<http://www.rieoei.org/rie49a03.htm>>.
376. MOURA CASTRO, Claudio de (2009): «Mercado é coisa de Satanás?», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 103-134. <<http://www.rieoei.org/rie49a04.htm>>.
377. DÁVILA YÁÑEZ, Ximena y MATURANA ROMESÍN, Humberto (2009): «Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 135-161. <<http://www.rieoei.org/rie49a05.htm>>.
378. MARTÍNEZ BOOM, Alberto (2009): «La educación en América Latina: un horizonte complejo», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 163-179. <<http://www.rieoei.org/rie49a06.htm>>.
379. NÓVOA, António (2009): «Educación 20221: para una historia del futuro», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 181-199. <<http://www.rieoei.org/rie49a07.htm>>.
380. MORAL JIMÉNEZ, María de la Villa (2009): «Escuela y posmodernidad: análisis posestructuralista desde la psicología social de la educación», en *em* núm. 49, enero-abril/*janeiro-abril*, pp. 203-222. <<http://www.rieoei.org/rie49a08.htm>>.
381. GROS SALVAT, Begoña y LARA NAVARRA, Pablo (2009): «Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de

Catalunya», en *em* núm. 49, enero-abril/ *janeiro-abril*, pp. 223-245. <<http://www.rieoei.org/rie49a09.htm>>.

382. PENALVA BUITRAGO, José (2009): «Análisis crítico de los aspectos antropológicos y pedagógicos en la educación emocional», en *em* núm. 49, enero-abril/ *janeiro-abril*, pp. 247-265. <<http://www.rieoei.org/rie49a10.htm>>.
383. SANTOS, Edméa y SILVA, Marco (2009): «O desenho didático interativo na educação online», en *em* núm. 49, enero-abril/ *janeiro-abril*, pp. 267-287. <<http://www.rieoei.org/rie49a11.htm>>.
384. Terigi, Flavia (2009): «El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 23-39. <<http://www.rieoei.org/rie50a01.htm>>.
385. ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel, GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña (2009): «El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 41-64. <<http://www.rieoei.org/rie50a02.htm>>.
386. PERASSI, Zulma (2009): «¿Es la evaluación causa del fracaso escolar?», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 65-80. <<http://www.rieoei.org/rie50a03.htm>>.
387. BISSOTO, Maria Luísa (2009): «O fracasso na escola», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 81-98. <<http://www.rieoei.org/rie50a04.htm>>.
388. BLANCO GARCÍA, María Montserrat y RAMOS PARDO, Francisco Javier (2009): «Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 99-112. <<http://www.rieoei.org/rie50a05.htm>>.
389. CABRA TORRES, Fabiola Gloria y MARCIALES VIVAS, Patricia (2009): «Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar?», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 113-130. <<http://www.rieoei.org/rie50a06.htm>>.
390. FEITO ALONSO, Rafael (2009): «Éxito escolar para todos», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 131-151. <<http://www.rieoei.org/rie50a07.htm>>.
391. MONCLÚS, Antonio (2009): «Una alternativa al choque de civilizaciones: El modelo educativo y cultural de Paulo Freire», en *em* núm. 50, mayo-agosto/ *maio-agosto*, pp. 155-172. <<http://www.rieoei.org/rie50a08.htm>>.

392. RAMA, Claudio (2009): «La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina», en *em* núm. 50, mayo-agosto/*maio-agosto*, pp. 173-195. <<http://www.rieoei.org/rie50a09.htm>>.
393. SUREDA, Jaume, COMAS, Rubén y MOREY, Mercè (2009): «Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado», en *em* núm. 50, mayo-agosto/*maio-agosto*, pp. 197-220. <<http://www.rieoei.org/rie50a10.htm>>.
394. SZARAZGAT, Diana, GLAZ, Claudia y GAETANO, Carmen (2009): «La elocuencia de los eufemismos. Un análisis semántico desde la perspectiva educativa», en *em* núm. 50, mayo-agosto/*maio-agosto*, pp. 221-232. <<http://www.rieoei.org/rie50a11.htm>>.
395. AGUADO LÓPEZ, Gloria Ofelia, AUILAR RIVEROLL, Ángel Martín y GONZÁLEZ PUCH, Nelsy Nictehá (2009): «El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 23-32. <<http://www.rieoei.org/rie51a01.htm>>.
396. SÁNCHEZ BLANCO, Concepción (2009): «En contra del fracaso escolar: nuevos discursos, nuevos retos para la educación infantil», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 33-66. <<http://www.rieoei.org/rie51a02.htm>>.
397. MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín (2009): «Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 67-85. <<http://www.rieoei.org/rie51a03.htm>>.
398. ARIZA, Marta Romero y PÉREZ FERRA, Miguel (2009): «Cómo motivar a aprender en la Universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 87-105. <<http://www.rieoei.org/rie51a04.htm>>.
399. RODRÍGUEZ AKLE, Álvaro y GONZÁLEZ MONROY, Luis Alfredo (2009): «El fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana. Una mirada desde el liderazgo formativo», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 107-122. <<http://www.rieoei.org/rie51a05.htm>>.
400. FIGUEIREDO, Maria (2009): «A avaliação da satisfação com a profissão em professores do ensino secundário em Portugal. Contribuição para o estudo do sucesso escolar», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 123-138. <<http://www.rieoei.org/rie51a06.htm>>.
401. BRITO, Andrea (2009): «Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina», en

em núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 139-158. <<http://www.rieoei.org/rie51a07.htm>>.

402. OROZCO CRUZ, Juan Carlos, OLAYA TORO, Alfredo y VILLATE DUARTE, Vivian, (2009): «¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado», en */em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 161-181. <<http://www.rieoei.org/rie51a08.htm>>.
403. VÁZQUEZ RECIO, Rosa (2009): «El mosaico del tiempo de la acción directiva. Conceptualización y problemática», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 183-199. <<http://www.rieoei.org/rie51a09.htm>>.
404. GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2009): «Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable», en *em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 201-220. <<http://www.rieoei.org/rie51a10.htm>>.
405. LOBERA, Josep (2009): «Reyes, brujos y filósofos: la educación en el cambio y en la reproducción social», en */em* núm. 51, septiembre-diciembre/*setembro-dezembro*, pp. 221-239. <<http://www.rieoei.org/rie51a11.htm>>.

ÍNDICE DE AUTORES

| | |
|----------------------------------|-----|
| AGUADO LÓPEZ, Gloria Ofelia: | 395 |
| AGUILAR RIVEROLL, Ángel Martín: | 395 |
| ARIZA, Marta Romero: | 398 |
| BISSOTO, María Luísa: | 387 |
| BLANCO GARCÍA, María Montserrat: | 388 |
| BRITO, Andrea: | 401 |
| BRUNNER, José Joaquín: | 375 |
| CABRA TORRES, FABIOLA: | 389 |
| COMAS, Rubén: | 393 |
| DÁVILA YÁÑEZ, Ximena: | 377 |
| ESCUADERO MUÑOZ, Juan Manuel: | 385 |
| FEITO ALONSO, Rafael: | 390 |
| FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano: | 374 |
| FIGUEIREDO, Maria: | 400 |
| GAETANO, Carmen: | 394 |

- GENTILI, Pablo: 373
GLAZ, Diana: 394
GONZÁLEZ GONZÁLEZ, María Teresa: 385
GONZÁLEZ MAURA, Viviana: 404
GONZÁLEZ MONROY, Luis Alfredo: 399
GONZÁLEZ PUCH, Nelsy Nictehá: 395
GROS SALVAT, Begoña: 381
LARA NAVARRA, Pablo: 381
LOBERA, Josep: 405
MARCIALES VIVAS, Gloria Patricia: 389
MARTÍNEZ BOOM, Alberto: 378
MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña: 385
MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, Valentín: 397
MATURANA ROMESÍN, Humberto: 377
MONCLÚS, Antonio: 391
MORAL JIMÉNEZ, María de la Villa: 380
MOREY, MERCÈ: 393
MOURA CASTRO, Claudio de: 376
NÓVOA, António: 379
OLAYA TORO, Alfredo: 402
OROZCO CRUZ, Juan Carlos: 402
PENALVA BUITRAGO, José: 382
PERASSI, Zulma: 386
PÉREZ FERRA, Miguel: 398
RAMA, Claudio: 392
RAMOS, Francisco Javier: 388
RODRÍGUEZ AKLE, Álvaro: 399
SÁNCHEZ BLANCO, Concepción: 396
SANTOS, Edméa: 383
SILVA, Marco: 383
SUREDA, Jaume: 393
SZARAZGAT, Claudia: 394
TERIGI, Flavia: 384
VÁZQUEZ RECIO, Rosa: 403
VILLATE DUARTE, Vivian: 402

ÍNDICE DE MATERIAS

Alfabetización: 405
América Latina: 373, 392
Aprendizaje: 398
Calidad de la educación: 402
Condición del docente: 374, 400
Derecho a la educación: 373
Desarrollo educativo: 377, 378
Directores: 403
Discriminación social: 385
Docentes: 395
Educación cívica: 382
Educación inicial: 396
Educación para todos: 373
Educación permanente: 388
Educación y nuevas tecnologías: 381, 383, 389
Enseñanza a distancia: 381, 383
Enseñanza secundaria: 397, 400, 401
Enseñanza superior: 375, 376, 381, 392, 393, 404
Enseñanza universitaria: 375, 398
Evaluación de la educación: 386
Formación profesional: 404
Fracaso escolar: 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 395, 396, 397, 398, 399, 401
Gestión escolar: 395, 399, 403
Historia de la educación: 379, 405
Igualdad de educación: 390, 392, 394
Innovaciones educativas: 379, 381, 398, 402
Instituciones educativas: 402
Integración escolar: 373
Investigación educativa: 400
Mejora de la educación: 374, 379
Mercado de trabajo: 376
Modelos educativos: 391
Necesidades educativas: 382
Organización escolar: 403
Orientación educativa: 404
Orientación profesional: 404
Planificación de la educación: 399
Políticas educativas: 373, 385, 388, 402
Psicología de la educación: 380, 382, 384, 387
Reforma de la educación: 374, 378, 398
Relación alumno-docente: 401
Relación universidad-empresa: 376
Sociología de la educación: 377, 378, 379, 380, 391, 394, 405
Técnicas didácticas: 393
Tendencias educativas: 378

ÍNDICE DE MATÉRIAS

- Alfabetização: 405
América Latina 373, 392
Aprendizagem: 398
Avaliação da educação: 386
Condição do docente: 374, 400
Desenvolvimento educativo: 377, 378
Direito à educação: 373
Diretores: 403
Discriminação social: 385
Docentes: 395
Educação cívica: 382
Educação e novas tecnologias: 381, 383, 389
Educação inicial: 396
Educação para todos: 373
Educação permanente: 388
Educação superior: 375, 376, 381, 392, 393, 404
Ensino a distância: 381, 383
Ensino médio: 397, 400, 401
Ensino universitária: 375, 398
Formação profissional: 404
Fracasso escolar: 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 395, 396, 397, 398, 399, 401
Gestão escolar: 395, 399, 403
História da educação: 379, 405
Igualdade de educação: 390, 392, 394
Inovações educacionais: 379, 381, 398, 402
Instituições educacionais: 402
Integração escolar: 373
Investigação educacional: 400
Melhora da educação: 374, 379
Mercado de trabalho: 376
Modelos educacionais: 391
Necessidades educacionais: 382
Organização escolar: 403
Orientação educativa: 404
Orientação profissional: 404
Planejamento da educação: 399
Políticas educacionais: 373, 385, 388, 402
Psicologia da educação: 380, 382, 384, 387
Qualidade da educação: 402
Reforma da educação: 374, 378, 398
Relação aluno-docente: 401
Relação universidade-empresa: 376
Sociologia da educação: 377, 378, 379, 380, 391, 394, 405
Técnicas didáticas: 393
Tendências educativas: 378

ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no se rebasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas y algunas palabras clave que le identifiquen.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas e algumas palavras chave que lhe identifiquem.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarem os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impresa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE ASSINAR-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.ª, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Ave. Las Amapolas y Calle Los Abetos # 24
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI - Centro de Altos Estudios de Postgrado (CAEU)
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Arte y educación

Arte e educação

Graciela Fernández Troyano

Tres posibles sentidos del arte en la escuela

Aida Sánchez de Serdio Martín

Arte y educación: diálogos y antagonismos

Marcos Villela Pereira

Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável

Idoia Marcellán Baraze

Consideraciones sobre las imágenes mediáticas en la educación artística: un referente para la educocomunicación

María Cristina Martínez

Docentes de educación artística. Experiencias en el marco de la formación continua

Andrea Giráldez Hayes

La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet

Teresa Torres de Eça

A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI

Other topics ■ Outros temas

Carles Monereo

La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos

Juan E. Jiménez e Isabel O'Shanahan Juan

Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU.

Carmen Sabán Vera

«Educación permanente» y «aprendizaje permanente»: dos modelos teórico-aplicativos diferentes

REVISTA
HA
de Educación
de Educação

