

Albert Macaya y Carmen Conde

Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Rovira y Virgili. Tarragona.

Creencias, opiniones y juicios de los maestros en la fase de la formación inicial sobre arte y educación artística.

El estudio de los modos en que los alumnos de formación inicial de la carrera de maestro elaboran sus concepciones, creencias, opiniones y juicios sobre el arte y la educación artística es el tema central de esta comunicación. Las ideas que vamos a exponer se basan en los resultados provisionales de un trabajo de investigación aún en proceso. Esta investigación se ha desarrollado en la Universitat Rovira i Virgili, en el contexto de la carrera de Maestro. El grupo de investigación esta compuesto por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología; se trata de un grupo interdisciplinar que integra a miembros de diversas didácticas específicas (didáctica de las ciencias sociales, de las ciencias experimentales, de la expresión corporal y de la expresión plástica) y de las áreas de psicología de la educación (1). Presentaremos aquí aspectos relativos al área de educación artística.

1- Fundamentación teórica de la investigación.

Desde el punto de vista psicológico, el trabajo se sitúa en el marco de la cognición social, enfoque en el que actualmente confluyen los intereses de la psicología cognitiva y de la psicología social. Como es sabido, este enfoque ha supuesto un cambio en la forma de abordar el estudio de la conducta social y se ha centrado en el análisis de los procesos mediante los cuales las personas codifican e interpretan informaciones de tipo social, realizan predicciones y atribuciones causales y emiten juicios acerca de situaciones sociales. El enfoque cognitivo ocupa cada vez un lugar más destacado en el estudio de cuestiones psicosociales como las actitudes, los prejuicios, los estereotipos, las creencias o los valores, de las cuales interesa averiguar no sólo cómo se van construyendo y modificando, sino también cómo y mediante qué mecanismos estas representaciones determinan la conducta humana.

El ámbito de la cognición social puede extenderse también a otro tipo de cuestiones más relacionadas con lo que podríamos llamar metacognición social, que se relacionaría con la actividad cognitiva implicada en la reflexión y toma de conciencia sobre el propio conocimiento social, y en la manipulación y transformación de ese conocimiento de forma autorregulada, para conseguir una determinada finalidad (por ejemplo, emitir un juicio valorativo ante una imagen artística).

La investigación se centra, por tanto, en dos aspectos de las concepciones sobre arte y educación artística:

a) por un lado, nos proponemos detectar las fuentes de la construcción del sistema de creencias del alumnado de formación inicial, ¿cómo han influido las personas o algunos grupos sociales en la construcción de su sistema de creencias?, ¿cómo influyen los medios de comunicación, las situaciones didácticas?

b) por otro lado, pretendemos averiguar cuál es la capacidad del alumnado para utilizar su conocimiento en cuestiones relativas a arte y educación artística, para exponer sus opiniones de forma razonada y para emitir juicios y argumentarlos. En principio suponemos que la capacidad para emitir juicios dependerá, en gran medida, del sistema de creencias, actitudes, estereotipos, prejuicios,..., que se activan en la mente del alumnado ante una determinada cuestión o imagen (por consiguiente, de sus

(1) El grupo de trabajo “Investigació didàctica i continguts curriculars” de la U.R.V. está formado por M. Camps, C. Conde, (àrea de psicología evolutiva y de la educación) A. Gavalda (coord.) y A. Santisteban (àrea de didàctica de las ciencias sociales), L. Gironde (àrea de didàctica de las matemáticas), A. Macaya (àrea de didàctica de la expresión plástica), A. Salvat (àrea de didàctica de las ciencias experimentales), e I. Viscarro (àrea de didàctica de la expresión corporal) .

representaciones previas), pero también dependerá de lo habituado que esté en el ejercicio de opinar o de realizar juicios (es decir, de lo que haya "practicado" y de las oportunidades que haya tenido para hacerlo). En este sentido, entendemos que los procesos de inferencia pueden favorecerse mediante la presentación de situaciones, en las que el alumnado tenga que hacer valoraciones y tomar postura, sobre la base de la interacción entre los conocimientos previos y una determinada situación y/o imagen, pero también, desde una perspectiva metacognitiva, mediante la reflexión del propio alumnado sobre sus capacidades y limitaciones en la capacidad para explicitar los juicios y efectuar inferencias de forma autorregulada (Mayor; Suengas; Gonzalez, 1993).

2.- Desarrollo de la investigación

El trabajo desarrollado hasta ahora se ha basado en el planteamiento de cuestionarios (uno para cada área) presentados a los alumnos de segundo y tercer curso de formación inicial de maestro. La estructura de las encuestas era la misma para todos los ámbitos, aunque en cada área se concretaba de acuerdo con las especificidades de la misma. En el caso del cuestionario sobre arte y educación artística se concretó como sigue: 1) emisión razonada de opinión en base a una situación o ejemplo dados (establecer un orden de preferencias entre diversas imágenes artísticas, argumentar las preferencias manifestadas, opinar y argumentar en torno a la educabilidad del criterio estético y de la capacidad de expresión artística) , 2) opinar sobre la opinión (criterios de valor en arte, criterios utilizados por el sujeto, grado de certeza en las propias opiniones, autovaloración de la capacidad para opinar y argumentar en este campo, déficits), 3) fuentes de la opinión (papel jugado por la educación formal y no formal, entorno social, familiar, medios de comunicación), 4) utilidad personal y social atribuida al campo específico (valores educativos de la educación visual y plástica, relación con otras áreas curriculares, valor de la actividad artística para el desarrollo personal, percepción del sujeto en cuanto a la relevancia social otorgada a la actividad artística).

El estado actual de la investigación nos permite presentar algunas conclusiones sobre los apartados 1 y 2.

La situación de partida propuesta a los participantes para la emisión de opinión, como se ha dicho, fue un grupo de imágenes de obras artísticas. Se trataba de una serie de imágenes de características formales, estilísticas y conceptuales absolutamente dispares . El grupo

constaba de pinturas de Miró, Matisse, Stella, Penk, Picasso, Millet, Kline, esculturas de Deacon y una anónima del Quattrocento italiano, y instalaciones de Woodrow, Mucha y Boltansky. Las ordenaciones de preferencias de los participantes fueron traducidas a valores numéricos para establecer un ránking general, ilustrativo de las tendencias dominantes en cuanto a “gusto” estético observables. Los resultados muestran una clara tendencia a favor de las imágenes de carácter más representacional, realista, y de aspecto más convencional tanto por lo que respecta a soporte o técnica (pintura) como a temática (figuras) (Millet, Picasso). Parece traslucirse un predominio de los criterios que Parsons (1982) sitúa en la etapa “belleza y realismo”. Del mismo modo, las posiciones inferiores en el ránking general las ocupan las imágenes de carácter más contemporáneo, realizadas con materiales menos convencionales (Woodrow, Mucha, Boltansky), y las pinturas (Kline) y esculturas (Deacon) de aspecto menos representacional. Dicho de otro modo, aparecen como menos valoradas aquellas imágenes en que la preeminencia del “tema” es menor, o aquellas en que éste es menos evidente.

Sin embargo, se observa una reveladora incongruencia entre estas tendencias dominantes en las preferencias manifestadas, y los criterios que los sujetos declaran haber utilizado. Los criterios que suscitaban un mayor grado de adhesión eran “es expresivo”, “comunica sentimientos” y “es bello”. Otros criterios como “refleja fielmente la realidad” habían sido suscritos por un porcentaje medio-bajo de sujetos, y “comporta una gran dificultad técnica” era el menos destacado.

De estos datos parecen desprenderse dos cuestiones significativas: un predominio de los criterios de tipo expresionista (confirmado en otros puntos de la encuesta) y una explicitación de criterios no necesariamente coincidentes con los que denotan las preferencias enunciadas ante las imágenes. En los ítems de la encuesta destinados a rastrear las concepciones de los participantes sobre el concepto de arte y sobre el tipo de objetos que entrarían en tal categoría, se observan claros déficits de comprensión, a menudo reconocidos explícitamente por los propios sujetos; déficits que eran más claramente manifiestos en relación con las imágenes más contemporáneas.

En el siguiente grupo de preguntas se incidía en la educabilidad del criterio estético y en la educabilidad de la capacidad creativa y expresiva a través de medios plásticos. En estos dos apartados podemos también distinguir entre proposiciones afirmativas y negativas. En lo referente a la educabilidad del criterio estético, nos encontramos nuevamente ante una incongruencia significativa entre las respuestas predominantes y las relativas al apartado anterior. Si los criterios de valor predominantes eran de tipo subjetivista, ahora una mayoría de sujetos se posiciona a favor de la educabilidad del criterio estético.

Por lo que respecta a la educabilidad de la capacidad creativa, las respuestas son ambivalentes. Aunque no son escasas las concepciones “innatistas”, que contemplan las habilidades relacionadas con la actividad artística como aptitudes innatas (algunos hablan de “don”), la mayoría matiza este tipo de afirmaciones refiriéndose a la posibilidad de aprender “técnicas”, de que la escuela “ayude”, etc. En los ítems siguientes los sujetos eran cuestionados sobre el grado de certeza que atribuían a sus respuestas, y sobre la autovaloración respecto a las propias competencias, conocimientos previos, etc. en este campo. La práctica totalidad de los encuestados admitían haber tenido alguna dificultad

para emitir opiniones y llevar a cabo la clasificación requerida en el apartado 1. El tipo de déficits más comúnmente aducidos eran la falta de conocimientos de historia del arte o de lo que califican como conocimientos “técnicos” en lo relativo a arte. Cabe pues destacar que en el momento de reconocer los propios déficits se hace referencia sólo a conocimientos de tipo “académico”. Los sujetos hacen referencia a historia del arte pero no, por ejemplo, a la experiencia de visitar exposiciones.

Pensamos que estos datos apuntan interesantes pistas para replantear aspectos fundamentales de la educación artística en la formación inicial del maestro. Si uno de los propósitos fundamentales de esta área debe ser fundamentar el criterio estético y potenciar las capacidades analítico-críticas, es preciso incidir en las concepciones de los futuros maestros en este ámbito. Las tendencias de opinión que hemos esbozado revelan una importante falta de criterio asumida desde la defensa del carácter subjetivo de la experiencia estética. Las fases futuras de la investigación reforzarán o cuestionarán esta idea, pero pueden proponerse para el debate algunos aspectos.

- a) Es necesario potenciar una aproximación al arte como experiencia, antes que como objeto de estudio académico. Ha de destacarse la mútua complementariedad del hacer y el ver, de los trabajos de tipo creativo en contacto con los materiales y la experiencia del arte con sus enormes posibilidades.
- b) Se debe propiciar la revisión crítica de las opiniones sobre arte de los maestros en formación. Unos criterios implícitos, basados únicamente en prejuicios y estereotipos no pueden conducir sino a la perpetuación de prácticas empobrecedoras en el aula; a la aceptación pasiva y acrítica de la banalidad.
- c) El hecho de proporcionar al futuro docente las ocasiones para que manifieste y confronte con los demás sus percepciones sobre arte es un paso imprescindible para inducirle a descubrir -y posiblemente, a desarrollar- el potencial educativo del arte.

Referencias bibliográficas:

- DAMON, W. (1981): “exploring children’s social cognition on two fronts” en FLAVEL, J. H., ROSS, L. (eds.): **Social cognitive development. Frontiers and possible futures.** Cambridge University Press, Nueva York.
- DAMON, W. (1983): “Five questions for research in social-cognitive development” en HIGGINS, E.T., RUBLE, D, HARTUP, W. (eds.): **Social cognition and social development.** Cambridge University Press, Nueva York.
- MAYOR, J., SUENGAS, A., y GONZÁLEZ, J. (1993): **Estrategias metacognitivas.** Síntesis, Madrid.
- PARSONS, M. J. (1987): **How we understand art.** Cambridge University Press, Nueva York.
- RODRIGO, M.J., RODRIGUEZ, A., MARRERO, J. (1993): **Las teorías implícitas.** Visor, Madrid.
- TURIEL, E., ENESCO, I, y LINAZA, J. (1989): **El mundo social en la mente infantil.** Alianza, Madrid.
- WOLF, J. P. (1994): “El aprendizaje artístico como conversación “, en HARGREAVES, J.: **Infancia y educación artística.** Morata, Madrid.