

Educación plástica: Algunas consideraciones básicas en torno a la formación del profesorado de enseñanza primaria

Amalia Ortega Rodas

Universidad de Sevilla

Este artículo recoge la importancia que tiene para la formación del profesorado de Enseñanza Primaria las Didácticas Especiales, entendiendo que enseñar implica trasladar y transformar el conocimiento de la materia en sí en conocimiento de la materia para la enseñanza, a través de un proceso más o menos uniforme en cuanto a que presenta una mecánica parecida en cada profesor.

This article collects the importance that has for the training of the Primary Teaching the Didactic Special, understanding that to teach implies to move and to transform the knowledge of the materia in itself knowledge of the matter for teaching, through of process most or less uniform concerning than presents a similar mechanics in each teacher.

En los últimos años se ha empezado a reconocer el papel esencial que juegan las didácticas especiales en el mundo de la educación, debido, sobre todo, a las distintas características que presentan los distintos dominios de conocimiento y las particularidades del aprendizaje dentro de ellos (Efland,1990; Gardner, 1983). En el marco de la Disciplina de la Psicología Cognitiva y dentro del Modelo del Pensamiento del Profesor (Marcelo,1992) algunos autores se han centrado en el estudio de lo que se ha venido en denominar **Conocimiento Didáctico del Contenido** (Shulman,1987, 1992; Grossman,1990, 1991; Gudsmundottir, 1990, 1991a, 1991b), ese conocimiento que "representa la intersección entre el conocimiento de la materia en sí, y los principios generales de pedagogía sobre enseñanza efectiva" (Shulman, 1992).

Este nuevo concepto cobra especial importancia porque enseñar implica trasladar y transformar el conocimiento de la materia en sí en conocimiento de la materia para su enseñanza, a través de un proceso más o menos uniforme en cuanto a que presenta una mecánica parecida en cada profesor. Este proceso comienza con la visión que el profesor sostiene de la materia que él enseña, de los propósitos u objetivos de su enseñanza, de las expectativas de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollará la enseñanza. Continúa con la acción, mediante la que debe transformar su propio conocimiento en representaciones que puedan ser comprendidas y asimiladas por los estudiantes. El profesor enseña a tenor de esas adaptaciones y transformaciones, y entonces evalúa el proceso. Esta evaluación se refleja en su enseñanza ya que conducen a la posibilidad de nuevas aproximaciones por parte del profesor, y nuevos conocimientos, de modo que puede aprender de la experiencia (Shulman, 1987).

Este proceso, al igual que en el resto de las materias escolares, es fundamental en la enseñanza de la Educación Plástica, donde la efectividad y calidad docente dependen tanto del conocimiento que se tiene de la materia como de la adaptación didáctica que se hace de ella. Aunque parece que la L.O.G.S.E. al fin reconoce desde un punto de vista institucional la importancia de la Educación Plástica, junto con el resto de las materias que configuran la Educación Artística, existen todavía muchos recelos a la hora de

equipararla a otras materias en el currículum general. Esto quizás se deba al hecho de que las materias artísticas siguen contemplándose como un adorno o complemento educativo para otras materias o como un medio de fomentar la creatividad que acaba convirtiéndose en la hora de relax.

Si consideramos que uno de los principales problemas a los que debe enfrentarse la Educación Plástica es a las valoraciones que las comunidades educativas hacen de ella, podemos decir que estas valoraciones de la naturaleza y propósitos de la materia son las que delimitan el alcance y estructura de su propio contenido educacional. Estas valoraciones no solo determinan a la Educación Plástica en el nivel de la Enseñanza Primaria, sino que es aquí donde comienza un "proceso cíclico" sobre creencias e ideas previas erróneas que condicionan su aprendizaje, que acaba - o comienza, según se vea - en la Universidad y afecta a la formación de los maestros que, a su vez, serán los que se harán cargo de esta materia en Primaria.

Como pude comprobar mediante el estudio que realicé para desarrollar mi tesis doctoral (Ortega, 1993), el carácter real que toma esta materia, es decir el carácter de los contenidos educativos a los que se enfrentan los alumnos en cada caso dependen de cuatro factores fundamentales, pertenecientes al ámbito de los valores. Estos son los siguientes:

- lo que profesor y alumno piensan que es la **naturaleza de las artes plásticas.**
- lo que asumen como **contenido transmisible de las artes plásticas.**
- lo que asumen como **métodos adecuados para la enseñanza del contenido transmisible de las artes plásticas.**
- las concepciones que mantienen sobre el **valor de las artes plásticas.**

Las concepciones sobre estos cuatro puntos varían de un individuo a otro y ponen de manifiesto la importancia de las **orientaciones personales** que mantienen los profesores hacia la materia en cuanto que **son determinantes del tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en las aulas.**

Las orientaciones personales incluyen creencias sobre la bondad de determinados objetivos, contenidos, actividades y métodos, así como sobre la justificación de la Educación Plástica en el Currículum General. En este sentido, incluso el profesor que actúa por intuición, nos hablará sobre su práctica de un modo que revela que su trabajo obedece a firmes principios y está marcado por la intencionalidad de que los alumnos produzcan cierto tipo de trabajos o sean capaces de resolver cierto tipo de problemas artísticos.

Este hecho es fundamental cuando se trata de sustentar o justificar un determinado tipo de práctica docente en el campo de la Educación Plástica. Ya que, lamentablemente, hasta la fecha no se ha conseguido la implantación del profesor especialista, es el maestro generalista el que debe hacerse cargo de la educación en este ámbito. Al no tratarse de un especialista, el maestro suele enfrentarse al estudio y práctica de la materia con una serie de concepciones erróneas que determinan tanto su aprendizaje en los años de formación, como el aprendizaje de sus alumnos en su práctica profesional.

1. Concepciones Previas sobre la Naturaleza de la Educación Plástica que condicionan el aprendizaje.

Existen algunas concepciones generalizadas sobre la naturaleza, contenido transmisible, métodos adecuados y valor de las Artes Plásticas que encontramos en los estudiantes de Magisterio y que, al actuar como concepciones previas, determinan en gran parte el aprendizaje. Entre las más importantes señalaré:

a. Educación Plástica como destreza en el Dibujo

Son muchos los estudiantes de Magisterio que atribuyen mayor o menor valor al conocimiento artístico en relación a la capacidad o destreza en la realización de dibujos que representen de un modo fiel la realidad. Así mismo, se confunden con "dibujo" conceptos como "composición", "pintura", "boceto" o "creación tridimensional."

En este sentido, se identifica arte con representación. Es más, con representación realista por medio del dibujo. Se está negando cualquier valor a obras que tengan formas exageradas, que omitan o simplifiquen algunas partes, que utilicen temas irreales, y, por supuesto, cualquier tipo de representación no figurativa. Esto supone un empobrecimiento del aprendizaje, porque el estudiante opone una gran resistencia a comprender y valorar una parte importante de la Historia del Arte y de las Producciones Artísticas actuales.

Por tanto, uno de los principales problemas al que nos enfrentamos en la formación Plástica de estudiantes de Magisterio es la aceptación popular de un concepto representacional del arte que excluye cualquier otro.

También existe cierta tendencia a la copia de estereotipos o de representaciones realistas producidas por otras personas. Este tipo de práctica, restringe severamente las oportunidades de los estudiantes para realizar toma de decisiones en la producción de sus propias ideas y artefactos.

b. Apreciación estética como actividad de élite cultural

También es frecuente encontrar entre los estudiantes la idea de que la apreciación y la práctica del arte es una forma de refinamiento cultural. La capacidad para apreciar el arte se identifica con roles correspondientes a personas de una cierta formación cultural o de una cierta posición social. La visita de Museos y Exposiciones o la lectura de críticas artísticas en medios divulgativos no se consideran como actividades habituales o "normales", sino que por lo general se consideran fuera de contexto. Es muy difícil que los estudiantes se sientan instados, de un modo natural, a descubrir significados en las obras de arte, y a involucrarse en el proceso de contemplar una obra y formular juicios críticos acerca de su significado. Es mucho más fácil la conexión con el aspecto productivo del arte, ya que existe una creencia general en el arte como producción.

c. Educación Plástica como Manualización

Esta orientación es una de las más familiares por ser una de las más practicadas en la Educación Primaria. La Educación Plástica desde esta perspectiva se basa en las producciones de trabajos en madera, cerámica, metal y otras artesanías. Dentro de los programas de educación artística, las manualizaciones son contempladas como oportunidades para desarrollar la capacidad de diseño y expresión personal.

Sin embargo, bajo este planteamiento subyace la idea de que el arte se basa fundamentalmente en la posesión de una serie de destrezas manuales. Esta idea se refleja en la asunción común de los estudiantes de que el arte no se basa en una conducta intelectual, sino que, por el contrario se sitúa, dentro del currículum general, en la posición de materia no académica o de segunda categoría. Por este motivo es muy difícil desarrollar los aspectos cognitivos de la educación artística, y sobre todo, la creencia de que estos aspectos son muy importantes en el desarrollo humano.

d. Educación Plástica como Autoexpresión Creativa

Es muy frecuente encontrar esta concepción previa de la materia entre los estudiantes de Magisterio. Esta visión de la Educación Plástica nació en las primeras décadas de esta centuria, cuando se empezó a reconocer que la autoexpresión del alumno en el arte tenía su propia integridad e importancia, y una autenticidad que no dependía de las nociones tradicionales de habilidades de representación, descubriéndose el "arte infantil".

En España, esta aproximación fué propiciada por la Ley de Educación de 1979, que basaba la Educación plástica en el desarrollo de la creatividad y la autoexpresión. Los autores de referencia eran Lowenfeld y Stern, quienes divulgaron unas pautas didácticas basadas en las diferentes etapas evolutivas gráficas del niño. Una de las grandes limitaciones de esta aproximación es la concepción de la creatividad como una cualidad inherente. Por otro lado, resulta inevitable pensar que la personalidad del niño es compleja y que esa expresión "auténtica" a través del arte raramente se alcanza sin un encauzamiento activo y estructurado por parte del profesor. Esta concepción de la Educación Plástica no incluye aspectos relacionados con la crítica o la apreciación, basándose exclusivamente en la producción.

e. Educación Plástica como adquisición de un Lenguaje Visual

Para muchos es algo evidente hablar del arte como de un lenguaje (Dondis, 1985), con elementos estructurales relacionados sintácticamente, combinados según principios semejantes a reglas gramaticales. Aunque esta idea no está muy generalizada entre los estudiantes de Magisterio, la L.O.G.S.E. centra, en gran parte, el contenido de la Educación Plástica en torno a la consideración del Arte como Lenguaje. Desde este punto de vista se considera el producto artístico como símbolo presentacional que puede estar, aunque no siempre lo está, estructurado por elementos relacionados, y a veces se organiza en un todo significativo.

Esta aproximación al Arte como Lenguaje también ha sido ampliamente aceptada en los últimos tiempos como definición del contenido de la Educación Plástica. En este sentido, la materia ha sido frecuentemente abordada desde la perspectiva de la necesidad que tiene el alumno de aprender a utilizar los elementos estructurales del lenguaje artístico (punto, línea, color, textura, etc), y cómo estos se relacionan sintácticamente para poder configurar sus propios mensajes visuales y comprender los

que emiten los demás. Para los alumnos de Magisterio es fácil asimilar esta serie de elementos morfológicos y principios sintácticos desde un punto de vista productivo, pero resulta más difícil encontrarles significación a la hora de programar actividades relacionadas con niños pequeños.

2. Contenido transmisible de las Artes Plásticas: la formación de los profesores de Enseñanza Primaria.

El Diseño Curricular Base de la L.O.G.S.E. (1989) mantiene que la obra o representación plástica puede entenderse como proceso y producto complejo que procura la producción de significados con valores estéticos. Es una unidad de comunicación en la que se conjugan diferentes niveles:

- **nivel formal-estructural**, referido a la apariencia o forma que representa,
- **nivel material-técnico**, que implica los materiales usados en la representación (pintura, barro, papel,...) y las técnicas que los transforman, ordenan y conforman en unidades de significado,
- **contenido o fenómeno sustituido**, real o imaginario,
- **significado**: se da según la relación que se establece entre forma y contenido.

La aceptación de la Obra Plástica como un producto que reúne todas estas características abordables en la clase de Educación Plástica implica una serie de expectativas con respecto al aprendizaje de los futuros maestros en el ámbito de esta materia. Estas expectativas están del mismo modo implícitas en el Diseño Curricular de la Junta de Andalucía para Educación Primaria (B.O.J.A. N°56,1992), donde la Educación Plástica se divide en tres grandes bloques de contenido.

El primero de ellos está relacionada con el desarrollo de los procesos perceptivos en relación con el propio cuerpo y las realidades del entorno (Percepción de Formas e Imágenes); el segundo se relaciona con la expresión artística de lo observado a través de la utilización del lenguaje plástico (Expresión y Producción de Obras plásticas); el tercero alude al análisis de elaboraciones artísticas propias o ajenas desde un punto de vista principalmente formal (Morfología y Sintaxis del Lenguaje Plástico).

Teniendo en cuenta la necesidad de que el futuro maestro desarrolle un Conocimiento Didáctico del Contenido de la Educación Plástica, y teniendo en cuenta las nuevas exigencias, en cuanto a contenido, que impone la L.O.G.S.E., resulta evidente que su formación necesita centrarse en dos grandes bloques:

- Adquisición de un conocimiento del contenido de la disciplina "Educación Plástica", y
- Capacitación para la transformación de este contenido en contenido "Didáctico".

Con otras palabras, adquisición de un repertorio de conocimientos relativos a la Educación Plástica y capacitación para su concreción curricular. La consecución de

estos objetivos tendrá como resultado la formación de profesionales de la enseñanza en esta materia.

En cuanto a la definición del contenido, el ámbito en el que se inscribe la Educación Plástica, dentro del marco general de las Enseñanzas Artísticas, podría ser el definido por lo que Lanier (1982) denomina "Artes Expresivas". Una visión general del contenido de las Artes Expresivas implica no sólo tener un dominio de las técnicas y destrezas necesarias para su desarrollo, sino poseer también un conjunto de conocimientos que nos permitan mantener actitudes críticas y de valoración respecto a los productos artísticos derivados de estas prácticas. En este sentido, sería necesario basar la formación del Maestro, en el conocimiento de:

a. Cómo crear formas artísticas y valorar las que han creado otros.

En este apartado quedaría incluido:

- Conocimiento de los medios de representación propios de las Artes Expresivas.
- Conocimiento de los procesos técnicos necesarios para abordar la creación de formas expresivas: materiales, técnicas, herramientas, prácticas de seguridad.
- Conocimiento de las funciones de las formas plásticas.

b. Cómo estudiar y experimentar las formas artísticas, propias y ajenas.

- Conocimiento de cualidades estéticas: formales, compositivas, expresivas y estilísticas.
- Conocimientos de las dimensiones ideológicas: tema, asunto, metáfora y símbolo.
- Conocimiento de los métodos de interpretación: percepción, descripción, análisis interno, comparación de obras, explicación, reflexión.
- Conocimiento de los métodos de análisis contextual: historia, cultura, sociedad, artistas, tiempo, espacio, propósito, rol, identificación, influencia, estilo, función, género.

La introducción a estos contenidos significa, no solo una aproximación integral al estudio de las Artes Plásticas, sino que trata de fomentar una mayor apertura mental de los estudiantes hacia la materia, evitando los encasillamientos que hemos descrito anteriormente, generados por las preconcepciones erróneas que han adquirido a lo largo de su educación. Si esto no es posible, será muy difícil poner en práctica los contenidos decretados por la L.O.G.S.E.

3. Conclusiones.

Como consecuencia de lo expuesto, una de las conclusiones más claras que podríamos deducir es la importancia crucial que tiene la Educación Plástica en la Enseñanza Primaria, puesto que supone una iniciación a la materia que determinará el aprendizaje a lo largo del recorrido de todo el sistema educativo.

Si ya, desde un primer momento, la toma de contacto con la Educación Plástica supone la incorporación de una serie de creencias erróneas, es muy difícil que se produzca un cambio en el giro del aprendizaje en la Enseñanza Secundaria y en la Universidad, con lo que todo intento de actualización y significación de la materia quedarán reducidas a meras palabras escritas en documentos oficiales.

Así mismo, de los argumentos mantenidos en este artículo se desprende que la formación del Maestro en el área de Educación Plástica gira en torno a cuatro grandes cuestiones:

1. Conocimiento de los métodos, materiales y técnicas, y aproximación a las obras de diferentes artistas, épocas y culturas, para utilizar esta información en la realización de creaciones plásticas personales, y para comparar y apreciar los distintos significados y propósitos.
2. Realización de creaciones personales, a través de las cuales se desarrollan las capacidades y destrezas para expresar ideas, sentimientos y significados: estas capacidades se deberían desarrollar mediante el trabajo con distintos materiales, herramientas y técnicas y mediante el uso del lenguaje visual, trabajando individualmente y en grupo; hablando sobre los trabajos y modificándolos o revisándolos a la luz de las discusiones.
3. Investigación mediante la observación, la percepción y el registro de informaciones visuales: esto les capacitará para establecer conexiones entre sus propias creaciones plásticas y las ideas derivadas del estudio del medio e ideas almacenadas en la memoria o surgidas de su propia imaginación. De este modo podrán desarrollar un amplio repertorio de referencias materiales para clarificar y generar ideas relacionadas con sus propias producciones.
4. Reflexión Didáctica sobre los contenidos adquiridos en relación a los distintos niveles educativos y contextos de aprendizajes, a través del diseño de unidades didácticas, secuencias de aprendizaje y actividades en situaciones imaginarias, así como reales en las prácticas de enseñanza.

Es evidente que la complejidad de la materia exige un protagonismo en los Planes de Estudio que, por el momento, no va a alcanzar. Sin embargo, es de esperar que la idea del **Maestro Especialista en Educación Plástica**, al igual que ha ocurrido con el de Educación Musical y otras materias que precisan de una profundización para alcanzar en el currículum el nivel profesional que se merecen, no sea una idea olvidada ni desechada tanto por las comunidades educativas como por instancias más altas de la administración.

Referencias bibliográficas.

(1992): CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA. Educación Artística. **B.O.J.A.**, nº 56, pp. 4073-4085.

AA.VV. (1992): **Propuestas de Secuencia. Educación Artística.** Madrid: MEC, Editorial Escuela Española, S.A.

AA.VV. (1991): **Art for ages 5 to 14. Proposal of thr Secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales,** Department of Education and Science and the Welsh Office.

MEC (1989): -Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado -Diseño Curricular Base. Educación Primaria.

CHAPMAN, L.H. (1978): **Approaches to Art in Education.** New York: Harcourt Brace Jovanovich.

DOBBS, S.M. (1992): **The D.B.A.E. Handbook. An Overview of Discipline-Based Art Education,** Santa Monica: The Getty Center for Education in the Arts.

DONDIS, D.A. (1985): **La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual.** Barcelona: Gustavo Gili.

EFLAND, A. (1990): Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education, **The Journal of Aesthetic Education**, 24 (3), 67-81.

GARDNER, H. (1983): **Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligence,** New York: Basic Books.

GROSSMAN, P.L. (1991): What are we talking about anyway?. Subject-matter knowledge of Secondary English Teachers, en J.Brophy (ed.): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press, 187-245.

GROSSMAN, P.L. (1990): **The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education,** New York: Teachers College Press.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991a): Pedagogical Models of Subject Matter, en J. Brophy (ed): **Advances in Research on Teaching**, vol.2, Michigan State University: JAI Press, 265-304.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1991b): Ways of Seeing are Ways of Knowing: The Pedagogical Content Knowledge of an Expert English Teacher. **Journal of Curriculum Studies**, 23 (5), 409-421.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990): Values in Pedagogical Content Knowledge, **Journal of Teacher Education**, 41 (3), 44-52.

LANIER, V. (1982): **The Arts We See. A simplified introduction to the Visual Arts**, New York: Teachers College Press.

MARCELO GARCÍA, C. (1992): **Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la Investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido**. Ponencia presentada al "Primer Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", Santiago de Compostela, 6-10 de Julio.

ORTEGA, A. (1993): **Estructura Sustantiva y Sintáctica del Pensamiento del Profesor de Enseñanza Artística. Estudio de las Orientaciones Personales a través de dos Estudios de Caso**. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.

SHULMAN, L.S. (1992): **Renewing the Pedagogy of Teacher Educator: The Impact of Subject-Specific Conceptions of Teaching**, Ponencia presentada al "Primer Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", Santiago de Compostela, del 6al 10 de Julio.

SHULMAN, L.S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, **Hardvard Educational Review**, 57 (1), 1-22.