

Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa





Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en inglés (*Arts and Cultural Education at School in Europe*), francés (*L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*) y alemán (*Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa*).

ISBN 978-92-9201-077-5

doi 10.2797/34810

Este documento está también disponible en Internet (<http://www.eurydice.org>) (<http://www.educacion.es/cide/eurydice>).

Texto terminado en marzo de 2009.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009.

El contenido de esta publicación puede ser parcialmente reproducido, excepto con fines comerciales, a condición de que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Red Eurydice", seguida de la fecha de publicación del documento.

Para la reproducción del documento completo ha de solicitarse permiso a la EACEA P9 Eurydice.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Internet: <http://www.eurydice.org>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

- Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación: educacion.es
- Catálogo general de publicaciones oficiales: 060.es

Fecha de edición: 2010
NIPO: 820-10-112-X
Depósito Legal: M-44193-2010
Imprime: Estudios Gráficos Europeos, S.A.

Impreso en España

PREFACIO



El papel que la educación artística desempeña en la creación de competencias para la vida en los jóvenes en el siglo XXI ha sido ampliamente reconocido en el ámbito europeo. La Comisión Europea propuso una Agenda Europea para la Cultura, aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2007. Esta agenda reconoce el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad. Además, el marco estratégico de la UE para la cooperación europea en materia de educación y formación para la próxima década destaca la importancia de las competencias transversales clave, entre ellas la sensibilidad cultural y la creatividad.

La declaración de 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación es un reconocimiento adicional de los vínculos que existen entre sensibilidad cultural y creatividad. En estos doce meses se han abordado temas como el fomento de la creatividad artística y otras formas de creatividad en todos los niveles y tipos de enseñanza. Al mismo tiempo, la Resolución de 2009 del Parlamento Europeo sobre los estudios artísticos en la Unión Europea expone una serie de recomendaciones clave para el desarrollo de la educación artística y pide una mayor coordinación de las políticas de educación artística a nivel europeo.

Las investigaciones sobre el potencial de la educación artística para aumentar la creatividad de los jóvenes subrayan la necesidad de una continua mejora de su calidad. Para ayudar a cubrir esta necesidad e identificar buenas prácticas, Eurydice ha elaborado esta perspectiva general del estado de la educación artística y cultural en Europa. El estudio contiene información comparativa sobre la oferta de educación artística y cultural en los currículos de 30 países europeos. Abarca las metas y los objetivos de esta educación, su organización, la oferta de actividades extracurriculares, y también las iniciativas para el desarrollo de la educación artística y cultural. Además, incluye información importante sobre la evaluación del alumnado y la formación del profesorado en las disciplinas artísticas. Muestra claramente, por ejemplo, que la música y las artes visuales son las materias más comúnmente impartidas en los niveles de primaria y secundaria, y que la participación

de artistas profesionales en la educación artística es bastante limitada. El estudio destaca la importancia de la colaboración entre los distintos actores implicados en la educación artística.

Creo que este estudio de Eurydice brinda a todos los interesados en el tema una valiosa visión de conjunto de la manera en que se imparte la educación artística y cultural en los países europeos, y que será de sumo interés tanto para los docentes como para los responsables políticos.



Ján Figel'

Comisario responsable de
Educación, Formación, Cultura y Juventud

29 de septiembre de 2009

ÍNDICE

Prefacio	3
Introducción	7
Resultados fundamentales	15
Capítulo 1: Competencias en la elaboración y objetivos del currículo de educación artística y cultural	17
1.1. Competencias en la elaboración del currículo de educación artística y cultural	17
1.2. Objetivos de la educación artística	18
Capítulo 2: La organización del currículo de educación artística	23
2.1. Currículos de educación artística integrados o separados	23
2.2. Materias artísticas obligatorias u optativas	26
2.3. Horas lectivas dedicadas a la educación artística	29
2.4. Relaciones transversales entre las materias artísticas y otras materias	31
2.5. El uso de las TIC como parte del currículo de educación artística	32
Capítulo 3: Iniciativas y recomendaciones para el desarrollo de la educación artística y cultural	35
3.1. Redes y organizaciones nacionales creadas específicamente para promover la educación artística y cultural	35
3.2. Colaboraciones entre los centros educativos y el mundo del arte y la cultura	37
3.3. El uso de las TIC en la educación artística y cultural	41
3.4. Organización de actividades artísticas y culturales extracurriculares	43
3.5. Festivales, celebraciones y concursos de naturaleza artística	47
3.6. Otras iniciativas para reforzar y desarrollar la educación artística	49
Capítulo 4: Evaluación del alumnado y control de la calidad de la enseñanza	51
4.1. Evaluación del alumnado	51
4.2. Control de la calidad de la enseñanza	60
Conclusiones	63

Capítulo 5: La formación del profesorado de materias artísticas	65
5.1. El profesorado de materias artísticas en la educación general obligatoria	65
5.2. Competencias y cualificaciones del profesorado de materias artísticas	68
5.3. La participación de artistas profesionales en la formación del profesorado	76
Conclusiones	79
Glosario	85
Índice de gráficos	87
Referencias	89
Anexo	91
Reformas en la educación artística previstas o implantadas desde 2007	91
Agradecimientos	101

INTRODUCCIÓN

En los países europeos la educación es objeto de numerosas demandas contradictorias que influyen en la organización y el contenido de la educación artística. La creciente globalización ha traído consigo tanto beneficios como desafíos, derivados, entre otras cosas, de la mayor competencia internacional, la migración y el multiculturalismo, de los progresos tecnológicos y del desarrollo de la economía del conocimiento. El sistema educativo puede concebirse como una herramienta para preparar a los niños para su papel en un mundo cada vez más incierto. Los centros escolares tienen un papel muy importante a la hora de ayudar a los jóvenes a desarrollar la confianza en sí mismos, en tanto que individuos y miembros de diversos grupos dentro la sociedad. También existe una reconocida necesidad de alentar a los jóvenes para que desarrollen una amplia gama de competencias e intereses, con el fin de identificar y favorecer su potencial, así como de fomentar su creatividad.

Todos estos cambios plantean una serie de retos a la educación artística, como ponen de manifiesto los debates actuales tanto en el ámbito de la política como en el de la investigación.

Justificación del estudio: el contexto político y de investigación

En los últimos años las organizaciones internacionales han mostrado un creciente interés hacia la educación artística, interés que ha dado lugar a avances políticos fundamentales que forman el telón de fondo de este estudio. La UNESCO ha sido la fuerza motriz del desarrollo de iniciativas políticas en materia de educación y cultura durante la última década. En 1999, el director general de la UNESCO pidió a todas las partes interesadas del ámbito de la educación artística y cultural que hicieran lo necesario para garantizar que la enseñanza artística ocupara un lugar especial en la educación de todos los niños y niñas, desde la guardería hasta el último año de la enseñanza secundaria (UNESCO, 1999). A este llamamiento le siguió una conferencia mundial celebrada en Lisboa que supuso la culminación de cinco años de colaboración internacional entre la UNESCO y sus socios en el ámbito de la educación artística. La conferencia confirmó la necesidad de fundamentar la relevancia de la educación artística en todas las sociedades, e impulsó la publicación de *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education* (Bamford, 2006) y la *Hoja de Ruta para la educación artística* (UNESCO, 2006). Esta hoja de ruta pretendía servir de apoyo y de guía para fortalecer la educación artística, y en ella se afirma que la educación artística ayuda a hacer respetar el derecho humano a la educación y la participación cultural, a desarrollar las capacidades individuales, a mejorar la calidad de la educación y a promover la expresión de la diversidad cultural.

En Europa se han producido avances políticos similares. En 1995, el Consejo de Europa lanzó un ambicioso proyecto centrado en *Cultura, Creatividad y los Jóvenes* que examinaba la oferta de educación artística en los centros educativos de los Estados miembros, así como la participación de artistas profesionales y la disponibilidad de actividades extracurriculares. Este proyecto dio lugar a un estudio sobre la educación artística en Europa (véase NACCCE, 1999) y a un coloquio internacional. En 2005, el Consejo de Europa lanzó un Convenio marco sobre el valor del patrimonio cultural para la sociedad (Consejo de Europa, 2005), en el que se identificaba la necesidad de que los países europeos preserven sus recursos culturales, promuevan la identidad cultural, respeten la diversidad y fomenten el diálogo intercultural. El artículo 13 de este convenio marco reconocía la importancia del patrimonio cultural en la educación artística, pero también recomendaba que se establecieran vínculos entre materias impartidas en las diversas áreas de estudio. En 2008, el Consejo publicó un *Libro blanco sobre el diálogo intercultural* (Consejo de Europa, 2008) que ofrecía un enfoque intercultural

para gestionar la diversidad cultural. En él se identificaban las organizaciones educativas (incluidos museos, lugares de patrimonio, guarderías y centros educativos) que tienen potencial para respaldar el intercambio intercultural, el aprendizaje y el diálogo a través del arte y las actividades culturales.

En el contexto de la Unión Europea también se han producido distintos avances. En 2006, durante la presidencia austriaca del Consejo de la Unión Europea, se organizó una conferencia internacional sobre la *Promoción de la Educación Cultural en Europa* (Presidencia Austriaca de la UE, 2006). La conferencia estuvo precedida por una reunión de la Red Europea de Funcionarios que Trabajan en el Área de la Educación Artística y Cultural en la que se lanzó la idea de un glosario con el que sentar unas bases comunes para la definición de “educación cultural” y otros términos relacionados ⁽¹⁾.

En mayo de 2007 la Comisión elaboró la *Comunicación sobre una agenda europea para la cultura en un mundo en vías de globalización* (Comisión Europea, 2007). En noviembre de ese mismo año, en respuesta a la comunicación, el Consejo emitió una resolución sobre una Agenda Europea para la Cultura (Consejo de la Unión Europea, 2007a). En ella se recomendaba fomentar “la educación artística y la participación activa en actividades culturales con objeto de desarrollar la creatividad y la innovación”. A la resolución le siguió un Plan de Trabajo en Materia de Cultura (2008-2010) (Consejo de la Unión Europea, 2008). La Comisión reconoció la importancia de la cultura y la creatividad designando 2008 como el Año Europeo del Diálogo Intercultural, y 2009 como el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación.

La Resolución del Consejo de 2007 introdujo también un nuevo método abierto de coordinación (MAC) en el ámbito de la cultura. Dentro del marco de este MAC, se creó un grupo de trabajo sobre las sinergias entre cultura y educación con el objetivo de promover la competencia clave de la “conciencia y expresión culturales” ⁽²⁾. El grupo de trabajo tenía como mandato validar las buenas prácticas y formular recomendaciones sobre nuevas iniciativas para promover la cooperación entre cultura y educación (incluida la educación artística) en los Estados miembros.

En marzo de 2009 el Parlamento Europeo aprobó una resolución sobre Estudios Artísticos en la Unión Europea (Parlamento Europeo, 2009) que incluía entre sus recomendaciones principales las siguientes: la educación artística debería ser obligatoria en todos los niveles educativos; la educación artística debe utilizar los recursos proporcionados por las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información; la enseñanza de la historia del arte debe ir acompañada de encuentros con los artistas y de visitas a lugares emblemáticos relacionados con la cultura. Para progresar en estas cuestiones, la resolución pedía una mayor supervisión y coordinación de la educación artística en el ámbito europeo, lo que incluye la supervisión del impacto de la enseñanza artística en las competencias de los estudiantes en la Unión Europea.

Además de estos importantes avances en la cooperación europea e internacional, ha habido una serie de conferencias e iniciativas más modestas, algunas de las cuales han dado lugar a cambios en la política relativa a la educación artística y cultural. Entre ellas se encuentra la organizada en 2001 por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia de los Países Bajos sobre el contenido y la situación de la educación artística y cultural en los centros de educación secundaria europeos (*Cultuurnetwerk Nederland*, 2002), un Simposio Europeo e Internacional sobre Educación Artística ⁽³⁾, y una conferencia internacional sobre la cultura de los jóvenes, la educación, la ciudadanía y la formación del profesorado organizada por el Ministerio de Educación

⁽¹⁾ Véase el glosario en: <http://www.cultuurnetwerk.nl/glossary/>

⁽²⁾ Véase el sitio web del grupo de trabajo: http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1573_en.htm

⁽³⁾ Véase el sitio web del Simposio: <http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Pedagogie.nsf/0/D9E5FC50EAF95536C12570D7004A1A24?OpenDocument&L=2>

flamenco y el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia neerlandés, coincidiendo con el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación ⁽⁴⁾.

Al mismo tiempo, tres órganos internacionales que representan a educadores en arte –arte dramático/teatro, artes visuales y música– se unieron para formar una alianza mundial (Sociedad Internacional para la Educación por las Artes, 2006), e invitaron a la UNESCO a asignar a la educación artística un lugar destacado en la agenda mundial para el desarrollo humano sostenible y la transformación social.

Otra iniciativa fue la emprendida por la *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)*, que lleva varios años recopilando información sobre los sistemas nacionales de enseñanza profesional de la música. Su sitio web ⁽⁵⁾ es principalmente resultado de los proyectos “Polifonia” y “Mundus Musicalis”.

Cuestiones planteadas: lo que (no) nos enseña la investigación

Hay pocos estudios internacionales y paneuropeos dedicados a la educación artística que puedan tomarse como referencia para las cuestiones planteadas en este estudio. A continuación se muestran sus temas y conclusiones principales.

- **¿Tienen el mismo peso todas las áreas del currículo? ¿Qué lugar ocupan las artes en los currículos nacionales?**

Las investigaciones confirman que existe una jerarquía según la cual la lectura, la escritura y el cálculo numérico son áreas prioritarias. Además, dentro del ámbito de las artes, algunas formas específicas (especialmente las artes visuales y la música) tienen prioridad sobre otras (como el arte dramático o la danza). Como parte de la iniciativa del Consejo de Europa *Cultura, Creatividad y los Jóvenes*, se llevó a cabo un estudio sobre educación artística en Europa (Robinson, 1999) que concluyó que, aunque todas las declaraciones nacionales de política sobre educación subrayaban rutinariamente la importancia de la dimensión cultural y la necesidad de promover las capacidades artísticas y creativas de los jóvenes, en la práctica, tanto el estatus como la oferta de educación artística tienen bastante menos relevancia. Las disciplinas principales eran el arte y la música. En la mayoría de los sistemas nacionales, las artes eran obligatorias en la educación primaria y durante los dos o tres primeros años de educación secundaria. Después de esta etapa, y de forma casi universal, las artes eran optativas. En todos los casos estudiados las artes ocupaban una posición inferior a la de las matemáticas y la ciencia. En algunos países se intentó reducir la proporción de educación artística en el currículo en favor de materias consideradas más relevantes para el éxito económico o académico.

Estudios internacionales posteriores llegaron a conclusiones similares (Sharp y Le Métails, 2000; Taggart *et al.*, 2004). En los documentos oficiales se identificaron dos enfoques principales en cuanto a la definición de las artes: como una sola materia genérica (denominada también “área integrada”), o como una serie de materias separadas. Una de las preocupaciones respecto al enfoque de materias separadas era el lugar que ocupaban el arte dramático y la danza, englobadas a menudo dentro de otras materias. En particular, se reconoció que puede resultar difícil promover las cualidades expresivas de la danza si esta se incluye dentro de una materia centrada en el ejercicio físico y el deporte. Taggart *et al.* (2004) encontraron que las artes visuales y la música se estudiaban como materia obligatoria en los 21 países estudiados. Aproximadamente en la mitad de los

⁽⁴⁾ Véase el sitio web de la conferencia: <http://www.cicy.eu/>

⁽⁵⁾ Véase: <http://www.bologna-and-music.org/countryoverviews>

países/Estados incluidos en ese trabajo los alumnos cursaban una o más disciplinas artísticas hasta los 16 años. En los países/Estados restantes los alumnos estudiaban arte hasta los 14 años o las materias artísticas tenían carácter optativo para los alumnos de más edad de la enseñanza secundaria.

El bajo estatus de las materias artísticas se ve reflejado en la relativa falta de atención prestada a la evaluación y el seguimiento de la enseñanza artística (Bamford, 2006; Taggart *et al.*, 2004). Las investigaciones también han resaltado la preocupación por el tiempo asignado oficialmente a la educación artística, y el que realmente se le dedica en los centros, puesto que resulta insuficiente para elaborar un currículo amplio y equilibrado (Robinson, 1999; Sharp y Le Métails, 2000; Taggart *et al.*, 2004). La falta de tiempo, de espacio y de recursos se ha señalado como factor clave que impide el éxito de la educación artística (Bamford, 2006).

- **¿Cuáles son los objetivos de la educación artística? ¿Tienen todos un peso equivalente?**

La educación artística está sometida a una presión cada vez más fuerte para que cumpla una diversidad de objetivos, además de la enseñanza de las artes propiamente dicha. Los sistemas educativos reconocen cada vez más la importancia de desarrollar la creatividad de los niños y de contribuir a la educación cultural, pero no siempre está claro cuál se espera que sea la contribución de las artes, ni como materias individuales, ni en interacción con otras áreas del currículo. Taggart *et al.* (2004) encontró que, de los 21 países/Estados de su estudio internacional, casi todos tenían objetivos similares para la enseñanza artística, del tipo: desarrollar las competencias artísticas, el conocimiento, la comprensión y la práctica de las diversas formas de arte; aumentar la comprensión cultural; compartir experiencias artísticas; y convertirse en consumidores y participantes del arte bien formados. Pero, además de estos resultados artísticos, en la mayoría de los países se esperaba de la educación artística que tuviera resultados en la esfera personal y sociocultural (como la confianza y la autoestima, la expresión individual, el trabajo en equipo, la comprensión intercultural y la participación cultural). En particular, en los objetivos relativos a la educación artística se aprecia claramente un nuevo enfoque sobre la creatividad (a menudo en relación con su importancia respecto a la innovación) y sobre la educación cultural (en relación tanto con la identidad individual como con la promoción de la comprensión intercultural). Esto pone en cuestión la capacidad del currículo artístico para cumplir unos objetivos tan amplios y diversos.

- **¿En qué medida están preparados los docentes para la enseñanza de las artes y qué oportunidades tienen de actualizar sus competencias? ¿De qué forma supervisan los sistemas educativos la enseñanza de las artes?**

Como señala Bamford (2006), un buen número de sistemas educativos delegan la enseñanza de las materias artísticas –especialmente a los niños más pequeños– en docentes generalistas. Enseñar arte a alto nivel no es una tarea fácil, por lo que no es de extrañar que especialmente los docentes de educación primaria no tengan la suficiente confianza para impartir esas materias (Taggart *et al.*, 2004). Parece necesario re-examinar tanto la formación inicial de los docentes en el campo de la enseñanza de materias artísticas como los dispositivos para su formación permanente, de manera que les permitan actualizar sus conocimientos y aumentar sus competencias.

En la investigación reciente se ha dedicado poca atención a los sistemas de supervisión de la calidad de la enseñanza artística, aunque sí existen frecuentes referencias a la preocupación por la variabilidad de los estándares y a la necesidad de proporcionar experiencias de aprendizaje de alta calidad en las escuelas (Bamford, 2006; Robinson, 1999; Sharp y Le Métails, 2000; Taggart *et al.*, 2004).

Robinson (1999) destacó un problema estructural que obstaculiza el desarrollo de una educación artística coherente en los centros. Las competencias gubernamentales relativas a las artes y a la educación están

con frecuencia repartidas entre dos o más ministerios diferentes de educación y cultura, y en ocasiones, de juventud y deportes, lo que puede dificultar la comprensión de las necesidades y de las prioridades. Robinson apuntaba que allí donde se habían unificado ministerios que antes estaban separados, se habían observado beneficios mutuos en términos de una mayor comprensión, eficiencia y efectividad.

- **¿Evalúan los docentes el rendimiento del alumnado en las materias artísticas y, si es así, cómo lo hacen?**

Es necesario controlar el rendimiento de los alumnos a lo largo del currículo, pero la evaluación de las materias artísticas resulta especialmente difícil. Un estudio reciente (Bamford, 2009) examina la evaluación de la educación artística y cultural en el contexto europeo y afirma que el propósito principal de la evaluación de las materias artísticas debe ser enfocar, clarificar y concretar los objetivos para los estudiantes dentro de un programa. La evaluación se puede utilizar con fines formativos (durante el aprendizaje) y sumativos (al concluir una secuencia de aprendizaje) para obtener datos sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos. Entre los desafíos a los que se enfrenta la evaluación de las materias artísticas se encuentra, de un lado, la tendencia hacia enfoques más integrados de la educación artística y cultural, y de otro, el hecho de que la responsabilidad de la evaluación en el ámbito de las artes es a menudo compartida por una serie de organismos que deben trabajar y planificar en colaboración. Bamford llama asimismo la atención hacia la necesidad de que la propia evaluación sea un acto creativo, argumentando que los métodos de evaluación deben capturar los distintos tipos de aprendizaje que experimenta un niño como actor, como observador crítico o como creador.

Las investigaciones previas han señalado que la evaluación de las materias artísticas, cuando se requiere, es normalmente responsabilidad de unos docentes que pueden haber recibido o no formación y orientación adecuadas para esta tarea (Taggart *et al.*, 2004). El mismo informe de Taggart *et al.* (2004) concluyó que los principales métodos de evaluación utilizados por los docentes consistían en pedir a los alumnos que desarrollaran una actuación o una obra artística en respuesta a un tema determinado, y en examinar el proceso de diseño realizado por los alumnos en sus trabajos. Se identificaron tres enfoques principales de la evaluación. El primero requería que los docentes realizaran una valoración profesional individual sobre los objetivos y el contenido del currículo. El segundo exigía que el profesor calificara el rendimiento de los alumnos de acuerdo con un estándar común previsto para un curso/grupo de edad determinado. En el tercero el docente ha de asignar un determinado nivel de progreso a cada alumno utilizando una escala de graduación, independientemente de la edad o el curso. La mayoría de los países utilizaban los dos primeros enfoques. Estos sistemas pueden detectar si los progresos de los alumnos son suficientes o insuficientes, pero no se han explorado a fondo cuestiones como la validez, la fiabilidad y las consecuencias de los distintos sistemas de enseñanza y aprendizaje.

- **Se espera que los centros ofrezcan actividades extracurriculares relacionadas con el arte y la cultura, pero ¿tienen todos los jóvenes las mismas posibilidades de acceso a estas actividades, independientemente de su entorno?**

El acceso de los niños y niñas a las experiencias artísticas y culturales (como, por ejemplo, visitas a museos) ha sido objeto de interés para la investigación, especialmente porque los centros tienen el potencial de reducir las desigualdades dando acceso a recursos culturales a niños de entornos desfavorecidos (véase Robinson, 1999; Sharp y Le Métails, 2000).

- **¿Participan artistas profesionales en la educación artística y, si es así, de qué manera?**

Varios estudios (Bamford, 2006; Robinson, 1999; Sharp y Le Métails, 2000) han recomendado la participación de artistas profesionales en la educación artística. Las razones principales que se esgrimen para ello son:

aumentaría la calidad de la enseñanza y el aprendizaje artísticos, se fomentaría la creatividad, mejoraría la competencia y la confianza de los docentes, y se proporcionaría acceso a una gama más amplia de recursos culturales. Bamford (2006) afirma que se puede establecer una relación entre calidad de la educación artística y participación de artistas profesionales: “Una educación artística de calidad tiende a caracterizarse por una fuerte asociación entre los centros, por un lado, y el ámbito artístico exterior y las organizaciones que representan a la comunidad, por el otro”. A día de hoy, sabemos relativamente poco acerca de las posibilidades que los sistemas nacionales tienen de fomentar asociaciones de este tipo.

- **¿Cómo debería responder el currículo artístico al desarrollo de las nuevas tecnologías, los nuevos medios, y a la recomendación de que haya más trabajo transversal?**

Muchos estudios (Bamford, 2006; Sharp y Le Métails, 2000; Taggart *et al.*, 2004) han destacado la presión para que en el siglo XXI se amplíe el currículo de educación artística con el fin de incluir el estudio de nuevos medios (como el cine, la fotografía y las artes digitales) y de permitir que los alumnos utilicen las TIC como parte del proceso creativo. Además, se observa una tendencia hacia un mayor trabajo transversal que incluya el trabajo conjunto en las artes y en otras materias (no artísticas) sobre temas creativos y/o culturales. Todos estos desarrollos imponen nuevas demandas a docentes y centros educativos, demandas que requieren un liderazgo y un apoyo políticos.

Objeto y ámbito del estudio

Los temas y las cuestiones identificadas en los estudios anteriores se reflejan en este estudio, que presenta información actualizada, detallada y comparable sobre la política en materia de educación artística en Europa. El estudio incluye las metas y los objetivos de la educación artística, su organización, sus iniciativas y las recomendaciones para el desarrollo y la planificación de reformas. Contiene información sobre la evaluación de los alumnos y la formación de los docentes en materias artísticas. Con ello, los autores y colaboradores pretenden proporcionar información útil a los responsables de la toma de decisiones y a todas las partes interesadas.

Este informe se centra principalmente en la educación artística, aunque en el capítulo 1 puede encontrarse información sobre la educación cultural y creativa relacionada con la educación artística. Al examinar la educación cultural y la creatividad, el informe lo hace esencialmente *dentro* del currículo de educación artística: la cobertura es, por lo tanto, limitada, sobre todo en lo que tiene que ver con el contenido transversal más amplio dirigido al desarrollo de la creatividad o a la enseñanza del patrimonio cultural fuera del ámbito de las artes. Las definiciones de los términos “educación cultural y creativa” se basan en el trabajo del *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE)* de Inglaterra (NACCCE, 1999) ⁽⁶⁾.

El estudio examina las artes visuales, la música, el arte dramático, la danza, las artes mediáticas y la artesanía. La literatura (por ej., la ficción o la poesía) no se ha incluido, ya que normalmente forma parte del estudio de la lengua “nacional” en los países europeos.

Para recopilar la información en la que se basa el estudio se siguieron las siguientes definiciones:

⁽⁶⁾ En este informe, la cultura dentro de la educación se definía como los patrones de comportamiento y los valores compartidos que caracterizan a los distintos grupos sociales y comunidades, y que habitualmente incluyen la transmisión de la identidad nacional, regional o municipal y/o la promoción de la comprensión intercultural. La creatividad se define como una actividad imaginativa dirigida a producir resultados originales y de valor.

- Artes visuales: arte bidimensional, como la pintura y el dibujo, y arte tridimensional, como la escultura.
- Música: interpretación musical, composición y apreciación musical (en sentido crítico).
- Arte dramático: interpretación dramática, dramaturgia y apreciación dramática.
- Danza: interpretación de danza, coreografía y apreciación de la danza.
- Artes mediáticas: elementos artísticos y expresivos de los medios, como la fotografía, el cine, el vídeo y la animación por ordenador.
- Artesanía: elementos artísticos y culturales de la artesanía, como el arte textil, el tejido y la confección de joyas.
- Arquitectura: el arte de diseñar edificios; la observación, planificación y construcción de un espacio.

El estudio incluye a 30 países miembros de la Red Eurydice ⁽⁷⁾. El año de referencia de los datos en el estudio comparativo es 2007/2008, pero se invitó a los países/Estados a remitir reformas en curso o previstas a partir de 2008/2009 que podrían afectar al currículo de educación artística.

El estudio proporciona información sobre la educación artística y cultural en la **educación general obligatoria**. Los niveles de educación a los que se refiere son la educación primaria (CINE 1) y secundaria inferior (CINE 2) (niños de entre 5/6 y 15 años). Las escuelas de arte especializadas, especialmente importantes en Bulgaria, Eslovaquia, Grecia y Rumanía, no se incluyen en este informe. Además, solo se incluyen los centros gestionados y financiados por las autoridades públicas, con la excepción de Bélgica, Irlanda y los Países Bajos: en estos tres países se incluyen centros privados concertados, ya que la mayoría de los alumnos asisten a ellos. Además, en los Países Bajos, la Constitución establece la igualdad de financiación y trato entre la educación privada y la pública.

El informe contiene datos comparativos de los distintos países europeos, así como breves ejemplos ilustrativos de diversas aproximaciones a la organización y el contenido del currículo, a la evaluación de los estudiantes y a la formación de docentes en países concretos. Puede encontrarse más información sobre la educación artística en cada país en el sitio web de Eurydice (www.eurydice.org).

Contenido y estructura del informe

El informe está organizado en cinco capítulos principales.

El capítulo 1 examina las metas y objetivos del currículo de educación artística y cultural. En primer lugar, describe los distintos niveles de competencia sobre la elaboración del currículo (central, regional, municipal, centro educativo). En segundo lugar, presenta las principales metas y objetivos de aprendizaje definidos en los distintos países europeos. Además, analiza metas de carácter más general relativas a la educación cultural y la creatividad en todo el currículo.

El capítulo 2 se centra en la organización del currículo de educación artística en los distintos países europeos. Examina si las artes están organizadas como área curricular integrada o como materias separadas. En relación

⁽⁷⁾ Turquía, miembro de la Red Eurydice, no participó en este estudio.

con esto, analiza si las artes (ya sea como área curricular única o como materias separadas) son obligatorias u optativas, y en qué nivel CINE. Ofrece información sobre las horas lectivas dedicadas a las materias artísticas, así como relativa a los lazos transversales entre las materias artísticas y otras materias, y sobre el uso de las TIC en el currículo de educación artística.

El capítulo 3 describe las diversas iniciativas y recomendaciones para el desarrollo de la educación artística y cultural en los países europeos. Esto incluye información sobre la creación de organizaciones y redes nacionales para promover la educación artística y cultural, y sobre el desarrollo de relaciones de colaboración entre centros, organizaciones artísticas/culturales y artistas. Además, presenta información sobre proyectos para desarrollar el uso de las TIC en la educación artística y cultural, sobre actividades extracurriculares relativas a las artes, y sobre festivales, celebraciones y concursos de naturaleza artística.

El capítulo 4 se centra en la evaluación de los alumnos en las materias artísticas y en la supervisión de la calidad de la enseñanza artística. Contiene información sobre la evaluación interna (por el docente), incluidos los criterios y las escalas utilizados. También incluye estrategias de apoyo para los alumnos cuyos resultados de evaluación indican niveles especialmente altos o bajos en las materias artísticas. El capítulo identifica sistemas educativos con sistemas externos de evaluación para las materias artísticas. El apartado final se centra en los datos nacionales, recopilados mediante cuestionarios, inspecciones y encuestas, y que se han utilizado para el control de la calidad de la enseñanza de las materias artísticas.

El capítulo 5 examina la contratación y la formación de los docentes de materias artísticas, incluida la cuestión de si se contrata a docentes generales o especialistas en los distintos niveles (CINE 1 y 2), y si participan artistas profesionales en la enseñanza. A continuación, identifica la normativa y los elementos obligatorios de la formación inicial de los docentes de materias artísticas. Además, presenta información sobre los dispositivos que permiten la formación continua del profesorado de materias artísticas y sobre la participación de artistas profesionales en la formación de docentes y futuros docentes de materias artísticas.

Al principio y al final del informe se incluye una sección de resultados principales y otra de conclusiones. Además, en un anexo pueden encontrarse las reformas introducidas en el currículo de educación artística o en la educación cultural o creativa.

Agradecimientos

La información ofrecida en este estudio comparativo fue recopilada por las unidades nacionales de Eurydice en 2008 mediante una serie de preguntas acompañada de una lista de términos específicos y definiciones, tal como se indicó anteriormente. Se invitó a las unidades nacionales de Eurydice a asistir a dos reuniones preparatorias para acordar el ámbito de estudio y las definiciones adoptadas en el estudio. La Unidad Europea de Eurydice en la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) es la responsable del análisis comparativo, elaborado por la Unidad Europea con la ayuda de expertos externos en educación artística y cultural de la *National Foundation for Educational Research (NFER)* de Inglaterra y Gales. El borrador se envió a todas las unidades nacionales de Eurydice para que lo verificaran e introdujeran modificaciones. Al final del informe se da las gracias a todos los colaboradores y autores.

RESULTADOS FUNDAMENTALES

Los principales **objetivos de la educación artística** son bastante similares en todos los países estudiados. Casi todos los países mencionan como objetivos “la competencia artística, el conocimiento y la comprensión de las artes”, la “apreciación crítica”, el “patrimonio cultural”, la “expresión/identidad individual”, la “diversidad cultural” y la “creatividad”. Sin embargo, solo 15 currículos mencionan “las artes y el aprendizaje/interés durante toda la vida” (apartado 1.2).

Existen importantes **vínculos transversales** entre las artes y otras áreas del currículo. Por un lado, un gran número de currículos de educación artística incluyen entre sus objetivos la adquisición de competencias básicas tales como “el desarrollo de competencias sociales y de comunicación” (apartado 1.2), y hay varios que contienen la meta específica de fomentar los lazos entre las artes y otras materias (no artísticas). Por otro lado, la adquisición de competencia cultural y artística se señala en algunos países como objetivo educativo general de la enseñanza obligatoria (apartado 2.4).

La **concepción de los currículos de educación artística** varía enormemente de unos países europeos a otros: en aproximadamente la mitad, cada materia artística se considera por separado (por ej., música, artes visuales), mientras que en la otra mitad estas materias se conciben juntas, como un área de estudio integrada (por ej., “las artes”). La amplitud del currículo de educación artística también varía, aunque en todos los países están incluidas la música y las artes visuales, y en muchos se incluye también el arte dramático, la danza y la artesanía. Las artes mediáticas se ofertan en una docena de países. La arquitectura es parte del currículo obligatorio en cinco países (apartado 2.2).

Todos los estudiantes de enseñanza primaria tienen **algún tipo de educación artística obligatoria**. Lo mismo sucede en casi toda la enseñanza secundaria inferior. En este nivel, cuando las materias artísticas no son obligatorias, se pueden elegir como materias optativas (apartado 2.2).

El **número mínimo de horas lectivas obligatorias** dedicadas a la educación artística oscila entre 50 y 100 horas al año, aproximadamente, en casi la mitad de los países estudiados. Estas cifras son ligeramente más bajas en el nivel de educación secundaria inferior, donde aproximadamente la mitad de los países dedican entre 25 y 75 horas anuales a la educación artística (apartado 2.3). Además, casi todos los países animan a los centros escolares a ofrecer **actividades extracurriculares** de tipo artístico. Aunque estas actividades incluyen diversas formas de arte, la música parece estar especialmente bien representada (apartado 3.4).

El uso de **tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** se manifiesta explícitamente como parte del currículo en 12 países (apartado 2.5). Además, en muchos otros existen iniciativas o recomendaciones destinadas específicamente a promover el uso de las TIC (apartado 3.3).

Los centros educativos de Europa están emprendiendo iniciativas para **estrechar las relaciones entre el alumnado y el mundo de las artes y la cultura**. En la mayoría de los países se organizan visitas a lugares de interés artístico y cultural, o se establecen relaciones de colaboración con artistas (apartado 3.2). Además, hay distintos ejemplos de festivales, celebraciones y concursos relacionados con las artes en los que se anima a los alumnos a participar (apartado 3.5). En algunos países, este esfuerzo particular para desarrollar y unir las artes, la cultura y la educación se ha institucionalizado mediante la creación de organizaciones y redes para promover la educación artística y cultural (apartado 3.1).

Varios países están introduciendo reformas curriculares (anexo). En muchos casos, esto afectará al currículo de educación artística.

Los **criterios de evaluación** en la educación artística son definidos normalmente a nivel de centro escolar, por los propios docentes. Se establecen sobre la base de los objetivos de aprendizaje recogidos en el currículo o de las directrices elaboradas por las autoridades educativas. Estos criterios permiten a los docentes identificar los distintos niveles de rendimiento de los alumnos. Solo hay siete países en los que los criterios de evaluación son definidos por las autoridades educativas centrales (apartado 4.1).

La mayoría de los países recomiendan el uso de uno o varios tipos de escalas de evaluación, principalmente en secundaria, donde lo más habitual son las escalas de calificaciones numéricas. En primaria, la práctica mencionada con más frecuencia, que se da en una docena de países, es el uso de comentarios verbales. Este es especialmente el caso en los primeros años de este nivel educativo. En la mayoría de los países, una calificación insuficiente en una materia artística no tiene, en la práctica, consecuencias directas para el progreso del alumno en la escuela (apartado 4.1).

En primaria, la educación artística la imparten, principalmente, **docentes generalistas**, es decir, docentes que imparten todas o la mayoría de las materias del currículo. En la mayoría de los países los docentes generalistas reciben formación en enseñanza de las artes, así como en una o más materias artísticas. Las más habituales son las artes visuales y la música, materias obligatorias en todos los currículos escolares europeos de nivel primario. En secundaria, la educación artística la imparten **profesores especialistas** a los que se suele exigir que demuestren su competencia artística en una o varias materias artísticas específicas antes de convertirse en profesores de artes (apartado 5.1).

Los **artistas profesionales** rara vez están autorizados a enseñar su arte o artes en los centros educativos, a menos que posean una cualificación adecuada como docentes. Cuando obtienen esa autorización a pesar de no haber recibido formación profesional como docentes, habitualmente tiene carácter temporal (apartado 5.3). Además, los programas gubernamentales rara vez contemplan la participación de artistas profesionales en programas de educación y formación de docentes.

Un **enfoque de colaboración** entre los distintos actores, tanto en el ámbito político como en el de los centros, es probablemente una buena vía para mejorar la educación artística. En el ámbito político, esto ya está sucediendo en algunos países, en los que distintos ministerios tratan de colaborar en apoyo de algunos proyectos, o en los que se están creando órganos o redes específicos para promover la educación artística (apartado 3.1). A nivel de los centros educativos, la experiencia de los artistas profesionales y de las instituciones artísticas en general solo puede aportar beneficios a la hora de convertir las artes no solo en una materia fascinante que aprender, sino también en una intensa experiencia de la vida real.

CAPÍTULO 1: COMPETENCIAS EN LA ELABORACIÓN Y OBJETIVOS DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Este capítulo ofrece información relativa a dos aspectos de los currículos de educación artística y cultural. En primer lugar, a quién compete su elaboración: si se elaboran en el ámbito central, regional, municipal o de centro. En segundo lugar, expone los objetivos y/o resultados de aprendizaje definidos en estos currículos.

Pueden distinguirse dos tipos de objetivos de aprendizaje: los que aparecen definidos específicamente en el currículo artístico y cultural, y los identificados en el currículo general pero que pueden relacionarse con la educación artística y cultural y la creatividad. La finalidad principal de este capítulo es mostrar qué objetivos son parte inherente del currículo artístico y cultural en los países europeos. No obstante, al final del capítulo también se presentan brevemente algunos de los objetivos de aprendizaje más relevantes que forman parte del currículo general.

1.1. Competencias en la elaboración del currículo de educación artística y cultural

En todos los países salvo los Países Bajos las decisiones relativas a la elaboración del currículo artístico y cultural las toman, exclusivamente o en parte, las autoridades educativas centrales. En los Países Bajos, la creación de esos currículos es competencia exclusiva de los centros y/o las autoridades organizativas.

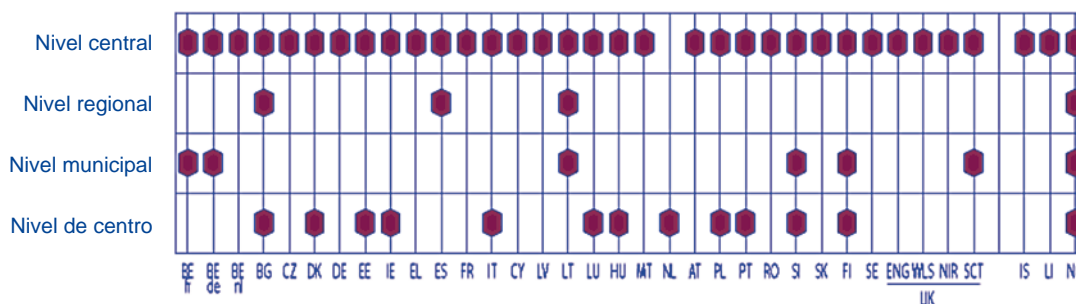
En la mayoría de los países el ministerio responsable de la educación se encarga asimismo de otros asuntos (por ejemplo, cultura, investigación, juventud, deportes o ciencia). En Chipre, Hungría, Malta, los Países Bajos, Austria, Finlandia e Islandia, la responsabilidad de la educación y la cultura recae en el mismo ministerio. Además, varios países han establecido órganos cuyo objetivo es desarrollar la educación artística y cultural, y en los que cooperan departamentos de distintos ministerios (véase apartado 3.1 del capítulo 3).

En la mayoría de los países las decisiones se toman a distintos niveles. En Noruega, los cuatro niveles (central, regional, municipal, de centro) participan en el proceso de creación de los currículos. En Bulgaria, Lituania, Eslovenia y Finlandia participan tres de los cuatro. Debe señalarse que el nivel de centro participa en este proceso en varios países.

En 14 países las decisiones se toman exclusivamente a nivel central. En Letonia y Austria, aunque las decisiones se toman únicamente a ese nivel, participan también en estrecha cooperación las autoridades regionales/municipales y los centros. En Luxemburgo, el currículo de educación primaria es el único que se determina exclusivamente a nivel central.

La aplicación del currículo, proceso derivado de su creación, implica, por su parte, la intervención de otro grupo de estamentos que no se considera aquí.

Gráfico 1.1: Competencias en la elaboración del currículo de educación artística y cultural, CINE 1 y 2, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

Para información sobre reformas en curso y futuras, véase el anexo.

1.2. Objetivos de la educación artística

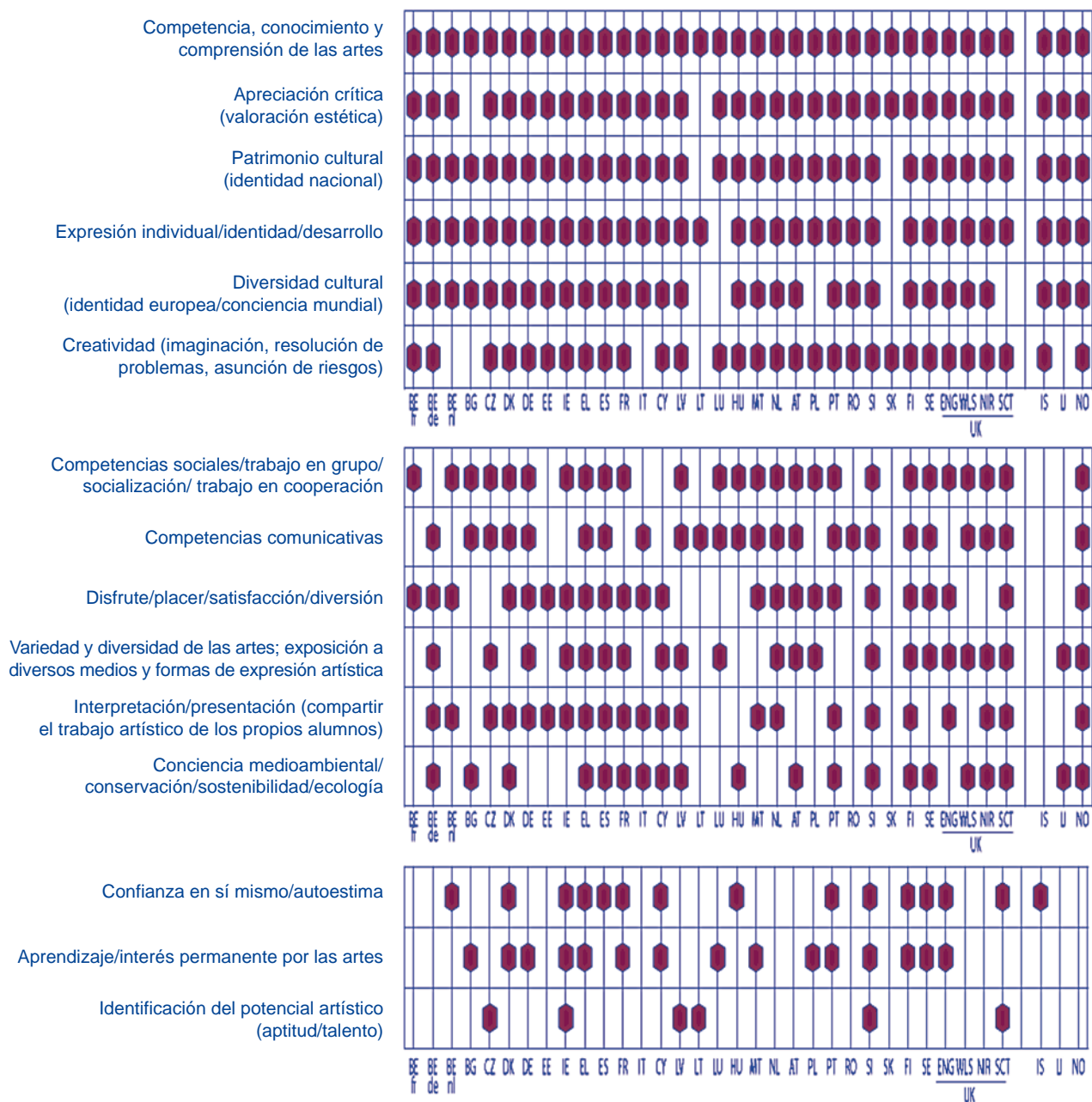
Todos los países europeos cuentan con currículos de educación artística y cultural que establecen objetivos o resultados de aprendizaje. Dependiendo de si esos currículos están estructurados como un conjunto integrado o como una serie de materias separadas (capítulo 2) pueden definirse más específicamente objetivos/resultados de aprendizaje para las artes visuales, la música, el arte dramático, la danza, las artes mediáticas y la artesanía.

La formulación de los objetivos/resultados de aprendizaje varía de un país a otro: en unos casos se expresan de forma más general y en otros, de forma más específica. Los objetivos que deben alcanzarse o las competencias que deben adquirirse pueden definirse para cada año de estudio o para cada nivel CINE. En algunos países, pese a que los objetivos/resultados varían de un nivel CINE a otro, el tipo de objetivo es, en general, muy similar para los dos niveles CINE en cuestión.

El análisis de los objetivos del currículo de educación artística y cultural se basa en un estudio internacional previo sobre los objetivos curriculares de la educación artística y cultural (Sharp y Le Métails, 2000). No obstante, en este caso se han añadido nuevas categorías para reflejar mejor el contenido de los currículos de educación artística y cultural de los países europeos en cuestión⁽⁸⁾. Los objetivos expuestos en el gráfico 1.2 se han agrupado en tres tablas, según el número de veces que aparecen en el conjunto de currículos de todos los países: la primera tabla contiene los que se encuentran en el mayor número de currículos y la última los que aparecen en el menor número de currículos.

⁽⁸⁾ Las categorías adicionales definidas en este estudio son: competencias sociales, competencias comunicativas, interpretación/presentación, expresión individual, conciencia medioambiental e identificación del potencial artístico. En el estudio de referencia hay una categoría general relativa a la “comprensión cultural” que aquí se ha dividido en dos elementos: patrimonio cultural y diversidad cultural.

Gráfico 1.2: Metas y objetivos del currículo de educación artística y cultural, CINE 1 y 2, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

España: aptitud para interpretar o presentar una obra, solo en el nivel CINE 2. Confianza en sí mismo o autoestima, solo en el nivel CINE 1.

Nota explicativa

Los objetivos están agrupados según el número de veces que aparecen en todos los currículos de todos los países: la primera tabla contiene los que se encuentran en el mayor número de currículos y la última los que aparecen en el menor número de currículos.

Para información sobre reformas en curso y futuras, véase el anexo.

Los primeros seis objetivos/resultados a los que se hace referencia en el gráfico 1.2 se encuentran en casi todos los **currículos de educación artística y cultural**. Se trata de objetivos bastante generales y relacionados expresamente con la educación artística. Todos los currículos hacen referencia a la “competencia, conocimiento y comprensión de las artes”. De esos seis objetivos, la “creatividad” es la que con menos frecuencia aparece: cinco países no la incluyen en su currículo de educación artística y cultural.

La **competencia, el conocimiento y la comprensión de las artes** son, en general, las competencias que forman la base del “lenguaje artístico” (como la comprensión de los colores, las líneas y las formas en las artes visuales o, en la música, la escucha y la interpretación musicales). El desarrollo de competencias artísticas tiende a incluir el aprendizaje de los distintos estilos y géneros artísticos. A este respecto, algunos países hacen referencia a un repertorio de obras específicas, en especial para la música y el arte dramático. La comprensión artística tiende a centrarse en conceptos artísticos como la comprensión de las características de los distintos medios de expresión artística, o la relación entre el artista, su obra y su entorno cultural y físico.

La **apreciación crítica** (valoración estética) es uno de los seis objetivos más comunes. Se refiere, en concreto, a sensibilizar a los alumnos respecto a las características esenciales de una obra o una interpretación, y a desarrollar su capacidad de realizar una valoración crítica de su propia obra o la de los demás.

Un tercer objetivo común a todos los países es la comprensión del **patrimonio cultural**. En algunos casos, está relacionado con la creación de la identidad cultural: el aprendizaje de formas culturales tiene como finalidad desarrollar en el alumno la conciencia propia como ciudadano de un país o miembro de un grupo. La comprensión del patrimonio cultural se promueve mediante el contacto con obras de arte, así como mediante el aprendizaje de las características de las obras de arte producidas en distintos periodos históricos y de las obras de ciertos artistas (en ocasiones, pertenecientes a un repertorio predeterminado o de determinados “cánones” artísticos).

La comprensión de la **diversidad cultural** es otro objetivo común a la mayoría de los currículos artísticos y culturales. La promoción de la diversidad cultural a través de las artes busca también sensibilizar sobre el patrimonio cultural y los géneros modernos específicos de los distintos países y grupos culturales (en ocasiones, con referencia específica a las culturas europeas).

El **desarrollo de la expresión individual** y el **desarrollo de la creatividad** son otros dos objetivos muy generalizados, aunque a este último se hace referencia en un número ligeramente inferior de países. El desarrollo de la expresión individual de los niños a través de las artes está estrechamente relacionado con su bienestar emocional. Este tipo de objetivo está vinculado con todas las formas de arte, pero en especial con las artes visuales. El desarrollo de la creatividad puede definirse como el desarrollo de la capacidad de un individuo para participar en una actividad imaginativa, cuyo producto se caracterizará por la originalidad y el valor (Robinson, 1999). Aunque sus vínculos con el desarrollo de la expresión individual son evidentes, el desarrollo de la creatividad está suficientemente diferenciado como para ser considerado un tipo diferente de objetivo artístico.

Los demás objetivos/resultados de aprendizaje pueden agruparse en dos grandes categorías: los objetivos generales (por lo tanto, no necesariamente específicos de las artes) del currículo artístico y cultural, por un lado, y los objetivos específicos, relacionados expresamente con la educación artística, por el otro.

El objetivo general al que con más frecuencia se hace referencia es “el desarrollo de las **competencias sociales**”: se identifica, de hecho, en 26 currículos. Por lo general, este objetivo está más específicamente relacionado con las artes escénicas, en particular, con el arte dramático. El menos citado es el desarrollo de

la **“confianza en sí mismo o la autoestima”** por medio de la participación en actividades artísticas: solo 15 currículos hacen referencia a él.

El **“placer/satisfacción”** y el desarrollo de las **“competencias comunicativas”** son objetivos contenidos casi en el mismo número de currículos (23 y 24, respectivamente). El primero es común a todas las formas de arte, mientras que el desarrollo del segundo mediante las artes está especialmente asociado a las artes escénicas (música, arte dramático y danza) y a las artes mediáticas.

El desarrollo de la **conciencia medioambiental de los alumnos** es un objetivo que se encuentra en 20 currículos artísticos. El logro de este objetivo supone la apreciación del entorno físico, la comprensión de los orígenes de los materiales utilizados en el arte y la responsabilidad de la conservación ecológica.

Entre los objetivos/resultados expresamente relacionados con las artes y que son bastante específicos, **la exposición a diversas experiencias y diversas formas de expresión artística** y la **competencia para interpretar o presentar una obra** son los que más veces aparecen en los currículos (22), y son comunes a todas las formas de arte. En esa misma categoría, los menos citados son el **“aprendizaje/interés permanente por las artes”** –en otras palabras, animar a los alumnos a participar en actividades artísticas extracurriculares y mantener ese interés durante toda su vida– (incluido en los currículos de 15 países), y especialmente, **“identificación del potencial artístico (aptitud/talento)”**, definido en tan solo 6 currículos.

Además de los objetivos de aprendizaje identificados como parte del currículo artístico y cultural, también hay objetivos de aprendizaje del currículo general que pueden relacionarse con la educación artística y cultural. Por un lado, varios currículos hacen referencia al objetivo específico de fomentar los lazos transversales entre las materias artísticas y otras materias. Esos vínculos transversales se examinan con más detalle en el capítulo 2 (apartado 2.4).

Por otro lado, aunque sin mencionar necesariamente los lazos transversales, en varios países hay elementos del currículo general que están relacionados tanto con la creatividad como con la educación artística y cultural. Asimismo, hay indicadores del potencial transversal de la educación artística y cultural. Esos elementos del currículo general incluyen referencias a la creatividad, el patrimonio cultural, la diversidad cultural, el desarrollo de la expresión individual y la identidad, la variedad de experiencias artísticas y de los medios de expresión, las competencias sociales, el trabajo en grupo y el interés por participar en actividades culturales.

En Francia, según la Ley sobre la Orientación y la Planificación de la Escuela del Futuro (*Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*) (abril de 2005), la educación obligatoria debe “garantizar a cada alumno los medios necesarios para adquirir una base común compuesta por un conjunto de conocimientos y competencias”. Esa base se compone de siete elementos, los dos últimos de los cuales están relacionados con disciplinas artísticas para garantizar su adquisición: las competencias sociales y cívicas, y la autonomía e iniciativa.

En España, Eslovenia, Reino Unido (Inglaterra) y Noruega, los currículos establecen un vínculo entre, por una parte, el desarrollo de la creatividad y la capacidad de innovación de los alumnos y, por otra, la importancia de fomentar el “espíritu emprendedor”. En Reino Unido (Escocia), ese fomento se efectúa mediante el objetivo de promover el trabajo en grupo y la cooperación por medio de las artes. De forma más general, el fomento de la creatividad entre los jóvenes es una de las prioridades nacionales en el ámbito de la educación en Escocia. El documento de debate *Creativity in Education (Creativity in Education Advisory Group, 2001)* se ha convertido en un documento fundamental sobre este tema. Uno de los puntos clave que plantea es que la creatividad debe considerarse como un aspecto de la educación del niño y de su entorno de aprendizaje en su conjunto, y no debe limitarse a las artes expresivas. En el informe *Creativity Counts*

(*Learning and Teaching Scotland, 2004*) se examina más a fondo la creatividad en los centros educativos escoceses.

En siete países los objetivos generales de los currículos hacen especial hincapié en el desarrollo de las “capacidades”, las “competencias”, los “intereses” y las “aptitudes” individuales de los alumnos. En Alemania, Chipre, Austria y Eslovaquia esos objetivos se expresan en términos generales, mientras que en Polonia y Portugal se hace referencia a ellos en relación con factores culturales relacionados con la creatividad. En los Países Bajos se hace referencia a esos objetivos tanto en términos generales como específicos.

CAPÍTULO 2: LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El lugar que ocupan las materias artísticas en los currículos nacionales refleja la prioridad que se otorga a la educación artística en los niveles de primaria y secundaria inferior. Como se describe en la introducción, muchas voces afirman que la educación artística puede contribuir a lograr un entorno creativo de aprendizaje en los centros educativos, especialmente si las materias artísticas se integran en el currículo y si se dedica un número de horas suficiente a la educación artística (*KEA European Affairs*, 2009). Sin embargo, también se alega que una educación artística de mala calidad puede obstaculizar el desarrollo de la creatividad (Bamford, 2006, 144).

Este capítulo examina los aspectos organizativos de los currículos de educación artística y de las diversas materias artísticas en 2007/2008, incluida la cuestión de si las formas de arte están agrupadas en un área “integrada” o aparecen como materias separadas (y/o dentro de otras áreas temáticas) en el currículo nacional. También aborda la cuestión de si las materias artísticas son obligatorias u optativas en los países europeos. Además, presenta información sobre las horas lectivas para las materias artísticas y sobre la existencia de vínculos formales entre las artes y otras áreas temáticas. El capítulo concluye con un examen del uso de las TIC dentro del currículo de educación artística (pero no de las iniciativas y proyectos relacionados con las TIC, que se examinan en el capítulo 3).

Cuando se hace referencia a las artes como materia obligatoria se quiere indicar que la educación artística se imparte como una de las materias obligatorias del currículo establecido por las autoridades educativas centrales (o de mayor rango) y que todos los alumnos deben estudiarla. Cuando la educación artística se describe como optativa, los centros educativos (de acuerdo con el currículo determinado por las autoridades educativas centrales) deben ofrecer la materia entre el conjunto de materias optativas, y cada alumno debe elegir al menos una materia de este conjunto (no necesariamente educación artística).

En varios países se están introduciendo reformas en el currículo que, aunque no se examinan con detalle en este capítulo, pueden afectar al currículo de educación artística. En Francia y Eslovenia (únicamente la secundaria superior) este nuevo currículo se implantará a partir de 2008/2009; en Italia y Polonia, a partir de 2009/2010, y en Estonia, a partir de 2010/2011. En la República Checa y Reino Unido (Inglaterra en secundaria y Gales), para 2011/2012 debería estar plenamente implantado un currículo nuevo. En Reino Unido (Escocia), en abril de 2009 se inició la implantación de un nuevo “Currículo para la Excelencia”. Además, Bulgaria se encuentra debatiendo a este respecto, y se están aplicando reformas en Irlanda, España y Portugal. Para más información, véase el anexo sobre las reformas nacionales y los cambios previstos en los currículos de educación artística.

2.1. Currículos de educación artística integrados o separados

El currículo escolar puede concebirse como un conjunto de materias separadas (por ejemplo, química, historia o música), o como áreas de estudio más amplias (como ciencias, humanidades y artes). En relación con esto, las áreas que incluyen las distintas formas artísticas (como las artes visuales, la música, el arte dramático o la danza) pueden considerarse parte de la misma “familia” de disciplinas artísticas. Esto se ve reflejado en la manera en que el currículo escolar se conceptualiza en el ámbito nacional (por ejemplo, la manera en que los documentos oficiales describen el currículo).

A la hora de organizar las materias artísticas existen claramente dos modelos principales (véase también Sharp y Le Métails, 2000):

- Dos o más áreas artísticas importantes se organizan de manera conjunta como un área definida dentro del currículo (llamada, por ejemplo, “las artes”) y separada de otras áreas curriculares (por ej., las ciencias o las humanidades). Este tipo de agrupamiento, en el que las áreas artísticas se entienden relacionadas, puede describirse como organización “integrada”;
- Cada materia artística se considera por separado en el currículo (por ej., las artes visuales o la música, junto a otras materias tales como química, historia o matemáticas), sin establecer ningún vínculo conceptual entre ellas.

También pueden incluirse ciertas formas de arte dentro de otras áreas (no artísticas), independientemente de si el currículo se conceptualiza en áreas integradas o en materias separadas. Por ejemplo, el arte dramático se incluye a menudo en la enseñanza de la lengua de instrucción, y la danza a menudo se integra en la educación física. O, de manera diferente, en Liechtenstein el área de “Creación, Música y Deportes” integra las artes y la educación física. En Letonia, las “Artes” (*Māksla*) incluyen las artes visuales, la música y la literatura.

No obstante, incluso cuando las formas de arte se conceptualizan como un conjunto y se integran en una misma área curricular, eso no significa que se enseñen necesariamente juntas o que sigan temas comunes. Por ejemplo, en Letonia, el área curricular de “Artes” se organiza y se enseña obligatoriamente como tres materias separadas. En varios países, los propios centros educativos pueden decidir el modo en que se enseñan las artes. Por ejemplo, en la República Checa, aunque las formas de arte están agrupadas en el currículo nacional, cada centro puede decidir si organiza la educación artística como un área integrada o como materias separadas. O en Hungría, el Currículo Nacional Básico prescribe “áreas de aprendizaje” más que materias, y una de ellas es “Artes”, aunque eso se traduce en materias separadas a nivel municipal. Del mismo modo, el hecho de que las materias artísticas se presenten por separado no significa que nunca se enseñen de forma conjunta, a través de contenidos transversales.

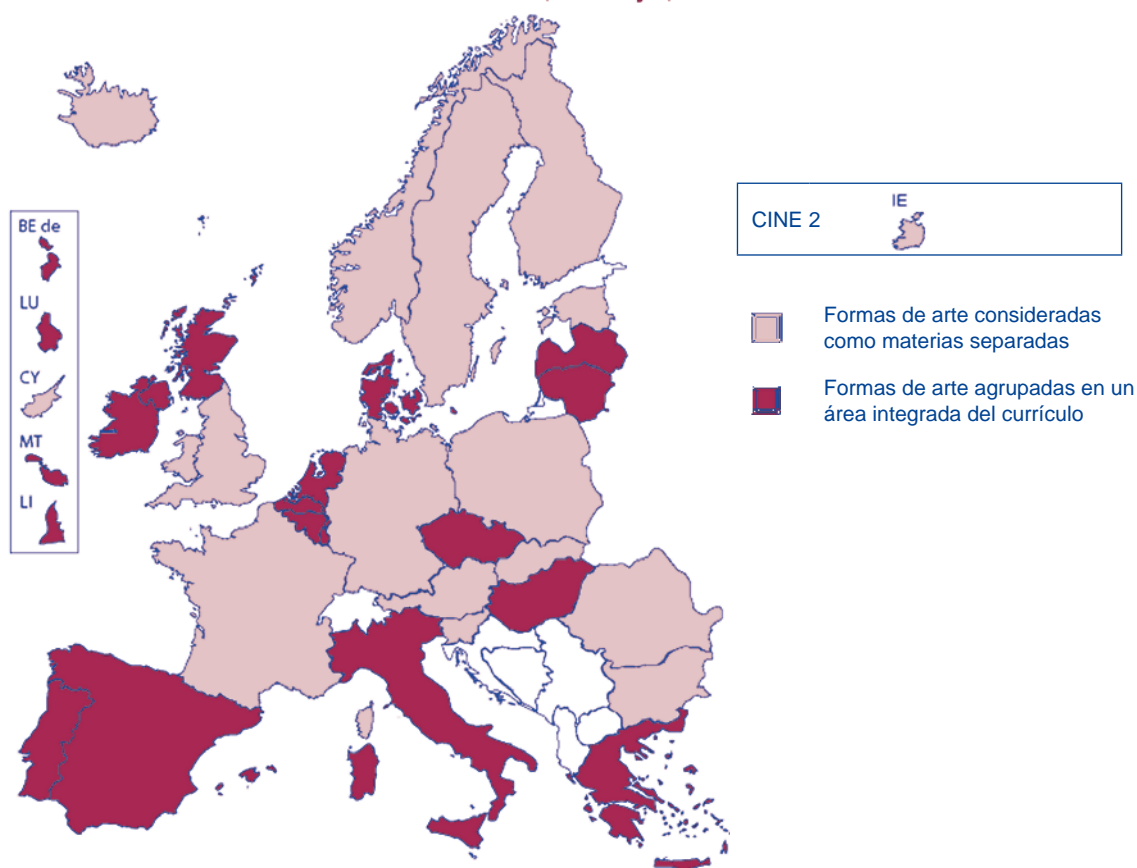
Como se muestra en el gráfico 2.1, aproximadamente la mitad de los países ha adoptado un enfoque integrado en la presentación de la educación artística en el currículo; la otra mitad, por el contrario, considera las materias artísticas como materias separadas.

De los países que mantienen un enfoque integrado en la conceptualización de las áreas artísticas, casi la mitad utilizan la denominación de “artes” o “educación artística”. Otras denominaciones que recibe el currículo integrado de artes son:

- “Artes Expresivas” o “Educación Expresiva” (Comunidad Flamenca de Bélgica y Malta, respectivamente).
- “Incremento Cultural” (Malta, nivel CINE 2).
- “Artes y Cultura” o “Educación Artística y Cultural” (República Checa, Países Bajos en el nivel CINE 2, y Eslovaquia).
- “Orientación Artística” (Países Bajos, nivel CINE 1).
- “Artes Plásticas y Visuales” (España, nivel CINE 2).
- “Materias Prácticas/Musicales” (Dinamarca).
- “Educación Estética” (Grecia).
- “Música, Arte e Imagen” (Italia).

Hay dos países que conceptualizan las artes de forma diferente para los distintos grupos de edad. En Irlanda, el currículo de educación artística es integrado en el CINE 1, pero se organiza en materias separadas en el CINE 2. En Polonia, las materias artísticas se enseñan por separado en los niveles CINE 1 y 2, salvo en los primeros tres años del CINE 1, en los que se da un enfoque integrado. Además, en España, aunque la mayoría de la educación artística forma parte de un currículo integrado, la música es una materia aparte en el CINE 2.

Gráfico 2.1: Concepción de las formas de arte como agrupadas en un área integrada o como materias separadas en el currículo nacional, CINE 1 y 2, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

En **Bulgaria**, la educación artística y cultural existe como área escolar integrada en centros educativos especiales bajo la administración del Ministerio de Cultura. Información no verificada a nivel nacional.

Nota explicativa

Un país se categoriza como con un enfoque integrado cuando dos o más formas de arte (por ejemplo, las artes visuales, la música y/o la danza) se conciben como pertenecientes a un área de "artes" más amplia. En algunos países también pueden incluirse algunas formas de arte en los currículos de otras materias no artísticas (esto se muestra en el gráfico 2.2).

Las materias artísticas o las formas de arte incluyen las artes visuales, la música, el arte dramático, la danza, las artes mediáticas y la artesanía, pero no la literatura:

- Artes visuales: arte bidimensional, como la pintura y el dibujo, y arte tridimensional, como la escultura.
- Música: interpretación musical, composición y apreciación musical (en sentido crítico).
- Arte dramático: interpretación dramática, dramaturgia y apreciación dramática.
- Danza: interpretación de la danza, coreografía y apreciación de la danza.

- Artes mediáticas: elementos artísticos y expresivos de los medios, como la fotografía, el cine, el vídeo y la animación por ordenador.
- Artesanía: elementos artísticos y culturales de la artesanía, como el arte textil, el tejido y la confección de joyas.
- Arquitectura: el arte de diseñar edificios; la observación, planificación y construcción de un espacio.

Las reformas del currículo que se están introduciendo en varios países podrían afectar a la concepción de las artes como área integrada o como materias separadas.

2.2. Materias artísticas obligatorias u optativas

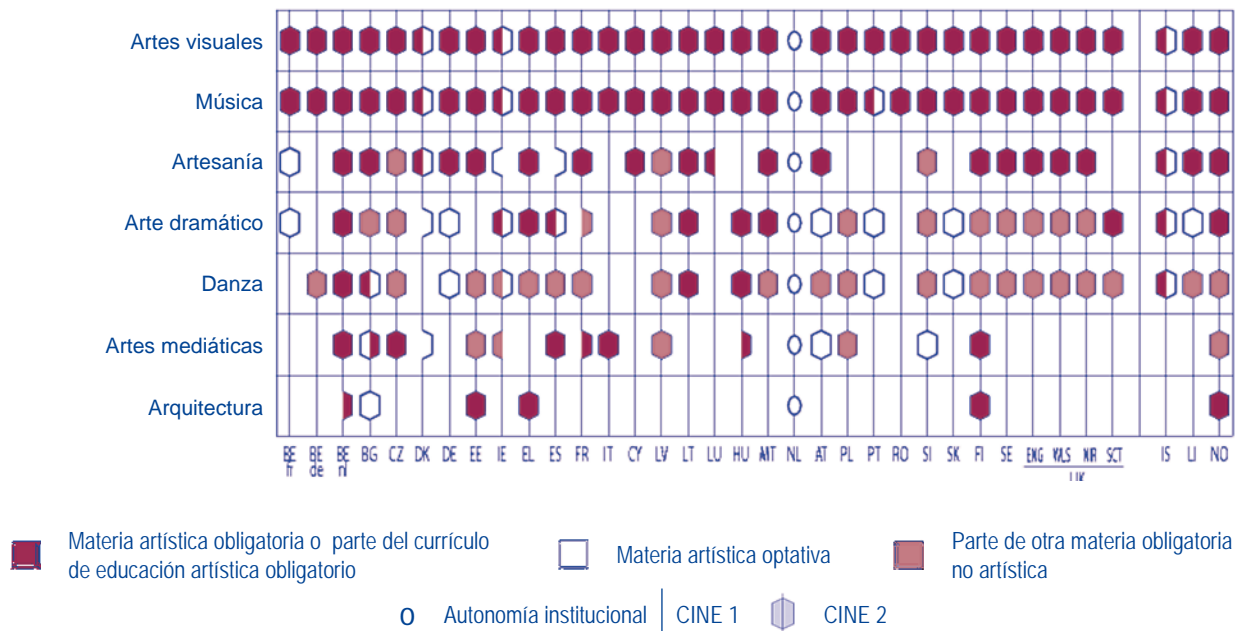
En todos los países, “las artes” como área curricular (que incluye algunas de las siguientes materias, pero no necesariamente todas: artes visuales, música, artesanía, arte dramático, danza, artes mediáticas y arquitectura) son obligatorias durante el nivel CINE 1. Además, en casi todos los países “las artes” son obligatorias también en el nivel CINE 2, aunque, en este caso, hay algunas excepciones. En España, Luxemburgo, Malta y Portugal las artes son obligatorias únicamente durante parte del CINE 2. En Dinamarca, Irlanda e Islandia todas las materias artísticas son optativas durante el CINE 2.

Como se muestra en el gráfico 2.2, todas las materias del currículo artístico central son obligatorias en la mayoría de los países. En tres (la Comunidad Flamenca de Bélgica, Finlandia y Noruega) todas las áreas artísticas enumeradas forman parte del currículo y son obligatorias de una u otra forma. En la República Checa, Grecia y Letonia son obligatorias todas menos una. En Bulgaria, aunque todas las áreas forman parte del currículo, no todas son obligatorias. En los Países Bajos, las artes se enseñan dentro de un currículo integrado y cada centro tiene libertad para decidir qué materias ofrece. Por lo tanto, es posible que algunos centros ofrezcan todas las áreas de la educación artística. En la mayor parte de los países restantes aproximadamente la mitad de las materias artísticas ofertadas son obligatorias, y el resto, optativas (es decir, es decisión de cada centro ofrecer la materia y/o de los alumnos estudiarla).

En Rumanía solo dos materias artísticas (artes visuales y música) forman parte del currículo obligatorio y no se incluyen otras materias como estudios optativos. En Eslovaquia todas las materias artísticas del currículo son materias optativas recomendadas.

Todos los países incluyen las **artes visuales y la música** como parte obligatoria de su currículo de educación artística en los niveles CINE 1 y 2, salvo Dinamarca, Irlanda e Islandia, donde estas materias son optativas en el nivel CINE 2, y Portugal, donde la música es optativa en el nivel CINE 2. En Francia tanto las artes visuales y plásticas como la música son obligatorias pero, en el ámbito de la educación artística, los centros tienen una libertad considerable a la hora de seleccionar áreas de estudio adicionales. Estas áreas adicionales pueden ser la base de trabajos temáticos o sobre proyectos que a menudo se llevan a cabo como actividad extracurricular. Casi dos tercios de los países incluyen la **artesanía** como materia obligatoria en su currículo de educación artística. Esta materia es optativa en la Comunidad francesa de Bélgica, en Irlanda en el nivel CINE 1, y en Dinamarca e Islandia en el CINE 2. En Luxemburgo, la artesanía solo se incluye en el currículo en el nivel CINE 1. En España solo se incluye como materia optativa en el CINE 2.

Gráfico 2.2: Situación de las distintas materias artísticas en el currículo nacional, CINE 1 y 2, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): La danza es una materia obligatoria integrada en la música y la educación física.

Bulgaria: Todas las materias artísticas enumeradas pueden ser optativas si un número determinado de alumnos manifiesta su deseo de cursar alguna de ellas. Los datos reflejan la posición de los centros educativos bajo la administración del Ministerio de Educación y Ciencia. Información no verificada a nivel nacional.

República Checa: El Programa Marco Educativo para la Educación Básica incluye el ámbito educativo complementario de Educación en Arte Dramático.

Dinamarca y Estonia: La artesanía incluye economía doméstica.

Estonia: Los textos mediáticos se estudian como parte de la lengua de instrucción, y todas las demás materias del plan de estudios (elaborado por los centros sobre la base del Currículo Nacional) deben incluir algunos aspectos mediáticos como "Tecnologías de la información y medios", ya que los medios son un tema del Currículo Nacional que se expresa en forma de objetivos transversales. Además, algunos centros han elegido la educación mediática como una de sus ramas de estudio. En el nuevo programa de artes visuales se incluyen asimismo elementos de las artes mediáticas.

Alemania: En algunos *Länder* las artes en el CINE 2 tienen un carácter obligatorio alternativo; por ejemplo: las artes visuales en 7º curso, la música en 8º curso, las artes visuales en 9º curso. Las artes en el CINE 2 solo son optativas en algunos centros. El arte dramático en el CINE 2 solo se ofrece en el *Land* de Mecklenburg-Pomerania Occidental, y la danza en el CINE 1 se ofrece en 62 centros (de educación primaria) en el *Land* de Renania del Norte-Westfalia.

Grecia: Aunque Educación Estética es, en general, obligatoria para todos los cursos del nivel CINE 1, en los centros de educación primaria de jornada completa (*Oloimero Demotiko Scholeio*), las artes visuales, la educación para el teatro y la música se ofrecen como materias optativas.

España: En el CINE 2 las materias de Música y Educación Visual y Plástica son obligatorias en los tres primeros cursos, y optativas en 4º curso.

Hungría: La educación artística se organiza en el nivel escolar, pero la mayoría de los centros tienen música y artes visuales como materias separadas; las artes mediáticas solo se ofrecen en el CINE 2.

Malta: Las artes visuales son optativas en los últimos años del CINE 2.

Países Bajos: La educación artística es obligatoria, pero los centros tienen libertad para elegir qué materias artísticas ofrecen.

Austria: En los centros de enseñanza secundaria de tipo *Gymnasium*, a partir del tercer curso (13-14 años) el currículo no incluye artes textiles o artesanía técnica. Además, la danza forma parte tanto de una materia obligatoria no artística (educación física) como de una materia optativa tanto en el CINE 1 como en el CINE 2.

Portugal: La educación visual es optativa en el último año del CINE 2, y se puede elegir una de entre cuatro materias artísticas (educación musical, teatro, danza, u otra materia artística).

Noruega: Para la danza, se han establecido objetivos de competencia dentro del currículo obligatorio de educación física.

Nota explicativa

Reformas desde 2007/2008: Las reformas del currículo que en la actualidad se están introduciendo en varios países pueden afectar al carácter obligatorio u optativo de las materias artísticas. En Finlandia, por ejemplo, el Ministerio de Educación designó en abril de 2009 un grupo de trabajo encargado de elaborar propuestas de objetivos nacionales generales y de distribución de horas lectivas en la educación básica. Uno de los objetivos mencionados en la reforma es reforzar la categoría de las materias artísticas en el currículo. En Francia, desde 2008, tras la introducción de nuevos currículos, la lista de materias artísticas optativas incluye artes plásticas, arquitectura, artes aplicadas, las artes del gusto, cine, artes circenses, cultura científica y técnica, danza, música, patrimonio, vida rural, fotografía y teatro, en lugar de las opciones enumeradas en el gráfico 2.2. En Estonia, la historia del arte y el trabajo artístico práctico se integrarán mejor en el currículo revisado a partir de 2010/2011.

La mitad de los países incluyen el **arte dramático** como materia obligatoria en el currículo de educación artística, o como parte de otras áreas obligatorias (normalmente, lengua de instrucción/literatura). El arte dramático es una materia totalmente optativa en siete países. En Austria, dependiendo del centro, es una materia optativa (evaluable) –aunque esto se da en pocos casos–, o es un curso voluntario (no evaluable). En este último caso, la participación se menciona en el informe escolar. En Liechtenstein el arte dramático es una materia optativa en la mayoría de los centros, pero el *Liechtensteinisches Gymnasium* cuenta con talleres de teatro para alumnos del nivel CINE 2.

La danza y las artes mediáticas se incorporan como materias obligatorias con menos frecuencia y, cuando lo hacen, normalmente es formando parte de otra área curricular. Por ejemplo, la **danza** forma parte del currículo obligatorio en 24 países, pero es una materia artística separada en tan solo cinco casos (lo más habitual es que forme parte de la educación física). En Francia, la danza se considera una materia atlético-artística, con exigencias técnicas, más que una materia artística o cultural. En Irlanda, la educación física es obligatoria en el CINE 1 y es una materia no evaluable en el CINE 2. En Bulgaria (solo nivel CINE 2), Alemania, Portugal y Eslovaquia, la danza es una materia optativa. Las **artes mediáticas** se incluyen como área obligatoria de estudio en trece países, y se consideran parte del currículo artístico en ocho: Bélgica (Comunidad Flamenca), Bulgaria (donde forman parte de las artes visuales en el nivel CINE 2), la República Checa (donde forman parte del currículo de bellas artes), España (donde forman parte de “Educación Artística” en el CINE 1 y de “Educación Plástica y Visual” y “Música” en el CINE 2), Francia (en el nivel CINE 2), Italia (donde forman parte del currículo de “Música, Arte e Imagen”), Hungría (únicamente nivel CINE 2) y Finlandia (donde forman parte de las artes visuales). En Noruega, las artes mediáticas forman parte del currículo obligatorio de la materia de “Lengua Noruega”, y en Polonia están disponibles a través de “Lectura y Educación sobre los Medios”. En Austria y Eslovenia es una materia optativa.

Cinco países incluyen **arquitectura** como área obligatoria y dos de ellos (la Comunidad flamenca de Bélgica y Noruega) la incluyen como materia separada en su currículo de educación artística obligatorio. En Bélgica (Comunidad flamenca), la arquitectura solo se incluye en el nivel CINE 2, como parte de la “educación expresiva-creativa”, mientras que en Noruega esta materia se incluye en el currículo de educación artística obligatorio tanto para el CINE 1 como para el CINE 2. La arquitectura forma parte de otra materia artística obligatoria (normalmente, las artes visuales) en Estonia, Grecia y Finlandia en ambos niveles. Por último, es una materia optativa en Bulgaria.

2.3. Horas lectivas dedicadas a la educación artística

En algunos países las autoridades regionales o municipales o los propios centros educativos son relativamente autónomos a la hora de determinar cuánto tiempo se asigna a la enseñanza. Nueve países organizan su currículo de educación artística de manera flexible. Pueden darse dos tipos de flexibilidad:

- las instrucciones o recomendaciones indican únicamente una cantidad mínima de horas lectivas para cada curso escolar, que los centros luego asignan a las materias individuales como creen conveniente. Esto es lo que puede denominarse flexibilidad horizontal, y se da en las tres comunidades de Bélgica, Italia, los Países Bajos y Reino Unido;
- las instrucciones o recomendaciones se refieren a un número de horas que deben asignarse a cada materia durante un número determinado de años, o incluso durante el conjunto de la educación obligatoria. Los centros luego pueden asignarlas a los cursos concretos según sus criterios. Esto puede denominarse flexibilidad vertical, y se encuentra en la República Checa, Estonia, Finlandia, Suecia, Noruega e Irlanda en el CINE 2.

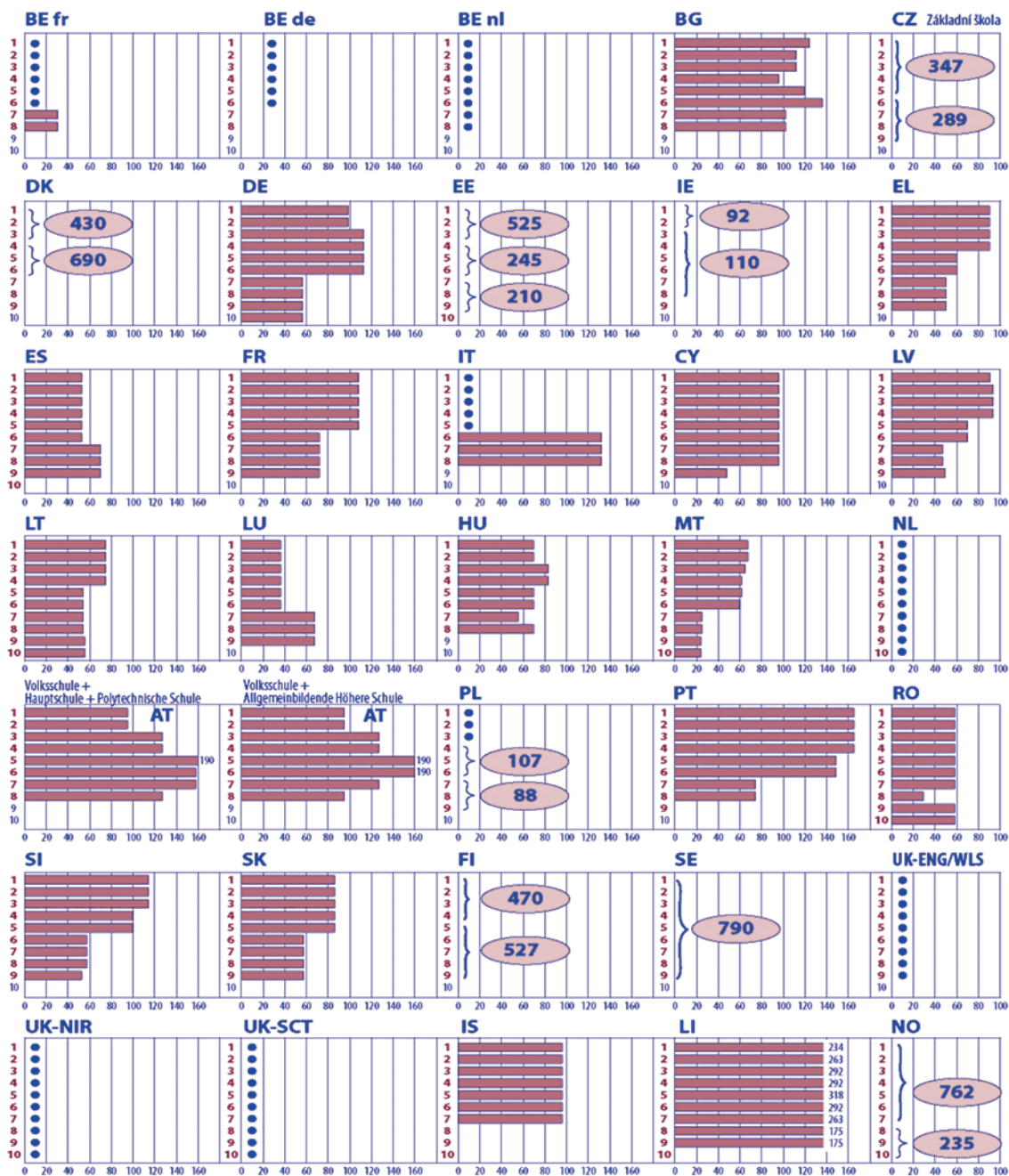
Bélgica (Comunidad flamenca), la República Checa, Estonia, los Países Bajos, Polonia, Suecia, Reino Unido y Noruega tienen flexibilidad vertical y/o horizontal tanto en el nivel CINE 1 como en el nivel CINE 2, mientras que Bélgica (Comunidad francesa) e Italia solo tienen flexibilidad horizontal en el nivel CINE 1.

De los 20 países en los que se especifica la cantidad mínima de horas lectivas para cada curso en la educación artística obligatoria, aproximadamente la mitad reducen la cantidad de horas asignadas a las artes en las últimas etapas de la educación obligatoria. En tres países (Chipre, Rumanía e Islandia) el número de horas dedicadas a las artes sigue siendo más o menos el mismo durante toda la educación obligatoria. Solo tres países muestran un incremento acusado en el número de horas dedicadas a las artes durante la educación obligatoria: España, Luxemburgo y Austria.

En el nivel CINE 1 aproximadamente la mitad de los países dedican entre 50 y 100 horas anuales a la educación artística. Los países que se salen significativamente de este rango horario son, por un lado, Luxemburgo, que dedica hasta 36 horas, y por otro, Portugal, que dedica hasta 165 horas, y Liechtenstein, que dedica hasta 318 horas (aunque hay que señalar que este tiempo es el asignado al área integrada de Creación, Música y Deportes, que incluye, por lo tanto, el tiempo dedicado a la educación física).

El número de horas dedicado a las artes en el nivel CINE 2 es ligeramente inferior al del nivel CINE 1: aproximadamente la mitad de los países dedican a las artes entre 25 y 75 horas anuales. Los países que quedan fuera de este rango de forma significativa son Francia (108 en los primeros dos cursos del CINE 2, tras los que se dedican 72 horas), Italia (132), Austria (190) y Liechtenstein (292 en el primer curso del CINE 2, tras el que el número de horas se reduce, aunque también aquí la cifra incluye el tiempo dedicado a la educación física).

Gráfico 2.3: Número mínimo anual de horas lectivas dedicadas a la educación artística obligatoria, por número de horas, curso escolar y país, dentro de la educación obligatoria general a tiempo completo, CINE 1 y 2, 2007/2008



La educación artística como materia obligatoria

- Materia obligatoria con tiempo flexible
- } n Número de horas asignado para un determinado número de cursos
- Número de horas por curso

Eje vertical: Los cursos señalados en este color representan los cursos de los niveles CINE 1 y 2 que abarca la educación obligatoria a tiempo completo en la mayoría de los países. Los cursos del CINE 3, aunque sean obligatorios, quedan fuera del ámbito de este estudio.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): Pese a una cierta flexibilidad en la organización a lo largo de los dos años, las “actividades adicionales” obligatorias en el currículo para 7º y 8º curso incluyen siempre la educación artística durante una media de 30 horas al año.

Bulgaria: Información no verificada a nivel nacional.

Alemania: Las *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium* ofrecen el mismo número de horas lectivas.

España: Las cifras proporcionadas corresponden al currículo básico mínimo nacional, que ocupa el 45-55% de las horas lectivas. Algunas Comunidades Autónomas pueden haber incrementado el número de horas dedicadas a la Educación Artística en su territorio.

Letonia: La cifra representa únicamente las horas lectivas para Artes Visuales y Música. La literatura también pertenece a la esfera educativa de las Artes en el currículo nacional, y se imparte desde 5º curso hasta 9º curso, dos clases semanales en cada curso.

Luxemburgo: En los centros de educación secundaria clásicos (*lycée général*) se imparten 33,8 horas en 9º curso.

Hungría: El Currículo Básico Nacional recomienda la proporción del horario lectivo que deben ocupar las materias artísticas: cursos 1-4: 10-18%; cursos 5-6: 12-16%; y cursos 7-8: 8-15%.

Finlandia: La distribución nacional de horas lectivas establece las horas lectivas totales para el grupo de materias “música, artes visuales, artesanía y educación física”, además de las horas mínimas para cada materia. La asignación nacional de tiempo reserva seis horas del curso para el tronco común de educación artística y educación física en los cursos 1-4 y en los cursos 5-9. Esto permite cierta flexibilidad a nivel municipal para hacer más hincapié en la educación artística o en la física. Eso significa que solo se puede proporcionar una media teórica de las horas lectivas dedicadas a las artes dividiendo las horas lectivas básicas equitativamente entre las cuatro materias.

Suecia: Este es el número mínimo de horas que los centros pueden dedicar a la educación artística.

Liechtenstein: Las cifras incluyen la educación física. El gráfico representa la situación de los *Gymnasium* para 8º y 9º curso. Las *Oberschule* y *Realschule* tienen asignadas 117 horas a la creación, las artes y los deportes en 8º curso, y 58 en 9º curso.

Nota explicativa

La información se basa en las recomendaciones nacionales mínimas. Solo se examina la educación artística como materia obligatoria. El tiempo flexible indica que el tiempo asignado a la educación artística no es fijo. El gráfico no considera las contribuciones a la educación artística de disciplinas no específicas y de la enseñanza complementaria (transversal).

En el gráfico se muestran un máximo de 10 cursos para los niveles CINE 1 y CINE 2, aunque en algunos países (Malta y Reino Unido –Escocia–) consta de 11 cursos.

Reformas desde 2007/2008: Las reformas del currículo que en la actualidad se están introduciendo en varios países podrían afectar al tiempo asignado a las artes. En Finlandia, por ejemplo, el Ministerio de Educación designó en abril de 2009 un grupo de trabajo encargado de elaborar propuestas de objetivos nacionales generales y de distribución de horas lectivas en la educación básica. Uno de los objetivos mencionados en la reforma es reforzar la categoría de las materias artísticas en el currículo.

2.4. Relaciones transversales entre las materias artísticas y otras materias

Algo más de un tercio de los países establecen en el currículo relaciones transversales entre las materias artísticas y otras materias, ya sea a través de objetivos educativos o de vínculos entre materias específicas. En nueve países (Bélgica –Comunidad flamenca–, República Checa, Grecia, España, Irlanda, Letonia, Austria, Eslovenia y Finlandia) el fomento de las relaciones transversales entre las artes y todas las demás materias forma parte de los objetivos generales del currículo. Por ejemplo, en España, la legislación relativa al currículo básico nacional mínimo establece, además de los objetivos para las distintas etapas, las competencias básicas que los estudiantes deben adquirir a través de las áreas y materias de la educación obligatoria. Entre ellas se encuentra la “Competencia Cultural y Artística”. En Irlanda, el Currículo de la Educación Primaria pone un especial énfasis en la “integración” como uno de sus principios clave. Esto se refleja en los documentos curriculares para Música, Artes Visuales y Arte Dramático, que advierten sobre la importancia y el potencial de integrar las materias artísticas con otras áreas curriculares. En Austria, un decreto administrativo –*Grundsatzterlass zum Projektunterricht* (1992-2001)– enumera una serie de principios didácticos relevantes para todas las materias y argumenta a favor del establecimiento de condiciones en los centros que sienten la base para una enseñanza más interdisciplinar y basada en proyectos. Además, “Creatividad y Diseño” es una de las cinco áreas educativas transversales (*Bildungsbereiche*) importantes para todas las materias.

En algunos casos, la promoción de relaciones transversales figura de forma explícita como una meta/objetivo del currículo de educación artística. Este es el caso de la República Checa, Grecia, Letonia, Luxemburgo,

Hungría, Finlandia y Suecia. Por ejemplo, en Grecia se anima a los alumnos a “participar en actividades de arte dramático que ofrezcan oportunidades para establecer conexiones transversales con otras áreas temáticas”. En Eslovenia, el currículo de música tiene como finalidad “reconocer la conexión entre la música y la lengua materna, las lenguas extranjeras y otros campos del arte”. En Suecia, el programa obligatorio de estudios escolares para la música establece que los alumnos deben “familiarizarse con la interacción entre la música y otras áreas de conocimiento”. En la mayoría de los casos, los lazos se establecen con todas las materias o, más específicamente, con la lengua y/o las humanidades. Sin embargo, Luxemburgo establece vínculos temáticos entre las artes y las ciencias.

En varios países (como la República Checa, Estonia, Irlanda, Francia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Reino Unido e Islandia) las relaciones transversales entre las artes y otras materias pueden establecerse en el nivel municipal o de centro escolar. Por ejemplo, en Francia los equipos de enseñanza pueden utilizar una serie de iniciativas (como “itinerarios diversificados”, “proyectos transversales” y “viajes de descubrimiento”) para establecer conexiones entre las artes y otras materias. Aunque los lazos transversales deben establecerse a nivel municipal, los ministros de Educación y Cultura llevan un tiempo promoviendo un proyecto artístico y cultural en todos los establecimientos educativos. En Polonia, las relaciones transversales entre las materias artísticas y otras materias se definen a través de los itinerarios formativos. Los directores de los centros deben garantizar que los temas que conforman esos itinerarios se incluyan en el conjunto de currículos del centro, como por ejemplo, “Patrimonio Cultural en la Región”. En Rumanía, las decisiones relativas a lazos transversales las toman los centros. Entre los temas transversales propuestos por los centros se encuentran los siguientes: lengua y literatura rumanas y educación musical, relacionada con la integración de textos literarios en piezas musicales; capacidades prácticas y educación en bellas artes, relacionada con la participación de niños de educación primaria en la decoración de su centro; monumentos artísticos y lugares históricos de una ciudad específica; fotografía entre ciencia y arte. Este tipo de relaciones transversales es más habitual en el nivel CINE 1, donde los docentes normalmente imparten a sus clases todas las materias del currículo. En Irlanda se fomentan las conexiones transversales tanto en el CINE 1 como en el CINE 2.

Las reformas del currículo que se están introduciendo actualmente en varios países pueden afectar a las relaciones transversales entre las materias artísticas y otras materias. En Francia, el *Socle Commun* (Base Común) anima a los docentes a establecer conexiones de las materias artísticas con otro tipo de materias, por ejemplo: música, texto y lengua; artes visuales, perspectiva y geometría; educación física y deportes, danza, ritmo y música; francés y teatro. Además, la historia del arte, introducida como materia obligatoria en 2008/2009, incluye contenidos de diferentes disciplinas.

2.5. El uso de las TIC como parte del currículo de educación artística

Dos tercios de los países cuentan con recomendaciones específicas sobre el fomento del uso de las TIC dentro del currículo de educación artística. Polonia indicó que ese tipo de información no se determina a nivel nacional, de modo que las políticas relativas al uso de las TIC dentro del currículo de educación artística varían de un centro a otro.

En diez países (Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Estonia, Irlanda, España, Francia, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido –Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte– y Noruega) el uso de las TIC se recomienda oficialmente en todas las materias del currículo, incluidas las artísticas. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Eslovenia y Reino Unido (Irlanda del Norte) el uso de las TIC se expresa en forma de objetivo transversal que afecta a todas las materias, incluidas las artísticas. En la Comunidad flamenca de Bélgica se

elaboró en 2007 un plan de acción sobre *e-cultura* en relación con la educación en el que se incluían varias medidas relativas al uso de las TIC en la educación artística, como por ejemplo: crear una herramienta gratuita para la divulgación de colecciones de arte y de imágenes; establecer programas de formación continua para el profesorado; crear un blog sobre la política de *e-cultura*; y elaborar varios estudios temáticos. El nuevo objetivo transversal final y de desarrollo de las TIC se introdujo el 1 de septiembre de 2007. Se trata de un objetivo de especial importancia para el currículo de educación artística, y en él se establece específicamente que los alumnos deben ser capaces de utilizar las TIC para expresar de forma creativa sus propias ideas. En la Comunidad flamenca de Bélgica, el uso de las TIC se considera importante porque permite que los alumnos que tienen buenas ideas pero no son capaces de expresarlas, por ejemplo, a través del dibujo, tengan un medio alternativo de plasmarlas. En Reino Unido (Irlanda del Norte) los resultados de aprendizaje para todas las materias artísticas (salvo la música) en la etapa clave 3 (de 11 a 14 años) especifican que los alumnos deben ser capaces de utilizar las matemáticas y las tecnologías de la información y la comunicación siempre que sea necesario.

En Dinamarca y España, uno de los principales objetivos educativos del gobierno es mejorar el uso de las TIC en la educación primaria y secundaria inferior. En Dinamarca, la ley sobre la *Folkeskole* establece que el uso de las TIC debe integrarse en todos los cursos y programas de estudios en los que sea pertinente, como apoyo al aprendizaje. En España, el currículo nacional mínimo establece la “competencia digital” como una de las ocho competencias básicas que los alumnos deben adquirir durante su escolarización obligatoria.

En Francia, la certificación de la competencia informática y en internet es ya obligatoria para obtener el diploma nacional (el *brevet*) al final del tercer curso, y todas las materias contribuyen a adquirirla. Además, el Estado y las autoridades territoriales respaldan una política destinada a desarrollar tanto los recursos como el equipamiento, con el fin de cumplir las recomendaciones educativas.

En Eslovenia, un proyecto en curso denominado “Integración del contenido transversal de las TIC en los currículos revisados” forma parte del proceso de modernización de los currículos, incluido el de educación artística. El grupo de trabajo del Instituto Nacional de Educación, que elaboró el programa de estudios revisado para las materias individuales, ha garantizado que las TIC se incorporen a la definición de cada materia, a los objetivos generales y a las recomendaciones didácticas especiales, así como a los resultados esperados, denominados “niveles de conocimiento”. Se espera que este enfoque dé como resultado que todos los alumnos estén familiarizados con las tecnologías digitales y puedan así expresar sus ideas creativas en todas las áreas de aprendizaje, y que les ayude a mejorar su potencial creativo en el campo de las artes.

Malta ha lanzado recientemente su Estrategia Nacional de Aprendizaje *Online* (*National e-Learning Strategy 2008-2010*), cuyo principio subyacente es garantizar que los educadores y administradores cuenten con las competencias y el apoyo necesarios para el uso de las TIC en su trabajo y para reforzar su propio desarrollo profesional.

En otros doce países (Comunidad germanófona de Bélgica, República Checa, Dinamarca, Irlanda, España, Francia, Italia, Rumanía, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido –Escocia– y Noruega) el uso de las TIC aparece específicamente expresado como parte del currículo de educación artística. En Italia, Escocia y Noruega se recomienda el uso de las TIC en relación con todas las materias artísticas, especialmente en el nivel CINE 2. En Irlanda esto se aplica al nivel CINE 1. En España, donde esta recomendación se refiere por igual a ambos niveles educativos, uno de los objetivos generales para todos los currículos de educación artística es conocer y aprender cómo utilizar las posibilidades que ofrecen los medios audiovisuales y las TIC como recurso para la observación, la búsqueda de información, la elaboración de las producciones plásticas, visuales o musicales del propio alumno y el autoaprendizaje. En Francia tanto los currículos como numerosas circulares recomiendan

que los docentes utilicen en su trabajo el potencial de las nuevas tecnologías. Estas recomendaciones son más explícitas para los currículos del nivel CINE 2. En Irlanda, cada vez más los docentes (especialmente del nivel CINE 2) promueven las TIC en la tecnología musical mediante la creación de pistas digitales/de audio, y tanto docentes como alumnos utilizan materiales TIC en las clases. Además, la tecnología musical es un componente optativo del examen que el Estado realiza al final del CINE 2, donde también se evalúa a los alumnos en composición.

Otros países indican que el uso de las TIC solo es aplicable a materias artísticas específicas. Normalmente, se trata de las materias que entran en la categoría de “artes visuales” (que incluye las bellas artes, las artes aplicadas, las artes plásticas, las artes gráficas y el diseño). Este es el caso en la Comunidad germanófono de Bélgica, donde el uso de las TIC solo se destaca en los currículos de artes aplicadas y artes gráficas; en la República Checa, donde el currículo de bellas artes incluye el uso de medios digitales, gráficos generados por ordenador, fotografía, vídeo y animación computerizada; y en Hungría, donde el uso de las TIC es un requisito establecido en el currículo básico nacional, dentro de la sección de cultura visual.

En Rumanía, en la enseñanza secundaria de orientación artística (con especialización en arquitectura, arte medioambiental y diseño), las TIC forman parte de la materia “Procesamiento computerizado de imágenes”. En Dinamarca y Eslovenia el uso de tecnologías digitales está también establecido en el currículo de música, además de en el de artes visuales, pero su uso en este último es más destacado.

CAPÍTULO 3: INICIATIVAS Y RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

El propósito de este capítulo es aportar información sobre las iniciativas y recomendaciones relativas a la educación artística y cultural desarrolladas por los organismos públicos que actúan en los ámbitos educativo, cultural y social. Estas iniciativas se refieren básicamente al desarrollo de la educación artística en centros educativos. En el capítulo 2 puede encontrarse información más detallada sobre cómo se organizan los currículos.

El capítulo consta de seis apartados temáticos:

- redes y organizaciones nacionales creadas específicamente para promover la educación artística y cultural;
- colaboraciones entre los centros educativos y el mundo artístico/cultural;
- el uso de las TIC en la educación artística y cultural;
- la organización de actividades artísticas y culturales extracurriculares;
- festivales, celebraciones y concursos de naturaleza artística;
- otros.

3.1. Redes y organizaciones nacionales creadas específicamente para promover la educación artística y cultural

En Bélgica (Comunidades francesa y flamenca), Dinamarca, Irlanda, Malta, Países Bajos, Austria y Noruega se han creado organizaciones para desarrollar la educación artística y cultural mediante iniciativas específicas. En la Comunidad francesa de Bélgica, la Unidad Cultura-Educación (*Cellule Culture-Enseignement*), dependiente de la Secretaría General del Ministerio de la Comunidad francesa, es el organismo responsable de emprender y facilitar diversas iniciativas para establecer relaciones entre los mundos de la educación y la cultura. Esta unidad tiene su propio sitio web, en el que ofrece un amplio abanico de ideas para inspirar a docentes y estudiantes con el fin de que emprendan actividades en este ámbito, en todos los niveles educativos. En Bélgica (Comunidad flamenca), el Ministerio de Educación y Formación ha creado una organización similar denominada *Canon Cultuurcel* (en el apartado 3.3 dedicado a las TIC aparecen ejemplos de iniciativas específicas emprendidas por esta organización).

En Dinamarca, el Ministro de Cultura ha creado un nuevo organismo denominado “Red para la infancia y la cultura”⁽⁹⁾ cuyo cometido es coordinar las actividades en el área de la infancia, la cultura y las artes, y actuar como organismo asesor del Ministerio de Cultura. La red agrupa a representantes de cuatro organismos ministeriales y tres ministerios: la Agencia Danesa de Bibliotecas y Medios de Comunicación, la Agencia Nacional de Patrimonio Cultural, el Consejo de las Artes, el Instituto Danés de Cinematografía, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y el Ministerio de Bienestar Social. Esta red debe garantizar que todas las ayudas gubernamentales para la infancia, la cultura y las artes se utilizan de la manera más efectiva y eficiente posible.

⁽⁹⁾ Véase: <http://www.boernekultur.dk>

La red anima a las instituciones culturales a unir sus fuerzas en el desarrollo de los numerosos proyectos culturales destinados a la infancia, y ayuda a desarrollar nuevos métodos. Además, tiene su propio sitio web, en el que ofrece un servicio de publicaciones e incluye ejemplos de actividades artísticas y culturales actualmente en desarrollo en las que participan niños de guarderías, centros escolares e instituciones culturales, diseñadas para suscitar la emulación de estas prácticas.

En Irlanda, los *Arts Officers* adscritos a los Consejos de los Condados promueven la organización de festivales y proyectos relacionados con las artes en colaboración con organismos nacionales y grupos comunitarios municipales (para más información, véase el apartado 3.5, sobre festivales, celebraciones y concursos). Tras la publicación en 2003 del Informe de la Red de Música titulado *A national system of local music education services*, se estableció un Comité de Artes y Educación, de acuerdo con la petición conjunta de los ministros de Artes, Deporte y Turismo, y de Educación y Ciencia. El informe de este Comité especial, titulado *Points of Alignment* y publicado en julio de 2008 por el Consejo de las Artes, formula numerosas recomendaciones relativas a la mejora de la oferta de educación artística en el currículo irlandés.

En Malta, una organización denominada *Heritage Malta* ha creado recientemente una Unidad de Educación que tiene como principales responsabilidades, entre otras: la provisión de recursos educativos especializados relacionados con el patrimonio; la creación y consolidación de relaciones con distintas instituciones educativas municipales; y la ayuda con actividades culturales de educación. Además, se ha creado una sección especial denominada YES (*Youth and Youngsters Educational Services*) dirigida a los centros de educación primaria y secundaria responsable de diversas iniciativas de educación cultural, como por ejemplo, visitas a museos y a lugares de interés histórico. Esta organización ofrece también recursos didácticos específicos (cuadernos de trabajo para los alumnos y libros para los docentes).

En los Países Bajos, la organización *Cultuurnetwerk Nederland* recopila y difunde información sobre la educación artística y cultural, tanto en los Países Bajos como en el extranjero, y la hace accesible a través de su biblioteca, sus publicaciones, su sitio web y sus encuentros. *Cultuurnetwerk Nederland* está en parte subvencionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia.

Austria también cuenta con un centro especializado para la educación artística y cultural, denominado *EDUCULT Vienna*. En 2004 algunas actividades importantes que anteriormente realizaba el antiguo servicio austriaco de cultura (*Österreichischer Kultur-Service – ÖKS*) fueron transferidas al departamento de *KulturKontakt* para la mediación cultural. Además, la mayoría de los *Länder* cuentan con agencias dedicadas a actividades específicas, tales como la ayuda para visitas escolares a instituciones culturales, proyectos escolares culturales y programas de invitación a artistas.

En Noruega, el centro noruego nacional para las artes y la cultura en la educación, creado en 2007 y ubicado en la Escuela Universitaria de Bodø, promueve las artes y la cultura y sirve como centro de documentación e información para los centros de todos los niveles (incluido el preescolar). Es también responsable de la puesta en práctica del plan estratégico de aprendizaje creativo y la coordinación de la red nacional de universidades y centros de educación superior que ofrecen formación artística a los docentes y que están vinculados a los museos universitarios y la “mochila cultural” (véase apartado 3.2). Coordina asimismo la red noruega de estudios artísticos (*Nettverk for estetiske fag*), de la que forman parte representantes de centros de educación superior y universidades que ofrecen formación y cursos para docentes de materias artísticas.

3.2. Colaboraciones entre los centros educativos y el mundo del arte y la cultura

Todos los países informan de que cuentan con recomendaciones o iniciativas específicas dirigidas a fomentar la colaboración entre centros educativos y artistas profesionales y/o organizaciones artísticas. Lo que difiere de un país a otro es la medida en que esas recomendaciones e iniciativas se formalizan y aplican a nivel nacional. La República Checa, España, Italia, Polonia, Suecia e Islandia indican que estas recomendaciones o iniciativas suelen organizarse a nivel municipal y/o de centro escolar, más que a nivel nacional.

Visitas de alumnos a lugares de interés cultural

Algo más de la mitad de los países indican que el tipo de colaboración más habitual adopta la forma de visitas de alumnos a lugares de interés cultural: normalmente, museos, pero también galerías, teatros y salas de conciertos. Sin embargo, la manera en que se organizan estas visitas difiere de un país a otro. Mientras que en unos países la decisión de organizar visitas culturales, su frecuencia y su naturaleza dependen enteramente de cada centro educativo, en otros esta tradición está más arraigada y se ponen en marcha medidas concretas destinadas a generalizar la realización de este tipo de actividades.

En siete países las visitas culturales están formalmente incluidas en el currículo escolar. Este es el caso de Grecia, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia, donde estas visitas se integran sistemáticamente en el currículo siempre que el tema tratado se preste a ello, y también de Letonia, donde las Normas de Educación Básica, adoptadas en 2005, promueven específicamente las visitas de alumnos a museos. De igual modo, en los Países Bajos, el programa de política nacional “Cultura y escuela” recomienda que los centros dediquen una proporción mayor de su currículo a las actividades culturales. Como parte de este programa de política se han puesto en marcha diversos proyectos de colaboración para ayudar a los centros a incorporar la cultura a sus actividades –en el sentido más amplio de la palabra–, con el fin de convertir el patrimonio en una herramienta de enseñanza más accesible. Esto sucede también en Francia, donde la ley de educación artística de 1988 y las numerosas circulares publicadas desde entonces recomiendan explícitamente el establecimiento de relaciones de colaboración de todo tipo para promover la educación artística. Además, desde el comienzo del curso escolar 2008 todos los proyectos educativos de los centros de primaria y secundaria obligatoria tienen que incorporar la dimensión artística y cultural contando con la participación de todos los alumnos. Al mismo tiempo, las estructuras sostenidas por el Ministerio de Cultura y Comunicación estarán ahora obligadas a incluir un elemento educativo en cualquier contrato de objetivos que firmen con las direcciones regionales de asuntos culturales.

En Estonia, Chipre, Hungría, Malta, Rumanía y Finlandia hay, de una u otra forma, un sistema de educación a través de los museos, mientras que en otros países el vínculo entre los museos y el sistema educativo está menos desarrollado y tiene un menor grado de formalización.

En Alemania y España las visitas educativas a museos son muy habituales. Con frecuencia son gratuitas, para fomentar la participación. En Alemania, por ejemplo, algunos museos ofrecen como incentivo un día a la semana gratuito para grupos escolares.

En Estonia prácticamente en todos los museos hay un miembro de la plantilla encargado de diseñar programas educativos que incluyen, por ejemplo, “trabajos prácticos”, para conseguir una participación activa por parte de los alumnos durante la visita.

En Chipre la educación museística en el nivel CINE 1 se ha ido desarrollando progresivamente durante los últimos diez años. Los encargados de este tema en el Ministerio de Educación y Cultura trabajan en estrecha colaboración con el Departamento de Antigüedades del Ministerio de Comunicación para elaborar materiales destinados a los alumnos y docentes de enseñanza primaria. Los programas educativos se diseñan y se aplican utilizando un enfoque científico transversal e interdisciplinar que promueve el aprendizaje activo a través de la experiencia, el trabajo en grupo, la observación, la investigación, el descubrimiento y el desarrollo del pensamiento crítico. Todas las actividades museísticas tienen como finalidad ampliar y enriquecer los conocimientos, las emociones y las competencias de los alumnos de enseñanza primaria. Hay programas educativos permanentes en los que participan nueve museos de Chipre ⁽¹⁰⁾, en todas las ciudades de los territorios no ocupados. Cada programa está diseñado para alumnos de un curso específico de enseñanza primaria, e incluye visitas guiadas y actividades sobre el terreno, centradas en temas de interés interdisciplinario.

En Hungría se hace también especial hincapié en la educación museística, y se emplea a especialistas para mejorar la comprensión y la apreciación de las exposiciones entre los diversos tipos de visitantes. También hay órganos independientes que ofrecen sus conocimientos y sus servicios para trabajar con niños en exposiciones específicas de museos o galerías. De hecho, algunos departamentos de formación de docentes en las universidades ofrecen incluso formación en “educación museística”, lo que pone de manifiesto la importancia de esta cuestión en el sistema educativo húngaro. En 2008 se creó un centro de educación museística en el campo del arte contemporáneo (*Kortárs Múzeumpedagógia Központ*) cuyo objetivo es acercar el arte contemporáneo a los estudiantes y los docentes. El programa “museos para todos” (*Múzeumok Mindenkinél – MOKK*) está diseñado para exponer obras de arte de una manera más accesible e interesante para los visitantes. Otro de sus objetivos, para todos los grupos de edad, es fortalecer los vínculos entre los museos y los centros educativos (por ejemplo, proporcionando apoyo metodológico a los docentes relacionado con las actividades realizadas durante las visitas a los museos).

En Austria, como parte del “presupuesto para actividades culturales en los centros educativos federales”, se realiza la recomendación formal de introducir “mediadores culturales” en los centros. Las autoridades confían en que estos mediadores ayuden a aliviar el desconcierto de los docentes ante la abundancia de información relativa a la participación de los alumnos en eventos culturales y ante la falta de apoyos en los centros para poder sacar partido a esta oferta.

En Portugal, la Dirección Nacional para la Innovación y el Desarrollo de los Currículos organizó un concurso nacional (“Mi escuela ha adoptado un museo”) destinado a estimular el aprendizaje de los alumnos sobre los museos de la red museística portuguesa y a sensibilizarlos sobre la necesidad de conservar y proteger el patrimonio cultural.

En Rumanía se adoptó una estrategia nacional para descentralizar ciertos ámbitos culturales, incluido el desarrollo de la cooperación entre centros educativos y museos. De hecho, uno de los indicadores de resultados utilizado para el seguimiento y la evaluación de la aplicación de esta estrategia es precisamente el número de visitas a los museos por parte de grupos organizados de escolares. Los resultados de este indicador se ponen periódicamente en conocimiento de las autoridades regionales y municipales, con el objetivo de destacar el valor educativo de los museos. Existe otra iniciativa a nivel nacional en Rumanía dirigida a promover las actividades extracurriculares. En un futuro próximo, el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud y el

⁽¹⁰⁾ El Museo Bizantino, la Galería Estatal de Arte Chipriota, el Museo Etnográfico Leventon, el Museo Arqueológico de Chipre (en Nicosia), el Museo Arqueológico y el Museo Medieval (en Limassol), el Museo de Distrito y el Museo Pierides (en Larnacka), y el Museo Arqueológico (en Paphos).

Ministerio de Cultura y Asuntos Religiosos firmarán un protocolo de colaboración sobre este tema que mejorará la cooperación entre centros y museos, facilitando el intercambio de experiencias entre los especialistas de los ámbitos cultural y educativo. Este protocolo favorecerá la creación de vínculos entre el contenido de los currículos escolares y los servicios educativos de los museos, y facilitará la participación de los alumnos en programas diseñados por los especialistas que trabajan en los museos.

En Finlandia existe un proyecto llamado *Suomen Tammi* (Roble Finlandés) destinado a mejorar el conocimiento de los alumnos sobre su patrimonio cultural y a reforzar el papel de este en la educación. Sus objetivos son: desarrollar la competencia de los alumnos respecto a la conservación de su patrimonio cultural; respaldar la cooperación entre centros educativos y expertos; informar a docentes y alumnos de los numerosos y variados servicios que ofrecen los museos y sus redes; brindar oportunidades para el trabajo escolar multidisciplinar y el aprendizaje basado en la investigación. Como parte de otro proyecto denominado *Kulttuurin laajakaista* (Banda Ancha Cultural), nueve instituciones culturales nacionales, junto con el Consejo Nacional de Educación de Finlandia, ofrecen un método de enseñanza y aprendizaje en el que los recursos disponibles en las instituciones culturales pueden utilizarse como materiales auténticos y como entorno de aprendizaje para el estudio del patrimonio cultural y la gestión de la información en diversas materias, incluidas las artes.

En Reino Unido (Inglaterra), el Departamento de Infancia, Centros Educativos y Familias publicó un “Plan para la Infancia” (DCSF 2007) que establece el derecho de niños y jóvenes de todos los entornos socioculturales a participar en actividades de alta calidad, tanto escolares como extraescolares. Este plan prevé la introducción de cinco horas de cultura a la semana, que se organizarán de acuerdo con el currículo nacional y las actividades de las *Creative Partnerships* (Colaboraciones Creativas). Esta oferta cultural se describe con detalle en el documento que presenta la nueva estrategia del gobierno para promover la creatividad (DCMS 2008) y que enumera las oportunidades que dicha oferta debe proporcionar a todos los jóvenes ingleses: asistir a representaciones de alta calidad; visitar exposiciones, galerías y museos; realizar visitas a lugares del patrimonio; utilizar los servicios de archivos y bibliotecas; aprender a tocar un instrumento musical; practicar la música o el canto; asistir a representaciones teatrales y de danza; participar en actividades de creación literaria y encuentros con autores; familiarizarse con las técnicas cinematográficas, las herramientas digitales y los nuevos medios de comunicación y utilizarlos; producir una obra de arte visual o una pieza de artesanía. Además, se establecerá un fondo para la cultura de los jóvenes (*Youth Culture Trust*) con el que gestionar proyectos piloto destinados a desarrollar esta nueva oferta en 10 regiones del país durante los próximos tres años. Debe darse prioridad a los jóvenes dotados y con talento y a los alumnos con necesidades educativas especiales.

En Noruega, donde el Ministerio de Asuntos Religiosos y Cultura promueve las visitas a museos, y donde estas visitas son, por lo general, gratuitas, los museos organizan charlas para docentes y asistentes de la docencia antes de las visitas para definir los objetivos de aprendizaje que se fijarán para sus alumnos.

Colaboración con artistas

Aproximadamente un tercio de los países de este estudio informan de que promueven la colaboración entre centros educativos, docentes, alumnos y artistas. Al igual que sucede con las visitas culturales realizadas por alumnos, la frecuencia y la naturaleza de este tipo de colaboraciones con artistas dependen a menudo del centro en cuestión. Sin embargo, estas colaboraciones están más formalizadas y más sólidamente establecidas en ciertos países (Dinamarca, Irlanda, Hungría, Austria, Reino Unido –Inglaterra– y Noruega).

En Dinamarca, la “Red para la Infancia y la Cultura” antes mencionada (véase apartado 3.1) gestiona un “programa de invitación al artista” que brinda a niños y jóvenes la oportunidad de conocer a artistas, ya que proporciona ayuda económica a las escuelas infantiles y a los centros de educación primaria y secundaria para que inviten a artistas a acudir a los centros para trabajar durante periodos específicos. En Irlanda, los Consejos de los Condados son los encargados del “programa de artistas en la escuela”, que consiste básicamente en invitar a artistas y poetas a trabajar con profesores y alumnos en los centros.

En Francia, por iniciativa conjunta de los ministerios de Educación y de Cultura, durante más de 20 años se han desarrollado numerosos programas para que alumnos de todas las edades conozcan a artistas y trabajen con ellos en proyectos especiales. Así, en todo el país se organizan numerosos seminarios con artistas así como clases basadas en proyectos artísticos y culturales. Estos programas pueden llevarse a cabo como actividades extracurriculares, pero también pueden incluirse en la jornada escolar. Están financiados en parte por los ministerios que los han puesto en marcha.

En Hungría se puso en marcha en 2004 un proyecto de colaboración entre docentes de arte y artistas profesionales que ha tenido bastante éxito. Se organizó un curso para docentes que trabajan en centros con un gran número de niños gitanos en desventaja, y la formación la impartieron varios artistas profesionales. Además de esta formación, los docentes se beneficiaron de la participación activa de los artistas a la hora de desarrollar y ejecutar proyectos artísticos en sus respectivos centros. Existe un plan para organizar, con la ayuda de la Sociedad Húngara de Artistas Creativos y del Estudio de Jóvenes Artistas, un programa de visitas de artistas profesionales a centros educativos, pero, por razones presupuestarias, este plan no se ha puesto en práctica.

Malta ha informado de que los alumnos hacen visitas frecuentes a talleres de artistas, organizadas por sus profesores de educación artística como parte del programa escolar de artes visuales.

En Austria, *KulturKontakt* mantiene el proyecto “eventos de diálogo” (*Dialogveranstaltungen*), para la implicación de artistas en proyectos pertenecientes a centros de enseñanza de primaria y secundaria inferior y superior. La evaluación de este proyecto, llevada a cabo en 2004/2005 y también en 2005/2006, reveló un aumento del número de eventos, que ascendían a un total de 1.760.

La iniciativa principal en Reino Unido (Inglaterra) dirigida a promover la colaboración entre centros educativos y artistas y organizaciones del ámbito del arte es la denominada *Creative Partnerships* (Colaboraciones Creativas), establecida en 2002 por el Departamento de Cultura, Medios de Comunicación y Deportes (DCMS). Su finalidad es dar a los jóvenes de zonas desfavorecidas la oportunidad de desarrollar su creatividad y concretar sus aspiraciones mediante la creación de relaciones de colaboración entre centros y organizaciones, empresas e individuos que trabajan en el campo creativo (en el sentido más amplio del término), como arquitectos, bailarines, ingenieros, músicos, científicos y diseñadores de sitios web. Los proyectos emprendidos en el marco de este programa no se limitan al campo de las artes.

En Noruega, la iniciativa de la “mochila cultural” ha adquirido recientemente carácter permanente, pasando a formar parte del currículo escolar. Desde 2008 abarca todos los niveles educativos. Se trata de un proyecto educativo relacionado con el mundo de las artes que promueve la creación de relaciones de colaboración entre las diversas formas de arte y los centros educativos a nivel municipal. Los municipios y los centros educativos pueden además establecer “contactos culturales” (*Kulturkontakt*) que funcionan como una vía de comunicación entre centros e instituciones externas que trabajan en el campo de las artes. Estos contactos culturales deberían ayudar a poner en práctica la “mochila cultural” en el sistema educativo.

3.3. El uso de las TIC en la educación artística y cultural

Dos tercios de los países estudiados han hecho recomendaciones o han desarrollado iniciativas diseñadas específicamente para fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el currículo de educación artística. Polonia y Suecia dicen no tener documentos a nivel nacional que hagan referencia al uso de las TIC en el currículo de educación artística, por lo que la política en este tema varía de unos centros a otros. En el capítulo 2 se puede encontrar un análisis del uso de las TIC en los currículos (véase apartado 2.6).

Proyectos para el desarrollo del uso de las TIC en la educación artística

En la Comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Irlanda, Portugal, Austria y Eslovenia hay proyectos interesantes –unos aún en proceso y otros ya completados– dirigidos específicamente a incrementar el uso de las TIC en la educación artística. En la Comunidad flamenca de Bélgica, la organización *CANON Cultuurcel*, creada por el Ministerio de Educación y Formación, ha puesto en marcha el proyecto *INgeBEELD* en apoyo del uso de las TIC en la enseñanza de materias artísticas, incluidos los estudios de medios de comunicación. El proyecto *INgeBEELD* forma parte de una concepción integrada de la educación audiovisual que se basa, a su vez, en un enfoque coherente tanto desde el punto de vista vertical (desde el primer año de preescolar hasta el último año de la educación secundaria) como horizontal (a través de todas las áreas temáticas en todos los cursos), y que concuerda con los objetivos de resultados y de desarrollo del currículo flamenco. A través de cinco cortometrajes, *INgeBEELD 1* (para alumnos de 3 a 8 años) familiariza a los niños de manera creativa con los distintos elementos constitutivos de los medios audiovisuales. *INgeBEELD 2* (para alumnos de 6 a 14 años) introduce un paquete de aprendizaje para la adquisición estructurada del lenguaje audiovisual centrado en la imaginación, la observación y la experiencia. En comparación con *INgeBEELD 1*, que se dirige a alumnos más jóvenes, *INgeBEELD 2* hace más hincapié en la producción de películas, vídeos y secuencias audiovisuales breves experimentales que en los productos narrativos audiovisuales. Este enfoque multimedia y transversal posee la amplitud suficiente para transmitir a los alumnos los principios básicos de la cultura en red y de los nuevos medios de comunicación. En todas las tareas se incorporan de forma automática diversos dispositivos de comunicación (teléfonos móviles, reproductores MP3, juegos de ordenador, etc.). En *INgeBEELD 3* (para alumnos de 12 a 18 años) se enseñan las artes de la comunicación utilizando un sitio web que contiene materiales didácticos para alumnos de todos los niveles (secundaria general, secundaria técnica y profesional, secundaria profesional a tiempo parcial y secundaria artística). Los alumnos y sus profesores pueden visitar, consultar y utilizar el sitio web de forma gratuita. VIWTA, un departamento del Parlamento flamenco, ha realizado un estudio que examina en qué medida los juegos de ordenador pueden considerarse un bien cultural. Los resultados de este estudio podrían utilizarse para desarrollos futuros en esta área.

En Estonia, un programa escolar (*Anima Tiger*) ofrece cursos sobre distintos aspectos de la animación ⁽¹¹⁾, ayuda a los centros a adquirir el equipo necesario y organiza concursos de películas de animación para los alumnos.

En Irlanda, el Centro Nacional para la Tecnología en la Educación (NCTE) ofrece a los centros asesoramiento, apoyo e información sobre el uso de las TIC en la educación. El centro gestiona varios proyectos en curso, entre ellos *Cultural Ireland* e *IMMERSE*. *Cultural Ireland* es un programa de intercambio virtual de cooperación

⁽¹¹⁾ Véase: <http://www.htk.tlu.ee/animatiiger>

desarrollado conjuntamente por los departamentos de educación de Irlanda del Norte, la República de Irlanda y Estados Unidos. Elabora y produce programas educativos basados en las TIC. En la actualidad se está probando como proyecto piloto en una muestra de centros, con la intención de difundirlo a través del sitio web de *Cultural Ireland. IMMERSE (Innovative Multi-Media Educational Resources for Students and Educators)* es un proyecto de colaboración para el aprendizaje virtual establecido entre el NCTE y RTE (la radiotelevisión nacional) que desarrolla contenidos virtuales interactivos relativos al currículo irlandés. En la actualidad se centra en tres áreas: artes visuales en el nivel de primaria, ciencias en el nivel de primaria y ciencias en el nivel de secundaria. La iniciativa para la producción de películas en primaria se denomina *The FIS Project*, e incluye el desarrollo del uso de las TIC y la tecnología digital en el ámbito de la educación artística visual.

En Portugal existen varias iniciativas, entre las cuales está la puesta en práctica de un plan multidisciplinar y un equipo de “tecnología y educación” cuyo objetivo es crear, poner en práctica y evaluar iniciativas que tengan como objetivo la utilización de tecnologías y recursos digitales en los centros.

En Austria, el programa *FutureLearning* promueve diversas iniciativas y proyectos, como *Museum Online* y *net-music.at*. El programa *Museum Online* lleva ya en marcha once años, cuenta con el apoyo del Ministerio Federal de Educación, Artes y Cultura y está gestionado por *KulturKontakt*. Su objetivo es proporcionar a alumnos y docentes la oportunidad de implicarse en el análisis profundo del arte y la cultura regionales, nacionales e internacionales. Los participantes también pueden llevar a cabo investigaciones detalladas del patrimonio cultural mundial utilizando las TIC. *Museum Online*, por lo tanto, tiene la intención explícita de basarse en un enfoque interdisciplinar. Alumnos y docentes, con la ayuda de representantes cualificados de museos e instituciones artísticas y culturales, recopilan y elaboran contenidos apropiados para su posterior publicación en la web en varios idiomas. Este programa aborda diferentes cuestiones relativas a la innovación técnica, la historia del arte y la museología. Hasta 2007 se habían completado más de 450 proyectos en la web, que habían sido realizados por niños de todas las edades y en los que habían participado más de un centenar de museos y galerías.

En Eslovenia se están desarrollando distintos proyectos artísticos en los que están implicadas las TIC. El proyecto Comenius “El arte a través de los ojos de un niño y de un ratón de ordenador” es uno de esos proyectos multilaterales en los que se examinan las relaciones transversales entre las artes visuales y el estudio de la lengua materna, la música, las ciencias naturales y el medio ambiente. Otro proyecto en el que participan actualmente varios centros es “Galería de arte – Galería virtual”, cuyo objetivo consiste en promover la creatividad utilizando las TIC. Los alumnos envían sus creaciones artísticas sobre un tema específico, y los autores de las cinco mejores obras reciben un pequeño premio al concluir el año.

Recursos electrónicos para los centros

Siete países (Comunidad flamenca de Bélgica, República Checa, Grecia, España, Francia, Malta y Eslovenia) han informado de que cuentan con políticas específicas o con iniciativas concebidas para proporcionar a los centros recursos electrónicos que se utilizan también para mejorar la educación artística.

La Comunidad flamenca de Bélgica ha adoptado una política logística que garantiza que los centros reciben *software* gratuito de animación multimedia y de procesamiento de textos, imágenes y sonidos. Los centros reciben CD-ROM y fichas didácticas que explican cómo utilizar el *software* en el aula. Algunas medidas se refieren al uso de las TIC en la educación artística, como el uso de *freeware* para la presentación de obras de arte e imágenes, los cursos de formación continua para docentes, un servicio web de noticias sobre la e-cultura, y la realización de varios proyectos temáticos.

En la República Checa el objetivo principal del proyecto *EduArt* es la elaboración de *software* que pueda utilizarse para presentar información de forma interactiva y utilizando gráficos. Se busca tanto desarrollar la creatividad de los alumnos como mostrarles los resultados de su esfuerzo. Esta herramienta no está diseñada únicamente para la enseñanza de las materias artísticas, sino que también puede usarse para desarrollar la creatividad de los alumnos en el currículo en su totalidad ⁽¹²⁾. Con el respaldo del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes y el Fondo Social Europeo hasta febrero de 2008, este proyecto sigue existiendo como una de las actividades de la asociación *EduArt*.

En Francia, la responsabilidad de desarrollar las TIC recae, desde 1997, en un departamento central del Ministerio que elabora y aprueba recursos didácticos que incluyen tanto documentos en papel como *software*. El CNDP (Centro Nacional de Documentación Pedagógica), órgano público dependiente del Ministerio de Educación Nacional, ha incrementando la producción de recursos documentales *online* para los diferentes niveles educativos.

Grecia también proporciona a los centros materiales didácticos basados en las TIC, como CD-ROM y DVD. En España, el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, a través del Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC) y algunas Comunidades Autónomas ofrecen a la comunidad educativa una amplia oferta de recursos para la enseñanza de las artes mediante las nuevas tecnologías. Algunos de estos recursos están destinados a los docentes con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, mientras que otros van dirigidos a los alumnos, para que puedan hacer los deberes en casa utilizando Internet.

En Malta, como parte de la estrategia de aprendizaje electrónico 2008-2010, el Departamento de Gestión Curricular y Aprendizaje Electrónico ha distribuido ordenadores portátiles gratuitos a todos los docentes, incluidos los que enseñan materias de artes expresivas. En Eslovenia, el Ministerio de Educación y Deportes se ha implicado en un programa intensivo desarrollado a nivel central y destinado a la adquisición de equipamiento para las TIC destinado a los centros y equipamiento básico de cara al acceso a ciertos contenidos de algunos currículos que tienen que ver con las TIC, entre los que se incluye el de educación artística.

3.4. Organización de actividades artísticas y culturales extracurriculares

Las actividades extracurriculares se definen como actividades diseñadas para que los jóvenes en edad escolar participen en actividades de aprendizaje fuera del horario lectivo normal. Algunos sistemas educativos (o algunos centros) ofrecen actividades artísticas financiadas o subvencionadas por el Estado fuera del horario lectivo: durante el tiempo de la comida, después de la jornada escolar, los fines de semana o durante las vacaciones escolares.

Casi todos los países europeos procuran que los centros ofrezcan actividades artísticas extracurriculares, ya sean estas organizadas por los propios centros y/o por otras personas o entidades, tales como artistas, museos y otras instituciones culturales. La mitad de los países informan de que cuentan con recomendaciones o iniciativas nacionales destinadas al fomento de la oferta de actividades artísticas extracurriculares. En una decena de países no existen recomendaciones nacionales, pero se afirma que las decisiones en este ámbito se toman a nivel municipal o de centro.

⁽¹²⁾ Véase: <http://www.eduart.cz>

En varios países (República Checa, Francia, Italia, Portugal, Eslovenia y Reino Unido –Inglaterra y Gales–) las recomendaciones para los centros y otras organizaciones relativas a la oferta de actividades artísticas extracurriculares tienen carácter obligatorio. En Francia, el programa educativo de acompañamiento es un dispositivo novedoso que estructura y desarrolla diversas acciones que ya se estaban realizando. Se fundamenta en la implicación de los docentes y agiliza la colaboración con diversas instituciones y organizaciones externas. Gracias a este programa los alumnos pueden beneficiarse, de forma voluntaria, de una ayuda individualizada para hacer sus deberes y pueden también participar después de la jornada escolar en actividades deportivas, artísticas y culturales cuatro veces a la semana durante dos horas. Esta iniciativa comenzó en septiembre de 2007 en el nivel CINE 2, y en 2009 en el nivel CINE 1, pero únicamente para aquellos alumnos que asisten a centros que, previa aprobación por parte de la autoridad educativa, forman parte de una red de éxito escolar. En Italia, los centros, por ley, deben elaborar un plan curricular (*Piano dell'offerta Formativa*) que debe incluir actividades extracurriculares optativas de naturaleza artística que los alumnos puedan realizar por la tarde. Como parte del proyecto “Escuelas abiertas” (*Scuole aperte*), cada centro o red de centros puede solicitar al Ministerio de Educación financiación para las actividades artísticas. De igual modo, en Portugal los centros deben ofrecer a los alumnos actividades artísticas y culturales optativas como parte de sus planes de desarrollo escolar. Portugal cuenta asimismo con actividades musicales y artísticas para los estudiantes que son gestionadas por las autoridades municipales y financiadas por el Ministerio de Educación. En Reino Unido (Inglaterra), los centros pueden ahora convertirse en “escuelas ampliadas” (*extended schools*), es decir, ofrecer una gama de servicios y actividades –incluidas las artes– a la comunidad local fuera del horario lectivo. El gobierno se ha marcado para 2010 el objetivo de que todos los centros ofrezcan estos servicios ampliados, que incluyen música, artes visuales y visitas a museos y galerías de arte. En Gales, las “escuelas para la comunidad” (*Community Focused Shools*) ofrecen ese mismo tipo de servicio. Estos centros se introdujeron tras la publicación de *Learning Country (National Assembly for Wales 2001)*, documento con el que la Asamblea Nacional galesa se comprometió a situar a los centros educativos en el corazón de las comunidades.

Algunos países cuentan con iniciativas y directrices a nivel nacional dirigidas a fomentar las actividades artísticas extracurriculares para los jóvenes (Comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca, Chipre, Letonia, Lituania, Países Bajos, Rumanía y Noruega). Por ejemplo, Letonia cuenta con recomendaciones no vinculantes según las cuales las actividades artísticas extracurriculares deben incorporar la expresión personal y la creatividad. En Noruega, el Ministerio de Educación e Investigación ha introducido un Plan Estratégico Nacional para el currículo nacional cuyo objetivo es el desarrollo de las artes y la cultura entre todos los grupos de edad. Este plan reconoce también la importancia de desarrollar las escuelas de arte y cultura y fomentar sus relaciones de colaboración con los centros educativos municipales. Esta iniciativa va en la línea de la legislación noruega según la cual todas las comunidades han de tener acceso a los cursos y actividades extracurriculares ofrecidos por las escuelas de arte y cultura. En Rumanía, el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud ha elaborado una “Estrategia para el desarrollo de actividades educativas extracurriculares y escolares” basada en la idea de que las actividades extracurriculares son beneficiosas para el conjunto del proceso educativo y, en particular, para el desarrollo personal. La estrategia abarca todas las áreas del currículo, no solo las artes, e incluye una serie de medidas para mejorar las actividades extracurriculares, como, por ejemplo, aumentar los recursos y la formación de quienes se encargan de esas actividades y mejorar las relaciones de colaboración entre los centros educativos y la comunidad local. Además, el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud y el Ministerio de Cultura y Asuntos Religiosos emprenderán iniciativas conjuntas en el futuro con vistas a fomentar las actividades extracurriculares (véase también el apartado 3.2).

Tanto la Comunidad flamenca de Bélgica como Dinamarca y los Países Bajos impulsan la cooperación entre los centros educativos y las instituciones culturales con el objetivo de mejorar el contenido de las actividades artísticas extracurriculares y desarrollar nuevos y creativos métodos de trabajo en los centros.

En 13 países (Bulgaria, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Hungría, Austria, Polonia, Finlandia, Suecia, Reino Unido –Escocia– e Islandia) las decisiones relativas a la oferta de actividades extracurriculares artísticas se toman a nivel municipal, y a menudo son los propios centros los que las toman. Por ejemplo, en Grecia las actividades extracurriculares se organizan a nivel municipal, bien por iniciativa de los docentes, bien con el apoyo de las oficinas regionales o municipales. En España los centros educativos diseñan el contenido de sus propias actividades extracurriculares, aunque las autoridades educativas pueden ofrecer ayuda económica. De igual modo, aunque Polonia no tiene recomendaciones respecto a las actividades extracurriculares a nivel nacional, las autoridades municipales pueden diseñar iniciativas de este tipo, que luego pueden poner en práctica los centros educativos. En Irlanda, las actividades extracurriculares son responsabilidad de los centros educativos y de los docentes. Por lo general, son los padres de los alumnos quienes corren con los gastos, aunque en casos excepcionales pueden tener otras fuentes de financiación.

Tipos de actividad extracurricular

Las actividades extracurriculares artísticas pueden adoptar diversas formas, aunque la música parece estar especialmente bien representada. Por ejemplo, la Comunidad francesa de Bélgica ofrece artes plásticas, visuales y espaciales, música, danza, oratoria y arte dramático.

En la República Checa, la educación artística básica (*Základní umělecké vzdělávání*) está recogida en la Ley de Educación de 2004, y se imparte en las escuelas elementales de arte (*Základní umělecké školy*), que cuentan con una larga tradición y que ofrecen una educación básica controlada a nivel central, con actividades extracurriculares y dirigida generalmente a alumnado de los niveles CINE 1 y CINE 2 (pero que no forma parte del currículo de educación artística de los centros ordinarios de enseñanza primaria y secundaria inferior). Ocasionalmente, estas escuelas pueden ofrecer también formación para alumnos más mayores y para adultos. Las materias impartidas incluyen música, danza, artes visuales, arte dramático y literatura. En 2007 finalizó la primera versión piloto del programa educativo marco para una educación artística básica. Una vez que esta formación se generalice (2009/2010), se espera que todas las escuelas elementales de arte ofrezcan sus enseñanzas de acuerdo con el currículo educativo ordinario a partir de 2011/2012.

En Irlanda, la mayoría de los centros ofrecen a sus alumnos un amplio abanico de actividades extracurriculares optativas, entre las que predomina la música, que suele ofertarse frecuentemente junto con el canto coral, las artes orquestales y la danza. Las actividades se organizan a nivel local por los centros y los docentes, y difieren de un sitio a otro. En secundaria, es habitual la colaboración entre los departamentos de artes visuales y de música para la creación de espectáculos musicales .

Las artes expresivas ocupan un lugar destacado en las escuelas de verano organizadas a nivel nacional en Malta y dirigidas a niños de entre 6 y 10 años, en especial en los ámbitos relacionados con el teatro, como el arte dramático, la danza, el arte, la música y las artes textiles.

En Austria y en la Comunidad germanófona de Bélgica, la asistencia a las *Musikschulen* (escuelas de música) es tradicionalmente parte integrante de la oferta de actividades extracurriculares. Estas escuelas, financiadas a nivel municipal (y a nivel central en la Comunidad germanófona de Bélgica) ofrecen una enseñanza musical independiente de la de los centros ordinarios. En Austria, se observa una creciente colaboración entre las *Musikschulen* y los centros ordinarios. Aunque las *Musikschulen* imparten básicamente enseñanza

musical, algunas han ampliado su oferta para incluir también cursos de arte dramático y de danza clásica y contemporánea.

Las actividades artísticas extracurriculares suelen desarrollarse después del horario lectivo, aunque algunas se organizan también durante la hora de la comida (por ejemplo, en España, Francia y Finlandia), y/o durante las vacaciones escolares (por ejemplo, en Malta y Eslovaquia).

Condiciones de acceso a las actividades extracurriculares

Como se ha descrito anteriormente, en la mayoría de los países existen programas nacionales o municipales cuyo objetivo es fomentar la oferta de actividades artísticas extracurriculares. Sin embargo, el acceso del alumnado a esas actividades no está exento de obstáculos, relacionados fundamentalmente con su financiación y su disponibilidad.

Varios países financian totalmente o en parte las actividades artísticas extracurriculares, ya sea a través del gobierno nacional o de los gobiernos municipales (Bélgica, República Checa, España, Italia, Letonia, Austria, Portugal y Finlandia). Otros, sin embargo, informan sobre las dificultades a las que se enfrentan los centros u otros prestatarios a la hora de obtener financiación para las actividades extracurriculares. En los países en los que no existe una estrategia nacional para la oferta de actividades extracurriculares artísticas, la disponibilidad de esta oferta puede variar en función de los distintos centros y regiones. Por ejemplo, en Finlandia, las materias que se ofertan dependen de los recursos de los que dispone cada centro. En Austria, la participación en actividades extracurriculares (como la asistencia a las *Musikschulen*) dependía normalmente de que los padres costearan la asistencia de sus hijos. En la actualidad los niños pueden asistir a las *Campus Schulen*, que ofrecen servicios de jornada completa y donde los niños pueden escoger, entre un abanico de actividades que va desde el arte a los deportes, las actividades extracurriculares que quieren realizar. Esta diversidad de actividades está disponible por una cuota mensual, aunque la cantidad que deben pagar las familias se establece en función de su entorno social, lo que permite que un mayor número de niños pueda acceder a estos centros. De todos modos, no todos los centros aprovechan los programas ofrecidos por las organizaciones artísticas, de modo que normalmente son siempre los mismos centros los que participan.

Hungría informa de un obstáculo de diferente naturaleza para el acceso de los alumnos a las actividades extracurriculares. Existe una red de instituciones de educación artística primaria subvencionadas por el Estado que ofrecen actividades artísticas extracurriculares independientes de las ofrecidas por los centros de primaria ordinarios. A pesar de que estas instituciones no tienen criterios específicos de admisión de alumnos, las actividades extracurriculares que ofrecen no son accesibles para alumnos de cualquier nivel de capacidad, de forma que solo los niños con más talento acaban accediendo a ellas.

Vínculos con el currículo

La medida en que las diferentes actividades extracurriculares están diseñadas para contribuir al trabajo escolar de los alumnos varía de un país a otro.

En varios países (República Checa, Grecia, Letonia, Hungría, Portugal, Rumanía, Eslovenia y Eslovaquia) las actividades artísticas extracurriculares están directamente vinculadas con el currículo escolar. En Francia se considera que estas actividades tienen una estructura y un propósito diferentes, pero que complementan la educación artística que se ofrece durante la jornada escolar. En Letonia, están diseñadas para complementar y apoyar el currículo y para ayudar al alumnado a alcanzar los objetivos curriculares definidos en las normas

de educación básica. La contribución de las actividades extracurriculares a la educación obligatoria se lleva un paso más allá en Grecia, donde pueden integrarse en el trabajo del aula y contribuyen directamente a la educación artística de los alumnos.

En Irlanda (en el nivel CINE 2) y Francia los alumnos pueden decidir no cursar materias artísticas específicas, pero aún así pueden adquirir competencias artísticas a través de las actividades extracurriculares. Esto depende en gran medida de cada centro y de las actividades que ofrezca. En Francia estas actividades son voluntarias, y no se ofertan de manera sistemática ni a nivel regional ni nacional. Las actividades que se organizan fuera de la jornada escolar tienen como finalidad servir de ayuda al currículo y generar un “espíritu de centro”, y se consideran beneficiosas tanto para los alumnos que asisten a ellas como para el centro en su conjunto. Algunos centros las organizan a través de “clubes” de asistencia voluntaria.

En dos países, España y Lituania, se señala la contribución de las actividades artísticas extracurriculares al desarrollo general de los jóvenes. España considera estas actividades como un método informal de contribuir al desarrollo de los alumnos, más que como una contribución directa a su formación curricular. Lituania considera que las actividades artísticas extracurriculares brindan a los alumnos la oportunidad de adquirir una experiencia práctica que les será de utilidad en el ejercicio de sus ocupaciones profesionales, especialmente en empleos con carácter creativo. De forma añadida, estas actividades ayudan a desarrollar competencias transferibles, como las competencias comunicativas, y tienen como finalidad mejorar la calidad del aprendizaje y la motivación de los alumnos.

3.5. Festivales, celebraciones y concursos de naturaleza artística

En más de una docena de países (Bulgaria, República Checa, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Hungría, Malta, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y Reino Unido –Escocia–) la organización de festivales, celebraciones y concursos de carácter artístico es habitual. Solo se presentan aquí los que tienen alguna relación con los centros educativos y la educación.

En la República Checa, Eslovenia y Eslovaquia se realizan importantes esfuerzos para animar a los alumnos a participar en concursos de arte. En la República Checa, el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte organiza y (co)financia eventos y concursos para animar a los alumnos a participar en actividades artísticas tanto en su tiempo libre como durante la jornada escolar. En Eslovaquia, el Ministerio de Educación patrocina eventos de este tipo dirigidos al alumnado de nivel CINE 1 de todo el país. Estos eventos no se limitan únicamente a una demostración de los conocimientos y competencias específicamente artísticos, sino que también pueden adoptar la forma de concursos literarios o deportivos. En Eslovenia, los concursos de este tipo también cuentan con apoyo internacional para los estudiantes de los niveles CINE 1 y CINE 2. Por ejemplo, en el pasado se han organizado concursos en el ámbito de las artes visuales en colaboración con la *International Society for Education through Art (InSEA)*.

En Bulgaria, en los últimos cinco años ha funcionado un programa nacional (que ha de aprobar cada año el Consejo de Ministros) que financia iniciativas para la promoción de festivales y actividades relacionados con el mundo de las artes, por ejemplo, que tengan como objetivo el fomento de la creatividad y el talento de los niños especialmente dotados. Este programa también otorga ayudas para niños que obtienen resultados destacados en concursos nacionales o internacionales. El programa es una iniciativa nacional organizada de forma conjunta por tres órganos estatutarios: el Ministerio de Educación y Ciencia, el Ministerio de Cultura y la Agencia Gubernamental para el Bienestar del Menor.

En Estonia cada cuatro años se celebran festivales infantiles de canto y danza. Se organizan también exposiciones de piezas de arte y artesanía hechas por niños. Por lo general, estos eventos los organizan conjuntamente el Ministerio de Educación e Investigación y el Ministerio de Cultura, en colaboración con organizaciones de docentes relacionadas con este campo.

En España, las autoridades educativas ofrecen ayuda económica para iniciativas escolares destinadas específicamente al desarrollo de actividades culturales relacionadas con el currículo de educación artística. También proporcionan ayuda económica y práctica para la conmemoración de aniversarios relacionados con las artes: por ejemplo, para homenajear a artistas famosos.

En Francia, a nivel central, el Ministerio pone en marcha y gestiona un gran número de actividades culturales bajo el formato de jornadas o semanas especiales, concursos y eventos. A nivel regional se emprenden un gran número de iniciativas y actividades: festivales de coros, exposiciones de artes visuales, festivales de danza y teatro, etc.

En Irlanda, las *Arts Offices* organizan festivales infantiles que incorporan programas de animación en los centros, bajo la forma de representaciones y talleres escolares.

En Grecia, el Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos organiza anualmente un festival artístico denominado “Juegos Culturales Nacionales para Alumnos”, realizado por primera vez en 1993. El objetivo de estos “juegos culturales” es sensibilizar a los alumnos sobre el valor empírico de las artes y reforzar las relaciones entre arte y educación. La participación está abierta a todos los alumnos del país. Los juegos giran en torno al arte dramático antiguo y moderno, la danza, las artes visuales y la música. En 2008/2009 a estos campos se añadieron el cine, las sombras chinescas, el dibujo, la declamación y la poesía.

En Hungría, el centro *Zánka* para niños y jóvenes organiza periódicamente competiciones de arte infantil y cursos formativos para profesores de arte.

En Malta se anima a los niños a participar en competiciones artísticas tanto nacionales como internacionales. Ciertos eventos importantes, como la cumbre de jefes de gobierno de la *Commonwealth* o la introducción del euro, dan lugar a celebraciones en las que participan alumnos de todas las edades. Esta participación forma parte del conjunto de programas organizados a nivel nacional que incluye conciertos, exposiciones de arte y representaciones teatrales.

En Rumanía, tanto el Ministerio de Educación, Investigación y Juventud como el de Cultura y Comunidades, así como otras instituciones que desarrollan su actividad en el ámbito de la educación y la cultura organizan periódicamente distintos festivales. En ellos se incluyen talleres creativos y eventos artísticos relacionados con la arquitectura y el diseño, las bellas artes, las artes escénicas, la creatividad libre, el dibujo y la pintura, el retrato, la fotografía, el periodismo, el arte de los iconos y el arte popular, los juegos, los deportes, el arte multimedia, el modelado, el teatro, el cine, etc. Durante el desarrollo de estos festivales se celebran diversos eventos, tales como recitales de canto y de música instrumental, representaciones de danza, obras de teatro, marionetas para niños, proyección de películas o demostraciones de patinaje y gimnasia. Los intérpretes son tanto artistas profesionales como grupos artísticos formados en los centros educativos. A modo de ejemplo, se puede citar el festival *CreativFEST*, cuya finalidad es identificar y difundir las obras de niños y jóvenes en el campo de la creatividad.

En Reino Unido (Escocia), varios organismos, en su mayoría patrocinados por el gobierno escocés, ofrecen a jóvenes de distintos entornos socioculturales todo un abanico de oportunidades de participar en actividades relacionadas con las artes. *Imagine* ⁽¹³⁾, por ejemplo, organiza un festival anual de artes escénicas.

3.6. Otras iniciativas para reforzar y desarrollar la educación artística

En cinco países se han puesto en marcha otro tipo de iniciativas para reforzar y desarrollar la educación artística. En Dinamarca, una importante iniciativa emprendida recientemente en el ámbito de la educación creativa y cultural es el establecimiento, en 2006, del “Canon cultural” danés. El objetivo global de este proyecto era proporcionar a la ciudadanía una visión general del arte y la cultura daneses y contribuir a un animado debate cultural, actuando al mismo tiempo como referencia de calidad. Para crear este canon, el ministro danés de Cultura, Brian Mikkelsen, designó siete comités encargados, respectivamente, de la arquitectura, las artes visuales, el diseño y la artesanía, el cine, el arte dramático, la música y la literatura. La tarea de cada comité consistía en seleccionar 12 obras danesas dentro de su categoría que, a su juicio, hubieran proporcionado a las sucesivas generaciones experiencias artísticas de la máxima calidad. En el transcurso del trabajo, el proyecto del canon evolucionó de tal manera que el comité de música, por ejemplo, se sintió obligado a abarcar en su trabajo dos listas: 12 obras del género popular y 12 del género clásico. También se hizo patente que sería necesario añadir al canon obras de arte adicionales dirigidas especialmente a los niños. En la actualidad, el “Canon cultural” lo componen 108 obras de 9 categorías artísticas diferentes. A los docentes de todos los niveles educativos se les anima –aunque no se les obliga– a aplicar el “Canon cultural” en su enseñanza, y el Ministerio de Educación ha elaborado unas orientaciones que los docentes pueden utilizar como inspiración para integrar el “Canon cultural” en su trabajo. El canon también se ha publicado en forma de libro, acompañado de un DVD y un CD ROM. El objetivo del libro es presentar las obras de una manera amena y estimulante. Su primera edición, en verano de 2006, se distribuyó de forma gratuita en todos los centros de enseñanza primaria y secundaria (*Folkeskole*), en los centros de secundaria superior (*Gymnasium*), en las escuelas de comercio (*Handelsskole*), etc. También se distribuyó gratuitamente en los centros de educación para adultos (*VUC* y *Højskole*) y en algunos centros de enseñanza superior. En la actualidad, se encuentra a la venta en librerías y el Ministerio también ha creado un sitio web especial para el canon. Este sitio web permite, como valor añadido, optimizar la presentación de las obras que componen el canon gracias a la posibilidad de utilizar imágenes y sonidos, de forma que se obtiene el máximo partido de las posibilidades interactivas del soporte digital. Resulta interesante destacar que esta experiencia danesa ha llamado la atención del Ministerio de Cultura de Letonia, que ha aprovechado la experiencia de los daneses para empezar a desarrollar su propio canon. El desarrollo del canon letón se encuentra actualmente en sus inicios y, aunque todavía no se han estudiado detenidamente sus posibilidades de uso en la educación formal, es un aspecto que ya se contempla.

En Grecia, entre 1994 y 2004 se llevó a cabo un proyecto titulado “Melina: educación y cultura en los centros de educación primaria” cuyo objetivo era promover una revisión de los métodos de enseñanza y de los contenidos de los currículos de educación artística, incluidos el teatro, las artes visuales, la danza contemporánea, la música, la fotografía y la literatura. Este proyecto fue desarrollado conjuntamente por el Ministerio de Educación y por el Ministerio de Cultura. En Finlandia, en 2008 se puso en marcha un nuevo proyecto denominado *TaiTai* y dirigido a promover el desarrollo de métodos didácticos innovadores para las materias artísticas en distintos centros escolares.

⁽¹³⁾ Véase: <http://www.imagine.org.uk>

En Malta, el Ministerio de Educación, Juventud y Empleo publicó en 2005 un documento titulado *For all children to succeed* (“Éxito para todos los niños”) que proponía la creación de una red de centros para niños con un especial talento o interés en las artes. Según la propuesta, la red estaría integrada inicialmente por tres de los centros de arte especializados de Malta: el Centro de Arte Dramático Mikelang Borg, la Escuela de Música Johann Strauss y la Escuela de Arte de Malta. Se prevé que esta red incorpore finalmente a centros ordinarios que siguen el currículo estándar, pero que dedican una atención especial a la música, al arte dramático, al arte o a la danza. Las bibliotecas y otras instalaciones similares de los centros pertenecientes a la red serán accesibles para todos los centros escolares y para la población en general, por lo que la red servirá como centro de recursos para todo el mundo, al servicio de todas las iniciativas del ámbito artístico.

Eslovenia aprovechó el Año Europeo del Diálogo Intercultural para elaborar una estrategia nacional destinada a incrementar el desarrollo de la educación artística y cultural. El ministro de Cultura designó un grupo de trabajo intercultural –el Comité Nacional de Coordinación para el Año Europeo del Diálogo Intercultural–, compuesto por representantes del Ministerio de Cultura, el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Educación y Deporte, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, la Oficina de la Juventud de la República de Eslovenia, la Oficina Gubernamental de Asuntos Europeos y la Oficina de Comunicación Gubernamental. Este Comité elaboró la Estrategia Nacional de Eslovenia para el Año Europeo del Diálogo Intercultural, que consiste en un documento que define las líneas estratégicas de actuación para la aplicación de la directiva europea en Eslovenia, de acuerdo con las respectivas políticas nacionales de educación. Uno de los objetivos de la estrategia es: “el desarrollo de oportunidades para que las personas puedan: expresar su propia cultura; explorar, comprender y aceptar la diversidad como forma de superar los prejuicios interculturales; comparar diferentes culturas; poner de manifiesto su tolerancia; preservar y construir su propia cultura e identidad”.

CAPÍTULO 4: EVALUACIÓN DEL ALUMNADO Y CONTROL DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

La evaluación de la enseñanza artística no forma parte normalmente de un proceso formal. Es por ello que se sabe muy poco sobre el aprendizaje de las materias artísticas. Según Anne Bamford (2009), esto tiene consecuencias para el estatus de la educación artística dentro del proceso educativo global. En efecto, todo apunta a que un sistema de evaluación adecuado tiene efectos positivos sobre la calidad de los currículos de educación artística, ya que refuerza la idea de que “las artes son una parte valiosa para la educación completa del niño” (Bamford, 2009, 20). Por consiguiente, un análisis de la evaluación de los alumnos en las materias artísticas parece especialmente adecuado en un estudio que pretende ofrecer una perspectiva general de la situación de la educación artística en Europa.

Este capítulo tiene por objeto la evaluación del alumnado así como el control de la calidad de la enseñanza artística. La primera parte se centra en la evaluación de los alumnos tanto interna como externa. El primer apartado trata de la evaluación interna y su objetivo es identificar las recomendaciones relativas al tipo y a las herramientas de evaluación, así como a los criterios y a las escalas de evaluación. También se examinan las estrategias recomendadas para prestar apoyo a los alumnos con talento o, por el contrario, a aquellos que tienen dificultades con las materias artísticas. El segundo apartado describe brevemente el sistema de evaluación de algunos países en los que las materias artísticas se someten a evaluación externa. Por último, la segunda parte ofrece también un resumen por países en el que se muestran las conclusiones de los informes nacionales sobre la calidad de la enseñanza artística.

4.1. Evaluación del alumnado

La evaluación de los alumnos puede ser interna o externa. En la evaluación interna, tanto el objeto como el método de evaluación son definidos principalmente por los propios docentes o, más habitualmente, por otras autoridades del propio centro. En la evaluación externa, la naturaleza de la evaluación viene determinada por una autoridad ajena al centro.

Según su función, se pueden definir dos grandes categorías de evaluación. La **evaluación formativa**, cuya función sería proporcionar datos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje a medida que este se produce. Y la **evaluación sumativa**, que ratifica y comprueba hasta qué punto los alumnos han alcanzado los objetivos de enseñanza fijados. En muchos países la educación artística se imparte tanto dentro del currículo escolar como a través de actividades extracurriculares. La educación artística organizada en el contexto de las actividades extracurriculares, que se trata en los capítulos 2 y 3, no se incluye en este capítulo.

4.1.1. Evaluación interna de los alumnos

4.1.1.1. Tipos de evaluación y responsabilidades

Prácticamente en todos los países las materias artísticas son objeto de evaluación tanto formativa como sumativa en los niveles CINE 1 y CINE 2. No obstante, hay algunas excepciones. En Chipre, Hungría, Suecia y Noruega no se realiza evaluación sumativa en el nivel CINE 1, y en Malta solo se realiza para los alumnos de nivel CINE 2 que cursan materias optativas de arte o diseño.

La responsabilidad de la evaluación recae en el docente y, más frecuentemente, en otras autoridades escolares, como el jefe de estudios o incluso el consejo escolar. Los métodos utilizados quedan, por lo general,

a criterio de cada docente. En función de lo que se quiera evaluar (el conocimiento del arte, el proceso artístico o el producto artístico: una obra de arte), la evaluación puede llevarse a cabo por los propios alumnos (autoevaluación), por sus compañeros o por el profesor. Este último puede elaborar pruebas o diseñar tareas o proyectos que luego serán evaluados. También puede pedir a los alumnos que escriban informes breves o que elaboren un portfolio con sus trabajos sobre la base de criterios concretos.

En la República Checa el jefe de estudios decide el formato que adoptará el resultado de la evaluación (calificación escrita, comentario verbal, o una combinación de los dos). En Eslovaquia los resultados de la evaluación de los alumnos en el primer curso se emiten como comentarios verbales. Desde el 2º hasta el 9º curso se pueden utilizar también calificaciones escritas; las decisiones sobre el formato de las calificaciones las toman el director del centro y el consejo escolar.

Esta responsabilidad profesional, no obstante, se ejerce dentro de un marco establecido por las autoridades educativas centrales o regionales. Dependiendo del país, este marco incluye normas o recomendaciones sobre el tipo de evaluación a desarrollar, sobre ciertas herramientas de evaluación (criterios de calidad, escalas de evaluación, etc.) o incluso sobre el proceso (frecuencia de las evaluaciones, cómo se emitirán los resultados, etc.). Grecia, por ejemplo, es un país en el que muchos aspectos de la evaluación, como los procedimientos y los métodos, son establecidos por las autoridades educativas centrales a través de directrices del currículo nacional, así como mediante manuales escolares. Hungría, por el contrario, es un buen ejemplo de sistema educativo en el que se otorga una gran autonomía a los centros educativos y los docentes.

4.1.1.2. Herramientas de evaluación

Aunque, por lo general, el proceso de evaluación es principalmente responsabilidad de los docentes, hay aspectos para los que las autoridades educativas centrales establecen recomendaciones o incluso normas. En varios países esto se aplica también tanto a los criterios como a las escalas de evaluación.

Un criterio es una herramienta compuesta por dos elementos: un parámetro (u objeto de evaluación) y un nivel de exigencia (un punto de referencia, que puede ser una norma, una regla o un nivel de competencia). Se trata de una herramienta cuya función es emitir un juicio. Una escala permite traducir o comunicar, en forma de juicio, el resultado de la evaluación.

Criterios de evaluación

La investigación educativa ha demostrado desde hace tiempo que una evaluación efectiva requiere que el docente tenga unos objetivos claros y específicos, que utilice criterios explícitos a la hora de formar sus juicios, y que garantice un buen ajuste entre la tarea evaluada y los criterios de evaluación (Black y William, 1998; Harlen, 2004).

En la mayoría de los países el currículo elaborado por las autoridades educativas centrales define los objetivos de aprendizaje o las competencias que los alumnos deben adquirir (véanse las descripciones nacionales en el sitio web). Los docentes tienen posteriormente la responsabilidad de establecer unos criterios de evaluación basados en los objetivos o competencias prescritos. Este modelo puede encontrarse en muchos países, en concreto, en la República Checa, España, Grecia, Letonia y Portugal.

Como muestra el gráfico 4.1, en más de dos tercios de los sistemas educativos examinados las autoridades centrales no ponen a disposición de los docentes ningún tipo de criterio para evaluar el aprendizaje de las materias artísticas. En otras palabras: los docentes, solos en sus aulas o colectivamente con sus colegas

En Dinamarca las autoridades educativas centrales establecen los criterios de evaluación únicamente para los cursos 8º y 9º, durante los que los alumnos pueden examinarse de algunas materias artísticas. En los otros cursos los docentes realizan sus evaluaciones sobre la base de objetivos comunes fijados para cada curso en el que se imparten las distintas materias. Por ejemplo, uno de los objetivos de aprendizaje para las artes en 8º curso es “dominar una amplia gama de técnicas de diseño”. La escala de rendimiento tiene siete niveles de calificación, desde -3 hasta 12 (véase gráfico 4.3). El nivel 4 corresponde al descriptor “el alumno utiliza herramientas y técnicas con cierto grado de incertidumbre”. El nivel 7 establece: “El alumno muestra una notable habilidad en el uso de diferentes técnicas y herramientas y un sólido conocimiento de los materiales y técnicas que pueden utilizarse”. El nivel 12 establece que “el alumno demuestra confianza en sí mismo en el uso de diferentes herramientas y técnicas”.

En Malta los criterios de evaluación consisten en una serie de parámetros agrupados en categorías y vinculados a una escala de valores. No obstante, solo se evalúa a los alumnos de nivel CINE 2 que estudian arte y diseño. De forma añadida, la pintura y el dibujo, que se consideran disciplinas artísticas básicas, también han de evaluarse. Se pueden encontrar dos series de parámetros: la primera, para evaluar el trabajo de los alumnos sobre un tema determinado; la segunda, sobre lo que son capaces de (re)producir de un objeto que se les ha pedido que observen. En la primera serie hay siete parámetros agrupados en cuatro categorías (investigación, experimentación, documentación y producción) que incluyen, por ejemplo, “el trabajo da testimonio de la investigación sobre fuentes de información visual o de otro tipo”. La segunda serie contiene cinco parámetros, entre ellos “la plasmación adecuada de la forma” y “la representación de la luz y la sombra utilizando distintas tonalidades” (14).

En Eslovenia los objetivos didácticos de cada curso en el que se enseñan materias artísticas se desglosan en objetivos de aprendizaje (*attainment targets*). Por ejemplo, en quinto curso uno de los objetivos de aprendizaje de las artes visuales es “los alumnos deben conocer la terminología relativa a las artes gráficas, la arquitectura, el dibujo, la pintura y la escultura, así como ejemplos en la naturaleza y el entorno”. Este objetivo se compone de 14 objetivos de aprendizaje. Los niveles de aprendizaje se asignan sobre la cantidad de objetivos alcanzados. Durante los tres primeros cursos hay 3 niveles de aprendizaje. Posteriormente, se utilizan 5 niveles. Según este modelo, el nivel 3 (bueno) indica que los alumnos han alcanzado la mitad de los objetivos de aprendizaje.

En Rumanía se definen objetivos de aprendizaje para la música en los cursos 5º y 8º (incluyen 4 niveles). Así, por ejemplo, en 8º curso uno de los objetivos es “reconocer y ser capaz de diferenciar los principales componentes de los distintos géneros musicales”. El primer nivel establece que los alumnos deben “reconocer elementos del lenguaje musical en las canciones aprendidas”. En el nivel 4, el descriptor establece: “reconoce y analiza elementos del lenguaje musical en obras interpretadas o escuchadas y puede identificar el género musical al que pertenece el pasaje” (15).

En Finlandia, además de los objetivos y los contenidos principales para las dos etapas de la educación artística (1-4 años y 5-9 años), los programas de estudio también proporcionan ejemplos de lo que constituye un “buen” nivel de aprendizaje para los alumnos al final del 4º y el 9º curso. Este nivel de aprendizaje corresponde a una nota 8 (véase gráfico 4.3) cuando se utiliza una escala de calificación numérica. Los docentes utilizan estos ejemplos como parámetros. En música, un ejemplo de buen nivel de aprendizaje al concluir el 4º curso es “saber cómo utilizar la voz para cantar al unísono con otros”. Al final del 9º curso, el ejemplo es “participar en un conjunto vocal y saber cómo cantar siguiendo el ritmo y la melodía”.

(14) Véase: http://www.curriculum.gov.mt/docs/syllabus_art_09.pdf

(15) Véase: <http://www.edu.ro/index.php/articles/c545/>

En Reino Unido (Inglaterra y Gales) ⁽¹⁶⁾ el currículo para cada materia artística impartida tiene una escala de aprendizaje de ocho niveles que describe todos los conocimientos, las competencias y la comprensión que se espera de los alumnos de entre 5 y 14 años. Existe un noveno nivel que corresponde a un rendimiento excepcional. Lo que se espera de cada grupo de edad está definido, y un alumno típico debe pasar de un nivel al siguiente cada dos años. Este enfoque permite tanto a los padres como al centro verificar el progreso de un niño concreto en relación con lo que es normal para su edad, reconociendo al mismo tiempo que los niños se desarrollan a distintos ritmos.

En Reino Unido (Escocia), en arte y diseño, por ejemplo, el currículo establece cinco niveles de aprendizaje que abarcan el rendimiento que se espera de los alumnos de entre 3 y 15 años. El currículo de arte y diseño define una serie de resultados de aprendizaje amplios para los distintos niveles. “Tengo libertad para descubrir y elegir formas de crear imágenes y objetos utilizando una diversidad de materiales” es uno de los resultados, y corresponde al primer nivel de aprendizaje. Uno de los resultados del tercer nivel es: “He experimentado con una diversidad de medios y tecnologías para crear imágenes utilizando mi comprensión de sus propiedades”, y un ejemplo de resultado de cuarto nivel es: “He seguido experimentando con una diversidad de medios y tecnologías, manejándolos con control y seguridad para crear imágenes y objetos. Puedo aplicar mi comprensión de las propiedades de los medios y de las técnicas a tareas específicas”. Hay que destacar que no todos los resultados de aprendizaje cuentan con cinco niveles diferentes, y que algunos resultados se aplican más allá de las divisiones entre niveles ⁽¹⁷⁾.

Escalas de evaluación

Excepto el Reino Unido (Escocia), todos los países que establecen criterios de evaluación (gráfico 4.1) especifican también las escalas de evaluación que se utilizarán (gráficos 4.2 y 4.3). Además de estos siete países, hay otros dieciséis en los que las autoridades educativas centrales formulan recomendaciones sobre las escalas de evaluación.

En primaria, la práctica más frecuente es el uso de comentarios verbales. En aproximadamente la mitad de los países donde se utiliza (a saber, Estonia, Grecia, Letonia, Polonia y Portugal), solo se aplica a los primeros cursos de primaria. Según este sistema, el profesor debe realizar una evaluación general del trabajo de los alumnos sin ubicarlos en una escala de medida. Este tipo de enfoque nunca se recomienda en secundaria, salvo en Finlandia, donde para este nivel se recomiendan comentarios verbales y escalas de calificación numérica.

Las escalas de calificación verbal (por ejemplo, “insuficiente”, “suficiente”, “bien”, “notable” y “sobresaliente”), que solo se utilizan en el CINE 1, existen únicamente en España, Rumanía, Eslovenia y Liechtenstein.

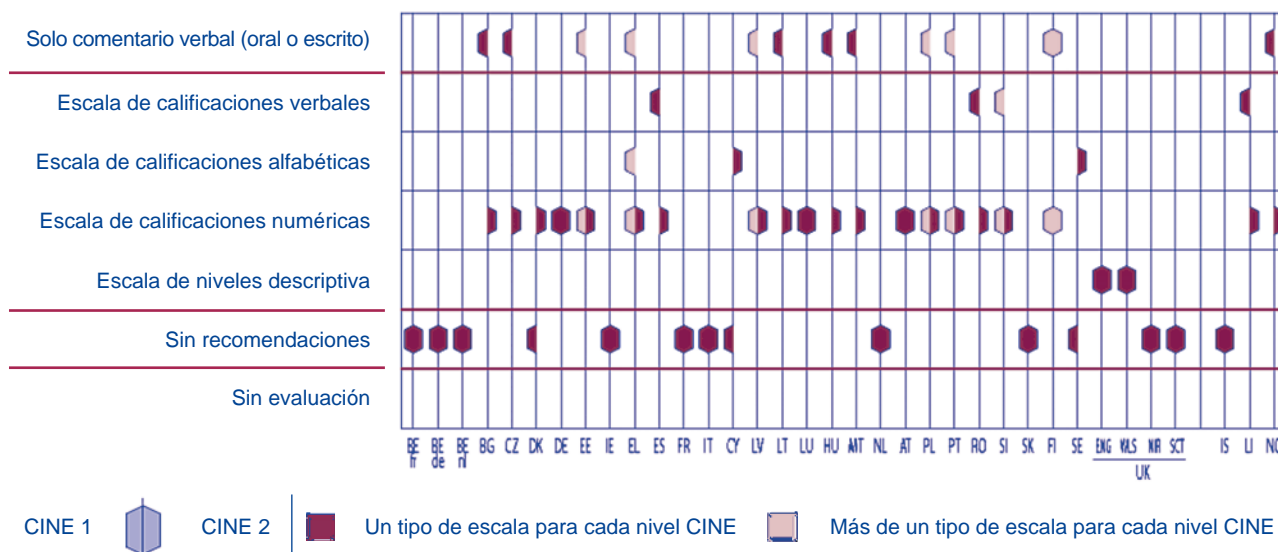
Las escalas de calificación numérica, que en secundaria son las más habituales, son bastante variadas (gráfico 4.3). En más de la mitad de los países en los que se utilizan estas escalas en el nivel CINE 1 únicamente se aplican en los últimos años. Además, una escala con el mismo número de calificaciones puede, sin embargo, definir la gama de posibles resultados de maneras muy diferentes. Este es el caso, por ejemplo, de España y Rumanía, donde ambos países utilizan una escala de 10 puntos, pero atribuyéndole a cada uno un valor diferente.

Únicamente Chipre y Suecia utilizan una escala de calificación alfabética en el nivel CINE 2, además de Grecia, que la utiliza en el CINE 1.

⁽¹⁶⁾ Véase: <http://curriculum.qca.org.uk/> y http://old.accac.org.uk/index_eng.php.

⁽¹⁷⁾ Véase: <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/expressivearts/principlesandpractice/assessment.asp>

Gráfico 4.2: Tipos de escalas de evaluación para materias artísticas, niveles CINE 1 y 2, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bulgaria: Información no verificada a nivel nacional.

Dinamarca: En el nivel CINE 2, la escala de calificaciones numéricas únicamente se utiliza durante los cursos 8º y 9º para las materias artísticas optativas.

Estonia: En el nivel CINE 1, para los cursos 1º y 2º pueden emitirse comentarios verbales.

Grecia: En el nivel CINE 1, se utilizan comentarios verbales para los cursos 1º y 2º. Para 3º y 4º se utiliza una escala de letras. Para 5º y 6º, una escala de calificaciones verbales y numéricas.

España: En el nivel CINE 2, en virtud de la nueva ley de 2006 que se está aplicando progresivamente, las calificaciones verbales se acompañan de calificaciones numéricas.

Letonia: En el nivel CINE 1 se emiten comentarios verbales durante los cuatro primeros años. En los dos siguientes, el sistema es exactamente el mismo que para el nivel CINE 2.

Polonia: En el nivel CINE 1 se utilizan comentarios verbales durante los tres primeros años. A partir de entonces, los resultados se expresan sobre la base de una escala numérica.

Portugal: En el nivel CINE 1 se emiten comentarios verbales durante los cuatro primeros años. Durante los dos últimos años de este nivel, el sistema es idéntico al descrito para el nivel CINE 2.

Finlandia: Los resultados de las evaluaciones pueden expresarse numéricamente, verbalmente o mediante una combinación de ambos. En todas las materias básicas (incluidas las artísticas), la escala numérica debe introducirse en el 8º curso como máximo.

Suecia: La información sobre el nivel CINE 2 se refiere únicamente a los dos últimos años. A partir de 2008/2009, todos los alumnos de primaria y secundaria inferior deben recibir un comentario escrito sobre sus resultados en cada materia.

Eslovenia: En el nivel CINE 1, durante los tres primeros años se utiliza una escala de calificaciones verbales. En los cursos 4º y 5º se utiliza una escala de calificaciones verbales y otra de calificaciones numéricas. A partir de ahí, solo se utiliza la escala numérica.

Eslovaquia: En el nivel CINE 1, se utilizan comentarios verbales durante el primer año.

Nota explicativa

En un mismo país pueden coexistir varias escalas de evaluación. En este estudio únicamente se incluyen las que son objeto de recomendaciones o reglamentaciones por parte de las autoridades educativas centrales.

Cualquier escala numérica o alfabética presupone una definición implícita o explícita de cada valor. Esto se especifica en el gráfico 4.3.

La categoría "escala de calificaciones verbales" se compone de las escalas diseñadas exclusivamente sobre la base de palabras o expresiones verbales, sin referencia a números o letras.

En Reino Unido (Inglaterra/Gales), los docentes tiene libertad para utilizar la escala de evaluación que quieran, en el marco de la política y las estrategias establecidas en cada centro. No obstante, al final de cada *Key Stage* deben proporcionar a los padres una valoración del trabajo de sus hijos basada en los descriptores de nivel de la escala.

Gráfico 4.3: Escalas de calificación: definición de valores. Niveles CINE 1 y 2, 2007/2008

	Nivel CINE 1	Nivel CINE 2
BG	No aplicable	2-6
CZ	No aplicable	1 (excelente), 2 (muy bueno), 3 (bueno), 4 (suficiente), 5 (insuficiente)
DK	No aplicable	Curso 7º: no aplicable Cursos 8º y 9º: 12 (excelente), 10 (muy bueno), 7 (bueno), 4 (adecuado), 2 (suficiente), 0 (insuficiente), -3 (inaceptable)
DE	1 (muy bueno), 2 (bueno), 3 (suficiente), 4 (adecuado), 5 (escaso), 6 (muy escaso)	
EE	1 (débil) 2 (escaso), 3 (suficiente), 4 (bueno), 5 (muy bueno)	
EL	Cursos 1º y 2º: No aplicable Cursos 3º y 4º: A (excelente), B (muy bueno), r (bueno), Δ (adecuado) Cursos 5º y 6º: excelente (9-10), muy bueno (7-8), bueno (5-6), adecuado (4-1)	1-9 (inadecuado); 10 (adecuado); 10-12,5 (aceptable); 12,5-15,5 (bueno); 15,5-18,5 (muy bueno); 18,5-20 (excelente)
ES	Insuficiente, suficiente, bien, notable, sobresaliente	1-4 (insuficiente), 5 (suficiente), 6 (bueno), 7-8 (muy bueno), 9-10 (excelente)
CY	No aplicable	A (19, 20); B (18-16); C (15-13); D (12-10) y E (9 o menos, que es un suspenso)
LV	Cursos 1º-4º: No aplicable Cursos 5º-6º: 1 (extremadamente escaso), 2 (muy escaso), 3 (escaso), 4 (casi suficiente), 5 (suficiente), 6 (casi bueno), 7 (bueno), 8 (muy bueno), 9 (excelente), 10 (sobresaliente)	1 (extremadamente escaso), 2 (muy escaso), 3 (escaso), 4 (casi suficiente), 5 (suficiente), 6 (casi bueno), 7 (bueno), 8 (muy bueno), 9 (excelente), 10 (sobresaliente)
LT	No aplicable	10 (excelente); 9 (muy bueno); 8 (bueno); 7 (muy suficiente); 6 (suficiente); 5 (adecuado); 4 (inadecuado); 3 (insuficiente); 2 (escaso); 1 (muy escaso)
LU	1-29 (insuficiente); 30-60 (suficiente)	
HU	No aplicable	1 (insuficiente), 2 (suficiente, adecuado), 3 (medio), 4 (bueno), 5 (excelente)
MT	No aplicable	1-19 (insuficiente); 20-39 (suficiente); 40-59 (bueno); 60-79 (muy bueno); 80-100 (excelente)
AT	5 (inadecuado), 4 (adecuado), 3 (suficiente), 2 (bueno), 1 (muy bueno)	
PL	Cursos 1º-3º: No aplicable Cursos 4º-6º: 6 (excelente), 5 (muy bueno), 4 (bueno), 3 (suficiente), 2 (adecuado), 1 (suspenso)	6 (excelente), 5 (muy bueno), 4 (bueno), 3 (suficiente), 2 (adecuado), 1 (suspenso)
PT	Cursos 1º-4º: No aplicable Cursos 5º-6º: 1 (muy insuficiente); 2 (insuficiente); 3 (suficiente); 4 (bueno); 5 (muy bueno o excelente)	1 (muy insuficiente); 2 (insuficiente); 3 (suficiente); 4 (bueno); 5 (muy bueno o excelente)
RO	Muy bueno, bueno, suficiente, insuficiente	1-3 (utilizado para castigar problemas de conducta); 4 (inadecuado); 5-10 (adecuado)
SI	Cursos 1º-3º: alcanzado, alcanzado en parte, todavía no alcanzado Cursos 4º-5º: 1 (suspenso), 2 (aprobado), 3 (bueno), 4 (muy bueno), 5 (excelente)	1 (suspenso), 2 (aprobado), 3 (bueno), 4 (muy bueno), 5 (excelente)
FI	10 (excelente), 9 (muy bueno), 8 (bueno), 7 (medio), 6 (suficiente), 5 (escaso), 4 (suspenso)	
SE	No aplicable	Curso 7º: No aplicable Cursos 8º y 9º: G (aprobado), VG (aprobado con distinción), MVG (aprobado con distinción especial)
UK-ENG/ WLS	8 niveles de descripción + un nivel que describe resultados excepcionales	
LI	Alto, medio, básico, no alcanza el nivel básico	6 (excelente), 5 (bueno), 4 (adecuado), 3 (inadecuado), 2 (escaso), 1 (muy escaso)
NO	No aplicable	6 (competencia muy alta en la materia) – 1 (competencia muy baja en la materia)

Nota explicativa

En un mismo país pueden coexistir varias escalas de evaluación. En este estudio únicamente se incluyen las que son objeto de recomendaciones o reglamentaciones por parte de las autoridades educativas centrales.

4.1.1.3. Efecto de la evaluación sobre el progreso de los alumnos

Cuando se realiza una evaluación de calidad, tanto el profesor como los alumnos obtienen una valiosa información sobre el nivel de competencia y los conocimientos adquiridos por cada alumno en la clase. En particular, la evaluación permite detectar tanto las dificultades como posibles talentos especiales que los alumnos puedan tener, de modo que se puedan poner en práctica las estrategias adecuadas.

Medidas para alumnos que tienen dificultades con las materias artísticas

Al regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, la **evaluación formativa**, en particular, permite al docente reunir información sobre el tipo de dificultades que experimentan los alumnos. Una vez identificadas dichas dificultades, el docente puede poner en marcha estrategias específicas y adecuadas para resolverlas, y ello además de las medidas más estructurales que el centro pueda eventualmente estar obligado a tomar, como sucede, por ejemplo, en Suecia. En estos casos, pueden organizarse clases específicas de recuperación. En Hungría, en cuanto un alumno de educación primaria tiene malos resultados, se informa a sus padres y se les invita a participar en el proceso de evaluación para averiguar, junto con el niño y el docente, los motivos de ese bajo rendimiento.

Dos países, Grecia (solo el nivel CINE 1) y Austria, señalaron que, en la práctica, los docentes evitan poner malas calificaciones en las materias artísticas, y los alumnos rara vez suspenden. De igual modo, en Hungría los docentes solo dan una calificación de “insuficiente” cuando los alumnos han sido extremadamente negligentes en su trabajo.

La obtención de unos resultados inadecuados en el proceso de **evaluación sumativa** lleva a los docentes (y, en general, a los centros) a adoptar estrategias específicas. En varios países, los alumnos cuyo trabajo se evalúa como insatisfactorio al terminar el curso tienen la opción, o incluso la obligación, de demostrar que cuentan con los conocimientos y las competencias requeridos. En la mayoría de los países, estos alumnos tienen que realizar (o volver a realizar) un examen. Esta medida no se suele utilizar en el caso de alumnos de educación primaria. En Estonia, si al concluir el curso los resultados no son satisfactorios, se puede obligar al alumno a trabajar en el centro dos semanas más sobre las materias en las que tiene los problemas.

En 19 sistemas educativos ⁽¹⁸⁾ los alumnos pueden repetir curso en caso de que a la finalización del curso escolar o de una etapa de aprendizaje no hayan adquirido los conocimientos y competencias establecidos. Sin embargo, en todos estos países, salvo en Bulgaria, España y Rumanía, una calificación inadecuada en una materia artística no tiene consecuencias prácticas para el progreso del alumno en el centro. En Bélgica (Comunidad francesa y Comunidad germanófona), Alemania, Francia y Austria los resultados en las materias artísticas sí afectan, no obstante, a la evaluación general del alumno y, por lo tanto, desempeñan un papel en la decisión final sobre si el alumno pasa o no a un curso superior. Pese a todo, el peso que se otorga a estas materias es, en general, bastante bajo.

A pesar de que los malos resultados en las materias artísticas tengan poco efecto sobre el progreso escolar de los alumnos, sí pueden tomarse medidas para que quienes hayan suspendido puedan progresar lo suficiente en algunas materias (incluidas las artísticas) con el fin de mejorar sus conocimientos y sus competencias. En España, por ejemplo, un alumno puede pasar al curso superior sin haber aprobado todas las materias (con un

⁽¹⁸⁾ BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, ES, FR, LV, LT, LU, NL, AT, PL, PT, RO, SK, FI. En *Key Data on Education in Europe* (2009) (Eurydice 2009b).

máximo de dos materias suspendidas, o excepcionalmente tres o más si el alumno no ha tenido que repetir hasta entonces ningún curso). Si un alumno que ha suspendido hasta tres materias pasa al curso superior, debe entrar en un programa de refuerzo que incluye una fase de evaluación para las materias en las que se han detectado debilidades.

En Reino Unido (Inglaterra y Gales) se evalúa a los alumnos en función de un conjunto de criterios no limitados a las normas establecidas para un determinado grupo de edad (apartado 4.1.1.2.). Se espera que los docentes desarrollen una enseñanza diferenciada asignando, por ejemplo, distintas tareas a cada alumno en función de su capacidad de trabajo.

Medidas para los alumnos con talento artístico

La mayoría de los países examinados han adoptado medidas concretas para que los alumnos con especial talento se encuentren en una situación de aprendizaje adecuada (Eurydice, 2006). La adaptación curricular constituye una de las medidas recomendadas explícitamente en Bélgica (Comunidad germanófona), la República Checa, España y Reino Unido (Inglaterra). En Inglaterra, todos los centros de educación primaria y secundaria tienen desde 2007 la obligación de identificar a los niños con talento. Además, hay nueve centros de excelencia (*Excellence Hubs*) que, en colaboración con centros de educación superior, ofrecen programas (cursos de verano no residenciales, talleres, clases maestras, etc.) para alumnos con talento en una serie de materias, entre las que se encuentran las artísticas. Estos centros trabajan en colaboración con los centros educativos y las autoridades municipales para planificar las actividades. En Austria, hay ocho *Gymnasia* especializados en educación musical para niños con talento que trabajan en colaboración con academias musicales y conservatorios. En el nivel de secundaria inferior, algunos centros tienen itinerarios especializados de educación artística que pueden resultar atractivos para los alumnos con especial talento y que pueden contribuir a desarrollar sus talentos especiales.

En muchos países las actividades extracurriculares son consideradas como una de las estrategias privilegiadas para proporcionar a los alumnos especialmente dotados una vía adicional para desarrollar su talento o su competencia. Estas actividades pueden ser organizadas por el propio centro o por centros especializados, cuando existen (conservatorios, en el caso de la música). En algunos países los vínculos entre los centros y las estructuras externas están bastante desarrollados. En Bulgaria las autoridades municipales han puesto en marcha Centros Comunes para niños en los que se organizan actividades gratuitas para niños con un especial talento o interés. En estos centros se da una intensa labor de cooperación entre las autoridades educativas nacionales y regionales, por un lado, y las autoridades municipales, por el otro. En Finlandia también las autoridades municipales pueden organizar una amplia gama de actividades artísticas para complementar la labor educativa de los centros. Por último, en Eslovenia, desde 2008, las clases de música recibidas en una academia o en un conservatorio pueden incluirse en el informe escolar si el alumno escoge esa materia como optativa.

La participación de alumnos con talento en concursos regionales, nacionales e internacionales también se fomenta en Estonia, Grecia, Letonia, Lituania, Rumanía y Reino Unido (Escocia). Se considera que estas actividades ayudan a estos alumnos a desarrollar sus competencias.

Además, en muchos países cuentan con un sistema de premios. Por ejemplo, en Luxemburgo, la Asociación de Docentes de Educación Artística otorga premios a aquellos alumnos cuyo trabajo haya sido considerado como excelente. En Chipre, cuando el trabajo artístico de los alumnos es de una calidad excepcional, los profesores pueden enviar la obra al Ministerio para que aparezca en una exposición.

Por último, en secundaria superior los docentes pueden recomendar a los alumnos que muestran aptitudes especiales para las materias artísticas que se matriculen en escuelas de arte.

4.1.2. Evaluación externa de los alumnos

En la mayoría de los sistemas educativos **todos los alumnos** tienen que realizar una prueba nacional estandarizada al menos una vez durante su escolarización en primaria y secundaria inferior (Eurydice, 2009c). Sin embargo, salvo en Irlanda, Malta y Reino Unido (Escocia), las materias artísticas no forman parte de estas pruebas.

En Irlanda y Reino Unido (Escocia), esta prueba, que se realiza únicamente al final del nivel CINE 2, conduce a la obtención de un certificado para los alumnos que la superan al terminar la secundaria inferior. En Irlanda, este examen, al que se someten los alumnos que eligen asignaturas optativas de arte, consiste en una prueba de "lápiz y papel" y en la realización de un proyecto personal sobre un tema establecido por la comisión de exámenes (*State Examinations Commission*). También hay un examen práctico de música. En Reino Unido (Escocia), los formatos de examen pueden diferir sustancialmente en función de la forma de arte (música, artes visuales, teatro y danza).

En Malta, los alumnos de *Junior Lyceum* y *Area Secondary Schools* se someten a pruebas nacionales estandarizadas de artes visuales al final de cada curso escolar. Las materias objeto de la prueba son pintura y dibujo, y a los alumnos se les piden dos tipos de tareas: realizar una composición a partir de un tema dado, y otra a partir de la observación.

En Eslovenia, al final del nivel CINE 2 se evalúan externamente la lengua eslovena, las matemáticas y una tercera materia. Cada año, desde 2005, el Ministerio de Educación ha anunciado cuatro materias adicionales que serán objeto de evaluación externa. Entre las materias que el Ministerio podría elegir se encuentran las artes visuales o la música, pero, hasta la fecha, esto no ha sucedido. No obstante, la educación física (que incluye la danza) fue una de las materias examinadas durante el curso escolar 2008/2009.

En Irlanda, Malta y Eslovenia los responsables del sistema educativo utilizan también los resultados de estas evaluaciones de materias artísticas para controlar y mejorar la calidad de la enseñanza (véase apartado 4.2).

4.2. Control de la calidad de la enseñanza

Muy pocos países afirman tener datos relativamente recientes (posteriores al año 2000) sobre la calidad de la enseñanza de las materias artísticas. No obstante, en los casos en que se dispone de esta información, una de las conclusiones que con más frecuencia se puede obtener es que se dedica poco tiempo a este tipo de enseñanza. La falta de instalaciones para la enseñanza de las artes (por ejemplo, de aulas adecuadas), la falta de formación de los docentes y la dificultad para evaluar los progresos de los alumnos son aspectos añadidos que también se mencionan. En relación con esto último, Anne Bamford (2009) constata asimismo que la evaluación de la educación artística es a menudo percibida como problemática. Con frecuencia se la critica por ser "restrictiva y no tener en cuenta el carácter holístico y continuado de la enseñanza artística" (Bamford, 2009, 20).

Además de la recogida de información mediante pruebas estandarizadas aplicadas a una muestra o a la totalidad de la población escolar, existen otros dos grandes dispositivos principales para recopilar la información necesaria sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza en el sistema educativo: por un lado, las inspecciones sistemáticas y periódicas que realizan los inspectores escolares y, por otro, los estudios que el Ministerio encarga a centros de investigación.

En lo que se refiere a las pruebas estandarizadas, a los tres países antes mencionados (Irlanda, Malta y Eslovenia) habría que añadir Estonia, puesto que en 2007 se realizó una **prueba** para medir las competencias musicales de los alumnos, aunque, al contrario que en los otros tres países, en este caso la prueba se realizó únicamente a una muestra de alumnos (de entre 12 y 13 años de edad). La prueba tenía como principales objetivos los siguientes: evaluar lo que los alumnos habían aprendido al final de la educación primaria; dar a los centros la oportunidad de comparar los resultados de sus respectivos alumnos; recalcar que la importancia de la educación musical es comparable a la de las demás materias del currículo; llamar la atención hacia los materiales que se necesitan para este tipo de enseñanza; y reunir datos útiles para el desarrollo del currículo. En general, los resultados obtenidos por los alumnos se consideran buenos, mejores –en general– los de las niñas que los de los niños. De forma bastante previsible, los alumnos que acuden a una escuela de música obtuvieron unos resultados significativamente mejores (también desde el punto de vista estadístico). El rendimiento de los alumnos no parece depender de la cualificación del profesorado. Con esta prueba se pusieron también de manifiesto ciertos problemas relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje, y se apuntaron diversas maneras de abordarlos.

En España está previsto en un futuro organizar una evaluación de las competencias artísticas y culturales que formará parte de un programa de evaluaciones diagnósticas cuya primera serie se inició en el curso escolar 2008/2009. Las pruebas se aplican a una muestra representativa de alumnos de 4º curso de primaria y de 2º curso de secundaria, y su objetivo principal es examinar el nivel adquirido en relación con las competencias básicas establecidas en el currículo y evaluar el funcionamiento del sistema educativo.

Grecia, Irlanda y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) son los únicos países que elaboran informes sobre la calidad de la enseñanza de las materias artísticas en base al **trabajo de los inspectores o los consejos escolares**. En Grecia, el informe se dedica a la enseñanza de las artes visuales en el nivel CINE 2 durante el curso 2007/2008, y en él se concluye que los docentes siguen, en general, el currículo, y que los manuales para los alumnos satisfacen sus necesidades e intereses. Respecto a la calidad de la enseñanza, el informe hace hincapié en la necesidad de la formación continua para los docentes y destaca los beneficios de crear aulas especialmente diseñadas para la enseñanza de las artes. Por último, recomienda que se aumente el tiempo de enseñanza dedicado a las materias artísticas.

En Irlanda, un informe elaborado en 2002 ⁽¹⁹⁾ recopila y resume los resultados de una muestra de 50 informes de inspección que abarcan todas las materias del currículo de primaria, incluidas la música y el teatro. El informe sobre la música comprende 46 centros de nivel post-primario y está disponible en el sitio web del Departamento de Educación y Ciencia. Entre los aspectos positivos relativos a la enseñanza de la música se encuentran la existencia de un currículo amplio y equilibrado, buenos vínculos entre la música y otras áreas del currículo, así como la enseñanza de una diversidad adecuada de canciones. Como aspectos negativos los inspectores señalan la planificación inadecuada de la enseñanza de la música y la falta de atención a la evaluación del progreso de los alumnos. En concreto, encuentran escasa evidencia, en general, del uso de procedimientos formales de evaluación. Por último, el informe señala que algunos centros tienen problemas para implantar el currículo musical. En lo relativo al arte dramático, el informe recalca el buen uso del arte dramático como herramienta didáctica en el marco de un currículo integrado, pero lamenta la falta de atención que se le presta en general. No existen evaluaciones nacionales recientes sobre la educación artística en secundaria, pero las observaciones realizadas normalmente por los inspectores destacan las diferencias entre

⁽¹⁹⁾ *Department of Education and Science (2002) Fifty School Reports; what inspectors say*
http://www.education.ie/servlet/blobServlet/inspector_50school_report.pdf?language=EN

los distintos centros en cuanto a los recursos disponibles, así como la fuerte influencia que sobre la planificación de las clases tienen los exámenes externos realizados por la SEC (*State Examinations Commission*).

Los servicios nacionales de inspección del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) elaboran periódicamente informes en los que se evalúa la oferta educativa en distintas áreas, incluidas las materias artísticas. Estos informes se basan por lo general en los datos proporcionados por las inspecciones o en encuestas sobre un área específica. En Inglaterra, por ejemplo, la inspección publicó un informe que evaluaba la enseñanza en inglés (incluido el arte dramático) en los centros de educación primaria y secundaria durante el periodo 2000/2005. El informe concluyó que la enseñanza de arte dramático era poco frecuente en la mayoría de los centros de primaria. En los centros de secundaria en los que se impartía como materia separada, el arte dramático era una de las materias que presentaba una mejor calidad en su enseñanza, aunque se señaló la evaluación de los alumnos como ámbito de mejora ⁽²⁰⁾.

En Gales, en 2005 la inspección publicó un estudio sobre la enseñanza artística en los niveles de primaria y secundaria con el objetivo de promocionar buenas prácticas y animar a los centros a revisar su oferta. El informe concluyó que, cuando las artes ocupaban el lugar apropiado dentro del currículo, tanto la calidad del aprendizaje como la vida y el espíritu del centro mejoraban notablemente. En general, el nivel de las materias artísticas había mejorado, aunque se observaba un aumento de los trabajos de baja calidad en arte y música a medida que los alumnos avanzaban en la educación secundaria ⁽²¹⁾.

En 2005, la inspección de Irlanda del Norte llevó a cabo un estudio sobre arte y diseño, música y educación física en una muestra de centros de primaria. El estudio demostró que estas tres materias podían ser muy útiles para estimular tanto el pensamiento creativo y la imaginación de los niños como sus competencias y su desarrollo en general. En él se recomendaba que se diera a los niños más oportunidades para ser creativos, practicar y mejorar sus competencias, así como que la evaluación fuera más sistemática ⁽²²⁾.

Seis países han realizado **estudios recientes** que aportan datos sobre la calidad de la educación artística en los centros educativos. En Bulgaria, las autoridades educativas regionales llevaron a cabo un estudio en 2007 con el objetivo de evaluar hasta qué punto los profesores de arte podían cumplir los estándares nacionales.

En Francia, un estudio ⁽²³⁾ realizado por la inspección general de educación nacional aportó nuevos datos sobre las prácticas docentes y los resultados de la evaluación en el nivel de primaria. Aunque se llegó a la conclusión de que la calidad de la enseñanza es buena en términos generales, el informe subraya que esta depende en gran medida de cada centro en particular (diferentes prácticas educativas, falta de consistencia y continuidad). Algunos de los puntos débiles evidenciados eran consecuencia de problemas específicos de las disciplinas artísticas, como la falta de confianza y de formación teórica y práctica de los docentes. El informe hace una serie de recomendaciones en tres ámbitos: clarificar las expectativas y los requisitos, reformar los sistemas de control y desarrollar la formación y el intercambio de recursos y de buenas prácticas.

En Lituania, en 2007 se realizó un estudio a nivel nacional sobre la organización de las actividades artísticas y culturales en la secundaria inferior, la evaluación del trabajo de los alumnos y la introducción de actividades artísticas y culturales por parte de los departamentos de educación municipales.

⁽²⁰⁾ Véase: <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Curriculum/English/Primary/English-2000-05-a-review-of-inspection-evidence>

⁽²¹⁾ Véase: <http://www.estyn.gov.uk/publications/artks2and3.pdf>

⁽²²⁾ Véase: <http://www.etini.gov.uk/summarycreativeexpressiveprimaryschools.pdf>

⁽²³⁾ Véase: *Inspection générale de l'éducation nationale, 2007. La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire*, informe al ministro (<http://www.education.gouv.fr/cid5379/la-mise-en-oeuvre-de-l-education-artistique-et-culturelle-a-l-ecole-primaire.html>).

En Hungría, el Instituto Nacional de Educación Pública llevó a cabo en 2002/2003 un estudio sobre la enseñanza de todas las materias en los niveles de primaria y secundaria inferior. Se entregó a más de 4.000 docentes un cuestionario sobre el centro en general y sobre la enseñanza de su materia. La mayoría de los docentes de materias artísticas mencionaron que el tiempo asignado a la enseñanza de su materia era demasiado escaso.

En Eslovenia, los estudios realizados por el Instituto Nacional de Educación así como por los responsables de la formación continua siguen destacando la escasez del tiempo de enseñanza asignado a las materias artísticas, así como algunos problemas específicos de las artes, como la enseñanza de las artes visuales y la organización de prácticas de coro. Respecto a la evaluación de los alumnos, el informe subraya la escasa atención prestada al desarrollo general de los alumnos, a la expresión de su individualidad y a sus progresos en términos de competencias.

En Finlandia, las autoridades nacionales llevaron a cabo en 2008 un estudio para evaluar la organización de la educación artística en los centros. Los resultados de este estudio aún no se han publicado.



Conclusiones

La responsabilidad sobre la evaluación del rendimiento del alumnado en las materias artísticas recae principalmente sobre los docentes, aunque se ejerce dentro de un marco regulador establecido por las autoridades educativas centrales o regionales. En algunos países, en este marco se incluyen los criterios y las escalas de evaluación. En la mayoría de los sistemas educativos las autoridades educativas centrales recomiendan escalas específicas de evaluación, mientras que en una minoría de países dichas autoridades son las que definen estos criterios concretos de evaluación. Cuando los alumnos muestran capacidades sobresalientes o, por el contrario, experimentan dificultades, se ponen en marcha medidas de apoyo estandarizadas, tales como la organización de actividades extracurriculares o clases de recuperación. Es infrecuente que los alumnos repitan curso como consecuencia de resultados deficientes en las materias artísticas, aunque la posibilidad de repetir existe en 19 países. Muy pocos países organizan pruebas nacionales estandarizadas para la educación artística. La mayoría de los que lo hacen utilizan también esas pruebas para monitorizar la calidad de la enseñanza artística. Además de estas pruebas, el proceso de control se basa también en informes de la inspección y en distintos estudios. Trece países han elaborado informes relativamente recientes sobre la calidad de la educación artística en los centros.

CAPÍTULO 5: LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MATERIAS ARTÍSTICAS

El profesorado de materias artísticas desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias creativas de alumnos y jóvenes. Un reciente estudio sobre el impacto de la cultura en la creatividad (*Impact of Culture on Creativity, KEA European Affairs 2009*) identificó la formación de los docentes como una de las principales áreas que habría que mejorar para generar un entorno de aprendizaje creativo en los centros. La mejora de la formación de los docentes en general es el primer objetivo del programa de trabajo “Educación y Formación” para 2010 ⁽²⁴⁾. En noviembre de 2007 el Consejo de la Unión Europea señaló también que “la educación y la formación del profesorado constituye un elemento esencial de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos” (Consejo de la Unión Europea, 2007b). Así pues, es importante analizar el perfil y la formación de quienes tienen a su cargo la enseñanza de las materias artísticas en los distintos países europeos.

Este capítulo, por tanto, describe y compara de forma breve el nivel de especialización y la formación del profesorado de materias artísticas en Europa. El primer apartado muestra las similitudes y diferencias en el empleo de profesores generalistas o especialistas como docentes de materias artísticas en la educación general obligatoria (niveles CINE 1 y 2). Según nuestras definiciones, los profesores generalistas están cualificados para enseñar todas (o casi todas) las materias o las áreas del currículo; los profesores semi-especialistas están cualificados para enseñar un cierto número de materias (al menos tres, pero no más de cinco); y los profesores especialistas están cualificados para enseñar una o, a lo sumo, dos materias. Este apartado contiene también información sobre la participación de artistas profesionales en la enseñanza de los alumnos en estos niveles. El segundo apartado aborda la regulación y los elementos obligatorios de la formación inicial del profesorado de materias artísticas (generalista o especialista) y presenta los diferentes planes de formación continua del profesorado de materias artísticas en los distintos países. Por último, se describen los distintos formatos que adopta la participación de artistas profesionales en la formación de los profesores y los futuros profesores de materias artísticas.

5.1. El profesorado de materias artísticas en la educación general obligatoria

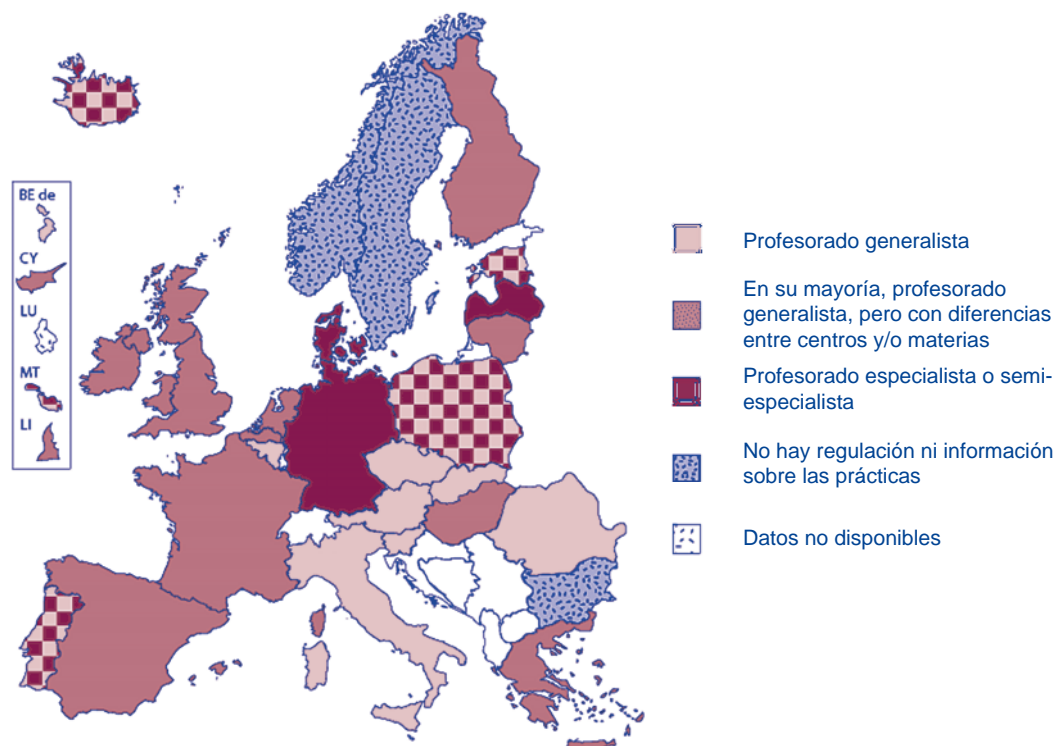
En la mayoría de los países se dan prácticas diferentes en la especialización de los profesores de materias artísticas en función de si desarrollan su trabajo en la educación primaria (CINE 1) o en la educación secundaria (CINE 2). Como muestran los gráficos 5.1 y 5.2, los encargados de enseñar las materias artísticas en primaria son normalmente profesores generalistas (aunque en varios países los centros tienen libertad para proceder de otra manera), mientras que en la secundaria inferior se trata habitualmente de profesores especialistas.

En la mayor parte de los países los profesores generalistas son los que imparten las materias artísticas en la **educación primaria**. No obstante, en varios países los centros tienen la opción de contratar a profesores especialistas para las materias artísticas, o hay determinadas materias artísticas (fundamentalmente la música) que son impartidas principalmente por profesores especialistas. En Grecia, la música es impartida a menudo por profesores especialistas. Esta práctica es más rara en el caso de las artes visuales y el teatro, y depende de la carga de trabajo de estos docentes. En España, aunque la norma general es que las materias artísticas (arte dramático, artes visuales y danza) sean impartidas por profesores generalistas, la música la imparten profesores

⁽²⁴⁾ Véase el sitio web http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#training de la DG Educación y Cultura de la Comisión Europea.

especialistas. En Liechtenstein, la materia de artes textiles la imparten profesores especialistas. En Irlanda, aunque no es la política del Departamento de Educación y Ciencia, hay un reducido número de centros que contrata profesores especialistas para impartir arte dramático y música. En Lituania los padres pueden solicitar que sean profesores especialistas quienes impartan las artes visuales, el arte dramático, la música o la danza en los centros de primaria. En Hungría los profesores de educación primaria (CINE 1) son normalmente generalistas, pero los centros más grandes pueden contratar profesorado especialista. En Finlandia, en educación primaria los centros tienen la opción de contratar profesores semi-especialistas (profesores generalistas cualificados también para impartir materias concretas en la secundaria inferior) o profesores especialistas. Cuanto más alto es el curso, más frecuente es que sean profesores especialistas los que enseñen las materias artísticas, aunque la situación varía mucho de un centro a otro. En Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), aunque en los centros de primaria los profesores reciben formación para poder impartir todas las materias del currículo, la distribución del profesorado en las distintas materias es asunto del centro. Los centros pueden optar por emplear a profesores especialistas para las materias artísticas, liberando a los profesores generalistas para otras funciones como la planificación y la preparación.

Gráfico 5.1: Profesorado de materias artísticas especialista y generalista en la educación primaria, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Estonia, Polonia, Portugal e Islandia: El patrón es mixto porque, por lo general, el profesorado especialista empieza a impartir las materias artísticas después de unos cuantos cursos ya en el nivel CINE 1.

Nota explicativa

No se incluyen las actividades extracurriculares.

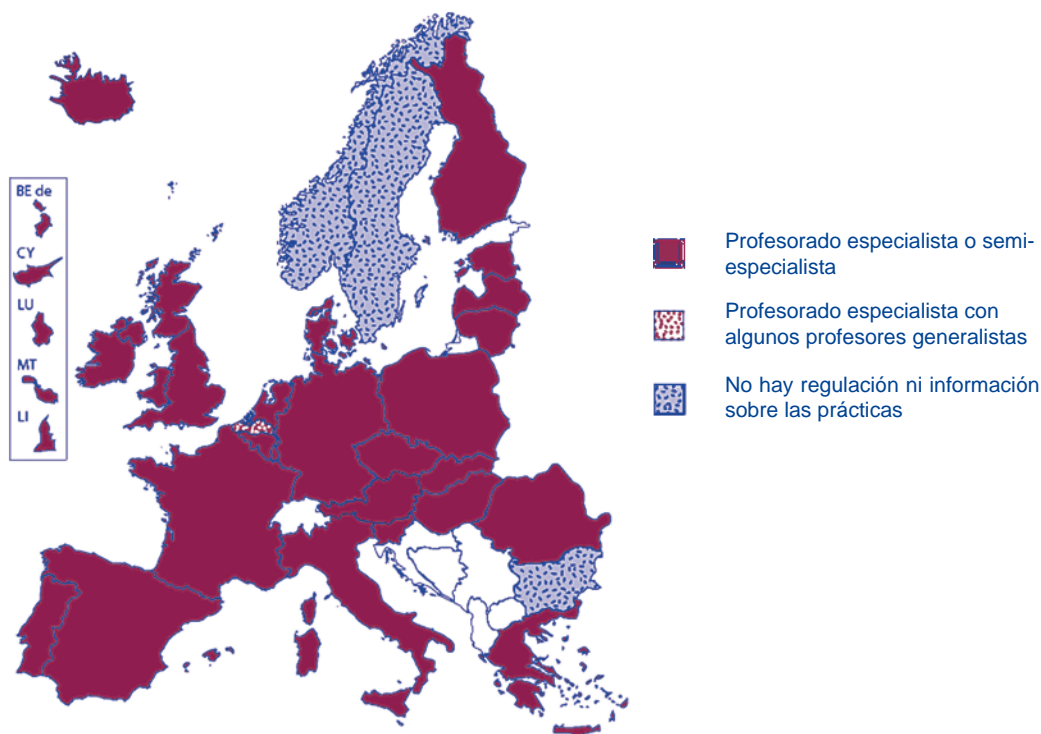
Hay otro grupo de países en los que la diferenciación principal se produce entre los primeros tres o cuatro cursos de educación primaria y la segunda parte de la educación obligatoria general, más que entre la educación primaria y la secundaria. En estos países los profesores generalistas imparten las materias artísticas en los primeros cursos de la educación primaria, mientras que los profesores especialistas lo hacen más adelante. Los países que siguen este patrón son Polonia, Portugal e Islandia. En Estonia no hay una división estricta entre la educación primaria y la secundaria inferior. Normalmente, los profesores generalistas imparten las materias artísticas durante los tres primeros cursos, pero los centros pueden decidir emplear a profesores especialistas desde el principio, especialmente en música.

Hay tres países en los que las materias artísticas son impartidas únicamente por profesorado especialista o semi-especialista en todos los cursos, incluidos todos los de educación primaria. Estos países son Dinamarca (profesores semi-especialistas), Alemania y Letonia. Malta tiene un sistema diferente, en el que profesores itinerantes especialistas en una de las materias artísticas visitan regularmente todos los centros de primaria públicos para impartir clases. Los profesores tutores del grupo pueden estar presentes durante estas clases de materias artísticas, a menos que tengan otros compromisos en el centro. Estos profesores itinerantes enseñan arte dramático, artes visuales, música y educación física (de la que forma parte la danza). No obstante, las materias artísticas también pueden impartirlas profesores generalistas (profesores tutores), a veces con el asesoramiento de un profesor especialista.

Por último, en algunos países no existe una reglamentación general relativa a quién puede impartir las materias artísticas en educación primaria (o secundaria inferior), y tampoco existen, como en algunos de los países antes mencionados, prácticas generalizadas (por ejemplo, Países Bajos). En Bulgaria, tanto el profesorado generalista como especialista puede impartir materias artísticas, dependiendo del centro. En la Comunidad flamenca de Bélgica, Suecia y Noruega se da una situación similar. En la Comunidad flamenca de Bélgica, puesto que el objetivo principal de la educación artística en primaria es que los alumnos se descubran a sí mismos y descubran el aprendizaje, los profesores no suelen ser artistas especializados.

En casi todos los países se emplea a profesores especialistas para impartir materias artísticas en la **educación secundaria inferior**, aunque hay algunas excepciones. Por ejemplo, en Austria, aunque se supone que tanto en los centros de secundaria de tipo académico (*Allgemeinbildende höhere Schulen*) como en los generales (*Hauptschulen*) las materias artísticas son impartidas por profesores especialistas, en la práctica esto no siempre es así en los segundos. En este tipo de centros el profesorado especialista enseña en ocasiones materias para las que no poseen formación complementaria (*fachfremde Lehrer*). Además, como se ha mencionado anteriormente, hay países en los que no existe una normativa general sobre quién ha de impartir las materias artísticas en el nivel CINE 2, y de los que tampoco se dispone de información sobre prácticas generalizadas. Estos países son la Comunidad flamenca de Bélgica, Bulgaria, Suecia y Noruega. No obstante, en la Comunidad flamenca de Bélgica, aunque tanto los profesores generalistas como los especialistas podrían impartir materias artísticas en este nivel, en la práctica la mayoría de los centros emplean para este fin a profesores especialistas.

Gráfico 5.2: Profesorado de materias artísticas en la educación secundaria, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

5.2. Competencias y cualificaciones del profesorado de materias artísticas

La formación del profesorado de materias artísticas, igual que la de los demás docentes, puede dividirse en dos fases: la formación inicial (la que se adquiere para convertirse en docente) y la formación continua. Durante la **fase inicial**, los futuros profesores de materias artísticas reciben formación en distintas materias artísticas o, en el caso de los profesores especialistas, reciben formación y cualificación en una o dos áreas temáticas específicas. Además, en la mayoría de los casos los futuros profesores de materias artísticas reciben también formación profesional como docentes. Esta fase inicial se está transformando en muchos países como consecuencia de diversas reformas y del Proceso de Bolonia ⁽²⁵⁾; por ello, la información que se proporciona a continuación puede estar sujeta a modificaciones.

El **profesorado generalista** recibe normalmente formación en materias artísticas como parte de su formación profesional como docentes (véanse más abajo las excepciones a este respecto). En el caso del **profesorado especialista en materias artísticas**, se pueden dar distintas situaciones. En la mayoría de los países para ser profesor especialista de materias artísticas hay que estar en posesión de un título de Grado o de Máster en una materia artística (artes visuales, música, etc.), además de completar un periodo de formación profesional

⁽²⁵⁾ Respecto al Proceso de Bolonia, véase: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html, así como el informe *La educación superior en Europa, 2009: Progresos en el Proceso de Bolonia* (Eurydice 2009a).

en docencia. Esta formación puede adquirirse siguiendo el modelo simultáneo o el modelo consecutivo ⁽²⁶⁾. El modelo simultáneo es la opción predominante o exclusiva en Dinamarca, Alemania y Polonia. Los países en los que la formación del profesorado especialista en materias artísticas tiende a seguir el modelo consecutivo son Estonia, Francia, Italia, Luxemburgo, Finlandia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En la Comunidad germanófona de Bélgica solo hay una institución para la formación del profesorado generalista; los profesores especialistas reciben su formación mayoritariamente en la Comunidad francesa. En Liechtenstein no hay instituciones de formación de profesorado, por lo que todos los docentes de materias artísticas se forman en los países vecinos (la mayoría en Suiza y, en menor medida, en Austria).

En otros países europeos se pueden encontrar dos itinerarios principales para ser profesor especialista en materias artísticas: bien estudiando estas materias en facultades o instituciones especializadas de enseñanza superior (por ejemplo, facultades de bellas artes, academias de arte o conservatorios) y participando después en un programa de formación continua para los docentes, o bien estudiando las materias artísticas como parte de su formación profesional como docentes (por ej., en facultades de educación). Por ejemplo, en Chipre, los profesores especialistas en materias artísticas que enseñan en centros de primaria estudian esas materias como parte de su formación como docentes, mientras que los que se preparan para enseñar en el nivel de secundaria inferior normalmente obtienen primero una titulación de Grado en la materia específica. En España, los profesores especialistas de música que enseñan en educación primaria reciben formación en centros de formación de profesorado, pero la formación del profesorado especialista de educación secundaria sigue el modelo consecutivo. En Irlanda, para convertirse en profesor especialista de artes visuales los estudiantes pueden bien obtener un título de Grado en Educación Artística y Enseñanza del Diseño, o bien obtener una titulación en artes visuales y a continuación obtener el título de Educación Artística y Enseñanza del Diseño. De igual modo, en la República Checa y Eslovaquia los estudiantes pueden convertirse en profesores especialistas de materias artísticas por dos vías distintas: pueden estudiar en facultades de educación (las materias artísticas forman parte de la formación del profesorado), o pueden estudiar en instituciones de enseñanzas profesionales artísticas superiores y luego recibir formación pedagógica complementaria.

Hay diferencias entre países en cuanto a las directrices o marcos nacionales para la formación inicial del profesorado tanto generalista como especialista en materias artísticas. Aunque, por lo general, los centros de formación de profesorado son los responsables de los contenidos de esta formación, en la mayoría de los casos estas instituciones deben integrar en sus programas temas o materias concretos. En la mayoría de los casos o bien hay normativa a nivel nacional o bien todos los centros de formación de profesorado proporcionan una formación similar. Los siguientes subapartados se centran en dos ámbitos: la formación inicial en materias artísticas, y la formación profesional de los docentes. El último subapartado examina la formación profesional continua de los docentes de materias artísticas.

Las materias artísticas en la formación inicial del profesorado

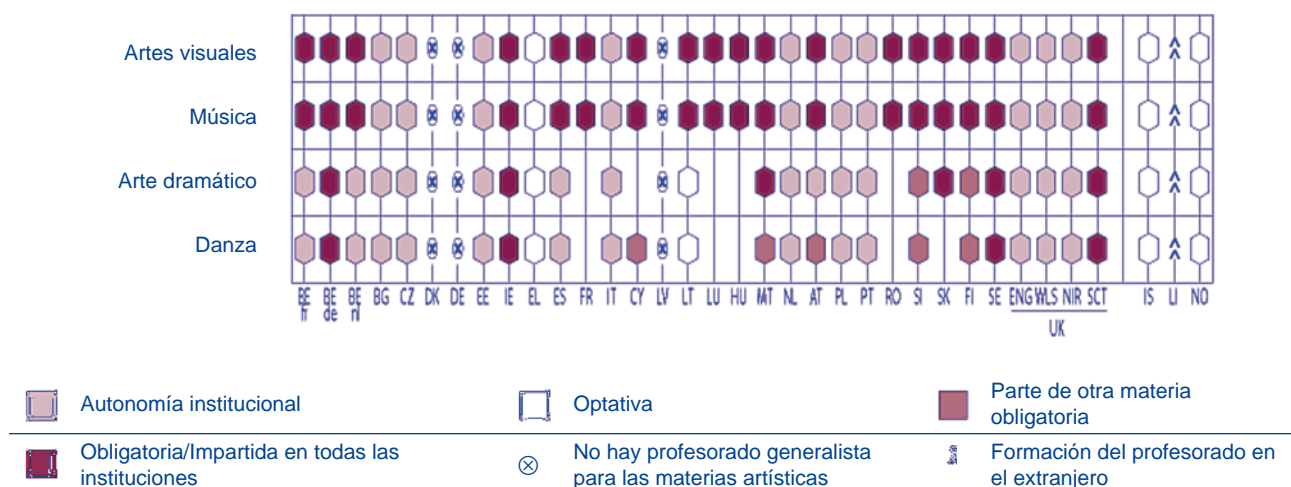
El profesorado generalista de materias artísticas, que enseñan predominantemente en la educación primaria, recibe normalmente formación en más de una **materia artística**. En la mayoría de los países o bien existe un programa nacional para la formación del profesorado generalista, o bien todos los centros ofrecen una formación de características similares. Como ilustra el gráfico 5.3, tanto la totalidad de los países con un plan nacional de estudios (Irlanda, Francia, Chipre, Lituania, Hungría, Malta, Austria, Rumanía, Suecia y

⁽²⁶⁾ Para más información sobre estos modelos, véase *Key Data on Education 2009*, capítulo D, apartado sobre profesorado (Eurydice 2009b).

Reino Unido –Escocia–) como aquellos en los que todas las instituciones ofrecen una formación similar (la Comunidad germanófona de Bélgica y Luxemburgo –que cuentan cada uno con una única institución que ofrece formación para profesores generalistas–, la Comunidad francesa y la Comunidad flamenca de Bélgica, España, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia) incluyen las **artes visuales y la música** como materias obligatorias. El **arte dramático** es obligatorio en la Comunidad germanófona de Bélgica, en Irlanda, Malta, Eslovenia (como parte de la materia de lengua eslovena), Eslovaquia, Finlandia, Suecia y Reino Unido (Escocia). La **danza** es una materia obligatoria en la Comunidad germanófona de Bélgica, en Irlanda, Suecia y Reino Unido (Escocia), y es obligatoria como parte de la educación física en Chipre, Malta, Austria, Eslovenia y Finlandia. Las materias artísticas también se ofrecen como optativas en algunos países, según muestra el gráfico 5.3.

En los países donde las materias artísticas no son obligatorias hay poca información disponible sobre qué tipo de formación reciben realmente los profesores. En Reino Unido (Inglaterra) un estudio a nivel nacional sobre la educación artística en los centros de primaria –realizado en 2002 con la participación de 1.800 centros– encontró que una quinta parte de todos los docentes generalistas del estudio no habían recibido ningún tipo de formación artística durante su formación inicial como docentes (Downing *et al.*, 2003). Los profesores de reciente titulación tenían más probabilidades de haber estudiado al menos algún elemento artístico durante su formación inicial como docentes, aunque de manera bastante superficial en cualquier caso. Además, pese a que aparentemente había más profesores expertos en enseñanza de la música que en otras materias artísticas, la preocupación más extendida hacía referencia a la escasez de formación en competencias para la enseñanza musical. Tras los resultados de este estudio, se puso en marcha en 2004 el proyecto *HEARTS (Higher Education, the Arts and Schools)* con el objetivo de reforzar los elementos artísticos de la formación inicial del profesorado de educación primaria (véase el apartado 5.3 para más información).

Gráfico 5.3: Materias artísticas en la formación inicial del profesorado generalista, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE de): La mayoría de los profesores reciben formación en la Comunidad francesa de Bélgica y, en menor medida, en Alemania.

España: El plan de estudios universitario para la formación inicial del profesorado generalista de educación primaria (en el que también se imparten materias artísticas, salvo música) cuenta con un componente troncal común en todas las universidades. Una parte de este componente es un área temática obligatoria a nivel estatal denominada "La educación artística y su didáctica". Además, cada universidad puede establecer otras materias (obligatorias u optativas) relacionadas con las artes.

Reino Unido (Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte): Aunque no existe un currículo central para los futuros docentes, sí existe un conjunto nacional de normas o competencias que los estudiantes deben reunir para cualificarse como profesores. En él se especifica que, para poder realizar de forma efectiva su labor de enseñanza, los profesores deben tener un conocimiento suficientemente detallado de sus materias/áreas curriculares.

Liechtenstein: Los futuros profesores se forman en su mayoría en Suiza y Austria.

En varios países las instituciones de formación del profesorado son autónomas y ofrecen distintos programas de formación: las materias artísticas pueden ser obligatorias u optativas, y se pueden incluir distintas materias. La información sobre la naturaleza obligatoria u optativa de estas materias solo está disponible para un reducido número de países. En Estonia las artes visuales y la música son normalmente optativas para los profesores generalistas (solo tienen que elegir una de ellas), pero la formación inicial del profesorado generalista incluye habitualmente cursos introductorios de artes visuales y, en ocasiones, de música. En Islandia, aunque ninguna materia específica es obligatoria, los estudiantes que cursan la formación inicial para el profesorado generalista deben elegir entre tres áreas: artes visuales, música/arte dramático/danza, y arte textil/ artesanía. De igual modo, en Bulgaria y la República Checa los futuros docentes generalistas pueden elegir una especialización entre las diferentes materias artísticas, aunque las instituciones de educación superior son autónomas y, por lo tanto, sus prácticas pueden variar. En Grecia, aunque, por el momento, no existe un plan de estudios a nivel nacional y las materias artísticas existen como optativas solo desde finales de los años noventa, los profesores de más edad que recibieron la formación de la etapa anterior tenían que cursar una o dos materias artísticas obligatorias durante sus estudios (artes visuales, música, teatro o danza). En Noruega las materias artísticas han dejado de ser obligatorias para los profesores generalistas desde 2003.

En el caso del profesorado especialista, en todos los modelos de formación del profesorado de materias artísticas se exige normalmente **demostrar la competencia** en una materia artística específica. Sin embargo, el modelo consecutivo suele hacer mayor hincapié en las competencias artísticas. Por ejemplo, en Austria los profesores especialistas de materias artísticas que enseñan en centros de secundaria de tipo académico y los que lo hacen en centros de secundaria generales reciben diferente formación. Los profesores especialistas que enseñan en centros de secundaria de tipo académico suelen formarse en la universidad siguiendo el modelo consecutivo, mientras que los profesores que enseñan en centros de secundaria generales adquieren su formación en centros de formación del profesorado en los que se presta más atención a la pedagogía y menos a las competencias artísticas. El sistema para demostrar las competencias artísticas no está regulado a nivel central en Bulgaria y Suecia.

Formación profesional del profesorado de materias artísticas

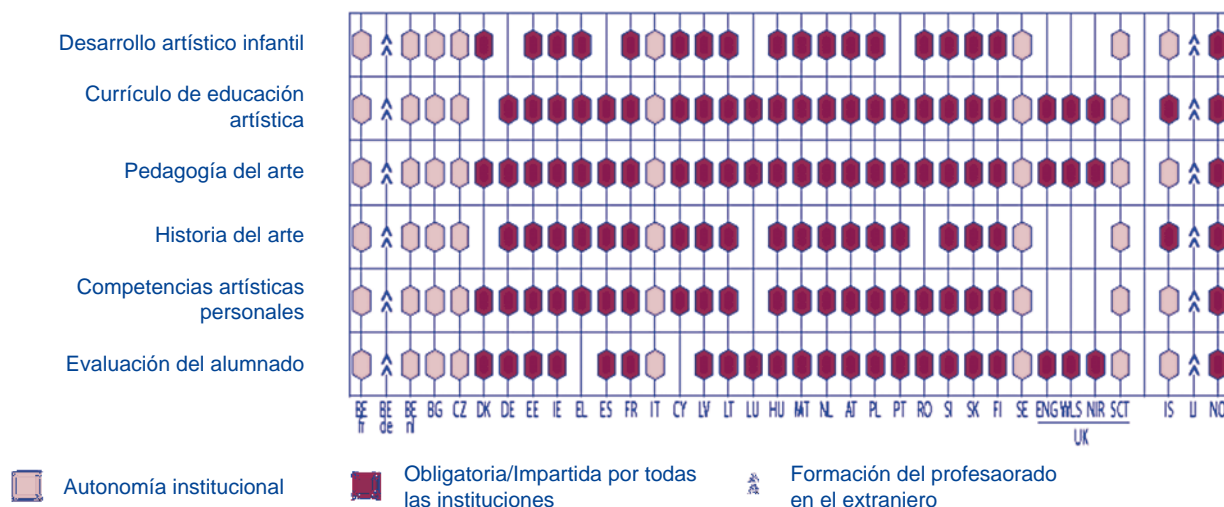
Los profesores de materias artísticas tanto generalistas como especialistas deben adquirir **competencias profesionales didácticas** en las materias artísticas que impartirán. Así, en la gran mayoría de los países los profesores especialistas de materias artísticas, incluso aunque su formación principal sea como artistas (profesionales) según el modelo consecutivo, también deben recibir una cierta formación profesional como docentes. Esto significa que, para poder enseñar en los centros públicos generales (y no solo en actividades extracurriculares, en las que pueden participar artistas profesionales en varios países, como Grecia, Italia, Finlandia, Eslovaquia y Eslovenia), los **artistas profesionales** deben completar una formación profesional de naturaleza didáctica. Hay algunas excepciones: Grecia, donde los músicos con una titulación obtenida en un conservatorio pueden enseñar en los centros públicos de primaria de jornada completa sin necesidad de contar con titulación docente; Luxemburgo, donde los artistas profesionales con un título de máster pueden enseñar en centros públicos generales; Polonia, donde los artistas profesionales pueden enseñar con la autorización del responsable de la autoridad educativa regional; y Suecia, donde los centros tienen libertad para decidir

si los artistas profesionales pueden desempeñar tareas docentes o no. No obstante, en Grecia, con vistas a garantizar la calidad de la educación artística, todos los profesores, incluidos los profesores especialistas de materias artísticas, deben realizar exámenes de oposición organizados por el Consejo Supremo de Selección de Funcionarios Civiles (ASEP). Además, la titulación como docente es un requisito previo para poder optar a un puesto de profesor en un centro público.

En varios países (Comunidad francesa de Bélgica, Estonia, Irlanda, Letonia, Hungría, Países Bajos, Finlandia e Islandia) los artistas profesionales pueden ejercer labores docentes de forma temporal aunque no posean la titulación requerida como docentes o no hayan recibido formación pedagógica, por ejemplo, si no hay docentes titulados disponibles. No obstante, en estos casos, y para adquirir la condición permanente de profesores, los artistas profesionales tienen que completar la formación profesional como docentes en un determinado periodo de tiempo. En los Países Bajos, antes de adquirir esta capacitación como docentes los artistas profesionales pueden ejercer como profesores si se encuentran en posesión de un certificado denominado “Artista en clase”.

En lo que a la **formación profesional del profesorado** se refiere, se pueden establecer las siguientes áreas o ámbitos de estudio: desarrollo artístico infantil, contenido del currículo de educación artística, pedagogía del arte, historia del arte, desarrollo de las competencias artísticas personales del futuro profesor y evaluación del alumnado (esta última solo en el caso de los profesores especialistas de materias artísticas). Como se observa en el gráfico 5.4, muy pocos de los países que tienen un marco o programa nacional (véase la lista más arriba) incluyen todas estas áreas pedagógicas en la formación obligatoria de los profesores generalistas, aunque cada una de ellas sí está presente en el plan de estudios de bastantes países. Los países en los que las cinco áreas de estudio son obligatorias o son ofertadas por todos los centros de formación de profesorado que preparan a los *profesores generalistas* son Francia, Lituania, Austria, Eslovaquia y Finlandia. En Estonia, aunque las instituciones de educación superior son autónomas, todos los profesores generalistas reciben cierto grado de formación en todas las materias. Los países en los que el contenido del currículo es fijado por las propias instituciones de formación del profesorado y en los que las distintas instituciones ofrecen programas diferentes son la Comunidad flamenca de Bélgica, Bulgaria (aunque la pedagogía del arte es obligatoria), la República Checa, Grecia, Italia, Países Bajos, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega. En Grecia todas estas áreas se ofrecen individualmente como optativas en diferentes centros de formación, pero en ninguno se oferta la lista completa. En Noruega los profesores generalistas no cuentan en su formación pedagógica con un componente definido relativo a las artes, aunque algunas áreas pueden formar parte del itinerario del futuro profesor si elige una materia artística (que no son obligatorias). No obstante, en el currículo nacional de formación del profesorado sí se incluyen disposiciones relativas a la inclusión obligatoria del arte dramático como método de enseñanza transversal. Además, el currículo nacional de formación del profesorado especifica que esta formación debe proporcionar a los futuros profesores la oportunidad de expresar, desarrollar y realizar su potencial estético.

Gráfico 5.5: Áreas pedagógicas de estudio en la formación inicial del profesorado especialista en artes visuales y música, 2007/2008



Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Puesto que las artes visuales y la música son las materias más comúnmente impartidas en los centros educativos, este gráfico representa principalmente si los profesores especialistas de artes visuales y música⁽²⁷⁾ reciben formación obligatoria en estas áreas pedagógicas concretas durante su formación profesional. De todas formas, algunos programas de formación varían de acuerdo con las diferentes formas de expresión artística.

Dinamarca: La evaluación del alumnado no es necesariamente obligatoria para los profesores de música.

Grecia: Desarrollo artístico infantil no es un área de estudio para los profesores de música. Además, currículo de educación artística es un área optativa para los futuros profesores de música.

Pese a la autonomía con que cuentan las instituciones de educación superior, en la mayoría de los países, y de acuerdo a lo establecido en los currículos nacionales, varias de las áreas enumeradas tienen carácter obligatorio para los profesores especialistas. No obstante, el carácter obligatorio de un área pedagógica no significa necesariamente que los futuros profesores reciban una formación exhaustiva en la misma. Por ejemplo, en Chipre, aunque la mayoría de las áreas mencionadas son obligatorias en los planes de formación del profesorado, la formación que reciben en ellas los profesores especialistas es bastante general y superficial. En Austria los profesores especialistas que enseñan en centros de secundaria de tipo académico reciben una formación más profunda en historia del arte y en desarrollo de las competencias artísticas personales que los profesores que enseñan en centros de secundaria generales.

Las materias pedagógicas pueden enseñarse en **diferentes momentos** de la formación inicial de los docentes. En Alemania, por ejemplo, la pedagogía del arte, la historia del arte y el desarrollo de las competencias artísticas personales son obligatorias durante la primera fase de formación del profesorado; el contenido del currículo de educación artística y la evaluación del alumnado son los temas principales durante la fase práctica final

(27) La *Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)* lleva varios años recopilando información sobre los sistemas nacionales de formación profesional de la música. El sitio web www.bologna-and-music.org/countryoverviews es resultado esencialmente de los proyectos "Polifonia" y "Mundus Musicalis". Puede encontrarse más información sobre la formación de los profesores de música en www.polifonia-tn.org/invite y www.menet.info.

de los estudios (formación práctica en pedagogía). En Francia y Luxemburgo los aspectos académicos (por ejemplo, la historia del arte) se enseñan durante los estudios universitarios, mientras que las áreas restantes forman parte de la formación profesional de los docentes después del denominado *concours*, el examen que los futuros profesores deben aprobar para obtener la categoría de docentes.

Formación continua del profesorado de materias artísticas: algunas prácticas actuales

La idea de que la **formación continua** (FC) del profesorado de materias artísticas requiere una atención especial está muy extendida, puesto que los profesores con más experiencia pueden tener una importante influencia sobre los cambios en las prácticas didácticas y en la calidad de la educación artística en los centros (véase, por ejemplo, Bamford, 2006). La FC es una obligación profesional para los profesores en la mayoría de los países europeos ⁽²⁸⁾. No obstante, en la mayor parte de los casos la participación de los profesores de materias artísticas en programas de FC no es objeto de regulación específica, de forma que la FC de estos docentes se rige por las mismas regulaciones de carácter general que son aplicables a cualquier otro profesor. Dinamarca presenta una situación singular, en la medida en que allí los profesores de materias artísticas no tienen la posibilidad de participar en FC.

Como consecuencia de lo anterior, se dispone de poca información sobre la participación del profesorado de materias artísticas en FC. En Francia, una media del 6% de los cursos de formación para el profesorado tiene relación con el campo del arte y la cultura. En Finlandia, según una evaluación realizada en 2005 (Piesanen *et al.*, 2007), la participación total en la formación continua de los profesores de materias artísticas que enseñaban en educación básica y secundaria superior general había aumentado, pero, al mismo tiempo, un 24% no participaba en esta formación. La proporción total del conjunto de profesores que no participaban era del 13%. En Eslovenia, el Instituto Nacional de Educación informa de que la FC para los profesores de materias artísticas recibe muy poca atención y no se recomienda lo suficiente.

Igualmente, en Reino Unido (Inglaterra), y de nuevo siguiendo el estudio nacional de 2002 sobre la educación artística en los centros de primaria, existía la opinión generalizada de que los programas de FC debían incluir más materias artísticas (Downing *et al.*, 2003). Hasta la fecha, en Reino Unido (Inglaterra y Gales) cuentan con el *Artist Teacher Scheme*, un programa de formación continua para profesores especialistas de artes visuales, artesanía y diseño. El programa se basa en el principio de que los profesores de materias artísticas que mantienen su propia práctica creativa pueden ser notablemente más efectivos en el aula y tienen más probabilidades de sentirse satisfechos de su labor educativa. Este programa ofrece a los profesores de materias artísticas la oportunidad de revisar y desarrollar sus prácticas creativas personales en las instituciones de educación superior y en museos y galerías de arte.

Además, también en Reino Unido (Inglaterra), la agencia de formación *Training and Development Agency for Schools (TDA)* elaboró una estrategia nacional para la FC del profesorado. Como parte de dicha estrategia se han establecido prioridades nacionales para los cursos escolares de 2007 a 2010, una de las cuales es la pedagogía, especialmente el conocimiento de esta materia. En el mismo sentido, la *TDA* puso en marcha en 2006 una iniciativa destinada a desarrollar y mejorar las oportunidades de FC *online* o a distancia específicas para ciertas materias. Para la primera fase de esta iniciativa se eligieron cuatro materias: inglés, historia, música y estudios empresariales. La *National Association of Music Educators (NAME)* y el *Music Education Council (MEC)* están a cargo de la rama de música.

⁽²⁸⁾ Véase *Key Data on Education 2009*, capítulo D, apartado sobre profesorado (Eurydice 2009b).

En Italia, las actividades de FC para el profesorado de materias artísticas se centran especialmente en el arte dramático y la música. En Rumanía, las instituciones profesionales musicales de alto nivel organizan, tres veces al año, cursos de formación. Los docentes que realizan estos cursos reciben, cuando los han completado, un grado superior en su categoría de docentes, pero no una titulación adicional. La autoridad educativa municipal regula la FC para los docentes de música y recomienda encarecidamente la asistencia a estos cursos, que constan de 270 horas de formación al año divididas en tres módulos. En Malta, el Departamento de Gestión Curricular y e-Aprendizaje de la Dirección de Calidad y Normas en Educación organiza una vez al año cursos para profesores de materias artísticas que tienen una duración de tres días. Durante esa formación anual hay cursos y talleres de arte dramático, artes visuales, música y educación física. Los cursos son obligatorios para todos los profesores de materias artísticas de los centros públicos, pero los de los centros privados también pueden asistir de forma voluntaria. A partir de 2009 los cursos obligatorios tendrán lugar en años alternativos, pero los profesores, cuando no sean convocados a asistir, serán invitados a participar de forma voluntaria.

En el sistema de educación superior de Noruega, un estudiante que haya finalizado los estudios de profesor generalista está capacitado para enseñar cualquier materia de las que se imparten en los centros educativos noruegos, incluidas la música y otras materias artísticas. Como resultado de esta política ha surgido una polémica entre quienes han recibido una importante formación en materias artísticas y aquellos cuya formación artística no es tan completa. Para abordar este problema las autoridades regionales o municipales pueden organizar cursos específicos de FC para su personal docente, y en ciertas ocasiones, la participación en esos cursos puede ser obligatoria. No obstante, la organización o no de estos cursos de FC de contenido artístico es competencia exclusiva de las autoridades regionales o municipales. Sea como fuere, una reciente estrategia nacional publicada por el Departamento de Educación en 2008 establece que las autoridades regionales y municipales deben asignar unos fondos determinados (el total aún no se ha hecho público) para FC en el ámbito del arte y la cultura.

5.3. La participación de artistas profesionales en la formación del profesorado

La **participación de artistas profesionales en la formación inicial** del profesorado de materias artísticas implica normalmente la organización de talleres y seminarios o la participación de los artistas profesionales en proyectos artísticos. En la mayoría de los países no hay programas a nivel central dirigidos a facilitar la participación de artistas profesionales en la la formación del profesorado; no obstante, las instituciones de educación superior pueden invitarlos por propia iniciativa. Italia y Luxemburgo indicaron que los artistas profesionales no participan realmente en la formación del profesorado. En Dinamarca, únicamente los artistas con unos sólidos conocimientos académicos y experiencia pedagógica pueden participar en la formación de los futuros docentes de materias artísticas. En Estonia, por el contrario, la mayoría del personal que imparte formación a los futuros profesores de materias artísticas son artistas profesionales que enseñan a tiempo parcial. De igual modo, en España los artistas profesionales pueden participar en la formación de futuros profesores.

Respecto a la formación del profesorado generalista que enseña materias artísticas en los centros de primaria, en Reino Unido se puso en marcha en 2004 el ya mencionado proyecto *HEARTS (Higher Education, the Arts and Schools)* con el objetivo de reforzar los componentes artísticos de la formación inicial de los profesores de educación primaria. Durante los cursos académicos de 2004 a 2006, seis instituciones de educación superior de Inglaterra recibieron apoyo económico y práctico para introducir nuevos programas de trabajo artístico en sus currículos. El proyecto incluía un amplio abanico de actividades, algunas de las cuales implicaban a artistas profesionales.

En lo relativo a la **formación continua**, en la mayoría de los países europeos son de nuevo las instituciones de educación superior y otras instituciones (culturales) que ofrecen programas formativos para el profesorado quienes tienen la responsabilidad de contar con los artistas profesionales. En Luxemburgo, los artistas profesionales no participan en FC. En Chipre, en el caso del profesorado que enseña en el CINE 1 y el CINE 2, la participación de artistas profesionales en FC se organiza a distintos niveles. En el caso de los profesores de materias artísticas del nivel CINE 1, normalmente son los directores de los centros educativos los que invitan a artistas profesionales a realizar presentaciones. En el caso de los profesores de materias artísticas que trabajan en el nivel CINE 2, los responsables de cada materia pueden invitar a artistas para organizar talleres y seminarios específicos. En Islandia, la FC es responsabilidad de la Academia de las Artes Islandesa, y en ella están implicados artistas profesionales.

En España y Portugal, aunque los artistas profesionales pueden participar en programas de FC, normalmente la formación de los docentes de materias artísticas corre a cargo de profesores y responsables de la formación profesional. En Portugal, los artistas profesionales necesitan un certificado de formación emitido por el Consejo Científico-Pedagógico de Formación Continua para poder participar en cursos de FC para docentes.

Hay pocos programas a nivel central que promuevan la contribución de los artistas profesionales a la FC. En Reino Unido (Inglaterra y Gales), el *Artist Teacher Scheme* permite a los artistas profesionales participar en FC para profesores de materias artísticas.



Este capítulo deja claro que los profesores generalistas normalmente imparten las materias artísticas en el nivel de educación primaria, mientras que en educación secundaria inferior la gran mayoría de los países cuenta con profesores especialistas. Además, en lo que a la formación del profesorado se refiere, las materias artísticas tienen casi siempre carácter obligatorio en los programas de formación inicial para los futuros profesores generalistas. De otra parte, la formación profesional para los profesores especialistas de materias artísticas tiene casi siempre carácter obligatorio. En lo relativo a la formación continua de los profesores de materias artísticas, hay muchos países en los que apenas se le dedica atención. Por último, tan sólo en un reducido número de países la participación de artistas profesionales en la formación del profesorado cuenta con apoyo en programas de nivel nacional.

CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio es presentar una información actualizada, exhaustiva y comparable sobre la educación artística en Europa, en los niveles de primaria y secundaria inferior. En este apartado de conclusiones se pretende recapitular los principales resultados del estudio comparativo y relacionarlos con anteriores estudios. Además, se destaca un hallazgo esencial de este estudio: la importancia de la colaboración de todos los implicados en la educación artística.

Respuestas a las cuestiones planteadas

La introducción del estudio ofrece una perspectiva general de las principales cuestiones que la investigación ha abordado. Algunas de ellas se plantearon también en la elaboración del presente estudio, con especial énfasis en asuntos como la organización y los objetivos del currículo de educación artística, la formación del profesorado, la evaluación del alumnado, la participación de artistas profesionales, el uso de las TIC en la educación artística y las actividades extracurriculares. En los párrafos siguientes se resumen las respuestas que el estudio puede ofrecer a algunas cuestiones importantes relativas a la educación artística en los países europeos.

- **¿Qué lugar ocupa la educación artística en los currículos nacionales?**

Muchos trabajos de investigación anteriores insisten en que la educación artística ocupa un lugar relativamente marginal en el currículo (véase introducción). Este estudio examina la organización de la educación artística en el currículo, el número de horas lectivas dedicado a las prácticas o materias artísticas, y la existencia de vínculos transversales entre las artes y otras áreas curriculares.

El estudio distingue dos concepciones principales de las áreas artísticas dentro del currículo: una que las considera interrelacionadas y, por tanto, agrupadas en un área integrada dentro del currículo, y otra en la que cada materia recibe un trato independiente. Algo menos de la mitad de los países consideran el conjunto de las materias artísticas como un componente “integrado” del currículo, mientras que los restantes optan por un enfoque de “materias separadas”. No obstante, incluso cuando se considera que las áreas artísticas forman un conjunto integrado, en los centros educativos pueden tratarse como materias separadas. Además, en algunos casos, las materias artísticas forman parte de otras materias o áreas curriculares obligatorias. Todas las materias artísticas principales definidas en este estudio son obligatorias de una forma u otra en la mayoría de los países, y las artes visuales y la música son obligatorias en todos ellos. Adicionalmente, dos tercios de los países incluyen la artesanía en el currículo obligatorio de educación artística. En la gran mayoría de los países que incluyen el arte dramático y la danza, ambas se enseñan como parte de otras materias obligatorias no artísticas, normalmente, la lengua de instrucción y la educación física, respectivamente. Un pequeño número de países ofrece también clases separadas de medios de comunicación y arquitectura, como parte del currículo obligatorio general o artístico (véase capítulo 2).

Respecto al tiempo dedicado a las artes, aproximadamente la mitad de los países europeos dedican entre 50 y 100 horas anuales en primaria, y entre 25 y 75 en secundaria (véase capítulo 2). En educación primaria este tiempo es ostensiblemente inferior al dedicado a la lengua de instrucción, las matemáticas o las ciencias (naturales y sociales, conjuntamente), pero la mayoría de los países dedican más tiempo a la educación artística que a la enseñanza de lenguas extranjeras o la educación física. Sin embargo, en el nivel de secundaria inferior el tiempo asignado a las materias artísticas se reduce en comparación con las demás áreas. En este nivel, la

mayoría de los países no solo dedica menos tiempo a la educación artística que a la lengua de instrucción, las matemáticas, las ciencias naturales y sociales (juntas o por separado) y las lenguas extranjeras, sino que también le dedica menos tiempo que a la educación física (véanse gráficos E2 y E3 de *Key Data on Education in Europe 2009*). Así, aunque este estudio confirma los resultados de las investigaciones anteriores relativos al escaso tiempo asignado a las artes en secundaria, el panorama es más complejo cuando se examina la educación primaria. No obstante, hay diferencias considerables entre países. Además, varios de ellos permiten a los centros organizar el tiempo para el currículo de manera flexible a lo largo de un periodo más largo, que puede ser de dos o más años, y en otros los centros tienen autonomía para decidir la cantidad de tiempo que se dedica a cada materia.

En la mayoría de los sistemas educativos los alumnos pueden repetir curso si no han adquirido de manera adecuada los conocimientos y competencias requeridos al final de un curso escolar o una etapa de aprendizaje. No obstante, en todos estos países –salvo unas pocas excepciones– una calificación insuficiente en una materia artística no tiene, en la práctica, ninguna consecuencia para el progreso escolar del alumno. Esto indica el escaso peso que se atribuye a la educación artística a la hora de decidir si los alumnos están capacitados para pasar al curso siguiente (véase capítulo 4).

En lo que se refiere a las relaciones entre las materias artísticas y otras materias, solo un tercio de los países europeos fomentan esos vínculos transversales. Cuando esto sucede, el fomento de estos vínculos puede ser un objetivo de todo el currículo o puede tratarse de un programa transversal concreto (por ejemplo, sobre educación cultural), o puede encontrarse en el propio currículo de educación artística. En algunos casos, la promoción de las conexiones transversales aparece como un objetivo explícito del currículo de educación artística, y en otros, dichas conexiones pueden establecerse a nivel municipal o de centro (véase capítulo 2).

- **¿Cuáles son los objetivos de la educación artística?**

,El presente estudio confirma, como lo habían hecho otros estudios precedentes, el alto grado de coincidencia entre los países europeos en cuanto a los objetivos fundamentales de la educación artística. Así, no sorprende que en todos los países el currículo de educación artística se centre en que los jóvenes desarrollen su competencia, su conocimiento y su comprensión de las artes. En la mayoría de los casos se pretende también el desarrollo de la apreciación crítica, la comprensión del patrimonio cultural y de la diversidad cultural, la expresión individual y la creatividad (imaginación, resolución de problemas y asunción de riesgos). Como objetivos habituales se pueden citar también, entre otros, las competencias sociales, las competencias comunicativas, el disfrute, la exposición a diversos medios y formas de expresión artística, la aptitud para interpretar/representar una obra y la conciencia medioambiental (véase capítulo 1).

Sin embargo, el estudio ha revelado también diferencias entre los países, de forma que algunos señalan más tipos de objetivos que otros. Hay tres objetivos que solo aparecen en menos de la mitad de los países: confianza en uno mismo/autoestima; desarrollo de un interés permanente por las artes; e identificación del talento artístico.

Además de los objetivos de aprendizaje que forman parte del currículo de educación artística, hay también ciertos objetivos del currículo general muy relacionados con el ámbito de la educación artística y cultural. En los diferentes países se pueden encontrar generalmente, entre los objetivos explícitos del currículo general, objetivos muy relacionados con aspectos culturales y creativos, especialmente con el fomento de la creatividad, la sensibilización sobre el patrimonio y la diversidad cultural, y el desarrollo de la expresión individual.

- **¿En qué medida los docentes han recibido formación para la enseñanza artística y de qué medios disponen para actualizarla?**

El papel del profesorado en la calidad de la educación es fundamental, incluida la educación artística. Como demuestra el estudio, mientras en primaria las materias artísticas suelen ser impartidas por profesores generalistas, en secundaria inferior, en la gran mayoría de los países, son profesores especialistas quienes enseñan estas materias (véase capítulo 5). No obstante, los centros gozan de una gran autonomía para decidir si emplean a profesores especialistas, incluso en primaria.

Respecto a la formación del profesorado, el estudio muestra que los profesores generalistas suelen recibir formación en más de una materia artística, habitualmente en artes visuales y música. Esta formación suele incluir pedagogía del arte y currículo artístico y, en menor medida, desarrollo artístico infantil, historia del arte o competencias artísticas personales. No obstante, aunque las materias artísticas son, en la mayoría de los casos, obligatorias en la formación de los futuros profesores generalistas, el currículo de formación inicial del profesorado no siempre incluye un módulo específico de educación artística. De este modo, en algunos países puede ocurrir que los profesores generalistas tengan que enseñar materias artísticas sin haber recibido formación adecuada en el campo de las artes. De todos modos, no se dispone de mucha información sobre la formación real que reciben los profesores generalistas en aquellos países en los que las materias artísticas no son obligatorias.

En el caso de los profesores especialistas, todos los potenciales modelos de formación suelen tener como requisito previo una prueba de competencia artística en la(s) materia(s) artística(s) que se vayan a impartir, si bien es cierto que es en el modelo consecutivo donde se hace más hincapié en este aspecto. Además, la formación profesional de los docentes es con mucha frecuencia –aunque no siempre– obligatoria para los profesores especialistas de materias artísticas.

La formación continua (FC) se considera una obligación profesional para los docentes en la mayoría de los países europeos. Sin embargo, en la mayoría de los casos la participación de los profesores de materias artísticas en programas de FC no es objeto de regulación específica, de modo que se les aplican las mismas regulaciones generales que a los demás docentes. Como consecuencia, se dispone de poca información sobre la participación y las oportunidades de los profesores de materias artísticas en relación con los programas de FC. No obstante, cuando se dispone de esa información, los datos apuntan a que, en muchos países, se presta escasa atención a la FC para los profesores de materias artísticas (véase capítulo 5). Algunos de los informes nacionales de seguimiento de la calidad de la educación artística destacan que los profesores de materias artísticas deberían participar en programas de formación continua adecuados y de buena calidad. En la docena de países que tienen informes de este tipo, las conclusiones se basan en los resultados de pruebas estandarizadas realizadas a los alumnos, de inspecciones escolares o de diferentes estudios (véase capítulo 4).

- **¿Participan los artistas profesionales en la educación artística y, si lo hacen, de qué manera?**

Como se expone en la introducción, distintos estudios precedentes abogan por la participación de artistas profesionales en la educación artística. Así pues, en el presente estudio se examinan las prácticas de los países europeos a este respecto (véase capítulo 5). Los resultados indican que los artistas profesionales no suelen participar en la enseñanza propiamente dicha en los niveles de primaria y secundaria inferior. En la mayoría de los países, para poder impartir materias artísticas en los centros los artistas profesionales deben completar un programa de formación profesional para docentes. Pero hay excepciones a esta norma, y varios países permiten que los artistas profesionales enseñen de forma temporal sin la cualificación requerida como

docentes o sin recibir formación pedagógica. No obstante, en estos casos normalmente se les exige que completen, después de un cierto periodo de tiempo, la formación profesional docente correspondiente, de forma que puedan acceder a un estatus permanente como profesores.

Esto supone también que la vía más habitual para que los artistas profesionales participen en la educación artística consiste en favorecer la colaboración entre los centros educativos y las organizaciones artísticas profesionales y/o los propios artistas, con actividades tales como visitas a lugares de interés cultural (especialmente museos y galerías) y el diseño de proyectos para que los artistas o las organizaciones artísticas trabajen en los centros. Todos los países apoyan este tipo de iniciativas, aunque su desarrollo puede hacerse a distintos niveles –nacional, municipal o escolar (véase capítulo 3).

La participación de los artistas profesionales en la formación del profesorado consiste normalmente en la organización de talleres o seminarios o en su participación en proyectos artísticos organizados en universidades o en centros de formación del profesorado. Sin embargo, en la mayoría de los países no existen programas a nivel central dirigidos a favorecer la participación de los artistas profesionales en la formación del profesorado. Por ello, en la mayoría de los países europeos son las instituciones de educación superior y otras instituciones culturales que ofrecen programas formativos para docentes las que tienen la responsabilidad de incluir a los artistas profesionales en estos programas (véase capítulo 5).

- **¿Evalúan los profesores el rendimiento de los alumnos en las materias artísticas, y, si es así, cómo lo hacen?**

La evaluación del rendimiento de los alumnos en las materias artísticas supone, en general, un reto ciertamente complejo, que ya se ha mencionado en alguno de los escasos informes nacionales sobre la calidad de la educación artística publicados recientemente. La responsabilidad sobre la evaluación de los alumnos recae principalmente en los profesores. No obstante, esta responsabilidad se ejerce dentro de un marco definido por las autoridades educativas centrales o regionales, que es más o menos detallado dependiendo del país. En algunos sistemas educativos las autoridades centrales o regionales definen de forma explícita los criterios de evaluación. Un criterio de evaluación se compone por unos objetivos de aprendizaje –o, más comúnmente, unos aspectos a evaluar– y de sus correspondientes niveles de rendimiento/exigencia. En resumen, en la mayoría de los países son los propios docentes los que establecen los criterios de evaluación para valorar el trabajo realizado por los alumnos, y lo hacen sobre la base de los contenidos o los objetivos de aprendizaje definidos en el currículo. En este caso, es fundamental que los profesores cuenten con el apoyo adecuado para llevar a cabo de forma coherente su labor de evaluación a lo largo de los cursos académicos. Este apoyo puede adoptar diversas formas: directrices nacionales, grupos de trabajo de profesores a nivel escolar, etc. (véase capítulo 4).

La mayoría de los países recomiendan el uso de uno o varios tipos de escalas de evaluación, principalmente en secundaria, donde las escalas de calificaciones numéricas son las más habituales. En primaria, la práctica más extendida (se realiza en una docena de países) es el uso de comentarios verbales.

En muchos países se han adoptado medidas específicas para abordar las necesidades de la totalidad del alumnado, y especialmente las de los que se encuentran en los dos extremos de la escala de rendimiento. Algunas de esas medidas tienen un carácter bastante estandarizado, como, por ejemplo, en caso de bajo rendimiento, la organización de clases de recuperación o la convocatoria de exámenes de recuperación. En el caso de alumnos con resultados excepcionales, se les anima a participar en actividades extracurriculares o en concursos, o a asistir a instituciones artísticas especializadas (como conservatorios). Si se pretende que sean efectivas, estas medidas deben satisfacer las necesidades de los alumnos, y esto solo puede conseguirse mediante una evaluación de calidad.

- **¿Promueven los currículos nacionales de educación artística y los proyectos educativos específicos el uso de las TIC?**

Como se menciona ya en la introducción, varios estudios recientes han destacado la presión que se está ejerciendo para que el desarrollo curricular en el campo de las artes ofrezca a los alumnos la oportunidad de utilizar las TIC como parte de su proceso creativo. De hecho, este estudio evidencia que muchos países promueven el uso de las TIC en sus currículos de educación artística. Más allá de esta afirmación general, tanto la posición como la importancia otorgada a las TIC dentro de los currículos difiere enormemente de unos países a otros. Las TIC pueden considerarse una competencia transversal o pueden formar expresamente parte del currículo de educación artística. Hay ciertas materias, como las artes visuales, los estudios de medios de comunicación y la música, para las que la recomendación de utilizar las TIC es especialmente adecuada (véase capítulo 2).

Además, varios países indican que tienen proyectos específicos para la promoción de las TIC en la educación artística. En algunos casos, estos proyectos están gestionados por organismos u organizaciones que se dedican a la promoción de las artes o de las TIC en la educación. Asimismo, algunos países han puesto en marcha políticas o iniciativas especiales para proporcionar a los centros recursos electrónicos, como *software* o recursos documentales *online*, que también se utilizan para mejorar la enseñanza artística (véase capítulo 3).

- **¿Las autoridades educativas fomentan la organización de actividades artísticas extracurriculares?**

Casi todos los países europeos animan a los centros a ofrecer actividades artísticas extracurriculares, y varios de ellos tienen recomendaciones de carácter normativo para los centros. Así, en estos países se puede pedir a los centros, por ejemplo, que incluyan actividades extracurriculares optativas de carácter artístico en su proyecto curricular. La medida en que estas actividades se diseñan para contribuir al trabajo escolar de los alumnos depende de cada país. En algunos, las actividades extracurriculares se conciben como un complemento y un refuerzo al currículo. Lo más habitual, sin embargo, es que se consideren beneficiosas para el proceso educativo en su conjunto, en especial para el desarrollo personal. Aunque este tipo de actividades pueden ofrecerse en las diversas formas artísticas, la música parece estar especialmente bien representada (véase capítulo 3).

La igualdad de acceso a estas actividades puede constituir un problema en algunos países cuando los padres han de asumir el coste de la participación de sus hijos. En algunos casos, la cantidad a pagar depende de la situación socioeconómica de los padres. Varios países informan de que el gobierno, ya sea el nacional o el municipal, financia totalmente o en parte las actividades extracurriculares artísticas.

La importancia de la colaboración para el desarrollo de la educación artística

Habida cuenta del actual entorno institucional y organizativo en el que tiene lugar la educación artística, el desarrollo de una educación artística de calidad parece reclamar un enfoque de colaboración entre los distintos agentes implicados, tanto en el ámbito político como en el escolar. En este último, la cooperación no debe limitarse únicamente a las instituciones educativas, sino que debe implicar también a los profesionales del mundo del arte.

Para brindar a los alumnos la oportunidad de vivir una experiencia artística de primera mano es imprescindible la colaboración entre los centros y las autoridades educativas, por un lado, y los artistas y las instituciones que promueven el arte, por el otro. En algunos países, la responsabilidad sobre la educación y la cultura recae en el mismo ministerio (véase capítulo 1). Esto, evidentemente, puede facilitar la cooperación entre las distintas

esferas de actividad. Otros países han creado organismos destinados a desarrollar la educación artística y cultural en los que cooperan distintos ministerios o departamentos. Estos organismos, cuyos objetivos varían dependiendo del país, tienen como finalidad la creación de redes de colaboración entre el mundo de la educación y el de las artes: organizan proyectos, difunden información y conocimiento sobre la educación artística, proporcionan recursos educativos especializados, respaldan programas de invitación a artistas, etc. (véase capítulo 3).

En algunos países se fomenta la cooperación entre los centros y las instituciones culturales con el fin de mejorar el contenido de las actividades artísticas extracurriculares y de desarrollar nuevos métodos de trabajo en los centros (véase capítulo 3). De forma más general, la colaboración entre los profesores de los centros ordinarios y los de las instituciones artísticas especializadas –como, por ejemplo, las academias de arte– podría ciertamente resultar beneficiosa para la enseñanza de las artes en ambos entornos.

La participación de artistas profesionales en la formación del profesorado y en la FC contribuiría sin duda a mejorar la calidad de la educación artística. Sin embargo, como ya se señaló, hay muy pocos países que cuenten con programas a nivel central que faciliten la participación de artistas profesionales en la formación del profesorado y en la FC (véase capítulo 5).

En muchos países las distintas formas de arte están agrupadas en un área integrada del currículo (véase capítulo 2). Sin embargo, esto no significa que la educación artística (que, en casi todos los casos, abarca dominios tan diversos como la música y las artes visuales) sea impartida por un único profesor. La colaboración entre profesores es fundamental cuando varios de ellos son responsables de impartir la educación artística. Lo mismo sucede cuando ciertas formas artísticas como la danza o el arte dramático forman parte de otra materia obligatoria.

Uno de los objetivos claramente definidos en la mayoría de los currículos de educación artística es el desarrollo de la creatividad. Se trata también de un objetivo transversal en algunos de ellos (véase capítulo 1). Una colaboración fructífera entre los profesores de materias artísticas y el resto de docentes del centro debería contribuir a lograr este objetivo en el conjunto del currículo. De forma más general, una estrecha colaboración entre todos los docentes de cada centro educativo es una necesidad vital para aquellos sistemas educativos en los que se otorga una gran importancia a los vínculos transversales entre las distintas materias.

GLOSARIO

Códigos de país

EU-27	Unión Europea
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa
BE de	Bélgica – Comunidad germanófono
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca
BG	Bulgaria
CZ	República Checa
DK	Dinamarca
DE	Alemania
EE	Estonia
IE	Irlanda
EL	Grecia
ES	España
FR	Francia
IT	Italia
CY	Chipre
LV	Letonia
LT	Lituania
LU	Luxemburgo
HU	Hungría
MT	Malta

NL	Países Bajos
AT	Austria
PL	Polonia
PT	Portugal
RO	Rumanía
SI	Eslovenia
SK	Eslovaquia
FI	Finlandia
SE	Suecia
UK	Reino Unido
UK-ENG	Inglaterra
UK-WLS	Gales
UK-NIR	Irlanda del Norte
UK-SCT	Escocia
Países EFTA/EEA	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Área Económica Europea
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Noruega

Código estadístico

: Datos no disponibles

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo 1: Competencias en la elaboración y objetivos del currículo de educación artística y cultural	17
Gráfico 1.1: Competencias en la elaboración del currículo de educación artística y cultural, CINE 1 y 2, 2007/2008	18
Gráfico 1.2: Metas y objetivos del currículo de educación artística y cultural, CINE 1 y 2, 2007/2008	19
Capítulo 2: La organización del currículo de educación artística	23
Gráfico 2.1: Concepción de las formas de arte como agrupadas en un área integrada o como materias separadas en el currículo nacional, CINE 1 y 2, 2007/2008	25
Gráfico 2.2: Situación de las distintas materias artísticas en el currículo nacional, CINE 1 y 2, 2007/2008	27
Gráfico 2.3: Número mínimo anual de horas lectivas dedicadas a la educación artística obligatoria, por número de horas, curso escolar y país, dentro de la educación obligatoria general a tiempo completo, CINE 1 y 2, 2007/2008	30
Capítulo 4: Evaluación del alumnado y control de la calidad de la enseñanza	51
Gráfico 4.1: Criterios de evaluación para las materias artísticas, niveles CINE 1 y 2, 2007/2008	53
Gráfico 4.2: Tipos de escalas de evaluación para materias artísticas, niveles CINE 1 y 2, 2007/2008	56
Gráfico 4.3: Escalas de calificación: definición de valores. Niveles CINE 1 y 2, 2007/2008	57
Capítulo 5: Formación del profesorado de materias artísticas	65
Gráfico 5.1: Profesorado de materias artísticas especialista y generalista en la educación primaria, 2007/2008	66
Gráfico 5.2: Profesorado de materias artísticas en la educación secundaria, 2007/2008	68
Gráfico 5.3: Materias artísticas en la formación inicial del profesorado generalista, 2007/2008	70
Gráfico 5.4: Áreas pedagógicas de estudio en la formación inicial del profesorado generalista, 2007/2008	73
Gráfico 5.5: Áreas pedagógicas de estudio en la formación inicial del profesorado especialista en artes visuales y música, 2007/2008	74

REFERENCIAS

Bamford, A., 2009. *An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation*. Documento no publicado encargado por Creativity, Culture and Education (CCE). El informe sirvió de base para las recomendaciones adoptadas por el grupo del Método Abierto de Coordinación de la UE sobre la sinergia entre cultura y educación en junio de 2009.

Bamford, A., 2006. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Berlín: Waxmann Verlag.

Black, P. & William, D., 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp.7-74.

Comisión Europea, 2007. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Comunicación sobre una Agenda Europea para la Cultura en un Mundo en vías de Globalización*. COM (2007) 242 final.

Consejo de Europa, 2005. *The Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society*, Serie Núm. 199 de los Tratados del Consejo de Europa, Faro, 27 de octubre de 2005.

Consejo de Europa, 2008. *White Paper on Intercultural Dialogue: 'Living Together as Equals in Dignity'*. Presentado por los ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa en su 118º periodo ministerial de sesiones, Estrasburgo, 7 de mayo de 2008.

Consejo de la Unión Europea, 2007a. Resolución del Consejo de 16 de noviembre de 2007 sobre una Agenda Europea para la Cultura. *Boletín Oficial de la Unión Europea* C 287, 29.11.2007, pp. 01-04. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:287:0001:0004:EN:PDF> [Acceso: 26 de agosto de 2009].

Consejo de la Unión Europea, 2007b. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007 , sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Boletín Oficial de la Unión Europea* C 300, 12.12.2007, pp. 06-09. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:EN:PDF> [Acceso: 26 de agosto de 2009].

Consejo de la Unión Europea, 2008. *Council Conclusions on the Work Plan for Culture 2008-2010*, 2868th reunión de Educación, Juventud y Cultura, Bruselas, 21 de mayo de 2008, disponible en: http://www.eu2008.si/si/News_and_Documents/Council_Conclusions/May/0521_EYC2.pdf [Acceso: 26 de agosto de 2009].

Creativity in Education Advisory Group, 2001. *Creativity in Education*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.

Cultuurnetwerk Nederland, 2002. *A Must or a-Muse – Conference Results. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*. Informe de la Conferencia Europea, Rotterdam, 26-29 de septiembre de 2001. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Department for Children, School and Families, UK (DCSF), 2007. *The Children's Plan: Building Brighter Futures* (Cm. 7280). Londres: DCSF. Copyright de la Corona.

Department for Culture, Media and Sport, UK (DCMS), 2008. *Creative Britain: New Talents for the New Economy*. Londres: DCMS. Copyright de la Corona.

Downing, D., Johnson, F. & Kaur, S., 2003. *Saving a Place for the Arts? A Survey of the Arts in Primary Schools in England*, LGA Research Report 41. Slough: NFER.

Eurydice, 2006. *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe*. Documento de trabajo. Bruselas: Eurydice.

Eurydice, 2009a. *La educación superior en Europa, 2009: Progresos en el Proceso de Bolonia*. Bruselas: EACEA/Eurydice P9.

Eurydice, 2009b. *Key Data on Education in Europe 2009*. Bruselas: EACEA/Eurydice P9.

Eurydice, 2009c. *National Testing for Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of the Results*. Bruselas: EACEA/Eurydice P9.

Harlen, W., 2004. A Systematic Review of the Evidence of Reliability and Validity of Assessment by Teachers Used for Summative Purposes. In *Research Evidence in Education Library*. Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

International Society for Education through Art, 2006. *Joint declaration of the International Drama/Theatre and Education Association (IDEA), International Society for Education through Art (InSEA) and International Society for Music Education (ISME)*. Conferencia Mundial sobre Educación Artística, UNESCO, Lisboa, 6 de marzo de 2006. Disponible en: http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html [Acceso: 18 de mayo de 2009].

KEA European Affairs, 2009. *The Impact of Culture on Creativity*. Estudio elaborado para la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura. Bruselas: KEA European Affairs.

Learning and Teaching Scotland, 2004. *Creativity Counts: A Report of Findings from Schools*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.

National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), 1999. *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. Disponible en: <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf> [Acceso: 22 de mayo de 2009].

National Assembly for Wales (NAfW), 2001. *The Learning Country: A Comprehensive Education and Lifelong Learning Programme to 2010 in Wales*. Cardiff: NAfW.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1999. *Appeal by the Director-General for the Promotion of Arts Education and Creativity at School as Part of the Construction of a Culture of Peace*. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html [Acceso: 22 de mayo de 2009].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2006. *Road Map for Arts Education*. Conferencia Mundial sobre Educación Artística: Construir Capacidades Creativas para el siglo 21, Lisboa, 6-9 de marzo de 2006.

Parlamento Europeo, 2009. *European Parliament Resolution of 24 March 2009 on Artistic Studies in the European Union*. INI/2008/2226.

Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S., 2007. *Follow-up and Evaluation of the Teacher Education Development Programme. Continuing Teacher Education in 2005 and its Follow-up 1998-2005 by Fields and Teaching Subjects in Different Types of Educational Institutions*. Occasional Papers 38, University of Jyväskylä, Institute for Educational Research.

Presidencia Austriaca de la UE, 2006. *European Specialist Conference: Promoting Cultural Education in Europe. A Contribution to Participation, Innovation and Quality*. Informe sobre la conferencia. Graz, 8-10 de junio de 2006. Ministerio Federal de Educación, Cultura y Ciencia: Viena.

Robinson, K., 1999. *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Sharp, C. & Le Métails, J., 2000. *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

Taggart, G., Whitby, K. & Sharp, C., 2004. *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Londres: Qualifications and Curriculum Authority.

Reformas en la educación artística previstas o aplicadas desde 2007

Bélgica – Comunidad francesa

NINGUNA

Bélgica – Comunidad germanófona

En 2007 un grupo de trabajo compuesto por profesores de todas las redes educativas replanteó todo el currículo educativo poniendo la transmisión de competencias en el eje del mismo. Elaboró programas marco (*Rahmenpläne*) para cada disciplina o grupo de disciplinas, especificando las competencias que debían desarrollarse y alcanzarse en el final de la educación primaria y de la educación secundaria inferior. Estos programas marco se presentaron y debatieron en el Parlamento, que los ratificó en junio de 2008. Sustituyeron al documento de 2002 sobre competencias clave (*Schlüsselkompetenzen*). Básicamente, se trata de una nueva reflexión sobre la educación a través del desarrollo de las competencias, especificando los objetivos y metas que se deben alcanzar en las diversas disciplinas, incluidas, entre otras, las áreas de la música y el arte.

Además, el gobierno planea transferir la *Interkommunale Musikakademie der Deutschsprachigen Gemeinschaft* (Academia de Música) al sistema educativo como institución que ofrece educación artística no obligatoria a tiempo parcial, y que opera fuera de la organización escolar tradicional. La música sería su área principal de actividad, pero también se enseñarían teatro y artes escénicas y, periódicamente, danza.

Con esta propuesta de decreto sobre la oferta de educación artística a tiempo parcial, que se debatirá y votará en el Parlamento durante el primer semestre de 2009, el gobierno quiere consolidar la base jurídica de la Academia de Música y, sobre todo, ofrecer una mayor seguridad en el empleo a su personal. De esta manera, el gobierno confía en aumentar la sinergia entre el personal de la Academia y el de los centros, especialmente en lo relativo a la enseñanza de las materias artísticas.

Bélgica – Comunidad flamenca

Se están elaborando planes basados en una evaluación realizada en 2006 sobre la enseñanza de las artes, la cultura y el diseño en Flandes. En dicha evaluación se examina el estado actual de la educación artística y cultural en la región, se identifican las lagunas y los puntos fuertes de las disposiciones actuales y de su aplicación, y se hacen recomendaciones en siete áreas:

- política y puesta en práctica
- presupuesto y finanzas
- colaboración e intercambio
- educación artística a tiempo parcial (DKO)
- accesibilidad
- formación continua y formación inicial de los docentes
- evaluación

Las reformas que se introducirán en los próximos años se están diseñando a diferentes niveles, y entre ellas está el nuevo marco transversal para la educación secundaria que se pondrá en marcha a partir de septiembre de 2010. En el nuevo currículo se presta una atención específica a las competencias clave. Los objetivos de desarrollo artístico y cultural se integrarán en diferentes contextos, teniendo en cuenta los puntos de partida de la política flamenca de educación (la educación debe centrarse en el desarrollo personal en relación con los demás y en la capacidad de participar en una sociedad multicultural y democrática).

Bulgaria

Se está debatiendo sobre posibles reformas del currículo y de los planes de estudios de la educación artística y cultural. El propósito del debate es examinar las posibilidades de fortalecer la dimensión cultural y creativa de la educación en el futuro, no solo dentro de las materias artísticas, sino también, en la medida de lo posible, en el resto del currículo.

República Checa

En 2004 comenzó una reforma curricular general que debería estar totalmente implementada en todos los niveles de la educación obligatoria para 2011/2012. La Ley de Educación de 2004 define los objetivos y principios básicos de la educación e introduce un nuevo enfoque del currículo: un sistema curricular de dos etapas a nivel nacional y escolar. En el nivel nacional, el programa educativo marco para la educación básica define nueve áreas educativas principales (incluida la de artes y cultura), compuestas por uno o más campos educativos, temas transversales y campos complementarios. Además, especifica el contenido obligatorio de los campos, es decir, el currículo y los resultados esperados. A nivel escolar, los centros crean sus propios programas educativos basándose en el programa educativo marco.

Dinamarca

NINGUNA

No obstante, una de las tareas de la Red para la Infancia y la Cultura es preparar sugerencias y mejoras para que en la enseñanza del arte impartida en los centros se elaboren materiales didácticos basados en la educación cultural que proponen los museos y en la digitalización del acceso a las colecciones de los museos. De esta manera, a los centros les resultará más fácil incorporar estos materiales a su enseñanza en el futuro.

Alemania

NINGUNA

Estonia

Se está preparando una nueva versión del Currículo Nacional cuya puesta en práctica debería comenzar en septiembre de 2010. Este nuevo currículo debería mejorar los vínculos entre los objetivos generales, los objetivos de enseñanza de las materias y los resultados del aprendizaje. También debería integrar diferentes materias. En las artes visuales, el objetivo es hacer un mejor uso de la historia del arte como punto de partida

emocional y motivador para el trabajo artístico práctico de los alumnos. Se hace hincapié en el desarrollo del pensamiento creativo y analítico, y se promueve el uso de técnicas y medios innovadores. En lo que respecta a la música, el objetivo es prestar más atención a las actividades creativas prácticas (canto, interpretación musical, improvisación).

Irlanda

Nivel de primaria: los cambios en el currículo de educación artística de este nivel siguen implementándose.

Desde 2003 el Departamento de Educación y Ciencia ha introducido gradualmente en los centros de primaria un modelo de inspección basado en la evaluación global del centro. Este modelo concede gran importancia a la calidad de la evaluación del alumnado en el conjunto del centro. Los informes de inspección analizan los métodos de evaluación, la frecuencia y adecuación de la misma así como el archivo y la comunicación de la información procedente de la evaluación. Al analizar e informar sobre la calidad de la evaluación en un centro concreto, los inspectores tienen en cuenta los métodos utilizados para evaluar los distintos componentes de la educación artística.

Se espera que tanto las evaluaciones generales de los centros como el apoyo constante que se les brinda, especialmente en lo relacionado con la formación continua del profesorado y con la elaboración de materiales de evaluación, sigan sirviendo para reformar y mejorar tanto las prácticas de evaluación como la calidad de la educación artística.

Arte en el nivel de secundaria: en el *Junior Cycle* se ha revisado y reequilibrado el plan de estudios, que ya está listo para su aplicación. Este plan de estudios revisado presta más atención a los aspectos culturales de la enseñanza del arte, y se están revisando los aspectos relativos a la evaluación de acuerdo con esta revisión.

En el *Senior Cycle* se ha revisado el programa del certificado de fin de estudios de artes plásticas, que está en fase de espera para su aplicación. Una vez que se haya implantado, se espera un creciente desarrollo del uso de las TIC en el campo de las artes.

Música en el nivel de secundaria: en el *Junior Cycle*, como sucede en el caso del arte, se ha revisado y reequilibrado el plan de estudios, y se encuentra en fase de espera para su aplicación. El *National Centre for Technology in Education (NCTE)* tiene previsto poner en marcha un programa para el fomento del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de la música y la tecnología musical. No se ha establecido todavía el calendario de aplicación.

Grecia

Se han formulado una serie de recomendaciones relativas a la educación artística y cultural que incluyen: creación de laboratorios de artes en todos los centros; creación de escuelas artísticas de primaria de jornada completa; y expansión y desarrollo de las escuelas artísticas.

La distribución en el año 2000 de nuevo material didáctico (que hace posible un aprendizaje más interactivo) para cada materia artística por separado ha contribuido a la revisión de las normas de evaluación.

España

Tanto la nueva organización como las disposiciones establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 están en proceso de aplicación.

Según lo dispuesto en esta ley, en educación primaria los criterios de evaluación para cada área de estudio se definen por ciclo. En secundaria obligatoria estos criterios son los mismos durante los tres primeros cursos, cambiando en el cuarto, tanto para educación plástica y visual como para música. Los criterios de evaluación para la educación física se definen por curso.

Respecto al control de las normas, desde el curso escolar 2008/2009 el Instituto de Evaluación y los órganos pertinentes de las Comunidades Autónomas realizan evaluaciones generales de diagnóstico para recabar datos representativos de los estudiantes y de los centros tanto a nivel regional como nacional. En estas evaluaciones todavía no se han incluido las “competencias culturales y artísticas”.

Francia

En Francia, las reformas actuales y futuras que tienen como objetivo el desarrollo de la educación artística siguen dos direcciones: una, sobre los contenidos de la enseñanza, y otra, sobre las actividades extracurriculares. Respecto al primer aspecto, la enseñanza de la historia del arte es obligatoria para el nivel CINE 1 desde septiembre de 2008, y también lo será en el nivel CINE 2 desde septiembre de 2009. Esta nueva práctica de enseñanza se basa en la dimensión artística y cultural de las diferentes materias, ya se trate de las ciencias naturales, las ciencias sociales, el deporte o la tecnología. Por consiguiente, el currículo de cada una de estas disciplinas se está modificando, ya que se está concretando tanto la forma como la naturaleza de sus respectivas contribuciones. Este cambio del currículo completa las materias relacionadas con la educación artística y cultural (artes visuales y plásticas, y música) que ya existían antes, y con él el Estado pretende desarrollar la dimensión cultural de la educación general obligatoria, así como aportar puntos de referencia artísticos vinculados a la historia en los diversos dominios artísticos, y dotar a todos los alumnos de una cultura general basada en obras artísticas de referencia. En el segundo aspecto mencionado, las actividades extracurriculares, el programa educativo que las acompaña es un dispositivo novedoso que estructura y desarrolla las diferentes acciones que ya anteriormente se estaban desarrollando. Se basa en el compromiso de los profesores y moviliza numerosas colaboraciones con instituciones y organizaciones externas. Gracias a este programa los alumnos pueden acceder, de forma voluntaria, a ayuda individualizada para hacer sus deberes, así como participar en actividades deportivas, artísticas y culturales cuatro veces a la semana durante dos horas, al final de la jornada escolar. Este cambio ya se puso en práctica en septiembre de 2007 en el nivel CINE 2, y desde 2008 se aplica también en el nivel CINE 1, aunque solo para los alumnos que asisten a centros que participan en la red de éxito académico, previa autorización de la autoridad educativa.

Italia

A partir del curso escolar 2009/2010, y de acuerdo con la Ley núm. 53 de 28 de marzo de 2003, se iniciará la aplicación definitiva de la reforma de las regulaciones y de los programas escolares, lo que supondrá la aplicación completa y sistemática tanto de las “Orientaciones para el currículo” para el primer ciclo de educación (CINE 1-2) como del documento técnico sobre “Ejes culturales” para los primeros dos años de educación secundaria superior (14-16 años) (CINE 3).

En octubre de 2008 el Parlamento italiano aprobó un proyecto de ley (Decreto Ley núm. 137/2008, titulado “Medidas urgentes respecto a la educación y las universidades”) de reforma del sistema escolar nacional italiano. Este proyecto de ley prevé cambios significativos en los centros públicos del país, especialmente en los de primaria.

En los centros de primaria se introducirá un único profesor con un horario escolar semanal de 24 horas que sustituirá al actual sistema de tres profesores que rotan entre dos clases. Con esta reforma disminuye la posibilidad de que se impartan otras materias artísticas distintas a las artes plásticas.

Además, en los centros de secundaria tanto inferior como superior se reintroducirá la “nota de buena conducta”: una calificación baja en esta nota significará un suspenso en los exámenes de fin de año. Se va a adoptar un sistema de calificación para los centros de primaria y secundaria. Si un alumno no aprueba una materia, incluidas las artísticas, no podrá pasar al siguiente curso.

Chipre

NINGUNA

Sin embargo, el Ministerio de Educación y Cultura está constantemente considerando la posibilidad de actualizar el currículo para reflejar los cambios sociales. A medida que la sociedad cambia –no solo por el hecho de que Chipre se haya convertido recientemente en miembro de la UE, sino también debido al constante incremento del número de trabajadores inmigrantes y sus familias–, surge una necesidad cada vez mayor de un currículo más centrado en la educación intercultural y en la formación de la identidad cultural de los estudiantes.

Letonia

En 2007, el Ministerio de Cultura propuso ampliar el significado del término “educación cultural” para evitar que haga referencia únicamente a la educación artística y musical orientada a la práctica profesional. Según el ministerio, la educación cultural debe ser una parte integrante del aprendizaje permanente. El Ministerio de Cultura recalcó que el término “educación cultural” implica responsabilidades tanto para el Ministerio de Cultura como para el Ministerio de Educación y Ciencia, pero hasta ahora la cooperación entre los dos ministerios solo se ha producido de manera puntual, sin que exista una cooperación y coordinación permanentes. Es por eso por lo que el Ministerio de Cultura inició ese mismo año el trabajo sobre la elaboración de un documento político: “Programa nacional para el desarrollo de la educación cultural” (*Valsts programma kultūrizglītības attīstībai*). La elaboración de este programa político es responsabilidad tanto del Ministerio de Cultura como del Ministerio de Educación y Ciencia.

En 2008 el Ministerio de Cultura inició la creación de un “canon cultural” para Letonia. La experiencia de Dinamarca en la elaboración de un canon de esta naturaleza ha jugado un papel muy importante. Según los expertos, la idea del canon resulta muy útil para fines educativos, y puede servir como sistema de valores en la educación.

Lituania

En 2008 se aceptó un plan de acción para poner en práctica la “Concepción de la educación cultural para niños y jóvenes”.

Ese mismo año se puso en marcha un Programa Integrado para el Desarrollo Sostenible.

Desde 2006 la partida presupuestaria que se dedica a cada niño para actividades cognitivas/educativas y culturales aumenta cada año.

Luxemburgo

En 2008 se introdujeron algunos objetivos de aprendizaje para los niños de entre 6 y 8 años en la educación artística.

Hungría

Existe un plan para crear, con la ayuda de la Sociedad Húngara de Artistas Creativos y del Estudio de Jóvenes Artistas, un programa de visitas de artistas profesionales a centros, pero, por razones presupuestarias, este plan aún no se ha puesto en práctica.

Malta

A partir de septiembre de 2008 la Escuela de Artes Plásticas, la Escuela de Música y el Centro de Arte Dramático se han fusionado para formar el Colegio de las Artes. Este colegio favorecerá la interacción interdisciplinar y el posterior desarrollo de cursos interdisciplinarios. Esta red de centros proporcionará también recursos a otros colegios, y a través de una red de enlaces adecuada brindará apoyo a las distintas iniciativas y actividades en los campos creativo y artístico. El gobierno tiene asimismo intención de promover la creación de nuevas redes entre estos centros y otras entidades artísticas y culturales, como la Orquesta Nacional, el teatro Manoel y el centro St. James Cavalier, así como con la Universidad de Malta y el MCAST (Colegio de Artes, Ciencia y Tecnología de Malta). A largo plazo, el objetivo es contar con centros en los que se imparta una enseñanza basada en el currículo general pero con un enfoque especial en la música, el arte dramático, las artes plásticas y la danza.

Países Bajos

Se está planificando la creación de un portal europeo de educación artística en colaboración con otros países europeos. En este futuro portal se incluirá un glosario de términos relacionados con la educación artística y cultural. *Cultuurnetwerk* ha elaborado ya una versión piloto de este glosario. Para más información, véase: <http://www.cultuurnetwerk.nl/english/index.html>

Austria

En 2007, *EDUCULT Viena*, un centro experto en la educación artística y cultural, presentó un informe titulado "Diversidad y cooperación: la educación cultural en Austria" (*Vielfalt und Kooperation – kulturelle Bildung in Österreich*), realizado por encargo del Ministerio de Educación, Artes y Cultura. En él se incluían una serie de recomendaciones basadas en la investigación cualitativa, y en cuya formulación habían participado los principales agentes de este campo. Se formularon las tres recomendaciones estratégicas siguientes:

- políticas basadas en datos: establecer las bases de una política que se base en datos en el ámbito de la educación artística y cultural, recopilando de forma sistemática datos empíricos tanto cuantitativos como cualitativos con el fin de facilitar una toma de decisiones transparente y una aplicación efectiva de las medidas;
- visibilidad: hacer visibles los efectos positivos que, tanto para la comunidad escolar como para los individuos, genera la educación artística y cultural, intensificando al mismo tiempo el discurso público a través de la participación de nuevos colaboradores (por ejemplo, representantes del ámbito económico, científico, etc.);

- políticas simbólicas: reconocer públicamente la dedicación de quienes participan activamente en el campo de la educación artística y cultural, fomentando de esta manera la mejora de la calidad.

Respecto a las recomendaciones relativas al desarrollo de la educación cultural a nivel escolar, el informe proponía promover la enseñanza por proyectos y combinar los esfuerzos de la educación cultural y la pedagogía intercultural. El informe sostiene que la educación artística y cultural necesita un tiempo y un espacio adecuados y, por lo tanto, no puede desarrollarse de forma satisfactoria en el marco de un calendario rígido. Algunos centros ya llevan a cabo una enseñanza basada en proyectos, y están desarrollando también diferentes temas como parte de un proceso en constante evolución que incluye diversas perspectivas y métodos. Se recomienda igualmente utilizar la educación cultural y la pedagogía intercultural como herramientas complementarias con las que integrar a los niños inmigrantes en el sistema escolar austriaco. Se espera que el fomento de la enseñanza por proyectos y la combinación de educación cultural y pedagogía intercultural que ya se da en algunos centros se apliquen de forma sistemática en el futuro.

Polonia

En estos momentos se está elaborando un nuevo currículo básico para la educación general. Los cambios propuestos afectan a todas las materias y conducirán a cambios curriculares. Se espera que el nuevo currículo básico se empiece a aplicar a partir del 1 de septiembre de 2009.

Portugal

Al finales de 2008 el Ministerio de Educación estaba trabajando en la reestructuración de la educación especializada en música y danza, tras llevar a cabo una evaluación de este subsistema educativo. Entre los cambios previstos se encuentra la redefinición de sus fines. Se considerará la asistencia en función de la oferta; se reexaminarán los planes de estudios de las distintas áreas artísticas; y, por último, está prevista la creación y/o el ajuste de los programas de las respectivas materias artísticas.

Rumanía

El Ministerio de Educación, Investigación y Juventud aprobó el currículo para el curso optativo de lengua, cultura y civilización rumanas, que se impartirá dos veces por semana. Su estructura de tres niveles sigue la de la educación preuniversitaria en Rumanía: educación primaria – 4 años; *gimnaziu* (primera fase de la educación secundaria inferior) – 4 años; *liceu* (segunda fase de la educación secundaria inferior y educación secundaria superior) – 4 años. Este currículo tiene como finalidad fomentar el contacto de los alumnos rumanos con la lengua, la cultura y la civilización rumanas mediante el desarrollo de competencias comunicativas, la información sobre los momentos claves de la historia rumana, el reconocimiento de los valores culturales nacionales y el desarrollo de la propia identidad en el contexto de los valores europeos.

Eslovenia

En 2007, el Ministerio de Educación y Deporte, en cooperación con el Instituto Nacional de Educación y con el Ministerio de Cultura, estableció los siguientes objetivos:

- incrementar la sensibilidad relacionada con el papel que la educación cultural tiene en el sistema educativo;
- aumentar el nivel de cultura general; y

- crear vínculos entre los sectores de la educación y la cultura.

Desde entonces se han llevado a cabo actividades de distinta naturaleza, como la organización de una amplia consulta pública sobre la educación cultural, la realización de seminarios para coordinadores culturales, la difusión de información, la preparación de documentos de trabajo y la puesta en marcha de actividades de investigación sobre la educación cultural y creativa. Entre los resultados de estas actividades se pueden citar los siguientes:

- revisión de las materias artísticas para la secundaria superior para el curso escolar 2008/2009;
- preparación de un proyecto para la elaboración de la política de educación cultural 2009-2011;
- propuesta para la integración de un texto en el que se concrete el papel de la educación cultural dentro del capítulo “relaciones transversales”; dicha propuesta afecta a la enseñanza básica y a la enseñanza secundaria superior.

Eslovaquia

De acuerdo con la Ley Escolar núm. 245 de mayo de 2008, los fundadores de las escuelas artísticas básicas son los municipios y las regiones autónomas.

A partir de 2008/2009 se han introducido nuevos currículos en los niveles CINE 1, 2 y 3. El cambio principal respecto a la educación artística es la introducción de notas de evaluación específicas.

En 2008 se adoptó un nuevo enfoque en relación con la formación continua de todos los profesores. Se basa en el aprendizaje permanente en relación con la formación para actualizar y mejorar las competencias profesionales y pedagógicas de los docentes. La puesta en práctica de este enfoque se realizará mediante la ley sobre el estatuto del personal educativo de los centros y las instalaciones escolares.

Finlandia

De acuerdo con el plan de desarrollo para la educación y la investigación 2007-2012 del Ministerio de Educación, se está examinando la eficacia de los currículos nacionales básicos. En abril de 2009 el Ministerio de Educación designó un grupo de trabajo cuyo objetivo consistía en la elaboración de propuestas relativas a los objetivos nacionales generales y a la distribución de las horas lectivas en la educación básica. Entre los objetivos explícitos de la reforma figura el de reforzar la importancia de las materias artísticas en el currículo.

Con el fin de desarrollar la formación continua para el profesorado, en 2008 el Ministerio de Educación designó un consejo consultivo compuesto por miembros de diversa procedencia cuya función es anticipar los cambios en las necesidades de aprendizaje del personal docente y hacer un seguimiento de la situación de la formación continua y de sus necesidades de desarrollo, así como proponer diferentes iniciativas para el desarrollo de la formación continua.

Suecia

Desde 2008/2009 los centros y los profesores están obligados a documentar por escrito los logros y el desarrollo de cada alumno en cada materia. Esto debería reforzar el seguimiento individual y mejorar la información que se ofrece a padres y alumnos.

Reino Unido – Inglaterra

En septiembre de 2008 comenzó la introducción de un currículo revisado para alumnos de 11 a 16 años, y está prevista su aplicación completa para septiembre de 2011. Este currículo se ha diseñado para proporcionar a los profesores un marco de enseñanza menos prescriptivo y más flexible en el que tengan mayor capacidad de respuesta ante las necesidades de cada alumno individual. Uno de los cambios fundamentales del currículo revisado es el nuevo enfoque sobre “objetivos y competencias”, que incluye un nuevo marco para las competencias personales, de aprendizaje y de razonamiento, consideradas esenciales para el éxito en la vida y en el aprendizaje. Este marco se compone de seis grupos de competencias, entre las que se incluyen las “competencias de pensamiento creativo”, y su finalidad es apoyar y completar los programas de estudio de todas las áreas temáticas, incluidas las artísticas.

Desde principios de 2007 la Agencia de Formación y Desarrollo para los Centros (*Training and Development Agency for Schools, TDA*) ha venido trabajando en un proyecto para desarrollar tanto el conocimiento de las distintas materias como las competencias pedagógicas de los docentes. El proyecto incluye la elaboración por etapas de materiales *online* para la formación profesional continua (FC), y el arte dramático es una de las materias de la etapa actual (2008-2009). La rama de arte dramático está siendo preparada por *National Drama*, una importante asociación de profesores de arte dramático británica.

Reino Unido – Gales

En septiembre de 2008 comenzó la introducción de un currículo revisado para alumnos de 3 a 19 años, y está prevista su aplicación completa para septiembre de 2011. Su objetivo es dotar a los profesores de una mayor flexibilidad a través de una disminución del grado de prescripción de los contenidos, e incluye un marco de competencias que abarca todo el rango de edad entre 3 y 19 años. Este marco sirve de base a todas las materias del currículo, incluidas las artísticas, y tiene como finalidad garantizar un enfoque coherente del aprendizaje y de la progresión de los alumnos. El “trabajo creativo” figura en muchos apartados del marco, especialmente en los relativos al “desarrollo del razonamiento” y al “desarrollo de la comunicación”.

Además, para los niños de entre 3 y 7 años se incluye un nuevo enfoque de aprendizaje basado en el juego: la denominada *Foundation Phase* (fase elemental). Empezó a introducirse en agosto de 2008 y se aplicará por completo en 2011. Los profesores realizarán la evaluación a través de la observación de los niños en sus actividades diarias. Se han definido unos *Foundation Phase Outcomes* (resultados de la fase elemental) para ayudar al profesor en su evaluación al final de la fase. Hay seis resultados por área de aprendizaje, y una de ellas cubre específicamente el desarrollo creativo. Ofrece actividades creativas, imaginativas y expresivas en arte, artesanía, diseño, música, danza y movimiento.

Reino Unido – Escocia

Escocia se encuentra actualmente en fase de implementación de una importante revisión global del currículo para los alumnos de entre 3 y 18 años, denominada *Curriculum for Excellence*. En enero de 2008 se publicaron unos borradores de documentos de consulta a la comunidad educativa dedicada a las Artes Expresivas, que ahora comprenden arte y diseño, danza, arte dramático y música. El proyecto *Experiences and Outcomes* (experiencias y resultados) se revisó tras el proceso de consulta, y el 2 de abril de 2009 se publicaron las versiones definitivas. Los centros empezarán a aplicar el nuevo currículo a partir de agosto de 2009.

Tras la revisión nacional del currículo (3-18) y la publicación de las experiencias y resultados definitivos en todas las áreas curriculares, la atención se centra ahora en el establecimiento de nuevas disposiciones para la evaluación y la calificación, con el fin de garantizar que respaldan plenamente los objetivos del *Curriculum for Excellence*.

Islandia

En otoño de 2008 se inició una revisión y una evaluación exhaustivas de toda la educación artística en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, así como en las escuelas especializadas de arte. Esta revisión se basaba en la “Hoja de ruta para la educación artística” de la UNESCO, y consistía, en primer lugar, en una encuesta y un análisis de datos del sistema educativo y, en segundo lugar, en una evaluación externa. Sobre la base de las recomendaciones formuladas y siguiendo las enmiendas de la ley del sistema escolar introducidas en 2008, se prevén reformas adicionales de la educación artística, así como una revisión de las directrices del currículo nacional para las materias artísticas. El informe final se publicará en otoño de 2009 y estará disponible en inglés.

Adicionalmente, en 2008 se aprobó una nueva legislación sobre educación obligatoria que introducía, entre otras cosas, reformas en el actual régimen de garantía de calidad, incluidas tanto la evaluación interna como la externa.

Además, también en 2008 se aprobó una nueva legislación sobre formación del profesorado que introducía importantes reformas en esta formación. El objetivo general de esta legislación es mejorar tanto la formación general como la especializada de los docentes, en todas las materias, incluidas las artísticas.

Liechtenstein

NINGUNA

Noruega

A partir de 2009 se ha puesto en marcha una nueva estrategia para un sistema permanente de formación continua (FC) formal en Noruega. Dentro de este sistema ciertas materias reciben prioridad nacional, y otras pueden ganar prioridad dependiendo de las necesidades locales. En el primer periodo de esta estrategia (2009-2012) se mencionan las artes como parte de las materias que se pueden elegir para la FC prioritaria, si las autoridades municipales así lo consideran.

Además, en abril de 2009, el *Storting* aprobó un Libro Blanco, y se está elaborando un nuevo sistema de formación para los profesores de enseñanza primaria y secundaria inferior. A partir del segundo semestre de 2010 los futuros profesores recibirán una formación acorde al nuevo currículo, y sus competencias docentes se someterán a nuevos reglamentos. Es probable que, en ese proceso, se revise la formación de los profesores en cuanto a las artes. Un ejemplo es que los profesores solo estarán cualificados para impartir materias en las que hayan adquirido al menos 30 créditos (medio año de estudio).

**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,
AUDIOVISUAL Y CULTURAL**

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Dirección científica

Arlette Delhaxhe

Autoras

Nathalie Baïdak (coordinación); Anna Horvath

Expertas externas y coautoras

Caroline Sharp (*NFER*); Caroline Kearney (*European Schoolnet*)

Edición de las descripciones nacionales

Olga Borodankova, Ana Sofia De Almeida Coutinho, Daniela Kocanova

Maquetación y gráficos

Patrice Brel

Coordinadora de producción

Gisèle De LeI

B. UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
C/ General Oràa, 55
28006 Madrid
Correo electrónico: eurydice@educacion.es
Página Web: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>

Dirección de la Unidad

Flora Gil Traver

Autoras

Flora Gil Traver

Ana Isabel Martín Ramos

Natalia Benedí Pérez

Esther Peraza San Segundo

Miguel Ángel Fernández Blázquez

José Manuel González Perrino

Fátima Rodríguez Gómez

Patricia Vale Vasconcelos Cerveira Pinto

Traducción

Montserrat Tiana Ferrer

Revisión de la traducción

Ángel Ariza Cobos

C.UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles

Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva;
expertos: Roland Gerstmans, Maurice Demoulin: Inspección
– *Enseignement secondaire de plein exercice et/ou de l'enseignement secondaire en alternance*

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Leonhard Schifflers (experto)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la unidad: Armine Surabyan (experto,
Departamento de Educación General)

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribución de la unidad: Andrea Lajdová; experta: Jan Slavík

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la unidad: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribución de la unidad: experta: Anu Tuulmets (profesora,
Universidad de Tallinn, Instituto de Artes)

ÉIRE / IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la unidad: Athina Plessa-Papadaki (directora,
Dirección de Asuntos de la Unión Europea), Litsa Mimoussi

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
C/General Oràa 55
28006 Madrid
Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: Thierry Damour;
experto: Vincent Maestracci (*Inspecteur général de l'éducation
nationale* – IGEN)

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Contribución de la unidad: Gunnar J. Árnason

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca
Via Magliabechi 1
50122 Firenze
Contribución de la unidad: Alessandra Mochi; expertos: Gaetano
Cinque (*Dirigente Scolastico, Liceo Scientifico "Annibale Calini",
Brescia*); Rolando Meconi (*Dirigente scolastico istruzione artistica,
DG per gli ordinamenti del sistema nazionale di istruzione e per
l'autonomia scolastica* – MIUR)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi;
experta: Eliza Pitri (profesora adjunta de educación artística,
Escuela de Educación, Universidad de Nicosia)

LATVIJA

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 22
1011 Rīga
Contribución de la unidad: Viktors Kravčenko;
expertos: Aiva Neimane (especialista en contenido de la educación
literaria) e Ilze Kadiķe (especialista en contenido de arte
visual), ambos del Centro para los Contenidos de la Educación
Pública (anteriormente Centro para el Examen y Desarrollo del
Currículo)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la unidad: Marion Steffens-Fisler

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Contribución de la unidad: Dalia Šiaulytienė (Ministerio de
Educación y Ciencia de la República de Lituania); Liliana
Bugailiškytė (Secretariado de la Comisión Nacional Lituaniana para la
UNESCO)

LUXEMBURGO

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxemburgo
Contribución de la unidad: Josée Zeimes, Mike Engel

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribución de la unidad: Dóra Demeter (coordinación);
experto: István Bodóczy

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribución de la unidad: Raymond Camilleri (coordinación);
experta: Sina Farrugia Micallef (responsable de educación)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: Raymond van der Ree;
Marjo van Hoorn (*Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht*)

NORGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
 International Affairs
 Akersgaten 44
 0032 Oslo
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
 Minoritenplatz 5
 1014 Wien
 Contribución de la unidad: Michael Wimmer, Anke Schad
 (EDUCULT *Institut für Vermittlung von Kunst und Wissenschaft*,
 Viena); Tanja Nagel

POLSKA

Eurydice Unit
 Foundation for the Development of the Education System
 Mokotowska 43
 00-551 Warsaw
 Contribución de la unidad: Joanna Kuźmicka, Beata Płatos
 (coordinación); experta: Anna Dakowicz-Nawrocka (Ministerio de
 Educación Nacional)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
 Ministério da Educação
 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
 Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
 1399-54 Lisboa
 Contribución de la unidad: Guadalupe Magalhães;
 experta: Isabel Susana Sousa

ROMÂNIA

Eurydice Unit
 National Agency for Community Programmes in the Field of
 Education and Vocational Training
 Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
 Sector 4
 040205 Bucharest
 Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea, Alexandru
 Modrescu, Tincuța Modrescu; expertos: Adrian
 Brăescu (Ministerio de Educación, Investigación e Innovación);
 Lucia Costinescu (Universidad Nacional de Música, Bucharest –
 Dep. de Formación a Profesores - DPPD y Dep. de Relaciones
 Internacionales y Programas Europeos); Lăcrămioara Pauliuc
 y Ștefan Pacearca (Inspección de Centros del Condado de
 Bucharest)

SLOVENIJA

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Sport
 Office for Development of Education (ODE)
 Masarykova 16/V
 1000 Ljubljana
 Contribución de la unidad: Tatjana Plevnik;
 experto para la Parte I: Primož Plevnik (Instituto Nacional de
 Educación); experta para la Parte II: Dra. Ursula Podobnik
 (Universidad de Ljubljana, Facultad de Educación)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
 Slovak Academic Association for International Cooperation
 Staré grunty 52
 842 44 Bratislava
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

SUOMI / FINLANDIA

Eurydice Finlandia
 Finnish National Board of Education
 P.O. Box 380
 00531 Helsinki
 Contribución de la unidad: Olga Lappi-Hokka, Petra Packalen;
 experto: Mikko Hartikainen (consejero de Educación, Junta
 Nacional de Educación de Finlandia)

SVERIGE

Eurydice Unit
 Ministry of Education and Research
 103 33 Stockholm
 Contribución de la unidad: Responsabilidad colectiva

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
 Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
 B-Blok Bakanlıklar
 06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
 National Foundation for Educational Research (NFER)
 The Mere, Upton Park
 Slough SL1 2DQ
 Contribución de la unidad: Catherine Higginson

Eurydice Unit Scotland
 International Team
 Schools Directorate
 2B South
 Victoria Quay
 Edinburgh
 EH6 6QQ
 Contribución de la unidad: Alan Ogg (experto nacional)

EACEA; Eurydice

Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa

Bruselas: Eurydice

2009 – 107 p.

ISBN 978-92-9201-077-5

doi 10.2797/34810

Descriptores: educación artística, currículo, reforma, docente, educación, evaluación de estudiantes, AELC, Unión Europea

ES



Eurydice es una red institucional compuesta por 35 Unidades establecidas en los 31 países que participan en el programa de acción en el campo de la educación y la formación a lo largo de la vida y por la Unidad Europea ubicada en Bruselas, en el seno de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, que coordina la red. Creada en 1980 a iniciativa de la Comunidad Europea, la red contribuye a la cooperación en materia de educación, proporcionando información fiable y comparable sobre las políticas y los sistemas educativos de los correspondientes países y elaborando estudios comparativos en aspectos comunes a todos los sistemas educativos de Europa.

Eurydice se dirige, principalmente, a los responsables de la política educativa, tanto a escala nacional, regional y local como en las instituciones europeas. Se centra, sobre todo, en el modo en que se estructura y organiza la educación en Europa en todos los niveles educativos. Sus publicaciones consisten principalmente en descripciones nacionales de los sistemas educativos, estudios comparativos sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Están disponibles gratuitamente en la página web de Eurydice, o bien, a petición, en formato impreso.

EURYDICE en Internet:

Unidad Europea: <http://www.eurydice.org>

Unidad Española: <http://www.educacion.es/cide/eurydice>



Oficina de Publicaciones