



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA
SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA**

**TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA

MARÍA DEL CARMEN SALDAÑA ROCHA

COMITÉ TUTORAL

**TUTORA: DRA. MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO.
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN**

CO-TUTORES

**DRA. CLARA ISABEL CARPY NAVARRO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**DR. ANDRÉS LOZANO MEDINA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

LECTORES:

**DRA. ROXANA GUADALUPE RAMOS VILLALOBOS
CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTACIÓN E INFORMACIÓN DE LA
DANZA "JOSÉ LIMÓN", INBA**

**DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN**

MÉXICO, D.F., SEPTIEMBRE DE 2015.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicatoria

A Felipe, mi compañero de vida, quien siempre está para mí.

A mis hijos, Tania y Freire, mis motivos, mis orgullos.

A sus parejas que también han acompañado este proceso.

A mis nietas, Ametzin y Sabina.

A mi familia toda.

Agradecimientos

Agradecer es un acto que me resulta indispensable. Este trabajo es responsabilidad de quien escribe, sin embargo no pude haber llegado a este momento sin el apoyo de instituciones y personas, por ello aquí expreso lo siguiente:

En primer lugar a las profesoras y escuelas que me permitieron hacer la investigación de campo, su generosidad es extraordinaria, cada una de las profesoras que atendieron mi solicitud lo hicieron con el compromiso que les caracteriza su práctica educativa, mi reconocimiento a su papel como profesoras de educación primaria, porque cada una de ellas asume totalmente su gran responsabilidad social de participar en la educación de niños y niñas.

Mi más profundo agradecimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México, mi *alma mater*, en donde me he formado desde la licenciatura, la maestría y el doctorado, y en donde día a día aprendo de mis maestros, colegas y estudiantes.

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi casa de estudios, a la que agradezco haber podido desarrollarme como académica y en la que he recibido la generosidad intelectual de mis colegas y estudiantes.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo durante el Doctorado lo que me permitió asistir a congresos internacionales y

presentar los avances de la investigación. Por el impulso a la investigación en México.

Especial agradecimiento a mi tutora y directora de tesis, la Dra. María concepción Barrón Tirado, quien con su gran sabiduría y *expertise* en el campo de la Pedagogía y de la Investigación Educativa, generosamente y con gran calidad humana, me guió y acompañó académicamente en todo el proceso formativo del doctorado, gracias por permitirme estar cerca y aprehender sobre cómo formarme en el campo de la Investigación Educativa, gracias también por tu amistad.

Agradezco a mis co-tutores su confianza y generosidad intelectual. A la Dra. Clara Isabel Carpy Navarro, quien desde el primer semestre me orientó en la investigación, su capacidad de diálogo, su contundencia en las recomendaciones, su calidez y firmeza me centraron. Al Dr. Andrés Lozano Medina, quien desde la maestría ha estado presente en mi formación, primero como director de tesis y ahora como co-tutor, porque la discusión y cuestionamientos me hicieron detenerme y repensar para avanzar de una manera más certera, gracias por tus consideraciones.

Mi reconocimiento a los lectores. La Dra. Guadalupe Roxana Ramos Millán, quien con su experiencia como investigadora en el campo de la danza y la educación artística hizo una cuidadosa revisión de la tesis y marcó ausencias importantes que al resolverlas consolidaron mi trabajo. Fue muy afortunado para mí este gran reencuentro. Al Dr. Juan Manuel Piña con quien tuve la oportunidad de conocer la Teoría de las Representaciones Sociales en sus seminarios y quien a través de la

lectura cuidadosa de mi tesis cuestionó y sugirió además recomendaciones que me permitieron reorientar aspectos fundamentales de la investigación.

Tuve la fortuna de compartir, discutir, explicar, defender, atender, recomendaciones de muchos colegas en diversos momentos, cuando me inicié en esta maravillosa aventura de formarme en el doctorado y decidir el objeto de investigación, cuando viví momentos de angustia, cuando tuve dudas, cuando resolví finalmente, son muchos, aquí solamente menciono a algunos de ellos: psic. Aristarco Méndez, Dra. Mónica Lozano, Dra. Jazmín Cuevas Cajigas, Lic. Alejandro Rivera, Lic. Felipe Rodríguez.

A mis colegas y amigos de la Universidad de Barcelona, quienes con especial atención me escucharon, me cuestionaron y me hicieron recomendaciones para mejorar mi tesis: Dra. Nuria Rajadell i Puigrós, quien me aceptó para la estancia académica, breve tiempo de grandes aprendizajes; la Dra. Nuria Lorenzo Ramírez, coordinadora del Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico (GIAD); Sandra Martínez, Aurora Bosna, Claudia Carrasco, Rodrigo Cid, Astrid Castells, Montserrat González (Universidad Autónoma de Barcelona).

ÍNDICE	Página
Introducción	9
1. La elección del objeto de estudio	9
2. El problema de investigación	15
3. Preguntas de investigación	21
4. Objetivos de la investigación	22
5. Estrategia metodológica	23
6. La estructura de la tesis	31
Capítulo I. Nociones sobre representaciones sociales	33
Introducción	33
	36
I. 1. Antecedentes de la Teoría de las representaciones sociales	57
I. 2. La Teoría de las representaciones sociales. El surgimiento de la teoría: el psicoanálisis, su imagen y su público	
I. 3. Los enfoques	71
Capítulo II. El objeto de la representación: la educación artística	81
Introducción	81

II. 1. Acerca de la educación artística	82
II. 2. Importancia de la educación artística en el contexto institucional. La UNESCO	95
II. 3. La educación artística en el plan de estudios de primaria en México	104
	113
Capítulo III. La metodología para el estudio de las representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística	
Introducción	113
III. 1. Los referentes metodológicos para el estudio	115
III. 2. Las profesoras de este estudio	119
III. 3. El diseño de las herramientas para la indagación	122
III. 4. La sistematización de los datos empíricos	126
Capítulo IV. Las representaciones de las profesoras: recurso didáctico y medio para el desarrollo	142
Introducción	142
IV. 1. Las profesoras de escuela pública y privada	144
IV. 2. Características de las escuelas en las que trabajan las profesoras	154

IV. 3. El contenido de la representación	160
IV. 4. Estructura o campo de la representación: imágenes que evocan las profesoras acerca de la educación artística	182
Conclusiones	209
Referencias	217
Anexos	225

INTRODUCCIÓN

Este trabajo aborda el tema de las representaciones sociales de la educación artística en profesores de educación primaria; es un objeto de investigación que corresponde estudiar desde el ámbito pedagógico, pues la materia de estudio, las representaciones sociales, permite dar cuenta de las ideas, las opiniones y las actitudes de los profesores sobre un aspecto que en el ámbito de la educación formal ha tenido poca importancia: la educación artística. Este primer apartado se integra por seis secciones:

1. La elección del objeto de estudio
2. El problema de investigación
3. Preguntas de investigación
4. Objetivos de la investigación
5. Estrategia metodológica
6. La estructura de la tesis

1. LA ELECCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

En esta parte expongo los motivos que me llevaron a elegir el objeto de estudio. Vale la pena señalar que el Seminario de biografía y autobiografía en la investigación educativa que cursé en el doctorado con la doctora María Concepción Barrón Tirado, me permitió recuperar pasajes importantes de mi vida. Estos fueron fundamentales para decidir cuál sería el objeto de estudio. También explico el motivo por el cual

elegí investigar las representaciones sociales y por qué consideré a los profesores de educación primaria.

La educación artística ha sido fundamental en mi vida. Desde la infancia me acerqué al aprendizaje de la danza, en ese momento, sin mucha conciencia del significado de una formación dancística; más bien lo hice porque disfrutaba mucho de ver la danza en escena. Me inscribí en danza moderna, así denominada en ese tiempo en un Centro de Bienestar Social del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS),¹ una de las instituciones que sin grandes aspavientos ha hecho posible que una gran parte de la población se acerque a las actividades artísticas.

Más tarde, durante mis estudios en la Preparatoria número 8 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), me integré al Taller de danza folclórica, en el que la disciplina y la forma de trabajar con el cuerpo fueron muy significativos; reconocer mi potencial en ese sentido también fue importante. En este nivel educativo me involucré de lleno en la música clásica a través de la asistencia constante a

¹ El Instituto Mexicano del Seguro Social se crea en 1943, “Como parte de su objetivo de garantizar el bienestar individual y colectivo, el IMSS ha desarrollado una amplia labor en el campo de la cultura. Desde hace cuarenta años, este Instituto ha sido un promotor incansable del desarrollo artístico nacional. El teatro, la danza, las artes plásticas y las artesanías, la música y la literatura, han encontrado en las aulas y en espacios escénicos del Seguro Social, una plataforma privilegiada para su florecimiento. Gracias al IMSS, durante este tiempo grandes grupos de población trabajadora, pensionados y jubilados, de jóvenes y mujeres, han tenido acceso gratuito a diferentes manifestaciones del arte y la cultura” (OEI, 2014).

conciertos que se ofrecían en el plantel, estas dos actividades dejaron una huella importante en mi vida.

Un nuevo acercamiento, como espectadora, a diversas manifestaciones artísticas: exposiciones, conciertos, presentaciones de danza y teatro, tuvo lugar durante el trayecto de mi formación profesional en la Licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Finalmente, en un periodo importante de mi experiencia profesional, trabajé en el sector cultura, por lo que mi interés en profundizar en la educación artística fue primordial, de manera particular durante mi participación en el área académica del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBA).

Participar en actividades en las que interactuaba con profesores, planes de estudios y procesos formativos en las distintas escuelas,² me permitió un acercamiento teórico importante a la educación artística.

² El Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, desde su creación en 1946, tiene como funciones impartir educación y fomentar la investigación, actualmente cuenta con: cuatro escuelas de iniciación artística ubicadas en el Distrito Federal; 12 Cedart que ofrecen bachillerato en Arte y Humanidades, tres se encuentran en la Ciudad de México, y una en Chihuahua, Colima, Hermosillo, Guadalajara, Sonora, Mérida, Monterrey, Morelia, Oaxaca y Querétaro; 13 escuelas profesionales: Escuela de Diseño, Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado “La Esmeralda”, Escuela de Artesanías, Academia de la Danza Mexicana, Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, Escuela Nacional de Danza Folklórica, Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, Centro de Investigación Coreográfica, Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, Escuela Nacional de Arte Teatral, Escuela Superior de Música, Conservatorio Nacional de Música, Escuela de Laudería; cuatro centros de investigación: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical “Carlos Chavez”; Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de la Danza “José Limón”, Centro Nacional de Investigación,

En el mismo sentido, otra experiencia profesional relevante fue colaborar en el Programa Alas y Raíces a los Niños, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), en el que también me comprometí de manera importante con actividades artísticas y culturales dirigidas a los niños.

Todo lo anterior influyó para decidir cuál sería el objeto de estudio de la investigación que desarrollé para obtener el grado de maestra en Pedagogía; además de que al indagar sobre la investigación educativa en el campo de las artes, identifiqué que había pocos estudios sobre la enseñanza de la danza y menos aún de la danza folclórica, así pude acotar el objeto de estudio: la enseñanza de la danza folclórica, por medio del cual analicé a través de momentos coyunturales la participación central de los profesores.

Sustenté el marco teórico y metodológico a partir de algunos elementos de la Teoría de la acción social, de Pierre Bourdieu, y de la Pedagogía crítica; el caso que investigué fue el de la Escuela Nacional de Danza Folklórica del INBA.

La investigación realizada me permitió mirar con cierta profundidad la educación artística a través de la enseñanza profesional, por todo lo anterior seguiría con la educación artística en la investigación del doctorado.

Documentación e Información Teatral “Rodolfo Usigli”, Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información de las Artes Plásticas (INBA, 2014).

De acuerdo con educadores e investigadores como Herbert Read (1991), Eisner (1995), Vigotsky (2012), Green (2005), Gardner (1999), Aguirre (2007, 2009), Jiménez (2009), Ros (2004), entre otros, reconocí que la educación artística es fundamental en la formación de los individuos.

Tal como se expresa por parte del director general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), quien en 1999 hizo un llamado³ a los países para hacer de la educación artística una parte importante de la vida de los niños y jóvenes que se atienden en la escuela básica.

La educación artística era entonces el objeto de estudio; sin embargo, aparecían interrogantes centrales para la investigación, ¿desde qué marco teórico y metodológico abordaría este objeto?

Al incorporarme al seminario sobre la Teoría de las representaciones sociales con el doctor Juan Manuel Piña del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), encontré la respuesta, pues dicha teoría “ofrece un marco explicativo acerca de los comportamientos de las personas estudiadas que no se circunscriben a las circunstancias particulares de la interacción, sino que trasciende al marco cultural y a las estructuras sociales más

³ “Se necesita ahora un tipo de educación más equilibrado, que ponga las disciplinas científicas, técnicas y deportivas, las ciencias humanas y la educación artística, en un pie de igualdad en las diversas etapas de la escolaridad, durante las cuales los niños y adolescentes deben tener posibilidades de acceso a un proceso de aprendizaje más ampliamente beneficioso para su equilibrio intelectual y emocional”.

amplias” (Araya, 2002). Este enfoque me permitió acotar el objeto de estudio: no sería la educación artística, sino las representaciones sociales.

Ahora bien, esas representaciones sociales, de acuerdo con Moscovici (1979), deberían pertenecer a alguien, consideré entonces que en virtud de la importancia que tiene para los individuos la educación artística y al ser esta materia parte del currículum formal de la educación básica, corresponde a los profesores abordarla como parte de sus tareas docentes; las representaciones sociales serían de profesores de educación primaria.

El estudio se dirigiría a este grupo social en el que existen diferencias: profesores que trabajan en escuelas unitarias en zonas rurales del país, que laboran en zonas indígenas, aquellos que se ubican en escuelas completas en zonas urbanas de toda la república, o bien, quienes son profesores en escuelas de tiempo completo. Consideré a 25 profesores de tres escuelas: 11 de etrabajando en una escuela pública y 14 laborando en dos escuelas privadas.

Las escuelas se ubican en delegación Cuajimalpa, la escuela pública, y cada una de las privadas en la delegación Tlalpan y en la delegación Álvaro Obregón; por lo tanto, el estudio se localizó en el Distrito Federal. La elección de los profesores se debió a las facilidades de acceso a las instituciones.

2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La educación artística ha estado presente a lo largo de la historia en la institución escolar. Es un tema que ha generado interés por parte de investigadores de diversos campos del conocimiento, organizaciones internacionales y nacionales; puede estudiarse desde distintas miradas teóricas y metodológicas, así es factible investigar alguna de las disciplinas que la integran, o bien, una época, un lugar, un personaje o un grupo en particular. Las dimensiones del estudio pueden ser diversas, porque, como señala Aguirre, “la educación artística es un campo vasto y complejo” (Aguirre, 2011, p. 19).

En la presente investigación, la educación artística es el objeto de representación de los profesores de educación primaria. Es importante reconocer que ese objeto, tanto en México como en el mundo, ha tenido que abrirse paso entre los distintos campos del conocimiento.

Es normal para los profesores considerar que las matemáticas, el español o las ciencias naturales son conocimientos que deben privilegiarse en la formación de todo sujeto que transita por los distintos niveles educativos. No se cuestiona su presencia en la vida cotidiana de los sujetos y menos aún en la trayectoria escolar.

En cambio, se tiene que justificar la enseñanza de la educación artística para que sea parte de la formación del sujeto, y, si es necesario, se puede prescindir sin ningún

problema de sus contenidos en favor de las matemáticas o el español.

En algunos casos se piensa que la educación artística es dirigida solamente a un grupo selecto o privilegiado; en otros, que su función es solamente la de formar profesionales de las artes;⁴ así que la consideración de su función como parte de los currícula, no ha sido fácil, Marchesi señala al respecto:

En épocas pasadas, y por desgracia todavía en los tiempos actuales, se pensaba que la educación artística podía ser de interés solo para quienes veían en el arte un campo de desarrollo profesional, o era contemplada como una actividad marginal en las escuelas. Lo cierto es que el avance en la investigación de la psicología, la neurociencia, la educación y los valores ha subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales (Marchesi, 2011, p. 9).

La idea de que la educación artística es marginal, se reconoce cuando se observa que los profesores la identifican como útil para atender actividades de carácter cívico o recreativo, así se desarrollan “manualidades” para conmemorar el día de la madre, o bien, se realizan “bailables” para celebrar la independencia o la revolución, de tal manera que se piensa, como señala Vigotsky, que puede verse como un adorno:

⁴ El tema de la formación de profesionales del arte no corresponde a esta investigación; sin embargo, vale la pena señalar que los egresados de diversas licenciaturas de arte tienen que “luchar contracorriente” para abrir espacios en los diversos campos profesionales.

Es perfectamente admisible la opinión de que el arte representa un adorno en la vida, pero contradice radicalmente a las leyes que sobre el mismo descubre la investigación psicológica. Esto muestra que el arte representa el centro de todos los procesos biológicos y sociales del individuo en la sociedad, que es el medio de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida. Esto supone una refutación radical del enfoque del arte como adorno y nos obliga a dudar de la validez del pronóstico que acabamos de citar (Vigotsky, 2012, pp. 316-317).

Algunos profesores piensan que la asignatura no debe ser impartida por ellos,⁵ pues los saberes son especializados y no cuentan con la formación necesaria que les permita lograr los objetivos de la misma. Otras ideas acerca de la posibilidad de sustituir o no otorgar atención o importancia a la educación artística en las escuelas y en el currículum, de acuerdo con Terigi son:

Numerosas prácticas de las que tiñen la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas [como] la tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efémerides como justificativo para ejercitar coreografías folclóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta aplicación de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o por sesión son ejemplos (Terigi, 2002, p. 18).

⁵ Se diseñó un primer cuestionario piloto que se aplicó el 28 de septiembre de 2012 a un grupo de 16 profesoras de una escuela particular ubicada en el centro de la Ciudad de México, el resultado permitió reconocer que las docentes desconocían el programa de educación artística –en virtud de que a lo largo de su experiencia en escuelas privadas siempre había un profesor “especializado” en artes que se hacía cargo de la materia– y que su formación no era la adecuada para impartir la asignatura.

En relación con los profesores de educación primaria,⁶ de quienes se estudian representaciones sociales, encontramos a aquellos que han sido formados ex profeso a través de la normal básica, o la Licenciatura en Educación Primaria⁷ y egresados de licenciaturas como Pedagogía, Ciencias de la Educación, Sociología de la Educación, Licenciatura en Psicología Educativa o Licenciatura en Psicología e incluso Derecho.

Cabe mencionar que hasta 1983 se accedía a la educación normal sin el bachillerato, la formación como licenciado en Educación Primaria y su ubicación en el nivel de educación superior se instaura a partir del Acuerdo número 134, que en sus considerandos señala:

Que tanto la Ley Federal de Educación como la Ley para la Coordinación de la Educación Superior definen a la educación normal como del tipo superior, lo que sirvió de fundamento legal a la expedición del acuerdo presidencial, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 23 de marzo de 1984, por el que se dispone que dicha educación, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendrá el grado académico de licenciatura y requerirá como antecedente propedéutico el bachillerato (SEP, 2014).

⁶ Los profesores de educación primaria son definidos con base en la función que desempeñan y no por su formación, ya que no todos los profesores cursaron la educación normal básica, o la licenciatura en Educación primaria.

⁷ En México la educación normal ha sido considerada como una formación de Estado, pues todo lo referido a ella lo establece la Secretaría de Educación Pública: planes y programas de estudio; cobertura de atención; denominación de la profesión; la ubicación en el sistema educativo nacional, que antes de 1984 era parte del nivel medio superior y a partir de ese año, según el Acuerdo 134 del 6 de agosto de 1988, forma parte de la educación superior; contar con estudios precedentes de bachillerato como requisito; entre otros.

En el artículo 2º del Acuerdo número 134 se indica que:

El plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria está integrado por dos áreas de formación: una general, de tronco común, y otra específica para el nivel educativo en el que se ejercerá la docencia.

El área general de tronco común está integrada por tres líneas de formación: social, pedagógica y psicológica y un grupo de cursos instrumentales; en total cubren treinta y un espacios curriculares. El área específica está integrada por los cursos que atienden las características de la Educación Primaria, y cubren treinta y dos espacios curriculares (SEP, 2014).

Para educación artística, en este plan de estudios de 1984, se incorporan cuatro espacios curriculares destinados a la “Apreciación y Expresión Artísticas I, II, III y Creatividad y Desarrollo Científico” (SEP, 2014). Aquí encuentra el profesor de educación primaria información y, en su momento, una guía para tomar una posición frente a la educación artística, que posteriormente se expresará en su práctica docente.

El Plan de Estudios 1997 se compone de tres áreas. En los dos primeros semestres se incluyó la asignatura de Educación Artística.

Puede apreciarse que, como sucede con otros países, la formación de los docentes es general. En el informe Educación artística y cultural en el contexto de Europa, de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (2010 p.10) se señala que:

Como señala Bamford (2006) un buen número de sistemas educativos delegan la enseñanza de las materias artísticas – especialmente a los niños más pequeños– en docentes generalistas. Enseñar arte a un alto nivel no es una tarea fácil, por lo que no es de extrañar que especialmente los docentes de educación primaria no tengan la suficiente confianza para impartir esas materias (Taggart *et al.*, 2004).

Por su parte, los profesionales de otras disciplinas también reciben una formación general cuyo énfasis se orienta hacia la conformación de un perfil profesional que les permita su inserción en los diversos campos profesionales. En el caso de la licenciatura de la que egresaron, no se encuentra la educación primaria de manera directa, pero tampoco tuvieron ningún acercamiento durante su formación a la educación artística.

En la formación de quienes son licenciados en Educación Primaria, el contacto con la educación artística se encuentra en los contenidos de algunas asignaturas (ver capítulo II de este trabajo, en el que se exponen los resultados de la investigación de campo), los auxiliares de los que dispone el maestro para desarrollar su práctica docente; y durante su ejercicio profesional la aproximación tiene lugar a partir de la información que circula en planes y programas de estudio y *Libro del docente*.

Cabe aclarar que en esta investigación se utiliza la expresión *educación artística*, pues es así como se

denomina la asignatura correspondiente al plan de estudios 2011 de educación primaria. En este documento se expresa la orientación de la propuesta, que se fundamenta a través de la estética, a la cual se le reconoce un gran potencial.

También es importante destacar la coincidencia con Aguirre Lora, sobre cómo se ha ido transformando la noción de educación artística:

[...] el campo de la educación artística pudiera decirse que recoge, en primera instancia, el legado de las bellas artes, también hemos de reconocer que esta noción, hace algunas décadas sometida a su propio desgaste, ha llegado a ser incómoda y hemos presenciado su desplazamiento por la de Artes (Aguirre, 2011, p. 21).

Con estos referentes, el maestro de educación primaria desarrolla su práctica docente, de tal manera que podremos indagar sus representaciones sociales sobre este tema, que es parte de las asignaturas que imparte.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una tarea central en este trabajo consistió en la definición de las preguntas que se consideran como una guía importante en cada una de las etapas del estudio; en la pregunta central y en las secundarias, se intenta concretar también el alcance, es decir, se acota el fin de la investigación, su temporalidad y su ámbito de estudio, que se restringe al Distrito Federal y a dos contextos, escuela pública y privada. Así la interrogante central se estructuró

como sigue: ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores de educación primaria de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal sobre la educación artística?

Por su parte, el acercamiento a la información que circula sobre educación artística se planteó con base en la pregunta: ¿qué conocimientos tienen los profesores de educación primaria sobre la educación artística, a partir de su formación y de su experiencia profesional en la que se encuentra esta información (planes, programas de estudio y *Libro del docente*)?

Para reconocer la actitud que los docentes tienen sobre la educación artística, se formuló la pregunta: ¿qué opinión tienen los profesores de educación primaria sobre la educación artística?, ¿de qué manera asumen los profesores de educación primaria la enseñanza de la educación artística, en el grado que imparten? y ¿cuál es el campo de la representación social entre los profesores de educación primaria de escuela pública y privada del Distrito Federal?

A partir de la información empírica recuperada, se expone en el capítulo IV el análisis de la interpretación del objeto estudiado, que se concreta en las preguntas anteriores.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los alcances de la investigación se expresan a través del siguiente objetivo general: identificar las representaciones sociales de profesores de educación primaria de escuelas

públicas y privadas del Distrito Federal sobre la educación artística.

Los objetivos que se desprenden del general son: a) reconocer la información que sobre la educación artística tienen los profesores de educación primaria de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal; b) conocer las opiniones de los profesores de educación primaria de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal sobre la educación artística; y c) reconocer la función que tienen las representaciones sociales en la práctica educativa de los profesores.

5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El estado del arte

El recorrido metodológico para abordar el objeto de estudio, me llevó en primer lugar a identificar quiénes y desde qué postura teórica y metodológica habían desarrollado investigación sobre representaciones sociales, particularmente sobre la educación artística.

La búsqueda que se realizó a través de internet, fundamentalmente se centró en las bibliotecas de las siguientes instituciones: UNAM, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), además de revistas electrónicas reconocidas en el ámbito de la investigación educativa y de libros en los que

se reportaron investigaciones sobre representaciones sociales.

En el portal web Tesisunam se encuentra un total de 2017 registros de tesis de licenciatura, maestría y doctorado que tienen por objeto el estudio de las representaciones sociales.

Sobre representaciones de profesores se identifican un total de 19 investigaciones: una de educación preescolar, cuatro de educación primaria, tres sobre profesores/orientadores educativos de secundaria, un estudio acerca de profesores de bachillerato y 10 que corresponden a profesores de educación superior.

Llama la atención que el primer registro de tesis es de 1946 (Segura, 1946) y hace referencia a las representaciones sociales, teoría que se desarrolla hasta la década de los sesenta; el más reciente es de 2015.

En la UAM, en el archivo de tesis digitales del periodo 2004-2013, en sus distintos campus, se encuentran 38 documentos que reportan en su título la denominación de representaciones sociales y solamente una de ella es sobre docentes.

Aquí se destacan algunas de las investigaciones cuyo objeto de estudio corresponde al de nuestra investigación, representaciones sociales de profesores de educación básica:

Mercado, M. (2002). *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea docente*. El propósito de la investigación es:

Analizar la forma en que las representaciones sociales se imbrican con el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de primaria y profundizar en las implicaciones de esa imbricación en la configuración de núcleos identitarios que estructuran la profesión (Mercado, 2002).

Sánchez, V. (2012). *Representaciones sociales de profesoras de educación preescolar en torno a su profesión*. El objetivo de la investigación es:

Analizar las representaciones sociales de las profesoras de educación preescolar con base en sus relatos en relación con la profesión, considerando su rol profesional a partir de contextos mutuamente influyentes: la escuela y la familia como elementos socioculturales y educativos intersubjetivos que dan sentido a dichas representaciones (Sánchez, 2012, p. 15).

Guzmán, Ch. (2012). *Representaciones sociales de la interculturalidad que tienen los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria*. El enfoque que se consideró para la investigación es el procesual, con los siguientes propósitos: 1) Sistematizar, analizar e interpretar las representaciones sociales que acerca de la interculturalidad construyen los docentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria de la UPN Unidad 094 Centro; 2) Conocer los procesos mediante los cuales

construyen sus representaciones sociales respecto a la interculturalidad (Guzmán, 2012, p. 27).

Terrón, E. (2009). *Educación ambiental, representaciones sociales de los profesores de básica y sus implicaciones educativas*. El marco metodológico es cualitativo-interpretativo y se utiliza el análisis de relatos.

Sobre el objeto de la representación: educación artística, solamente encontramos una tesis: Rosas, D. (2011). *Las representaciones sociales de educación artística en los maestros de historia de la educación de la FES Aragón*.

Por otra parte, ya se han hecho revisiones exhaustivas acerca de las investigaciones realizadas con base en la teoría y la metodología que propone la Teoría de las representaciones sociales (TRS), un importante esfuerzo de recuperación acerca de las investigaciones sobre representaciones sociales en México que realizan Piña y Cuevas, quienes en sus hallazgos reportan que:

En el rastreo de la producción escrita entre 1991 y 2001 se encontraron 30 documentos vinculados con la línea de representaciones sociales. Este número se incrementó después del Primer Coloquio Nacional de Representaciones e Imaginarios Sociales en los Procesos Educativos, celebrado en la ciudad de México en el otoño del año 2002; sin embargo, estos no fueron incluidos en este artículo entre 1995 y 2002 (Piña O. C., 2004, p. 110).

Mireles y Cuevas (en Piña, Furlán y Sañudo, 2003, p. 71), dan cuenta de diversos trabajos cuyo objeto de investigación son las representaciones sociales, señalan que:

Durante la última década del siglo XX, en la investigación educativa emergió y comenzó a consolidarse una corriente basada en la teoría de las representaciones sociales con el fin de comprender el conocimiento de sentido común que construyen los actores en su vida diaria.

Los documentos [...] que se reseñan, muestran que a partir de la segunda mitad de los noventa, algunas investigaciones se dirigen al análisis de las representaciones de los actores educativos. Se observa que estos estudios se fundamentan en diferentes disciplinas: psicología, sociología, antropología y pedagogía. Abordar el terreno educativo para conocer y comprender las representaciones permite saber qué piensan y cómo perciben la realidad los actores desde el mundo de sus significaciones. Ésta, sin duda, resulta una tarea importante ya que permite acercarse al ser humano como ser histórico y simbólico (en Piña, Furlán y Sañudo, 2003, p. 71).

Cabe señalar que al consultar el texto de Oliva Rosas, *El proceso de formación de los maestros de escuelas primarias rurales. La construcción de su formación pedagógica*, la autora hace uso de la metodología de investigación acción, y como instrumentos para la recolección de información y análisis de la misma los siguientes: “Taller (1995-1996), Autobiografía, Narrativa, Entrevistas a profundidad, Cuestionario, Cuadro de trayectoria de trabajo, Gráfica de proceso de formación, Semblanzas de maestros” (Rosas, 2003).

No se localizan en el texto referencias a la TRS.

Otra investigación que se ubica en esta lista es la de *Creencias de los egresados de posgrado sobre su práctica docente*, en este caso, y de acuerdo con la reseña de la investigación que elabora Ana Hirsch, se menciona:

Del primer capítulo –que se refiere a los antecedentes– sobresalen dos ideas. La primera es que este estudio se inscribe en el “paradigma cualitativo de investigación de los pensamientos del profesor”. Esta estrategia surge a finales de la década de los setenta (siglo XX), “bajo la premisa de que el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los maestros son aspectos relevantes que influyen en su actividad educativa”. Las tres principales categorías al respecto son: planificación del profesor, sus pensamientos y decisiones y sus teorías y creencias (Hirsch, 2005 p. 163).

Algunas publicaciones más en las que se presentan investigaciones cuyo referente teórico-metodológico es la TRS son:

1. *Prácticas y representaciones en educación superior* (Piña O. J., 2007), en la que se encuentran trabajos de Olivia Mireles y Yazmín Cuevas: *Una aproximación a las prácticas de los estudiantes universitarios. Representaciones sociales de estudiantes y profesores. La UNAM, el segundo hogar*; Fernando González Aguilar: *La autoridad de la UNAM: representaciones sociales de estudios universitarios*; Silvia Gutiérrez Vidrio: *El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de representaciones sociales*; Juan Manuel Piña Osorio y

María Isabel Arbesú García: *Valoraciones estudiantiles de un curso de investigación cualitativa*.

2. *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*, coordinado por Olivia Mireles (2012), integra seis trabajos de investigación a saber: *Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos*, de Silvia Gutiérrez, María Isabel Arbesú y Juan Manuel Piña; *¿Qué es la excelencia académica?*, de Olivia Mireles Vargas; *La representación del buen maestro: un acercamiento a partir del habitus de los formadores de docentes*, de Catalina Gutiérrez López; *Las representaciones sociales de la actividad docente a partir de la identificación de grupos de asociados*, de María Guadalupe Villegas Tapia; *Representaciones sociales sobre las instituciones de educación superior privadas: un análisis del diario El Universal*, de Yazmín Cuevas Cajiga; y *La representación social. Autonomía en la UNAM (1910-1945)*, de María de Lourdes Velázquez Albo.

3. *Representaciones sociales y análisis de datos*, de Willem Doise, Alain Clémence y Fabio Lorenzi-Cioldi, en el que se los autores señalan que:

Actualmente muchos investigadores utilizan métodos de análisis automático de datos para estudiar las representaciones sociales. Esos métodos, tales como el análisis factorial tradicional o el análisis factorial de correspondencias tienen como característica común el proponerse difundir los principios organizadores de las *diferencias* entre respuestas individuales (Doise, 2005, p. 21).

A lo largo del texto se presenta en cada capítulo una técnica diferente y un ejemplo de su aplicación en investigaciones realizadas: Capítulo I. Clasificación automática: proximidades entre los contenidos de una representación social (ejemplo: un movimiento de protesta, investigación realizada por Giacomo en 1986; Capítulo 6. Análisis factorial: toma de posición en el campo de las representaciones (*ejemplo: el trabajo de los psicólogos*).

Un importante espacio de difusión para los trabajos de investigación son los congresos, pueden referirse aquí el Coloquio de Doctorandos del Programa de Posgrado de Pedagogía de la UNAM, en el que se encuentran en proceso investigaciones bajo esta perspectiva teórico-metodológica; o bien el II Coloquio Internacional de Investigación sobre Representaciones Sociales. Aportes Epistemológicos y Metodológicos (Red Nacional de Investigadores de Representaciones Sociales, 2013).

Finalmente se encuentran las revistas especializadas en las que los investigadores difunden también sus resultados, tal es el caso de la investigación: Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación, de Silvia Gutiérrez Vidrio (2007) en la *Revista VERSIÓN 19. UAM Xochimilco*.

Como puede apreciarse en esta muestra, en México cada vez más los investigadores encuentran en la TRS la vía teórica y metodológica para el estudio de diversos objetos,

por ejemplo, en los referidos aquí se encuentran: vida estudiantil, formación académica de normalistas, igualdad en educación, docentes; o el que corresponde a esta investigación: educación artística.

6. LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

El trabajo se presenta en cuatro capítulos, a saber: El capítulo I ofrece el marco teórico que fundamenta este trabajo, se explica la Teoría de las representaciones sociales desde sus antecedentes, las influencias, los enfoques y los elementos centrales que la constituyen y que permiten interpretar los resultados de la investigación empírica.

El capítulo II atiende aspectos teóricos relativos a la educación artística a partir de autores como Dewey, entre otros y aporta las concepciones que sobre la misma asumen instituciones que fijan orientaciones generales en un caso a nivel mundial (la UNESCO) y en otro de carácter más local (la Secretaría de Educación Pública y sus planteamientos sobre la educación artística).

En el capítulo III se explica la concepción de la investigación y el recorrido metodológico, los instrumentos para la recopilación de la información que se diseñaron con base en la propuesta de Asociaciones libres de Abric (2001) y la guía de entrevista que fue aplicada a profesoras clave. Se expone también el tratamiento de la información recopilada,

cuya base fue la técnica de redes semánticas y los planteamientos de Moscovici (1979) y de Abric (2001).

El capítulo IV muestra los resultados de la investigación documental y empírica, la exposición se aborda con base en los componentes de la representación que señala Moscovici (1979): la información, que refiere el conocimiento sobre el objeto de la representación; la actitud, que nos indica la predisposición hacia la educación artística; y la imagen o campo de la representación.

En las conclusiones se da cuenta de los alcances de la investigación y plantean las posibilidades de investigación que pueden derivarse de la presentada aquí. Se incluyen las referencias consultadas y un último apartado de anexos.

CAPÍTULO I. NOCIONES SOBRE REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles.
Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar,
en nuestro universo cotidiano a través
de una palabra, un gesto, un encuentro.
La mayor parte de las relaciones sociales estrechas,
de los objetos producidos o consumidos,
de las comunicaciones intercambiadas,
están impregnadas de ellas.

Serge Moscovici (1979)

INTRODUCCIÓN

Hacia los años cincuenta del siglo pasado, en Francia se lleva a cabo una importante investigación que será el parteaguas en el campo de la psicología social. Esto se da en un momento en el que todavía el conductismo tenía un peso sumamente relevante en la psicología. Se estudia el psicoanálisis no la materia en sí, esto es, la teoría, los enfoques o corrientes, los actores que construyen los diferentes enfoques teóricos; sino el psicoanálisis como objeto de representación.

La Teoría de las representaciones sociales permitió el estudio y análisis de diversos objetos de estudio tanto en la psicología como en las ciencias sociales, desde luego en el campo educativo se encuentran un gran número de investigaciones desde este referente. Aquí se enuncian algunas que se desarrollan entre los años noventa y 2012 solamente en México, pues la producción a nivel mundial es sumamente amplia, solamente diremos al respecto que el propio Laboratorio de Psicología Social de París dirigido por Moscovici ha dedicado décadas al desarrollo de la teoría a partir de la investigación; en Ginebra, otro grupo de expertos en la materia también ha dedicado un gran número de investigaciones cuyo objeto de estudio son las representaciones sociales; por su parte en América Latina también existen investigadores que han incursionado en esta línea.

Este capítulo se dedica, en primer lugar, a mostrar los referentes teóricos en la línea de representaciones sociales que han guiado la investigación; en segundo lugar, se presentan algunos antecedentes del autor de la Teoría de las representaciones sociales (TRS), Serge Moscovici, pues se considera fundamental exponer la historia de vida – personal y profesional– de quien logra una construcción teórica que se constituye en una aportación a la psicología social y a la investigación social y educativa; posteriormente, se hace una exposición sobre la propia

teoría, sus influencias teóricas, sus referentes conceptuales, sus principios, sus enfoques.

Antes de dar paso al desarrollo del capítulo, conviene explicar por qué estudiar las representaciones de los profesores de educación primaria sobre la educación artística. Aquí vale la pena señalar que desde 1999 la UNESCO ha hecho un llamado sobre la educación artística a los gobiernos para que sea considerada en los currícula de todos los niveles, ante este señalamiento, una gran parte de los países adheridos a esta organización, han respondido, por ejemplo, en Europa:

La Comisión Europea propuso la creación de una Agenda Europea para la Cultura, aprobada por el Consejo de la Unión Europea (UE) en 2007. Esta agenda reconoce el valor de la educación artística en el desarrollo de la creatividad. Además, el marco estratégico de la UE para la cooperación europea en materia de educación y formación para la próxima década, destaca la importancia de las competencias transversales clave, entre ellas, la sensibilidad cultural y la creatividad. La declaración de 2009 como Año Europeo de la Creatividad y la Innovación es un reconocimiento adicional de los vínculos que existen entre sensibilidad cultural y creatividad (Eurydice, 2010, p. 3).

Entre otros logros concretos, puede señalarse que en más de 30 países se desarrolla la educación artística y existen diversos programas en los que participan artistas para la difusión de las artes en los ámbitos educativos.

Por otro lado en América Latina, cuando menos en el nivel de educación básica, la educación artística forma parte del currículum. Particularmente en México, a través de las últimas reformas educativas, la educación artística se incorpora como parte del currículum. Con base en lo anterior se considera que es importante estudiar las representaciones sociales sobre la educación artística en profesores de educación primaria, ya que por un lado adquiere en la política educativa un papel relevante y por otro lado es innegable su importancia de en la vida del ser humano, en el caso de la primera etapa de vida corresponde a la escuela y particularmente a los profesores el acercamiento a los lenguajes artísticos.

I. 1. ANTECEDENTES DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Toda teoría es desarrollada por individuos que han tenido una historia de vida en contextos sociohistóricos y culturales particulares, que les deja una serie de huellas a partir de las cuales se va trazando su forma de vida. La historia de Serge Moscovici no es la excepción, por ello consideramos necesario dedicar algunas líneas al autor de la TRS.

Moscovici nació en 1925, en Rumania, donde vivió sus primeros años y pasó por experiencias muy difíciles, por ejemplo, fue “excluido del Liceo de Bucarest hacia 1938 así como recluido en un campo de trabajos forzados de donde

fue liberado en 1944 por el ejército rojo” (Boletín Científico Coband Número 45, 2013).

La vivencia en el campo de trabajos forzados y su relación con el partido comunista, dejaron una huella importante en su vida, que se apreciará más tarde en su obra.

Militó en el partido comunista de su país y finalmente emprendió su camino hacia el mundo occidental, para ello aprendió francés con Isidoro Goldstein, futuro Isidore Isour, fundador del letrismo. Juntos fundaron *Da*, una revista de arte y literatura hacia fines de 1944 (Boletín Científico Coband Número 45, 2013). En su recorrido hacia Francia pasó por Hungría, Austria e Italia.

Al llegar a Francia, estudia Psicología y obtiene en la Universidad de La Sorbona el título de licenciatura en 1949; el siguiente año consigue su diploma del Instituto de Psicología, también en París, en donde a partir de entonces sentó su residencia. Ese mismo año recibe una beca para refugiados y con ella continúa su formación en la misma disciplina.

De acuerdo con información proporcionada por la Red de Psicología Social,

Moscovici comenzó su carrera de investigación mediante el estudio de la forma en que los grupos reformulan y distorsionan la información que reciben. Mostró cómo una minoría consistente podría conseguir que los miembros de un grupo mayoritario

alteraran sus respuestas en una tarea de la percepción del color, incluso cuando la minoría no era inusualmente alta en el estatus social. Con estos resultados, Moscovici añade una perspectiva nueva e importante a la investigación sobre el comportamiento del grupo (Red de Psicología Social, 2013).

En la biografía que se publica en la revista *Coband*, se afirma que: “Moscovici también estudió epistemología e historia de la ciencia con el filósofo Alexandre Koyré” (Boletín Científico Coband Número 45, 2013).

Durante la siguiente década estudia el doctorado en el que desarrolla una investigación de largo alcance, es ahí donde genera todo el planteamiento teórico a partir de los resultados que obtuvo con el estudio empírico. La tesis con la que obtuvo el grado de doctor, se constituyó en material de trabajo para la elaboración de un libro, tal como lo señala en el prólogo su autor:

La primera edición de *El psicoanálisis, su imagen y su público* era una tesis. Espero que esta segunda edición sea un libro. De una a otra modifiqué el estilo, la forma de exponer hechos e ideas, eliminé indicaciones técnicas y teóricas que interesaban solamente a un círculo restringido de especialistas o que se han convertido en moneda corriente. Entiéndase bien que este trabajo de reescritura corresponde también a una evolución personal e intelectual frente a los ritos de iniciación universitaria y científica (Moscovici, 1979, p. 9).

Esta obra se publica en francés en 1961, y la primera edición en español en 1979, por la editorial Huemul. Vale la pena mencionar que no se reeditó en español. Respecto a su formación, en la biografía que se presenta en la revista *Coband*, se menciona:

En los años 60s, fue invitado a los Estados Unidos por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Princeton y Stanford. [...] en la Nueva Escuela de Investigaciones Sociales (New York), paralelamente con sus seminarios en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales en París, donde fundará el Laboratorio de Psicología Social. [la teoría] queda constituida, y en donde se formó [...] (Abric, Beauvois, Doise, Ghiglione, Herzlich, Jodelet, Rouquette, entre otros) (Boletín Científico Coband Número 45, 2013).

Moscovici colaboró con Piaget: “a finales de los años sesenta, me invitó a Ginebra, para organizar el primer laboratorio de Psicología Social ahí” (Moscovici, 1999, p. 18); así como en importantes instituciones educativas, entre otras, el Instituto Jean Jacques Rousseau, de la Universidad de Génova, y la Universidad de Cambridge, a donde fue llamado especialmente para impartir cátedra y dictar conferencias.

Su permanente contribución al desarrollo de la TRS, le hace merecedor de distinciones como el Doctorado Honoris Causa en diversas instituciones y universidades en Londres, Bolonia, Bruselas, Génova, Glasgow, Roma, Sevilla y México; el premio europeo Amalfi de sociología y ciencias

sociales por la obra *La machine à faire des dieux* (1988); el Premio Balzac, por su trabajo en psicología social (2002); el Premio Wundt-James, otorgado por la APA y la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos en 2007, entre otros (Boletín Científico Coband Número 45, 2013).

Entre sus publicaciones se encuentran las siguientes:

Libros:

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.

Moscovici, S. (2001). *Representaciones sociales: ensayos en la psicología social*. Nueva York, Estados Unidos: New York University Press. Moscovici, S. (1976). *La influencia social y el cambio social*. San Diego CA, Estados Unidos: Academic Press.

Moscovici, S. y Markova, L. (2006). *La realización de la psicología social moderna: la historia oculta de cómo se creó una ciencia social internacional*. Cambridge, Reino Unido: Polity.

Moscovici, S., Mugny, G. y Van Avermaet, E. (eds). (2008). *Perspectivas sobre la influencia de la minoría*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.

Artículos en revistas:

Laurens, S. y Moscovici, S. (2005). Auto-conversión del confederado y otros: un fenómeno descuidado. *Revista de Psicología Social*, 145 (2), 191-207.

Moscovici, S. (1988). La conciencia social y su historia. *Cultura y Psicología*, 4 (3), 411-429.

Moscovici, S. (1991). Experimento y experiencia: un paso intermedio de Sherif a Asch. *Diario de la Teoría de la Conducta Social*, 21 (3), 253-268.

Moscovici, S. (1989). Condiciones previas para la explicación de la psicología social. *European Journal of Social Psychology*, 19 (5), 407-430.

Moscovici, S., Lage, E. y Naffrenchoux, M. (1969). Influencias de una minoría consistente en las respuestas de la mayoría de las respuestas a una tarea de la percepción del color. *La sociometría*, 32, 365-80 Un estudio de las minorías como víctimas.

Moscovici, S. y Zavalloni, M. (1969). El grupo como un polarizador de las actitudes. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 12 (2), 125-135.

Schultz-Hardt, S., Frey D., Lüthgens, C. y Moscovici, S. (2000). Búsqueda de información sesgada en la toma de decisiones en grupo. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 78 (4), 655-669.

En 1960, Moscovici hace explícita su formación política y su interés por incursionar en ella desde un cargo de elección,

al postularse para la Alcaldía de París, el cual no logró conseguir.

Hasta aquí algunos datos que nos permiten reconocer al autor desde su historia personal y profesional. En este recorrido se encuentra parte de su vida en su país natal, sus logros como psicólogo-filósofo-epistemólogo y el gran reto: la construcción de su teoría, que fue en un primer momento desdeñada, pero que con el paso del tiempo logró posicionarse en la academia de tal manera que hoy es un referente fundamental en la psicología social y en campos como el de la sociología, la pedagogía, la antropología; así como su propuesta de investigar y explicar la construcción de representaciones sociales en diversos grupos humanos.

Para cerrar este apartado podemos decir que Moscovici ha sido el transgresor de la psicología de los años sesenta, el desarrollador de la TRS durante más de 30 años y también el gran innovador.

Algunas influencias teóricas en Moscovici

Toda construcción teórica se nutre de diversas aportaciones que recibe su autor de otros que han desarrollado estudios sobre algunos de los elementos que constituyen la propuesta teórica. La TRS no es la excepción, por ello en este apartado se destacan algunas de las influencias que se identifican en la construcción de la TRS, por ejemplo, desde

la perspectiva sociológica, se encuentra a Durkheim con la noción de hecho social y representación colectiva; desde la psicología, encontramos a Wundt, con la Psicología de los pueblos, obra en la que se encuentra presente lo social, esta es una línea fundamental en psicología puesto que para la época en que surge la TRS prevalecía el estudio del individuo y su comportamiento aislado de lo social; a pesar de la existencia de investigaciones que mostraban la interrelación entre lo psicológico y lo social, por ejemplo, William Thomas y Florian Znaniecki quienes realizan el estudio de los campesinos polacos y europeos.

En la misma línea psicológica se exponen las influencias de Piaget y Vigotsky, autores que hacia los años veinte producen textos en los cuales también se encuentra el factor social; se recuperan también las aportaciones del psicoanálisis, de Lucien Lévy-Bruhl y las de Berger y Luckman; por supuesto, no puede dejar de considerarse que la formación de Moscovici se constituyó con el estudio de filósofos importantes, por el psicoanálisis y el marxismo, este último referente es muy importante en su juventud.

Diversos autores como Araya, Banchs, Jodelet, Abric, Perera y Mora, entre otros, que han seguido el surgimiento y desarrollo de la TRS, consideran que Moscovici tuvo una serie de influencias que le permitieron arribar a la construcción de dicha teoría. Araya (2002) plantea como principales influencias a Durkheim, a Lucien Lévy-Bruhl, la psicología genética piagetiana, el psicoanálisis freudiano, los

aportes de Fritz Heider y los de Berger y Luckmann; por su parte, Mora (2002) considera tres influencias centrales “la Etnopsicología de Wundt, el Interaccionismo simbólico de Mead y el concepto de Representaciones Colectivas de Durkheim”. En esta investigación consideramos a: Wundt, Durkheim, Peter Berger y Thomas Luckman, así como a Piaget y Vigotsky.

Wilhelm Wundt, elementos para una psicología de los pueblos

En 1926, Wilhelm Wundt da a conocer un estudio que es relevante en el campo de la psicología. *Elementos de psicología de los pueblos* es un texto en el que el autor establece cuatro periodos del hombre y en el que destaca fundamentalmente: “la coexistencia, sus condiciones comunes y relaciones mutuas, [...] la evolución psicológica de los pueblos” (Wundt, 1990, p. 8).

Wundt señala las características de cada uno de los periodos, así el hombre primitivo “representa el ínfimo grado de cultura” (1990, p. 7); el segundo periodo, el hombre totemístico “corresponde a un mundo de representaciones dentro de las cuales predomina el animal sobre el hombre” (Wundt, 1990, p. 8); el tercero es un periodo en el que conviven el ser humano con los héroes y los dioses, “con la evolución de la poesía se transforman y enriquecen también las formas del lenguaje” (Wundt, 1990, p. 9); finalmente, el periodo el Estado nacional y la religión.

La obra de Wundt es importante como antecedente porque enfatiza la vida en sociedad, las influencias de esa vida colectiva van generando formas de relación y provocando sistemas de regulación social, como se señala en el último periodo, Estado y religión, en el que “las asociaciones nacionales se convierten en humanas” (Wundt, 1990, p. 9).

Este autor señala que todas las acciones del ser humano, pueden “ser explicadas únicamente por las propiedades de la conciencia individual, pues suponen la influencia recíproca de muchos” (Wundt, 1990, p. 2). La presencia de Wundt en el ámbito de la psicología tuvo un gran impacto, ya que separó los estudios del ser humano del campo de investigación de la antropología, pero al mismo tiempo reconoce la importancia del diálogo entre la antropología y la psicología.

De acuerdo con Toledo (2003), Wundt hace una consideración importante sobre el concepto de psicología de los pueblos, señala que se encuentra como concepto hacia la mitad del siglo XIX, con dos acepciones: una centrada en lo psicológico-etnográfico y otra en lo meramente psíquico:

La psicología de los pueblos nos conduce a la consideración de los diferentes grados de evolución psíquica de la Humanidad, aún hoy ofrece el camino a la verdadera Psicogénesis. Por el conocimiento de los estados primitivos en sí cerrados llegase a una continua serie de estados intermedios a tender puentes sobre culturas más complicadas y superiores. Así es la Psicología de los pueblos en el

sentido principal de la palabra, Psicología de la Evolución (Entwicklungspsychologie) (Toledo, 2003, p. 4).

El estudio de Wundt ha sido para la TRS un antecedente relevante a partir de las consideraciones sobre la influencia que tiene la vida colectiva.

Durkheim: hecho social y representación colectiva

Acerca del hecho social, Durkheim aclara una serie de aspectos a partir del cuestionamiento sobre qué es un hecho social, la disertación del autor va recorriendo una serie de aspectos: lo psíquico, lo orgánico y lo social, de tal manera que al mostrar las características de cada uno de estos ámbitos intenta aclarar lo social, “el sistema de signos que me sirvió para expresar mi pensamiento, el sistema de monedas que empleo para pagar mis deudas, [...] funcionan independientemente del uso que yo hago de todo ello” (Durkheim, 2006, p. 8).

Hablar de lo social implica revisar la forma en la que se organiza la sociedad, de las reglas que se imponen, del significado de la transgresión de esas reglas, de la moral y, fundamentalmente, de cómo se asume el individuo en todo ello:

He aquí entonces un orden de hechos que presentan características muy especiales: consisten en formas de obrar,

pensar y sentir exteriores al individuo y están dotados de un poder de coacción en virtud del cual se le imponen. [...] constituyen, por consiguiente, una especie nueva y es a ellos a los que es necesario reservar y dar la calificación de sociales (Durkheim, 2006, p. 9).

Se diferencian entonces las acciones que son generadas desde lo estrictamente individual, desde lo interno, de aquellas que tienen el origen en la *sociedad* (Durkheim, 2006): hecho social, que solamente tiene lugar en donde existe una organización, es decir, sucede en uno de los grupos de los que forma parte el individuo, ya sea el deportivo, el familiar, el religioso, el de un partido político, el de una asociación sindical; otro ejemplo que ofrece Durkheim sobre cómo opera el hecho social es el que se refiere a la educación del niño, a quien se le imponen una serie de hábitos; posteriormente, el individuo muestra en sus costumbres el resultado de todo el proceso de socialización, pues:

La educación tiene por objeto hacer al ser social. [...] un hecho social se reconoce por el poder de coacción externo que se ejerce o es susceptible de ejercer sobre los individuos; y la presencia de este poder se reconoce a su vez por la existencia de una sanción determinada, sea por la resistencia que el hecho opone a toda empresa individual que tienda a violarlo (Durkheim, 2006, pp. 11-14).

El aspecto coercitivo se explica en la forma como ha decidido estructurarse la sociedad, así existen normas

jurídicas y sociales para asegurarse de que los individuos que forman parte de una sociedad las cumplan, ya que de no hacerlo las sanciones pueden ir desde lo social –excluir de un grupo a quien no cumple, limitar su participación, evitar la comunicación, castigar con muestras de desaprobación, entre otras– a lo jurídico –con penalizaciones de carácter financiero o el cese de derechos–; una definición concluyente de hecho social es:

[...] toda manera de hacer, fija o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior; o también, que es general dentro de la extensión de una sociedad dada a la vez que tiene una existencia propia, independientemente de sus manifestaciones individuales (Durkheim, 2006, p. 17).

De esta manera, los individuos pueden desarrollar comportamientos y explicar su realidad a partir de lo psíquico, pero también como individuos que asumen reglas establecidas desde lo jurídico y también que forman parte de una sociedad porque, como lo señala Durkheim, “es en la naturaleza de la sociedad misma donde hay que ir a buscar la explicación de la vida social” (Durkheim, 2006, p. 96). Así, se rechaza como elemento central en la explicación de los fenómenos sociales el individualismo y de este, particularmente, lo psicológico y se considera que:

La sociedad no es una simple suma de individuos, sino el sistema formado por su asociación [...], no puede producirse nada colectivo si no existen las conciencias particulares; pero esta condición necesaria, no es suficiente. Es preciso que estas conciencias estén

asociadas, combinadas, y ello de cierta manera; es de esta organización de donde resulta la vida social (Durkheim, 2006, p. 97).

La noción de representación colectiva le permite a Moscovici detonar un proceso de análisis y crítica, así como su aprehensión para derivar de ésta y otras nociones, como veremos más adelante, su Teoría de las representaciones sociales.

Para comprender ese proceso, es necesario adentrarnos al concepto durkhemiano de Representación Colectiva, mismo que fue desarrollado hacia 1898 en el trabajo denominado *Representaciones individuales y colectivas*.

En este texto, de acuerdo con Vera (2002), se afirma que la vida colectiva al igual que la individual, está hecha de representaciones pero de distinto tipo.

Las representaciones colectivas son producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias individuales y al mismo tiempo las sobrepasan. [...] necesitan de las individuales, pero no surgen del individuo tomadas aisladamente sino en su conjunto; hace falta la asociación para que las representaciones de las personas se conviertan en cosas exteriores a las conciencias individuales (Vera, 2002, p. 107).

La existencia de una conciencia colectiva se manifiesta en la expresión de un grupo, el que necesariamente es distinto a cada uno de los individuos; aunque se comparten ideas, creencias, códigos, siempre existen cuestiones que los identifica. Las representaciones colectivas se constituyen

por la interacción de los individuos en grupos sociales en los que, como ya se dijo, se comparten esas ideas o creencias, y cada uno de los individuos tiene sus representaciones, las que aporta en un colectivo. Durkheim se refiere a las representaciones como:

Los caracteres generales de la naturaleza humana entran en el trabajo de elaboración del que procede la vida social. Sólo que no son ellos los que las suscitan ni le dan su forma especial; solamente las hacen posible. Las representaciones, las emociones, las tendencias no tienen por causas generatrices ciertos estados de la conciencia de los particulares, sino las condiciones en que se encuentra el cuerpo social en conjunto (Durkheim, 2006, p. 99).

La noción de representación colectiva, asume que se trasciende lo individual, que se genera en un grupo o colectividad, así lo individual se trabaja al entrar en contacto con la vida social. Refiriéndose a Durkheim, Moscovici señala: “en su espíritu las representaciones sociales constituían una clase muy general de fenómenos psíquicos y sociales que comprendían lo que designamos como ciencia, ideología, mito, etcétera (Moscovici, 1979, p. 27). Esta primera influencia del sociólogo francés será central para la construcción de su teoría.

Si retrocedemos a Wundt, él habla de ese puente que permite llegar a la comprensión de culturas más complicadas y superiores, se refiere a los grupos sociales que conforman las sociedades y que van constituyendo lo que posteriormente denominará Durkheim representación

colectiva, pues la forma en la que se comportan esos grupos sociales responderá a las construcciones sobre la realidad que viven.

En la búsqueda de la noción de representación colectiva propuesta por Durkheim, se han detenido diversos autores para conocer e interpretar esta idea que será la base de la teoría de Moscovici.

Beriain (1990, p. 38) destaca como un primer elemento “el espíritu de la disciplina, [del que señala] identifica la cualidad imperativa de las reglas morales: la moralidad es un sistema de reglas de acción que determinan la conducta”.

Puede señalarse que la obra de Thomas y Znaniecki, *El campesino polaco*, es una propuesta de vanguardia para la época, que rompe con el paradigma behaviorista en el estudio del comportamiento humano, y constituye un aporte al campo de la investigación sociológica con el método biográfico y la explicación de que no puede hablarse de fenómenos puramente individuales, pero tampoco solamente sociales; así lo expresa Camas (2001,p. 214):

En palabras de los autores de *El campesino polaco*: la causa de un fenómeno social o individual no es nunca un fenómeno social o individual diferente de por sí, sino que siempre es la combinación de una manifestación social y de una manifestación individual. Así las actitudes psíquicas y los valores culturales son factores íntimamente entrelazados de la realidad social. Bajo esta consideración subyace la tesis de que toda realidad social

constituye un complejo de factores, actitudes, situaciones, experiencias y valoraciones de personas que participan en ellos.

De esta manera, puede considerarse que existe una gran interdependencia entre las cuestiones socioculturales en las que se desarrolla un sujeto y los aspectos cognitivos o mentales que son característicos también del desarrollo individual, estos razonamientos constituyen bases de la psicología social que plantea particularmente Moscovici, más adelante con su TRS.

Otra importante influencia teórica en Moscovici es Lévy-Bruhl, antropólogo, filósofo y doctor en Letras por la Escuela Normal Superior de París, quien nació en esta ciudad hacia 1857 y murió en 1939.

La importante obra de este autor que escribió entre 1884 y 1938, está conformada por: *La idea de la responsabilidad* (1884), texto en el que estudia problemas morales y la historia de la filosofía; *Las funciones mentales de las sociedades inferiores* (1910), *La mentalidad primitiva* (1922), *Lo sobre natural y la naturaleza de la mentalidad primitiva* (1931), *La mitología primitiva* (1935), *La experiencia mística y los símbolos de los primitivos* (1938), trabajos en los cuales “partiendo de la teoría de Durkheim sobre representaciones colectivas, centró su interés en el estudio de la “mentalidad primitiva” [...]. Para los hombres primitivos, la causa real es la “causa mística y su actitud es

“prelógica” (Biografías, 2014). En 1923 fue cuestionado por importantes teóricos de la sociología como Weber y Mauss; en 1949, publica *Cahiers intimes* en la que: “parece menos preocupado por la contraposición de las dos formas de mentalidad que por las analogías y puntos de contacto susceptibles de ser descubiertos en ellas” (Biografías y vidas, 2014).

Respecto a la aportación de Lévy-Bruhl, Moscovici (1989, citado por Araya, 2002, p. 23), señala lo siguiente:

[...] con las representaciones colectivas, Durkheim revela el elemento simbólico de la vida social. Con Lévy-Bruhl se entra en una segunda fase del estudio de la representación. El acento se desplaza del adjetivo al sustantivo. En una palabra, la dinámica de la representación cuenta más que su carácter colectivo.

Peter Berger y Thomas Luckman. La construcción social de la realidad

Berger y Luckmann, discípulos de Alfred Shütz, ofrecen un aporte central para la comprensión de la propuesta moscoviciana de representaciones sociales; en ese sentido, es necesario reconocer las nociones de sociología del conocimiento, la que de acuerdo con los autores “se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad” (Berger y Luckman, 1999, p. 31), por ello “la sociología del conocimiento debe ocuparse de todo lo que es 'conocimiento' en la sociedad” (Berger y Luckman, 1999, p. 30); ello significa que el conocimiento teórico, aunque presenta un desarrollo, este tiene lugar solamente por parte de un pequeño núcleo de personas; en cambio la gran

mayoría participa de ese conocimiento y vive en una sociedad particular, así se recupera de Schutz la idea de “la estructura del mundo del sentido común en la vida cotidiana” (en Berger, 1999, p. 31).

Este mundo de la vida cotidiana se encuentra en los pensamientos y acciones del hombre, existen distintas realidades, pero la realidad de la vida cotidiana es la “suprema”, esta es interpretada de manera particular y también tiene un significado subjetivo del mundo, “aprehendo la realidad de la vida cotidiana como una realidad ordenada [...] se presenta ya objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como *objetos* antes de que yo apareciese en escena” (Berger, 1999, p. 39).

Esa realidad corresponde al presente del sujeto y tiene diversos grados de lejanía y cercanía; además, en esa intersubjetividad aparecen los otros, aunque cada uno de ellos tiene distintos significados, la vida cotidiana: “se divide en sectores, unos que se aprehenden por rutina y otros que me presentan problemas de diversas clases” (Berger, 1999, p. 41). Los primeros forman parte de los aprendizajes de cada día y son rutinas que se repiten todo el tiempo y, a través de la repetición, son aprendidas; los problemas que aparecen en la rutina se enfrentan para posteriormente integrarlos a la vida cotidiana.

En la relación con los otros existen distintos sistemas de señales, los cuales objetivan signos (gesticulatorios, del

lenguaje); la realidad de la vida cotidiana se estructura también en el tiempo y en el espacio y “aparece distribuido socialmente, vale decir, que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes” (Berger, 1999, p. 65).

El trabajo de Berger y Luckmann ha sido referente importante para Moscovici, así lo señala Elejabarrieta (1991, citado por Araya, 2002, p. 26):

- El carácter generativo y constructivo que tiene el conocimiento en la vida cotidiana. Es decir, que nuestro conocimiento más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inmanente en relación con los objetos sociales que conocemos.
- Que la naturaleza de esa generación y construcción es social, esto es, que pasa por la comunicación y la interacción de individuos, grupos e instituciones.
- La importancia del lenguaje y la comunicación como mecanismos en los que transmite y crea la realidad, por una parte; y como marco en el que la realidad adquiere sentido, por otra.

Como toda construcción teórica, esta también se integra de diversas fuentes, así los trabajos de Berger y Luckman dejan una impronta en Moscovici que se aprecia en su TRS al considerar la intersubjetividad del individuo.

Piaget y Vigotsky

Moscovici reconoce que Piaget y Vigotsky, hacia los años veinte, toman en cuenta las aportaciones de Lévy-Bruhl, sobre pensamiento primitivo, y el de representación colectiva de Durkheim, y los aplican a su explicación sobre el desarrollo del niño. Así lo expone el propio autor:

Cada uno de estos pensadores dio continuidad en su marco de etapas de desarrollo a los temas clave de Lévy-Bruhl, la hipótesis de continuidad de Piaget, empero, refleja la influencia de Durkheim mientras que la hipótesis de discontinuidad en Vigotsky, tiene su antecedente en Lévy-Bruhl (Moscovici, 1999, p. 17).

Señala que a través de la lectura de Piaget, le fue posible tener otras posibilidades para la conformación de la psicología social; reconoce una serie de aportes entre los que podemos referir los siguientes: en lo relativo a la forma en que se estudia a los individuos rompe con la metodología de investigación que transgrede el paradigma positivista, así, señala que:

El estudio de la vida mental de los niños, proporciona una base para una observación rica y detallada e intenta entender antropológica y filosóficamente temas centrales como los de las explicaciones, clasificaciones, la moralidad, las representaciones y el lenguaje, esto es las funciones mentales superiores partiendo de su contenido en el contexto real (Moscovici, 1999, p. 18).

Moscovici reconoce que fue tardío el conocimiento de Vigotsky: “fue durante mis cursos en Nueva York, cuando las

ideas respecto a la cultura, el pensamiento y el lenguaje discutidas en diversos libros y artículos pasaron a formar parte de mi paisaje intelectual” (Moscovici, 1999, p. 18).

Aunque como señala Moscovici, el conocimiento de las aportaciones de Vigotsky fue tardío, él estaba en el proceso de consolidar su teoría de tal manera que las ideas de Vigotsky fueron incorporadas. desconoce ambos autores, pero también señala que ellos recibieron los aportes de Durkheim en sus propias elaboraciones teóricas y señala “Un centenario [...] puede ocultar a otro. El centenario de Piaget y Vigotsky que celebramos en 1996-1997, el de la idea que la representación colectiva juega un papel esencial en su obra y sin la cual esa obra sería incomprendible” (Moscovici, 1999, p. 21).

De acuerdo con lo anterior, podemos señalar que la TRS, que ha estado en construcción desde los años sesenta y hasta el final del siglo XX, también considera las aportaciones de Piaget y Vigotsky respecto al ámbito de lo social.

I. 2. LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES. EL SURGIMIENTO DE LA TEORÍA: EL PSICOANÁLISIS, SU IMAGEN Y SU PÚBLICO

La TRS tiene ante sí el gran reto de repensar el conocimiento y enfrentarse a la prevalencia del positivismo, inicialmente en el campo de la psicología social en Europa y, más adelante, en distintas áreas de conocimiento y en todo

el mundo; con ella se da un giro importante en el estudio de los individuos como parte de grupos sociales, Moscovici en entrevista con Acosta así lo señala:

Es una teoría del cambio social. Partí de la transformación del conocimiento científico en conocimiento del sentido común, porque esa transformación se ha vuelto problemática en nuestras sociedades modernas, sobre todo a partir de los años veinte con la aparición de teorías que no iban a ser fácilmente transformables en conocimiento de sentido común, incluso la teoría de la relatividad (Acosta, 2006, p. 150).

La TRS es una propuesta de gran alcance. Lagache, director de la tesis doctoral de Moscovici, señala que es “una investigación de Psicología social y de Sociología del Conocimiento” (Lagache en Moscovici, 1979, p. 5), aporta elementos teóricos y metodológicos fundamentales para la comprensión de la construcción del conocimiento del sentido común, a partir de la información especializada que circula en la sociedad el individuo genera representaciones sociales; la investigación “reclama el abordaje de esta representación, dejando en segundo plano al psicoanálisis como disciplina técnico-científica” (Lagache, 1979, p. 6).

La investigación acerca de las representaciones sociales de Moscovici, se desarrolla entre 1950 y 1960 al difundirse los resultados de la obra *El psicoanálisis, su imagen y su público*. El psicoanálisis ha transitado por diversas etapas, incluso en el periodo de la investigación, muy diferentes a lo

que se encuentra entre 1920 y 1940. Vale la pena recuperar estos momentos para reconocer qué psicoanálisis es el que se representa, así Lagache señala al respecto de lo que podría denominarse primera época:

La historia de las ideas psicoanalíticas muestra que después de su nacimiento, el pensamiento psicoanalítico pasó al menos por tres periodos, en la época heroica, entre 1900 y 1920, se preocupa por los fantasmas inconscientes, los deseos sexuales reprimidos y las penas que los castigan; hasta finales de los años 20, las preocupaciones teóricas y técnicas se vuelcan hacia las operaciones por medio de las cuales el hombre trata de defenderse contra los fantasmas inconscientes que lo trastornan, los “mecanismos de defensa del Yo”, finalmente en el curso de los años 30, se manifiesta un nuevo interés por las “relaciones de objeto”, es decir, las relaciones interpersonales, con lo que se acerca a la experiencia de la cura y su conceptualización teórica (Lagache, 1979, p. 6).

La información sobre el psicoanálisis en la primera etapa fue restringida, solamente grupos especializados tenían acceso a ella; en este sentido, la década de los cincuenta fue de mayor difusión y no sólo hacia el propio gremio, sino hacia los públicos generalizados. Moscovici:

[...] se refiere a una concepción de psicoanálisis cuyo centro es el concepto de líbido, [...] comprueba que líbido desaparece de la representación social del psicoanálisis, como si fuera incompatible con las normas sociales, reaparece en forma secundaria en los juicios o el lenguaje (Lagache, 1979, p. 7).

Es importante reiterar que la investigación desplaza su foco de la disciplina científico-técnica hacia su representación. Al difundir sus resultados, Moscovici es cuestionado, pues este tipo de estudios, hasta esa época, no se realizaban, los profesionales del gremio rechazan una nueva mirada hacia lo psicológico y lo social.

A criterio de Ibañez (citado en Perera, 1999, p. 3), las causas por las que no fue aceptada la TRS, “radican fundamentalmente en la fuerte influencia del Conductismo, que sólo reconocía el comportamiento manifiesto como objeto de estudio válido y subestimaba cualquier explicación apoyada en elaboraciones subjetivas de los grupos”. El propio Moscovici señala que: “después de su aparición, la tesis ha provocado malestar. Algunos psicoanalistas vieron con malos ojos la iniciativa de tomar al psicoanálisis como un objeto de estudio y situarlo en la sociedad” (Moscovici, 1979, p. 9).

A pesar de que en su momento el psicoanálisis y los psicoanalistas pugnaron por abrir el campo y su reconocimiento entre el gremio de psicólogos, llama la atención el rechazo que muestran hacia esta nueva teoría, después de que su autor realizara una larga investigación acerca del psicoanálisis y de su penetración en diversas poblaciones, su trayectoria, su importancia en la sociedad francesa; Moscovici señala la razón por la que decide considerar este objeto de la representación:

Yo tomé como ejemplo justamente el psicoanálisis que en ese momento era algo nuevo que estaba en una especie de batalla cultural en Francia, se enfrentaba a tres actores: el psicoanálisis que era lo nuevo, la religión terrestre que era el marxismo y la religión celeste que era el catolicismo (Moscovici, en Acosta, 2006, p. 150).

Este nuevo conocimiento especializado en la década de los cincuenta, se encontraba a la disposición de grandes grupos, al exponerse por los propios expertos en diversos periódicos que circulaban en Francia, por lo tanto llegaba con amplia difusión a distintos segmentos de la población, así la construcción de la teoría parte de una investigación en la que se rompe con el paradigma dominante de la época, así lo señala Moscovici (en Abric, 2001, p. 9):

El punto de partida de esta teoría es el abandono de la distinción clásica –desarrollada fuertemente en los acercamientos behavioristas– entre sujeto y objeto. En efecto, la teoría de las representaciones sociales, plantea que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo). El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos.

Esta propuesta tendrá un gran desarrollo, ya que Moscovici junto con algunos de sus discípulos –Jodelet, Abric y Doise, entre otros– que se forman con él en el Laboratorio de Psicología Social de París, construyen la propuesta teórica con base en investigaciones sobre representaciones sociales acerca de distintos objetos o temas (enfermedad, locura).

Jodelet (en Popovich, 2003) señala acerca de esa construcción teórica:

No está acabada sino que hay que integrarla y adaptarla a los problemas. No es un modelo en abstracto dando una teoría del mundo. Pero hay que ver las diferencias en cuanto a cuáles son las teorías sobre cómo funciona la sociedad y que están subyacentes en otros paradigmas calificados de emergentes.

Al respecto, ya dimos cuenta de que cuando menos en México la TRS se ha posicionado entre la comunidad científica para sustentar diversas investigaciones y, tal como se expone en la biografía de Moscovici, los reconocimientos a nivel mundial son muestra de la importancia en el ámbito académico mundial de esta apuesta teórica y metodológica.

La noción de representación social

Esta investigación tiene por objeto identificar las representaciones sociales, por ello es nodal tener claro el concepto, aunque como bien dice Moscovici, es un concepto de difícil aprehensión:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles, circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden por una

parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración, y por otra, a la práctica que produce dicha sustancia [...]. Si bien la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es. Esto sucede por muchas razones, [...] las no históricas se reducen en su totalidad a su posición “mixta, en la encrucijada de una serie de conceptos sociológicos y una serie de conceptos psicológicos” (Moscovici, 1979, p. 27).

Para clarificar la acepción de representación social, es menester abordar los conceptos sociológicos que el autor discute, por ello es indispensable regresar a lo que señalamos páginas atrás: un concepto de mucha relevancia del que parte Moscovici para su construcción teórica, es el de representación colectiva recuperado de Durkheim.

A partir de esta noción que muestra básicamente lo social, Moscovici regresa a lo que en su momento deja atrás Durkheim, que es lo psicológico, y une las dos dimensiones, lo psicológico y lo social, en lo que estará presente lo cultural, ese contexto que forma parte de la realidad del individuo y que se expresará de distintas maneras:

El concepto y la teoría de las representaciones sociales se refieren a formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana. De manera que las representaciones pueden ser: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las

circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (Villarreal, 2007 p. 440).

Moscovici considera que:

La noción de representación tiene que ser observada desde más cerca. Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente una representación social es una organización de imágenes y lenguaje, porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes (Moscovici, 1979, p. 16).

Por ello, la investigación de las representaciones sociales se orienta hacia el análisis del lenguaje, de las expresiones que los sujetos emiten, un tema u objeto. La noción muestra la característica de que son dinámicas, que en ellas se integra, como ya se ha expuesto, lo psicológico; en palabras del autor:

“[...] su naturaleza de proceso psíquico apto para volver familiar, situar y hacer presente, en nuestro universo interno, lo que se halla a cierta distancia de nosotros, lo que de alguna manera está ausente” [...] la representación social se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones, de evaluaciones referidos a puntos particulares emitidos [...] por la opinión pública, pero estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas, según las clases, culturas o los grupos y constituyen tantos universos de opiniones como clases, culturas o grupos existen. Cada universo según nuestra hipótesis tiene tres dimensiones, la información, la actitud y el campo de representación o la imagen (Moscovici, 1979, pp. 42-45).

Acerca de la primera dimensión, el autor señala: “La información –dimensión o concepto– se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979, p. 45); en el caso de esta investigación es la educación artística, a través de esta dimensión se puede reconocer el tipo de conocimientos, amplios, mínimos, superficiales, profundos, generales, específicos, sobre la educación artística, como se verá más adelante, en el análisis de los resultados de la indagación en profesores de educación primaria.

Respecto a la dimensión,

[...] campo de la representación, nos remite a la idea de una imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto representado [...] existe un campo de representación [...] ahí donde existe una unidad jerarquizada de los elementos (Moscovici, 1979, p. 46).

Por su parte, la actitud, tercera dimensión, “acaba de descubrir la visión global en relación con el objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47); el autor ejemplifica esta dimensión con las posiciones favorables o desfavorables frente al psicoanálisis. Las tres dimensiones interrelacionadas nos dan la idea del contenido y el sentido de la representación.

En esa representación se encuentra presente lo interior y lo exterior, lo individual, lo interindividual y lo social, en una

fusión que muestra la toma de posición de un sujeto frente a un objeto o hecho; pero como señala Moscovici (1979, p. 32), las representaciones sociales son “una preparación para la acción [esto es] guía el comportamiento, [...] remodela y reconstituye los elementos del medio”; el sujeto interactúa con el medio y con la colectividad, en estas interacciones se reciben y se aportan nociones, ideas, actitudes, opiniones, en ese espacio, de esta manera, se comparte y se moldea de forma recíproca.

Araya (2002, p. 11) explica así el proceso de construcción de las representaciones sociales:

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las RS sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Las representaciones sociales nos permiten entonces acceder al conocimiento de sentido común de los sujetos sobre diversos objetos, hechos, nociones; en el caso de esta investigación nos permite observar el conocimiento de sentido común que tienen los profesores de educación primaria sobre la educación artística porque, como señala esta teoría, las representaciones sociales son de alguien sobre algo. Se asume, de acuerdo con Moscovici (1979, p. 39), que “representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es

reconstruirlo, retocarlo, cambiar el texto”; es decir, el sujeto elabora a partir de diversos referentes que ha construido a lo largo de su vida formas de expresión para referirse a un objeto social.

Por ello, “una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas que provienen de orígenes muy diversos, [...] lo extraño entra en la fisura de lo familiar y lo familiar en la fisura de lo extraño” (Moscovici, 1979, p. 41).

Objetivación y anclaje

En la construcción de las representaciones sociales se encuentran dos procesos, a saber, la objetivación y el anclaje.

La *objetivación* “lleva a hacer un real esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material” (Moscovici, 1979, p. 75); esta es la forma en la que el sujeto discrimina el cúmulo de información especializada que recibe para asociar un nombre con un objeto, así,

[...] objetivar es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas (y así tomar cierta distancia a su respecto). También es trasplantar al plano de la observación lo que solo era interferencia o símbolo. (Moscovici, 1979, p. 76).

A través de un proceso de naturalización, una vez “naturalizados” los conceptos –complejo o inconsciente como en el caso del psicoanálisis, objeto de la representación que trabajó Moscovici en su investigación, “reproducen el rostro de una realidad casi física” (Moscovici, 1979, p. 77). Se pasa de un lenguaje abstracto a uno concreto; esto es, se nombra un objeto, el sujeto hace familiar lo no familiar, es decir, el lenguaje especializado transita hacia un conocimiento de sentido común, el individuo interpreta y expresa como le parece conveniente, siempre dentro del marco contextual del que forma parte.

Por su parte, la objetivación, de acuerdo con Jodele (citado en Araya, 2002, pp. 35-36), implica tres fases:

1. La construcción selectiva: es decir la retención selectiva de elementos que después son libremente organizados.
2. El esquema figurativo: el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras.
3. La naturalización: la transformación de un concepto o de una imagen pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad.

En la primera fase, de un cúmulo de información, el sujeto selecciona y organiza solamente la que le parece relevante, diríamos que saca del corpus teórico, aquello que le significa y que está de acuerdo con sus valores, por ello

también se dice que la misma información es procesada de distinta manera por las personas.

En la segunda fase, el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras, es decir, las ideas abstractas se convierten en formas icónicas.

Estas imágenes estructuradas es lo que Moscovici (1979, 1981, 1984 a, b) ha denominado “núcleo figurativo”, o sea una imagen nuclear concentrada, con forma gráfica y coherente que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trate de objetivar. Esta simplificación en la imagen es lo que permite a las personas conversar y comprender de manera más sencilla las cosas (Araya, 2002, p. 35).

La tercera fase permite a las personas expresiones que muestran la comprensión de un objeto. Así la información se transforma en una imagen, esto es, una imagen sustituye a la información. Este proceso es considerado como natural, pues permite explicar de manera más fácil, pues estas imágenes son parte de la realidad cotidiana. En palabras de Moscovici: “el modelo figurativo, que penetra en el medio social como expresión de lo 'real', por eso mismo se torna 'natural', utilizado como si se recortara de esa realidad” (Moscovici, 1979, p. 87).

El segundo proceso es el *anclaje*, que:

Designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad [...] a través del proceso de anclaje la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer (Moscovici, 1979, p. 121).

El proceso de anclaje transforma la ciencia es un saber útil para todos. Tanto en una palabra como en 10, la objetivación traslada el dominio del ser y el anclaje que transforma (Moscovici, 1979, p. 121); al transformar el lenguaje especializado en lenguaje de sentido común, se comparten formas de expresión y códigos a través de los cuales los sujetos se comunican, así “el anclaje permite captar la manera como contribuyen a modelar las relaciones sociales y como las expresan” (Moscovici, 1979, p. 123).

Moscovici (en Perera, 1999, p. 6) señala que existen representaciones sociales hegemónicas, a las que normalmente se les atribuye un alto grado de consenso entre los miembros del grupo y corresponderían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim, sin embargo, al hacer esta distinción, se considera que el propio Moscovici (1979) ubica este tipo fuera de su teoría; y emancipadas, que no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social y representaciones polémicas, surgidas entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y ante los cuales expresan formas de pensamiento divergentes.

Para cerrar este apartado, en el que expusimos la noción de representaciones sociales, vale la pena señalar que el concepto de representación social y la teoría se establece en 1961 por Serge Moscovici, y que a partir de esa fecha sigue en construcción en sus diversos enfoques.

I. 3. LOS ENFOQUES

Después de medio siglo, la TRS ha desarrollado diversas líneas teóricas y metodológicas, aunque siempre se ha tomado como soporte central el llamado enfoque inaugural de Moscovici. En la literatura al respecto se encuentran una serie de clasificaciones acerca de los matices que imprimen quienes fueron discípulos de Moscovici y de algunos otros estudiosos de la teoría.

Así, se puede mencionar a Rodríguez (2007), investigadora mexicana, quien señala cinco aproximaciones al enfoque inaugural: antropológica, interpretativa, dialógica, estructural y de tomas de posición. También encontramos a Banchs (2000), quien refiere a Pereira de Sá, y se suma a esta tipología al señalar la existencia de tres aproximaciones: una que parte de la complejidad de las representaciones sociales, otra centrada en los procesos cognitivos y la sociológica. Por su parte, Araya (2002) considera dos enfoques: el procesual y el estructural.

Para la comprensión de la teoría, es menester exponer aquí las características que le son propias, sus exponentes y las aportaciones que la han nutrido. Para su abordaje, se sigue

a Banchs quien considera tres enfoques: el clásico o procesual, en el que se integra el enfoque original de Moscovici y la propuesta de Denise Jodelet; el segundo que se expondrá aquí es el denominado Teoría del núcleo central, de Jean Abric; y el tercero es el que ha trabajado Willem Doise en Ginebra y cuya orientación es más sociológica.

De acuerdo con (Banchs, 2000), parece ser que el enfoque estructural ha logrado mayor penetración entre los investigadores de representaciones sociales en Europa, no así en América Latina:

A partir de la literatura a la que hemos tenido acceso, parece que la evolución se perfila más hacia el polo estructural que al procesual. Más preciso sería decir que en las publicaciones europeas que constituyen más del 90% de publicaciones sobre representaciones sociales aparecen con más frecuencia estudios estructurales que procesuales [...] pareciera que tanto en Brasil como en México y en Venezuela, encontramos la presencia de ambos polos, siendo más frecuente el enfoque cercano a lo procesual (Banchs, 2000, p. 36).

A continuación se exponen las características centrales de los tres enfoques arriba señalados, con el propósito de clarificar sus matices y la recuperación de elementos para este trabajo de investigación.

El enfoque clásico o procesual

Corresponde al autor de la TRS este primer enfoque, Moscovici; posteriormente, es Jodelet quien continúa el

desarrollo de los planteamientos de dicha teoría en esta perspectiva.

Una de las últimas construcciones sobre la noción de representación social se ofrece por Moscovici (citado en Rodríguez, 2009, p. 162): “La representación asume una configuración donde conceptos e imágenes pueden coexistir sin ninguna pretensión de uniformidad, donde la incertidumbre como los malentendidos son tolerados, para que la discusión pueda seguir y los pensamientos circular”. Una serie de pistas permiten reconocer la construcción de las representaciones sociales como un proceso, de acuerdo con Moscovici:

[...] la elaboración social de una representación, se trata [...] de una tentativa de instrumentar el modelo científico y reconstruirlo alrededor de valores y sistemas de categorías, a medida que la teoría se convierte en un conjunto de relaciones pierde su coherencia; su principio interno, el total de las relaciones tomadas por separado, sus dimensiones, dependen de las reglas sociales del grupo (Moscovici, 1979, p. 84).

En este proceso de elaboración es claro que el sujeto forma parte de un grupo social y que las características culturales y los valores de en ese contexto, se hacen patentes en las representaciones; por otro lado, también se encuentra el proceso de objetivación y el de anclaje.

Por su parte, Jodelet (2008) considera que tratándose de su génesis y de sus funciones, las representaciones sociales

pueden ser referidas a tres esferas de pertenencia: “la de la subjetividad, la de la intersubjetividad y la de la transubjetividad”.

Para Jodelet, la representación social “es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objeto práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un concurso” (Jodelet, en Abric, 2004, p. 13). De esta noción recuperamos el énfasis que la autora hace sobre la participación del sujeto en un grupo social.

Para reconocer este enfoque, resulta relevante mencionar las características que se consideran como centrales en la orientación clásica o procesual:

- La construcción de representaciones sociales en los sujetos, se realiza a partir de dos procesos fundamentales: la objetivación y el anclaje, que ya fueron explicados en páginas anteriores.
- El enfoque procesual descansa en los postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales en general (Araya, 2002, p. 48).
- Moscovici (1961, 1976) y Jodelet (2008) consideran que la génesis y las funciones de las representaciones sociales pertenecen a tres esferas de pertenencia: la subjetividad, la intersubjetividad y la transubjetividad.

Es importante clarificar estas tres esferas de acuerdo con la autora: la primera, la subjetividad, se encuentra presente en:

[...] las representaciones que son siempre de alguien, tienen una función expresiva. Su estudio permite acceder a los significados que los sujetos individuales o colectivos atribuyen a un objeto localizado en su entorno social y material, y examinar cómo tales significados están articulados a su sensibilidad, sus intereses, sus deseos y sus emociones, así como también al funcionamiento cognitivo (Jodelet, 2008).

Por su parte, en la esfera de la intersubjetividad, está en juego el diálogo en el que se intercambian informaciones, saberes, opiniones; la interacción entre los sujetos sociales permite la construcción de representaciones que son comunes y que se generan por medio de acuerdos, aquí podemos encontrar lo intersubjetivo y lo subjetivo, así: “la intersubjetividad remite a situaciones que, en un contexto determinado, contribuyen a establecer representaciones elaboradas en la interacción entre sujetos, especialmente las elaboraciones negociadas y producidas en común a través de la comunicación verbal directa” (Jodelet, 2008).

Otra característica de las representaciones, de acuerdo con Jodelet (2008), es que no son estáticas, por ello, a través de nuevas informaciones con el contacto social puede darse la construcción de representaciones sociales.

A partir de las anteriores características, podemos distinguir que los sujetos son actores sociales que se inscriben en un contexto social y cultural, en el que se comparten ideas o

nociones por medio de la interacción de los sujetos y que en ello está presente algún grado o nivel de subjetividad, y que la construcción de representaciones sociales son procesos; que el estudio de las representaciones sociales puede permitir reconocer los sistemas de valores, las características culturales de los contextos y de los grupos sociales, y que las representaciones sociales son guías para la actuación de estos actores sociales.

El enfoque estructural

Jean Claude Abric fue uno de los discípulos de Moscovici. Fungió como director del Instituto de Psicología Social; también fue profesor emérito de la Universidad de Aix-Marsella. De acuerdo con Banchs (2000), su enfoque es estructural. Para este autor las representaciones sociales son:

[...] una forma de visión global y unitaria del objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí (Abric, 2001, pp. 12-13).

La Teoría del núcleo central, como su nombre lo dice, considera que las representaciones sociales están constituidas por un objeto sustancial:

[...] que está constituido por uno varios elementos que en la estructura de la representación ocupan una posición privilegiada; son ellos los que dan significación a la representación. Es determinado en parte por la naturaleza del objeto representado; por otra parte por la relación que el sujeto –o el grupo– mantiene con dicho objeto, y finalmente por el sistema de valores y normas sociales que constituyen el entorno ideológico del momento y del grupo (Abric, 2001, p. 24).

Al identificar el núcleo central en las representaciones sociales, pueden encontrarse dos funciones:

1. Generadora: es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Es por su conducto que esos elementos toman un sentido, un valor.
2. Organizadora: es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos, los elementos de la representación. Es en este sentido, el elemento unificador y estabilizador de la representación (Abric, 2001).

Las funciones señaladas permiten al estudioso de las representaciones sociales encontrar, por un lado, el sentido que tiene una palabra, una opinión, una idea, una actitud, en su vida y, al mismo tiempo, la relación entre los elementos que forman parte del núcleo de la representación. Las características fundamentales, aunque no las únicas, que identifican este enfoque son las siguientes:

- Una representación puede ser descrita e identificada cuando se aprehende su contenido y estructura (Perera, 1999, p. 25).
- Toda representación está organizada alrededor de un núcleo central. Este es el elemento fundamental de la representación, puesto que a la vez determina la significación y la organización de la representación. Además cuenta con elementos periféricos o secundarios.
- El aspecto constituido del pensamiento son los productos, y en ellos se centra la representación social.
- Según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, el núcleo central podrá tener dos dimensiones distintas: “[...] funcional [...] serán privilegiadas y constituyendo el núcleo central los elementos más importantes para la realización de la tarea y [...] normativa [...] intervienen directamente dimensiones socio-afectivas, sociales o ideológicas (Abric, 2001, p. 22).
- En su estructura se encuentran elementos secundarios que cumplen con las funciones de: concreción, regulación y de defensa (Abric, 2001, p. 24).

Cabe mencionar que esta perspectiva es la que se privilegió en la investigación a partir de la asociación de palabras, desde luego sin dejar de lado el enfoque procesual, pues se considera que el contexto sociocultural es altamente relevante para la producción de las representaciones sociales.

Enfoque sociológico

También es conocido cómo el enfoque de toma de posición se desarrolla por Willem Doise, en Ginebra; la orientación hacia lo social es muy relevante para autores entre los que se encuentran, además de Doise (1991), Clemence, Fabrizio Lorenzi Cioldi, Dario Spini, entre otros.

Doise consideró que las representaciones sociales no eran opiniones consensuales, “son principios organizadores de posiciones que se adoptan respecto a referencias comunes, y a menudo permiten una variación entre los individuos” (Doise, en Rodríguez, 2009, p. 164).

De acuerdo con Pereira de Sá (citado por Banchs, 2000, p. 34) esta orientación teórica “está más centrada en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales”.

Esta aproximación se ha centrado sobre todo en el proceso de anclaje mediante el cual una representación entra en el dominio de lo familiar, en el entendido que este proceso está mediado por la posición social que ocupan los individuos. Metodológicamente estos estudios se apoyan en materiales lingüísticos, sobre todo, conjuntos de palabras jerarquizadas y producidas en cuestionarios o asociaciones de palabras (Rodríguez, 2009, p. 165).

Hasta aquí la TRS, sus nociones centrales, sus enfoques y los principales exponentes, marco fundamental para nuestra investigación. Cabe señalar que en este trabajo se ha optado por el enfoque clásico de Moscovici (1979), pues la teoría, en sus distintos elementos y procesos, nos ofreció un

marco general que permite junto con el planteamiento estructural o de la Teoría del núcleo central de Abric (2001), explicar las representaciones sociales del grupo de profesoras de educación primaria sobre la educación artística en su estructura con base en el núcleo central y sus elementos secundarios.

La investigación da cuenta de manera integrada de los elementos de la representación que son la información, la actitud y la imagen o representación, para ello se recurre en diversos momentos de la interpretación, como ya se dijo, a los planteamientos de Moscovici (1979) y Jodelet (2001).

CAPÍTULO II. EL OBJETO DE LA REPRESENTACIÓN: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Los encuentros con las artes y las actividades pertenecientes al terreno artístico pueden nutrir el crecimiento de personas que se busquen en los claros de su experiencia y traten de estar de un modo más ardiente en el mundo.

Si finalmente se reconoce la significación de las artes para el crecimiento, la inventiva y la resolución de problemas, puede que superemos el grave estancamiento actual y crezca la esperanza (la esperanza de la posibilidad sentida).

Maxine Greene

INTRODUCCIÓN

En México, el nivel de educación básica contempla como parte del currículum la asignatura de educación artística, esta noción alude a la relación entre arte y educación.

Sobre la noción de educación artística encontramos diversas concepciones, Longueira señala tres:

[...]se distinguen tres modos de abordar la relación entre educación y artes: una hace referencia al concepto de educación artística, otra se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo, y una tercera se centra en la importancia del

conocimiento de la educación y su necesidad para la educación artística (Longueira, 2011 p. 3).

Otra que nos parece importante es la que se deriva de la clasificación del arte de Efland (de tal manera que nos apoyaremos centralmente en autores como Eisner, 1995; y Read, 1991), aunque estarán presentes también otros autores como Ros (2004) y Aguirre (2009, 2011).

El capítulo integra un primer apartado en el que se desarrolla la noción de educación artística; un segundo en el que se recupera la orientación que sobre este importante tema tiene la UNESCO, organismo multilateral que ha destacado en su agenda la importancia de esta materia; y un tercer apartado expone el planteamiento curricular que la Secretaría de Educación Pública (SEP) expresa en el Plan y Programas de Estudio de la Educación Primaria.

II. 1. ACERCA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La noción de arte

Para hablar sobre el significado de educación artística consideramos adecuado iniciar con la búsqueda de los conceptos *artística (o)* y *educación*, por separado.

En estas palabras encontramos los siguientes significados: para el caso de artístico, en el diccionario de la Real Academia Española dice “perteneiente o relativo a las

artes, especialmente las que se denominan bellas. Que está hecho con arte” (RAE, 2014).

Por su parte, en el diccionario de filosofía de Ferrater, se encuentra la definición de arte como sigue:

El término *tÉXvn* (usualmente traducido por “arte” [...] persistió en el vocablo latino *ars*. [...] significó “arte” (en particular “arte manual”), “industria”, “oficio” [...] designaba un modo de hacer incluyendo el pensar algo. [...] En cierto modo, además lo que hoy día llamamos artes (en cuanto bellas artes) tienen un componente manual que los griegos ponían de relieve. Pero en los citados análisis aristotélicos hallamos ya la base para entender el término “arte” como designando “el Arte” o conjunto de las bellas artes: pintura, escultura, poesía, arquitectura, música, para mencionar las cinco actividades artísticas clásicas. Hoy muchos estéticos y filósofos hablan de éste como designando sólo las “bellas artes”, con exclusión de la artesanía o considerando a ésta como un arte “inferior” o subordinado. Por el contrario, en el curso del siglo XX, con las numerosas revoluciones artísticas y la quiebra de la rígida división entre “arte” y “no arte”, como lo muestra el llamado arte conceptual (Ferrater, 2004, pp. 246-248).

En esta definición se aprecia cómo se concibe la idea de arte en distintas épocas: arte manual (que incluye en el hacer el pensar); las bellas artes (“el gran arte”); o el arte conceptual (que tiene lugar en el siglo XX).

De acuerdo con la amplia disertación que hace Tatarkiewicz sobre arte, este autor identifica diversas definiciones, algunas de ellas basadas en la función que tiene el arte, o bien, sus propósitos, al respecto dice: “existen por lo menos

cinco áreas en las que la moderna idea de arte vacila, que son a menudo contradictorias”, (Tatarkiewicz, 2010, p. 54); entre ellas, se encuentra la consideración de diversas artes, en algunos casos solamente se identifican siete –Bateux en Tatarkiewicz–, en otras se amplía el concepto y se incluye incluso la literatura.

También se considera la interrogante acerca de qué es obra de arte, que puede significar destreza, como significado general, y algunos específicos; el multicitado autor cuestiona las distintas definiciones por las insuficiencias del concepto y nos ofrece una que para él considera de mayor amplitud y que a la letra dice:

El arte es una actividad consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque (Tatarkiewicz, 2010, p. 67).

El arte ha sido discutido por estetas, filósofos, psicólogos y educadores, con el fin de identificar las características de cada arte y elaborar una clasificación; pero también explicar el sentido que tiene para cada una de las áreas de conocimiento.

Una de estas formas de agrupar las artes nos remite al siglo XVIII, a la división entre artes mecánicas y bellas “el grupo de bellas artes que Batteux aisló se componía de cinco artes: música, poesía, pintura, escultura y danza” (Tatarkiewicz, 2010, p. 90).

La razón de dividir las artes de esta manera consistía en que el fin de las bellas artes era deleitar, y para las mecánicas su utilidad. Otra referencia importante es la de Libelt, quien para el siglo XIX clasifica en *a*) artes formales y visuales (arquitectura, escultura y pintura); *b*) artes narrativas o visuales (música, poesía y retórica); y *c*) artes sociales (idealización de la naturaleza, educación estética idealización social).

En la clasificación de Libelt, el elemento clave para su clasificación es “el ideal que intentarán alcanzar [...] belleza, verdad, o bien, las dividió también según ejercitasen este ideal en el espacio, en el tiempo o la vida” (Tatarkiewicz, 2010, p. 95).

Durante el mismo siglo XIX, hubo otras clasificaciones sobre las artes, por ejemplo,

[...] según se experimentase con los ojos o con los oídos. En inventivas e imitativas. Artes de movimiento y artes de no movimiento. En las que requerían (como la música) un intérprete y las que (como la pintura) no lo requerían (Tatarkiewicz, 2010, p. 97).

Agrupar con base en lo contrario fue una manera de resolver la clasificación de las artes.

En 1906 aparece una nueva forma de diferenciar y agrupar según M. Dessoir, y hacia 1909 una que ofrecía Volkelt, una

más fue del “esteta Wize [...] dividió las artes en visuales, acústicas y de argumento” (Tatarkiewicz, 2010, p. 98).

Otras clasificaciones se identifican a lo largo del siglo XX, la que integra en sociales y solitarias en la tercera década; posteriormente, hacia la mitad del siglo aparece la de Sourieau, que divide en visuales y rítmicas; así como la de Susanne Langer, quien considera que deben agruparse de acuerdo con el tipo de ilusión que cada una de las artes puede producir.

“Nuestra época ha tendido a adoptar la idea minimalista”, (Tatarkiewicz, 2010, p. 98), la que no acepta la necesidad de una clasificación basada en criterios como la utilidad o el valor científico.

Cada clasificación generada en una época y para un contexto determinado, no ha logrado consenso debido en buena medida a que la noción de arte ha cambiado con el pasar de los años, con todo ello “sin embargo quizás pueda salvarse alguna de ellas. Sobre todo la que clasifica las artes en reales y verbales” (Tatarkiewicz, 2010, p. 101). Las primeras muestran los objetos, las segundas solamente los sugieren.

Algunas de las artes que se han mencionado han sido parte de la educación artística, más adelante abordaremos esta cuestión, por lo pronto dejamos sentado que respecto al término *artística*, relativo a las artes como señala el

diccionario, encontramos diversas artes como las que han formado parte de las distintas clasificaciones.

Educación

Respecto a la educación, a lo largo de la historia de la humanidad encontramos diversos planteamientos a través de los cuales comprendemos sus fines en relación con el ser humano. La historia de la educación da cuenta de quiénes y desde dónde se explica *educación*. Acerca de este campo también existen muchas definiciones, autores como _ John Dewey, la define como un proceso social (Dewey, 1998); por su parte, Durkheim considera que “toda educación consiste en un esfuerzo continuo para imponer al niño los modos de ver, sentir y obrar que él no hubiera adquirido espontáneamente” (Durkheim, 2006, p. 11).

De este modo, desde que el niño nace, de manera coercitiva, aun no percibiéndolo así, se van desarrollando una serie de hábitos, normas sociales, comportamientos, tipos de alimentos que deben ser consumidos en ciertos horarios y de ciertas maneras, entre otras cosas, de esta forma se va educando al niño con el propósito de “hacer al ser social” (Durkheim, 2006, p. 11).

Este ser social puede desenvolverse en una sociedad de la que forma parte y en la que al reconocer sus reglas, costumbres y formas culturales está respondiendo a esa premisa de la educación nacional: ser un sujeto social. Corresponde a los adultos –padres, maestros– hacer que los

niños puedan formarse de acuerdo con los ideales de una sociedad particular.

El tema de la educación, señalábamos, ha sido discutido en diversos foros, uno que ha orientado de manera central la institucionalización de la educación es la UNESCO. El concepto de educación ha variado también con el tiempo, aquí destacamos una idea que fue parteaguas a principios del siglo XXI, la de educación para toda la vida, así se define:

Es la idea de la educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderada y ampliada, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción (Delors, 1997, p. 15).

Esta idea de educación se mantiene a lo largo del informe que emite la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI y la que plantean que debe desarrollarse con base en cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir.

Sobre la educación artística, la referencia se encuentra en el pilar número tres y se denomina sentido estético, el cual no se explicita en el texto, ya que la característica del propio documento es de un informe del estado mundial de la educación. La educación artística se analiza en una serie de documentos emitidos por la UNESCO sobre la que se abundará más adelante.

La educación artística

El término *educación artística* se refiere a la relación entre educación y arte, este vínculo ha sido un tema recurrente que se considera entre los fines y contenidos que se proponen para la formación de los individuos. Sin pretender elaborar una historia de la educación artística, aquí se destacan algunas ideas de grandes pensadores.

Abagnano refiere una serie de contenidos sobre arte en las ideas de la educación en diversas épocas, así, por ejemplo, para la educación del “caballero' homérico [...] ciertas actividades artísticas como el canto y el tañimiento de la lira” (Abagnano, 2001) eran necesarias; o bien, Platón destaca que para la infancia cantos y fábulas son parte de la educación y posteriormente la incorporación de la música, de este modo, el “arte sobre todo la música y la poesía desempeña un papel sobresaliente hasta los veinte años” (Abagnano, 2001, p. 82).

El humanismo, por su parte, “integraba las artes liberales con actividades artísticas y deportivas” (Abagnano, 2001, p. 215), aunque no se consideraba como un contenido central, la danza se integraba con la gimnasia.

En la época contemporánea, según Abagnano, también se encuentran consideraciones respecto a qué debe ser la educación y cómo en ella se integra la educación artística, así, por ejemplo, Pestalozzi relaciona el dibujo con la

actividad intuitiva, la que “puede encauzarse más adelante hacia manifestaciones estéticas” (Abagnano, 2001, p. 474); ya muy cercanas a esta época destacan las aportaciones de John Dewey.

La idea de arte para Dewey es flexible y amplia pues no solamente considera las bellas artes, sino también las de carácter tecnológico, llegar a estas artes requiere de un proceso de elaboración, así lo dice: “El arte comprende modelar barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos con la danza (Dewey, 2008, p. 54).

Como se aprecia, Dewey habla de pintura, escultura, música, arquitectura, teatro, danza, algunos aspectos de estos lenguajes artísticos forman parte de los programas de estudio para la escuela primaria. Estos lenguajes particulares hacen uso de materiales y herramientas específicas, en el caso de la danza, el cuerpo es la herramienta central; en la pintura, los materiales como pigmentos de todo tipo, las telas, el papel, las brochas; en la escultura la materia prima es vasta, maderas, metales, arcilla, cera e incluso plastilina; la música utiliza el cuerpo, pero también los instrumentos musicales; por citar solamente algunos.

Dewey señala que “cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin uso de

herramientas y con la mira a producir algo visible” (Dewey, 2008, p. 54).

En la educación artística el concepto de experiencia cobra mucha relevancia para Dewey, de acuerdo con Claramonte, porque “tiene un funcionamiento estético en la medida en que conlleva su propia cualidad individualizante y su autosuficiencia, basada en poder contar con un patrón y una estructura específica que se dan bajo una determinada relación” (Claramonte, 2008, p. XIV).

Así pues los procesos que se dan en la educación artística deberían propiciar en el niño la posibilidad de tener una experiencia estética,¹⁰ que puede darse a través del contacto con una obra de arte, con los materiales para acercarse a la producción artística; esto es, hacer que el niño se encuentre con las artes, pues ellas “proporcionan las oportunidades [...] para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar sus ideas, sensaciones y sentimientos que se consideran importantes” (Gardner, 1994, p. 13).

Por otro lado, existen diversos enfoques, algunos relacionados con el vínculo educación y arte y otros con la educación artística. De acuerdo con Longueira (2011),

¹⁰ De acuerdo con Dewey (2008, p. 54), la palabra “estético” se refiere “[...] a la experiencia en tanto a que es estimativa y perceptora y gozosa. Denota el punto de vista del consumidor más que el del productor”.

[...] se distinguen tres modos de abordar la relación entre educación y artes: una hace referencia al concepto de educación artística, otra se preocupa especialmente por el lugar de las artes en la enseñanza, es decir, el currículum escolar educativo, y una tercera se centra en la importancia del conocimiento de la educación y la necesidad para la educación artística.

Entre los enfoques que aluden directamente al sentido de la educación artística, podemos mencionar el de Read (1991), quien sustenta la importancia de que los individuos se aproximen a los lenguajes artísticos a través de la sensibilización, la experimentación, la creatividad y la imaginación, con ello se potencia el desarrollo individual y social.

Por su parte, Elliot Eisner considera que la educación artística no ha tenido suficiente importancia en la vida escolar de los niños, y parte también del supuesto de que la educación centra su tarea en la cognición dejando de lado los sentimientos.

Este autor expone dos justificaciones para la educación del arte:

[...] los contextualistas [que] argumentan el papel de la educación de arte determinando previamente las necesidades del niño, de la comunidad o de la nación. se concibe la educación de arte como un medio de alcanzar dichas necesidades, tanto si éstas están directamente relacionadas con el arte como si no (Eisner, 1995, p. 8).

Entre las justificaciones que exponen los contextualistas para impartir la educación artística son: que es una forma de distracción, que puede ser terapéutica, contribuye al desarrollo del pensamiento, que las actividades artísticas favorecen el aprendizaje de otras asignaturas y que mejora la coordinación, estos argumentos, de acuerdo con Eisner, “no ofrecen una base suficientemente sólida en el dominio de la educación de arte” (Eisner, 1995, p. 9).

Eisner considera que “el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación a la experiencia individual” (Eisner, 1995, p. 9).

Los esencialistas, por su parte, dan un lugar propio a las artes y no las conciben como un medio,

El arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humanas, [...] la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas; el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer (Eisner, 1995, p. 5).

Por ello, en esta propuesta el arte tiene un papel muy importante para “la expresión de visiones, la activación de la sensibilidad y de vivificar lo concreto” (Eisner, 1995, p. 5).

En Harvard, y como parte del proyecto Zero,¹¹ se han realizado desde la década de los sesenta investigaciones acerca de la educación artística, uno de sus integrantes Howard Gardner, plantea un “enfoque de desarrollo simbólico” (Gardner, 1999, p. 31); dos ideas centrales que aparecen también en los programas de educación artística de la educación primaria en México, son: competencia artística y habilidad artística humana.

La habilidad artística, “se enfoca primero y ante todo como una actividad de la mente, como una actividad que involucra el uso y transformación de diversas clases de símbolos y de sistemas de símbolos” (Gardner, 1999, p. 30), de esta manera los seres humanos deben aprender a descodificar formas simbólicas que forman parte de su cultura.

De acuerdo con el citado autor, los niveles en los que un individuo puede participar es en el de la percepción (leer), el de la creación (manipular, escribir) y el tercer nivel es el del involucramiento profundo, a través del dominio de conceptos artísticos.

Hasta aquí la educación artística como objeto de la representación cuya importancia es incuestionable¹² en la

¹¹ El proyecto Zero fue iniciado por el filósofo Goodman en 1967 como parte de la Escuela de Posgraduados de Harvard, Gardner y otros se incorporaron en los setenta. El objetivo del proyecto era investigar cómo mejorar el aprendizaje, el pensamiento y la creatividad en las artes –educación de las artes– y en otras disciplinas humanísticas y científicas, un resultado ampliamente conocido es el libro de Gardner (1999), *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*.

¹² Arnheim (2013), por ejemplo, señala que el individuo debe contar con tres áreas de aprendizaje para afrontar con éxito el currículum, entre las que se encuentra la visual. Es importante señalar que no solamente la visual, sino las distintas artes, la primera

vida de los seres humanos. Las profesoras de educación primaria, objetivo de esta investigación, están en contacto permanente con las nociones de este lenguaje especializado en su práctica educativa, lenguaje que a través del proceso de objetivación y anclaje se transforma en representaciones sociales y pasa a ser parte de su conocimiento de sentido común, como veremos en los siguientes capítulos.

II. 2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CONTEXTO INSTITUCIONAL. LA UNESCO

La educación artística es un tema que ha sido objeto de discusiones en distintos niveles de gobierno, entre los organismos multilaterales como la UNESCO, organizaciones no gubernamentales, grupos de artistas, educadores e investigadores.

Las discusiones tienen distintos sentidos, algunas pretenden el establecimiento de políticas públicas, hacer estudios; otras ofrecer resultados que apoyen la creación de fundamentos teóricos; algunos más para mostrar la creación artística, o bien, la relación entre educación y arte, todo ello ha sido importante para las sociedades y particularmente para los sistemas educativos en el mundo.

Es fundamental hacer un recuento sobre qué ha pasado en este ámbito; por ello, en el presente apartado se muestran las distintas orientaciones que se han plasmado en

es la filosofía, la segunda es el aprendizaje visual, agregaríamos que las distintas artes y no solamente las artes visuales, y la tercera es el aprendizaje lingüístico.

documentos de alta relevancia como las actas, declaraciones, memorias de conferencias, congresos o reuniones que integran a responsables de alto nivel de educación y cultura, pero también a expertos. En la tabla 1 se ofrece una visión panorámica de algunos de los documentos en los que se destaca la idea central, ello se ha constituido como un marco de referencia para la educación artística desde la segunda mitad del siglo XX a los albores del XXI.

Tabla 1 Marco de referencia de la educación artística			
Nombre del evento	Sede	Año	Referencias a la educación artística
Conferencia General de educación	París, Francia	1966	Estudios y encuestas sobre métodos para la educación artística
Conferencia Mundial sobre políticas culturales	Distrito Federal, México	1982	Sensibilización sobre la importancia de la educación artística.
Consejo de Europa		1995	Proyecto cultura, creatividad y jóvenes
Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino "Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades"	Bogotá, Colombia	1995	Educación artística en todos los niveles de los sistemas educativos
Conferencia Intergubernamental sobre políticas culturales	Estocolmo, Suecia	1998	Objetivo de la educación artística
30 Conferencia Mundial	París, Francia	1999	Llamamiento del Director General para la promoción de la creatividad
Estudio sobre la Educación Artística en Europa		1999	Diagnóstico sobre la educación artística en los sistemas escolares
Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino "Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades"	Bogotá, Colombia	2005	Educación artística en todos los niveles de los sistemas educativos

Tabla 1 Marco de referencia de la educación artística (continúa)

Nombre del evento	Sede	Año	Referencias a la educación artística
Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Patrimonio Cultural	Buenos Aires, Argentina	2005	Aportaciones de estudiosos y artistas a la educación artística y al patrimonio cultural
Minicumbre sobre educación artística	Melbourne, Australia	2005	<p>Identificar argumentos persuasivos a favor de la inclusión de las artes en la educación.</p> <p>Aumentar y mejorar el entrenamiento y desarrollo profesional de artistas y educadores</p> <p>Refinar métodos de evaluación.</p> <p>Mejorar la colaboración con socios clave.</p>
Conferencia	Lisboa, Portugal	2006	Hoja de ruta de la educación artística. Explorar la posible contribución de la educación artística para satisfacer las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI, se centra en las estrategias necesarias para introducir o fomentar la educación artística en el entorno de aprendizaje
Conferencia internacional sobre la educación y la cultura	Austria	2006	Idea de un glosario sobre bases comunes para la definición de "educación cultural" y otros términos relacionados

Tabla 1 Marco de referencia de la educación artística (continúa)			
Nombre del evento	Sede	Año	Referencias a la educación artística
Comunicación sobre una agenda europea para la cultura en un mundo en vías de globalización	Europa	2007	Bases comunes para la definición de educación cultural y otros conceptos relacionados (creatividad e innovación)
Agenda Europea para la Cultura	Europa	2007 ^a	Fomentar la educación artística
Tercer Foro de Expertos para el Desarrollo del Plan de Acción de la Carta Cultural Iberoamericana	México	2008	Cultura, creatividad
Plan de acción sobre la cultura. Consejo europeo	Europa	2008	Año Europeo del Diálogo Intercultural
Plan de acción sobre cultura. Consejo Europeo	Europa	2009	Año Europeo de la Creatividad y la Innovación
Resolución del Parlamento Europeo	Europa		Obligatoriedad de la educación artística en todos los niveles educativos. Utilizar recursos proporcionados por las nuevas tecnologías de la información
Segunda conferencia Mundial sobre Educación artística.	Seúl	2010	Objetivos para la educación artística. Se solicita a los Estados Miembros de la UNESCO, la sociedad civil, las organizaciones profesionales y las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades.

Fuente: elaboración propia, con base en documentos que se refieren en la tabla.

Las resoluciones que se emiten en conferencias, grupos de trabajo, congresos y foros, expresan las concepciones y orientaciones que se constituyen en el marco referencial de la educación artística para los países miembros que derivan en políticas públicas en la materia, destacamos aquí algunos de estos documentos que son de gran relevancia por la trascendencia que han tenido en la política educativa o por sus resultados.

En 1966 se realiza la XIV Conferencia General de la UNESCO, en la cual los representantes de los países miembros emiten una serie de resoluciones sobre diversos tópicos en el ámbito de la educación, entre ellas, las correspondientes a la educación artística:

Se autoriza al Director General: a) A emprender estudios y encuestas sobre los métodos y los medios de la educación artística, [...] así como en los establecimientos de educación escolar, y a

producir los medios auxiliares didácticos necesarios; [...]; c) A fomentar la creación y el desarrollo de centros culturales como focos de educación artística y d) A participar en las actividades de los Estados miembros que lo pidan en materia de educación artística (UNESCO, 1966, p. 63).

Una nueva reunión sobre el ámbito de la cultura se realiza en 1982, la declaratoria destina un apartado a creación artística e intelectual. Para nuestro propósito destacamos el numeral 29, que refiere la educación artística, aunque no para la formación de los educandos de los sistemas educativos, sino de manera general:

29. El desarrollo y promoción de la educación artística comprende no solamente la elaboración de programas específicos que despierten la sensibilidad artística y apoyen a grupos e instituciones de creación y difusión, sino también el fomento de actividades que estimulen la conciencia pública sobre la importancia social del arte y de la creación intelectual (UNESCO, 1982).

Como puede apreciarse, se da por hecho que una acción que se lleva a cabo es la educación artística formal, para lo cual se definen los programas de estudio con propósitos específicos y contenidos que llevarán al profesor a desarrollar en el aula una serie de actividades de aprendizaje que permitan el logro de esos objetivos, cuya orientación dependerá de la concepción que sobre la educación artística tienen las instancias gubernamentales responsables de los programas educativos.

En el párrafo citado también puede identificarse que se enfatiza la relación del arte con la sociedad a partir de

lograr una sensibilización amplia que lleve a la población a reconocer su importancia.

Por su parte, la misma declaración en el apartado de Relaciones entre educación, cultura y ciencia, señala la necesidad de que la educación estimule la creatividad.¹³

En 1995 se lleva a cabo la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, en esta reunión los participantes señalan la importancia de la educación artística para el desarrollo del ser humano y el compromiso de la educación formal, así se expone:

Se comprometen a: 3. Desarrollar e implementar la educación artística en los programas educativos en sus diferentes niveles y modalidades, en el contexto de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con el fin de abrir nuevos cauces estéticos [...] 15. Estimular la recreación de textos, materiales, metodologías y guías de enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2005).

En 1998, en Estocolmo, tuvo lugar la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, al finalizar, en el informe se establece un objetivo para la educación artística que plantea la promoción de la creatividad y la participación en la vida cultural, se señalan todos los niveles educativos para:

¹³ Cfr. Numeral 32 de la Declaración de México sobre Políticas Culturales, 1982.

Promover nuevos lazos entre la cultura y el sistema educativo, lo cual hace posible reconocer plenamente la cultura y el arte como una dimensión fundamental de la educación de cada uno, desarrollar la educación artística y estimular la creatividad en programas de educación en todos los niveles (UNESCO, 1998).

El siguiente año, 1999, fue crucial para la educación artística ante el llamado que hace el Director General de la UNESCO a los países miembros, en ese tenor la Conferencia General realizada en París emite en sus actas lo siguiente:

1. Suscribe el Llamamiento del Director General en favor de la promoción de la educación artística y la creatividad en la escuela [...], 2. Invita a los Estados miembros a tomar las medidas apropiadas para dar curso a este llamamiento, 3. Invita al Director General a: [...] b) apoyar las medidas prácticas adoptadas por los Estados miembros para que el Intercambio Internacional de materiales metodológicos y artísticos permita a los profesores y educandos aprender los valores de las diferentes culturas; c) velar por que los materiales de la UNESCO en materia de educación artística y diversidad cultural se pongan a disposición de los Estados miembros (UNESCO, 1999).

Las discusiones sobre la educación artística también han cobrado sentido en foros regionales que impulsa la propia UNESCO,¹⁴ en virtud del llamado que hiciera el director de este organismo; una pregunta central es resolver cómo incluir la educación artística en el currículum.

¹⁴ Cfr. Iwai (2002) señala que a partir de 2001 se han realizado conferencias regionales entre expertos nacionales en Africa, América Latina y el Caribe y en los estados árabes.

Durante 2006 se realiza la Conferencia Mundial sobre Educación Artística en Lisboa, a partir de las discusiones desarrolladas en ella, se genera un documento central que orienta la educación artística entre los países miembros, es la Hoja de Ruta de la Educación Artística. Construir capacidades creativas para el siglo XXI.¹⁵

En este documento se ofrece un marco referencial para el desarrollo de la educación artística que contempla los objetivos con cuatro finalidades: el derecho a la educación y a la cultura, desarrollo de capacidades individuales, el mejoramiento de la calidad y la expresión de la diversidad de la cultura.

Se define un marco conceptual en el que se perfilan los campos, los enfoques y las dimensiones de la educación artística. Las estrategias para lograr la educación artística que se dirigen al vínculo profesores y artistas, así como el papel de las asociaciones, también se expone la importancia de la investigación en la educación artística que involucre las dos miradas, la artística y la pedagógica, al igual que las recomendaciones para educadores, padres, artistas y diversas organizaciones.

El Tercer Foro de Expertos para el Desarrollo del Plan de Acción de la Carta Cultural Iberoamericana de 2008, aborda una amplia temática sobre cultura y su relación con la educación, entre los diversos temas tratados, se refieren a

¹⁵ Cfr. Hoja de Ruta de la Educación Artística.

la creatividad y se pone de relieve la incorporación de contenidos culturales para la educación artística, las aportaciones tienen que ver con ampliar la concepción sobre los contenidos culturales, también consideran al objeto de la representación en esta investigación que es la educación artística y la cultura popular.

Respecto a la cultura y las industrias culturales se han realizado tres foros mundiales, dos de ellos en Monza, Italia, en 2009 y 2011, y el tercero en Florencia, Italia, en 2014. En estas reuniones que integran representantes de los sectores público y privado de 300 países, las resoluciones se han orientado hacia metas y objetivos de la educación artística.

Entre los estudios comparados sobre educación artística destaca en Europa el proyecto Eurydice, que compara las propuestas educativas sobre educación artística en 30 países; y en 2008, el que se realiza para América Latina, en el que también se hace una comparación de metas, objetivos, enfoque de la educación artística, vínculo con grupos artísticos, formación de docentes, entre otros importantes indicadores, con lo que se puede apreciar el estado que guarda la educación artística en los sistemas educativos de los países que se estudian.

II. 3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE PRIMARIA EN MÉXICO

Iniciamos por señalar que durante la década del 2000, en México nos encontramos con una nueva reforma educativa, a

partir de 2004 uno de los aspectos de esa reforma es el que corresponde a lo curricular: 2004 para preescolar, 2006 para educación secundaria y 2009 para educación primaria.

La base para llegar a la propuesta educativa fue la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), que se firmó entre la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE). En este documento se comprometieron cuatro aspectos:

1. Reforma curricular orientada al desarrollo de competencias y habilidades.
2. Inglés desde preescolar.
3. Profesionalización de los profesores y las autoridades educativas.
4. Modernizar los centros escolares (SEP, 2011).

El primer aspecto es el que interesa para esta investigación y que abordaremos en este apartado, es decir, el análisis del planteamiento curricular.

Como toda propuesta educativa formalizada en el plan de estudios, se integra por: los perfiles de egreso que aclaran las características con las cuales deberán egresar los estudiantes al término del ciclo formativo de que se trate; las bases epistemológicas que sirvieron para la definición y la organización del conocimiento; los objetivos generales, las competencias que se lograrán, así como el enfoque metodológico y didáctico que será trabajado en el aula por los actores fundamentales: los profesores. Finalmente, se incorpora la concepción de evaluación que permitirá apreciar

el logro de las competencias que se pretenden alcanzar durante una fase o la totalidad de la formación.

El perfil de egreso

El plan de estudios de educación básica ofrece una serie de rasgos con los cuales el estudiante de este nivel egresará después de 12 años de escolarización, los cuales tienen que ver con los diversos campos formativos.

Uno de ellos hace referencia particularmente a la educación artística: “Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente” (SEP, 2011, p. 40). Para lograr este rasgo de perfil, se requiere, de acuerdo con el plan de estudios, lograr los aprendizajes que se establecen en cada uno de los periodos escolares.

Estructura del plan de estudios

El plan de estudios de la educación básica en México se ha conformado en tres momentos, como lo señalamos al inicio de este apartado. El último correspondió a la educación primaria, puesto que representó un reto frente a la desconfianza que se generó entre el gremio magisterial con los componentes de la reforma educativa, particularmente, el que se refiere a la evaluación, puesto que se consideraba que afectaría de manera fundamental la condición laboral.

Se publicó en 2011, aunque de manera escalonada se inició desde 2009. Se estructura por periodos escolares y campos formativos. Los periodos son cuatro: en el primero se integran los tres grados de preescolar; el segundo de primero a tercer grados de primaria; el tercero considera cuarto, quinto y sexto grados; y el cuarto periodo incluye los tres grados de secundaria. Lo ideal es que la edad cronológica de los niños y adolescentes corresponda con el periodo y, que al mismo tiempo, en cada fase se logren una serie de estándares curriculares.

Los campos, por su parte, son cuatro:

- Lenguaje y comunicación,
- Pensamiento matemático,
- Exploración y comprensión del mundo natural y social y
- Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011).

En el cuarto campo formativo se integra la educación artística cuya finalidad es:

[...] que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social (SEP, 2011, p. 53).

Al revisar los programas de estudio, lo primero que se ofrece al lector son los propósitos del campo formativo Expresión y apreciación artísticas, lo que crea confusión, pues como se

menciona en párrafos anteriores, y de acuerdo con el plan de estudios 2011, la educación artística forma parte del cuarto campo formativo denominado Desarrollo personal y para la convivencia; estas dos formas de mostrar la estructura del plan de estudios pareciera una inconsistencia en su diseño, lo que lleva a preguntarnos si son cuatro o cinco campos formativos, lo que no se aclara en ninguno de los documentos consultados.¹⁶ Estos propósitos se establecen en los siguientes términos:

Con el estudio de los aspectos artísticos y culturales de cada nivel educativo en la Educación Básica se pretende que los niños y los adolescentes:

- Desarrollen la competencia artística y cultural a partir del acercamiento a los lenguajes, procesos y recursos de las artes, con base en el trabajo pedagógico diseñado para potencializar sus capacidades, atender sus intereses y satisfacer sus necesidades socioculturales.
- Adquieran los conocimientos y habilidades propios de los lenguajes artísticos: artes visuales, expresión corporal, música y teatro, que les permitan desarrollar su pensamiento artístico, paralelamente a sus actitudes y valores, mediante experiencias estéticas que mejoren su desempeño creador.
- Valoren la importancia de la diversidad y riqueza del patrimonio artístico y cultural por medio del descubrimiento y de la experimentación de los diferentes aspectos del arte al vivenciar actividades cognitivas, afectivas y estéticas (SEP, 2011, p. 189).

¹⁶ Los documentos consultados son: SEP (2011). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2011*; SEP *Programas de estudio de la asignatura de Educación Artística de 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º*. SEP (2011). *Las artes y su enseñanza en la Educación Básica*.

Como puede apreciarse, los propósitos de esta asignatura en la educación básica proponen un enfoque de educación artística integrada al currículum del niño y el adolescente, quienes se aproximarán a los lenguajes artísticos.

Una tarea importante de la escuela es contribuir a la formación de la ciudadanía y participar de una posibilidad de vida democrática, así como fomentar la construcción de un sistema de valores que cada individuo pueda asumir y con los cuales también pueda hacer comunidad; en ese sentido, se indica que “el lenguaje estético que contienen las diversas expresiones artísticas contribuye no sólo a crear públicos formados que disfrutan las artes, sino constituyen espacios de detección de talentos que pueden favorecerse con apoyo especializado” (SEP, 2011).

En este campo, como puede apreciarse en la tabla 2, se establece, para los tres grados de preescolar, la asignatura de Apreciación y expresión artísticas; en primaria, Educación artística; y en secundaria, Artes.

Tabla 2. Mapa curricular de la educación básica													
HABILIDADES DIGITALES	ESTÁNDARES CURRICULARES	PRIMER PERIODO ESCOLAR			SEGUNDO PERIODO ESCOLAR			TERCER PERIODO ESCOLAR			CUARTO PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR			PRIMARIA						SECUNDARIA		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º
	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN		ESPAÑOL						ESPAÑOL I, II y III			
			SEGUNDA LENGUA INGLÉS	SEGUNDA LENGUA INGLÉS						SEGUNDA LENGUA INGLÉS I, II y III			
	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	PENSAMIENTO MATEMÁTICO		MATEMÁTICAS						MATEMÁTICAS I, II y III			
	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO		EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD	CIENCIAS NATURALES			CIENCIAS I ÉNFASIS EN BIOLOGÍA	CIENCIAS II ÉNFASIS EN FÍSICA	CIENCIAS III ÉNFASIS EN QUÍMICA			
		DESARROLLO FÍSICO Y SALUD			LA ENTIDAD DONDE VIVO	GEOGRAFÍA	TECNOLOGÍA I, II y III						
DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA	DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL		FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA						FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA I y II				
			EDUCACIÓN FÍSICA						EDUCACIÓN FÍSICA				
	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA		EDUCACIÓN ARTÍSTICA						ARTES I, II, III (MÚSICA, DANZA, TEATRO O ARTES VISUALES)				

Fuente:(SEP, 2011, p.41)

Por su parte, del plan de estudios se desprenden los programas de estudio de educación artística, que son un importante apoyo a la práctica docente, pues en ellos se presenta una guía que constituye un material con

orientaciones de gran relevancia para el profesor; además, se ofrecen ejemplos de secuencias didácticas que el docente puede adecuar al contexto del grupo en el que se encuentre trabajando, o bien, seguir “a pie de juntillas”. La estructura del programa de estudios de educación artística para la educación primaria es la siguiente:

- Propósitos del campo formativo de Expresión y apreciación artísticas y las asignaturas de Educación artística y Artes para la educación básica.
- Propósitos del estudio de la Educación artística en la educación primaria.
- Enfoque didáctico.
- Organización de los aprendizajes.
Ejes de enseñanza: Apreciación, Expresión, Contextualización.
- Lenguajes artísticos: Artes visuales, Danza y expresión corporal, Música y Teatro.
- Bloques de estudio: Descripción general del programa; Bloque I, II, III, IV y V (SEP, 2011, pp. 177-191).

Todo lo anterior pretende:

Contribuir a la competencia artística y cultural. La que se entiende como una construcción de habilidades perceptivas y expresivas que dan apertura al conocimiento de los lenguajes artísticos y al fortalecimiento de las actitudes y los valores que favorecen el desarrollo del pensamiento artístico mediante experiencias estéticas para impulsar y fomentar el aprecio, la comprensión y la conservación del patrimonio cultural (SEP, 2011, p. 175).

Los programas de estudio deben ser desarrollados por los profesores de grupo, el contenido, como ya se mencionó, considera cuatro lenguajes artísticos: artes visuales, danza y expresión corporal, música y teatro; sin embargo, en el contenido de cada uno de los bloques de los programas se encuentra un lenguaje especializado que no está a su alcance en virtud de la formación recibida para desempeñar la función docente en el caso de las egresadas de programas de educación normal, y menos aún de aquellas profesoras que se han formado en licenciaturas afines.

El desarrollo de este apartado ha pretendido mostrar la importancia de la educación artística en el currículum formal de la educación básica en México, de la que no se puede dudar, pues la propuesta tiene propósitos claros de sensibilización, apreciación y producción artística de acuerdo con el desarrollo del niño. Con estas bases, en el siguiente capítulo, nos adentramos al proceso metodológico que seguimos para nuestra investigación.

CAPÍTULO III. LA METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el paradigma cualitativo, sujeto y objeto son dos términos que están en constante movimiento...

Sin embargo, cuando el tema por estudiar son grupos humanos, es decir, otros sujetos, estos dejan de ser objeto y se transforman en sujetos actuantes en el proceso investigativo.

Gurdián-Fernández (2007)

INTRODUCCIÓN

En toda investigación es fundamental elaborar un recorte teórico y metodológico. El primero ha sido expuesto en los dos capítulos anteriores, en los que se explican aspectos centrales de la TRS y sobre la educación artística; el propósito ahora es ofrecer los elementos que permitan la comprensión del objeto de estudio, las representaciones sociales de los profesores de educación primaria sobre educación artística.

La metodología debe ser congruente con esos referentes teóricos, así se siguió la propuesta metodológica de Abric (2001) de asociación de palabras que se complementa con

la sistematización que propone la técnica de redes semánticas, la cual consiste en:

1. Definir una palabra estímulo con un mínimo de cinco palabras estímulo sueltas que pueden ser verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos y pronombres, sin utilizar ninguna partícula gramática (artículos o preposiciones).
2. Jerarquizar todas y cada una de las palabras que dieron como definidoras en función de la importancia que consideraron tienen para con la palabra estímulo (Valdez Medina, J. L., Cruz, Aguilar, M. A.; Mondragón, J. A., Poblette Morales, L., Vara Bobadilla, E., Salinas Sánchez, R., García de la, Mora, C. L., 2002).

De la misma manera, se recurre al análisis de contenido de la información recuperada a través de la entrevista semiestructurada a tres informantes clave y se analizan las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario aplicado a las 11 profesoras.

Por lo tanto, este trabajo se ubica en el marco de la investigación cualitativa, bajo un enfoque interpretativo. Siguiendo a Denzin se define como “un campo [...] que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio, [...] para su concreción” (Denzin, 2011, p. 46). Como se sabe, el campo de la investigación cualitativa ha transitado distintos momentos, “que son atravesados por olas sucesivas de teorización epistemológica” (Denzin, 2011, p. 47). Se entiende la investigación cualitativa como un proceso en el

cual el proceso de acercamiento a un objeto implica la subjetividad de quien investiga y de quien es investigado, sin considerar a este como un sujeto ajeno.

Este capítulo se integra con cuatro apartados: en el primero se exponen los referentes metodológicos para el estudio; en el segundo se explica la selección de los profesores que se constituyen en el universo de estudio; en el tercero se presenta la manera en la que se aborda el diseño de los instrumentos; en el cuarto apartado se recupera el proceso para la sistematización de los datos empíricos que nos permite la construcción de categorías a través de las cuales se presentan los resultados de la investigación en el siguiente capítulo.

III. 1. LOS REFERENTES METODOLÓGICOS PARA EL ESTUDIO

Consideramos importante iniciar con la aclaración de dos términos, método y metodología; sobre el primero, encontramos en el diccionario de María Moliner que la palabra proviene del latín *methodus* y del griego *métodos*: manera sistemática de hacer cierta cosa (Moliner, 1998). Por su parte, metodología, de acuerdo con la Real Academia Española proviene del griego *μέθοδος* (método) y *logía*: “ciencia del método, conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica, o en una exposición doctrinal” (RAE, 2014). Estas definiciones se concretan en expresar un camino a seguir. Tal noción puede ofrecer una idea de tránsito lineal por una serie de pasos; sin embargo, la

metodología que se asume para la investigación que nos ocupa se concibe como un proceso que tiene implicaciones teóricas y epistemológicas (atiende la interacción entre el sujeto –cognoscente– y el objeto de estudio-objeto de conocimiento).

Así, la construcción metodológica en esta investigación inicia con la definición del objeto de estudio; es decir, las representaciones sociales, como señala Moscovici éstas son de alguien, en este caso de los profesores de educación primaria. También indica que estas representaciones deben ser sobre alguien o sobre algo, aquí son sobre la educación artística.

Dado que nos focalizamos en el objeto representaciones sociales, reiteramos que es la TRS la que sustenta nuestra construcción metodológica. Para ello, recurrimos a la revisión de la obra máxima de Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y público*, así como *Psicología social II* y otras obras relevantes.

Para la época en que Moscovici desarrolla su propuesta teórico-metodológica, este importante autor señala que no es el psicoanálisis el objeto de estudio:

[...] a pesar de su importancia subrayada en todas partes, las representaciones sociales y las ideologías no han sido objeto de una aproximación empírica continuada. Mientras se está a la espera de que surja una metodología, las técnicas actuales más adecuadas para su examen científico son la investigación que concierne a la

población de individuos y al análisis de contenido referente a la “población” de documentos (Moscovici, 1979, p. 20).

Con ello se refiere a la rigurosa metodología que siguió en su investigación para lo cual consideró la selección “por muestreo por cuota [...] de acuerdo con determinadas condiciones de edad, sexo, profesión, fijadas de antemano” (Moscovici, 1979, p. 21), así como un grupo de publicaciones que considera importantes como fuente de información.

La recuperación de información la realiza a través de la encuesta, elabora diferentes cuestionarios, de acuerdo con el tipo de grupo al que se dirige, aunque tiene una base de preguntas comunes a todos los grupos que encuesta; además de utilizar la técnica de análisis de contenido, así lo indica: “El método utilizado para el estudio de la prensa se inspira en el desarrollado por la escuela de Lasswell y expuesto por Berelson, como una técnica sistemática y cuantitativa de descripción de contenido” (Moscovici, 1979, p. 22).

En este autor encontramos la orientación para nuestra ruta metodológica, considerando que cada investigación y cada investigador requiere aproximarse a su objeto de estudio con características particulares. La apuesta apunta hacia un riguroso ejercicio de investigación que incluya una importante y diversa consulta de referentes teóricos, así como el uso de distintas técnicas de recopilación de información, al respecto:

Nos parece importante caracterizar el paradigma cualitativo-interpretativo más que seguir una única definición, en la investigación que nos ocupa:

- Como *escenario de actividades interpretativas*, no privilegia una única práctica metodológica sobre otra. Así en la investigación de la que damos cuenta aquí, recurrimos a diversos enfoques de la TRS, el tradicional o clásico y el estructural; además argumentamos con base en referentes teóricos sobre educación artística: Dewey (2008), Gardner (1999), Eissner (1995), Read (1999), Tatarkevitz, (2010). También se analiza el contenido de las expresiones escritas en los cuestionarios y los registros orales de las entrevistas que fueron transcritas.
- *Énfasis en las cualidades* de los entes y en los procesos y significados que no pueden examinarse o medirse experimentalmente. En la investigación se analiza el contexto en el que los profesores de educación primaria construyen sus representaciones sociales sobre la educación artística, esto es, se destaca “el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido” (Denzin, 2011, p. 62), aunque no se deja de lado la riqueza semántica –dato cuantitativo– que nos aporta la información empírica recuperada a través del cuestionario.
- *Captación del punto de vista del individuo*, es fundamental para esta investigación el acercamiento a las profesoras, así se consideró un cuestionario mixto en el que quedaron registradas sus expresiones a través de

palabras concretas y preguntas abiertas que posibilitaron externar con mayor amplitud sus respuestas, y mediante la entrevista semiestructurada que se aplicó a tres profesoras, una de cada escuela.

- *Utilización de descripciones ricas*, se ha considerado importante exponer las características del ambiente escolar en el que se desarrollan los profesores de educación primaria participantes en esta investigación, así se recupera información del entorno más amplio, geográfico, político, institucional.
- *Corroboración estructural (Eisner) / triangulación (Denzi)*, el proceso de recopilar datos e información y analizarlos a la luz de los referentes teóricos para articular explicaciones, así como el uso de diversas técnicas (cuestionario mixto, entrevista, análisis de contenido) para la recuperación de información empírica, ha sido una condición que fue planteada a lo largo de toda la investigación.

III. 2. LAS PROFESORAS DE ESTE ESTUDIO

Desde el primer momento de la investigación, se definió como población objetivo a profesores de educación primaria para indagar las representaciones sociales. Es importante señalar que la noción de esta categoría en un principio se había concretado a aquellos profesionales de la educación que fueron formados ex profeso en escuelas normales para ejercer la función de profesores de educación primaria.

Actualmente, la denominación de esta formación es Licenciatura en Educación Primaria, antes hubo otros programas y, desde luego, distintos nombres, así, se señala que “en el periodo comprendido entre 1965 y 1997, se registraron ocho planes de estudio” (Rosas, 2000).

Durante la aplicación del cuestionario piloto en una escuela privada, se encontró que la mayor parte de los profesores no eran egresados de la normal básica o de la Licenciatura en Educación Primaria, puesto que en algunos momentos se ha permitido la incursión de otros profesionistas, en la escuela señalada se encontraron egresados de las licenciaturas en Pedagogía y en Psicología Educativa, con este primer acercamiento a la población objetivo se modificó el instrumento.

A partir de lo anterior se consideró en esta investigación que la categoría de profesor de educación primaria se asignaría a aquella persona que se encontraba, en el momento de la aplicación del cuestionario, ejerciendo la función de profesor en una escuela primaria, independientemente de la formación que tuviera.

La investigación se realizó en dos contextos institucionales y sociales distintos, el que corresponde a la escuela pública y privada. Aunque se había previsto un número similar de profesores de escuela pública y privada en cada una de éstas y otras delegaciones políticas, esto no fue posible porque para el periodo de gestión realizada durante 2012 existía un ambiente de mucha tensión en las instituciones de

educación básica a causa de la reforma a la Ley General de Educación, por lo tanto, el criterio para la selección de las profesoras fue el de accesibilidad.

Después de realizar una serie de trámites en distintas escuelas públicas y privadas, se consiguió la autorización para aplicar el cuestionario en dos instituciones del sector privado y una del sector público.

Los profesores de la escuela primaria pública eran 13, de los cuales una se negó a participar, y del segundo (único profesor) se invalidó el cuestionario porque pudo observarse desde fuera del salón de clases que para responderlo consultó el *Libro del docente* y un diccionario, de tal manera que el número total de profesoras fue de 11.

Por su parte, cada una de las dos escuelas privadas contaba con siete profesoras de español, todas accedieron a participar en la investigación, por ello contamos con un total de 14.

Así la muestra intencionada de profesoras con quienes se realizó la investigación fue de 25.,

La aplicación de los cuestionarios se realizó entre abril y mayo de 2013, las entrevistas, por su parte, se llevaron a cabo entre mayo y agosto del mismo año, cada entrevista tuvo una duración de entre 45 minutos y dos horas.

III. 3. EL DISEÑO DE LAS HERRAMIENTAS PARA LA INDAGACIÓN

Cada uno de los momentos de la investigación son importantes, el diseño de las herramientas para recopilar información empírica también lo fue, de acuerdo con (Doise, 2005), “los estudios sobre las RS se apoyan en un material lingüístico, de palabras (respuestas a cuestionarios, asociaciones libres, entrevistas, etc.)”, en consecuencia con el planteamiento metodológico que proponen los teóricos de las representaciones sociales: Moscovici (1979), Jodelet (1983), Abric (2001) y Doise (2005), la metodología para esta investigación no se ciñe solamente a la búsqueda del contenido o de la estructura, pues se considera que las representaciones sociales integran contenido y estructura, así se tomó como base el “método de la asociación libre” (Abric, 2001, p. 59), que nos permitió reconocer la estructura, pero no solamente ello, sino también el contenido de la representación a través de la información del propio cuestionario mixto en sus apartados de preguntas abiertas y las entrevistas realizadas a profesoras.

Se asume que las representaciones sociales se construyen por un grupo en el que el contexto social, cultural e institucional es de gran importancia y por ello el contenido de la representación se encuentra permeado por el ambiente en el que se han formado y en el que desarrollan su profesión. Así se optó por un cuestionario mixto (anexo 1) y una entrevista semiestructurada (anexo 2).

El cuestionario, consideró tres apartados, en el primero bajo el rubro de I. Datos generales, se incorporaron tres características generales de los grupos sociales, A. Datos sociodemográficos: edad y sexo; B. Escolaridad: licenciatura, maestría, doctorado; C. Situación laboral: horario y antigüedad; y D. Actualización.

La segunda parte se denominó II. Aproximación a nociones y se integró con base en una variante de la propuesta de Abric de asociación libre, la que de acuerdo con el autor “consiste, a partir de un término inductor (o de una serie de términos), en pedir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (Abric, 2001, p. 59).

Para concretar este método asociativo, se parte de la premisa de que la educación artística es una noción que integra diversos lenguajes artísticos, procesos y constructos teóricos; se optó por operacionalizar el concepto a través de 18 palabras inductoras, las cuales hacen referencia a los lenguajes artísticos, procesos y constructos teóricos, los que se muestran en la tabla 5.

Tabla 3	
Palabras inductoras	
1. artes visuales	10. desarrollo emocional
2. danza	11. desarrollo cognitivo
3. expresión corporal	12. percepción visual
4. música	13. percepción auditiva
5. teatro	14. percepción kinestésica
6. educación artística	15. experiencia estética
7. objetivo de la educación artística	16. imaginación
8. expresión estética	17. docente y educación artística
9. creatividad	18. estética

Estas fueron presentadas a los profesores bajo la siguiente consigna: “anote en orden de mayor a menor importancia cuatro palabras que asocie con la que se presenta en cada ítem”, el propósito de esta jerarquización fue reconocer las palabras, términos o expresiones que de manera abierta el sujeto integraría con base en sus representaciones sociales.

La tercera parte en el cuestionario se denominó: III. Opinión, ésta se integró con cinco preguntas abiertas que intentan acercarse a la formación que sobre educación artística han tenido los profesores; la representación que tienen sobre la educación artística, sobre los contenidos del programa, lo que aporta a la formación de los niños y una pregunta totalmente abierta que no señala algún tópico, sino que invita a decir algo más.

El cuestionario se piloteó durante 2012 en una escuela privada de la delegación Cuauhtémoc de la Ciudad de México, una vez analizadas las respuestas fue modificado; se elaboró también una guía de entrevista semiestructurada. Ambos instrumentos fueron dirigidos a los profesores de educación primaria, a partir de la información nos acercábamos a reconocer las dimensiones de las representaciones sociales: información, actitudes e imagen o campo de la representación.

Por su parte, la entrevista semiestructurada tuvo la intención de recuperar el contenido de la representación social con base en una guía que intenta una conversación de manera organizada para “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos, [...] también busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado” (Steiner, en Álvarez, 2013, p. 110); la entrevista focalizó los siguientes temas: A) formación, B) concepción de la educación artística, C) función de la educación artística.

Para acercarnos a las instituciones que formaron parte de la investigación, fue necesario gestionar la autorización con supervisores y directivos de la escuela, en primer lugar y, posteriormente, con cada uno de los profesores para su participación en la aplicación del cuestionario y en la entrevista. Esta actividad representó una serie de visitas previas a la aplicación. Como una fuente adicional, se analizaron las programaciones didácticas de los profesores.

III. 4. LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS DATOS EMPÍRICOS

El tratamiento y análisis de la información se realiza con base en el planteamiento metodológico de Moscovici (1979) y Abric (2001), nos apoyamos en la técnica de redes semánticas (Valdez, 1998), a partir de ello se identifica el núcleo central de la representación, así como sus elementos periféricos.

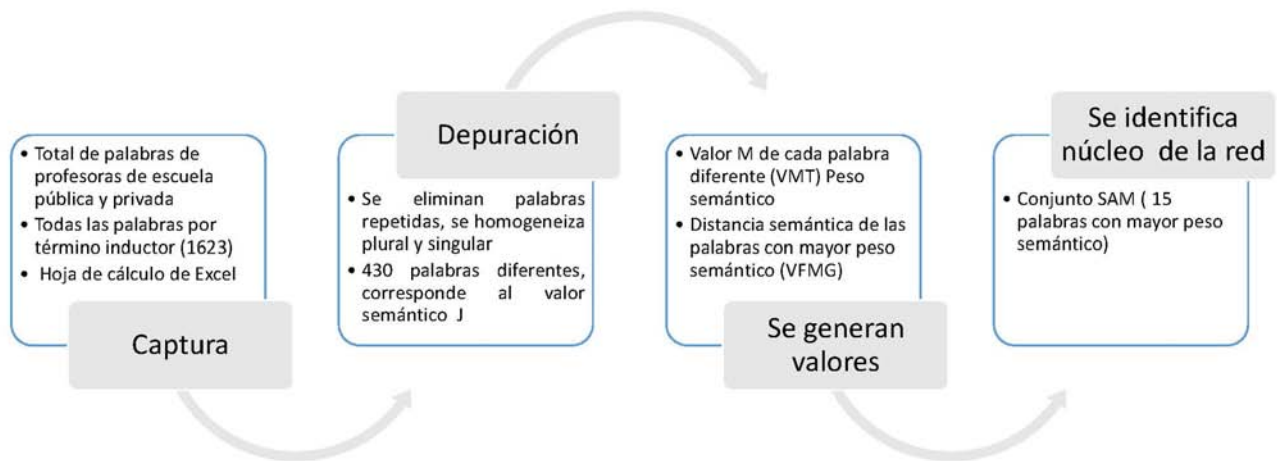
La técnica de redes semánticas, de acuerdo con Tulving (1972, en Zermeño, 2005), “se deriva de estudios de la memoria en largo plazo en el campo de la psicología cognitiva. De acuerdo con Morales (1994) la memoria es construida por representaciones de conceptos y de conocimientos generales”.

Por su parte, Valdez (citado en Zermeño, 2005) señala que permite acercarse al estudio de los significados de manera natural; es decir, directamente con los individuos, “evitando la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores”, así las categorías en esta investigación surgieron de la información aportada por las profesoras.

En el siguiente esquema se representa el proceso que se siguió para sistematizar y analizar la información recabada, es importante señalar que no se trata de actividades

aisladas y mecánicas, pues el proceso metodológico requiere de un cuidado en el tratamiento de la información y de apegarse en este caso a la propuesta de la técnica de redes semánticas, aquí el gráfico concreta en una serie de tareas el tratamiento de la información:

Esquema.1 Sistematización



Captura

Después de aplicar los cuestionarios se capturó en una hoja de cálculo en Excel de las palabras que los profesores emitieron a partir del término inductor; Abric (2001) quien propone solicitar al sujeto que escriba/enuncie palabras que asocie a una palabra inductora. En nuestro caso el total de términos inductores fue 18 y se solicitó a las profesoras expresar cuatro palabras que asociaran a cada término inductor en orden jerárquico, es decir anotar en el número 1

la que mayor cercanía tuviera con el término inductor y así sucesivamente.

El vaciado se realizó de acuerdo con la jerarquía que cada profesora asignó, la que se tradujo en la siguiente ponderación que fue asignada según la propuesta de Valdez (, 2002, p.178).: “el número uno (1) a la palabra más cercana, relacionada o que mejor defina dicha palabra estímulo; el número dos (2) a la que le sigue en relación; el tres (3) a la siguiente: y así sucesivamente”. En el caso de esta investigación como ya lo señalamos se solicitó cuatro palabras que se asociaran con el termino inductor.

El cuadro 1 muestra la jerarquía y ponderación que utilizamos para sistematizar la información:

Cuadro 1. Jerarquía y ponderación				
Jerarquía de la respuesta	1	2	3	4
Ponderación	10	9	8	7

Se contaron todas las palabras que emiten las profesoras para los 18 términos inductores, lo que nos da un total de 1,623. En la tabla 4 mostramos el total por profesoras de escuela pública y privada.

Tabla 4 Total de palabras profesoras de escuela pública y privada	
Profesoras de escuela privada	910
Profesoras de escuela pública	713
Total palabras	1623

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

En el anexo 3 se presenta el total de palabras por término inductor que expresan las profesoras de escuela pública y privada. Una vez que se identificó ese gran total de palabras.

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios.

Depuración, se realizó el proceso de depuración en la lista de 1,623 palabras con base en: *a)* la eliminación de palabras repetidas, *b)* la integración de los sinónimos con aquellos que tuviesen mayor frecuencia, *c)* la eliminación de las palabras repetidas, aquellas que tuviesen el mismo sentido;

ello nos permitió contar con una lista o diccionario (Giacomo, 1980, citado en Bruel Dos Santos de 430 palabras diferentes que corresponden al Valor J , es decir, se localiza la riqueza semántica en este grupo social sobre educación artística (Bruel dos Santos, T. C. *et al.*, 2013).

Generar valores

Para cada una de estas palabras diferentes, se calculó el valor total M (VMT), “este valor resulta de la multiplicación de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras, es un indicador del *peso semántico*” (Álvarez, 2007).

Posteriormente se calculó el Valor VFMG, que corresponde a la *distancia semántica*, “este valor se obtiene para todas las palabras definidoras [...] con una sencilla regla de tres, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M más grande representará el 100%” (Álvarez, 2007, p. 172). El total de palabras diferentes es la riqueza semántica de este grupo social.

Identificación del núcleo de la red

Con los valores de peso y distancia semántica, finalmente se pudo identificar el conjunto SAM (conjunto de las palabras con mayor peso semántico). Los elementos del núcleo de la red son 15 palabras, estas reúnen las dos características de la técnica de redes, mayor peso semántico y distancia a partir de la palabra que se encontró con más peso. En la

tabla 5 pueden identificarse los términos que conforman el núcleo de la representación:

Tabla 5 Núcleo de la red		
Palabras	Peso semántico	Distancia semántica
Movimiento	482	100
Expresar	370	76.76
Sentimiento	305	63.28
Belleza	290	60.17
Creación	267	55.39
Creatividad	245	50.83
Imaginación	241	50.00
Música	238	49.38
Observar	229	47.51
Habilidad	228	47.30
Cuerpo	216	44.81
Conocimiento	213	44.19
Bailar	211	43.78
Ritmo	211	43.78
Pintura	200	41.49

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios.

Al analizar el núcleo de la red, encontramos que las profesoras han incorporado a su vida cotidiana, a través de los procesos de objetivación y anclaje, el lenguaje especializado de las artes; es decir, lo han hecho familiar, esta incorporación no significa que se reproduce de manera mecánica o fiel como una fotografía, sino que se ha hecho propio.

Los elementos que conforman el núcleo están sólidamente asociados a la literatura que sobre educación artística se encuentra en la escuela, su ámbito de trabajo el que está perfectamente normado; un ejemplo de ello son los contenidos curriculares que deben ser trabajados en el aula con los alumnos.

En el núcleo de la red encontramos 15 palabras, cada una de ellas tiene un significado particular, pero en conjunto se integran en dos categorías: *educación artística como recurso didáctico* y *educación artística como medio para el desarrollo del niño*, como señala Moscovici “La representación expresa de golpe una relación con el objeto y [...] desempeña un papel en la génesis de esta relación. Uno de sus aspectos, el perceptivo, implica la presencia del objeto, el otro, el espíritu conceptual, su ausencia” (Moscovici, 1979, p. 38); en este caso, la relación tiene que ver con el manejo de programas de estudio en donde se ofrece un lenguaje especializado sobre artes visuales, danza y expresión corporal, música y teatro.

En la tabla 6 presentamos los 15 elementos de la red con el peso semántico en valores absolutos y relativos, pues consideramos que nos muestra con mayor claridad la presencia de cada uno de ellos y será la base para la interpretación en el capítulo IV.

Tabla 6 Núcleo de la red			
Palabras	Peso semántico	% Peso semántico	Distancia semántica
Movimiento	482	12.21	100
Expresar	370	9.37	76.76
Sentimiento	305	7.72	63.28
Belleza	290	7.34	60.17
Creación	267	6.76	55.39
Creatividad	245	6.2	50.83
Imaginación	241	6.1	50.00
Música	238	6.03	49.38
Observar	229	5.8	47.51
Habilidad	228	5.77	47.30
Cuerpo	216	5.47	44.81
Conocimiento	213	5.39	44.19
Bailar	211	5.34	43.78
Ritmo	211	5.34	43.78
Pintura	200	5.06	41.49

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios.

Tabla 7 Elementos secundarios					
Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica	Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica
Arte	192	39.83	Disciplina	75	15.56
Sensibilidad	178	36.93	Estética	75	15.56
Escuchar	161	33.40	Mente	72	14.94
Sonido	160	33.20	Inteligencia	70	14.52
Color	129	26.76	Alegre	69	14.32
Actores	123	25.52	Destreza	69	14.32
Aprendizaje	123	25.52	Interpretación	68	14.11
Comunicación	120	24.90	Dibujo	67	13.90
Vista	116	24.07	Representación	64	13.28
Imagen	111	23.03	Enseñanza	63	13.07
Emoción	110	22.82	Apreciación	60	12.45
Gusto	108	22.41	Cultura	60	12.45
Atención	103	21.37	Desarrollar habilidad	59	12.24
Sentidos	98	20.33	Desarrollar	58	12.03
Pensamiento	88	18.26	Ingenio	58	12.03
Realización	88	18.26	Canto	57	11.83
Danza	84	17.43	Hacer	57	11.83
Autóctona	80	16.60	Presentación	57	11.83
Coordinación	80	16.60	Armonía	56	11.62
Transmitir	80	16.60	Escultura	54	11.20
Diseño	79	16.39	Admirar	53	11.00
Equilibrio	76	15.77			

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

En la tabla 7 se encuentran los elementos de mayor cercanía al núcleo de la red, la distancia semántica es de 39.83% a 11.00%, en esta zona las profesoras los consideran más importantes. Cabe mencionar que para Abric (2001) estos elementos son considerados periféricos o secundarios y tienen varias funciones: concretar y regular, pues permiten que la representación sea flexible y se adapte; proteger al núcleo de la representación y, según Flament (2001), también la función es de prescripción –preparan para la acción–, de modulación, del contexto o la situación particular. La revisión de estos elementos secundarios permitió confirmar las representaciones.

En las tablas 8, 9, y 9a se presenta el resto de palabras que fueron clasificadas con base en el peso y la distancia semántica, estos elementos son fundamentales en la representación social pues nos confirman la relación que tienen las profesoras con la educación artística.

En la tabla 8 se consideran los elementos que se encuentran en un rango en la distancia semántica que va de 10.79 a 7.05%, con respecto a la palabra movimiento que obtuvo 100 por ciento.

Tabla 8 Elementos secundarios

Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica	Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica
Expresión corporal	52	10.79	Obra	39	8.09
Teatro	51	10.58	Tocar	39	8.09
Actividad	50	10.37	Comparar	38	7.88
Posición	48	9.96	Compartir	38	7.88
Vestuario	48	9.96	Ensayo	38	7.88
Experiencia	47	9.75	Fotografía	38	7.88
Coreografía	46	9.54	Autoestima	37	7.68
Escenario	45	9.34	Cine	37	7.68
Comunicación de sentimientos	44	9.13	Memoria	37	7.68
Forma	43	8.92	Sensación	37	7.68
Practicar	43	8.92	Socialización	37	7.68
Inventar	42	8.71	Agradable	36	7.47
Seguridad	42	8.71	Alumnos	36	7.47
Talento	42	8.71	Concentración	36	7.47
Texturas	42	8.71	Guía	36	7.47
Organización	41	8.51	Instrumentos	36	7.47
Respetar	41	8.51	Sueños	36	7.47
Ánimo	40	8.30	Diferenciar	35	7.26
Ballet	40	8.30	Oído	35	7.26
Relación	40	8.30	Salud	35	7.26
Visual	40	8.30	Fantasía	34	7.05
Amar	39	8.09	Gesticulación	34	7.05

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Tabla 9 Elementos secundarios					
Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica	Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica
Actitud	33	6.85	Razonamiento	26	5.39
Ayuda	33	6.85	Ruido	26	5.39
Formación	33	6.85	Tradición	26	5.39
Ojos	33	6.85	Valores	26	5.39
Proyección	33	6.85	Conocer artes	25	5.19
Trabajo	33	6.85	Diálogo	25	5.19
Análisis	32	6.64	Tranquilidad	25	5.19
Descubre	32	6.64	Arquitectura	24	4.98
Interés	32	6.64	Atracción	24	4.98
Proceso	32	6.64	Cambio	24	4.98
Humano	31	6.43	Idea	24	4.98
Vida	31	6.43	Innovar	24	4.98
Melodía	30	6.22	Lenguaje	24	4.98
Subjetiva	30	6.22	Psicomotricidad	24	4.98
Figura	29	6.02	Videos	24	4.98
Comprensión	28	5.81	Felicidad	23	4.77
Conceptos	28	5.81	Aplicar	22	4.56
Libertad	28	5.81	Placer	22	4.56
Totalidad	28	5.81	Tiempo	22	4.56
Espacio	27	5.6	Bonito	20	4.15
Estados de ánimo	27	5.6	Ejercicio	20	4.15
Liderazgo	27	5.6	Calentamiento	19	3.94
Motivación	27	5.6	Crecimiento	19	3.94
Novedoso	27	5.6	Explico	19	3.94
Percepción	27	5.6	Intención	19	3.94
Sonrisa	27	5.6	Reconozcan la diversidad artística	19	3.94
Vivencias	27	5.6	Tacto	19	3.94
Artista	26	5.39	Traza	19	3.94
Desenvolver	26	5.39	Viaje	19	3.94
Investigar	26	5.39	-	-	-

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Tabla 9a Elementos secundarios (continúa)

Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica	Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica	Palabra definidora	Peso semántico	Distancia semántica
Acordes	18	3.73	Construir	17	3.53	Reflexión	16	3.32
Ampliar	18	3.73	Cualidad	17	3.53	Arte visual	15	3.11
Apoyo	18	3.73	Dinamismo	17	3.53	Como me veo	15	3.11
Complementa	18	3.73	Disfrutar	17	3.53	Divertido	15	3.11
Curiosidad	18	3.73	Diversidad	17	3.53	Emotividad	15	3.11
Desarrollar su capacidad de pensar	18	3.73	Empatía	17	3.53	Forma de aprender	15	3.11
Dirigir	18	3.73	Exterior	17	3.53	Juego	15	3.11
Discriminación	18	3.73	Gritar	17	3.53	Llamativo	15	3.11
Disposición	18	3.73	Lo que nos rodea	17	3.53	Naturaleza	15	3.11
Drama	18	3.73	Madurez	17	3.53	Original	15	3.11
Dulce	18	3.73	Manipular	17	3.53	Perspectivas	15	3.11
Educación	18	3.73	Manos	17	3.53	Porte	15	3.11
Etapa	18	3.73	Material didáctico	17	3.53	Querer	15	3.11
Fortaleza	18	3.73	Músculo	17	3.53	Técnicas	15	3.11
Información	18	3.73	Plantear	17	3.53	Volumen	15	3.11
Manifestación	18	3.73	Versátil	17	3.53	Agilidad	14	2.9
Manualidades	18	3.73	Capacidades	16	3.32	Extremidades	14	2.9

En tanto que en las tablas 9 y 9a se integran aquellas palabras cuya distancia semántica se encuentra entre 6.85 y 2.90%, la relevancia para las profesoras es significativamente menor pues tiene que ver con el número de veces que repitieron estos términos.

El resto de los elementos de la red (182) son muy poco significativos para las profesoras, pues respecto a la frecuencia solamente recibieron una mención y, por lo tanto, la distancia con respecto al núcleo de la representación es muy lejana, aunque no dejan de cumplir su función.

Por su parte, también para el análisis de la información empírica recuperada a través del cuestionario aplicado a las 25 profesoras y la información que se obtuvo con las entrevistas y el análisis de las planeaciones didácticas de los profesores, de acuerdo con Moscovici, se trata de encontrar sentido al conjunto de elementos que se integran en un núcleo y de las expresiones que nos ofrecieron a través de preguntas abiertas y de la entrevista, la información se integra para reconocer a ese grupo social y de él sus representaciones.

Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1979).

Por su parte, las entrevistas se grabaron y se transcribieron. Se entrevistó a una profesora de cada una de las escuelas de tal manera que suman dos de escuela privada y una de pública. En las referencias a las entrevistas, utilizaremos la siguiente clave: P= Profesora epri= escuela privada, epu= escuela pública; y posteriormente se anota un número consecutivo 01, 02 y 03 a cada una de las profesoras entrevistadas, así tendremos en el capítulo IV las referencias a las entrevistas como se presenta en el cuadro 2:

Cuadro 2.
Claves de identificación

Pepri 01= Profesora de escuela privada 01

Pepri 02= Profesora de escuela privada 02

Pepu 03= Profesora de escuela pública 03

Hasta aquí los referentes metodológicos que intentaron dar cuenta de la concepción acerca de la metodología y del proceso que se siguió durante la realización de la investigación; con base en la información empírica y el marco teórico conceptual, podemos arribar al cuarto capítulo, en el que se articularán los resultados de la investigación de acuerdo con los tres componentes de las representaciones, información, actitud y campo de la representación, y según la categoría de normatividad y formalismo.

CAPÍTULO IV. LAS REPRESENTACIONES DE LAS PROFESORAS: RECURSO DIDÁCTICO Y MEDIO PARA EL DESARROLLO

Toda representación está compuesta de figuras y expresiones socializadas. Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes.

Moscovici (1979)

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se da respuesta a la pregunta que guió toda la investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores de primaria sobre educación artística?, cuestión que puede explicarse partir del proceso que señala Moscovici:

Cuando un individuo o un grupo se hace una representación de una teoría o de un fenómeno científico, se reencuentra con un modo de pensar y de ver que existe y subsiste, retoma y recrea lo que fue ocultado o eliminado (Moscovici, 1979, p. 44).

En el capítulo anterior ya ofrecimos el tratamiento de la información de la asociación de palabras, toca interpretar el sentido de esas palabras y de la información que se obtuvo a través de las

entrevistas; es decir, aquí explicamos las representaciones sociales de este grupo de profesoras, lo que nos permite reconocer algunas ideas acerca de su práctica docente en el ámbito de la educación artística, cuestión muy relevante para el desarrollo de los niños que atienden dichas profesoras.

Se analiza e interpreta la representación en sus dos componentes, siguiendo a Moscovici (1979) con las dimensiones de la representación: información, actitud e imagen o campo de la representación; y a Abric en sus dos vertientes: “su contenido (informaciones y actitud) [...] y su organización, es decir su estructura interna (el núcleo de la representación)” (Abric, 2001, p. 54).

El capítulo se conforma de tres apartados, el primero muestra las características de las profesoras que participaron en esta investigación; el segundo, el contexto en el que se desarrollan profesionalmente, pues para las representaciones sociales resulta de gran relevancia el espacio social en el que se construyen, así el ámbito de la escuela resulta fundamental; el tercer apartado se estructura con base en dos grandes subapartados *contenido* y *estructura* de la representación.

El contenido de las representaciones integra dos dimensiones: *información*, esto es, los conocimientos que poseen las profesoras sobre la educación artística; y la *actitud*, que nos permite apreciar la disposición frente al objeto de la representación.

Por su parte, la *estructura* nos muestra el *campo de la representación* a través de la organización del contenido; es decir, el núcleo central o campo de la representación. cabe señalar que se identificaron dos

representaciones, la primera refleja la imagen de la *educación artística como un recurso didáctico*; la segunda tiene que ver con la imagen que refiere *la educación artística como un medio para el desarrollo*.

Vale la pena aclarar que si bien se diferencian las dimensiones y componentes de la representación, con el propósito de la exposición, de ninguna manera quiere decir que son aspectos aislados, pues la representación es todo lo anterior.

En el desarrollo consideramos el análisis de todo el grupo, aunque en el tercer apartado destacamos la interpretación de la información aportada por las tres entrevistadas y la que ofrecieron a través de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, también en algunos momentos (Armando no sé si momento es la palabra más conveniente) presentamos la comparación entre el grupo de profesoras de escuela privada y el de pública acerca de sus representaciones sobre la educación artística.

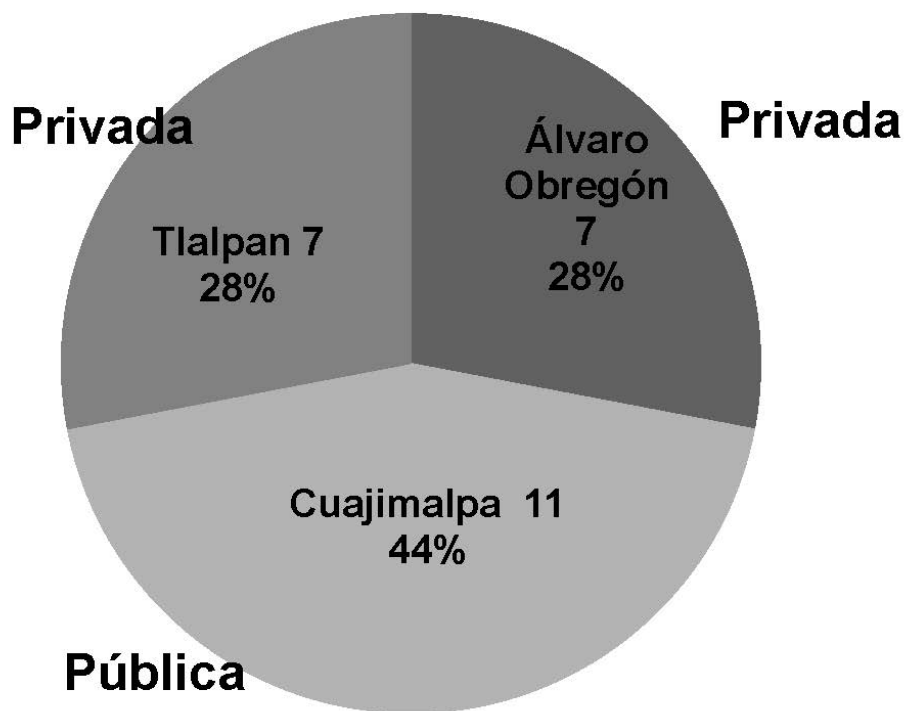
IV. 1. LAS PROFESORAS DE ESCUELA PÚBLICA Y PRIVADA

Las profesoras que participaron en este estudio fueron 25, de las cuales 11 trabajan en la escuela pública de Cuajimalpa y 14 en dos escuelas privadas. La escuela pública tiene un total de 13 profesores y un profesor de educación física que acude de manera regular, pero que no forma parte de la plantilla de la escuela.

La dirección de la escuela está a cargo de una profesora que también trabaja como docente en el turno vespertino; cuentan además con una docente que hace las veces de apoyo administrativo y académico y que está en constante comunicación con las profesoras, sobre todo,

en lo referente a trabajos específicos que se solicitan desde la Inspección Escolar, que se encuentra también en el edificio, al igual que se comparte el espacio con la Jefatura de Zona escolar. De tal manera que aquí se muestra con toda claridad una estructura jerárquica y vertical, que es la que se sigue en la SEP. La gráfica 1 presenta la composición de la muestra de profesoras.

Gráfica 1 Profesoras de escuela pública y privada



Los datos solicitados a las profesoras, nos permitieron conocer en qué instituciones fueron formadas, como puede apreciarse son diversas públicas, privadas, universidades y escuelas normales aquí se presentan la información proporcionada por el total de profesoras de esta investigación 25: cinco estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco; cuatro en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; dos en la Universidad del Valle de México; dos en la Escuela Normal de Especialización, y una en cada una de las siguientes instituciones, Facultad de Derecho, UNAM; Facultad de Filosofía y Letras UNAM; Universidad Salesiana, Universidad Intercontinental, Escuela Normal Superior, Escuela Normal Particular “La Florida”, Escuela Normal de Tenería, Estado de México, Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez, Panotla, Tlaxcala; y Escuela Normal Estatal Profa. Leonarda Gómez Blanco, Tlaxcala.

:

La formación profesional de las profesoras es diversa, entre quienes trabajan en escuela privada se encuentran licenciadas en Educación Primaria, Educación, Educación Especial Área Intelectual, Preescolar, Pedagogía, Psicología, Derecho, Sociología de la Educación, lo que obedece a que la SEP autoriza a ejercer como docente a quienes cuenten con una formación afín, siempre y cuando hubieran realizado el curso de nivelación pedagógica que impartió en su momento la Benemérita Escuela Normal en el Distrito Federal¹⁷ y algunas otras instituciones autorizadas.

En este grupo destaca una egresada de la Licenciatura en Derecho con especialidad en Medicina Forense, quien señaló no haber realizado el curso de nivelación pedagógica.

¹⁷ Se señala Distrito Federal porque la investigación se realiza en la capital del país, sin embargo en todas las entidades federativas se llevó a cabo este curso de nivelación pedagógica.

Más acotada se encuentra la formación en la escuela pública, pues el mayor número de profesoras (ocho), han sido formadas ex profeso; las restantes, tienen una formación profesional cercana.

Así, de las 25 profesoras 48% tiene una formación distinta a la que se requiere formalmente para ser profesor de educación primaria, en tanto que 52% son egresadas de alguno de los planes de estudio que se han diseñado y aplicado en la formación definida por el Estado para la formación de profesores de educación primaria. La formación profesional de las profesoras de este estudio puede apreciarse en la tabla 10.

Formación de las profesoras				
Formación profesional	Escuela pública	Escuela privada	Total	%
Normal Básica	1	2	3	12
Licenciatura en Educación Primaria	8	2	10	40
Licenciatura en Educación Preescolar		1	1	4
Licenciatura en Educación Especial en el área intelectual	1	1	2	8
Licenciatura en Pedagogía	1	3	4	16
Licenciatura en Educación		1	1	4
Licenciatura en Psicología		2	2	8
Licenciatura en Sociología de la Educación		1	1	4
Licenciatura en Derecho		1	1	4
Total			25	100

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Respecto a la educación artística, durante su formación profesional las profesoras reportan lo siguiente: 16% asistieron a algún curso y a partir de ello consideran que fue buena en su formación; 20% no tuvo ningún curso, otro 14% respondió algo distinto; y 28% no contestó; los resultados se presentan en la tabla 11.

Tabla 11 Respuestas de las profesoras respecto a la educación artística durante su formación profesional		
En su formación llevó algún curso (insuficiente, inadecuado)	En su formación hizo algún curso (bueno, satisfactorio)	No llevó ningún curso relativo a educación artística
Pobre, no he tenido suficientes herramientas.	Buena, no la practico al 100%.	Como tal no la he tenido, aunque sí la imparto.
Ha sido poca. No la ejercí en mi trabajo con la frecuencia que tal vez requiera.	Fue agradable, pero falta tiempo para sentir todo lo que es artística.	Ninguna, sólo la que va surgiendo al paso de la experiencia.
Breve.	Buena.	No tuve materias de arte.
En la nivelación primaria.	Ha sido alentador.	En mi formación profesional no lleve nada relacionado con la educación artística.
No tuve cursos, pero me gusta hacer arte con mis alumnos.		No cursé nada, sólo la estructura de lo que me indica el plan y programas, pintar, cantar, moldear.

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Durante su ejercicio profesional, solamente 16% reporta haber desarrollado algún curso o especialización en: matemáticas constructivas, pruebas psicométricas, nivelación pedagógica y medicina forense, ninguna reporta haber cursado alguna especialización relativa a arte o educación artística.

Así que nos encontramos con un grupo de profesoras que desarrollan los programas de la asignatura de educación artística con los elementos mínimos que recibieron durante la formación como docentes, cuando en su caso fue así, como vimos en los datos relativos a la formación, sólo 52% fueron formadas como profesoras de educación primaria (normal básica o licenciatura); en tanto que quienes se formaron en licenciaturas afines, o bien, la egresada de la licenciatura en Derecho, no tuvieron un acercamiento a los lenguajes artísticos.

Por otro lado, la antigüedad que representa la experiencia en la docencia en educación primaria, es de menos de un año, con dos profesoras de escuela pública, quienes a través del examen de oposición lograron una plaza de profesor de educación primaria, y más de 30 años en una de las profesoras.

Algunas acotaciones importantes: una de las profesoras de escuela privada también trabaja en el turno vespertino en una escuela pública, su experiencia es de 30 años; mientras que la profesora cuya formación es en la Licenciatura en Derecho, imparte clases en el nivel de secundaria de la misma escuela privada. Estos años de antigüedad son fundamentales para el conocimiento de los programas de estudio, aunque como sabemos la Reforma de la Educación Básica en Primaria, se concretó finalmente en 2011, aunque desde 2009 hubo aplicación de la reforma curricular de manera paulatina; por lo tanto, este plan de estudios resultaba relativamente nuevo para las profesoras. En las tablas 12, y 13, se detalla la experiencia de las docentes:

Tabla 12 Años de experiencia de profesoras				
Experiencia	Escuela pública	Escuela privada	Total	%
36	1		1	4
29	1		1	4
28		1	1	4
22		1	1	4
20	2		2	8
16		1	1	4
14		1	1	4
12	1	1	2	8
9	2	2	4	16
5	1	3	4	16
4	1	1	2	8
3		1	1	4
2		1	1	4
1		1	1	4
-1	2		2	8
Total			25	100

Respecto a la edad, encontramos que el promedio en las tres escuelas es de 37 años, aunque si diferenciamos, las profesoras de la escuela privada de Álvaro Obregón tienen en promedio 39 años, la situación de varias de las profesoras es que se incorporaron a la escuela privada cuando ya tenían algunos años de trabajar en escuela pública, en las tablas 13 y 14 se presentan los datos por profesoras de escuela pública y privada y por rango de edad.

Tabla 13 Promedio de edad de las Profesoras	
Escuela privada Tlalpan	37
Escuela privada Álvaro Obregón	39
Escuela pública Cuajimalpa	37

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Tabla 14 Rango de edad de las Profesoras	
20-29	5
30-39	10
40-49	6
Más de 50	4

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios.

Cada uno de los rasgos que caracterizan a las profesoras son importantes para reconocer quiénes son y cómo ha sido su trayectoria escolar, sus condiciones de trabajo y su acercamiento o no a los lenguajes artísticos, todo ello tiene que ver con la forma en la que han construido representaciones sociales de la educación artística, las que explicaremos en el apartado IV. 3.

IV. 2. CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS EN LAS QUE

TRABAJAN LAS PROFESORAS

Las profesoras de la *escuela privada* de la delegación Tlalpan forman parte de una institución que se ubica al sur del Distrito Federal, su

jornada de trabajo es de 7:30 a 15 horas, aunque su actividad frente a grupo concluye a las 14:30 horas.

Al llegar al edificio escolar el acceso es controlado por policías preventivos quienes registran los datos de la persona que solicita ingresar, una vez que se recibe la autorización se abre la puerta. Al entrar se encuentra un edificio de dos plantas, arriba hay una parte de la sección de preescolar y otra parte a un costado de la recepción, en ese lugar esperé a la directora de la primaria.

Al salir de la recepción, ya dentro de la escuela, se encuentra un gran patio que cuenta con cancha de basquetbol y voleibol, algunos árboles y una zona de juegos infantiles.

De frente se encuentra un edificio de tres pisos, en la planta baja se ubican áreas académico-administrativas de preescolar, primaria y secundaria; la población escolar de primaria y secundaria se distribuye en los siguientes dos pisos; en el tercero también se encuentra un aula multiusos. Dos espacios en el mismo terreno ocupan el nivel de preparatoria y preescolar; la escuela ha sido construida especialmente para funcionar como tal; ofrece preescolar, preprimaria, primaria, secundaria y preparatoria.

La población total de primaria asciende a 228 alumnos, es bilingüe y está considerada en la zona como una escuela que atiende en promedio a niños pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y medio alto. El receso se organiza de manera diferenciada para toda la comunidad de alumnos, primaria sale completa a descanso. Los profesores cambian de salón para compartir con los de inglés la jornada completa.

La aplicación del cuestionario se realizó el 11 de abril de 2013. La colaboración fue solicitada de manera personal, como ya se había comentado, se invalidó un cuestionario en virtud de que para resolverlo fue consultado el *Libro del docente*.

Las profesoras de la escuela privada ubicada en *Álvaro Obregón*, laboran en horario de 7:30 a 14:30 horas, las guardias para recepción y entrega de alumnos, en este caso, son atendidas por personal de apoyo a la dirección académica, su trabajo docente lo desarrollan en un inmueble que originalmente se construyó para uso habitacional, con el transcurso de los años, se han comprado dos propiedades aledañas y ha crecido en cuanto a terreno y aulas, pero con construcciones que se van agregando.

Cuenta con tres edificios, en donde se han adaptado pequeños salones en los que concurren alrededor de 25 alumnos por grupo. La escuela ofrece preescolar, primaria y secundaria, esta última ocupa uno de los inmuebles contiguos pero interconectados.

Al entrar se encuentran dos espacios, un patio frontal que se destinó al área de recepción en la que existe un equipo para juego de futbolito, un espacio para venta de dulces y golosinas, y el acceso a las oficinas en las que se ubica la dirección general, la dirección técnica, la caja y otro cubículo para profesores.

El otro espacio que se aprecia al entrar es el patio central, el acceso también es por una antigua cochera que se ha cubierto con alfombra de pasto artificial y tiene un domo de policarbonato.

Existe un primer edificio de dos pisos con un pasillo pequeño en el que se distribuyen algunos grupos, al cruzar el patio se encuentran

otras escaleras y se llega a otros salones; en este segundo edificio, se localiza un tercer piso que se ha techado con lámina, por lo que los tres salones que se ubican ahí son muy calurosos en la temporada de primavera-verano.

Del patio central también se accede al edificio que alberga a los estudiantes de secundaria, la alberca y un segundo patio. La escuela tiene alrededor de 350 alumnos en preescolar, primaria y secundaria.

La aplicación de los cuestionarios se realizó el 25 de mayo de 2013, durante toda la jornada de trabajo, me permitieron visitar a cada uno de las maestras en su salón y ellas me otorgaron un tiempo durante alguna de sus sesiones y en el recreo.

Los profesores que laboran en la *escuela pública*, tienen una jornada de trabajo de 8 a 12:30 horas, su institución se ubica en la delegación Cuajimalpa, al poniente del Distrito Federal. El acceso es controlado por la persona que tiene nombramiento de conserje o por la directora y profesores de guardia los días de actividades cotidianas.

Al ingresar a la escuela se encuentra un patio, en un costado está una oficina que es ocupada por la Inspección de la Zona; posteriormente se encuentran, en otro costado, un pasillo y, al lado de este, la dirección de la escuela, la sala de profesores, la biblioteca escolar, el aula de tecnología, un baño para profesores.

Al final del pasillo existen escaleras metálicas que fueron construidas en todas las escuelas como parte del Programa de Protección Civil, estas se utilizan de manera cotidiana. Del otro lado del pasillo se

encuentran escaleras de cemento, a través de ellas se llega también al primero, segundo y tercer pisos.

En cada nivel se encuentra un pasillo y en ambos costados aulas, en el segundo piso se localiza la oficina de la Jefatura de Sector. El total de alumnos es de 229. Cuentan con un profesor de educación física que acude en días específicos; además, una profesora de Danza Folclórica ofrece clase a todos los niños, esta actividad es promovida por la directora por iniciativa personal.

El recreo es para toda la comunidad escolar y durante el mismo aparecen algunas mamás quienes venden alimentos –tacos y fruta–, aunque varía la oferta de comida.

En esta escuela la aplicación se realizó en dos sesiones, el 26 de abril y el 13 de mayo de 2013. En la primera jornada, las actividades de la junta técnica –activación física, asuntos relativos a la prueba ENLACE y otras cuestiones–, impidieron la aplicación a todos los profesores; en la segunda aplicación, la directora permitió ir a los salones y solicitar personalmente la colaboración de los docentes, al observar que uno de los profesores sacó el diccionario y *Libro del docente* para responder, se tomó la decisión de invalidar el cuestionario.

Solamente una profesora accedió a que fuera dentro del aula y otra contestó el cuestionario mientras sus alumnos se encontraban en la clase de educación física, en este caso, la aplicación se realizó en el patio y en el aula.

Por su parte, las entrevistas fueron realizadas entre mayo y agosto de 2013 fuera de las escuelas, una en una biblioteca pública y las

otras en un restaurante; se llevaron a cabo en dos sesiones, cada una de ellas con una duración de una hora y cuarenta y cinco minutos.

La selección de las entrevistadas se hizo después de revisar los cuestionarios de asociación de palabras y ubicar los datos de referencia, así decidí que serían dos profesoras que recién se iniciaban en su trayectoria profesional y una con más de 25 años de experiencia, una de cada escuela.

La primera entrevistada estudió la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela privada, en ese momento contaba con 23 años y tenía nueve meses de experiencia, era su primer año de trabajo en esa escuela, antes había trabajado en una escuela particular, impartía tercer grado de primaria.

La segunda entrevistada, profesora de escuela privada también, tenía en ese momento 24 años y dos de experiencia, sus estudios fueron de Licenciatura en Educación Primaria en una escuela pública y estudiaba como segunda carrera la Licenciatura en Pedagogía, impartía primer grado de primaria.

La tercera entrevistada, profesora de escuela privada, contaba con 50 años de edad y nueve de experiencia en educación primaria; además, por la tarde, tenía trabajo en una escuela de educación preescolar, egresó de la Escuela Nacional de Educadoras.

Esta profesora egresada de la Benemérita Escuela Nacional de maestros del Distrito Federal impartía primero de primaria y en el momento de la entrevista contaba con dos años de trabajo en la escuela privada,. En paralelo con su trabajo como profesora, cursaba

la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. Las entrevistas se realizaron en una biblioteca pública y en cafés cercanos a Ciudad Universitaria.

El contexto institucional y social en el que se desarrolla cada una de las profesoras, ha influido en la construcción de las representaciones sociales, como vimos la mayor parte de las profesoras (aproximadamente el 60%) señala que no tuvo acceso a los lenguajes especializados en arte, o bien, que fueron muy malos, en este mismo grupo se ubican las profesoras que respondieron otra cosa o que no contestaron.

IV. 3. EL CONTENIDO DE LA REPRESENTACIÓN

La información

De lo que hablan las profesoras cuando se les pregunta a través del cuestionario de asociación de palabras, tiene que ver con los componentes de las representaciones: información, actitud y campo de la representación; iniciamos con la dimensión de información, a través de ella reconocemos cuál ha sido la apropiación del lenguaje especializado, la información “se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” Moscovici (1979, p. 45), en este caso, sobre la educación artística.

Pudimos observar a través de las palabras, términos o expresiones, que recabamos entre el total de la muestra, es decir 25 profesoras, a través de los 18 términos inductores, que las profesoras cuentan con una riqueza semántica de 430 palabras diferentes: este es su diccionario en el cual integran la selección de la información especializada, que han conformado a través de los procesos de

objetivación y el anclaje a lo largo de su vida, y particularmente durante su formación y en su experiencia profesional en contextos sociales y culturales específicos.

Los conocimientos que tienen las profesoras acerca de la educación artística se han conformado a partir de su formación y de su experiencia profesional.

Como ya señalamos, algunas profesoras cursaron materias sobre educación artística durante su formación en esos espacios curriculares se trataron los contenidos que sobre educación artística trabajarían en su práctica docente. Ya incorporadas de lleno a la docencia, todas las profesoras han estado cerca de una serie de documentos con dos fines: uno orientador y otro normativo.

Se afirma que los documentos tienen un carácter orientador porque en cada uno de ellos se ofrece a los profesores una serie de nociones de carácter teórico, con la intención de fortalecer sus conocimientos en la materia, además se sugieren algunas estrategias para la aplicación de los programas de estudio..

Cabe señalar que la educación artística en el nivel básico integra cuatro lenguajes: artes visuales, expresión corporal y danza, música y teatro. Ahora bien, cada uno de estos lenguajes ha tenido un largo desarrollo a través de la historia, de tal suerte que su entramado teórico, conceptual, metodológico y técnico es amplio y complejo, estos lenguajes son extraordinarios.

Estos lenguajes extraordinarios están presentes en la vida de las profesoras a través de los contenidos del plan y programas de estudio y del libro del maestro; en el lenguaje especializado se encuentran nuevos conocimientos que se interrelacionan con otras

nociones sobre educación artística que ya forman parte del individuo, al integrarlos se hacen propios y familiares y conforman las representaciones sociales.

El Plan de Estudios 2011, un texto normativo y orientativo, es la guía general que estructura la propuesta educativa para la educación básica y, particularmente, la de educación primaria. En este documento se presenta la organización del campo formativo desarrollo personal y para la convivencia, en el que se ubica la educación artística, se expone el sentido que se otorga a esta asignatura y se establece la gestión del tiempo curricular: se asigna a las escuelas de tiempo completo dos horas a la semana y una para las de medio tiempo.

Los programas de estudio, dependiendo del grado escolar que atiende el profesor, se constituyen en la base para el desarrollo curricular a partir de la dosificación de contenidos, la propuesta de estrategias didácticas y de evaluación.

Otro de estos documentos es el libro *Las artes y su enseñanza en la educación básica* se estructura con base en cuatro capítulos, en el se expone la presencia de la educación artística en el currículum en Europa y América latina, las tendencias que han existido sobre la enseñanza del arte la importancia del arte para el ser humano, para las sociedades y particularmente para la infancia.

Se consideran los antecedentes históricos, experiencias e ideas centrales de cada uno de los lenguajes artísticos y cuál ha sido su implicación en México

En cada uno de los lenguajes artísticos se tocan elementos históricos, la aportación que hace al aprendizaje y los contenidos fundamentales

Si bien no es un tratamiento en profundidad sobre el lenguaje artístico, está lleno de términos especializados de los que se ofrecen algunas ideas por ejemplo: en Artes visuales: línea, ritmo, proporción, fondo figura, composición y otras categorías como escala.

En danza se expone la historia de la enseñanza de la danza, que se inicia por la danza clásica; posteriormente, se aborda la danza contemporánea; y se enuncia, tan sólo, la existencia de la danza folclórica y popular. Algunos términos que se recuperan de propuestas para la enseñanza de la danza en la educación básica son:

Elementos rítmicos: pulso, acento, tiempos débiles y tiempos fuertes y compás.
Los elementos espaciales: espacio total, espacio parcial o personal (kinesfera), desplazamientos, direcciones [...] Vagánova, 27 direcciones en el espacio: diseño de trayectorias (rectas, curvas, onduladas, sin rumbo definido) y dimensiones (SEP, 2011, p. 135).

Acerca de la música, se exponen, además de los antecedentes históricos, algunos métodos para la enseñanza como Método Kodály, Método Orff, Método Susuki, Método Dalcroze, Método Tort, cada uno trabaja los elementos de la música, notación musical, ejecución-interpretación, armonía, ritmo, timbre, textura, tempo y otros más.

Sobre teatro además los antecedentes históricos, se aborda la importancia del teatro en la educación básica. En su desarrollo se utiliza terminología especializada como: parlamentos, movimientos,

utilería, vestuario, escenografía, que en el lenguaje del teatro tienen una significación particular.

Pero el docente también está expuesto a la información científica que de manera amplia circula para toda la sociedad, es divulgada en revistas que se encuentran al alcance de los profesores en sitios como el de Conaculta, la revista *Cultura y Arte de México* (Conaculta, 2014), *Letras Libres* (Krauze, 2014), la revista *Artes de México* (Artes de México, 2014).

Además de las notas, reportajes y artículos de fondo que sobre cultura, artes y educación artística se publican en los diversos periódicos de México; en tanto que en el terreno de la apreciación, se encuentran muchas actividades de carácter artístico y cultural que se difunden para todo el público con el fin de formar diletantes de los distintos lenguajes artísticos.

Al indagar acerca de la información que las profesoras tienen sobre la educación artística, partimos de la consideración de que como grupo social, comparten ideas, nociones, opiniones y actitudes, y construyen representaciones sociales sobre la educación artística a partir de los procesos de objetivación y de anclaje.

En el primero de estos procesos, “los elementos de la lengua científica pasan al lenguaje corriente” (Moscovici, 1979, p. 76); las profesoras se apropian del lenguaje artístico a través de una serie de fases (Jodelet, 1993) que fueron ya explicadas en el capítulo III y que aquí solamente se enuncian: *a)* Selección de la información que circula, *b)* Formación de un núcleo figurativo, *c)* Naturalización (integra el lenguaje especializado en conocimiento de sentido común).

Por su parte, el anclaje implica que la nueva información se integre al bagaje con el que ya cuenta cada profesora, al incorporarlo también lo transforma. El resultado de los dos procesos es la representación social.

La relación que establecen las profesoras con el objeto de la representación es a través de la normatividad y el formalismo. Un ejemplo muy claro de ellos es la forma en que se presenta ante los profesores las disposiciones normativas: “El plan de estudios 2011. Educación Básica es el documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los estándares curriculares y los aprendizajes esperados” (SEP, 2011, p. 26); respecto a este mismo documento, seguimos a Díaz-Barriga (2009) cuando señala, “la institucionalidad origina que los planes y programas de estudio sean aprobados por organismos centrales y que, por lo tanto, se los considere legalmente obligatorios” (Díaz-Barriga, 2009, p. 42), lo mismo sucede con el libro del maestro.

Las profesoras son institucionales, desarrollan su práctica docente con una base normativa que se constituye en un marco de referencia en el que su margen de acción está sumamente acotada y lo asumen con distintos niveles de aceptación.

Como ya señalábamos, la información sobre educación artística corresponde fundamentalmente a los contenidos de la educación primaria, a manera de ejemplo se muestra en el cuadro 2 el nivel de especialidad de dichos contenidos que deben abordar los profesores con sus alumnos:

Cuadro 2 temas por bloques: lenguajes artísticos 4º Grado				
Bloque	Artes visuales	Expresión corporal y Danza	Música	Teatro
I	Características de las imágenes bidimensionales.	Comunicación y expresión de ideas.	La altura del sonido y de la melodía.	Las características de un texto teatral.
II	Formatos y soportes de la pintura.	Creación de danzas a partir de una historia.	Contornos melódicos.	Lectura dramatizada.
III	El espacio en el dibujo: planos y perspectiva.	Composición dancística a partir de un tema.	La memoria auditiva.	La estructura de una obra teatral.
IV	La ilusión de las texturas visuales y la gráfica.	Preparación de un montaje dancístico.	La melodía y el acompañamiento.	El teatro de sombras.
V	La imagen fotográfica.	Presentación del montaje.	Ensamblajes instrumentales.	Las situaciones dramáticas en el teatro de sombras.

Fuente: SEP (2011, p. 230)

Cada uno de los contenidos por bloque requiere de un conocimiento amplio para su comprensión y para trabajarlos en el aula, tomemos el Bloque III para analizar los referentes necesarios para cada uno de los contenidos.

En Artes visuales uno de los contenidos de cuarto grado señala: “El espacio en el dibujo: planos y perspectivas” (SEP, 2012, p. 230), este contenido requiere de un conocimiento sobre términos y habilidades para el dibujo técnico y artístico, entre los conceptos que es necesario manejar están: espacio y profundidad, en el que se encuentra otra noción importante que es la línea del horizonte: “línea

convencional que apoya el trazado en perspectiva sobre la que se encuentra el punto de fuga al cual convergen todas las líneas que son paralelas entre sí y perpendiculares a la línea del horizonte” (Gallardo, 2015), así como muchas otras nociones como perspectiva: aérea, central, inversa, simultánea, plano profundidad, punto de fuga, entre otras.

Aunque no se espera que los niños conozcan la noción presentada en un nivel de profundidad como el que se plantea en la cita, para llegar al propósito que se propone para Artes visuales:

Mediante su estudio se adquieren conocimientos básicos del lenguaje visual (forma, punto, línea, textura, espacio y composición). Asimismo, con el uso de diversas técnicas y materiales se propicia la expresión y la interpretación de la realidad, lo que a su vez permite desarrollar habilidades del pensamiento artístico, lo que genera como resultado final un aprendizaje significativo (SEP, 2012, p. 228).

Es necesario que el profesor tenga una noción clara de los elementos mencionados en el propósito como, por ejemplo, forma, del que existen muchas definiciones, o punto o línea que puede tener explicaciones amplias. Para llevar al aula estos aprendizajes, el profesor selecciona parte de la información, la objetiva y la ancla para poder resolver las tareas propias de la docencia.

Otra idea del tipo de lenguaje especializado es el contenido del segundo bloque: “formatos y soportes de la pintura en artes visuales; creación de danzas a partir de una historia en expresión corporal y danza; contornos melódicos en música y lectura dramatizada en teatro” (SEP, 2012, p. 228).

Para su trabajo docente, cada uno de estos contenidos requiere de un conocimiento más allá del que pudieron tener en su formación profesional, así lo expresa una de las profesoras,¹⁸ durante la entrevista, cuando se le proponen las siguientes preguntas: Durante su formación en la Normal, ¿cómo fue la educación artística?, ¿su plan de estudios contaba con asignaturas al respecto?, ¿qué contenidos recuerda haber abordado?

Fue muy bonita, la Normal tenía muy buenas maestras, recuerdo a dos, una que me enseñó muchas actividades de arte, yo recuerdo que esa maestra nos dijo que todos teníamos creatividad y que podíamos desarrollarla, me di cuenta de que sí era posible, porque yo sentía que no tenía creatividad y me costaba mucho trabajo al principio hacer todas las actividades, a mí me gustaron mucho las actividades que realizábamos.

Hacíamos trabajos, muchos con papel, con colores, con muchos materiales, también aprendí danza folclórica. Yo aprendí y usaba muchos colores, elaboraba mis materiales para las clases con lo que aprendía en artísticas, instrumentos musicales, material de artes plásticas, todo lo usaba y cada vez tenía más confianza. (Ppu03).

[los contenidos] corresponden al campo de formación y apreciación artística y expresión de la educación artística y ya revisando el libro trae por bloques distintos, ya ahí vienen más actividades revisando el libro trae expresar el cuerpo sentido, tacto.

El Bloque II, recuerdo, ya viene una instrucción hacia la música y realizar instrumentos, hacer canciones, sonidos hacer sonidos a veces es un poco complicados (Ppu03).

¹⁸ La profesora estudio la Licenciatura en Educación Primaria y cursó en su trayecto formativo algunas asignaturas sobre educación artística.

La información que la profesora expone a través del fragmento de la entrevista, tiene que ver fundamentalmente con tres lenguajes: artes visuales, en donde selecciona lo correspondiente al color, menciona la existencia de muchos colores, es decir, desplaza el término círculo cromático, de la misma manera señala el uso de materiales y de colores para la realización de material, esto es, el lenguaje de las artes visuales es un recurso didáctico para atender su práctica docente.

Respecto al a la información que tiene sobre el lenguaje de la danza se refiere a uno de los géneros, el de la danza regional o folclórica, que en la mayor parte de las escuelas normales ha estado presente, ya sea a través de los espacios curriculares, o bien, de talleres extra escolares, por lo que resulta una información que ha objetivado y que ya es muy familiar.

Respecto a la música, refiere la posibilidad de construir instrumentos, nos habla de un conocimiento de sentido común y no de laudaría, arte en el que se aplican diversos conocimientos científicos-biología, química, matemáticas, musicales –teoría de la música, interpretación, ejecución–, de las artes visuales –tallado en madera–, entre otros.

En esta parte de la entrevista, podemos apreciar con claridad el proceso de anclaje que lleva a la profesora a utilizar una terminología que deja fuera “las implicaciones conceptuales [...] se asocia a formas conocidas” (Moscovici, 1979, p. 122), así las formas conocidas son danza folclórica, colores, instrumentos musicales y artes.

También es posible observar cómo el contexto institucional hace que se asuma el programa de estudios y el *Libro del docente* como documentos normativos que ofrecen “instrucciones”, para resolver cómo enfrentar contenidos como: “hacer sonidos un poco complicados”, en lugar de referirse al ritmo o a cambios de pulso e intensidad en el lenguaje de la música.

Así, cuando hace propios los términos, los transforma y se transforma, por lo que expresa un término, idea o palabra que es equivalente al término científico.

Se asume un lenguaje lejano para resolver un problema concreto, la práctica docente. La profesora no expresa el entramado conceptual de la música, las artes plásticas o la danza folclórica, pues ello no es posible con la aproximación que tuvo durante su trayecto formativo, como lo señaló en entrevista la misma profesora: “las asignaturas que cursé se llamaban Educación Artística I y Educación Artística II, en ellas nos impartieron los contenidos de la primaria de esa materia, algunos muy complicados” (Ppu03).

En las entrevistas de las otras dos profesoras y en relación con los conocimientos que tienen sobre educación artística se destaca lo siguiente:

Se que el *arte o artísticas*¹⁹ es para que los niños creen, practiquen, aprendan a tocar *instrumentos*, hagan *manualidades*, también que sepan los tiempos de los cantos (Ppri01).

¹⁹ Se refiere a la asignatura de educación artística.

Yo les enseño *canciones*, algunas *notas* pero sobre todo *dibujos* y *canciones*, yo aprendí del arte en la escuela poco, más por mi cuenta (Ppri02).

En el ejercicio profesional, las profesoras se sujetan a nociones que logran transformar para desarrollar con sus alumnos los contenidos de los diversos lenguajes artísticos, se utiliza como sinónimo *arte* y *educación artística*.

El arte, desde la antigüedad, ha sido considerado por los filósofos en un sentido estético para designar a las bellas artes, y más adelante con las diversas rupturas de las concepciones, el arte ha significado las bellas artes y ha incorporado otros movimientos como el arte conceptual, el *body art*, el *performance*, la danza en sus diversos géneros y el cine, por mencionar algunos; en tanto que la educación artística considera la integración de diversos lenguajes artísticos con el fin de formar de manera profesional, o bien, de introducir a los sujetos en estos lenguajes, como es el caso de la educación primaria.

El uso de manera indistinta de los términos es parte de las representaciones sociales de la profesora, así, hace uso de terminología especializada para asumir su tarea, para enfrentar el reto de enseñar *canciones* o *notas*, pero también sustituye diversas nociones específicas de las artes visuales como podría ser la escultura, la pintura o el grabado denominando *manualidades* a aquello que permite “hacer”, como en la noción inicial de arte.

Los referentes normativos que las profesoras deben considerar para desarrollar su práctica educativa es el programa de estudios, en ellos se incorpora puntualmente una serie de contenidos de aprendizaje que forman parte del currículum y que deben ser desarrollados

durante el ciclo escolar, sobre estos contenidos en el cuadro 3 se destacan las siguientes expresiones que emitieron las profesoras:

Cuadro 3 Expresiones sobre los contenidos de educación artística	
Profesoras de escuela privada	Profesoras de escuela pública
No imparto contenidos, <i>mezclo lo artístico con los temas.</i>	Significativos aunque necesito formación.
En realidad no llevo un programa, trabajo <i>geometría y técnicas.</i>	Son buenos contenidos pero un poco extensos.
No los manejo. Hay maestra de música.	<i>El baile, la música, pintura, ser observador.</i>
En mi experiencia laboral en instituciones particulares <i>no imparto esa asignatura.</i>	Están muy resumidos creo que se <i>deberían ampliar un poco para cada disciplina.</i>
En la institución donde laboro, hay un maestro para ello y <i>no conozco el nuevo plan.</i>	<i>Le doy prioridad a otras materias.</i>
Lamentablemente en ocasiones <i>no da tiempo.</i>	Son básicos.
	Base primordial <i>para la planeación didáctica y las actividades en grupo.</i>

Fuente: elaboración propia con base en la información de los cuestionarios

Fuente: elaboración propia con base en la información de los cuestionarios.

En estas expresiones se aprecian varias cuestiones, la primera tiene que ver con el contexto institucional y cultural en el que laboran las profesoras. Un grupo trabaja en escuela privada, el otro en escuela pública.

En cada contexto, las condiciones institucionales y socioculturales son diferentes y de acuerdo con la TRS, el contexto en el que se desarrolla el sujeto es fundamental, pues marca la forma en que se apropian de la información que circula en dicho contexto.

En las escuelas privadas se contrata a un profesor que ha sido formado ex profeso en alguna especialidad artística, por ello expresan que no se hacen cargo del desarrollo de los contenidos del programa; sin embargo, ello no quiere decir que no tengan conocimientos de sentido común sobre la educación artística, como ya vimos y veremos más adelante y, por otro lado, el enfoque metodológico de la asignatura sugiere la transversalidad para que los contenidos de la educación artística se aborden con otras asignaturas y se logren los aprendizajes esperados en los niños, esta idea de transversalidad la trabajan dos de las profesoras. .

En el caso de las profesoras de escuela pública, ellas están a cargo del desarrollo de todos los programas de estudio, las respuestas se refieren a generalidades: *son buenos pero extensos o están muy resumidos y deberían ampliarse*, en otra línea algunas profesoras expresan que son *básicos* o que requieren de formación para trabajarlos, así estas profesoras sustituyen los términos de un lenguaje artístico particular por expresiones a través de las cuales pueden referirse a los lenguajes artísticos.

Asumir su tarea docente desde el formalismo implica un posicionamiento frente a los contenidos de educación artística, puede o no ser relevante este posicionamiento, pues es resultado, entre otras cuestiones, de las disposiciones que se dicten en la escuela, ello también va contribuyendo a la construcción de representaciones sociales, así una de las profesoras señala:

Son importantes los contenidos de educación artística, solamente que el año pasado nos pidieron *hacer a un lado* todo, desde luego *artísticas* para que español recibiera toda la atención [...]

Este año teníamos que dedicar todo el esfuerzo a subir el nivel en matemáticas, ya sabe, por la prueba ENLACE, era un deber alcanzar mejores calificaciones, así que en los últimos años *artística la trabajé sólo una parte para no dejar de cumplir*, pues ya sabe, sobre todo como particulares tenemos que anunciar afuera de la escuela con la foto del niño que obtuvimos un primero o segundo lugar en la zona²⁰ pero, sí es importante (Ppri02).

El caso que expone la profesora, es una cuestión cotidiana en muchos países, no solamente de América Latina, sino del mundo, se considera que en la educación artística pueden aplicarse: “variables de ajuste” (Socias, 1998, en Akoschky, 2002, p. 10).

La escuela considera que puede ajustar, es decir, desplazar la asignatura de educación artística, pero también así lo asume la profesora, lo central es atender español y matemáticas para un propósito claro, que se demuestre que el nivel de desempeño de los alumnos –o mejor dicho de un alumno– es sumamente alto, como

²⁰ La profesora se refiere a la zona escolar a la que pertenece la escuela.

también lo comentó otra profesora de la escuela pública: en la entrevista “el profesor de sexto debe dedicarse a preparar a uno de los alumnos para ganar en ENLACE uno de los primeros lugares, ya es una tradición” (Ppu03).

Los contenidos de la educación artística se atienden a través del formalismo, seleccionan del programa de estudios algo para cumplir con lo establecido, al mismo tiempo se asume la norma no escrita,²¹ pero que socialmente tiene un peso importante, se privilegian contenidos para atender situaciones que son emergentes, solamente que siempre están las emergencias, son las reglas institucionales.

El componente de información de la representación social sobre la educación artística, nos permite considerar que las profesoras manejan información sobre la educación artística en términos formales, los que muestran en sus representaciones, a partir de ello atienden el deber ser, esto es, la aplicación de los programas de estudio y desde las necesidades que les impone su actividad frente a grupo.

El conocimiento sobre los lenguajes artísticos a través de los procesos de objetivación y anclaje, les han llevado a construir la representación de la educación artística como un medio didáctico y como un aspecto importante para el desarrollo del sujeto.

Aporta mucho: la actitud

²¹ La instrucción de que tendrían que dedicar mayor tiempo a español y matemáticas se indicó en las juntas de consejo técnico de la escuela. y en el caso de la referencia al profesor de sexto, la profesora comentó que ya se había hecho costumbre que se atendiera al grupo de “selectos alumnos” y se desplazara al resto y que la concentración del trabajo de preparación debería esta en matemáticas y español.

El segundo componente de la representación es la actitud “acaba de descubrir la orientación frente al objeto de la representación social” (Moscovici, 1979, p. 47), en este caso, sobre la educación artística. Para explorar la actitud favorable, desfavorable o de indiferencia, se planteó a las profesoras en una pregunta abierta: Exponga brevemente cuál es su opinión respecto al aporte de la educación artística al desarrollo del niño.

A lo largo de la historia de la humanidad el arte ha transitado por distintas etapas, en cada una de ellas se distinguen características particulares, de ello da cuenta la historia del arte, encontramos en este campo de conocimiento explicaciones acerca de la obra de arte que se constituye bajo los principios de los distintos estilos y épocas, así como la división de las artes, la que fue cambiando a lo largo de la historia. Tatarkiewics (2010) muestra la clasificación del arte en la antigüedad: sofistas, las de Platón y Aristóteles, la de Galeno, la de Quintiliano, una de Cicerón y la de Plotineo.

En el desarrollo de la historia el autor muestra los matices que en cada época y con diversos autores se van conformando enfoques que marcan de manera específica la noción.

El arte para serlo tiene una serie de características que lo distinguen de otras actividades humanas, señala que debe tenerse en cuenta la intención, pero también el efecto que se producirá en los otros, aquellos que presencien el resultado. Por ello, define al arte como “una actividad humana consciente capaz de reproducir cosas, construir formas, o expresar una experiencia, si el producto de esta reproducción, construcción o expresión puede deleitar, emocionar o producir un choque” (Tatarkiewicz, 2010, p. 67).

La noción de arte ha transitado en distintas épocas, artistas y críticos han construido en diversas líneas la teórica y la de producción artística, sin que ello signifique una disyuntiva, sino que es una relación dialógica, así hoy en el siglo XXI el arte se define como:

Se puede decir que el arte valioso (en términos de aportes a la humanidad) de hoy y del futuro cercano, busca ser útil en la medida en que intervenga en los problemas de la realidad objetiva desde la imaginación, necesaria para proponer soluciones a las crisis en las que nos vemos envueltos haciendo uso de la ciencia y la tecnología a manera tanto de metáfora como de medio para ejercer tal intervención. Así mismo sirve para mostrar las posibilidades de exploración del individuo no solo del cuerpo físico sino de la mente, de las emociones y del ser interior (Barrera, 2015).

De la definición del citado autor que desarrolla a través de la historia del concepto, destaca la intención y el efecto a través de la producción, reproducción o expresión, llegamos al siglo XXI en donde se advierte la necesidad de intervenir en la realidad, desde luego el deleite o choque sigue presente en la época actual, vemos que la noción de arte incluye otros elementos como el medio a través del que se produce arte, ya no solamente se utilizan los materiales y herramientas que habían sido básicas para la pintura o la escultura, la tecnología tiene un papel relevante, la noción de arte también se ha transformado.

En el curso de la historia, la constelación semántica articulada con el concepto de arte –artista, artesano, artesanía, artificio, ingenio, entre otros–, experimentó sucesivas transformaciones, resignificaciones, fracturas [...] separando [...] el mundo de los artistas y de los artesanos, el campo de las artes mecánicas y las liberales, de las artesanías y las bellas artes, de lo bello y lo útil, de lo refinado y lo ordinario (Aguirre, 2011, p. 21).

La educación artística se hace cargo, por un lado, de esa historia del arte, pero también reconoce los distintos saberes que conforman los

lenguajes especializados y específicos de cada una de las artes y de cómo se agrupan, se dispersan o se modifican según la época y el contexto social, político, económico, también da cuenta de los procesos creativos y de sus autores o exponentes, de los estilos y técnicas, de un cuerpo teórico que explica qué es el arte, sus manifestaciones.

Todo ello va constituyendo un legado que pasará a las nuevas generaciones con distintas intenciones, la formación de especialistas en arte, la de formar diletantes o, como se plantea en el caso de la educación primaria, la intención que se propone en el currículum es de aprecio y experimentación de los lenguajes artísticos.

Apreciar la dimensión estética y en general formar una actitud favorable hacia las artes, requiere que en su proceso educativo el niño disfrute de experiencias de aprendizaje que le permitan experimentar para lograr este rasgo, se requiere que los profesores de cada grado tengan no solamente un conocimiento sobre los contenidos y las estrategias didácticas, sino una disposición favorable hacia el arte y la educación artística.

Es importante señalar que en esta investigación no se juzga el conocimiento o la disposición de las profesoras hacia la educación artística, solamente se expone lo que nos aportan para explicar sus representaciones sociales, en el cuadro 4 se presentan algunas de sus ideas que tienen que ver con el aporte de los lenguajes artísticos.

Cuadro 4 Actitud frente a la educación artística	
Profesoras de escuela privada	Profesoras de escuela pública
Equilibrio y respeto entre ellos	Desarrollo motriz, creatividad, control
Disciplina, habilidades y creatividad	Desarrollo de la creatividad, expresión corporal, imaginación, forma de aprender, la música ayuda también a que se expresen
Equilibrio y armonía, motivación y creación	Una formación integral
Desarrollo de habilidades y competencias lingüísticas, sociales, emocionales	Psicomotricidad, coordinación, desarrollo de su habilidades para tocar instrumentos
Creatividad	Aporta mucho, seguridad, cambios de estados de ánimo y confianza
Habilidad, madurez, destreza, conocimiento	
Habilidades, gustos	

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Todas las expresiones anteriores tienen que ver con la aportación que hace la educación artística al desarrollo del niño. Sobre lo anterior destacan varios aspectos: *a)* desarrollo emocional, respecto a éste las profesoras refieren autoestima, seguridad, confianza, equilibrio, que resultan centrales para que el niño conozca sus emociones y las pueda desarrollar y aplicar de manera adecuada en situaciones de vida; *b)* desarrollo de la imaginación y la creatividad que permiten al niño resolver problemas cotidianos, ser base para tener un pensamiento flexible y base para las innovaciones en cualquier campo de la vida; *c)* conocimientos de los lenguajes artísticos, aquí las profesoras se centran en el lenguaje musical, señalando aprender a tocar instrumentos, aprender música, afirman

“la música ayuda”; d) desarrollo de la psicomotricidad, en donde básicamente se refieren a la coordinación; e) desarrollo de competencias lingüísticas y sociales.

Hablar de las posibilidades del arte para el desarrollo del niño, implica una actitud favorable que las profesoras externan a través de la concreción de esas posibilidades en los aspectos que ellas mismas señalan, además de que, como expusimos en el párrafo anterior, la educación artística puede articular de manera transversal diversas competencias.

El desarrollo de la creatividad y la imaginación es señalado por los dos grupos de profesoras, no solamente en esta referencia sino también en las entrevistas, las tres profesoras hicieron mención de ello:

El libro trae por bloques distintos, y ahí vienen más actividades revisando el libro trae el tema de la *creatividad* que se desarrolla en el niño, creo que todos podemos ser *creativos*, y con la materia [de educación artística], se puede hacer que los niños sean creativos, para eso los pongo a *imaginar* (Ppri02).

Es *muy buena* la *educación artística*. Ayuda a que los niños puedan *desarrollar el aprendizaje* de otras materias de otros contenidos y que debemos de promoverla, promoverla más, promover el arte de México, promover que los niños desarrollen más su *creatividad*, *la imaginación* porque si no es así, si no es en la escuela primaria va a ser muy difícil que se trabajen en otras materias, en otros niveles.

Porque ya se van encaminando a otra cosa, o al menos que tengan el interés de aprender y de hacer arte, es más difícil más grandes (Pepu03).

Es claro que las profesoras tienen una actitud positiva hacia la educación artística, hacia la creatividad y hacia la imaginación. Consideran que puede ser trabajada de manera transversal, para apoyar otras asignaturas, aunque también la mencionaron sin relacionarla con vínculos curriculares, sino como procesos independientes.

Otra profesora, en relación con la creatividad, hace mención del uso de diversos materiales:

Para trabajar la *creatividad* utilizo *texturas, listón, pinturas, listones, máscaras, libros, palo de lluvia, sonidos, maracas, diversos instrumentos* que creamos, imágenes, *visitas* a algún museo.

También los he mandado por parte particular pero con los papás los domingos como un trabajo para el final para que conozcan, yo sé que no van mucho, si uno los envía es para que sean creativos (Pepri. 01).

Junto con el desarrollo emocional, la psicomotricidad y la creatividad, también encontramos en las respuestas de las profesoras el tema de la convivencia y el respeto, justamente ello es lo que plantea el campo de formación: desarrollo personal y para la convivencia, en el que se integra la educación artística, esta idea de respeto y convivencia entre las profesoras, además, ha sido reiterada en torno a la problemática de violencia escolar, ya una línea que desde la

UNESCO se ha venido impulsando: la educación para la paz, que en las escuelas ha tenido una presencia importante

Como pudo apreciarse en este apartado , hemos expuesto que, de acuerdo con la información recopilada, las profesoras tienen una actitud positiva hacia la educación artística, la creatividad y la imaginación, lo que en la práctica educativa daría la posibilidad de propiciar experiencias de aprendizaje en ambientes propios para lograr los propósitos que se han planteado en el campo formativo y en la asignatura y especificados en todos los documentos a los que las profesoras tienen acceso y que, como señalamos al principio, son documentos normativos y orientadores.

IV. 4. ESTRUCTURA O CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN: IMÁGENES QUE EVOCAN LAS PROFESORAS ACERCA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Continuamos el ejercicio interpretativo para explicar las imágenes o campo de la representación que tienen las profesoras, para ello llamamos a nuestros autores centrales de la TRS para tener un lente o filtro que nos permita reconocer las características de la representación.

Como señalamos en el capítulo anterior, una vez que depuramos el total de 1,623 palabras, llegamos al valor J, esto es la riqueza semántica o como también le denominamos a un diccionario (Giacomo, 1987, citado en Bruel, D. 2013, p.246) de 430 palabras diferentes, esta en el grupo de 25 profesoras de educación primaria a quienes se aplicó el cuestionario en el que la parte central correspondió a la asociación de palabras, por ello el análisis que aquí se presenta se basa en estos 430 términos, así como en el análisis

de las respuestas a preguntas abiertas del cuestionario y la información recabada a través de las entrevistas, la interpretación busca reconocer las representaciones sociales sobre la educación artística, un objeto que a nuestro parecer resulta muy importante pues nos aporta el sentido que otorgan a la asignatura educación artística en el nivel educativo de primaria en este grupo social.

La imagen o campo de la representación, “nos remite a la idea de imagen o modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren al objeto concreto de la representación” (Moscovici, 1979, p. 46), en esta imagen se integra la información y la actitud, como hemos señalado en este trabajo, solamente para fines expositivos se abordó por separado estas dimensiones de, pero en este apartado se integran las tres dimensiones –información, imagen o campo de la representación y actitud- para dar cuenta de las representaciones que sobre la educación artística tiene el grupo social investigado.

Hablar del campo de la representación nos lleva a ubicar, con Abric (2001), dos aspectos, el contenido –información y actitud, que ya fueron tratados anteriormente– y la estructura: núcleo de la representación, aquí conjuntamos para la interpretación las aportaciones de Moscovici (1979) y de Abric (2001).

En primer lugar, presentamos el núcleo de la red del que se desprenden las imágenes con las cuales identificamos el sentido que otorgan las profesoras a la educación artística, comparamos los dos grupos, el de profesoras que trabajan en escuela pública y el que labora en las escuelas privadas, ya que señalamos con anterioridad que el contexto institucional y sociocultural influye de manera importante en la conformación de las representaciones sociales. En la

tabla 15 pueden apreciarse los elementos que conforman el núcleo de la red, es decir las 15 palabras que tienen mayor peso semántico y mayor cercanía en distancia semántica al primer elemento de la red.

Tabla 15 Núcleo de la red con peso semántico		
Palabras	Peso semántico	% Peso semántico
Movimiento	482	12.21
Expresar	370	9.37
Sentimiento	305	7.72
Belleza	290	7.34
Creación	267	6.76
Creatividad	245	6.2
Imaginación	241	6.1
Música	238	6.03
Observar	229	5.8
Habilidad	228	5.77
Cuerpo	216	5.47
Conocimiento	213	5.39
Bailar	211	5.34
Ritmo	211	5.34
Pintura	200	5.06

Fuente: elaboración propia con base en las respuestas a los cuestionarios

Como podemos ver, en la tabla se muestra la jerarquía que las profesoras asignan a los distintos elementos que conforman el núcleo de la red, el resultado es que la palabra movimiento concentra el mayor peso semántico y se constituye en el elemento que va a articular a los otros 14 elementos. De acuerdo con Abric:

Toda representación está organizada alrededor del núcleo central, es el elemento fundamental puesto que a la vez determina la significación y la organización, [...] Garantiza dos funciones: función generadora: mediante el cual se crea, se transforma la significación de los otros elementos constitutivos [...] por su conducto toman un sentido, un valor; función organizadora [...] constituye el elemento más estabilizador de la representación, el que garantiza la perennidad en contextos movibles y evolutivos (Abric, 2001, pp. 20-21).

Este núcleo es el elemento estabilizador de la representación, como señala Abric (2001, p. 20), “Él proporcionará el marco de categorización e interpretación de las nuevas informaciones que llegan al sujeto”, muestra a través de estos elementos que en lo aislado pueden tener un sentido particular, pero en conjunto son parte de:

Un proceso que hace que el concepto y la percepción de algún modo sean intercambiables. [...] la representación sigue la huella de un pensamiento conceptual [...] y, a instancias de la actividad perceptiva, debe recuperar el objeto. [...] así del concepto retiene el poder de organizar, de relacionar y de filtrar lo que va a ser retomado, introducido en el campo sensorial (Moscovici, 1979, p. 39).

Cuando nos detenemos en cada uno de los elementos del núcleo, podemos considerar que el “pasaje de una teoría científica a su representación social responde justamente a la necesidad de suscitar comportamientos o visiones socialmente adaptados al estado de los conocimientos de lo real” (Moscovici, 1979, p. 52).

Es justamente lo que sucede cuando las profesoras de educación primaria, de las que ya dijimos, han sido formadas para ejercer la docencia en el nivel de educación básica, o bien, cuentan con una formación universitaria en alguna área de conocimiento distinta a la de las artes, al enfrentarse con los lenguajes artísticos –

desconocidos– los representan para hacerlos conocidos, lo que evidentemente les coloca en una situación de desconocimiento de los lenguajes especializados que se integran en los programas de estudio, pero que deben desarrollar al ejercer la función de profesora de educación primaria.

Su conocimiento de sentido común les lleva a hacer uso de palabras como movimiento, que se asocia con la asignatura de educación física y también con movimientos que forman parte de los bailes, por supuesto se asocia con el trabajo que se realiza para lograr la coordinación motora gruesa y fina y también para la ubicación espacio-temporal.

De manera formal, en el currículum aparece movimiento como parte de la expresión corporal, las referencias llevan a las ideas de reconocimiento del cuerpo, a ubicar las posibilidades de expresión a través de lo corporal, todo ello forma parte del deber que tienen las profesoras.

El cuerpo es el instrumento de la danza, pero también de una forma de comunicación, la no verbal, todo lo que el cuerpo expresa tiene que ver con movimiento, incluso detener el movimiento, lograr que el cuerpo no se mueva forma parte de los retos a los que las profesoras se enfrentan; controlar cada una de las partes del cuerpo para una finalidad educativa específica es una tarea que requiere de conocimiento de la mecánica corporal, esto no es algo que las profesoras manejen, por ello, utilizar la palabra movimiento es una manera de sustituir el lenguaje especializado.

Movimiento tiene una estrecha relación con bailar, con música y con ritmo –término que está asociado al lenguaje musical–, pero que de

manera cotidiana es utilizado en la escuela, en donde se canta el Himno Nacional todos los lunes, forma parte del ritual de carácter cívico a través del cual se enseña a los niños valores sobre la patria, además de que en el desarrollo de diversos contenidos del programa de estudios la música se utiliza como apoyo.

También se baila en durante festividades cívicas –Día de la Independencia, Día de la Revolución– o festividades de carácter social y recreativo –Navidad, Día de las Madres, Día de la Primavera–, así, bailar es un término que desplaza danza, música, al igual que el conjunto de saberes teóricos y técnicos que tiene la música.

Consideramos que este núcleo presenta las características de consenso, unidad y complementariedad (Mireles, 2012). De consenso porque el peso semántico se concentra en una palabra; unidad porque todas las palabras se pueden asociar entre sí; y complementariedad porque cada palabra se adhiere fácilmente a las demás.

Como señalábamos, estos elementos en lo individual pueden tener una significación particular, pero interesa reconocer qué nos dicen en conjunto al respecto y después de analizar respuestas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas, así como las palabras que nos ofrecen en la asociación libre encontramos las representaciones o imagen que construyen las profesoras sobre la educación artística: *como recurso didáctico y como medio para el desarrollo del niño.*

En la investigación empírica se encuentra que los términos que conforman el núcleo de la red ofrecen un significado más allá de lo que puede decirnos cada palabra, ello es posible a partir de analizar

e interpretar estas palabras en conjunto con la información que nos aportaron las profesoras a través de entrevista y de las respuestas a preguntas abiertas. De esta manera encontramos que el significado que dan a los una serie de términos tiene que ver con el trabajo que desarrollan día a día en el aula para el desarrollo de los contenidos de aprendizaje señalados en los programas de estudio, el considerar la educación artística y en ello los lenguajes especializados en artes visuales, danza, música, teatro, así las profesoras nos permiten identificar dos imágenes o representaciones sociales.

La primera tiene que ver con considerar a la educación artística como un recurso didáctico el que les permite resolver actividades de aprendizaje en el aula y la segunda que considera a la educación artística como un medio para el desarrollo del niño, en este caso con el fin que otorgan a la educación artística, más adelante explicamos con mayor detenimiento estas dos representaciones, ahora presentamos datos relativos a cada una de estas dos representaciones a través del tabla 16 en el que se encuentra el peso semántico que se obtiene a partir de la jerarquización que hacen las profesoras de la escuela pública y de las escuelas privadas sobre los elementos que conformaron el núcleo de la red.

Tabla 16 Representaciones sociales de las profesoras		
	La educación artística como recurso didáctico	La educación artística como medio para el desarrollo
Profesoras de escuela privada	25.18%	18.38
Profesoras de escuela pública	24.77%	20.18%

Las profesoras de la escuela privada otorgan mayor relevancia a la educación artística como recurso didáctico, aunque como puede verse es mínima la diferencia, la que se aprecia a partir del peso semántico que corresponde en 25.18% a las profesoras de escuela privada y en 24.77% a las profesoras de la escuela pública, en la tabla 16.

En el caso de la segunda representación, son las profesoras de la escuela pública las que otorgan mayor importancia a la educación artística como medio para el desarrollo del niño, el peso semántico en términos relativos es de 20.18%, en tanto que las profesoras de escuela privada asignan un peso de 18.38 por ciento.

Los contextos socioculturales e institucionales son importantes en la construcción de las representaciones sociales, vale la pena recordar que en las escuelas privadas se contrata a profesores que han sido formados en algún lenguaje artístico para impartir la asignatura de educación artística a partir de un lenguaje y, además, para preparar

concursos, festivales, pero también es importante señalar que las escuelas privadas impulsan más el uso de materiales didácticos, por ello se puede explicar que el peso semántico en esta representación sea menor al que otorgan las profesoras de escuela pública, quienes desarrollan con sus alumnos todas las asignaturas del grado escolar correspondiente.

Por otro lado, una tarea permanente de las profesoras es preparar material didáctico para todas las materias que forman parte del plan de estudios, para la actividad cívica, así es que el tema de los recursos didácticos es muy cotidiano, siempre buscan cómo mediar en el aprendizaje y los recursos didácticos pues son un eje fundamental para la docencia en la educación primaria, aquí sin distinción del tipo de escuela en donde laboren los profesores.

En relación con la representación *medio para el desarrollo*, se relaciona con el papel que se otorga a la acción educativa que se promueve desde la escuela a través del currículum formal, en ese sentido se expone en el Plan de Estudios 2011, una serie de características, entre otras que deberán estar presentes en su instrumentación:

Orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia, el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado Laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional (SEP, 2011, p. 26).

A lo largo de la trayectoria escolar de los alumnos, los maestros hablan del desarrollo del niño en sus distintas dimensiones, en lo

cognoscitivo, lo emocional, lo cívico y ético, entre otras, así el desarrollo del niño es premisa para cada día, de esta manera la educación artística también se concibe como un medio para el desarrollo. Iwai, después de haber hecho una revisión exhaustiva de investigaciones cuyo propósito fue indagar acerca de los beneficios de la educación artística en los niños, en instituciones de investigación reconocidas en su ámbito a nivel internacional, señala:

Varios datos cuantitativos y cualitativos demuestran que la educación artística puede contribuir considerablemente a mejorar las capacidades de los niños y, más concretamente, a su desarrollo estético, socioemocional, y sociocultural, así como a acrecentar sus aptitudes cognoscitivas y su aprovechamiento escolar (Iwai, 2002, p. 14).

Ahora bien, estas investigaciones y sus resultados no se han divulgado de manera amplia, por lo que reconocer los aspectos en los cuales incide la educación artística es de difícil acceso para los profesores de educación primaria, son referentes especializados a los que se divulgan en circuitos cerrados, pero las profesoras sí tienen en su función docente el desarrollo de los niños como una de sus prioridades, así es que representan la educación artística como un medio más.

A continuación exponemos las representaciones sociales de las profesoras de educación primaria de esta investigación. En primer lugar se explica la representación de la educación artística como recurso didáctico, y en segundo término la correspondiente a la representación de la educación artística como medio para el desarrollo, en cada caso, iniciamos con una muy breve exposición teórica y posteriormente elaboramos la explicación a partir de la información procesada.

Primera imagen o representación. La educación artística como recurso didáctico

En el ejercicio de la docencia, hablar de recursos didácticos es cotidiano, entramos en el terreno de la didáctica, la que se considera como:

[...] la disciplina de naturaleza pedagógica orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina y Salvador, 2009, p. 7).

En ese terreno de la didáctica, el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje lleva a los profesores a hacer uso de estrategias de aprendizaje cuya finalidad es hacer comprensibles a los alumnos los contenidos, cada estrategia se diseña en función de los objetivos o competencias a lograr, del grupo con el que se trabaja, de las condiciones de infraestructura, de la disposición de recursos didácticos.

Los recursos didácticos son considerados como un medio que apoya el desarrollo de los contenidos y que normalmente el profesor considera desde la planeación didáctica, así las experiencias de aprendizaje pueden ser enriquecidas pues cada recurso tiene una finalidad.

De acuerdo con Medina (2009), existen distintos tipos de recursos: materiales convencionales entre los que se encuentran los impresos de todo tipo, papeles, pizarrón, pintarrón, materiales de laboratorio o juegos de mesa o de arquitectura; materiales audiovisuales: proyecciones, videos, audios; nuevas tecnologías: programas,

páginas web, juegos electrónicos, libros y enciclopedias electrónicas, uso de herramientas como wiki, foros. Otros materiales son los que prepara el profesor como organizadores gráficos, mapas conceptuales o resúmenes, ejercicios, problemas; la educación artística sería un recurso más en esta tipología, de acuerdo con las profesoras.

Al considerar la educación artística como un recurso didáctico, las profesoras utilizan los lenguajes especializados del arte como: el de la música, la danza, las artes visuales, del teatro o del cine, para apoyar el desarrollo de los contenidos temáticos, la idea no se dirige hacia la transversalidad, sino como señala una profesora en pregunta abierta del cuestionario *“puede ser base primordial para la planeación didáctica y las actividades en grupo”*.

Así, la educación artística es recurso didáctico que facilita, o bien, mejora el proceso de enseñanza aprendizaje y con ello lograr las competencias señaladas en el plan y programas de estudio. Estos referentes se reiteran de distintas maneras entre las profesores de educación primaria, ya que las competencias *“deberán desarrollarse en los tres niveles de la educación básica y a lo largo de la vida”* (SEP, 2011,p. 38).

Ahora veamos los elementos que conforman la representación de la educación artística como recurso didáctico. Vale la pena señalar que en la tabla 8 mostramos el comparativo entre las profesoras de escuela pública y privada, porque consideramos que los contextos institucionales y socioculturales durante su formación y experiencia profesional contribuye a poner énfasis en algunos elementos.

Tabla 17 Representación: la educación artística como recurso didáctico					
Profesoras de escuela pública			Profesoras de escuela privada		
Palabras definidoras	Peso semántico	%PS	Palabras definidoras	Peso semántico	%PS
Movimiento	180	3.02	Movimiento	294	3.75
Expresar	176	2.95	Belleza	199	2.54
Creación	140	2.35	Expresar	177	2.26
Pintura	124	2.08	Ritmo	155	1.98
Música	111	1.86	Arte	128	1.63
Bailar	109	1.83	Creación	127	1.62
Belleza	91	1.53	Música	127	1.62
Cuerpo	91	1.53	Cuerpo	125	1.60
Actores	82	1.37	Color	103	1.32
Vista	73	1.22	Sonido	103	1.32
Realización	70	1.17	Bailar	102	1.30
Arte	64	1.07	Imagen	96	1.23
Sonido	57	0.96	Gusto	85	1.09
Ritmo	56	0.94	Pintura	76	0.97
Diseño	54	0.91	Estética	75	0.96
24.77			25.18		

En la tabla 17 identificamos con el mismo color las similitudes entre los dos grupos, como puede observarse siguiendo el orden de la tabla de profesoras de escuela pública, se identifica que movimiento, expresar, creación, pintura, música, bailar, belleza, cuerpo, arte, sonido y ritmo coinciden aunque no en la jerarquía que otorga el peso semántico (Ps). En tanto que las diferencias en las palabras emitidas por los dos grupos de profesoras son: actores, vista, realización y diseño, solamente las consideran las profesoras de la escuela

pública. En el caso de solor, imagen, gusto y estética, las incorporan las profesoras de escuela privada.

El primer elemento en ambos grupos es *movimiento*. Aquí una coincidencia respecto a la jerarquía que establecieron para este elemento de la representación de manera aislada, puede ser un elemento de la danza que contempla terminología especializada como locomoción, gestualidad, elevación, rotación, cualidades del movimiento: fuerza, velocidad, precisión; factores de movimiento: tiempo, espacio, flujo.

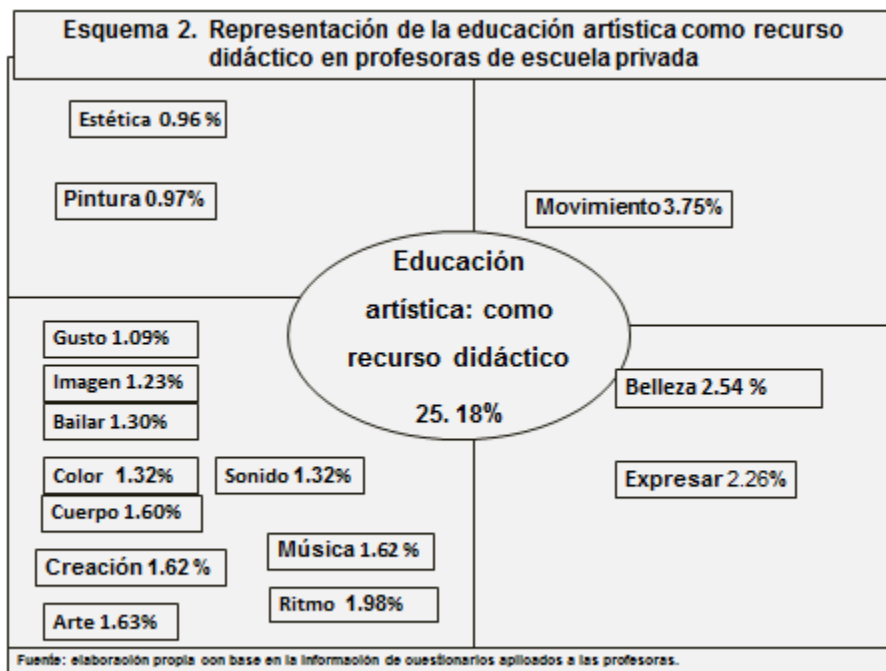
Los demás elementos que se encuentran en el núcleo tienen que ver con los lenguajes artísticos, los que son representados como recurso didáctico, así la educación artística se convierte en uno más de los medios con los que cuenta el profesor para el desarrollo de la práctica docente.

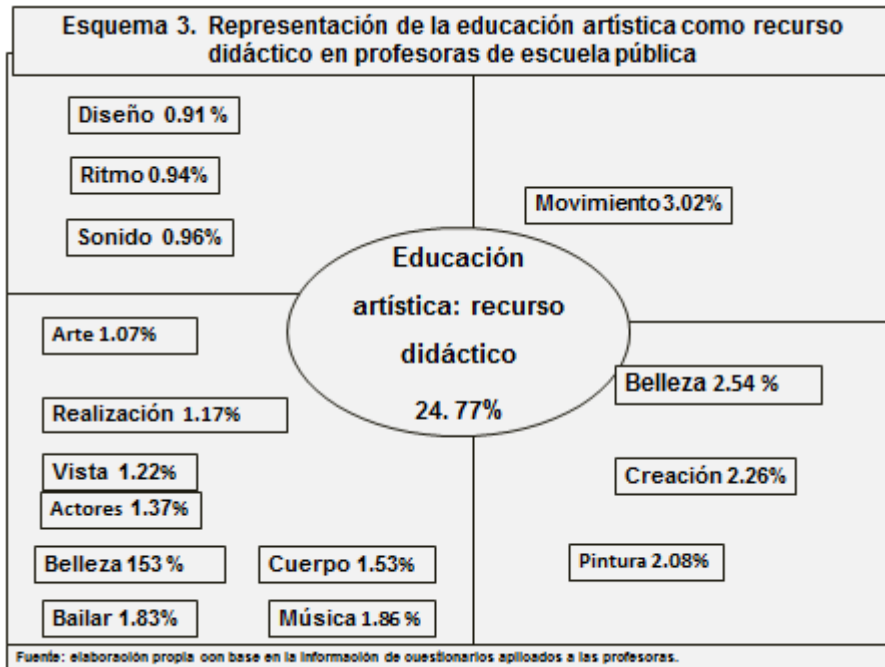
Ya señalábamos en la tabla 8 que pueden identificarse las coincidencias y diferencias entre los dos grupos. Vemos que 10 de los elementos aparecen en ambos grupos, aunque no con el mismo peso semántico; puede verse, por ejemplo, que *expresar* aparece en segundo lugar entre las profesoras de escuela pública, y en tercero en las de las privadas.

Por su parte, *creación*, en el grupo de profesoras de escuela pública es el tercero y en el otro grupo en el sexto. Así podemos darnos cuenta de cómo los elementos que conforman la representación cobran sentido en cada grupo, cinco elementos son distintos en cada uno de ellos, pero todos tienen un fin común, que es el participar de la transformación del lenguaje especializado para encontrar palabras

o términos familiares que desplazan y con esos términos atender su práctica docente.

En los esquemas 2 y 3 se muestra la representación educación artística como recurso didáctico, a partir de los elementos que la conforman y de su peso semántico y en cada uno de los grupos de profesoras. En el análisis se incorpora material que aportaron las docentes a través de las preguntas abiertas del cuestionario y algunos fragmentos de cuestionario.





En los esquemas siguiendo las manecillas del reloj se muestra el mayor a menor peso semántico. Las profesoras traducen de alguna manera las reglas del arte, las técnicas, los *corpus* teóricos, para hacer uso de ellos como recurso didáctico; no es un simple traslado de denominaciones, pues siguiendo a Moscovici (1979), se elige entre un sistema de códigos especializados, se define para un uso particular, al encontrar una gran dificultad en el acceso a esos lenguajes especializados y llevarlos a la práctica en el aula es mejor considerarlos como recursos auxiliares, de esta manera los lenguajes que les son ajenos cobran un sentido práctico, pues:

El pasaje de una doctrina científica a su representación implica: que se transforma en un conjunto de relaciones relativamente autónomas, susceptibles de construir un marco de conducta relacionado con los fenómenos que ha sacado a relucir y compatibles con los sistemas de valores dominantes. Que establece la unidad significativa en relación con las

circunstancias de su penetración social y con los aspectos esenciales de la realidad que afecta y sobre los cuales actúa (Moscovici, 1979, p. 85).

En algunas respuestas a pregunta abiertas y de entrevista, se reitera la representación de la educación artística como un recurso didáctico, aquí mostramos algunas de ellas:

- Base primordial *para la planeación didáctica y las actividades en grupo.*
- *El baile, la música y la pintura apoyan.*
- A veces no cumplen con el material, yo lo hago para que sea divertida la clase de naturales o sociales o también me sirve para matemáticas o español, siempre artísticas ayuda a eso, lo único que pienso es en cómo hacer que los niños aprendan cuando es un tema difícil (PEPRI 01).

Las profesoras en ambos grupos manifiestan en las expresiones anteriores cómo han integrado ciertos elementos de los lenguajes artísticos para incluirlos como parte de los recursos didácticos, así se utiliza la música, la danza o las artes visuales como un apoyo. Es evidente que este lenguaje especializado ha sido incorporado, se ha vuelto familiar y expresa la representación social, por ello, las profesoras refieren con toda familiaridad el término de música y sustituyen así el lenguaje artístico (pulso o notación musical).

Segunda imagen: la educación artística como medio para el desarrollo del niño

La segunda representación considera a la educación artística como un medio para el desarrollo del niño. El referente que tienen las

profesoras es el plan de estudios, que señala como una de sus características:

Su orientación hacia el desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia, el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos, la tolerancia, la inclusión y la pluralidad, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero constitucional (SEP, 2011, p. 26).

El desarrollo del individuo es parte de las finalidades que tiene la educación, y esto es un aspecto que las profesoras conocen; sin embargo, en la escuela se habla de generalidades, desarrollo integral del ser humano tal y como lo plantea el Artículo Tercero Constitucional, o bien, en los planteamientos que se hacen en la parte introductoria del plan de estudios en donde se habla del desarrollo del niño.

Este último documento señala que con la educación artística se logra potenciar el desarrollo del niño, y se particulariza en aspectos como sensibilidad, iniciativa, curiosidad, espontaneidad, imaginación, el gusto estético y la creatividad, por ejemplo.

Por otro lado, de acuerdo con existen muchas investigaciones como: Programa SPECTRA [Programa de lenguaje integral], Programa Learning to Read Through the Arts [Aprender a leer a gracias a las Artes] (LTRTA); Arts Alternative Program [Programa de alternativas]; Different Ways of Knowing [distintas maneras de conocer]; Harvard Project Zero [Proyecto Cero de Harvard], que confirman la importancia de las artes y la educación artística en la vida de los

niños que participan de las actividades artísticas o se incorporan a un lenguaje del arte.

Sin embargo, las investigaciones y los aspectos de desarrollo que consideran que han focalizado en los estudios, han requerido de investigaciones de gran alcance, en las que se han comparado distintos grupos de poblaciones para identificar los desarrollos específicos que se logran en grupos concretos, y la divulgación de sus resultados ha sido en ámbitos a los que los profesores en general y la profesoras de este estudio, no han tenido acceso, por lo que puede afirmarse que no tienen un conocimiento a fondo de lo que significa la educación artística en la vida de los individuos.

Las profesoras saben que los contenidos de la educación artística pueden favorecer el desarrollo del individuo, como lo saben muchas personas cuya formación profesional es distinta a la de quienes se forman en alguno de los lenguajes del arte, por tal motivo sí podemos decir que las profesoras forman representaciones sociales sobre la educación artística como desarrollo del niño.

En la tabla 9 mostramos de manera comparativa los elementos que conforman esta representación, así como el peso semántico por palabra y total que se obtiene en cada uno de los grupos de profesoras, cabe mencionar que el total en ambos grupos junto con el total de la primera representación, nos da 100%. Como señala Moscovici , las palabras no son solamente un cambio de vocabulario, “se trata de un proceso sutil que tiene consecuencias profundas [...] el nuevo corpus de nociones se instala como código general “naturalizado” (Moscovici, 1979, p. 91).

Tabla 18. Representación: la educación artística como medio para el desarrollo					
Profesoras de escuela pública			Profesoras de escuela privada		
Palabras definidoras	Peso semántico	%PS	Palabras definidoras	Peso semántico	%PS
Sentimiento	175	2.93	Sensibilidad	168	2.15
Observar	149	2.50	Habilidad	160	2.04
Conocimiento	127	2.13	Creatividad	157	2.00
Escuchar	106	1.78	Imaginación	141	1.80
Imaginación	100	1.68	Sentimiento	130	1.66
Creatividad	79	1.32	Comunicación	94	1.20
Atención	70	1.17	Conocimiento	86	1.10
Habilidad	68	1.14	Equilibrio	76	0.97
Emoción	60	1.01	Observar	71	0.91
Aprendizaje	55	0.92	Aprendizaje	68	0.87
Transmitir	55	0.92	Disciplina	67	0.86
Coordinación	53	0.89	Pensamiento	61	0.78
Comparar	38	0.64	Escuchar	55	0.70
Diferenciar	35	0.59	Mente	54	0.69
Destreza	34	0.57	Desarrollar	51	0.65
		20.18			18.38

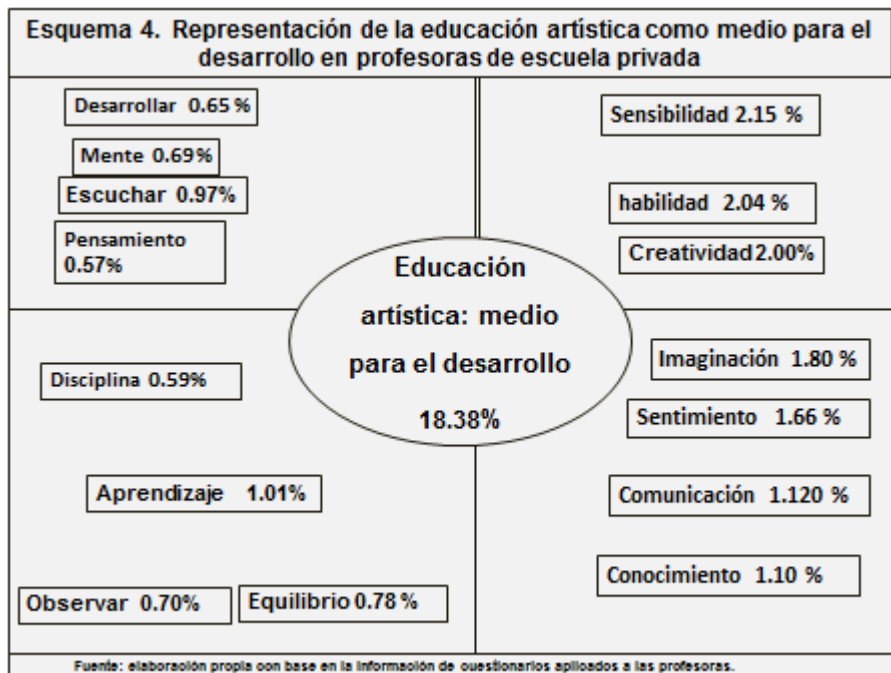
La tabla 18 da cuenta de las diferencias y en menor medida las similitudes que tienen los dos grupos de profesoras, como se observa son ocho las palabras que coinciden : sentimientos, observar, conocimiento, escuchar, imaginación, creatividad, habilidad y aprendizaje este último concepto es el que coincide en el mismo lugar de la tabla aunque el peso semántico es diferente por obvias razones, pues como se aprecia en la tabla 20.118% corresponde al 204

total de conceptos que las profesoras de la escuela pública emitieron y 18.38 corresponde a los conceptos considerados por las profesoras de la escuela privada. El resto de los conceptos no tienen el mismo peso semántico.

En el caso de las diferencias podemos observar que las profesoras de escuela pública incorporan los siguientes elementos: atención, emoción, transmitir, coordinación, comparar, diferenciar y destreza. En tanto que las profesoras de las escuelas privadas consideran las siguientes palabras distintas: sensibilidad, equilibrio, disciplina, pensamiento, mente y desarrollar: aunque los pesos semánticos y por lo tanto la ubicación de las palabras en la tabla es diferente.

En esta representación, las profesoras se refieren al objeto de la representación –la educación artística– en la que el alumno es el centro de acuerdo con la concepción actual de educación; emitir términos como sentimiento, escuchar, imaginación o creatividad, nos habla de cómo las profesoras introducen a su lenguaje conceptos con los cuales representan las posibilidades que, a través de los lenguajes del arte integrados en la educación artística, se pueden lograr. En esta representación identificamos dos áreas del desarrollo del niño: la emocional y la cognitiva,.

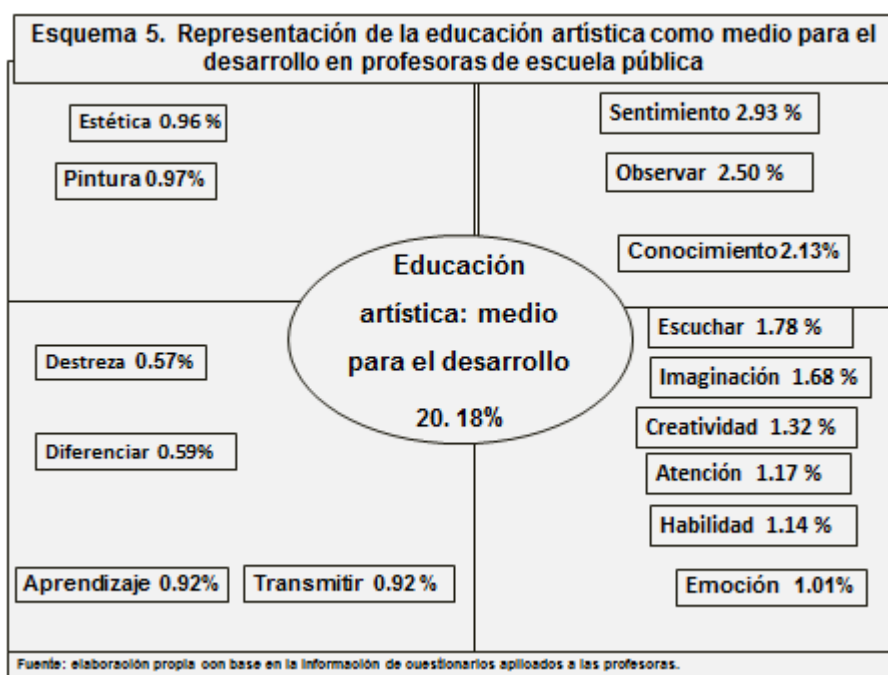
Al igual que en el caso de la representación de la educación artística como recurso didáctico, aquí ofrecemos los esquemas 4 y 5, en los que pueden apreciarse estos elementos.



Al revisar el esquema 4, que corresponde a la representación de profesoras de escuela privada, encontramos que con mayor peso semántico en el primer cuadrante del lado derecho, se ubican tres elementos, como veremos más adelante se asocian con el desarrollo emocional y cognitivo.

El segundo cuadrante abajo a la derecha, integra también elementos del desarrollo emocional y cognitivo, por su peso semántico consideramos aquellos que se encontraban entre 1.10 y 1.80%. El tercer cuadrante abajo a la izquierda integra solamente elementos que corresponden al desarrollo cognitivo. Finalmente el cuarto cuadrante arriba a la izquierda nos muestra nuevamente elementos que corresponden al desarrollo cognitivo, observamos que por su ubicación en tres cuadrantes se encuentran equilibrados cuatro en cada uno.

En el esquema también podemos observar cómo las profesoras de escuela privada, otorgan menos jerarquía a los elementos relativos al desarrollo emocional.

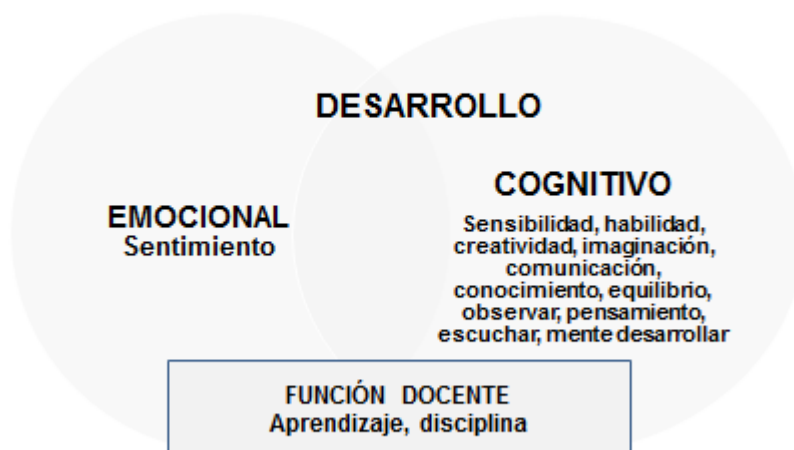


En el esquema 5 en sus cuadrantes arriba y abajo a la derecha se encuentran, elementos de los dos tipos de desarrollo, cognitivo y emocional, en tanto en los dos del lado izquierdo solamente se integran elementos del desarrollo cognitivo. Son las profesoras de escuela pública las que ponderan con mayor peso esta representación de la educación artística.

Respecto a la cohesión de elementos, estos los hemos agrupado en dos grandes aspectos del desarrollo: el cognitivo, en el que encontramos habilidades del pensamiento, así como creatividad e imaginación; y el desarrollo emocional que tienen presentes las profesoras de escuela pública, así como una que denominamos función docente y en la que se incorporan tres elementos que forman

parte del lenguaje cotidiano del profesor, en el esquema 6 se exponen estos elementos.

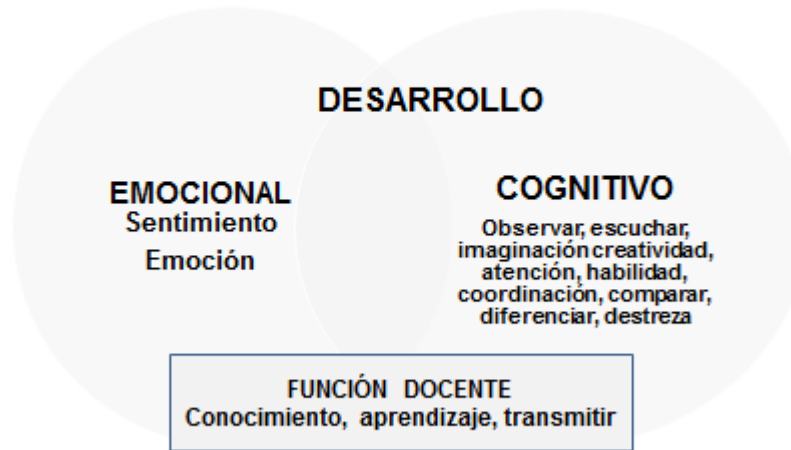
Esquema 6. Representación de la educación artística como medio para el desarrollo en profesoras de escuela privada



Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por las profesoras

Es importante destacar que las profesoras de la escuela privada, se inclinan más por el desarrollo cognitivo, ello puede tener una explicación que se relaciona con las exigencias que la institución hace a las profesoras para que el aprovechamiento escolar sea alto, lo que implica desarrollar una serie de habilidades del pensamiento

Esquema 7. Representación de la educación artística como medio para el desarrollo en profesoras de escuela pública



Fuente: elaboración propia a partir de la información proporcionada por las profesoras

Como se aprecia en el esquema 7, las profesoras representan la educación artística como medio para el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, la representación se concentra en estos dos símbolos, encontramos que representan lo desconocido para hacerlo cercano o familiar, haciendo paráfrasis de una parte del texto de Moscovici (1979), podemos decir que la representación social de la educación artística forma entre la búsqueda de un sentido y la de una información que les hace sentir bien; representar a la educación artística como un medio para el desarrollo del niño les permite obtener satisfacción, pues el propósito de la educación es contribuir al desarrollo.

La segunda imagen se reitera con lo que expresan las profesoras cuando se les pregunta: ¿cuál es la representación que tiene usted sobre educación artística?:

- Un medio de desarrollo psicomotriz para el alumno.
- Mejor desarrollo humano del alumno.

- Favorece y potencia el desarrollo de habilidades en los alumnos, así como la socialización.
- Brindar herramientas al niño.

Como vemos, las expresiones de las profesoras dejan ver que la educación artística es un medio a través del cual se logra el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional, vale la pena hacer algunas consideraciones respecto al desarrollo del niño, de acuerdo con Vigotsky:

Todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño, la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intrapsíquicas, la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como propiedades intrapsíquicas (Vigotsky, 1984, p. 113).

Así, el desarrollo de todas las funciones psicointelectuales superiores del niño, de acuerdo con Vigotsky, requieren de la mediación de los adultos, el ambiente social cobra mucha relevancia para ello. La representación de la educación artística como medio para el desarrollo, formaría parte del proceso de mediación, de acuerdo con Moscovici (1979).

Al analizar el total de elementos que fueron aportados por las profesoras en este estudio encontramos que se reiteran las dos representaciones sociales que se han expuesto aquí, podemos ejemplificar lo anterior con algunos de esos elementos que se presentaron en las tablas 10, 11, 12 y 12a del capítulo anterior: secuencia didáctica, trabajo colaborativo, material didáctico, calentamiento, ejercicio, agradable, sensación, socialización, fantasía, guía, por mencionar solamente algunos de ellos;

recordemos que el diccionario de las profesoras de esta investigación se integra por un total de 430 elementos.

Las representaciones de las profesoras de educación primaria de este grupo investigado, nos permiten reconocer de qué manera se vinculan con la educación artística, pues a partir de la TRS podemos explicar su relación con el objeto representado, y encontramos que se construyen las representaciones porque el contexto institucional en el que se han desarrollado profesionalmente les ha permitido compartir ideas, nociones y, con ello, formar actitudes sobre la educación artística, así cerramos este capítulo señalando que las representaciones de las profesoras son dos: una que considera a la educación artística como recurso didáctico, y la segunda que la considera como medio para el desarrollo del niño.

CONCLUSIONES

Ninguna investigación puede darse por concluida, pues siempre se abren otras preguntas, se generan propuestas para continuar el proceso investigativo y de construcción de conocimiento. Sin embargo, es necesario hacer un corte que nos permita ofrecer los resultados acerca de este tramo de trabajo que iniciamos en el proceso formativo del doctorado en Pedagogía, en esta investigación abordamos como objeto de estudio las representaciones sociales de profesoras de educación primaria sobre la educación artística.

En este apartado intentamos cerrar para abrir nuevas posibilidades de investigación, no solamente para quien esto escribe sino a otros interesados en el tema. El apartado aborda las dimensiones teórica y metodológica, así como los resultados concretos de esta investigación a través de las representaciones sociales.

En primer lugar, es importante situar la importancia que hoy ofrece la TRS para la investigación educativa, a más de 50 años de que se dieran a conocer los resultados de la investigación de Moscovici, *El psicoanálisis su imagen y su público*. Hablamos del inicio de la segunda mitad del siglo XX, momento en el que en la psicología y, particularmente, en la investigación psicológica, el método experimental prevalecía por sobre cualquier otro.

A pesar de los cuestionamientos a Moscovici en el gremio de psicólogos, la teoría logra posicionarse y se desarrolla de manera tal que su difusión pronto se vuelve referente para el gremio de psicólogos del mundo y muy pronto se amplía hacia otros estudiosos de fenómenos sociales y muy particularmente en el de la

investigación educativa en la que a mí particularmente me permitió aproximarme a un fenómeno que tiene gran relevancia, las representaciones sociales de la educación artística por actores que son centrales para la educación primaria, los profesores..

En los resultados de las investigaciones cuyo objeto son las representaciones sociales, identificamos que permiten al investigador explicar procesos o actuaciones sobre un objeto, idea o referente, pues “representar un objeto es al mismo tiempo conferirle una categoría de un signo, conocerlo, haciéndolo de un modo significativo. Lo dominamos de un modo y lo internalizamos” (Moscovici, 1979, p. 42).

Es importante señalar que en nuestro caso, la TRS se desarrolló a partir de la perspectiva clásica de Moscovici (1979) y de Abric (2001), pero también recurrimos a diversos autores para comprender este importante referente. Así pudimos dar cuenta de las dimensiones – información, actitud, campo de la representación o imagen–, así como los procesos –objetivación y anclaje.

En esta investigación, el objeto de la representación fue la educación artística, ya que consideramos que es altamente relevante en la educación del ser humano. Sobre este objeto reconocemos que a lo largo de la historia de la educación ha estado presente de distintas maneras.

Así encontramos distintos enfoques, propósitos y propuestas de la educación artística en el nivel institucional; se han emitido políticas a nivel mundial y por cada uno de los países miembros de la UNESCO; se ha incorporado en los *curricula* de la educación básica, primero en

Europa y después otras latitudes; su presencia también ha sido de manera extracurricular.

En México, los distintos planes de estudio de educación primaria han considerado esta importante asignatura, siempre con un peso curricular menor al de asignaturas como matemáticas o español y con un nivel de dificultad alto para la mayoría de los profesores.

En la investigación pudimos reconocer que quienes realizan la función docente no tienen los conocimientos para enfrentar el reto que se plantea en el plan y programas de estudio. Aquellos que han sido formados ex profeso para ser profesores de educación primaria, reciben una formación general en la que están presentes espacios curriculares dedicados a la educación artística y que de alguna manera les introducen a la materia; en tanto aquellos profesionales que egresan de carreras distintas a la del magisterio, no tienen en su plan de estudios alguna materia que les acerque a las artes.

Por otro lado, las condiciones institucionales que prevalecen en las instituciones escolares, propician que la educación artística disminuya su presencia, primero, porque las prioridades que se establecen en la mayoría de los casos se ubican en los contenidos de asignaturas, que de por sí tienen un mayor peso curricular, solamente recordemos español y matemáticas

Podemos afirmar entonces que si bien la educación artística sigue buscando su lugar todavía hoy, cuando estamos de lleno ya en el siglo XXI, sigue pugnando por tener un espacio que le permita cumplir su cometido. Así sobre la educación artística podríamos exponer su situación actual, cuestión que se derivó de la investigación realizada para apuntalar las nociones sobre este objeto

de la representación. Pero el objeto de nuestra investigación son las representaciones sociales que de ella tienen las profesoras, por ello en este apartado nos referimos de manera puntual sobre estas representaciones sociales.

Con el fundamento teórico pudimos enfrentar el proceso metodológico, pues como sabemos, la teoría no puede estar aislada. La comprensión del proceso de investigación que siguió Moscovici, y que se muestra en el citado texto, nos aproximó a una experiencia investigativa particular, metodológicamente nos ofrece un andamiaje importante y en la exposición de resultados los constructos teóricos.

Investigar a partir de la TRS, implicó una construcción metodológica en la que consideramos el paradigma cualitativo interpretativo, para ello nos alejamos de la concepción mecánica de procedimiento para pasar a una concepción en la que se articulan referentes teóricos y epistemológicos; el proceso entonces no fue lineal, hicimos un recorrido en el que muchas veces tuvimos que hacer un alto y regresar al principio, para no perder la mirada sobre el objeto.

En el recorrido teórico-metodológico se buscó responder a la pregunta de ¿cuáles son las representaciones de las profesoras de educación primaria que trabajan en escuela pública y en escuela privada en el Distrito Federal?

Para responder a la pregunta, requeríamos de información de quienes consideramos que conforman las representaciones; es decir, las profesoras de educación primaria. Ello nos llevó a construir dos instrumentos que nos permitieron recopilar las expresiones del lenguaje escrito y oral de las docentes. Un cuestionario a través del cual logramos reconocer las características de las profesoras de este

estudio: su formación, edad, experiencia, su horario de trabajo. También reconocimos en sus expresiones escritas la forma en la que se vinculan a la educación artística, pues la segunda parte del cuestionario nos ofreció respuestas a palabras inductoras específicas que forman parte de la noción de la educación artística.

El tratamiento de la información a través de la técnica de redes semánticas, de Figueroa y Váldez, nos arrojó el núcleo de la red que en la interpretación consideramos como núcleo de la representación. La importancia que las profesoras asignaron a cada uno de los términos o palabras, nos permitió también reconocer el sentido que se otorgaba a las palabras y, posteriormente, logramos articular categorías, pues se trata de otorgar la voz al sujeto que participa en la investigación y con ello consideramos un apartado de preguntas abiertas, de esa forma accedimos a otras expresiones que nos confirmaron la información de las respuestas a las asociaciones de palabras.

La entrevista consiguió reconocer de manera particular elementos sobre los mismos aspectos: información, actitud y campo de la representación o imagen. Es importante destacar que nuestra intención en este recorrido metodológico fue aproximarnos a una propuesta plurimetodológica, diversos referentes, diversos instrumentos.

La muestra con la que se trabajó correspondió a 25 profesoras, quienes forman parte del sistema público y privado de educación. Es importante hacer notar que en un primer momento se intentó contar con una muestra, que si bien intencionada, sería mayor; sin embargo,

no fue posible por las condiciones institucionales que prevalecieron en el momento de hacer la investigación de campo.

Desde este proceso teórico-metodológico pudimos explicar los tres componentes de la representación, la información, la actitud y el campo de la representación o imagen, que se presentan en el grupo de profesoras.

Ya señalábamos que la pregunta central fue: cuáles son las representaciones sociales de las profesoras de educación primaria de escuela pública y privada. Pudimos observar que a través de los procesos de objetivación y anclaje, las profesoras se formaron las dos representaciones centrales que encontramos en esta investigación a partir de la información que nos proporcionaron por medio del cuestionario y las entrevistas.

Mediante la objetivación, las profesoras naturalizaron una serie de términos, seleccionaron del gran cúmulo de información que circula en su ambiente institucional, aquello que resulta accesible en tanto que a través del anclaje las profesoras cambiaron los lenguajes especializados que forman parte de la educación artística por instrumentos que les permiten atender los programas de estudio de la educación primaria.

A través de las representaciones sociales pudimos reconocer su posición frente al objeto; ello es relevante pues a partir de que las profesoras tienen una actitud positiva frente a la educación artística, podrían generarse procesos formativos para que puedan enfrentar el reto que significa el desarrollo de los contenidos de aprendizaje de la asignatura, pues como se expuso en el apartado correspondiente, la

formación general que tienen no les permite desarrollar los contenidos de aprendizaje de los programas de estudio, de los que es importante señalar que tienen un nivel de dificultad alto.

Una vez que analizamos e interpretamos la información proporcionada por las 25 profesoras de educación primaria que participaron en esta investigación, y que laboran en una escuela pública ubicada en el poniente de la Ciudad de México, así como las que trabajan en escuela privada ubicada en Tlalpan y en Álvaro Obregón, podemos afirmar que representan a la educación artística como un recurso didáctico y como un medio para el desarrollo del niño.

Representar a la educación artística como un recurso es asignarle un papel de apoyo, pues se considera un medio para el desarrollo de contenidos de aprendizaje de asignaturas diversas como español, matemáticas o ciencias naturales, por mencionar algunas de las asignaturas. Cada contenido previsto en la materia de educación artística tiene un propósito particular que sería sumamente rico si se articulara con alguno de los propósitos de otra asignatura, pues de esta manera se lograría la transversalidad de la que se habla en los programas de estudio. En el caso que nos ocupa, las profesoras consideran a la educación artística como auxiliar.

La representación que denominamos como educación artística: medio para el desarrollo del niño, otorga a la educación artística un papel relevante.

Parecerían contradictorias las representaciones sociales expuestas, sin embargo no es así, pues las profesoras reconocen en ambas

representaciones la importancia que puede tener la educación artística. Además de que con ello pueden atender sus funciones como docentes de educación primaria, ya entre sus labores se encuentra la de desarrollar los programas de estudio de todas las asignaturas.

Podemos mencionar que entre los dos grupos de profesoras existen algunos matices. En el caso de la representación como recurso didáctico, las profesoras de escuela privada le otorgan mayor peso; en tanto que como medio para el desarrollo, son las profesoras de escuela privada las que asumen con mayor relevancia esta representación.

De esta manera damos respuesta a la pregunta que nos guió a lo largo de la investigación, y dejamos abierta la posibilidad de profundizar en la indagación de las representaciones sociales de profesoras de educación primaria sobre la educación artística. Vale la pena señalar que no se realizaron observaciones a clases, lo que quedaría como un aspecto a investigar, ello nos permitiría confirmar las representaciones que hasta ahora este grupo social muestra, o bien, reconocer si han sido flexibles cuando al integrarse nueva información cambian las representaciones.

Por otro lado, la investigación se focalizó en un grupo acotado en el Distrito Federal. Seguramente que resultaría de gran interés e importancia hacer un estudio de mayor alcance considerando diversas entidades federativas y también distintos niveles educativos. Sin embargo los resultados que aquí presentamos son una muestra de la forma en que un grupo comparte ideas, nociones y actitudes sobre la educación artística.

REFERENCIAS

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Acosta, A. M. (2006). *La psicología de las minorías activas revisitada*. Entrevista con Serge Moscovici. *Polis*, 141-177.
- Aguirre, L. M. (septiembre-diciembre, 2009). Los senderos del arte, la formación, la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29.
- Aguirre, L. M. (2011). *Repensar las artes*. México: UNAM-IISUE-Bonilla.
- Álvarez, L. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Aranda, T. C. (2004). *Introducción a la estética contemporánea*. Almería: Universidad de Almería.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso.
- Artes de México (6 de mayo de 2014). www.artesdemexico.com. Obtenido de https://www.google.com.mx/?gfe_rd=cr&ei=Tx_1U8OpOMqn8wfxmIGQBA&gws_rd=RevistaArtesdemexico
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de representaciones sociales. *Peer Reviewed On Line Journal*, 3.1 - 3.15.
- Barrera, C. (30 de julio de 2014). Obtenido de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20395/2/carmen_barrera.pdf
- Berger, P. L. (1999). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Berriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos.

- Biografías y vidas (3 de enero de 2014). *Biografías y vidas*. Obtenido de www.biografiasyvidas.com/biografia/l/levy_bruhl.htm
- Biografías y vidas (10 de agosto de 2014). *Biografías y vidas*. Obtenido de www.biografiasyvidas.com/biografia/l/levy_bruhl.htm
- Bohdan, D. (2010). Prólogo. En Tatarkiewicz, *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (pp. 13-24). Madrid: Técnos.
- Bruel Dos Santos, T. et al. (2013). Estudio psicosocial sobre las representaciones sociales de género. *Divers. Perspect. Pscol.*, 9 (2), 243-255 [online].
- Boletín Científico Coband Número 45* (14 de septiembre de 2013). Obtenido de www.coband.org/boletin/2009/online/2009.09.septiembre.php.htm
- Borrero, M. F. (2008). Los elementos de la música. *Innovación y Experiencias. Revista digital*, s/d.
- Camas, B. V. (2001). Olvido y vigencia de El Campesino polaco. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales* (4), 211-240.
- Claramonte, J. (2008). Prólogo. En J. Dewey, *El arte como experiencia* (pp. x - xix). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Conaculta (8 de junio de 2014). www.conaculta.com Obtenido de http://www.conaculta.gob.mx/cultura/pdf/CULTURA_Y_ARTE_201212.pdf
- Cuevas, C. (2010). Representaciones sociales de las Instituciones de Educación Superior Privadas. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Denzin, N. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa. Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Doise, W. C.-C. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Durkheim, É. (2006). *Las reglas del método sociológico*. México: Colofón.

- Efland, A. F. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eurydice, E. (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar de Europa*. España: Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural.
- Ferrater, M. (2004). *Diccionario de Filosofía. Tomo I*. Barcelona: Ariel.
- Flores, J. (2005). Presentación. En W. C.-C. Doise, *Representaciones sociales y análisis de datos* (pp. 9-20). México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Frega, A. L. (1997). Enfoques para el abordaje de los contenidos básicos desde el área de la Educación Artística. En M. D. Educación, *Fuentes para la transformación curricular* (pp. 13-64). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Gallardo, R. (2010). Experiencias plásticas y creativas relacionadas con el dibujo. Blog. <http://dibujocreacion.blogspot.mx/2010/05/espacio-y-profundidad-iivocabulario.html>
- Greene, M. (205). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Gutiérrez, V. S. (2007). *Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación*. VERSIÓN 19, 93-122.
- Herbert, R. (1989). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós
- Hirsch, A. A. (2005). Reseña de creencias de los egresados del psgrado sobre su tarea docente. *Revista de la Educación Superior*, 163-166.
- Iwai, K. (diciembre, 2002). La contribución de la educación artística a la vida de los niños. En *Perspectivas. Revista Trimestral de educación comparada*, XXXII (4). Dossier La Educación Artística: Un desafío hacia la uniformización. UNESCO.

- INEGI (7 de enero de 2014). *INEGI México en Cifras*. Obtenido de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/movil/mexicocifras/mexicoCifras.aspx?em=09004&i=e>
- Islas, H. (1995). *Tecnologías corporales: danza, cuerpo e historia*. México: INBA-CENIDI DANZA.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (septiembre, 2008). Movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el diálogo interdisciplinario*, 3 (5).
- Kauze, E. (7 de mayo de 2014). [www.letraslibres](http://www.letraslibres.com/). Obtenido de <http://www.letraslibres.com/>
- Lagache, D. (1979). Prefacio. En S. Moscovici, *El Psicoanálisis su imagen y su público* (pp. 5-8). Buenos Aires: Huemul.
- Martínez, V. O. (2005). La tradición en la enseñanza de las artes plásticas. *El artista* (2), 19-27.
- Medina, R. y Salvador, M. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Mercado, M. (2002). El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Mireles, O. y Cuevas, Y. (2003). Representaciones. En F. A. Piña. O., *Acciones, actores y prácticas educativas* (pp. 71-84). México: Consejo Mexicano de investigación Educativa A. C.
- Mireles, O. y Cuevas, Y. (2012). ¿Qué es la excelencia académica? Representaciones sociales en el posgrado. En O. C. Mireles, *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior* (pp. 53-84). México: IISUE.

- Mireles, V. O. (2012). *Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: IISUE.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Mora, M. (2002). La teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 1-25.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1999). Conciencia social y su historia. *Polis*, 1 (99), 17-40.
- Perera, P. M. (1999). *A propósito de las representaciones sociales. Apuntes Teóricos, Trayectoria y Actualidad*. Obtenido el 12 de Noviembre de 2012, de Biblioteca Clacso: <http://http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS>
- REPETIDOPiña, O. (2004). *Estado de conocimiento en la investigación educativa. Vol. 2*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C.
- Piña, O. C. (2004). La Teoría de las Representaciones Sociales. Su uso en la investigación educativa. *Perfiles educativos*, 26 (105-106).
- Piña, O. J. (2007). *Prácticas y representaciones en educación superior*. México: IISUE-Plaza y Valdés.
- Popovich, R. (2003). *Denise Jodelet. Vigencia de la a Teoría de las Representaciones sociales*. <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=120612&referente=>.
- Portaleducativo.org. (4 de marzo de 2014). *Portal educativo.org*. Obtenido de <http://www.tiposde.org/general/741-sonidos/>
- RAE. (2 de febrero de 2014). *Diccionario de la lengua española*. Obtenido de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/>

- Ramírez, J. (2007). Durkheim y las representaciones sociales. En T. G. Rodríguez, *Representaciones sociales: teoría e investigación* (pp. 17-50). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Red Nacioal de Investigadores de Representaciones Sociales. (5 de agosto de 2013). Obtenido de Psicosocial.org: <http://www.psicosocial.org.mx/images/renirs.pdf>
- Rodríguez, S. T. (2009). Sobre el potencial teórico de las representaciones sociales en el campo de la comunicación. *Comunicación y sociedad*, 11-36.
- Rodríguez, S. T. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ros, N. (2004). El Lenguaje artístico, la educación y la creación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-7.
- Rosas, D. (2011). Las representaciones sociales de educación artística en los maestros de historia de la educación de la FES Aragón. Tesis.
- Rosas, C. L. (2003). *Aprender a ser maestro rural: un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE/ Fundación par la Cultura del Maestro, A. C. SNTE.
- Salandrú, M. (7 de agosto de 2014). *Un punto de encuentro con la historia del arte*. Obtenido de <http://estudi-arte.blogspot.mx/2011/03/los-lenguajes-artisticos.html>
- Sánchez, V. (2012). Representaciones sociales de profesoras de educación preescolar en torno a su profesión. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Segura, R. (1946). Necesidad de crear un nuevo tipo de delito, abuso de poder o representación social (tesis para obtener el título de licenciado en Derecho). Disponible en <http://www.metricas.unam.mx/TESIUNAM/index.php>. Consultado el 19 de enero de 2015.

- SEP (1993). *Plan y programas de estudio de educación primaria 1993*. México: SEP.
- SEP (2010). *Educación artística. Libro para el docente. Primaria*. México: SEP.
- SEP (2011). *Las artes y su enseñanza en la educación básica*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio-Primaria. Primer grado. Educación artística, 2011*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio-Primaria. Segundo grado. Educación artística, 2011*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio-Primaria. Tercer grado. Educación artística, 2011*. México, SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio-Primaria. Cuarto grado. Educación artística, 2011*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio-Primaria. Quinto grado. Educación artística, 2011*. México: SEP.
- SEP (2011). *Programa de estudio-Primaria. Sexto grado. Educación artística, 2011*. México: SEP.
- SEP (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de Educación Básica*. México: SEP (3 de marzo de 2014). *sep. gob.* Obtenido de http://www.modeloeducativo.sep.gob.mx/files/base_educacion_normal.pdf
- Tatarkiewicz, W. (2010). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Técnos.
- Terigi, F. (2002). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo. En J. B. Akochsky, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 5-58). Buenos Aires: Paidós.
- Toledo, F. (2003). La vigencia de Wundt. *Athenea*, 1-7.
- UNESCO (1966). Actas de la Conferencia General 14ª reunión. París: UNESCO.

- UNESCO (1982). Declaración de México sobre las políticas culturales. Conferencia Mundial sobre Políticas culturales. México: UNESCO.
- UNESCO (1995). Declaración de Bogotá sobre educación artística. Bogotá: UNESCO.
- UNESCO (1998). Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo. Estocolmo: UNESCO..
- UNESCO (1999). Conferencia General. Actas. Vol. I. París: UNESCO.
- OREALC (1982). Declaración final de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, Hacia una educación artística de Calidad: Retos y oportunidades: Bogotá, OREALC. UNESCO (9 de enero de 2014). UNESCO. Obtenido de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- Valdez Medina, J. L., Cruz, Aguilar, M. A.; Mondragón, J. A., Poblette Morales, L., Vara Bobadilla, E., Salinas Sánchez, R., García de la Mora, C. L. (2002). El significado psicológico de “ciudadano”, “PRI” y “FOX”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, julio-diciembre, 175-205.
- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría. *Sociológica*, 103-121.
- Vigotsky, (1984). Aprendizaje y desarrollo. *Infancia y Desarrollo* (27/28), 105-116.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones una nueva relación entre el individuo y las sociedades. *FERMENTUM*, 434-454.
- Weiss, E. C. (2003). *La investigación educativa en México*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Wundt, W. (1990). *Elementos de psicología de los pueblos*. Barcelona: Alfafulla.
- Zermeño, A. A. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados de los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 305-334.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para profesores de educación primaria

Anexo 2. Guía de entrevista

Anexo 3. Total de palabras con peso y distancia semántica. Definidoras por palabra inductora

ANEXO 1. CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Folio # _____

Fecha: _____
_____.
d m a

Estimado profesor este cuestionario pretende obtener información relevante para la investigación del Doctorado en Pedagogía sobre las ideas que tienen los profesores de educación primaria sobre la educación artística, para ello solicito su amable participación. A continuación le presento una serie de preguntas, en cada bloque se indica la forma de respuesta que se solicita.

Institución _____

Por favor responda lo siguiente:

I. Datos generales

A. Sociodemográficos

1. Edad _____

2. Sexo Hombre ()

 Mujer ()

B. Escolaridad

3. Licenciatura: _____

Periodo: De _____ a _____

Institución: _____

4. Especialización: _____

Periodo: De _____ a _____

Institución: _____

5. Maestría: _____

Periodo: De: _____ a _____

Institución: _____

6. Doctorado: _____

Institución: _____

Periodo: De: _____ a _____

C. Situación Laboral

7. Horario de trabajo _____ a _____

8. Antigüedad como profesor de educación primaria _____ años
_____ meses

D. Actualización

9. ¿En los últimos tres años se ha actualizado en educación artística?

Sí () No ()

Si respondió **Sí** pase a 10

Si respondió **No** pase a la 11

10. Indique tres cursos sobre educación artística que haya tomado en los últimos tres años.

a) _____

b) _____

c) _____

II. Acercamiento a conceptos

Instrucción: anote en orden de mayor a menor importancia cuatro palabras que asocie con la que se presenta en cada ítem.

11. Artes visuales

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

12. Danza

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

13. Expresión corporal

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

14. Música

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

15. Teatro

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

18. Educación artística

- a) _____
- b) _____

- c) _____
- d) _____

19. Objetivo de la educación artística

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

20. Expresión estética

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

21. Creatividad

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

22. Desarrollo emocional

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

23. Desarrollo cognitivo

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

24. Percepción visual

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

25. Percepción auditiva

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

26. Percepción kinestésica

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

27. Memoria corporal

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

28. Experiencia estética

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____

30. Imaginación

- a) _____
- b) _____

c) _____

d) _____

31. Docente y educación artística

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

32. Estética

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

III. Opinión

Exponga brevemente su opinión sobre:

33. Su formación en educación artística en su trayectoria escolar:

34. Lo que representa para usted la educación artística:

35. Los contenidos del Programa de Estudios de Educación Artística que imparte:

36. Lo que aporta la educación artística a la formación de los niños:

37. Otra cuestión que quisiera agregar:

Agradezco su colaboración

ANEXO 2. GUÍA DE ENTREVISTA

Código de entrevista: _____

Fecha de realización: _____ Edad de la entrevistada: _____
dd m a

Lugar de la entrevista: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Preguntas guía:

1. ¿Acerca de su formación profesional, podría comentarme cómo fue la relativa a educación artística, había asignaturas obligatorias, optativas o bien talleres libres. Cuáles eran las características de esos cursos, le gustaban?
2. ¿Cuál es su concepción, idea, imagen que tiene de la educación artística, puede comentarme acerca de ello desde su tarea como docente?
3. ¿Desde su punto de vista cuál es la función o funciones de la educación artística en la educación primaria?
4. En sus clases de qué manera trabaja la educación artística (transversalidad, alguno de los lenguajes, varios lenguajes artísticos).

ANEXO 3. DEFINIDORAS POR PALABRA INDUCTORA

1. Definidoras: artes visuales profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	cine	dibujo	pintura	imagen
2	color	figura	perspectivas	material
3	comunicación	color	texturas	expresar
4	color	estética	obras artísticas	creatividad
5	fotografía	imagen	luz	color
6	cine	pintura	arquitectura	escultura
7	pintura	fotografía	videos	cine
8	fotografía	dibujo	videos	proyección
9	forma	color	texturas	volumen
10	movimiento	postura	gusto	
11	plastilina	resistol	pintura vegetal	café (soluble)
12	cine	fotografía	diseño	dibujo
13	imagen	color	forma	
14	vista	inteligencia	proceso	imágenes

Definidoras: artes visuales profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	esculturas	pintura	murales	acuarelas
2	observar	transmitir	expresión	color
3	traza	dibujo	diseño	
4	pintura	dibujo	observar	concentración
5	imaginación	papel	pintura	naturaleza
6	material didáctico	organización	música	alumnos
7	pintura	escultura	arquitectura	danza
8	percepción	apreciación	aspecto de	

			las cosas	
9	auditivos	visualizar	saltar	habilidad
10	vista	creación	apreciación	belleza
11	pintura	escultura	videos	lo que nos rodea

2. Definidoras: danza profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	baile	movimiento	cuerpo	brazos/piernas
2	movimiento	cuerpo	expresión	interpretación
3	cuerpo	movimiento	comunicación	expresar
4	movimiento	ritmo	música	folklórica
5	baile	música	vestuario	maquillaje
6	música	folklórica	ballet	ballet
7	lenguaje artístico	expresión corporal	gestos	
8	actitud	disciplina	habilidad	ilusión
9	ritmo	vestuario	coreografía	cultura
10	movimiento	baile	variedad	espacio
11	movimiento	expresión	dulce	estricto
12	movimiento	ritmo	sensibilidad	música
13	baile	música		
14	baile	artista	arte	típico

Definidoras: danza profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
	música	folklórica	movimiento	tradición
2	movimiento	expresión	disciplina	pasos
3	calentamiento	coordinación	coreografía	presentación
4	baile	vestuario	música	ensayo
5	movimiento	alegría	seguridad	desenvolver

6	alumnos	música	coreografía	puntualidad
7	regional	folklórica	autóctona	clásica
8	ritmo	movimiento	coreografía	baile
9	movimiento	verbal	música	teatro
10	cuerpo	movimiento	expresión	arte
11	tradición	valores	identidad	

3. Definidoras expresión corporal profesores escuela privada

N p	1	2	3	4
1	cuerpo	disciplina	lenguaje	movimiento
2	emoción	sentimientos	representación	agilidad
3	movimiento	intención	comunicación	expresión
4	cuerpo	movimiento	ritmo	estética
5	señas	movimiento	ritmo	visual
6	danza	ballet	teatro	gimnasia
7	movimiento	ritmos y tiempos	gestos	sentimientos
8	destreza	concentración	habilidad	talento
9	movimiento	elasticidad	estados de ánimo	dinamismo
10	movimiento	cuerpo	expresión	representación
11	mímica	amar	entendimiento	enamoramamiento
12	sensibilidad	movimiento	gesticulación	cadencia
13	ejercicio	disciplina		
14	cuerpo	expresión	manifestación	sentimientos

Definidoras expresión corporal profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	movimiento	sentimientos	actuación	teatro
2	confianza	sentidos	movimiento	cuerpo
3	observar	calentamiento	repetir	presentación

4	sonrisa	movimiento	ligero	coordinación
5	autoestima	seguridad	sentimientos	descubre
6	emoción	conocimiento de mi cuerpo	alegría	movimiento
7	teatro	danza	ballet	baile
8	manifestación	movimiento	desplazamientos	
9	cuerpo	baile	movimiento	destreza
10	cuerpo	transmitir	comunicar	expresión
11	sentidos	movimiento	sentimientos	

4. 0 Definidoras Música profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	arte	sonido	melodía	armonía
2	ritmo	entonación	armonía	agilidad
3	ritmo	movimiento	pulso	armonía
4	arte	sonido	expresión	estética
5	alegría	ritmo	sonido	fiesta
6	tranquilidad	baile	armonía	ambiente
7	instrumentos	ritmo	canto	regional
8	sensibilidad	habilidad	conocimiento	disciplina
9	gusto	alegría	ritmo	épocas
10	sonido	interpretación	composición	tiempo
11	relajarme	baile	disfrutar	escuchar
12	ritmo	acordes	sensibilidad	expresión
13	sonido	ritmo		
14	sentimientos	pensamiento	notas	melodía

Definidoras música profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	ritmo	acordes	sonido	canto

2	cultura	alegría	expresión	canto
3	notas	trazos	musicalización	entonación
4	baile	movimiento	coordinación	tiempo
5	ritmo	sonido	sentidos	sentimiento
6	socialización	ritmo	género	emoción
7	clásica	popular	instrumental	folklórica
8	sonido	armonía	ritmo	melodía
9	oídos	manos	cuerpo	palabras
10	sonido	oído	género	expresión
11	sensibilidad	sentimientos	motricidad	expresión corporal

5. Definidora teatro profesores escuela privada

N p	1	2	3	4
1	escenario	contemplación	escena	actuación
2	actores	escenario	actos	vestuario
3	espacio	cuerpo	expresión	comunicación
4	drama	representación	guión	representación
5	expresión	baile	música	arte
6	expresión corporal	expresión visual	actuación	historia
7	expresión corporal verbal	sentimientos	escenario	protagonismo
8	talento	conocimiento	habilidad	entusiasmo
9	estados de ánimo	épocas	escenografía	coreógrafo
10	instrumentos	expresión	comedia	obra
11	belleza	alegría	inquietante	arte
12	expresión	movimiento	sensibilidad	voz
13	imagen	proyección	sensación	
14	música	artista	entretenimiento	

Definidoras teatro profesores escuela pública

Np.	1	2	3	4
1	actuación	caracterización	escenificación	sentimientos
2	actuación	seguridad	emoción	
3	organización	guión	repaso	coreografía
4	actuación	guión	ropa	ensayo
5	imaginación	actuación	representación	interpreta
6	personalidad	acción	desición	cooperación
7	experimental	popular	profesional	al aire libre
8	escenario	actores	obra	representación
9	cuento	historia	redacción	escuchar

10	representación	actuación	compartir	sentidos
11	cuerpo expresión	sentimientos	escenario	personajes

6. Definidora educación artística profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	arte	método	enseñanza	
2	creación	imaginación	movimiento	inventar
3	educar	recreación	creatividad	relación
4	arte	disciplina	estética	
5	clase	manualidades	arte	agradable
6	música	danza	ballet	pintura
7	danza	teatro	música	expresión corporal
8	expresión	habilidad	talento	liderazgo
9	cultura	desarrollar habilidad	complementa	emotiva
10	baile	música	danza	
11	habilidad	manualidades	geometría	color
12	expresión	arte	sensibilidad	cultura
13	formación	disciplina	contenido	preparación
14	pintura	dibujos	arte	sentidos

Definidora educación artística profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	conjunto de artes	pintura	música	danza
2	hacer arte	conocer artes	expresar	sentidos
3	coordinación	psicomotricidad	diálogo	presentación
4	música	pintura	arte	baile
5	complementa	fortaleza	creación	descubre

6	movimiento	libertad	conocimiento	creatividad
7	maestro	alumnos	instrumentos	música, libros
8	arte	visión	danza-teatro	música
9	canto	actuación	pintura	bailar
10	expresión	aprendizaje	belleza	creación
11	creación	imaginación	habilidad	actitud

7. Definidora objetivo de la educación artística profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	crear objetos artísticos	comunicación de sentimientos	obras de arte dar a conocer	expresar los sentimientos
2	desarrollo	integral	humano	amor
3	mejorar relaciones	expresión personal	comunicación	respetar
4	desarrollar capacidades artísticas	orientación artística	sensibilización	
5	desarrollar habilidad	talento	destreza	gusto por el arte
6	desarrollo sensorial	emoción	socialización	expresivo
7	reconozcan la diversidad artística	reconozcan y valoren la riqueza del patrimonio	desarrollen diversas formas de expresión y puedan comunicarlas	
8	habilidad	creatividad	ingenio	organización
9	creación	motivación	desarrollar	transmitir
10	creación	vivir	educar	sentimientos
11	ayudar	dirigir	herramientas	
12	sensibilizar	expresión	habilidad	creatividad
13	sensibilizar	formar	inspirar	creatividad
14	aprendizaje	sentidos	arte	color

Definidoras objetivo de la educación artística profesores escuela pública

desarrollo de actividades	desarrollar aptitudes		comunicación de sentimientos
desarrollar creatividad	conocer la expresión de	expresarse	ayuda a generar conocimientos de

	varias artes		otra manera
conocer	enseñar	practicar	presentar
interés y gusto por la música	arte	baile	pintura y creación
desenvolver	quita pereza	ayudar	seguridad
desarrollar habilidades	colaboración	sentimientos	expresión
conocimiento	cultura	ejes	ámbitos
observador	creativo	actuar	investigar
habilidades	artes	crear	expresar
desarrollar habilidades	expresión corporal	expresión oral	

8. Definidoras expresión estética profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	comunicación	belleza	esencia	arte
2	subjetivo	percepción	armonía	imaginación
3	comunicación	respetar	admiración	conocimiento
4	movimientos	arte	música	pintura
5	belleza	creatividad	arte	vista
6	comunicación	visual	atractivo	creación
7	escultura	pintura		
8	belleza	ingenio	creativo	ganador
9	belleza	cultura	diversidad	lugar y tiempo
10	belleza	rostro	cuerpo	posición
11	belleza	exterior	delicadeza	gusto
12	habilidad	belleza	creatividad	observar
13				
14	ejercicio			

Definidoras expresión estética profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	desarrollo personal	desarrollo motriz	manejo de materiales	
2	cuerpo	transmitir	movimiento	sentimientos
3	diseño	observar	cambio	
4	sonrisa	rostro	pintura	postura
5	ánimo	satisfacción	tranquilidad	soltura
6	belleza	limpieza	brillo	atractivo
7	pintura	escultura	arquitectura	formación
8	belleza	corporal	postura	arte
9	pintura	movimiento	drama	sentimientos
10	belleza	físico	imagen	presencia
11				

9. Definidoras creatividad profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	pensamiento	imaginación	idea	creación
2	conocimiento	libertad	trabajo	proyección
3	realización	iniciativa	idea	innovar
4	intento	diseño	imaginación	ingenio
5	imaginación	disposición	actividad	emoción
6	estética	imaginación	producción	original
7	imaginación	curiosidad	recursos	ingenio
8	liderazgo	ingenio	talento	imaginación
9	dinamismo	versátil	original	bueno
10	nuevo	desarrollar	novedoso	inventar
11	imaginación	innovar	manos	texturas
12	imaginación	observador	sensibilidad	expresión
13	habilidad	destreza	color	imagen
14	imaginación	inventar	creación	imaginación

Definidoras creatividad profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	plasmar sentimientos	desarrollar motricidad fina y gruesa	utilizar materiales diversos para crear	
2	expresar	imaginación	todos la tenemos	hacer algo
3	inteligencia	practicar	diseño	armar
4	inventar	investigar	creación	convencer
5	creación	realización	sueños	querer
6	ingenio	imaginación	visión	inteligencia
7	música	poesía	pintura	docencia
8	diseño	hacer		
9	bailar	observar	creativo	autar
10	imaginación	construir	diseño	expresar
11	imaginación	habilidad	creatividad	

10. Definidoras desarrollo emocional profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	etapa	madurez	emoción	vida
2	conocimiento	humano	vivencias	experiencia
3	crecimiento	seguridad	equilibrio	tranquilidad
4	impactante	fuerte	ánimo	
5	salud	armonía	felicidad	equilibrio
6	socialización	estabilidad	equilibrio	familia
7	sentimientos	deseos		
8	sensibilidad	autoestima	emotividad	locura
9	equilibrio	estados de ánimo	madurez	asertivo
10	sentimientos	expresar	ánimo	tristeza
11	salud emocional	amor	comprensión	psicología

12	sensibilidad	expresividad	valores	observar
13	comprensión	empatía	sentimientos	emoción
14	sentimientos	sentidos		

Definidoras desarrollo emocional profesores escuela pública

Np.	1	2	3	4
1	comunicación de sentimientos	actitud	comentar problemas	
2	conocer mis emociones	expresar	trabajo con arte	visuales o corporales
3	escuchar	realización	conocimiento	controlar
4	emoción	gusto	feliz	interés
5	expresar	hablar	compartir	sentimientos
6	autoestima	socialización	empatía	amor
7	observar	ejecución	plantear	familia
8	sentimiento	expresión	conmover	ánimo
9	destreza	gritar	bailar	tristeza
10	sentimientos	emoción	actividades	proceso
11	describir a una persona	emociones varias	comunicación	

11. Definidoras desarrollo cognitivo profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	niño	pensamiento	conducta	capacidades
2	aprendizaje	compartido	significados	utilidad
3	información	crecimiento	desempeño	razonamiento
4	conocimiento	inteligencia	destreza	
5	mente	inteligencia	conocimiento	cerebro
6	memoria	aprendizaje	enseñanza	experiencia
7	relaciones	atención,	comunicación	

	interpersonales	memoria		
8				
9	aprendizaje	ampliar	equilibrio	metas
10	inteligencia	habilidad	pensamiento	desarrollar
11	hemisferios	conocimiento	entendimiento	estructuras
12	habilidad	creatividad	imaginación	pensamiento
13	conceptos	capacidades	habilidad	inteligencia
14	mente			

Definidoras desarrollo cognitivo profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	comunicar su pensamiento	desarrollar su capacidad de pensar	pensar sobre decisiones	
2	conocimiento	aprendizaje	aplicar	trabajo
3	conocimiento	desarrollar su capacidad de pensar		
4	mental	coordinación	psicomotricidad	habilidad
5	habilidad	conocimiento	destreza	actitud
6	conceptos	aprendizaje	análisis	reflexión
7	razonamiento	reflexión	diálogo	análisis
8	aprendizaje	inteligencia	etapa	
9	concentración	habilidad	escuchar	atención
10	pensamiento	razonamiento	conceptos	justificación
11	historia del arte	tradición	nuestro cuerpo	

12. Definidora percepción visual profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	interpretación	sentidos	imágenes	dibujo

2	subjetiva	estética	interés	conocimiento
3	observar	admirar	asombro	sentimientos
4	memoria	objetos	imágenes	sensación
5	imágenes	vista	ojos	pupila
6	interpretación	discriminación	óptica	ojos
7	espacio	dirigir	apreciación	
8	atención	imaginación	expresión	
9	gusto	coincidencia	llamativo	perspectivas
10	gestos	movimiento		
11	bonito	color	guapo	hombre
12	observar	habilidad	sensibilidad	objetividad
13	imagen	color		
14	imágenes	color	mente	vista

Definidora percepción visual profesores escuela pública

Np.	1	2	3	4
1	admirar	recreación	distinguir	
2	observar	color	imaginación	llamativo
3	observar	diálogo	comparar	
4	el gusto	ver	observar	interés
5	sentimientos	encuentro	creación	reacción
6	observar	atención	análisis	interpretación
7	ojos	cerebro	corazón	experiencia
8	color	forma		
9	observar	tocar	diferenciar	
10	ver	imaginación	creación	sentimientos
11	apreciación	valores	aprendizaje	

13. Definidoras percepción auditiva profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	interpretación	lenguaje	sonido	aprendizaje
2	estética	ritmo	gusto	placer
3	escuchar	admirar	sentimientos	atención
4	ruido	sonido	transmitir	sensación
5	sonido	escuchar	oído	aprendizaje
6	dulce	agradable	irritante oídos	suave
7	ritmo	tono	volumen	apreciación
8	sonido	ritmo	melodía	orden
9	gusto	ritmo	baile	sonrisa
10	sonido	ruido	música	
11	imaginación	escuchar	música	ruido
12	escuchar	habilidad	sensibilidad	atención
13	sonido	emoción		
14	escuchar	recibir	información	proceso

Definidoras percepción auditiva profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	distinguir	discriminación	comparar	aceptar
2	música con la que te identificas	relacionarla con experiencias	movimiento, instrumentos	alegría
3	atención	escuchar	comparar	
4	escuchar	ver	música	gusto
5	sonido	sentimientos	imaginación	creo
6	escuchar al otro	cerrar los ojos	escuchar lo que hablo	salud
7	ambiente	salud	entorno	emoción
8	sonido	ritmo		
9	escuchar	atención	gritar	canto
10	escuchar	disfrutar	imaginación	expresar

11	aprender a escuchar	sentimientos	compartir	
----	---------------------	--------------	-----------	--

14. Definidoras percepción kinestésica profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	movimiento	cuerpo	músculo	aprendizaje
2	movimiento	cotidianidad	estética	vida
3	sentimientos	respetar	equilibrio	relación
4	movimiento	músculos	sensación	reacción
5	movimiento	cuerpo	sentidos	extremidades
6	tierno	áspero	cuerpo	cuerpo
7	movimiento	coordinación	apreciación	secuencias
8	movimiento	actividades	juego	
9	movimiento	cambio	motivación	sensación
10	movimiento	posición	percepción	sentidos
11	texturas	olores	comida	dormir
12	expresión	habilidad	sensibilidad	movimiento
13				
14	movimiento	mente	actos	

Definidoras percepción kinestésica profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	comprensión	observar	expresión	
2	tacto	texturas	sentidos	forma de aprender
3	atención	hacer	repasar	compartir
4	tocar	realización	practicar	gusto
5	conocimiento	descubrir	interpretación	sentimientos
6	tocar	descubre	aprendizaje	manipular
7	movimiento	atención	forma	lugar
8	vista	tacto	oído	lenguaje
9				
10				

11				
----	--	--	--	--

15. Definidoras experiencia estética profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	sentimientos	experiencia	obra	creatividad
2	vivencias	impresiones	gusto	placer
3	observar	criticar	respetar	admirar
4	practicar	trabajo	vida	adquirir
5	agradable	gusto	memoria	belleza
6	belleza	paisajes	pintura	música
7				
8	belleza	coordinación	autoestima	porte
9	belleza	homogéneo	divertido	paisajes
10				
11	tocar	canto	bailar	reír
12	observar	belleza	equilibrio	habilidad
13				
14				

Definidoras percepción kinestésica profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	realización	memorización	modelaje	
2	observar y expresar	transmitir sentimientos	como me veo	alrededor
3	explico	expongo	realización	comparar
4	bonito	arreglo de imagen	porte	presencia
5	sentimientos	sueños	idea	creación
6	agradable	salud	confort	belleza
7	observar	viaje	pintura	arte visual
8				
9	motivación	actividades	atención	escuchar
10	belleza	expresar	externo	

11				
----	--	--	--	--

16. Definidoras imaginación profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	proceso	cualidad	visualizar	mente
2	libertad	vida	desarrollar	amor
3	creación	plantear	diseño	expresar
4	mente	pensamiento	figuraciones	fantasía
5	creativo	fantasía	dibujos animados	divertido
6	manipular	creación	innovar	hacer
7	creación	curiosidad	ingenio	
8	creatividad	sueños		
9	maravilla	novedad	versátil	creatividad
10	sueños	pensamiento	sentimientos	juego
11	totalidad	infinita	un todo	yo
12	inagotable	sensibilidad	creativa	incansable
13	proyección	experiencia	creación	
14	creación	creatividad	mente	

Definidoras imaginación profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	creación	realización	fantasía	
2	expresar	creatividad	hacer arte	
3	expresar	realización	representación	comparar
4	creación	inventar	practicar	realización
5	sentimientos	creación	querer	hacer
6	creatividad	sabiduría	visión	ir más allá
7	creatividad	trabajo	experiencia	arte
8				

9	concentración	escuchar	atención	observar
10	viaje	pensamiento	tiempo	inexplicable
11	lo que nos rodea	creatividad	habilidad	sentimientos

17. Definidoras docente y educación artística profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	enseñanza	especializado	conocimiento	técnicas
2	visión	desarrollar	placer	seres humanos
3	ocupación	estudio	creatividad	relación
4	guía	cuerpo	disciplina	estética
5	creativo	disposición	alegre	tolerancia
6	equilibrio en educación	enseñanza agradable	tipos de aprendizaje	
7	desarrollar habilidad	creatividad	trabajo conjunto	aplicación, conocimientos, experiencias
8	liderazgo	coordinación		
9	bienestar	ampliar visión	técnicas	cambio
10	teatro	danza	música	
11	fantástico	apoyo	ayuda	felicidad
12	sensibilidad	habilidad	gusto	formación
13	no siempre se vinculan			
14	enseñanza	creatividad		

Definidoras: docente y educación artística profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	transmitir	conocimiento	actividades	talleres
2	debemos dar arte a los niños	trabajarlo para desarrollar su creatividad	forma de aprender con los niños	conocer más sobre educación artística

3	conocimiento	análisis	modificar	aplicar
4	bailar	enseñanza	artes plásticas	danza
5	unidos	apoyos	siempre	conocimiento
6	trabajo colaborativo	compromiso	responsabilidad	honestidad ética
7	propósitos	planeación	actividades	secuencia didáctica
8				
9	investigar	desenvolver	construcción	tolerancia
10	medios	transmitir	creadores	equipo
11	desarrollar habilidad	destreza y aprendamos a expresarnos	con nuestro cuerpo, pintura, la escultura	

18. Definidoras estética profesores escuela privada

Np	1	2	3	4
1	filosofía	belleza	artístico	mundo
2	subjetiva	creación	imaginación	compartir
3	admiración	sensibilidad	respetar	comunicación
4	belleza	arte	naturaleza	espectador
5	presentación	belleza	orden	buen gusto
6	creación	atracción	comunicación	belleza
7	apreciación	creación	observar	
8	belleza			
9	belleza	diversidad	cultura	región
10				
11	belleza	curvas	cabello	ropa
12	belleza	equilibrio	sensibilidad	creativa
13				
14	figura	estilo	forma	

Definidoras estética profesores escuela pública

Np	1	2	3	4
1	transmitir	creatividad	realización	desarrollo
2	el físico	expresión	movimiento	como te ves y lo que transmites
3	diseño	presentación	arreglo	
4	coordinación	baile	observar	psicomotricidad
5	figura	diferenciar	cualidades	ánimo
6	presentación	apariencia	personalidad	pulcritud
7	belleza	uniformidad	coherencia	congruencia
8	belleza	corporal	postura	arte
9	movimiento	canto	escuchar	conocimiento
10	creación	belleza	expresión	imagen
11				