

Las concepciones de educación artística desde las voces del profesorado en un Instituto Superior de formación docente

Rosana Carina Perlo¹
rosanaperlo@hotmail.com

Mercedes Vigna²
mercedes_vigna@yahoo.com.ar

Florencia Peinado Mota³
florenciapeinado@hotmail.com

Andrea Alomar⁴
andrea_alomar@yahoo.com.ar

Claudia Cardoso⁵
clauarchubicardoso@yahoo.com.ar

Resumen

El artículo presenta resultados del proceso de investigación realizado en el marco de la convocatoria 2015 que realizó el Instituto Nacional de Formación Docente a Institutos Superiores de Formación docente⁶. El proyecto tuvo por objetivo general conocer las concepciones acerca de

¹ Directora del Proyecto Especialista en Evaluación (UNLPam) Profesora en Ciencias de la Educación (UNLPam) Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de la ciudad de General Pico.

² Prof. de Enseñanza Primaria (UNLPam) y Prof. de Artes en Música (ISBA) Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de la ciudad de General Pico.

³ Prof. en Artes Visuales (ISBA) Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de la ciudad de General Pico .

⁴ Lic. en Música (UNL) Prof. de Artes en Música (ISBA) Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de la ciudad de General Pico.

⁵ Prof. en Artes Visuales (ISBA) Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de la ciudad de General Pico.

⁶ El siguiente artículo es parte de un proyecto de investigación en el que además de las autoras participan y participaron los siguientes integrantes: Asesora de investigación Dra Lorena Plesnicar (FLACSO Argentina) Estudiante Profesorado de Artes visuales (ISBA) Adriana Mayor.

la educación artística que tiene el profesorado de un Instituto Superior en sus dos propuestas formativas: el Profesorado de Artes Visuales y el Profesorado de Música. Este trabajo nos permitió producir aportes conceptuales para la reflexión en y sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en una institución de gestión estatal de la zona norte de la provincia de La Pampa.

Para la realización de esta investigación exploratoria adoptamos la combinación de un enfoque cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos para recolectar la información fueron una encuesta autoadministrada que respondieron algunos de los docentes del profesorado en el año 2016 y la realización de grupos focales a partir de la construcción de una muestra.

Entre las principales dimensiones de análisis pueden mencionarse: las concepciones de educación musical y visual que sostienen desde el discurso el profesorado, las influencias en su formación construidas en su biografía personal, en la educación formal en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y en su socialización profesional.

Palabras clave: Formación docente; concepciones de educación artística; educación musical; educación en artes visuales; voces del profesorado.

Antecedentes y fundamentos

En el marco de la convocatoria que realizará el Instituto Nacional de Formación docente (INFD) en el año 2015 para el Programa "Conocer para incidir en las prácticas docentes" se realizó un proyecto de investigación que lleva por título: Las concepciones de educación artística de los profesores en el Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de General Pico" (2016).

Este proyecto es continuidad de dos investigaciones previas en la cual el objeto de estudio fueron las concepciones y expectativas del estudiantado del profesorado de Música y del profesorado de Artes Visuales. Ambas se iniciaron a partir de percibir por parte de los integrantes de los equipos de investigación una posible disociación entre la búsqueda de los ingresantes, centrada en la formación musical y / o artística visual específica y la propuesta de formación docente que ofrece la institución.

En esos trabajos pudimos concluir que las concepciones del estudiantado y sus expectativas se construyen en un entramado complejo donde las propias experiencias formativas junto con sus habitus (Bourdieu, P. 1991), determinantes de géneros (Morgade, G. 2016), entre otras variantes, van configurando trayectorias escolares (Terigi, F. 2008). También reconocimos cómo las experiencias formativas vividas en el Instituto de Formación Docente tienen una fuerte impronta en esta construcción. Es por ello que decidimos en este proyecto estudiar las concepciones de educación artística desde la voz de los docentes implicados.

Desde las miradas que el equipo tiene sobre la formación docente se formularon interrogantes acerca de ¿Cuáles son las concepciones acerca de la educación artística, y cómo estas se manifiestan en el discurso docente? ¿Cómo se entiende la enseñanza de la educación artística? ¿Qué trayectorias construyó cada docente? ¿Qué influencias reconocen en su biografía formativa y en su socialización profesional? ¿Cómo influyen las condiciones institucionales pedagógicas y de política educativa que intervienen en la definición de las concepciones de educación artística? Estos planteamientos dieron inicio a un estudio exploratorio que aborda las concepciones de educación artística del profesorado en el Instituto.

Metodología

Para la realización de esta investigación adoptamos la combinación de un enfoque cualitativo y cuantitativo. Los instrumentos para recolectar la información son una encuesta autoadministrada por *google forms*, que respondieron 15 (quince) de los docentes del profesorado en el año 2016 y posteriormente, la realización de dos grupos focales resultantes de una muestra intencional (Pievi, N. y Bravin, C., 2008). En ellos participaron 4 (cuatro) docentes en el encuentro del Profesorado de Música y 6 (seis) en el de Artes Visuales. En este grupo fueron todas mujeres y en el Música hubo 2 (dos) varones y 2 (dos) mujeres. Consideramos que hubiera integrantes de diferentes edades y formaciones.

La unidad de análisis estuvo constituida por el discurso de los docentes, que fueron la fuente de información de este proyecto. La investigación tuvo por objetivo general: conocer las concepciones acerca de la educación artística que tiene el profesorado; y como objetivos específicos: identificar

cuáles han sido las experiencias vinculadas con el aprendizaje de la educación artística (visual y musical) asociadas a su biografía que lo llevaron a la elección de la carrera; describir cuáles son las concepciones acerca de la educación artística de docentes que se formaron en ese Instituto, considerando los diferentes planes; reconocer cuáles han sido las concepciones acerca de la educación artística del profesorado que actualmente trabaja en el Instituto de Formación Docente y que se formaron en otras instituciones; analizar cómo influyen las experiencias docentes en diferentes niveles educativos en la construcción de las concepciones artísticas de los profesores; analizar las condiciones institucionales pedagógicas y de política educativa que intervienen en la definición de las concepciones de educación artística.

Para el análisis de los datos utilizamos el método de comparación constante propuesto por Glaser y Strauss (1967) que plantea un análisis paralelo a la recolección de datos, a través de la codificación de los datos cualitativos en categorías conceptuales que surgen a partir de la comparación de indicadores. Es intencionalidad de este método generar teoría a partir de los datos encontrados. Los datos se constituyen en el material empírico objeto del análisis e interpretación. Como afirman Marradi y Otros (2007:296):

La identificación de núcleos temáticos y su consecuente articulación, determinando los mapas conceptuales presentes en el discurso sigue siendo una práctica común, especialmente dada la complejidad de las técnicas alternativas de análisis del discurso que descansan sobre conocimientos lingüísticos y semióticos fuera del alcance de la mayoría de los investigadores sociales.

Las dimensiones de análisis a partir de las cuales organizamos el análisis tienen relación con la categoría de 'huellas en las trayectorias formativas de los docentes'. Para ello retomamos el concepto de biografía formativa planteado por Andrea Alliaud (2003) para hacer referencia a las experiencias vividas en sus procesos educativos tanto informales como formales. También analizamos en esa categoría el concepto de socialización profesional y cómo las concepciones de educación artística (musical y visual) aparecen en los discursos de los docentes. Organizamos los mismos desde los modelos de análisis propuestos por Moreno González y Barragán (2004) en el texto *Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa*, donde plantean la existencia en las tradiciones de la educación artística de: las miradas academicistas, autoexpresivistas, del desarrollo de la alfabetización visual o del lenguaje visual,

de la educación artística como disciplina y de la educación artística posmoderna y educación para la comprensión de la cultura visual. Incorporamos desde los estudios musicales los aportes de Murray Shaffer (1965) de su texto *El compositor en el aula* para referirnos desde la música al concepto de lenguaje musical y cultura musical que el desarrolla.

En este sentido consideramos que las perspectivas desde las que nos posicionamos permiten localizar nuestro enfoque de estudio. También tomamos como referencia a Moreno González y Azcarate cuando plantea:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, entre otras que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. (Moreno González, A. y Azcarate, M. 2003: 267)

Analizar las concepciones e ideologías en el discurso del profesorado nos permite interpretar si el lenguaje musical y /o visual constituye un instrumento de reproducción o transformación de concepciones. El academicismo, el tecnicismo y el autoexpresivismo construidos en un contexto histórico particular de la escuela moderna son el marco teórico metodológico para la reproducción cultural (Guirtz, S., Abrebu, S. y Grimberg, S., 2007) Repensar la enseñanza desde la alfabetización en el lenguaje visual y/o musical y el enfoque para la comprensión de la cultura visual y/o musical posibilitará el desarrollo de propuestas de enseñanza que reconozcan subjetividades y múltiples culturas. Daniel Pinkasz (2011) en *Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad* se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que no, de su currículum y de sus prácticas en la actualidad. Llega a la conclusión de que anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las personas en el marco de las identidades y lugares fijos en la estructura social. Para ello necesitaba de determinadas estructuras que permitieran dar sentido al programa de la Modernidad (Tiramonti, G. 2004).

Análisis e interpretación de datos: las voces del profesorado

La escritura se organizó en categorías de análisis con las que se intentó dar respuesta a las preguntas que guiaron la investigación. Las dimensiones de análisis tienen relación con la categoría 'huellas

en las trayectorias formativas de los docentes'. Para ello retomamos el concepto de biografía formativa planteado por Alliaud A. (2003) para hacer referencia a las experiencias vividas en los procesos educativos tanto informales como formales que dejan marcas y construyen subjetividad e identidades docentes desde experiencias formativas tempranas. También analizamos en esa categoría el concepto de socialización profesional (Sacristán, G. 1997, p.107) al hacer referencia a los procesos de aprendizaje vividos en instituciones después de la formación inicial que según esta misma autora reproducen determinadas matrices de aprendizaje (Quiroga, A. 1987). En este proceso se construyen las concepciones de educación artística. Tal como planteamos en el marco teórico y retomando a Moreno González y Azcárate, (2003) las concepciones son organizadores implícitos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, entre otras que influyen en lo que se percibe.

Organizamos las mismas desde los modelos de análisis propuestos por Barragán, J. M., & González, A. M (2004), donde plantean la existencia en las tradiciones de la educación artística de: las miradas academicistas, auto expresivistas, del desarrollo de la alfabetización o del lenguaje visual y/o musical, de la educación artística como disciplina y de la educación artística posmoderna y educación para la comprensión de la cultura visual y/o musical.

Analizar las concepciones e ideologías en las voces del profesorado nos permite interpretar si el lenguaje musical y/o visual constituye un instrumento de reproducción o transformación de concepciones. El academicismo, el tecnicismo y el auto expresivismo contruidos en un contexto histórico particular de la escuela moderna son el marco teórico metodológico para la reproducción cultural (Guirtz, S; Abrebu, V. y Grinberg, S, 2007). Repensar la enseñanza desde la alfabetización en el lenguaje visual y/o musical y el enfoque para la comprensión de la cultura visual y/o musical posibilitará el desarrollo de propuestas de enseñanza que reconozcan subjetividades y múltiples culturas. Daniel Pinkasz (2011) en *Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad*, se interroga por la vigencia de la escuela moderna, lo que perdura y lo que no, de su currículum y de sus prácticas en la actualidad. Llega a la conclusión de que anteriormente el eje de la educación básica preparaba para el desenvolvimiento de las personas en el marco de las identidades y lugares fijos en la estructura social. Para ello, según Tiramonti G. (2004), necesitaba

de determinadas estructuras que permitieran dar sentido al programa de la Modernidad, tal como citamos en el marco teórico.

Retomando la primer pregunta de investigación formulada en la definición del problema ¿cuáles son las concepciones acerca de la educación artística que tienen los docentes que se desempeñan en los profesorados del Instituto Superior de Bellas Artes? podemos interpretar que prevalece la idea de educación artística como campo disciplinar retomando a Barragán, J. M., & González, A. M (2004). Además aparecen otras respuestas vinculadas a esta primera opción que es mencionada por la mayoría de las voces analizadas (el auto expresivismo, academicismo y, la perspectiva alfabetizadora).

En cuanto a ¿cuáles fueron las experiencias vinculadas con el aprendizaje de la educación artística asociadas a su biografía que lo llevaron a la elección de la carrera? Uno de los entrevistados, menciona a su primer profesor particular de piano, subrayando como impronta que éste tenía sus limitaciones, lo cual lo llevó a formarse para poder luego ofrecer la enseñanza que él no pudo recibir en su ciudad natal: “siempre pensé en lo que yo iba a aprender en Buenos Aires yo iba a volver para enseñarlo...” (Profesor 1, 45 años, de la Formación Específica Musical, Profesor Superior de artes en Música con Especialidad en Piano, Grupo focal Música 19-10-2017 Entrevistado por Andrea Alomar). También destaca de este profesor su manera de motivar y ayudar a que continúen en el camino de la música: “era una persona muy motivadora”.

Durante su carrera docente habla sobre el compromiso de sus formadores. Pero destaca a sus dos profesoras de piano “hay una de la que rescato la metodología y la disciplina, y de la otra rescato más lo artístico y la calidad humana”. Recuerda además a una docente de la cual expresa que “era admirable en lo rítmico, en lo melódico (...) Era una máquina”. Por su parte, otro docente (Profesor 2, 49 años, de la Formación Específica Musical, Profesor de guitarra egresado de academia. Grupo focal Música 19-10-2017 Entrevistado por Andrea Alomar, habla de su maestro particular de guitarra resaltando su conocimiento: “me enseñó mucho, lo que en su momento era todo... Yo tenía 10 años cuando empecé con él y terminé cuando tenía 18, entonces era un mundo lo que me había enseñado”, y agrega “él me enseñó el método... una cosa es aprender desordenadamente y otra aprender metodológicamente”. En este caso, como en el anterior, se puede hablar de la valoración a sus docentes por la técnica de enseñanza, en tanto “habilidad para aplicar procedimientos sistemáticos que conduzcan a un resultado deseado” (Galindo, I. 2015, p.15). Hasta aquí menciona

a una persona, pero luego agrega una obra: *Another brick in the Wall* que destaca argumentando que le provocó un interés particular.

En el relato otra docente (Profesora 3, 43 años, de la Formación Específica Musical, Profesora de arte en Música egresada del Instituto Superior de Bellas Artes 'Municipalidad de General Pico' (Plan 2000). Grupo focal Música 19-10-2017 Entrevistada por Andrea Alomar), también trae como referente a su primera profesora particular de piano

La veo hoy y yo la quiero, y era de esas profesoras que me enseñó todo... cómo sentarme en el banco, la postura de las manos, no me dejaba comerme las uñas porque me decía que no quedaba bien estéticamente.

Este concepto quedó tan fuerte en ella que continúa planteándolo a sus estudiantes en la actualidad. Esta docente destaca otras enseñanzas, más allá de la instrumental: “me enseñó todo, la puntualidad (...) El sentido de la responsabilidad y un montón de cosas”. Menciona además a su padre, aclarando que si bien, según ella, no tenía conocimientos sobre arte, la incentivó a desarrollar su estudio musical desde el canto y la lectura de libros.

Por otra parte, la docente que participó del grupo focal (Profesora 4, 30 años, Formación Pedagógica, Profesorado de Ciencias de la Educación egresada de la UNLPam. Grupo focal Música 19-10-2017. Entrevistada por Andrea Alomar) dice al respecto: “si tengo que buscar huellas en ese sentido, hay un montón de referentes”, sin mencionar en particular ninguna experiencia durante su paso como estudiante, aunque sí destaca la influencia de una docente con quien trabajó en equipo: “... yo creo que esa colega en particular me ayudó a pensar las cosas desde otro lugar... a romper la mirada academicista de la universidad y a poder mirar desde otros ángulos...”

Entre las profesoras de Artes visuales (Profesora 5, 44 años de la formación específica de las Artes visuales, Profesora de Artes visuales de un Instituto Superior Córdoba. Grupo focal artes visuales 19-10-2017 Entrevistada por Rosana Perlo.), recuerda una escuela de su localidad que ofrecía diversos talleres dentro de la cual había una docente que la incentivó desde pequeña a seguir en el camino de las artes, a pesar de la oposición de su padre. Seguidamente expresa que pudo convencer a su padre de estudiar una carrera de artes visuales, gracias a una exposición en donde el padre pudo apreciar sus obras. Luego habla de una docente del nivel medio, cuya formación sólida la estimuló a continuar estudiando su carrera, y agrega: “otro profesor también que fue muy

importante, el de la tesis, fue como una guía, no solamente en la producción de las obras, sino también en la concepción de ellas.”

Por su parte, otra docente (Profesora 6, 56 años. Formación específica egresada del ISBA (Plan 1992) Profesora de Nivel Inicial Maestra de Artes visuales. Grupo focal artes visuales. 19-10-2017. Entrevistada por Rosana Perlo) manifiesta la importancia que le da a los conocimientos de los profesores y su capacidad de compartirlo con sus estudiantes, marcando la diferencia con quienes no han hecho un recorrido académico profundo: “Cuando un docente tiene formación se nota”.

Una docente de artes visuales (Profesora 7, 44 años. Formación específica, Egresada del Instituto Superior de Córdoba, Profesora Superior de Dibujo. Grupo focal artes visuales. 19-10-2017. Entrevistada por Rosana Perlo) habla de una maestra de dibujo que tuvo durante sus estudios secundarios y en su formación docente, expresando cuestiones que tienen que ver con las actitudes de ésta, además de sus conocimientos. En su discurso relata que eligió ser docente por su interés desde pequeña en el hacer:

Me acuerdo de mi infancia, me acuerdo por ejemplo, jugar a la muñeca, pero la muñeca estaba en un costado. Toda mi diversión era armar, diseñar la casita, la ropa de la muñeca no?, y esta era una excusa... y después qué sé yo, pintar.

En el relato de otra de las entrevistadas (Profesora 9, 56 años, Formación específica egresada del ISBA (Plan 1992) Profesora de Nivel Inicial. Maestra de Artes visuales. Grupo focal artes visuales. 19-10-2017. Entrevistada por Rosana Perlo) manifiesta que comenzó sus estudios de grande, casi por descarte, hizo cursos de diseño de moda, siempre le gustaron las manualidades y artesanías, todo lo que tuviera que ver con lo visual, en ese momento la oportunidad que se ofrecía en su ciudad era el Profesorado de artes visuales.

Una de las docentes del grupo de artes visuales (Profesora 10, 28 años, Formación en prácticas profesionales, Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la UNLPam. Grupo focal artes visuales 19-10-2017 Entrevistada por Rosana Perlo.), rescata la experiencia de su madre como catequista y de su abuelo como profesor de botánica para hacer referencia a sus posibles influencias en la elección de su profesión.

En relación con la pregunta de investigación ¿cuáles son las concepciones acerca de la educación artística de los docentes que se formaron en el Instituto Superior de Bellas Artes considerando los diferentes planes? podemos visualizar al decir de Gvirtz, S; Abregú, V; y Grinberg, S. (2007) las concepciones transformadoras de la educación. Un ejemplo es la voz de la Profesora 3, que plantea: “Educación artística es poder vivenciar, experimentar, jugar, hacer y deshacer con el arte. El arte es siempre una construcción. Es que el arte es un discurso social, siempre quiere decir algo”.

La Profesora 4 dentro de este mismo encuadre explica: “educación artística es poder expresar sentimientos, emociones, percepciones con y a través del arte, ayudando al educando a construir su mirada crítica y reflexiva”.

Por su parte, la docente (Profesora 9, 50 años, de la formación específica, Profesora de artes visuales egresada del ISBA Plan 2000. Grupo focal artes visuales. 19-10-2017 Entrevistada por Rosana Perlo) plantea:

La educación artística, para mí desde mi lenguaje, es la mejor manera de construir conocimientos, y sobre todo en lo nuestro la alfabetización visual es fundamental, (...) ¿Quiénes van a alfabetizar? Nosotros estamos para eso en la escuela, para alfabetizar visualmente.

Esta Profesora rescata la necesidad del trabajo interdisciplinario donde el arte tenga un lugar jerarquizado en el conocimiento. En el caso de esta docente y la profesora 3 son egresadas del anteúltimo plan de estudios del Instituto Superior de Formación Docente investigado. Podríamos decir que se visualizan posturas transformadoras desde sus voces en estos discursos.

En el caso del profesorado de artes visuales en el grupo focal participaron dos egresadas (6 y 7) del primer plan de estudios que según ellas estuvo construido tomando como referencia al Proyecto del Instituto Prilidiano Pueyrredón. Una de ellas (Profesora 7), plantea “no teníamos formación pedagógica, estaba centrada en los talleres”, desconociendo esta docente que en sí misma esa es una concepción pedagógica.

La profesora (6) expone en el desarrollo de su discurso:

Yo mira, me casé a los 19 años, largué todo y a los dos años y medio tuve un bebé y después dije tengo que hacer algo por mí, y ahí empecé a pintar, había algo en mí con el tema de la pintura, iba pintando en forma autodidacta, hice talleres.

Podemos analizar en esta voz la perspectiva de género influenciando sus decisiones dado que encontró en el arte una forma de realización que a algunas mujeres les está negada. Desde el análisis realizado pensamos que la enseñanza recibida es lo que va moldeando las concepciones de arte en el caso de las sujetas entrevistadas. La mayoría de los docentes en el profesorado de artes visuales son mujeres, y en el de música son varones. Graciela Morgade (2016) apunta que las artes visuales están relacionadas con 'lo femenino', especialmente la plástica (excepto la escultura que se relaciona con lo masculino) y las danzas por su vinculación con la expresión y el estereotipo femenino existente en la cultura patriarcal. La música aparece como un ámbito hegemónico para los varones donde las mujeres tienen que hacerse ver. A la vez, como planteamos en el marco teórico vincula estas construcciones sociales con la poca valoración que existe en cuanto a las jerarquías curriculares tal como plantea Connell, R. (2007) en el área de la educación artística y el escaso apoyo presupuestario e institucional. Podríamos decir que se visualiza el modelo academicista/tecnicista en lo dicho por la profesora 7 y el modelo expresivista en la docente 6.

Considerando la pregunta ¿cuáles fueron las concepciones sobre la educación artística de los profesores que se formaron en otras instituciones? Aparecen diferentes miradas. El Profesor 2 manifiesta una postura academicista desde la enseñanza conjugada con el expresionismo desde la educación artística:

Educación artística es educar usando como herramienta el arte, o sea, educar sería a través del arte, entonces bueno, sería como realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollando junto a los alumnos, como guía, un camino de profundización desde el conocimiento de la historia del arte, de las técnicas, de las obras de arte, de los autores.

Por su parte, el Profesor 1 considera a la educación artística como una disciplina y reconoce la desvalorización existente del conocimiento artístico cuando plantea:

(...) algo importante, es una educación por la estética, no?(...) después ahí está implícito que hay que ponerse a ver la definición de arte, si es importante o no la educación de una persona, y

si es importante por qué siempre nos tocan tan pocos recursos (risas), por qué hay menos horas, menos instrumentos, menos... por qué siempre es matemáticas, lengua...

Otra Profesora de Artes visuales (8) , que se formó en un Instituto de Formación de Córdoba en su discurso hace hincapié en la técnica, hace referencia a su 'talento' en cuanto a los talleres de arte: "A mí me pasó que desde chica, bueno, tenía como cierta afinidad con crear cosas dibujar yo reconocía algunos artistas". La docente 5, también formada en un Instituto de Formación Docente de Córdoba, manifiesta que las concepciones de educación artística encasillan las miradas y agrega que:

En la base de la educación relacionada al arte debe estar la libertad de pensamiento, la sensibilidad frente a las realidades, el impulso crítico tanto como el creativo, la flexibilidad mental, la disciplina y la innovación, la curiosidad, la investigación permanente, la capacidad de concreción, y un largo, etc.

En cuanto a la pregunta ¿cómo y en qué influyen las experiencias docentes en diferentes niveles educativos en ejercicio, en la construcción de las concepciones artísticas de los profesores? Tal como planteamos en la primera pregunta, todos los entrevistados reconocen la influencia de profesores en los diferentes niveles educativos que atravesaron, así como también de obras musicales o literarias que les fueron dejando una impronta. La Profesora 4 reconoce en la organización de los actos de su escuela secundaria, una mirada integracionista del arte con otras disciplinas. Mientras que los Profesores 1 , 2 y 3 hablan de la ausencia de educación artística en su estudio secundario. El profesor 2 refiere "una falencia que tuvo mi escuela porque no tenía música, no es que teníamos pocas horas, no teníamos música de primero a sexto año, y fue una lucha... primero imposible, porque había una dictadura militar que ponía las reglas".

Varios docentes del grupo focal de música provienen de secundarios de formación técnica y no tuvieron la materia música lo cual, a su entender, les provocó una necesidad de búsqueda de aprendizaje musical particular que pudo haberlos marcado a tal punto de ser luego su profesión.

Las docentes de artes visuales (5,6,7,8) también reconocen profesores de sus formaciones de grado como experiencias vinculadas al juego en la infancia.

Vinculado a la pregunta ¿cuáles son las condiciones institucionales pedagógicas y de política educativa que intervienen en la definición de las concepciones de educación artística? Uno de los entrevistados (Profesor 1) plantea que la educación artística "es aquello que cada cambio de plan y cambio de gobierno hay que volver a defender y volver a justificar", haciendo referencia a las políticas educativas y los cambios o regresiones que se promueven al incluir o no la educación artística en el currículum.

La Profesora 3 hace referencia a las concepciones acerca de la educación musical que circulan en las instituciones donde se desempeñan, explica que desde la dirección le solicitan que desarrolle contenidos relacionados con lo que trabaja cada maestra de grado: "Pregúntale a la maestra por dónde va o qué está dando y fíjate si te puedes enganchar", cuenta, y agrega "Siempre es como que estás al servicio del otro. Pero muy pocas veces se pensó que una maestra de sala o una maestra de grado te pregunten -¿Qué estás dando? ¿Por dónde vas?". En esta expresión podemos visibilizar las jerarquías curriculares según Connell R. (1999) y su impronta en el currículum de la escuela. Al respecto Terigi F. (2007) plantea la enseñanza de las artes como una experiencia estética devastada en el currículum de la modernidad. Esta autora retoma a Kamens y Cha (1999, p. 83) y plantea que el modo de saldar la cuestión de la 'superioridad europea' de las artes como componente del currículum fue legitimar al menos una parte de su inclusión por su contribución al nacionalismo. Por eso, propone que numerosas prácticas propias de la enseñanza cotidiana de las artes en las escuelas pueden ser analizadas como artefactos:

(...) la tradicional ocupación de las horas de música en la enseñanza de las canciones patrióticas, la utilización de las efemérides como justificativo para ejercitar coreografías folklóricas, la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o sesión; son ejemplos un tanto tradicionales de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes de estas disciplinas dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área (Terigi, F. 1999, p. 35).

En cuanto a la pregunta ¿qué dinámicas institucionales y pedagógicas aparecen en el profesorado que promueven determinadas concepciones? La categoría pedagogía vs. artes, intentó dar respuesta a esta pregunta. Observamos cómo las concepciones influyen en el posicionamiento al ver a estos dos campos como área de lucha en mayor medida que como integración de saberes. Avanzar en

este último sentido posibilitará que la formación se integre en un conjunto de miradas donde el conocimiento se visualice como complejo e integral.

Conclusiones

Las conclusiones elaboradas hasta el momento permitieron conocer las concepciones que tienen algunos de los integrantes del profesorado; reflexionar en forma sistematizada sobre las prácticas pedagógicas y complejizar el diagnóstico institucional sobre los docentes que trabajan en la institución educativa.

Las concepciones aparecen en el marco del contexto histórico en el que fueron formándose y las influencias que recibieron. La mayoría de los docentes no reconoce instancias artísticas significativas durante su educación en nivel primario y secundario. En su lugar, pesaron más las influencias familiares y culturales que fueron conformando sus identidades.

La relevancia de interrogar los discursos y retomar las voces del profesorado obedece a que en ellos están encerrados los sistemas de ideas que sustentan y orientan la enseñanza. Entre sus concepciones se reconocen a manera de un palimpsesto, las tradiciones de la educación artística tales como el academicismo, el tecnicismo y, el expresivismo con las miradas que intentan transformar y generar otras perspectivas. A partir de aquí, se puede comprender la prioridad que le conceden a los contenidos que seleccionan para las diversas materias, los cuales se sustentan en fundamentos objetivos y subjetivos, pues "la pretendida neutralidad de la ciencia y de los contenidos que se seleccionan de ella para configurar el currículum básico es un peligro que impide la crítica y el cambio" (Leiva Olivencia, 2015,p. 52)

Hoy, aquí y ahora en esta nueva manera de ser y estar en el mundo, quienes ejercen esta profesión, así como las personas ocupadas y preocupadas por la educación, ante la necesidad imperiosa de dar luz y entendimiento a las rápidas mutaciones generadas en el mundo que habitamos, como aquellos que centramos la mirada en la construcción de las identidades, no nos podemos conformar y afrontar tamaña decisión con sólo los saberes de la especificidad centrados en aspectos técnicos y expresivistas. Es un primer paso la toma de conciencia. Tal como nos planteaba una docente en el grupo focal : "El arte tiene que ser siempre una construcción (...) (Profesora 3). "Educar desde el

arte es un factor que compromete a quién educa a interpelar la mirada construida, para deconstruirla y a partir de allí crear” (Profesora 4). Esta es la idea central de algunas de las propuestas educativas actuales en torno a una educación para la comprensión de la cultura musical y artística visual. Las finalidades educativas deberían organizarse en torno a la idea de ayudar a comprender la realidad, donde el educador concibe el conocimiento como producido culturalmente y reconoce la necesidad de construir criterios con los educandos, para evaluar la calidad de ese conocimiento. Este proceso de dotación de sentido supone que el docente puede explicar e introducir a los estudiantes al mundo social y simbólico y, ayudarles a construir por ellos mismos un marco de representaciones que les permita interpretar los fenómenos con los que entran en relación (Kincheloe, 1993). Lejos de esta perspectiva está la mirada expresivista y academicista que reproduce determinadas condiciones para la educación artística en el contexto de la cultura capitalista. Cuando estos *habitus* o “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas” (Bourdieu, 1991 p. 92) no han sido cuestionados o revisados en la formación, son los docentes los encargados de reproducir estas concepciones. Reconocer esas construcciones en el contexto socio histórico e ideológico nos ayuda a pensar intencionalidades y consecuencias en las prácticas docentes.

Queda un camino significativo por recorrer, partir de las concepciones que tienen los docentes que trabajan en los profesorados, es el inicio para un proceso que pretende la reflexión y la mirada continua sobre los posicionamientos docentes y sus influencias. Como parte de ese colectivo, son también las miradas que nos permiten transformarnos a nosotras mismas y seguir aprendiendo.

Bibliografía:

Acaso, María (2009): *El lenguaje visual*. Buenos Aires Paidós bolsillo.

Achili, Elena. (2008): *Investigación Y Formación Docente*. Laborde Editor. Rosario. Argentina. 6 Edic. 2008.

Akoschky, Judith. y otros (2002): *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de educación

Alliaud, Andrea (1998): El maestro que aprende. *Ensayos y experiencias*, 23.

_____ (2003): “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. *Revista Iberoamericana de Educación* versión digital (ISSN: 1681-5653). Buenos Aires

Alzamora, Sonia y otras (2008): *Las representaciones de los docentes y los estudiantes sobre las prácticas en educación artística en los espacios curriculares vinculados con la práctica docente*. Instituto Superior de Bellas Artes. Convocatoria Conocer para incidir”. INFD. Ministerio de Cultura y educación de la Nación.

Barragán, José y Moreno González, Asencio (2004): Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa *Educación Social*, núm. 28 pp. 19-40 Universitat de Barcelona.

Birgin, Alejandra (1998): Políticas de formación docente en el escenario de los noventa en Políticas y sistemas de formación. Bs.As. UBA-*Novedades Educativas*.

Bourdieu, Pierre (1991): *Estructuras, habitus, prácticas. El sentido práctico*, 91-111.

Bravin, Clara y Pievi, Néstor (2008): *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Buenos Aires. INFD, Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF.

Connell, Robert William (1999): *La justicia curricular*. Buenos Aires. LPP, Laboratorio de Políticas Públicas Editorial/Editor.

Corbo Zabatel, Eduardo (2011): “*Representaciones Docentes Sobre El Aprendizaje Artístico: Una Exploración A Través De Las Prácticas*” Iº Jornada De Investigación Sobre Formación Docente En Arte Instituto Universitario Nacional De Arte Buenos Aires.

Davini, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.

Debus, Michel (1988): *Methodological review a Handbook for excellence in focus group research* AED.

Díaz Mohedo, María Teresa (2005): *La perspectiva de género en la formación del profesorado de música*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Elizalde, Silvia; Felitti, Karina; Queirolo, Graciela (coordinadoras) (2009): *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 245 págs.

Eisner, Elliot (1995): *Educar la Visión Artística*, Barcelona, Paidós educador.

Galindo, Isaac Namme. (2015): “*Pedagogía del instrumento musical*” en Educación musical a nivel superior (pp. 12-29). Capistrán Gracia, R. W. (Coordinador). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

Feldfeber, Miriam y otra (2011): *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias del nuevo signo*. Educação&Sociedade, 32(115), 339-356.

Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (2007): *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Compilado la ED. Buenos Aires: del Estante editorial, Seminarios del Cem.

Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: New York. Aldine.

Guirtz, Silvina, Abrebu, Silvia y Grimberg, Silvia, (2007): *La educación ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires: Aique. (El ABC de la pedagogía).

Hargreaves, David (1998): *Música y Desarrollo Psicológico*, Barcelona, Editorial Grao.

Hemsey de Gainza, Violeta (2002): *Pedagogía Musical*. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires. Ed. Lumen.

Hernández, Fernando. Educación artística para la comprensión de la cultura visual *Qurrriculum*, N°12-13, 1996, 11-27.

Isuardi, María Angélica Las Representaciones Sociales Sobre Las Concepciones De Arte: Su Incidencia En Las Estrategias De Enseñanza De Educación Artística Durante El Ciclo Básico De La Educación Secundaria En Dos Escuelas De La Ciudad De Trelew Instituto Superior De Formación Docente Artística N° 805 Chubut Trelew.

López, Ivana; Shifres, Favio y Vargas, Gustavo (2005): La enseñanza del Lenguaje Musical y las concepciones acerca de la Música. 2005 CEA– FBA – UNLP (Diagonal 78 #680La Plata – Prov. de Buenos Aires– ARGENTINA) Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva ISBN 987-98828-1-4 – PP 239-248.

Leiva Olivencia, Juan José; Martín Solbes, Víctor; Vila Merino, Eduardo Salvador & Sierra Nieto, Eduardo (2015): *Género, educación y convivencia*. Dykinson. España.

Pacheco, Andrea (2015) Formación Docente En Arte: Construyendo Puentes Entre El Arte Y La Enseñanza VIII Jornadas nacionales y I Congreso Internacional sobre la formación del profesorado; Narración investigación y Reflexión sobre las prácticas Universidad Nacional de Mar del Plata.

Perlo, Rosana, Plesnicar, Lorena, Azcona, Laura, Fernández, María, y Nuñez Soraya. Las concepciones sobre la educación artística de los estudiantes que ingresan a primer año del Profesorado de Arte en Artes Visuales del Instituto Superior de Bellas Artes \"Municipalidad de General Pico\" Proyecto N° 1070. Convocatoria 2010 INFD.

Perlo, Rosana, Vigna, Mercedes, Alomar, Andrea, Rosas; Daniela y Barroso Adrian. Las expectativas y concepciones sobre la educación musical en estudiantes del Instituto Superior de Bellas Artes Municipalidad de General Pico. Proyecto N 1428. Convocatoria 2012 de proyectos de investigación de los ISFD

Pinkasz Daniel (2011) en "*Continuidades y rupturas en la escuela y el currículum de la modernidad*" FLACSO. Programa Argentina. Rosario. Editorial Homo Sapiens.

Swanwick, Keith (1991): *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid. Morata.

Terigi, Flavia (1.998). *Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar*. En Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de educación.

Terigi, Flavia., & Diker, Gabriela. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Tiramonti, Guillermina. (2004). *La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, 15-45.

Torrado del Puerto José Antonio (2003) *Concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la música* (Tesis de doctorado) Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales; Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Sociología y Antropología Social.

Zoppi, Ana María (1997). *La construcción social de la profesionalidad docente*. Propuesta educativa, 11(24), 84-92. San Salvador de Jujuy, agosto.