

¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy?. El Practicum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales.

Are we providing the initial training that today`s educators need? The practical training of teachers as an environment for the development of work projects in the education of the visual arts.

Imanol Agirre

Universidad Pública de Navarra

*A Isabel Apezetxea, alumna integrante del proyecto de Practicum que aquí se describe, quien por su tesón, su generosidad y su alto nivel de formación y entrega dejó huella indeleble en quienes trabajamos con ella.
In memoriam*

Resumen:

Se analizan en el presente artículo las diferencias observadas entre los planteamientos artísticos más recientes y las referencias obsoletas que siguen imperando entre el profesorado de enseñanza obligatoria en materia de educación artística. Se opta por centrar el posible cambio de estrategia en el periodo de formación de los maestros, y más concretamente en el practicum. En los esquemas universitarios actuales urge adecuar la realidad de la situación a nuestros hábitos convencionales, teniendo en cuenta la escasa valoración social de la materia que impartimos. Por todo ello se propone un proyecto de practicum de educación artística específico para educación infantil. El Practicum puede constituir una oportunidad para introducir un cambio y reducir la distancia entre la escuela y la universidad entre la práctica diaria y la teoría, que hoy tantos enseñantes en activo presentan como argumento justificativo de su renuncia a la innovación en nuestra área de conocimiento.

Palabras clave: Educación artística, formación profesorado, artes visuales, maestros, practicum

Abstract: The present article analyses the differences observed between the most recent artistic propositions and outmoded references that continue to be used by teachers in compulsory education in the area of artistic education. The author chooses to focus on the possible change of approach during the training of teachers and more precisely on practical training. In current university planning there is an urgent need to adapt the real situation to our conventional way of doing things, taking into account the limited social value of the subject we teach. Given all that, the article puts forward a project of practical training in artistic education specifically for the area of infant education. The practical training could provide an opportunity to introduce change and reduce the gap between school and university, between daily practice and theory, that today so many teachers put forward as an argument to justify their rejection of innovation in the area of knowledge concerned.

Keywords : Artistic education, teacher training, visual arts, teachers, practical training.

Uno de los mayores retos que debemos abordar en formación inicial es el de superar el gran abismo que existe entre lo que presentamos a nuestro alumnado en las aulas universitarias y lo que posteriormente ellos y ellas se encuentran en los centros escolares donde desarrollarán su trabajo. Como consecuencia directa de este desajuste entre la teorización y la realidad escolar, los nuevos maestros y maestras, una vez incorporados a sus centros, suelen decantarse por poner en marcha unas prácticas docentes que se parecen más a aquellas con las que fueron formados en su infancia que a las propias de la innovación educativa.

La formación inicial pone todo su empeño en formar al estudiante para que tenga un buen conocimiento de los aspectos psicológicos y sociales del niño, un dominio preciso del curriculum y de su desarrollo o habilidades para la elaboración de programas de trabajo y unidades didácticas. Sin embargo, la realidad es

que en la escuela actual son las editoriales y sus libros de texto quienes definen el currículum, desarrollan los programas y ofrecen los materiales elaborados y envasados, listos para su consumo.

En lo que respecta a la educación artística de la educación infantil y primaria la realidad es todavía más alarmante. La enorme oferta editorial es vista por muchos docentes como oportuna tabla de salvación para una actividad que, tradicionalmente abandonada al libre criterio de cada enseñante, ha visto finisecularmente mermada su posición en el currículum escolar.

Razones del fracaso de la formación inicial en las titulaciones de maestro-a.

Las razones de índole socio-cultural

Si observamos lo que se viene realizando en las escuelas, en el ámbito de la educación artística, podemos observar que apenas hay cambios perceptibles con respecto a lo que se hacía diez, quince e incluso veinte años atrás. Las diferentes reformas no sólo no han conseguido cuajar entre el profesorado de la enseñanza obligatoria, sino que podría decirse que, en lo que a la educación artística se refiere, han terminado por desanimar a gran parte del profesorado. La sensación generalizada entre los docentes es que cuando están a punto de hacerse con el espíritu de una reforma, cuando están comenzando a aplicarse de una manera sistemática, pulida y elaborado todos sus principios, una nueva reforma y, lo que es peor, un nuevo ideario vienen a poner en cuestión lo realizado hasta el momento.

Esta, entre otras, es la causa por la que muchos centros escolares, sobre todo en la etapa infantil y primaria, no han progresado más allá de lo que propusiera la Ley General de Educación de 1970 en sus principios formativos y sustentan la educación artística en los principios emanados de aquella reforma. Sorprende sobremedida observar que, incluso las generaciones de maestros que se han formado en la década de los 90, es decir bajo los dictados de la LOGSE, participan generalmente, de estos mismos principios. Sólo a partir del esfuerzo realizado en la formación inicial y permanente del profesorado durante la pasada década y la divulgación de modelos educativos de otros países, como el DBAE, han ido dando algún fruto y podemos encontrar hoy profesionales que, por lo menos, no consideran el estudio del arte como algo ajeno a lo que todavía hoy se sigue denominando la "Plástica".

Muchos de nuestros colegas han señalado las razones de índole social y educativo que han propiciado las dificultades que la educación artística está teniendo en nuestro país para progresar al ritmo del cambio cultural. Entre aquellas de orden más general e, incluso, externas al ámbito directo de la enseñanza de las artes sólo señalaremos dos:

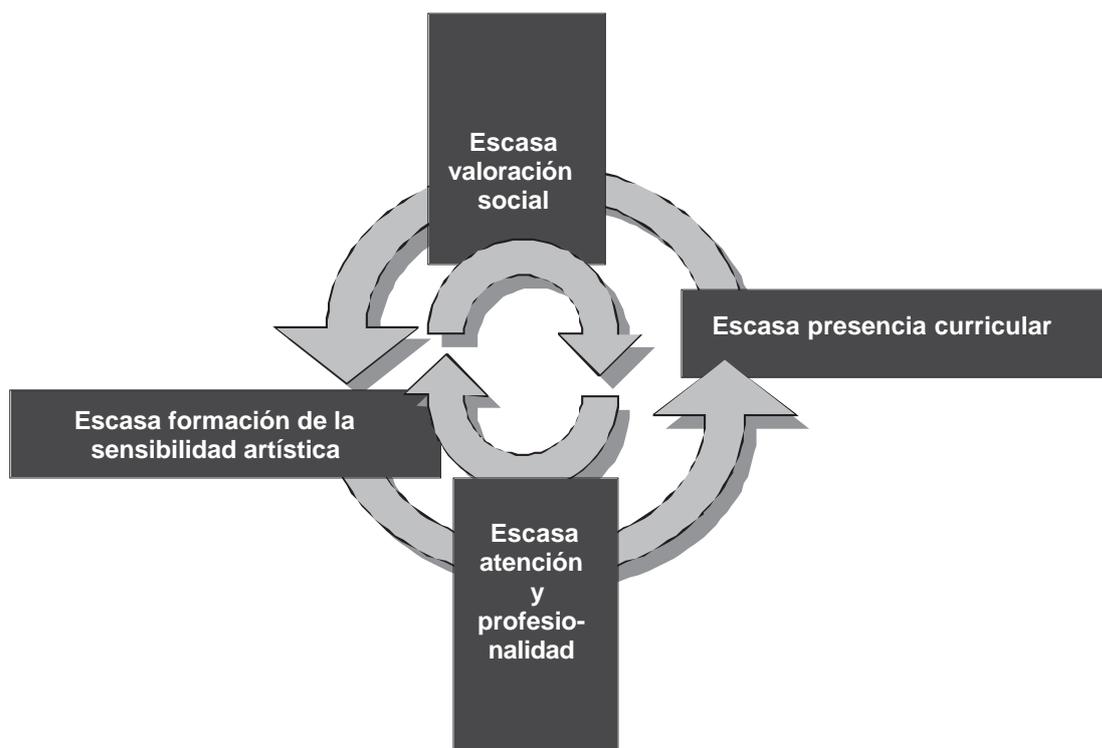
- La escasa valoración social del arte y la educación artística
- La escasa flexibilidad de la escuela como institución para adaptarse a los cambios que la educación actual requiere.

Escasa valoración social de la materia.

Al reflexionar sobre el papel que el arte y la educación artística cumplen en nuestra sociedad debemos reconocer que, aún habiendo avanzado mucho, la educación artística sigue contemplándose como una asignatura menor en los planes de estudios de cualquier nivel educativo y que interesa muy poco todavía a las autoridades administrativas y académica y, en general, a la sociedad española (Arañó, 1989). Todavía sigue vigente una concepción muy tecnocrática de la educación, como preparación profesional, en la que sólo el dibujo (sobre todo el técnico) obtiene algo de reconocimiento escolar y social.

La educación artística ha vivido y vive en un círculo vicioso de difícil apertura (*véase cuadro nº 1*), gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito. Lo singular de esta situación es que si no formamos las habilidades comprensivas, las destrezas y una actitud positiva hacia las artes (la sensibilidad artística, en definitiva) difícilmente podremos levantar la consideración social de nuestra tarea y difícilmente podremos disponer de un profesorado con los conocimientos y actitudes adecuados para convertirlo en un buen profesorado de arte. Romper este círculo es tarea de todos los implicados en la formación artística, desde las instituciones educativas hasta los mismos alumnos. Por eso, cada vez que cualquiera de los protagonistas de la nefasta rueda empuja un poco hacia el exterior, la órbita letal va cambiando su

trayectoria, alejándose del actual centripetismo anulador y ampliando de este modo sus horizontes y expectativas vitales.



Cuadro 1. Círculo vicioso en el que se mueve la educación de las artes.

La escasa flexibilidad de la escuela como institución para adaptarse a los cambios que la educación actual requiere.

La escuela española no sólo no es ajena a estas dinámicas socio-culturales, sino que es un nítido reflejo de ellas. En un país en el que los presupuestos de educación siguen estando muy por debajo de los de su entorno socio-económico más inmediato, no es de extrañar que sean las materias consideradas como menos "necesarias" para la formación de la ciudadanía las que se encuentren con la mayor escasez de recursos. Son muy pocos los centros escolares que disponen de lugares acondicionados para un adecuado ejercicio de las enseñanzas artísticas.

También las bibliotecas escolares carecen casi por completo de libros o catálogos de arte, de los que extraer recursos docentes. Así lo hemos podido comprobar en aquellos centros en los que hemos puesto en marcha los proyectos de innovación que se describen más adelante. No afirmaremos, sin embargo, que son sólo las dificultades económicas las que hacen de la escuela una institución que reacciona con lentitud al cambio educativo. Ya que con frecuencia nos encontramos que son los propios diseños curriculares, configurados por el magnetismo que sobre ellos ejercen los ciclos superiores, los que muestran más una preocupación por preparar al alumnado para superar las posteriores pruebas de acceso y selectividad que por proporcionar una formación sólida a los escolares. Es por eso que, incluso aquellos docentes más sensibilizados y dispuestos a introducir cambios en beneficio de una mejor y mayor educación artística, se encuentran con un corpus programático completamente rígido, donde todas las piezas cumplen su función finalista de proveer alumnos bien preparados a los ciclos superiores.

No existe, además, un apoyo especializado a los maestros/as generalistas, quienes, por otro lado, padecen unas condiciones laborales que no dejan tiempo remunerado para la actualización científica de su formación en este área, quedando así la innovación y la renovación al albur de la voluntad individual de quien tiene esa inquietud. Por todo ello, las dificultades para la coordinación y desarrollo de proyectos conjuntos, que en los ciclos de enseñanza obligatoria podrían abrir huecos a una profundización en la

formación estética de los escolares, son la tónica general de una escuela excesivamente lenta en el acomodar sus pasos a los de la cultura actual.

Problemas propios de la formación inicial de maestro-a

Pero junto a estos problemas de índole general y social, en nuestra experiencia como profesores de formación inicial de alumnado de la titulación de maestro hemos detectado otros que, a nuestro entender, podrían explicar también las razones del fracaso al que nos venimos refiriendo.

Escasa presencia en la Universidad y en los curriculums de formación inicial

Ricardo Marín Viadel (2000: 178-180) alude certeramente a algunos de estos factores que afectan a la presencia del área en las titulaciones oficiales:

- El reducido número de profesores que integran el área en cada universidad, lo que motiva que sólo en unas pocas universidades haya departamentos independientes de Didáctica de la Expresión Plástica.
- Nuestra área sólo tiene materias troncales en las cinco titulaciones de Maestro. El resto de la oferta, en asignaturas obligatorias y optativas, es muy diversa según las universidades.
- El número de créditos adscritos al área reduce drásticamente la posibilidad de profundizar y diversificar los contenidos. Se dispone, por lo general, del tiempo justo para exponer los contenidos básicos de la disciplina.

Una situación que se ve agravada por el hecho de que, además, los contenidos de estas materias troncales no responden en absoluto a la realidad educativa actual, ni a la de la manera en que nuestra cultura vive las artes visuales.

Excesivo hábito del alumnado a unos métodos de trabajo poco adecuados para lo que nuestras asignaturas requieren.

Una de las constantes en la formación universitaria, en general, es el abuso de clases de tipo magistral al que se somete a los estudiantes. Esta manera de plantear la docencia coincide y abunda con los métodos centrados en la memorización inmediata de conocimientos, que la evaluación por exámenes ha hecho desarrollar de manera excesiva en el alumnado durante el bachillerato. Pero ni estas maneras de evaluar, repitiendo lo aprendido en un ejercicio o examen final, ni el discurso monológico del profesor o profesora, por bien elaborado que esté, permiten al alumnado en fase de formación inicial impregnarse con las claves metodológicas que deberían guiar su labor como profesional de la educación artística.

Este es uno de los grandes escollos que se les plantean a los estudiantes cuando se les solicitan trabajos de análisis, de debate, de confrontación interdisciplinar de informaciones, de creación de opinión o de crítica. Alumnos y alumnas habituados a que el profesor pronuncie de manera inequívoca verdades sobre las teorías que pueda presentar, les resulta incómodo y desalentador recibir diferentes propuestas, a menudo contradictorias entre sí, sobre las que deben opinar, criticar y elegir, sin que nadie les confirme el acierto o el error; o, lo que es peor, sin que exista posibilidad de dirimir la certeza o error de cualquiera de las propuestas.

Pero es difícil, y seguramente poco deseable, que en nuestra área de conocimiento, como en todas aquellas que más próximas están a la raíz de las humanidades, podamos presentar amplios, rigurosos y duraderos consensos sobre la verdad de una teoría frente a otras o de unos procedimientos educativos frente a los anteriores. Las artes plásticas, la crítica de arte, el análisis de las creaciones y las soluciones a los problemas de producción estética son siempre variados, sujetos a eso que se conoce despectivamente como subjetividad y difícilmente sometibles a la fuerza de la verdad única e inmutable.

De todo ello el alumnado suele extraer la conclusión de que todo puede valer en esto del arte y de que al final la mejor metodología a aplicar en el ejercicio de su labor profesional es aquella en la que ellos mismos fueron instruidos. La propia naturaleza de la materia que deben impartir los futuros enseñantes de arte nos debe obligar a abandonar los métodos tradicionales de estudio en beneficio de formas menos directivas y más experimentales de construir los conocimientos.

Falta de contacto de los alumnos con el arte y sobre todo con el arte contemporáneo.

Todavía es muy difícil encontrar entre el alumnado que accede a la titulación de maestro, estudiantes con unos conocimientos elementales de arte. Solamente aquellos estudiantes que han cursado como materia optativa del bachillerato la asignatura de historia del arte tiene una ligera noción de autores y estilos, del arte canónico. El conocimiento del arte moderno no va más allá del recuerdo lejano de algún nombre célebre como Picasso, Tàpies o Chillida y el contacto con el arte contemporáneo es nulo en todos los casos. Los hábitos con respecto al uso de las artes en sus vidas es igual de alarmantemente pobre. Las encuestas que realizamos a estos alumnos y alumnas a principio de curso muestran claramente que casi la totalidad de ellos jamás ve una exposición de las que se celebran en su ciudad y son muy excepcionales los casos de estudiantes que han entrado alguna vez a una galería comercial de arte.

De manera que de ser cierto el principio de que no se puede enseñar aquello que no se ama, resulta una tarea titánica proporcionar el estímulo necesario a los estudiantes de maestro para que integren el arte en sus vidas como fuente de satisfacción. Por otro lado, la falta de una cultura común con la del enseñante en esta materia hace que éste tenga dificultades a la hora de proponer sus ejercicios o proyectos para establecer un lenguaje y unas referencias culturales comprensibles y familiares para todos. Este desajuste limita de manera dramática y excesiva las posibilidades de plantear problemas de aprendizaje, de ilustrar explicaciones o de generar situaciones de experimentación estética. Esto resulta especialmente grave cuando observamos que el arte contemporáneo ofrece una plataforma inmejorable para desarrollar proyectos de trabajo con alumnos de cualquier etapa educativa (Sullivan, 1993)

Dificultad de disponer de espacios adecuados a la gran diversidad de actividades que se pueden proponer desde nuestra área.

En general, los espacios para la práctica de la educación artística suelen ser totalmente inadecuados. En algunos casos porque tales espacios son meras aulas, como las que se utilizan para impartir cualquier otra materia de las titulaciones de maestro. En otros casos, porque aunque existan talleres específicos para la formación en la enseñanza de las artes, estos suelen ser una reproducción simplificada de los talleres de las facultades de Bellas Artes, dirigidos a la formación de artistas.

Sin embargo, la formación inicial de los educadores artísticos no presenta las mismas características que la formación de artistas (Marín Viadel, 2000 y Hernandez 2002) ni que la formación de pedagogos o psicólogos educativos. No sirven por ello ni las aulas al uso ni los talleres para pintar, dibujar o modelar, si no ofrecen la posibilidad de generar situaciones de simulación docente y de análisis de las mismas o si no permiten el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Hoy resulta difícil justificar que es más necesario en la formación inicial un caballo que un ordenador.

El practicum de las titulaciones de maestro como instrumento de mejora de la educación artística en los centros escolares y en la formación inicial.

Si bien los problemas de espacios, recursos o de diseño curricular suelen ser fáciles de detectar, hay otros más ocultos y difíciles de ser abordados con garantía de éxito en su resolución. Por eso, uno de los retos más importantes a los que nos debemos enfrentar quienes trabajamos en formación inicial de maestro es el de contrarrestar la gran fuerza y consolidación cultural de que gozan determinados tópicos sobre la singularidad del arte, sobre la singular capacitación de los artistas o sobre la espontaneidad, creatividad y natural expresividad de los niños, ...

Casi la totalidad de los estudiantes en periodo de formación inicial son portadores de un ideario y de un cuerpo de creencias, camuflado en forma de natural "sentido común", sobre todos estos temas. Ello les hace impermeables, incluso a su pesar, a planteamientos teóricos innovadores y discrepantes con estas creencias latentes, exigiendo al formador de futuros formadores un esfuerzo extraordinario de deconstrucción de dicho ideario, para así garantizar una recepción crítica de cualquier propuesta que lo contradiga.

Convendría, por ello, impulsar la investigación sobre estas nociones erróneas y presentar ante nuestro alumnado y ante la comunidad educativa en general, resultados precisos que nos permitan argumentar de una manera científica contra aquellas creencias carentes de fundamento que hoy detectamos individualmente en nuestras aulas o en las sesiones de formación permanente de profesorado.

Es preciso llevar, no sólo a los estudiantes, sino también a la escuela un debate serio en torno a cuestiones capitales como:

- Que el cultivo de la creatividad no es competencia exclusiva de la educación artística.
- Que la expresión individual del artista es sólo una de las posibles funciones del arte.
- Que el objetivo prioritario y exclusivo de la educación artística no debe ser sólo lograr el desarrollo de la expresión y la imaginación creadora de los niños y niñas.
- Que los niños y niñas, incluso en la etapa educativa de infantil tienen una sensibilidad estética bastante más desarrollada y capaz de lo que creen quienes se empeñan en ilustrar los productos a ellos dirigidos con formas supuestamente "infantilizadas" y colores primarios.
- Que el desarrollo gráfico no se produce necesariamente según una dinámica de superación de estadios como la descrita por Lowenfeld o Freinet.

Con el propósito de hacer frente a este corpus de teoría oculta que guía la actividad de los maestros recién salidos de nuestras escuelas y facultades, así como para acortar la distancia entre la escuela y las propuestas de innovación, en 1998 pusimos en marcha un proyecto que aprovechara el periodo de contacto entre universidad, estudiantes y maestros-as, que permite el practicum de las especialidades de maestro.

El ideario que alumbra la puesta en marcha de este proyecto y de esta manera de abordar el practicum en educación infantil parte de los siguientes presupuestos:

- El practicum puede convertirse en una vía de penetración de la investigación en la escuela.
- El practicum como ámbito a través del cual impulsar el desarrollo y la innovación en la escuela. Las alternativas que los alumnos y alumnas en formación inicial ofrecen a los centros y a los tutores de acogida, se van incorporando al estilo de hacer de la propia escuela. Esto tiene efecto sobre el alumnado, que ve cómo la distancia entre lo aprendido en la universidad y lo que es realizable en la escuela puede ser drásticamente acortada. También resulta útil al profesorado de la universidad porque le permite adaptar sus enseñanzas a los problemas reales que el alumnado va a encontrar al incorporarse a la función docente. Y, finalmente, repercute de manera notable en el profesorado de los centros escolares, al proporcionarle un ámbito de trabajo más abierto a la experimentación contrastada y una actualización permanente de sus propuestas formativas.
- Es necesario que los centros de enseñanza obligatoria se impliquen de un manera permanente, con tutores fijos, en proyectos de duración superior a los del propio Practicum, con el fin de que el trabajo desarrollado en el mismo cale hondo en el centro tutor y permita su profundización año tras año, dando así lugar a que cada nuevo curso los alumnos participantes en el proyecto no deban partir de cero.
- El convenio debe comprometer recíprocamente a las dos partes; de manera que no sean sólo los centros escolares los que "hacen el favor" de admitir alumnos de prácticas, sino que las escuelas y facultades puedan ofrecer a los centros algo más que un refuerzo para sus tareas docentes durante el tiempo que dura la actividad de prácticas.
- Así, los centros escolares, al finalizar el proyecto se quedan con un cuerpo de recurso y materiales que pueden ser utilizados en el futuro o en otros ámbitos disciplinares.
- Los alumnos y alumnas en periodo de formación pueden enfrentarse, de una manera efectiva y tutelada, a la sensación de distancia entre los saberes adquiridos y la realidad escolar, buscando alternativas y soluciones diferentes a las que ya vienen prefabricadas en las propuestas editoriales, contrastándolas con sus respectivos tutores y adaptándolas a los rasgos identitarios de cada centro escolar.
- Mostrar de manera empírica y efectiva, tanto al alumnado en formación inicial como al profesorado en activo, las posibilidades que ofrece el uso de las artes en la tarea docente.

Descripción del proyecto de Practicum en Educación Artística en la Diplomatura de Maestro de Educación Infantil

El origen de esta experiencia es un debate en el seno de la Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública de Navarra, desarrollado entre profesorado y alumnado con el fin de renovar los actuales hábitos formativos que en este tipo de prácticas se suelen desarrollar. El objetivo principal era sustituir la "presencia" del alumnado en el aula, algunas veces incómoda tanto para el propio alumnado como para el profesorado, por un tipo de experiencias prácticas

que supusieran una mayor implicación en la vida del centro y un trasvase real de las actividades y el conocimiento desarrollados en la diplomatura hacia el centro receptor del alumnado de prácticas.

Con esta filosofía, desde dicha comisión se impulsaron varios proyectos que reúnen las siguientes características:

- Son proyectos permanentes que vinculan al centro receptor y a la universidad a largo plazo, no sólo en el periodo de realización de las prácticas
- Buscan aportar algo al centro, tratando de incidir en la mejora de las condiciones docentes, la creación de recursos o la fundamentación de una infraestructura estable de actualización científica.
- El alumnado no es meramente un espectador pasivo de las prácticas docentes del tutor del centro, sino que se implica tanto en la realidad del centro como en actividades de aula.

El proyecto presentado desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica, dirigido por quien suscribe, se puso en marcha con tres centros escolares de la comarca de Pamplona durante los cursos 1997-1998, 1998-1999 y 1999-2000. En gran medida ha sido propiciado por la determinación de la Comisión de Prácticas de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, de juntar el Practicum II y III de las titulaciones de maestro en un sólo periodo a desarrollar de forma continua durante el segundo cuatrimestre del tercer curso. Del mismo modo ha sido muy eficaz y de gran ayuda la decisión de establecer convenios firmes (no sólo para cada curso) entre los tutores de prácticas de la universidad y los de los centros escolares, garantizando de este modo la continuidad de cualquier proyecto que se pusiera en marcha al amparo de este marco de acción docente.

Objetivos:

- Proporcionar un ámbito especial de experimentación de propuestas de innovación en educación artística infantil a nuestro alumnado de la titulación de maestro.
- Dar oportunidad a que los docentes-tutores de los centros escolares integran el uso del arte y las nuevas tecnologías en la elaboración de materiales didácticos para la etapa infantil.
- Superar la idea alienante y simplista de que sólo determinadas formas de arte son apreciables o adecuadas para los niños y niñas de educación infantil.
- Generar una fuente de recursos icónicos para uso del profesorado de esta etapa en los centros participantes.
- Diseñar una base de datos, denominada "iconoteca" que permitiera gestionar dichos recursos gráficos, proponiendo sugerencias didácticas de aplicación.

Organización de la actividad

Una actividad de este tipo necesita una buena organización de los tiempos, una buena coordinación que nos permita desde la universidad intervenir en el momento preciso en el que la escuela esté desarrollando los temas o contenidos curriculares para los que estamos preparando los recursos. Por ello, ha sido preciso mantener reuniones de trabajo frecuentes y dividir el proyecto en varias fases:

1. Toma de contacto con el centro escolar y convenio sobre el tipo de proyecto a desarrollar, establecimiento de calendario y acuerdo sobre los temas o centros de interés sobre los que articular el trabajo.

2. Periodo de Practicum propiamente dicho. Ha sido dividido en varias partes:

2.1 Preparación del alumnado en la universidad.

Durante aproximadamente la primera semana de estancia en los centros los alumnos y alumnas participantes en el proyecto trabajan a diario con el tutor de la universidad en torno a los siguientes temas:

- Aprendizaje en el uso de las herramientas informáticas para elaborar materiales (escáneres, impresoras, software de edición de imagen).
- Aprendizaje en el diseño y mantenimiento de una base de datos de imágenes.

2.2. El trabajo en el centro escolar

Constituye obviamente la parte más importante del proyecto. En el centro escolar los alumnos tienen una triple tarea a desarrollar:

- Instruir a los tutores del centro escolar en el uso de las herramientas informáticas que van a ser usadas en el desarrollo del proyecto. Sobre todo en el manejo y gestión de la base de datos.

- Participar en las actividades de aula como cualquier otro de sus compañeros en periodo de prácticas.
- Aplicar lo aprendido en su periodo de formación y los conocimientos específicos sobre el uso de los recursos informáticos para elaborar materiales didácticos innovadores que den protagonismo al uso de las artes visuales en las aulas. De este modo los alumnos en prácticas se convierten en una especie de asesores de educación artística que ofrecen soluciones a cosas tan elementales como dar otro aspecto a una vieja ficha o elaboran un CD-ROM con las imágenes clasificadas que se han propuesto para ser usadas en una determinada unidad didáctica.

2.3. El seguimiento y la evaluación de los proyectos didácticos

Durante este periodo los alumnos hubieron de mantener un contacto permanente con el tutor de la universidad de modo que se pudiera ir haciendo un seguimiento constante de la adecuada realización de las tareas y se debatiera sobre la idoneidad de las propuestas que se iban elaborando. Este trabajo se realizaba de forma colectiva, de modo que todos los estudiantes pudieran ser partícipes del trabajo que realizaba cada uno de sus compañeros, haciendo al mismo sus aportaciones y recogiendo sugerencias e ideas para su propio proyecto. Por su parte el tutor ha tratado de hacer emerger problemas y de lanzar sugerencias que enriquezcan la reflexión y el producto final.

Además de estas reuniones, cada estudiante ha elaborado un diario en el que recoge todas las experiencias de su paso por el Practicum y el desarrollo de sus proyectos. Este diario se convierte en el núcleo principal de la memoria que debe presentar al terminar sus prácticas y en una herramienta de especial valor para evaluar el trabajo realizado.

El establecimiento de conclusiones y la preparación del trabajo para el curso siguiente

La continuidad en la relación entre los tutores de la universidad y los centros permite que tanto los recursos elaborados, como la experiencia acumulada sirva de punto de partida para planificar la actividad del curso siguiente. Por eso, tras cada periodo de prácticas los tutores se reúnen para hacer una valoración del trabajo realizado y determinar los objetivos del siguiente curso.

Respecto al alumnado participante en el proyecto, sirva como botón de muestra de su respuesta a la experiencia este fragmento extraído de la Comunicación que presentaron en Junio de 1998 en el V simposium Internacional sobre el Practicum, dedicado a las "Innovaciones en el Practicum":

"Por otra parte, la valoración que hacemos respecto a los proyectos es muy positiva, tanto para los alumnos/as en prácticas como para los centros escolares que acogen a los mismos (.../...) Para nosotras fue una experiencia muy satisfactoria, ya que aparte de tener un contacto directo con los niños y niñas, pudimos llevar a la práctica una nueva forma de abordar el trabajo en el aula, tanto en el aspecto organizativo como en la práctica." (Areta et al, 1998).

Conclusiones . En busca de una agenda de intervenciones para elevar el nivel y la calidad de la formación inicial de maestro-a.

A falta de datos precisos, que deberían venir de una investigación rigurosa sobre el tema, hemos podido constatar, sin embargo, que los alumnos, hoy maestros y maestras, que han participado en estos proyectos, mantienen dinámicas de trabajo en el aula análogas a aquellas que pudieron experimentar durante el desarrollo del practicum, diferenciándose netamente de quienes hicieron sus prácticas siguiendo la vía convencional. Es por eso que pensamos que la intervención directa sobre el aula, cuando los estudiantes están todavía en periodo de formación inicial, resulta muy importante para que experimenten de manera directa y personal, cuáles son las posibilidades de cambio en la actual enseñanza de las artes. En la medida en la que se sienten protagonista de ese cambio y toman conciencia de que las dificultades existentes son superables con la aplicación de nuevos criterios y métodos formativos, los futuros maestros y maestras habrán contribuido a aflojar el freno secular que impide el despegue definitivo de la enseñanza de las artes en las primeras etapas de la educación.

Creemos que el Practicum puede constituir, por tanto, una oportunidad magnífica para introducir ese cambio y reducir la distancia entre la escuela y la universidad entre la práctica diaria y la teoría, que hoy

tantos enseñantes en activo presentan como argumento justificativo de su renuncia a la innovación en esta área de conocimiento.

Es preciso resaltar, sin embargo, que somos conscientes de que lo que realmente puede hacer interesantes e innovadores estos proyectos no es sólo que integren las artes o que usen las nuevas tecnologías, sino cómo las integran. Se pueden preparar materiales muy vistosos, haciendo un gran alarde medios técnicos, pero carentes de todo interés innovador. La innovación vendrá, en definitiva, de que seamos capaces de:

- Ofrecer a los niños y niñas la posibilidad de asomarse de manera crítica a un universo visual estéticamente rico y variado, más allá del que los adultos estamos fabricando a diario para ellos.
- Considerar que la creatividad de estos mismos niños y niñas debe desplegarse en todos los ámbitos de su formación y que los métodos propios de las artes, sobre todo del arte contemporáneo, ofrecen sugerencias inigualables y son una fuente de recursos para inventar procesos de trabajo, extender una mirada crítica sobre la realidad circundante, generar nuevas formas de representación, etc...
- No ofrecer a los niños y niñas un repertorio de productos artísticos sancionados por la cultura de masas, con el fin de que los adopten como modelos a reproducir. Abrirse, por el contrario, al repertorio de problemas e inquietudes estéticas, adaptadas a cada nivel educativo, que subyacen a los productos estéticos que configuran nuestra cultura visual.
- Buscar un consenso para reconfigurar nuestra presencia en los planes de estudio de maestro, para que las materias correspondientes a la educación artística permitan abordar oficialmente este tipo de problemas y garanticen una formación acorde con el devenir de la cultura estética actual.
- Reclamar una mayor intervención en los planes de estudios de la actual especialidad de Educación Musical para que integre en su troncalidad materias correspondientes a las de sus disciplinas "hermanas".
- Promover en los centros escolares la figura del asesor-especialista en educación artística, no como alguien que peregrina de aula en aula impartiendo la hora semanal de plástica, sino como alguien que coordina y asesora las actividades que en este ámbito desarrollan todos los tutores y no tutores de la enseñanza primaria.

Referencias:

AGIRRE ARRIAGA, I. (2000): *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra

ARAÑÓ GISBERT, J. C. (1989): "Art Education in Spain: 150 years of Cultural Ideology". En *The History of Education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, Reston (VA). NAEA, 1992.

ARETA, I. et al (1998): "El Practicum de Educación Infantil de la Universidad Pública de Navarra desde la perspectiva de los alumnos". En Zabalza, M.A. e Iglesias, L. (Eds) *V simposium internacional sobre el Practicum. Innovaciones en el Practicum*. Poio (Pontevedra) Universidad de Vigo/Universidad de Santiago de Compostela

CAJA, J. (Coord.) (2001): *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona, Graó.

CALBÓ, M. (1997) "¿Tienen que dibujar los estudiantes en las clases de didáctica del arte?" En *Arte, individuo y sociedad*, 9 (33-52).

CUENCA, M. (1988). *La enseñanza del dibujo en las escuelas de magisterio (1839-1986)*. Madrid. Universidad Complutense.

FORRELLAD, M.; GRATACÓS, R. Y JUANOLA, R. (1993): "Modelos de formación artística para el profesorado en el área artística". En Montero, L. Vez, J.M. (Coords) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Ed. (681-687).

HERNÁNDEZ, F. "La educación de las Artes visuales en la Universidad: entre la búsqueda de renacimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos" (en prensa).

JUANOLA, R. (1998): “Las disciplinas artísticas en la formación del profesorado: de la educación de la sensibilidad a las didácticas específica” en Hernández, F. y Ricart, M (comp) *III Jornades d'història de l'Educació Artística*. Barcelona, Publicación Belles Arts, pp. 223-258.

MARÍN VIADEL, R. (2000): “Didáctica de la Expresión Plástica o Educación Artística”, en Rico, L y Madrid, D. (eds) *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis. (153-208).

SULLIVAN, G. (1993) “Art-based art education: Learning that is meaningful, authentic, critical and pluralistic”. *Studies in Art education*, 35 (1), 5-21.