

**Educación artística, desconsideración social y falta de expectativas.
Consecuencias de la reproducción como paradigma no-educativo**

**Artistic education, social disregard and lack of expectations.
Consequences of reproduction as a non-educational paradigm**

Carmen VAQUERO. *Universidad de Málaga (España)*. cvaquero@uma.es

Luisa María GÓMEZ DEL ÁGUILA. *Universidad de Málaga (España)*.
Imdelaguila@uma.es

Resumen: Este artículo trata de evidenciar el fundamento real que subyace en la desconsideración social de la Educación Artística que, como docentes del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Málaga, evidenciamos año tras año en nuestro alumnado para, a partir del análisis de concepciones y experiencias que configuran esquemas mentales y por lo tanto sus propias expectativas frente al arte, generar un contexto emancipador real en el ámbito de la misma.

La investigación propone un recorrido por las concepciones estereotipadas y las prácticas descontextualizadas que sustentan y están perpetuando la visión social de la Educación Artística, así como el acceso, mediante la evaluación inicial, a las premisas que constituyen los esquemas mentales asociados a la materia con los que parten maestros y maestras en formación.

Para la recogida de datos parte del cuestionario inicial implementado durante tres cursos académicos en el marco de la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales* del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Málaga y que nos permite conocer las expectativas y el bagaje formativo con las que los y las estudiantes llegan a la asignatura. El análisis posterior desvela resultados determinantes sobre qué procesos sostienen y están perpetuando la deslegitimación social de la Educación Artística.

Palabras clave: Educación Artística, estereotipo, expectativas frente al arte, formación de profesores y evaluación inicial.

Abstract: This article seeks to reveal the real foundation underlying the social disregard of Artistic Education that, as lecturers in the Pedagogy of Artistic Expression at Malaga University, we see year after year among our students. Based on the analysis of conceptions and experiences that shape mental schema and, therefore, their own expectations towards art, the aim is to generate a real context of emancipation within this sphere.

This research examines the stereotyped conceptions and decontextualized practices that sustain and perpetuate the social vision of Artistic Education. Furthermore, by means of an initial evaluation, it looks at the starting notions and mental schema held by trainee teachers associated with the subject.

Data were gathered by means of an initial questionnaire administered over three academic years as part of the subject *Education in the Plastic and Visual Arts* taught on the Primary Education Teaching Degree at Malaga University, which gauges the expectations and educational baggage that students bring to the subject. Subsequent analysis uncovers decisive results regarding which processes sustain and perpetuate the social disregard in which Artistic Education is held.

Keywords: Artistic Education, stereotype, expectations towards art, teacher training and initial evaluation.

Deslegitimación social y Educación artística

Como profesoras del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Málaga, asistimos año tras año, a modo de epifanía educativa, al devenir de la Educación Artística. Una situación que muestra signos de abandono, que evidencia una perversa perpetuación de procesos que no llevan a ninguna parte, o más bien, que conducen inexorablemente a la falta de legitimación social del arte y de la Educación Artística.

Desde hace algunos años, el alumnado que pasa por nuestras aulas suele calificarnos, inicialmente, como catastrofistas o dramáticas, algo así como el equivalente de Danto (1999) en lo que podríamos llamar la *Muerte de la Educación Artística* cuando intentamos compartir con ellos y ellas la situación de desconsideración social y de desamparo legislativo que sufre hoy la materia. Sin embargo pronto, a medida que transitan por la realidad que les ofrece el *Practicum*, se hacen testigos de cómo “en demasiadas ocasiones el papel de las artes se reduce a una presencia puntual en el concierto escolar anual o en un recurso sólo válido para la última media hora del viernes por la tarde” (Bamford, 2009, p. 174).

En el mejor de los casos, asumiendo en esta afirmación el carácter trágico que el alumnado nos otorga, asistimos a la exaltación de la reproducción como paradigma

educativo en relación a la Educación Artística. Estableciendo un paralelismo con la *pedagogía de la repetición* a la que alude Acaso (2009), vemos cómo “los destinatarios de los procesos educativos repiten los conocimientos que les son transmitidos sin reflexionar sobre ellos, sin repensar, sin deconstruir, sin criticar, sin pensar” (p. 44).

Así lo evidencia nuestro alumnado en cada cuestionario, en su forma de estar en el aula o en las dificultades que muestra al afrontar tareas que, en esencia son creativas (Huerta, 2005). Tanto es así que incluso en su encuentro con la obra actual, un encuentro necesariamente íntimo y único (Eco, 2002), se obstinan en desvelar el discurso inicial del que surge la obra, en tener que descifrar una verdad no desvelada (Hernández, 2007). Aunque son maestros y maestras en formación, desconocen que deben crear su propia experiencia (Dewey, 2008).

Esta situación que extrapolan a cualquier actividad es el producto de una exposición continua a tareas mediadas, sesgadas, aglutinadas en manuales ajenos a cualquier tipo de diversidad grupal o individual, que limitan los momentos que deberían ser creativos, analíticos y reflexivos, a espacios temporales carentes de sentido educativo o transformador (Martínez y Gutiérrez, 2002).

Porque así lo manifiesta explícita o implícitamente nuestro alumnado, porque las asignaturas relacionadas con el arte se siguen relacionando con lo innecesario, con el entretenimiento y con lo inútil (Gutiérrez, 2012), podemos afirmar, tal como lo hace Agirre (2005) que “nuestra sociedad no concede valor cognitivo al saber artístico” (p. 53). Así lo avalan, además, los cambios legislativos que, de forma cada vez menos escrupulosa restringen e incluso anulan los espacios curriculares.

A pesar del continuo intento de especulación con los mitos artísticos locales, del “triumfo” del arte como factor determinante en la elección del destino turístico, o del auge de proyectos y prácticas muy honestas que optan por la intervención artística en contextos sociales desfavorecidos, por la acción social, “todavía pesa mucho la inercia de la manualidad, la libre expresión y la vinculación de la formación artística a los supuestos dones naturales de los estudiantes hacia el arte” (Agirre, 2005, p. 52).

Por todo ello, sin pecar de *exacerbadas* podemos hablar de una falta de legitimación social del arte y de la Educación Artística que confirma Agirre (2005) al explicitar cómo “todavía es necesario argumentar ante dicha sociedad la necesidad y el valor de la educación artística” (p.52). Por tanto, es fundamental detectar qué procesos y contextos estamos favoreciendo como docentes y posicionarnos ya que, tal como afirman Acaso y Megías (2017) “los formatos educativos también pueden dividirse entre los que perpetúan el sistema de valores establecido y los que lo cuestionan” (p. 74). Tanto es así que si no nos interrogamos sobre los procesos cognitivos que propiciamos en el desarrollo de nuestras asignaturas o incorporamos el contenido

social que obligatoriamente subyace al análisis de la realidad implícita a nuestra área de conocimiento, trabajaremos desde la inercia, desde el *estable y casi generalizado Estado de la Inconsciencia* (Gómez del Águila y Vaquero, 2014).

La visión estereotipada de la Educación Artística

Cuando hablamos de Educación Artística en foros especializados es un recurso común aludir a la visión estereotipada de la misma, por lo que consideramos necesario evidenciar cada una de las percepciones que “soportan” esta visión. En primer lugar, es fundamental incidir en la continua contradicción que sustenta la teorización del área y su relevancia frente a su desarrollo en las aulas, tal como Bamford (2009) confirma “términos como <<cultura>>, <<creatividad>> o <<imaginación>> aparecen con mucha frecuencia en los documentos normativos, pero las manifestaciones de los profesores dejan entrever unos discursos bastante diferentes” (p. 173).

Es decir, en los contextos en los que se desarrolla es habitual que su planteamiento se limite a la producción meramente manual o a la realización de fichas que, además de despojar a la Educación Artística de su sentido, subestiman el potencial de alumnos y alumnas, de forma que un espacio que debería ser especialmente reflexivo, introspectivo, analítico... se convierte en tiempo de ocio vacío. En gran medida, de ahí derivan concepciones relacionadas con lo inútil o con el entretenimiento y estamos de acuerdo con Acaso y Megías (2017) cuando inciden en su asociación con la manualidad, en su infantilización o en su servilismo, o lo que es lo mismo, en su marginación, en su falta de reconocimiento y su desconsideración (Barragán, 2005) que, de forma fáctica se concreta también en la progresiva reducción horaria en la escuela.

Agirre (2005), en relación a la evaluación en la Educación Artística pero también respecto a su propia esencia, sintetiza en dos aspectos los *supuestos e influencias* recurrentes en el área y que, por lo tanto, configuran la imagen que proyecta. Por un lado alude a la cuestión del genio innato y su evidente contradicción con su inclusión en el currículum; por otro encontramos las cuestiones relativas al carácter subjetivo de la Educación Artística especialmente en relación a la evaluación (Agirre, 2005). Pero, si a las premisas expuestas sumamos otras como la concepción del “arte como destreza” (Agirre, 2005, p. 208), la idea del artista bohemio (Huerta, 2005), el peso de la tradición o el sometimiento del espacio educativo a la continua alternancia de procedimientos, podemos comprender la carga del estigma, la visión estereotipada que tiene la sociedad de la materia y que se legitima en el discurso de los hechos, del pinta y colorea, de la copia y de las manualidades.

Si nos detenemos en este fenómeno de simplificación, reducción o generalización que supone el estereotipo en relación a la Educación Artística y que de forma habitual se aplica a colectivos y grupos sociales, vemos que el paralelismo no es

casual ni anecdótico, sino que verdaderamente comparte elementos estructurales que justifican la comparativa. Partiendo del análisis del fenómeno que propone Bernárdez (2015) y que en su caso aplica a las mujeres, vemos dos principios fundamentales, por un lado que “los colectivos o grupos sociales son estereotipados en proporción directa a su marginación social” (p. 84), -situación evidente en el marco de la Educación Artística- y por otro que, además “tienen una dinámica de auto-justificación y auto-perpetuación que lleva a los individuos a comportarse, en muchos casos, de forma correspondiente a la imagen que se tiene de ellos” (p. 85). De esta forma, este proceso que hemos categorizado como estructural tiene su “refuerzo” diario en el aula, consolidando el estereotipo (Barragán, 2005) y, por lo tanto, *auto-perpetuando* esta concepción de desconsideración que en cada una de esas prácticas queda legitimada.

Esta visión sesgada y la vez generalizada se materializa en las aulas hoy en día a través del uso sistematizado de fichas que ofrecen las editoriales y que numerosos centros normalizan a diario con la excusa de “dar una respuesta certera” al cuestionamiento constante de padres y madres. Gimeno (1998) ya advierte del peligro del abuso de los libros de texto cuando se convierten en los *verdaderos vertebradores* de la práctica apuntando otra cuestión determinante en la educación en general y en la Educación Artística en particular: “El profesor puede utilizar como ayuda muchos recursos que siente necesarios, pero la dependencia de los medios estructuradores de la práctica es un motivo de descalificación técnica en su actuación profesional...” (p.187). Nuccio Ordine (2013) también reflexiona sobre las repercusiones de esta práctica, sobre trabajar a partir de sucedáneos de obras, de experiencias de aprendizaje:

Difícilmente la pasión por la filosofía o por la poesía, por la historia del arte o por la música, podrá brotar de la lectura de materiales didácticos que, siendo en principio simples apoyos, acaban por sustituir definitivamente a las obras de las que hablan: los textos, en definitiva, se convierten en pre-textos (p. 97).

Nonsite: reproducción y expectativas vacías

En la sociedad actual cada vez existen más lugares que, ofreciendo el consumo de experiencias, aportan una vivencia rápida, un proceso de aceleración del tiempo y de capacidad de experimentación de la persona que en numerosas ocasiones no deja lugar a experiencias vitales, que permitan un desarrollo posterior de la persona o sean base para futuros aprendizajes activos e interiorizados de la persona. (Álvarez, 2005, p. 358)

Esos no-lugares encuentran su eco en las aulas de Educación Artística a través de prácticas descontextualizadas, superfluas y obsoletas, generalmente aferradas a un imaginario limitado a las “bellas artes” (Huerta, 2005), y en las que “los artefactos visuales que no entran dentro de los formatos artísticos por excelencia (dibujo, pintura, escultura, grabado) continúan en cierto modo marginados de las experiencias educativas” (p. 421).

En relación a los procesos que auto-perpetúan el estereotipo, es fundamental destacar el paradigma reproductivo que subyace a cada una de esas concepciones y propuestas mencionadas y sus consecuencias ya que, como Belinche y Ciafardo (2006) afirman:

Toda estrategia que se base en la mera reproducción resulta inhibitoria del desarrollo autónomo de la subjetividad, del reconocimiento de las constantes culturales y de la capacidad de presumir –en el campo del arte y en cualquier manifestación de la vida social y de las relaciones humanas– que lo que se nos presenta unívoco y lineal puede esconder en sus intersticios otros significados posibles. (p. 34)

Teniendo en cuenta que la práctica educativa en ningún caso es aséptica, sino que, a través de su enfoque o falta del mismo, propicia una concepción concreta –“hay que tener presente que bastantes de nuestros conocimientos adquieren la fuerza determinante de los prejuicios, en este caso la actitud crítica actúa como un filtro o equilibrante” (Arañó, 2005, p. 21)- es necesario reconocer que la sistematización de la reproducción como paradigma tiene consecuencias determinantes en la configuración del esquema mental que se genera en el marco de actuación de la Educación Artística. Por otra parte, esa imagen mental que configura el imaginario y que se construye en el pasado tiene una proyección determinante en el futuro (Selva y Solà, 2004) que, en el caso que nos ocupa, se materializa en una una falta de expectativas o *expectativas vacías*.

Es una realidad que conocemos muy bien en el marco de la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales*, que se desarrolla en el primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Cada inicio de curso es necesario deconstruir y casi demoler los esquemas mentales y en consecuencia las expectativas con las que nuestro alumnado accede a las asignaturas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria ya que son fruto de su bagaje formativo por un sistema educativo que, en relación a esta materia, se fundamenta en la reproducción (icónica, conceptual y procedimental). “Me encantan las manualidades”, “No se me da bien dibujar”, “Eso lo hago yo” - en relación a su encuentro con obra actual-, o “¡Qué bien! ¡tengo plástica!” -aludiendo a su experiencia exclusivamente lúdica-, son algunas de las manifestaciones más comunes en su primer día de clase.

Aunque parece que todas y todos reconocemos el valor de la Educación Artística, lo cierto es que a pesar de los enormes esfuerzos de un número importante de docentes, sigue siendo la asignatura *maría* (Fontal, Marín y García, 2015), en la que una calificación menor de un notable ofende. El yugo del *no sirve para nada* requiere una revisión epistemológica que nos permita restaurar la metáfora, el análisis, el cuestionamiento, el pensamiento complejo..., que incorpore la cultura visual, el arte actual y no hegemónico, el arte hecho por mujeres, la producción artística, la experiencia estética... porque “somos los docentes los que elegimos los contenidos, los que organizamos con una secuencia y no con otra y los que establecemos la arquitectura mediante la que ese currículum sucederá (Acaso, 2012, p. 55).

Por ello y para ello, quienes abordamos la docencia en el área, siendo conscientes que no trabajamos desde cero, sino que debemos deconstruir esquemas desde la acción, demandamos una *habitación propia para la Educación Artística*¹, es decir, el grado mínimo de autonomía que permita la emancipación. Sólo desde este nuevo *site*, generador de conocimiento y de experiencias transformadoras, será posible que se originen nuevas expectativas que, a modo de detonantes (Acaso, 2017) configuren nuevos escenarios posibles.

El arte, como afirma Freedman (2006), conoce muy bien este proceso:

Las grandes obras de arte a menudo son así consideradas porque van más allá de las expectativas (...) El arte que les desafía a considerar su propia relación con éste y promueve una respuesta de sorpresa intelectual, crea nuevas expectativas, lo que ilustra la conexión entre emoción y cognición. (p. 97)

El acceso a las expectativas

Siendo conscientes de la importancia de la evaluación inicial como medio fundamental para proponer unas metas de aprendizaje reales y coherentes con el nivel de desarrollo del grupo, esta investigación propone una serie de objetivos que nos permitan acceder a los esquemas cognitivos con los que maestros y maestras en formación afrontan nuestras asignaturas así como, año a año, diseñar estrategias cada vez más efectivas.

A continuación se enumeran los objetivos específicos que se persiguen:

- En primer lugar, es necesario visibilizar y analizar las concepciones que nuestro alumnado tiene en relación a la Educación Artística.
- Por otra parte, es fundamental mostrar el no-conocimiento o conocimiento importado (Acaso, 2006) que traen los y las estudiantes a la universidad en relación a la Educación Artística. Una muestra muy significativa de la concepción que docentes en formación tienen de la misma se manifiesta a través de la correlación entre el “valor” que otorgan a la materia frente a las expectativas vacías con la que afrontan la asignatura.
- Visibilizar las prácticas educativas que experimentan en su recorrido por el sistema educativo así como el grado de conciencia que tienen sobre el tipo de aprendizaje adquirido.
- Aportar estrategias genéricas que deben ponerse en marcha para trabajar en

1. Esta expresión alude de forma directa a la clásica habitación propia de Virginia Woolf.

positivo y pasar de la deslegitimación a la autoafirmación que se consigue en la experiencia artística-estética-productiva.

¿Cómo iniciamos el acceso a los esquemas mentales?

Como instrumento para la recogida de datos se usa un cuestionario de preguntas abiertas -a excepción de una introductoria cerrada para acceder a la edad y otra sobre la formación de las personas encuestadas- que, por su carácter exploratorio nos permitiera acceder al “proceso por el que han llegado a sustentar sus puntos de vista particulares” (Amérigo, 1993, p. 269). Durante el curso 2014/2015 se diseña y realiza una encuesta piloto que nos ayuda a visibilizar cuestiones que en años anteriores eran meras intuiciones. Una vez conscientes de la relevancia de los resultados iniciales, en el curso 2015/2016 revisamos el cuestionario y sistematizamos su realización en diferentes grupos y cursos con el fin de obtener resultados fiables.

La implementación del mismo es grupal y se inserta en la dinámica de presentación de la asignatura y, por lo tanto, en la sesión de acogida que nos sirve para conocernos. En el ámbito de la docencia sus resultados, una vez organizados, se comparten con el grupo en la segunda sesión, cumpliendo una función catalizadora que, sumado a otras estrategias paralelas, otorgan al grupo la posibilidad de iniciar el cuestionamiento sobre su concepción de la Educación Artística.

En el marco de la investigación, la metodología utilizada atiende a un análisis de datos en el que operan cuestiones cuantitativas que resultan fundamentales y que además, enfatizan el análisis cualitativo inevitable en nuestra área de conocimiento. Este proceso se muestra en los datos que desvelan los cuestionarios iniciales recopilados en el grupo C de primer curso en tres años académicos consecutivos. La muestra se contextualiza en la Universidad de Málaga, en la Facultad de Ciencias de la Educación, concretamente en la asignatura *Educación en Artes Plásticas y Visuales* del Grado de Maestro/a en Educación Primaria en el Grupo C y en los cursos 2014/2015 (experiencia piloto) y 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018 (Grupos C).

En el curso 2014/2015 60 alumnos y alumnas responden a dos cuestiones que se plantean:

1. *¿Qué esperas de la asignatura?*
2. *¿Para qué sirve la Educación Artística?*

En el curso 2015/2016, el alumnado que asiste a la primera sesión de clase asciende a 63. A las preguntas iniciales del curso anterior, se suman otras que, a modo de antesala, nos permiten acceder a su recorrido por la educación artística en el sistema

educativo y, por lo tanto, deberían facilitar la comprensión tanto de sus expectativas, como de su propia concepción de la materia:

1. *¿En qué consistían las clases de Educación Artística? (referida a cursos y ciclos anteriores)*
2. *¿Qué tipo de aprendizaje propiciaban?*
3. *¿Qué esperas de la asignatura?*
4. *¿Para qué crees que sirve la Educación Artística?*

Este mismo formato se mantiene en los cursos 2016/2017 y en el 2017/2018 en los que el número de estudiantes que responde asciende a 45 y 64 respectivamente. Por lo tanto, el número total de participantes es de 173.

Verbalizando concepciones interiorizadas

En relación a la primera pregunta *¿En qué consistían las clases de Educación Artística?* (referida a cursos y ciclos anteriores) vemos que en el curso 2015/2016 aparecen subcategorías claras referidas a *dibujar* (33 respuestas), el *uso de técnicas* (15) o el trabajo con un *cuaderno de láminas* (9). Dos cuestiones que se desvelan como verdaderamente significativas son las que manifiestan que las clases consistían en hacer *manualidades* (13 respuestas sobre 63) o las 7 que incluyen en su respuesta el término *colorear*.

Esta tendencia se mantiene en los siguientes cursos de forma que en el 2016/2017 *dibujar* lo expresan 24 estudiantes, frente a los 20 del último curso; el *uso de técnicas* aparece en 3 y 4 respuestas respectivamente y 5 hacen referencia explícita al *cuaderno de láminas* en el 2015/2016 frente a las 10 respuestas del curso 2017/2018. Sigue destacando el índice de respuestas que expresan directamente que consistían en hacer *manualidades*: 15 respuestas en 2016/2017 (el número total de estudiantes es de 45) y 12 respuestas en este curso. La subcategoría emergente en la experiencia piloto que alude directamente a *colorear* se mantiene en 8 y 4 estudiantes en los dos últimos cursos. En ambos grupos encontramos respuestas que expresan el “poco” valor que se otorgaba a la asignatura: “No se daba mucha importancia a esta asignatura” (respuesta 6 2016/2017) y “la última vez que cursé EPV fue en 4º ESO y tocábamos la materia muy superficialmente tanto teórica como práctica” (respuesta 65 2017/2018).

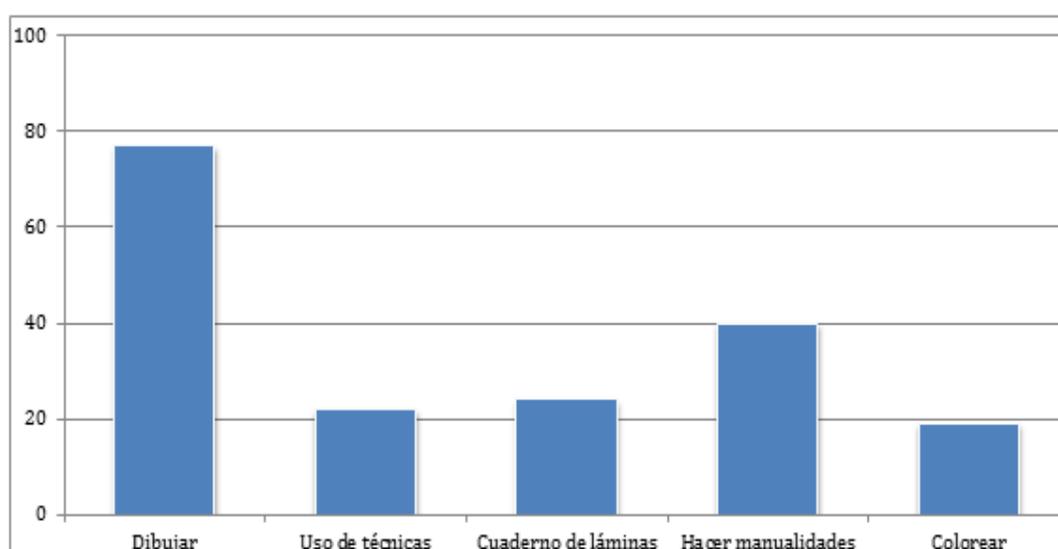


Figura 1. Respuestas a la pregunta ¿En qué consistían las clases de Educación Artística? Cursos 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018.

Respecto a la segunda cuestión planteada, ¿Qué tipo de aprendizaje se propiciaba? en el curso 2015/2016 encontramos que 5 respuestas explicitan que un *aprendizaje artístico*, 3 un aprendizaje *teórico-práctico* y 14 aluden al aprendizaje de *técnicas*. Un grupo 5 estudiantes afirman que no se propiciaba ningún tipo de aprendizaje: “en realidad, no aprendíamos nada, hacíamos lo que queríamos” (respuesta 7) y encontramos 9 respuestas que citan términos como *diversión y entretenimiento*. A estas respuestas se suman otras muy genéricas entre las que se incluyen conceptos como *receptivo, básico o recíproco*.

En el curso siguiente (2016/2017) las respuestas en relación al “aprendizaje artístico” son 4, sin embargo, vemos que expresiones similares se acompañan en 11 ocasiones de *imaginación o creatividad* y 7 respuestas se relacionan con el *aprendizaje de técnicas*. Encontramos una mención al desarrollo de la *motricidad* y 3 respuestas que refieren un aprendizaje *básico* o “un aprendizaje carente de contenidos propios de la materia” (respuesta 12).

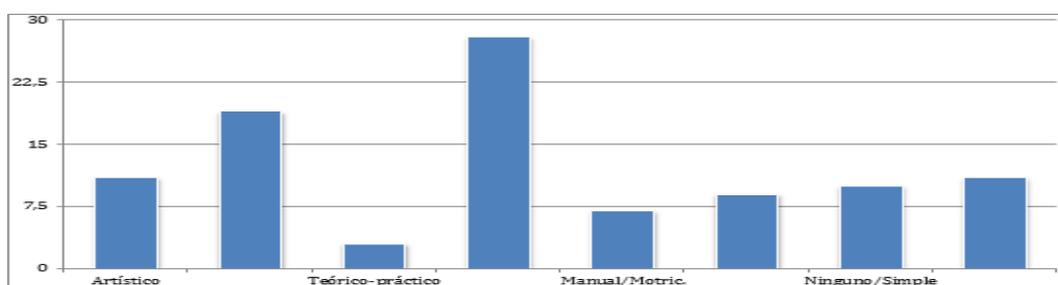


Figura 2. Respuestas a la pregunta ¿Qué tipo de aprendizaje se propiciaba? Cursos 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018.

En el curso 2017/2018 encontramos dos alusiones al *aprendizaje artístico* y 8 a la *creatividad*. Destacan 6 respuestas asociadas a un *aprendizaje manual* y 7 en relación al aprendizaje de técnicas. En esta ocasión dos cuestionarios citan un aprendizaje *básico y simple*.

Por último, consideramos relevante destacar que determinados cuestionarios no incluyen respuestas a esta pregunta en una relación de 3-3-5 por grupo y año académico.

Respecto a la pregunta *¿Qué esperas de la asignatura?* ya en la experiencia piloto, en el curso 2014/2015, 26 personas utilizan alguno de los términos o expresiones: “divertirme”, “entretenerme”, o “que sea amena” y 3 personas expresan explícitamente que esperan *hacer manualidades*.

En los siguientes cursos, términos como “diversión y/o entretenimiento” siguen destacando, de forma que encontramos 20 alusiones directas en el 2015/2016; 10 en el curso 2016/2017 y, de nuevo 21 respuestas asociadas a esos términos en el curso actual. Resultan también muy significativas las manifestaciones que expresan su deseo de que la asignatura “sea fácil” (5 respuestas en cada uno de los cursos).

Aunque en relación a las expectativas decaen las alusiones directas a las *manualidades* ya que sólo encontramos una respuesta en esa dirección en 2017, en este curso surge lo que podríamos denominar una subcategoría emergente en relación al deseo expreso de conocer el “valor real” de la materia con respuestas como: “espero aprender realmente qué es y para qué me puede ser útil en el futuro” (nº. 51, 2017/2018) o “poder comprender su real utilización para el aprendizaje de otros” (nº. 65, 2017/2018).

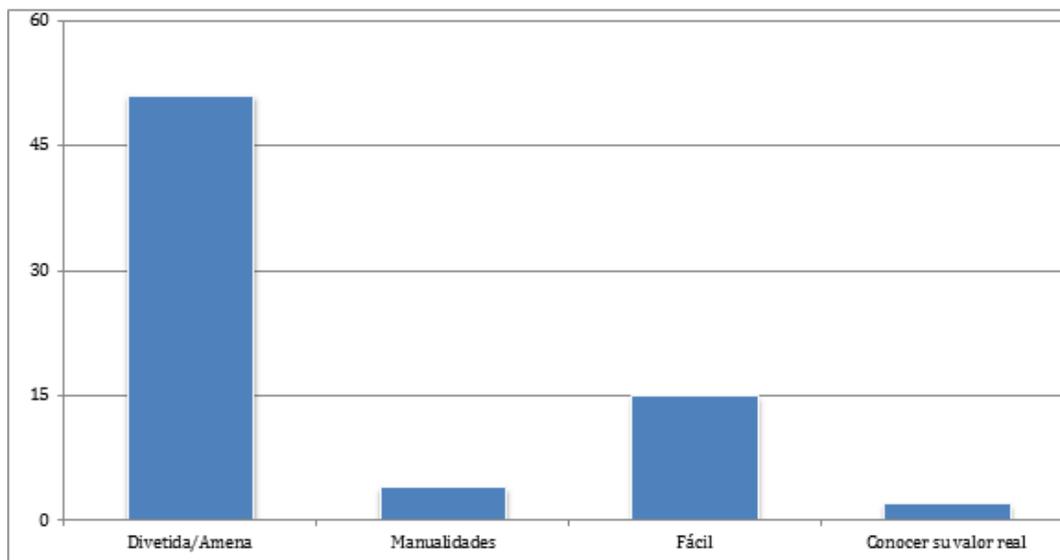


Figura 3. Respuestas a la pregunta *¿Qué esperas de la asignatura?*

Cursos 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018.

Al recopilar las respuestas en torno a la cuestión *¿Para qué crees que sirve la Educación Artística?* en el primer grupo, en la experiencia previa desarrollada en 2014, 20 respuestas citan términos como *creatividad e imaginación* y 16 se refieren directamente a la *expresión*. En el grupo de 2015/2016 esta relación es de 28 frente a 26 respectivamente. Esta relación entre creatividad y expresión decae en el curso 2016/2017 a 14-15 pero es importante precisar que el número de estudiantes en este grupo es menor. En el curso 2017/2018 de nuevo encontramos una relación de 20-26.

En este ítem las respuestas resultan muy dispersas y, al margen de los datos expuestos, resulta difícil categorizarlas. De cualquier modo, se incluyen 5 menciones específicas en los tres cursos a la *diversión o entretenimiento* en una relación de 2-2-1, “para enseñar a los niños a divertirse haciendo manualidades en un futuro” (nº. 8, 2016/2017) y en 5 ocasiones no se responde a la pregunta, una vez en el curso 2015/2016 y 4 en el curso 2017/2018. De cualquier modo, dentro del amplio espectro, resultan significativas respuestas como: “ver la creatividad que tenemos” (nº. 40) “para pulir los talentos y la creatividad de cada uno de nosotros” (nº. 45) o “tenemos la materia de Educación Artística siempre como un comodín y no debería ser así” (nº. 44), del curso 2015/2016. En el siguiente curso destacan dos referencias a las manualidades, aunque resultan relevantes manifestaciones como: “para comunicarte” (nº. 4) o “para decorar miles de objetos” (nº. 25). En el curso 2017/2018, además de los datos aportados, subrayamos tres respuestas que, en relación a la cuestión planteada, aluden a la función de *relajación*.

Aflorando concepciones y algunas contradicciones

Los datos analizados desvelan cuestiones fundamentales para conocer la percepción que nuestros alumnos y alumnas, maestros y maestras en formación, tienen sobre la Educación Artística. Si tal como postula Arañó (2005) “somos capaces de conocer en virtud de que somos conocedores y en función de los conocimientos que poseemos, aseguramos nuestro conocimiento posterior” (p. 36), es fundamental revisar cada una de las concepciones interiorizadas que estudiantes del Grado de Educación Primaria tienen sobre la materia ya que, si no es así, seguirán perpetuando un sistema que, a tenor de los resultados, evidencia carencias y contradicciones.

Respecto a la primera pregunta planteada *¿En qué consistían las clases de Educación Artística?* referida a sus vivencias en cursos y ciclos anteriores en el contexto de la materia, vemos que un amplio porcentaje 52%, 53% y un 31% en el último curso afirma en dibujar, sin embargo resultan muy significativas las alusiones de 24 estudiantes a las *láminas* y de 40 a las *manualidades*. Si a estos datos sumamos las 19 respuestas dispersas en los tres cursos que expresan en “colorear”, es razonable cuestionar el carácter de los procedimientos sistematizados en su experiencia formativa. Para desgranar este tipo de prácticas y su impacto en la percepción de nuestros estudiantes es importante analizar de forma global las respuestas en

relación al *tipo de aprendizaje que, según las personas encuestadas, propiciaban*. En este sentido el abanico de respuestas es muy diverso y aunque aluden a un “aprendizaje artístico” y en algunos casos especifican su conexión con el *desarrollo de la creatividad*, 11 respuestas en el curso 2016/2017 y 8 en el 2017/2018, otras respuestas (13 en total) visibilizan la *diversión* y el *entretenimiento* como tipo de aprendizaje y 6 respuestas citan aprendizaje de la *manualidad*. Por otra parte, es significativo que en 11 ocasiones no se responde a esta pregunta y en los cursos 2105/2016 y 2016/2017 hay tres respuestas (2-1 respectivamente) que especifican que no se propiciaba ningún aprendizaje. Por último, 9 estudiantes utilizan el término “básico o simple” en relación a la cuestión planteada.

Estas respuestas tan sorprendentes -en el marco de cualquier otra asignatura- conectan directamente con las obtenidas en relación a la pregunta *¿Qué esperas de esta asignatura?* en las que emerge con impacto un dato muy revelador: un 29,6% de las personas que han participado esperan que sea “divertida” o “entretenida” y 15 estudiantes esperan que “sea fácil” o “no muy difícil”.

Por último, en las respuestas de los tres cursos y grupos participantes en torno a la pregunta *¿Para qué crees que sirve la Educación Artística?* más de un 30% en todos los cursos y concretamente, un 44% en el curso 2016/2017 responde en relación al desarrollo de la creatividad y 57 estudiantes manifiestan su importancia para la expresión de emociones y sentimientos. Sin embargo, estos datos contrastan con otras respuestas que aluden a la diversión (5 en total), a la manualidad (2) o que simplemente no responden (5 en total).

Desde nuestro posicionamiento como docentes entendemos que estos datos ofrecen la oportunidad a nuestro alumnado de visibilizar prácticas y visiones que incorporan a su formación como maestros y maestras de forma inconsciente, por lo que los resultados de cada grupo se comparten con el mismo para que adquieran conciencia sobre la necesidad de frenar la inercia. Aunque las preguntas que se plantean se refieren al recorrido de nuestros estudiantes por el sistema educativo, el cuestionario no posibilita diferenciar estrategias o aprendizajes experimentados según los ciclos, lo que nos permitiría concretar la ubicación temporal de estas prácticas y evaluar su impacto en la generación de los esquemas en relación a la materia. Por otra parte, en esta sesión en la que se comparten las respuestas emerge otra cuestión fundamental y que evidencian los cuestionarios, las dificultades reales para relacionar las asignaturas del área con cualquier tipo de aprendizaje.

Una habitación/aula propia para la Educación Artística

Esta visión global de la experiencia nos permite acceder a las concepciones que nuestro alumnado tiene en relación a la Educación Artística y, tal como propone Cisterna (2005), contrastar los resultados analizados con la hipótesis inicial

planteada en torno a las consecuencias que el paradigma reproductivo tiene en la configuración del esquema mental de maestros y maestras en formación.

Aunque ya en el aula se evidencia una contradicción entre una idea aprendida de los supuestos beneficios de la materia y la dificultad para desarrollar propuestas esencialmente “creativas”, en esta investigación esa discordancia se manifiesta al comparar los conceptos que teóricamente asocian a la misma, frente a la descripción del tipo de aprendizaje que propiciaban las asignaturas cursadas; la propia experiencia previa o su sorprendente relación entre expectativas y mero entretenimiento.

En este sentido destaca el *carácter lúdico* que evidencian los resultados y que se incluye en tres de las cuestiones planteadas. Aunque no aparece en la descripción de sus clases, resultan sumamente reveladoras las alusiones a la diversión y al entretenimiento en relación al tipo de aprendizaje que propiciaban; en la creencia sobre su utilidad y en sus expectativas. Este hallazgo es sumamente revelador en la medida en que muestra una asociación muy arraigada que, por otra parte, no se asocia a un aprendizaje útil (Gutiérrez, 2012). De hecho, en ningún caso se alude a procedimientos inherentes al arte actual a pesar del gran desconocimiento que habitualmente manifiestan sobre el mismo y, del mismo modo, tampoco se incluye la cultura visual. Todo ello, y su falta de conexión con la realidad, deriva en una visión tópica que, en el contexto de esta investigación, se muestra en la clara conexión con las manualidades, con la elaboración de láminas y con “colorear”. Tan sólo hemos encontrado una aportación que alude al abordaje desde la asignatura de cuestiones sociales en relación a en qué consistían las clases: “En hacer dibujo libre y a veces sobre un tema que planteaba el profesor (ej. navidad, día del libro, violencia)” (resp. 7, 2015-2016).

A partir de esta realidad y conociendo la estructura conceptual que se desarrolla en el recorrido formativo de nuestros estudiantes, es necesario deconstruir el conocimiento importado y superfluo que acarrear en torno a la educación artística para propiciar la configuración de un pensamiento crítico, útil y acorde a la realidad actual.

Un cuarto propio conectado² con la realidad

Para intervenir en cualquier contexto, es vital detectar, reconocer, es decir, evaluar el lugar del que partimos. Es lo que hacemos con cada uno de los grupos que “caen en nuestras manos” y para nuestra sorpresa, da igual la titulación que cursen, año tras año repiten los mismos códigos caducos y comparten una concepción obsoleta y

2. El título hace referencia a la obra de Remedios Zafra *Un cuarto propio conectado*.

contradictoria de lo que debería ser una Educación Artística para el siglo XXI. Este análisis nos permite repensar continuamente la asignatura y todo lo que ella implica (relaciones de poder en el aula, uso del espacio, gestión del tiempo, desarrollo de la autonomía, etc.) y, este proceso nos ha llevado a considerar que aunque en el ejercicio de la docencia hay cuestiones que varían en función de nuestra forma de concebir el proceso educativo, en relación a la Educación Artística hay cuestiones que, como docentes, debemos asumir como un compromiso:

- Propiciar la salida del paradigma reproductivo.
- Generar procesos de creación en los que el alumnado participe de forma activa, como protagonista.
- Visibilizar la utilidad del conocimiento generado a través de su conexión con la realidad. En este sentido debemos permitir que entre en nuestra aula la cultura visual en toda su dimensión y en cualquiera de sus manifestaciones.
- Generar espacios reales de encuentro con el arte actual, con el arte hecho por mujeres, con el arte no hegemónico... (Gómez del Águila y Vaquero, 2014).
- Afrontar en proyectos específicos cuestiones sociales actuales fundamentales como el género o la creciente desigualdad social.

Solo a partir de las premisas, será posible pensar en *Una habitación* propia para el arte, un *site* desprovisto de prejuicios, de concepciones caducas o de expectativas vacías en relación a la Educación Artística. Para eso, necesitamos visibilizar muchos de los procesos que criticamos pero que perpetuamos en nuestra acción docente y generar un proyecto común.

Como en todo pacto simbólico, no basta con la voluntad individual de transgredir el pacto. Un cambio simbólico precisa de una revolución colectiva, énfasis: colectiva, la ideación de nuevas figuraciones que inspiren otros imaginarios posibles o revisen los clásicos; una revolución que de manera necesaria exige la intervención profunda en las industrias creadoras de imaginario y visualidad, la puesta a prueba de su capacidad de contagio. (Zafra, 2010, p. 108)

Así, consideramos que esta investigación cumple una función específica: visibilizar el imaginario real que subyace en la desconsideración social y en la deslegitimación del arte y de la Educación Artística para poder frenar la inercia e invertir el proceso.

Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles*. El espacio del aula como discurso. Madrid: Catarata.

Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO/EUB-Universidad Pública de Navarra.

Álvarez, D. (2005). Educación Artística “on line”: la investigación del aprendizaje artístico basado en la web. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 325-372). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Amérigo, M. (1993). Metodología de cuestionarios: principios y actuaciones. *Boletín de la ANABAD*, 43 (3-4), 263-272.

Araño, J.C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. *Investigación en Educación Artística* (pp. 19-42). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Barragán, J.M. (2005). Educación Artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 43-79). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Belinche, D. y Ciafardo, M. (2006). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis. *La Puerta FBA*, N°3, pp. 27-38.

Bernárdez, A. (2015). *Mujeres en medio(s). Propuesta para analizar la comunicación masiva con perspectiva de género*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.

Danto, A. (1999). *Después del fin del arte. El arte contemporáneo y el linde de la historia*. Barcelona: Paidós.

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Eco, U. (2002). *La definición del arte*. Barcelona: Ediciones Destino.

Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las Artes Visuales y Plásticas en Educación Primaria*. Madrid: Ediciones Paraninfo.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.

Gómez del Águila y Vaquero (2014). Educación Artística y experiencia importada: Cuando la construcción de significados recae en lo anecdótico. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26(3), 387-400.

Gutiérrez, R. (2012). Reflexiones en torno a la planificación y el desarrollo del currículum artístico. Ponencia presentada al IV Congreso Internacional de Educación Artística y Visual. Aportaciones desde la periferia. Jaén, 19-21 de abril.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Huerta, R. (2005). Lindes creativos en educación artística y medios de comunicación. En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 421-448). Universidad de Granada y Universidad de Sevilla.

Martínez, L.M. y Gutiérrez, R. (2002). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Málaga: Aljibe

Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Manifiesto. Barcelona: Acantilado.

Selva, M. y Solà, A. *El imaginario. Invención y Convención*. En E. Ardèvol y N. Muntanyola (coords.). (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: UOC. 129-174.

Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) gestión del yo*. Madrid: Fórcola ediciones.