



REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

MARÍA DEL CARMEN SALDAÑA ROCHA

mcsaldanar@yahoo.com.mx

MARÍA CONCEPCIÓN BARRÓN TIRADO.

baticon3@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia se presentan los resultados parciales de la investigación Representaciones sociales de profesoras de educación primaria sobre educación artística. Se ofrece el marco teórico en dos líneas: la educación artística con base en autores como Dewey (2008) (199, Eisner (1995), Read (1998), Tatarkiewicz y (2010) y Vigotsky las Teoría de las Representaciones sociales, Moscovici, 1979, Abric (2001), Jodelet, (2003). La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo. La indagación se realiza en el Distrito Federal con profesoras de escuela pública y privada a las que se les aplicó un cuestionario de asociación de palabras (Abric, 2001) y entrevista a informantes clave. La información se procesa con la Técnica de redes semánticas naturales de Figueroa y Valdez (1991, 1998) y se analiza con base en las dimensiones de la representación social información, actitud e imagen o campo de la representación (Moscovici, 1979, Abric, 2001). Se presentan las características de las profesoras del estudio, así como algunos resultados de la representación a partir de las categoría de: lenguajes artísticos y desarrollo del niño que corresponden a la representaciones de las profesoras.

Palabras clave: Representaciones sociales, profesoras de educación primaria, educación artística





EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

La educación artística ha estado presente a lo largo de la historia en la institución escolar, ha sido un tema que ha generado interés por parte de investigadores de diversos campos de conocimiento, organizaciones internacionales y nacionales, su estudio puede hacerse desde distintas miradas teóricas y metodológicas, así puede investigarse alguna de las disciplinas que la integran, o bien una época, un lugar, un personaje o un grupo; las dimensiones pueden ser diversas, porque como señala Aguirre, “la educación artística es un campo vasto y complejo” (Aguirre, 2011, pág.19), en esta investigación la educación artística es el objeto de representación de los profesores de educación primaria es importante reconocer ese objeto de la representación del que puede afirmarse que en México y en general en el mundo, ha tenido que abrirse paso entre los distintos campos de conocimiento.

Es cotidiano 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 aun en la trayectoria escolar. En cambio a la educación artística se le tiene que justificar para que sea parte de la formación del sujeto, y, si es necesario en favor de las matemáticas o el español puede sin ningún problema prescindirse de los contenidos de la educación artística.

La idea de que la educación artística es marginal se reconoce cuando se observa que los profesores la reconocen como útil para atender actividades de carácter cívico o recreativo, así se desarrollan “manualidades” para conmemorar el día de la madre o bien se desarrollan “bailables” con el mismo fin o para conmemoraciones de la Independencia o la Revolución, de tal manera que se piensa como señala Vigotsky que puede ser un adorno:

Es perfectamente admisible la opinión de que el arte representa un adorno en la vida, pero contradice radicalmente a las leyes 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)





MARCO TEÓRICO

Para abordar este objeto de estudio se han considerado dos grandes ejes teóricos: uno que se basa en la Teoría de las representaciones sociales y otro que atiende al objeto de la representación, la educación artística.

La teoría de las representaciones sociales nos ofrece la posibilidad de explicar las ideas, las actitudes, valores, las opiniones, normas que sobre la educación artística tiene un grupo social, el de profesoras de educación primaria de esta investigación, al mismo tiempo se ofrecen los referentes teóricos sobre educación artística que han sido marco para el análisis del objeto de la representación.

La Teoría de las Representaciones Sociales forma parte del legado del Siglo XX, en la década de los 60s, Serge Moscovici autor de la teoría hace un parteaguas en el estudio de los grupos sociales en el marco de la psicología social, en la obra el Psicoanálisis, su imagen y su público plantea las bases de la teoría al desplazar el objeto de estudio del psicoanálisis a la representación que de este tienen distintos grupos sociales en Francia, posteriormente la teoría se consolida con las aportaciones de Denise Jodelet y Jean Abric quienes forman parte del equipo de investigación de Moscovici, el cuerpo teórico se desarrolla con otras aportaciones de tal manera que se reconocen diversos enfoques: el procesual, el estructural y el sociológico (Banchs,

La construcción de la teoría de las representaciones se nutre de los trabajos de Durkheim, de donde Moscovici retoma el concepto de representación colectiva, también incorpora las nociones de sentido común y de construcción de la realidad social (Shutz, Berger y Luckman) el interaccionismo simbólico (Mead) de tal manera que su propuesta rompe con el estudio eminentemente psicológico para integrar una perspectiva que en su momento fue innovadora, pues se indaga no sobre el psicoanálisis, sino sobre lo que representa, "Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que deba ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica" (Moscovici, 1979:35)

Toda representación cuenta con tres dimensiones información, actitud y el campo de la representación o imagen.

Acerca de la primera dimensión, el autor de la teoría 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, 1979:45), 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, en esta investigación sobre la educación artística, como se verá más adelante en donde que se analizan 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” (Moscovici, 1979:46), en este caso el campo de la representación aquí la información organizada dice Moscovici “existe un campo de representación [...] ahí donde existe una unidad jerarquizada de los elementos” (Moscovici, 1979:46).

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

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 un grupo de profesoras de educación primaria sobre la educación artística, porque como señala (Jodelet, 2008), las representaciones sociales son de alguien sobre algo, se asume con Moscovici que “representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblado, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiar el texto” (Moscovici, 1979:39), 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, 1979:41).

Las representaciones sociales se construyen con base en dos procesos objetivación y anclaje, el primero hace referencia a la selección de información y que puede asociar con un objeto. Que corresponde a un campo de conocimiento o especializada. ““lleva a hacer un real esquema conceptual, a duplicar una imagen con una contrapartida material”.





(Moscovici, 1979:75). El segundo proceso “transforma la ciencia en un saber útil para todos [...] “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: 1979:121-123)

En el eje de Educación artística, el término se refiere a la relación entre educación y arte, esta relación ha sido un tema recurrente que se considera entre los fines y contenidos que se proponen para la formación de los individuos. Sin pretender hacer una historia de la educación artística aquí se destacan algunas ideas que se consideran centrales para reconocer esta noción

Partimos de la idea de arte que 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, 2008:54)

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, 2008:54)

Para la educación artística el concepto de experiencia cobra mucha relevancia para Dewey, de acuerdo con Claramonte (2008) 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: XIV).

Así pues los procesos que se dan en la educación artística deberían propiciar en el niño la posibilidad de tener una experiencia estética¹, 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 es ellas “proporcionan las oportunidades [...] para explorar

¹ De acuerdo con Dewey (2008: 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.





su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar sus ideas, sensaciones y sentimientos que se consideran importantes” (Gardner, 1994: 13)

En los enfoques por su parte, de acuerdo con (Longueira, 2011) “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 e imaginación con ello se potencia el desarrollo individual y social.

Por su parte Eissner 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, 1995:9).

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Esta investigación se ubica en 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, pág. 46).

La pregunta de investigación es: ¿cuáles son las representaciones sociales de los profesores de primaria sobre educación artística?

Para identificar las representaciones sociales, se consideró la propuesta de Abric (2001) de asociación de palabras la técnica de redes semánticas; y como instrumentos un cuestionario mixto y entrevista.

UNIVERSO DE ESTUDIO

Veinticinco profesoras de tres escuelas, 14 de escuela privada y 11 de la escuela pública, ubicadas en el Distrito Federal, la tabla 1 muestra el número de profesoras por escuela.





Tabla 1

Escuela pública/ privada	Delegación política	# profesores
Privada	Álvaro Obregón	7
Pública	Cuajimalpa	11
Privada	Tlalpan	7
		25

La experiencia en la docencia en educación primaria, la encontramos de menos de un año, con dos profesoras de escuela pública quienes a través del examen lograron una plaza de profesor de educación primaria, pero también se encuentran profesoras que tienen más de 25, o más de 30 años de trabajo.

La formación profesional de las profesoras es diversa, en la tabla 2 se muestra:

Tabla 2

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





Por su parte respecto a la edad, encontramos que de las 25 profesoras, cinco tienen entre 23 y 29 años, diez tiene entre 30 y 39 años; seis tiene entre 40 y 49 años y cuatro tiene más de 50 años. Como puede apreciarse el mayor número de profesoras se concentra en el rango de 30 a 40 años, en tanto que el menor en aquéllas que tienen más de 50 años de edad.

SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se capturó la información en una hoja de cálculo de Excel, posteriormente se realizó el proceso de depuración en la lista de 1623 palabras ello nos permitió contar con una lista o diccionario de 430 palabras diferentes que corresponden al Valor J, es decir se localiza la riqueza semántica en este grupo social sobre educación artística.

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, (Álvarez, 2007, pág. 172). El total de palabras diferentes es la riqueza semántica de este grupo social, en el Anexo 4 se presenta el diccionario sobre educación artística con peso y distancia semántica.

Con los valores de peso y distancia semántica finalmente se pudo identificar el conjunto SAM (conjunto de las palabras con mayor peso semántico), que corresponde al Núcleo de la red.

Tabla 3. Núcleo de la red

No.	Palabras	Peso semántico	Distancia semántica
1	Movimiento	482	100
2	Expresar	370	76.76
3	Sentimiento	305	63.28
4	Belleza	290	60.17
5	Creación	267	55.39
6	Creatividad	245	50.83
7	Imaginación	241	50.00
8	Música	238	49.38
9	Observar	229	47.51





10	Habilidad	228	47.30
11	Cuerpo	216	44.81
12	Conocimiento	213	44.19
13	Bailar	211	43.78
14	Ritmo	211	43.78
15	Pintura	200	41.49

RESULTADOS

En el núcleo de la red encontramos quince palabras, cada una de ellas tiene un significado particular, pero conjunto se integran en la categoría de normatividad y formalismo y en las subcategorías: lenguajes artísticos y 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,1979:38), aquí apreciamos su presencia en las dos subcategorías que se exponen a continuación y que también reflejan el vínculo que se ha establecido con la educación artística que forma parte de su deber, es decir se sigue la normatividad y el formalismo que se impone a través del sistema educativo nacional.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ES LENGUAJES ARTÍSTICOS

Las representaciones de las profesoras Al respecto se encuentra que las profesoras de escuela privada otorgan mayor relevancia a los lenguajes artísticos 67.04% en el siguiente orden jerárquico: movimiento, belleza, expresar, ritmo, arte, creación, música, cuerpo, color y sonido. Por su parte las profesoras de escuela pública asignan el 60.49%, los términos que aquí se integran son: movimiento, expresar, observar, pintura, música, bailar, cuerpo, belleza y actores, representa el 7% menos en importancia.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO

Aquí se invierte la proporción. Las profesoras de escuela pública otorgan mayor importancia 39.51% con relación al 32.96% que representan los términos del núcleo de la red

Así encontramos una actitud de gran empatía hacia la educación artística, los lenguajes y el arte en general como medio para detonar o consolidar aspectos del desarrollo del niño.





Las representaciones de las profesoras se expresan a través de una serie de términos que reflejan el conocimiento de sentido común de lenguajes especializados en arte, utilizan términos que son del dominio común para sustituir la terminología especializada de cada uno de los lenguajes artísticos: artes visuales, danza y expresión corporal, música y teatro





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Abric, J. (2004). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Álvarez, L. y. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Araya, S. (2002). *Las Representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso.
- Claramonte, J. (2008). Prólogo. En J. Dewey, *El arte como experiencia* (págs. X - XIX). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Denzin, N. y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona : Paidós.
- Eisner, W. *Educación la visión artística*, (1995) Barcelona. Paidós.
- Longueira, M. (2011), *La educación artística como educación: Educación “por” y “para” un arte*. Principios de intervención desde la Pedagogía mesoaxiológica. Universidad de Barcelona.
- Doise, W. C.-C. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Piña, 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* v.26 n. 105-106.
- Piña, O. J. (2007). *Prácticas y Representaciones en Educación Superior*. México: IISUE-PLAZA Y VALDES.
- Read, H. (1982) *Educación por el arte*, Barcelona , Paidós.
- 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* (págs. 5-58). Buenos Aires: Paidós.
- 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.



