

En el caso del Colegio B el equipo de trabajo es una realidad en la vida cotidiana, en cuanto que participan en todas las actividades como grupo que programa, participa y controla; que sirve, por ello, en muchas ocasiones de desahogo de las propias experiencias y fracasos, aunque de alguna manera también coacciona si las cosas no son vistas de la misma manera; y sobre todo en cuanto que marca un ritmo a la programación y evaluación de la actividad docente y que no siempre se puede seguir, ya que cada uno con su grupo de alumnos no puede ir a la vez que otro. Especialmente el interés por unificar el ritmo es más limitador en el caso de la evaluación, ya que cortan la acción del profesor porque muchas cosas están determinadas, bien por las orientaciones del colegio, bien por la programación, e incluso por el libro de texto impuesto, lo que fuerza a realizar las actividades con una orientación precisa en determinados momentos.

Pero sobre todo el colegio incluye una experiencia positiva en el caso de la realización de proyectos comunes, ya que su influencia se percibe como un intento de estar al día, de renovarse, y se concreta en el caso del Colegio C en la organización de los talleres, experiencia en la que han sido pioneros en Sevilla. Esta experiencia ha proporcionado a los profesores la oportunidad para poner en común sus conocimientos y experiencias.

BIBLIOGRAFIA

- DESHLER, D. (1.985) *Metaphors and values in higher education*. Academe, 7 (6), 22-28.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R. (1.987) *El ambiente. Análisis psicológico*. Pirámide. Madrid.
- FINLAYSON, D.S. (1.987) *School Climate: An Outdated Metaphor?*. Journal of Curriculum Studies, 1.9 (2) 163-173.
- HERNANDEZ, F.; REMESAR, A.; y RIBA, C. (1.985) *En torno al entorno*. Els Libres de Glauco Laertes. Barcelona.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1.986) *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Madrid.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1.987) "La estructura metafórica del sistema conceptual humano". En NORMAN (ed.) *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Paidós. Barcelona, 233-247.
- LOUGHLIN, C.I. y SUINA, J.H. (1.987) *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. MEC/Morata. Madrid.
- MAYOR, J. (1.984) "Metáfora y Conocimiento". *Symposium. Actividad Humana y Procesos Cognitivos*. Alhambra. Madrid. 233- 265.
- MUNBY, H. (1.985) "Teachers' Professional Knowledge: A study of Metaphor". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- MUNBY, H. (1.987) "Metaphor and Teachers' Knowledge". *Research in the Teaching of English*, 21 (4) 377-397.
- ORTONY, A. (ed.) (1.979) *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press. Cambridge.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1.988) "Las metáforas en la enseñanza". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*. No.6. Ed. Universidad de Salamanca. 223-240.

LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL PENSAMIENTO DE DOS PROFESORES DE ENSEÑANZAS MEDIAS.

Concha Guerra Sarabia
Juan Carlos Arañó Gisbert

En ocasiones hemos denunciado el desconocimiento absoluto con el que se abordan las actuaciones que afectan a la educación artística española tomada en términos absolutos. Algunas de las causas que motivan esta situación son evidentes: inexistente investigación de campo ausencia de descripciones de la realidad de las enseñanzas artísticas mismas y del contexto en que se encuentran, irreflexión acerca de las metas y de su instrucción práctica y, por último, su organización se ha debido casi siempre a arbitrarias decisiones tomadas unas veces por arbitrarias decisiones tomadas unas veces por buenas -aunque ignorantes- voluntades y la mayoría de ellas por incompetentes arribistas que han basado su capacidad en la autoritaria situación administrativa o política que ostentaban (Arañó, 1988).

Desgraciadamente, en toda la literatura existente sobre temas educativos o didácticos, tomados en un sentido amplio y genérico, las referencias a las enseñanzas artísticas no se generalizan. No se pretende llamar la atención sobre este olvido y si es pretendido o no. Tan solo importa el hecho de que constituye un área de referencia marginal y poco estudiada.

Con el presente trabajo precisamente pretendemos describir una parte de esa realidad de la enseñanza de las artes plásticas, reflexionar sobre ella y obtener datos significativos que puedan orientar futuras decisiones o tal vez nos ayuden a conocer mejor su situación en el currículum y en la escuela.

Más concretamente se trata de un estudio sobre el pensamiento de los profesores del área artística de Bachillerato en el que se pretende establecer la posible implicación de su experiencia docente en la organización escolar de sus respectivos centros, o la posibilidad inversa.

1. OBJETIVOS

Hemos pretendido partir de las descripciones dadas por dos profesores con experiencia docente en determinados aspectos de organización escolar con la pretensión de obtener datos en función de su experiencia con el objeto de:

- a. Establecer la estructura de creencias del profesor de artes plásticas sobre organización escolar, determinando su conocimiento práctico acerca de las tareas colectivas, normas, el cambio escolar, la función social de la enseñanza artística y otros elementos de organización escolar.
- b. Definir el rol del profesor de artes plásticas de Bachillerato como sujeto determinado por una organización escolar.
- c. Determinar la interrelación existente entre organización escolar y su rol como profesor de artes plásticas.

2. MARCO TEORICO

Así pues, el marco teórico se inscribe, por un lado, en la línea de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y las teorías y procesos sobre los que instrumentalizan su conocimiento práctico y acciones. Esto quiere decir que tanto las teorías implícitas sobre el campo profesional –en este caso el arte y sus consideraciones para la lectura tales como gusto estético, inclinaciones emocionales y empáticas hacia un estilo o autor–; así como las creencias derivadas de un corpus teórico o filosófico de análisis artístico, o bien de dominio instrumental hacen no solo que el artista se sienta inclinado a realizar determinadas obras en condiciones concretas de estilo y contexto sino que condicionan la labor organizadora del profesor de enseñanzas artísticas en orientar el aprendizaje mismo y su clima y ambiente de aula en condiciones similares.

Por otro lado, se fundamenta en la literatura que trata de destacar la importancia que sobre ordenación de la ecología escolar tienen las formas que adoptan el trabajo personal (Escudero, 1986). Implicando el hecho de que los profesores de enseñanzas artísticas no solo están condicionados en su labor como profesores por el conjunto de creencias y teorías implícitas tanto sobre arte como sobre pedagogía, sino que además su modo de entender la institución escolar y sus relaciones con ella le llevan a orientar y ordenar de un modo particular el contexto ecológico escolar.

La hipótesis de la que se partió previamente consistió en que la forma de ordenar y estructurar su pensamiento los profesores de artes plásticas se debían manifestar en sus acciones escolares y en el modo en que se describe, analiza, explica e interpreta y ordena la estructura y funcionamiento de la institución.

De este modo la selección de una metodología adecuada consistiría en aquella que nos permitiera conocer tales pensamientos por medio de sus descripciones, análisis, explicaciones e interpretaciones con la intención de comprobar la relación entre los mismo y el origen y estructura del centro, como señala Firestone y Herriot (1982).

3. METODOLOGIA

La metodología empleada en la primera fase de este estudio consistió en la realización de entrevistas estructuradas a dos profesores con experiencia superior a los cinco años de docencia en las Enseñanzas Medias como profesores de Expresión Plástica y cierta experiencia de responsabilidad en el actual proceso de reforma del Bachillerato.

El propósito inicial consistía en tratar de acceder al conocimiento implícito del profesor sobre la organización escolar con el objeto de conocer el contenido de las interpretaciones que los profesores realizan sobre la misma.

Aunque, existen sustanciales diferencias sobre el contexto curricular en el que se inscribe cada actuación de ambos profesores. Partimos del supuesto de que la estructura del pensamiento del profesor con experiencia posiblemente se puede comparar con esquemas interrelacionados cuyo contenido abarca un conjunto de perspectivas conceptuales en relación a su profesión (Calderhead, en Villar, 1988) y donde estos conocimientos son básicamente prácticos (Elbaz, 1981, 1983). Sin embargo, el conocimiento no debe aislarse de las creencias y valores por medio de los cuales cada profesor configura su propio contexto psicológico (Witrock, 1989); por tanto, la orientación de los constructos del profesor puede asociarse a una imagen metafórica de la organización escolar.

Por consiguiente, el procedimiento de realización de las entrevistas adoptó el diseño de cuestiones orientadas hacia el contraste y la descripción o justificación de perspectivas (Spradley, 1979), de esta forma, los participantes aclaraban el significado del lenguaje empleado para definir las diez dimensiones o constructos centrados en el contexto del profesor (Munby, 1988). El análisis posterior se apoya en la revisión realizada por Pope y Keen (1981) sobre de la Teoría de los Constructos Personales desarrollada por Kelly y aplicada a los procesos educativos, en la que establece la comparación del hombre como científico unido a la naturaleza relativa del conocimiento Poper (1963) y Kuhn (1970). En este sentido, hemos orientado el conocimiento implícito de los profesores sobre el funcionamiento de su contexto institucional en constructos sobre las dimensiones organizativas expuestas por la literatura específica (González y col., 1988): metas, normas, clima, trabajo en equipo, toma de decisión, planificación, celularismo, equipo directivo, cambio escolar y la relación con los alumnos.

Cada uno de los aspectos fueron presentados bajo la forma de tres proposiciones que seguían a las diferentes lecturas: planteamiento racional, político y cultural, en el que se describe la organización escolar en la literatura existente (González, 1987). De esta forma, las proposiciones adoptan la forma de metáforas. Una metáfora es "una manera de ir de lo conocido a lo desconocido, es un modo de cognición en el que las cualidades identificadas de una cosa se transfieren de un modo instantáneo, casi inconsciente, a otra cosa que es, por su complejidad, desconocida para nosotros" (Lotto, 1981). Con ello no sólo se facilitaría la reflexión de los encuestados y la fluidez de sus respuestas sino que adoptaríamos el tipo de imágenes que con más frecuencia se utilizan para describir la organización escolar (Weick, 1979). De esta forma el profesor elicitaba la orientación de cada constructo y justificaba su respuesta de forma reflexiva. Este procedimiento, relacionado

con el proceso de triadas, permitió la búsqueda de constructos personales en función de diez dimensiones organizativas.

En el primer paso, cada aspecto se le presenta al profesor compuesto por tres frases escritas en fichas y que correspondían a una perspectiva "racional", "política" y "cultural". El segundo consistía en pedirle que seleccionara la proposición que a su juicio describiese mejor la realidad. Por ejemplo, al presentar las tres tarjetas referentes a la toma de decisiones, Javier seleccionó la opción:

"En mi centro los procesos de toma de decisión son un cajón de sastre donde confluyen problemas, soluciones preconcebidas y personas que toman decisiones hasta que alguna resolución satisfaga las necesidades de la organización al menos temporalmente"

Dicha opción corresponde a la perspectiva "cultural". De esta forma se orienta el constructo "La toma de decisiones como una perspectiva cultural" desde el contexto cognitivo del profesor.

A continuación debía argumentar por qué le parecía que la elegida describía mejor la realidad, y entre los argumentos elicitados entresacamos una proposición o elemento que forman parte de la rejilla en una fase posterior:

"La toma de decisión responden a todo tipo de circunstancias ajenas o no al caso"

En tercer lugar pedíamos al profesor que seleccionara la proposición más cercana a su propio pensamiento y razonara igualmente su elección. En el caso de Javier la selección en esta opción es de orientación racional:

"En mi centro los procesos de toma de decisión se realizan siguiendo un proceso racional de resolución de problemas"

La justificación de dicha elección es la siguiente:

"La toma de decisión debe responder a un proceso racional de negociaciones de los grupos y a una dinámica interactiva"

Con este material, elaboramos las rejillas compuestas de elementos, entresacados de la transcripción de las entrevistas, y los constructos. Las rejillas fueron entregadas a los profesores para que rellenaran las casillas. Al término de este procedimiento realizamos un análisis visual de la rejilla.

El análisis visual de la matriz comienza con la separación de pares de columnas a partir de las que poseían más similitud en relación a las marcas: fuerte X, normal V, nulo O (Pope y Keen, 1981). Este procedimiento se aplica en toda la matriz buscando el tipo de relación entre los elementos. Tras esta primera revisión reordenamos la matriz en

función de las agrupaciones realizadas. De esta forma fuimos alineando las columnas a partir de los niveles más altos de similitud.

Este mismo procedimiento se realiza con las filas de constructos. De esta forma la rejilla quedará reordenada indicando la bipolaridad de cada constructo.

En el caso de Javier, las diferentes dimensiones de la organización escolar no se mantienen aliadas en torno a una perspectiva, en cambio, optó por interrelacionar el contenido de las tres fichas en la mayoría de los casos, sin embargo, quedo suficientemente contrastada la perspectiva cultural sobre las demás. De esta forma, las metas, toma de decisión y equipo directivo, son constructos claramente centrales en esta perspectiva de la realidad. La relación con los alumnos, trabajo en equipo, cambio, celularismo y planificación incluyen matices de orientación política.

La Metáfora de la realidad expuesta por Javier, queda representada en la rejilla (1). El resultado del análisis visual indica, a modo de ejemplo, la estrecha relación entre los constructos: **metas, relación con los alumnos, normas, trabajo en equipo y cambio**, mostrando un ligero contraste los pares **toma de decisión, celularismo, planificación y equipo directivo**. Posiblemente, estos dos últimos constructos constituyen las dimensiones más descontextualizadas en la estructura cognitiva de Javier en relación a la organización escolar. De esta forma, al reflexionar sobre la planificación como un constructo de orientación política y cultural hace explícito que "la planificación responde a la problemática cotidiana más que a la previsión". En un sentido crítico refleja la tendencia a centralizar el proceso de planificación como una actividad más cercana a la actividad de programar la dinámica de enseñanza-aprendizaje, carente de sistematización e interrelaciones con otras áreas de conocimiento.

Por otro lado, los argumentos que apoyan el constructo equipo directivo hacen hincapié en la ausencia de control. "Los miembros del equipo directivo pasan olímpicamente de lo que cada cual haga".

REJILLA 1.

METAFORA DE LA REALIDAD (JAVIER):

	E ₂	E ₃	E ₁	E ₅	E ₇	E ₁₀	E ₆	E ₉	E ₄	E ₈		
C ₁ Metas (C)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	V	V	C ₁
C ₁₀ Relación Alu. (R/C)	X	X	X	X	X	V	X	X	V	V		C ₁₀
C ₂ Normas (-)	X	X	X	X	V	X	V	X	V	V		C ₂
C ₇ Trabajo Equip. (C/P)	X	X	X	X	X	X	X	X	V	V		C ₇

C ₃ Clima (R/P)	X	X	X	X	X	X	X	X	V	V	C ₃
C ₉ Cambio (C/P)	X	V	X	X	X	X	V	X	V	V	C ₉
C ₅ Toma de Decis. (C)	V	V	X	X	X	X	X	X	V	O	C ₅
C ₄ Celularismo (P/C)	V	V	X	V	X	X	V	X	V	V	C ₄
C ₆ Planificación (P/C)	V	V	X	X	X	X	X	X	V	O	C ₆
C ₈ Equipo Direct. (C)	V	V	X	V	O	V	O	X	O	X	C ₈

Como contraste, la visión personal, representada visualmente en la rejilla (2), de Javier sobre la organización escolar, enfoca una perspectiva racional en los constructos **clima, toma de decisión, planificación, trabajo en equipo y cambio**, no obstante esta perspectiva se diluye con la orientación política y cultural, argumentando en sus reflexiones la importancia de la interacción social entre los miembros de la institución: "La toma de decisión debe responder a un proceso racional de negociaciones de los grupos y a una dinámica interactiva". La perspectiva política parece ser la plataforma que contextualiza los constructos: metas, celularismo y equipo directivo.

Entre los constructos más relacionados entre si encontramos El clima como una orientación racional y política y la toma de decisión, mostrando un claro distanciamiento con las metas como orientación política y el celularismo. Paralelamente, Javier estructura las diez dimensiones o constructos sistemáticamente, persiguiendo la sistematización de la organización escolar, de forma que, al constructo planificación y equipo directivo, en esta ocasión apoya sus orientaciones sobre una base racional y política respectivamente.

REJILLA 2.

* METAFORA PERSONAL (JAVIER):

	E ₅	E ₆	E ₄	E ₉	E ₂	E ₇	E ₁	E ₃	E ₁₀	E ₈	
C ₃ Clima (R/P)	X	X	V	V	X	X	X	V	X	V	C ₃
C ₅ Toma de Decis. (R)	X	X	V	V	X	X	X	V	X	O	C ₅
C ₆ Planific. (R/P/C)	X	X	V	V	X	X	X	V	V	O	C ₆

C ₇ Trbj. Eq. (R/C/P)	V	V	V	V	X	X	X	X	X	V	C ₇
C ₁₀ Relación Alu. (P/C)	X	X	V	V	X	X	X	X	V	V	C ₁₀
C ₂ Normas (C)	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	C ₂
C ₉ Cambio (R/C/P)	V	V	V	V	X	V	X	V	X	O	C ₉
C ₁ Metas (P)	V	V	V	V	V	V	X	V	V	V	C ₁
C ₄ Celularismo (P)	V	V	V	V	V	X	V	V	V	O	C ₄
C ₈ Equipo Direct. (P)	O	O	O	V	V	O	V	V	O	V	C ₈

En el caso de Germán se rechazó todo intento de diferenciar entre dos metáforas sobre la organización educativa, además el signo predominante en la matriz es el que indica la relación más alta, siendo los elementos relacionados con el cambio y el celularismo los más distanciados y los elementos más relacionados, apoyan los constructos metas y normas, de orientación política y cultural.

En general la perspectiva de Germán se define en un sentido cultural en la mayoría de los constructos, así, al justificar esta tendencia hacia el celularismo, expresa la siguiente afirmación: "El porcentaje de confianza hacia los demás es muy alto... Existe consenso entre grupos. Mi Instituto es algo especial.". De igual modo ocurre con el trabajo en equipo: "Las iniciativas particulares se plantean a un grupo de amigos, y si hay un mínimo de consenso se pasa a la orden del día en el claustro". Al igual que Javier, parece ser que Germán no se siente muy atraído por la gestión fuera del aula, así que su dinámica profesional como profesores con experiencia se define en el contexto del aula más que en su interrelación con la vida ecológica de la institución.

REJILLA 3.

METAFORA DE LA REALIDAD/PERSONAL (GERMAN)

	E ₁	E ₂	E ₃	E ₁₀	E ₇	E ₅	E ₈	E ₆	E ₉	E ₄	
C ₁ Metas (P/C)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	v	C ₁
C ₆ Planificación (P/C)	x	x	x	x	x	x	v	x	x	v	C ₆

C ₂ Normas (P)	x	x	x	v	x	x	v	x	x	v	C ₂
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

C ₃ Clima (P/C)	x	x	x	x	x	x	v	v	x	v	C ₃
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

C ₁₀ Relación Alu. (R/C)	x	x	x	x	x	x	x	v	v	v	C ₁₀
-------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	-----------------

C ₄ Celularismo (C)	v	v	x	x	x	x	x	v	v	x	C ₄
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

C ₇ Trabajo Equi. (C)	x	x	x	x	x	v	x	v	x	v	C ₇
----------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

C ₉ Cambio (C/P)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	v	C ₉
-----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

C ₅ Toma Decis. (C)	v	v	x	x	x	x	v	x	x	v	C ₅
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

C ₈ Equipo Direc. (P/C)	x	v	x	x	v	v	v	v	o	v	C ₈
------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------

BIBLIOGRAFIA:

ARAÑO GISBERT, Juan Carlos (1988): *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.

CALDERHEAD, James (1988): "Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L.M. VILLAR ANGULO (ed.): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*, Alcoy: Editorial Marfil, S.A.

FIRESTONE, W.A. y HERRIOT, R.E. (1982): "Two Images of Schools as Organizations: An Explication and Illustrative Empirical Test", *Administrative Quarterly*, 18 (2), pp. 39-59.

ELBAZ, F. (1981): "The Teacher's Practical Knowledge. Report of A Case Study", *Curriculum Inquiry*, 11, pp. 43-71.

ESCUDERO MUÑOZ, Juan Manuel (1986): "El Pensamiento del Profesor y la Innovación", en L.M. VILLAR ANGULO (ed.): *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 185-227.

GONZALEZ, Maria Teresa (1987): "La Escuela como organización: algunas imágenes metafóricas", *Anales de Pedagogía*, nº 5, pp. 27-44.

GONZALEZ, Maria Teresa y col. (1988): "Cómo piensan los profesores con experiencia y en formación, la Escuela", en C. MARCELO GARCIA (ed.): *Avances en el Estudio del Pensamiento de los Profesores*, Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 307-316.

KHUN, T.F. (1970): *The Structure of Scientific Revolution*, Chicago: University Press.

LOTTO, L.S. (1981): "Believing Seing" en D.C. CLARK, S. McKIBBIN, M. MALKAS: *Alternative Perspectives for Viewing Educational Organization*, Far West Laboratory, San Francisco.

MUNBY, H. (1988): "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales", en L.M. VILLAR ANGULO (ed.): *Conocimiento, Creencias y teorías de los Profesores*, Alcoy: Editorial Marfil, S.A.

POPE, M.L. Y KEEN, T.R. (1981): *Personal Construct Psychology and Education*, London: Academic Press.

POPER, K. (1963): *Conjectures and Refutation*, London: Roudledge and Kegan Paul.

WEICK, K.H. (1979): *The Social Psychology of Organizing*, Addison Wesley Publ. Co. Mass.

WITTRICK, M.C. (1989): *La Investigación en la Enseñanza*, Madrid: Ediciones Paidós, S.A.