



# Instancias de re-producción y producción de representaciones sociales sobre la Música y la Educación Física

Sonia Alzamora, Silvana Franco y Claudia Pechín

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad  
francosilvana@hotmail.com  
claudiapechin@hotmail.com  
musical@infovia.com.ar

Fecha de recepción: 30/03/05

Fecha de aceptación: 31/12/05

## Palabras clave:

formación de docentes,  
educación musical,  
educación física,  
proceso de  
interacción educativa,  
educación formal.

## Keywords:

*teacher training,  
music education,  
physical education,  
educational  
interaction process,  
formal education.*

## Resumen

El análisis del saber de referencia construido por los estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa sobre Música y Educación Física permite conocer sus formas de relacionarse con estas áreas de conocimiento y es revelador de representaciones acerca de fenómenos de la expresión no verbal.

En la construcción de las representaciones sociales de Educación Física y de Música interviene el carácter socio-cultural del conocimiento sobre ellas tanto como las experiencias vividas en el trayecto escolar, las experiencias extraescolares y familiares.

En este artículo se presentará el contenido representacional sobre estas áreas especiales construido por estos/as estudiantes; en particular se abordarán las imágenes que se han ido construyendo en la historia personal, la significación que –a su criterio– les es asignada por la sociedad, en las instituciones escolares y en la formación docente. Finalmente, se presentan propuestas para el abordaje del cambio representacional, porque si bien el *habitus* producido por las experiencias previas tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto permitiría reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras.

## Presentación

La escuela vivida constituye una fuente importante de experiencia personal; las condiciones en las que se desarrollan los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales se aprende a organizar y a significar las experiencias.

El maestro aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno del profesorado y en su rol de maestro en la escuela (Alliaud, 1998, p. 3).

La forma de enseñar del docente está basada en su biografía, en su experiencia personal, la cual sirve como fuente de conocimientos. Las matrices de aprendizaje (personal y socialmente determinadas) incluyen también un sistema de representaciones acerca del proceso de aprendizaje, de la relación personal con el mismo y con los diferentes objetos a conocer.

Este trabajo parte del análisis del saber de referencia construido por los estudiantes<sup>1</sup> de carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa sobre la música y la educación física en la escuela. En los futuros docentes aparecen formas de relacionarse con las áreas de conocimiento, tales como las citadas, que pueden ser reveladoras de representaciones acerca de fenómenos de la expresión no verbal (la música y el movimiento).

A través de la manipulación de objetos y, especialmente, de la actividad corporal y perceptual promovida en la escuela se va constituyendo y construyendo un vínculo con las áreas mencionadas; siempre en interacción con otros sujetos, el espacio y el tiempo. Esto va generando un contenido representacional que es puesto en acción posteriormente, tanto en los momentos de formación como en el trabajo pedagógico.

Música y Educación Física fueron históricamente consideradas áreas especiales en el *currículum* y, por lo tanto, en la escuela. Esta condición señala una forma de relación diferente de los educandos con estos conocimientos.

Las áreas especiales en las escuelas se visualizan, generalmente, como el quehacer de un profesor especial que se inserta una o dos veces

por semana en un grupo de alumnos (Carossio, 2001). Este calificativo del docente hace referencia a la formación diferente que tiene con respecto al maestro común; así, son especiales los maestros de Música, de Arte, de Inglés y de Educación Física.

Especialistas en el campo de la Didáctica de la Educación Física (Carossio, 2001) y de la Música (Akoschky, 1998) argumentan la necesidad de este cuerpo de conocimientos especiales por las diferencias sustanciales que se observan entre la enseñanza y el aprendizaje que se producen comúnmente en el aula y los que se producen en el patio/sala de música.

Entre las argumentaciones posibles de considerar acerca de la importancia de estas áreas especiales se puede mencionar el gran valor educativo que conllevan, en tanto las actividades y experiencias que propician son valiosas debido a sus contenidos y objetivos, como asimismo contribuyen al logro de metas educativas a lo largo de las diferentes etapas escolares. En ellas se parte de una perspectiva ampliada de la cognición humana por lo cual juegan un papel relevante en la formación de conceptos, no sólo en el modo de representación convencional (identificado con el lenguaje discursivo), sino también en el expresivo y en el corporal.

Hasta el presente, si bien las propuestas esbozadas en los diseños curriculares valorizan estas áreas para la formación integral del educando, en la asignación de tiempos, lugares, siguen estando colocadas en un lugar subsidiario que, como señala Terigi (1998, p. 54), “ve confirmada su menor jerarquía por años de tradición escolar”.

Educación Física y Música, tal como se perciben en la actualidad, tienen en las escuelas una ubicación y un sentido construidos históricamente, donde convergen atribuciones, significaciones y valoraciones generadas, por un lado, por el carácter social-cultural del conocimiento sobre estas áreas (que determina su grado de relevancia) y, por otro, por los factores que desde la institución escolar contribuyen a estructurar las representaciones sociales acerca de ellas.

## **Descripción metodológica de las investigaciones**

En este artículo se presentarán resultados comunes de los trabajos de investigación realizados sobre las representaciones de los estudiantes

sobre la música y sobre la educación física durante su formación docente, en las carreras Profesorado de Nivel Inicial y Profesorado de Educación General Básica –Primer Ciclo y Segundo Ciclo–.

Las investigaciones son de carácter interpretativas; los conceptos y explicaciones se elaboraron a partir de los datos recogidos de la realidad, sin la intención de contrastar teorías o validar hipótesis. Se trabajó con interrogantes abiertos y el principal objetivo científico fue la comprensión de los fenómenos mediante el análisis exhaustivo de las distintas percepciones e intenciones de los estudiantes participantes en las investigaciones.

Para el estudio de las representaciones se recurrió a métodos interrogativos, con el propósito de conocer las expresiones verbales o figurativas de los estudiantes concernientes al objeto de la representación; y a métodos asociativos, los cuales reposan sobre una expresión verbal más espontánea, menos controlada.

Dada la complejidad del objeto de estudio, para su abordaje se acudió a una triangulación de las técnicas citadas a continuación:

- a) Encuesta masiva a la totalidad de los estudiantes de las dos carreras que empezaban a cursar las asignaturas cuyo objeto de estudio son las áreas especiales<sup>2</sup>.
- b) En un segundo momento, realización de una selección de estudiantes de cada carrera, efectuada al azar, para una entrevista grupal a seis personas, recurriéndose a voluntarios dentro del estudiantado.

En las investigaciones se tuvieron en cuenta aspectos centrales para el análisis de las representaciones sociales sobre un determinado objeto, en este caso, las áreas especiales en las escuelas, según la línea de análisis sociológico de Pierre Bourdieu y psico-sociológico de la escuela francesa de Serge Moscovici.

## **El contenido representacional sobre las áreas especiales en los estudiantes**

### *1. Imágenes construidas en la historia personal*

Las imágenes predominantes con las cuales se asocia a la música y a la educación física dentro de la escuela permiten analizar las funciones asignadas a estas áreas. La principal función es de diversión, cuando se la relaciona con recreación, entretenimiento, juego; función que se concibe como una distracción equiparable a un recreo, o como una actividad que no merece la pena ser aprendida. De tal manera, estas disciplinas se entenderían como generadoras, en su interior, de una “actividad dirigida que los alumnos realizan cuando no están aprendiendo en el aula” (Aisenstein, 1995, p. 12). Así la expresión del sentido común circulante en la sociedad surge como imagen predominante en los entrevistados<sup>3</sup>.

Ambas áreas estarían asumiendo la tarea de descarga, recreo o tiempo libre; ubicadas entre las demás al final de la jornada escolar y convertidas en una suerte de tiempo de juego robado al estudio, se llega a decir que “deberían limitarse al recreo improductivo” (Giraldes, 1994, p. 55).

Las áreas especiales están caracterizadas por el desprestigio del aspecto teórico y la preeminencia de aspectos ejecutables, prácticos, que no alcanzarían para constituir las materias escolares.

Estas imágenes forman parte del contenido representacional que se va configurando durante el desarrollo de la trayectoria personal (Bourdieu, 1980, 1997, 1999), en la cual intervienen las experiencias escolares previas, extra-escolares, familiares (Moscovici, 1986) que constituyen un saber de referencia que se pone en acción en la práctica concreta actuando como filtro o mediador de aquello que explícitamente se enseñó.

Las concepciones vigentes sobre las áreas especiales en los momentos en que estos estudiantes transitaban su escolaridad<sup>4</sup> han propulsado prácticas de enseñanza en aquellos docentes que compartieron con sus alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del ámbito escolar.

Los estudiantes se refieren básicamente al *habitus*<sup>5</sup> de quienes fueron sus docentes (en tanto “otros significantes” dentro de la socialización secundaria), los cuales produjeron huellas en su historia incorporada. Los estudiantes construyeron su historia con aquellos docentes, quienes propusieron experiencias con la música y la educación física diferentes según el paso por los distintos niveles educativos; de este modo, contribuyeron a la constitución del *habitus* de estos estudiantes dentro de las distintas instituciones por las que pasaron en su trayectoria personal.

Al analizar las experiencias escolares, son reconocidas como más agradables las vividas en los niveles primario y preescolar. Estas apreciaciones coinciden con aquellas vivencias relacionadas con un importante vínculo con el docente a cargo de la materia y un clima agradable durante el desarrollo de las clases. Se observa como una constante la decisiva incidencia que tiene el docente en el aprendizaje corporal-musical del niño en los primeros años de escolaridad.

En la escuela, las clases especiales de Música y de Educación Física son consideradas como propicias para preparar los actos escolares y desfiles; actividades que serían una responsabilidad de los docentes<sup>6</sup> a cargo de las mismas.

La educación física y la música son indisociables de las experiencias vividas con ellas. En este sentido, las vivencias que han tenido los estudiantes han dejado huellas significativas, en tanto se han percibido, en el nivel inicial y primario, como espacios de juego y esparcimiento, pero no de aprendizajes.

Las experiencias en el nivel secundario son vistas en función del entrenamiento, la competición, el rendimiento (función agonística, relacionada con el rendimiento), para el área de Educación Física; para el área de Música no aparece una función clara, las actividades son repetitivas y monótonas y no es percibida como un espacio de aprendizaje.

Se observa un corte significativo en la característica de las experiencias en los primeros años de la escolaridad y en el nivel medio; asimismo, aparece otra diferencia sustancial al comparar instituciones que imparten actividades en relación con el cuerpo y los aprendizajes musicales: la escuela y otros ámbitos externos.

Si bien dentro y fuera de la escuela estas áreas están relacionadas con sentimientos placenteros, dentro de la escuela –como materia escolar– se

viven como una obligación y, fuera de ella, se practican por elección. De esta manera, aparece una separación bien marcada entre las mismas como materias escolares y las impartidas en otros ámbitos.

La diferencia de apreciación de la música y de la educación física dentro de la escuela y fuera de la ella puede tener su interpretación en los distintos *habitus* actuantes en estos ámbitos de formación, así como en las experiencias disímiles dentro del mismo sistema educativo.

El conocimiento construido en la vida cotidiana de los estudiantes ha actuado marcando límites y diferencias internas acerca de este objeto de conocimiento: las áreas especiales. Puede analizarse la disposición de distintos contenidos, valoraciones, significaciones sobre un mismo objeto. Esto acontece porque el conocimiento no es un bloque homogéneo, acabado; es el producto de un proceso de reconstrucción, reelaboración y resignificación que del mismo hacen estos sujetos pertenecientes a una clase social semejante (Bourdieu, 1980) y a una similar trayectoria escolar, esto es, condiciones socio-económicas y culturales similares de los estudiantes involucrados en la investigación. Lo anterior estaría influyendo en la posibilidad de compartir un mismo contenido representacional con respecto a la educación física y a la música<sup>7</sup>.

## 2. *La significación social de las áreas especiales*

En la construcción del contenido de las representaciones sociales sobre las áreas especiales, el vínculo establecido con el contenido escolarizado de las mismas tiene relevancia. Los estudiantes consideran que la música y la educación física no son conocimientos significativos, entendiendo por éstos aquellos contenidos que resultan necesarios por la preparación que ofrecen para la comprensión de la realidad y el desempeño social, presente y futuro, en respuesta a la estructura económica actual.

Según Aisenstein (1995), los contenidos significativos están considerados como aquellos conocimientos adecuados a las posibilidades, intereses y necesidades del alumno e instrumentales para la adquisición de aprendizajes futuros; son percibidos por los distintos miembros de la sociedad como útiles o necesarios para el desempeño en la vida cotidiana o, en términos de los entrevistados, “los que tiene que saber un alumno/a al terminar su escolaridad”.

Desde esta perspectiva de análisis, las áreas son vistas como asignaturas subvaloradas en el interior de la escuela al compararlas con otras como Lengua y Matemática; son espacios donde “no se enseña ni se aprende nada” (según los datos de entrevistas), con escasa posibilidad de aportar conocimientos significativos a la formación del alumno. Este diagnóstico, según los estudiantes, es compartido también por padres, directivos y docentes.

Según Aisenstein (1995), la significatividad de los conocimientos está mediada por diversos factores: a) las representaciones que los sujetos y sus familias, por pertenecer a las diferentes clases sociales (y aun a diversos estratos), tienen de su propio lugar en la sociedad; b) el valor otorgado a la escuela y a los aprendizajes escolares en sus estrategias de supervivencia; c) sus posibilidades de progreso real o cambio de vida.

A partir de lo anterior, podría pensarse en la existencia de cierta distancia entre los contenidos culturales existentes y la percepción de su validez o necesidad por parte de los distintos miembros de la sociedad. Los contenidos de Música y de Educación Física no son considerados posibilitadores de aprendizajes escolares relevantes, ya que no se evalúan en el mercado laboral, sosteniendo –los estudiantes– que son conocimientos que sólo sirven para el gusto personal, privado.

En la familia de estos estudiantes, las áreas especiales no eran visualizadas como disciplinas escolares que ocupasen las conversaciones como tema de interés, de ahí se deduce la significación ínfima respecto del valor asignado a dichas áreas. Esta valoración se atribuye a que no son decisivas en las acreditaciones escolares, aunque sí pueden convertirse en un tema de interés para los padres cuando los hijos realizan una actividad extraescolar.

Las imágenes que llegan y se imprimen en los estudiantes en el seno familiar (en tanto socializadores primarios) con respecto a estas disciplinas dentro de la escuela son compartidas en el ámbito escolar y conforman un pensamiento colectivo que guiaría la actuación y el comportamiento de estos sujetos.

Las encuestas aportaron elementos para pensar que el grupo familiar asigna a la educación física y a la música una concepción diferente dentro de la escuela y fuera de la misma (otros ámbitos). En la institu-



ción escolar es el momento de recreo, compensación del sedentarismo académico, válvula de escape, un apoyo para el rendimiento intelectual; permite a los niños sobrellevar el inmovilismo al que están sometidos por sus obligaciones escolares. Fuera de ella, es el momento de trabajo para mejorar la salud, para el consumo del tiempo libre y la estética (Educación Física), así como el gusto personal (Música); en este sentido, le otorgan una valoración positiva a las actividades extraescolares realizadas por propia elección.

Desde esta interpretación, al reconocer los estudiantes los límites y posibilidades establecidos para la música y la educación física como objetos escolarizados, están informando de los límites y posibilidades de su socialización respecto de estos objetos y de otros con características similares.

### 3. *Las áreas especiales en la institución escolar*

Los estudiantes refieren a las áreas aludidas como aquéllas en las cuales “no se enseña ni se aprende nada”, no obstante, hacen una apreciación de las mismas con sentido positivo al considerarlas como materias especiales. El término “especial” es asociado al patio/sala de música como el lugar donde se pueden expresar libremente, donde los contenidos se trabajan en forma vivenciada; en cambio el aula es un lugar estructurado, donde se impone la cultura del estar quieto; aquella cultura incorporada e internalizada de tal manera que ha marcado en ellos, desde su niñez, los límites de lo permitido y de lo no permitido en relación con el movimiento corporal y la expresión artístico-musical.

Surge como separación tajante la imagen del patio/sala de música en contraposición con la del aula. Los primeros son los lugares en los que se desarrollan las clases especiales, las cuales son vistas como espacios donde se desenvuelven actividades poco serias o poco valiosas: descanso, placer, juego; aquellas en las que es poco frecuente ver a maestros y a directivos y, ocasionalmente, son lugar de paso de personas ajenas a la situación (porteros/as, padres, secretarías, etc.); constituyen el ámbito propicio para ejecutar actividades que ayuden a soportar el trabajo del aula. En cambio, el aula es el lugar “serio”, donde se realiza el trabajo intelectual, espacio de aprendizajes significativos.

Así, las áreas especiales pasan a ser complementarias de las demás disciplinas, utilizadas como compensación de las mismas y ubicadas rígidamente en las últimas horas de la jornada escolar, corriendo la suerte de ser las primeras en retirarse ante las contingencias institucionales.

El contexto escolar se presentaría como inhibidor de otras formas de trabajo con la educación física y la música y, lejos de apoyar y diversificar lo proclamado por el *currículum* prescripto, estaría contribuyendo al empobrecimiento de las áreas y a reforzar la desvalorización de las mismas como campos de conocimiento escolarizado.

Desde los datos aportados por los estudiantes, pareciese que en la escuela persiste una concepción dualista de la persona (dicotomía cuerpo/físico-mente/intelecto, pensamiento-afectos, aprendizaje-juego, placer-trabajo), con la consiguiente escisión del alumno y la valoración unilateral de la sensibilidad y de su mente (Aisenstein, 1995).

Los estudiantes, futuros docentes, se van apropiando de estas valoraciones, significados, imágenes presentes en la sociedad respecto de que en el aula se desarrollan las cualidades intelectuales o académicas y en el patio/sala de música las cualidades físicas y expresivas; vale decir, no son ajenos a las representaciones sociales más generales relacionadas con las distintas áreas impartidas dentro de la escuela.

Según Milstein-Mendes (1999, p. 127), estos espacios –aula-patio/sala de música– están cargados de significados construidos socialmente, los cuales fueron experimentados por los estudiantes desde el comienzo de su escolaridad, en la que aprendieron, mediante distintos tipos de variantes, que “cada uno tiene su lugar, así como cada cosa tiene su lugar”.

Las clasificaciones de los docentes sobre estos espacios (aula-patio/sala de música), como así también de los tiempos y lugares asignados a las diversas áreas en cuestión, expresan un acto de distinción. Estos actos se presentan a los maestros y a los estudiantes como naturales, evidentes, obvios; son relativos a los esquemas perceptivos y valorativos que los mismos, en forma individual y grupal, han incorporado en su historia y en un espacio socialmente determinado, como es en este caso el contexto escolar. Si son durables en el tiempo, es porque todo el orden social (valoraciones, creencias, representaciones sociales, normas, instituciones) los refuerza (Bourdieu, 1980).

De esta manera, los estudiantes, futuros docentes, internalizan los distintos tiempos, espacios y modos de actuar (con relación a las diferentes áreas en este caso) vividos dentro de la institución escolar. Este *habitus*, inculcado desde los primeros años de escolaridad, es el que luego, quizás, pondrán a disposición de los demás compañeros de tareas y alumnos, en el momento de desempeñar la profesión elegida (Kaplan-Kaplan, 1996).

#### 4. *Las áreas especiales como objeto de estudio en la formación docente*

En el paso por la formación en el nivel superior, estos estudiantes perciben las áreas especiales con fines didácticos; esto es, que permiten enseñar contenidos e inciden en el aprendizaje del niño, argumentando la relación de la música y de la educación física con descarga de energía, diversión, libre expresión.

En este caso investigado, en las representaciones sobre un objeto abordado como objeto de estudio por las estudiantes de formación docente se encuentran concepciones de las áreas que no se sostienen actualmente desde las asignaturas de las carreras en estudio. Aún después del estudio sistemático de otras posiciones sobre el aprendizaje escolar en las áreas especiales, se mantienen sesgos o errores. De este modo, quizás la teoría estaría generando una altísima incertidumbre no pudiéndose resolver desde la misma, lo cual puede ser un motivo para el afianzamiento y actuación desde el contenido experiencial de las representaciones ya presentes en la biografía de los estudiantes.

En las entrevistas, aparecen cuestionamientos a la preparación teórica en la formación docente por su nivel de generalidad, de amplitud en el momento de dar respuestas concretas al grupo de alumnos con el cual interactúan; por ello es posible hipotetizar que las representaciones de los estudiantes son de una naturaleza distinta a la de los especialistas, y éstos suelen dar explicaciones generales desprovistas de aclaraciones particulares sobre el objeto (Moscovici, 1997, p. 29).

Por otra parte, las afirmaciones mencionadas sobre el valor educativo asignado a las áreas podrían estar mostrando elementos generadores de

un nuevo sentido sobre ellas, que si bien no las posiciona en el mismo nivel de las demás asignaturas –deseo expresado por los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, aunque no se encuentra con la misma precisión y claridad en el contenido representacional analizado– comienza a incorporarse en opiniones y propuestas.

Es importante rescatar que, a pesar de las experiencias con la música y la educación física, en cierto modo limitadas, los estudiantes consideran necesario incluir estas áreas en la escuela; si bien no tienen claridad sobre cómo podría realizarse tal empresa, apuestan a la posibilidad de lograr cambios en beneficio de los educandos y de su propia práctica docente.

Ante la situación de reproducción de sistemas simbólicos ya presentes en la historia del sujeto, el análisis de los datos muestra elementos que permiten pensar en posibles modificaciones parciales de las representaciones.

En el análisis del contenido representacional de los estudiantes se encuentran percepciones y sentidos contradictorios y/o diferentes entre sí que, si bien no necesariamente pueden llevar a la modificación del núcleo duro de la representación (Abric, 1997), pueden comenzar a generar rupturas en los elementos que hegemonizan al mismo.

La formación docente, por una parte, recoge mandatos y significados sociales con relación a las prácticas típicas del campo, tales como los estilos didácticos vivenciados por estos estudiantes y generadores de imágenes sobre las áreas especiales diferentes y hasta contradictorias en los distintos niveles educativos; por otra parte, la presión de la formación docente –que se puede vivir coercitivamente en una primera instancia– puede lograr que aquellos elementos nuevos, disímiles, sean integrados en los elementos centrales previos, pasando a ser una instancia de creación de significados.

A la visión poco optimista expuesta sobre las posibilidades de modificación de la baja valoración de estas áreas en el aprendizaje del educando, puede contraponerse el hecho de que es un pensamiento social y, por lo tanto, no es infalible. Las representaciones pueden tener una vida bastante prolongada, pero es imposible que se abstraigan de las interacciones con otras modalidades de pensamiento, ante las cuales se pueden

transformar y crear las condiciones para el surgimiento de formas de pensamiento nuevas y distintas.

La formación docente es una fase con un potencial crucial y “descuidarla es perder una de las mejores oportunidades de asentar nuevos estilos pedagógicos” (Sacristán, 1992, p. 128).

El *habitus*, producido por las experiencias previas, tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, pero un nuevo contexto (en este caso dentro de la formación docente), permitiría reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras (Bourdieu, 1980). Éste es uno de los desafíos dentro de la formación docente, ya que la misma puede ser un terreno propicio para provocar una modificación en la representación de los estudiantes en formación.

##### 5. *Propuestas para el abordaje del cambio representacional*

A continuación se presentan cuestionamientos sobre las áreas especiales dentro de la formación docente.

¿Cómo ayudar a develar el sentido de las representaciones acerca de la música y de la educación física que poseen los estudiantes y mostrarles otras concepciones –positivas– de las mismas?

¿Cómo recuperar el sentido de la experiencia musical y corporal, no solamente como campo de conocimiento posible de enseñarse y aprenderse en sí mismo, sino con el estatuto que las habilita para dialogar con otras áreas de conocimiento?

¿Cómo abrir una vía de entrada para que las estudiantes se relacionen con los aspectos corporales y expresivos musicales, los cuales aparecen empobrecidos y producen inhibiciones en la práctica?

Se debe aceptar un doble desafío en la educación musical y corporal: por un lado, reconstruir un lugar y no sólo estar presente en el *currículum* y, por otro, hacer visible una pedagogía que sostenga, a través de operaciones concretas, aquello declarado en el *currículum* prescripto.

La formación teórica específica recibida actualmente no les permite a estos estudiantes pensar en alternativas ante una situación sostenida en las escuelas. Si bien la instancia de formación superior puede considerarse “[...] tan poco operativa porque incide muy poco en proporcionar esquemas prácticos alternativos, y en facilitar una crítica y análisis de

los esquemas vigentes” (Gimeno Sacristán 1988, p.139), la preparación teórica puede contribuir a una modificación de esta situación, en tanto provoque un diálogo entre las creencias pedagógicas que se sustentan y proyectan en las acciones educativas y los conocimientos formalizados, los cuales pueden ayudar a diferenciar y a encontrar nuevas relaciones e interacciones de las estudiantes con la música y la educación física.

En pos de una propuesta pedagógica en la instancia de formación docente capaz de colaborar en una línea de producción de alternativas de trabajo docente, las investigaciones realizadas pueden permitir la revisión y el análisis para contribuir a la modificación del contenido representacional, a partir de aquellas representaciones que los futuros docentes fueron forjando en su época como estudiantes en relación con estas áreas, y avanzar en la construcción de propuestas didácticas innovadoras para ayudar a resignificar las experiencias pasadas (como estudiantes) desde las demandas y características del presente.

Para esa tarea se proponen dos instancias de trabajo. Una de ellas consiste en centrarse en los aspectos positivos encontrados en la indagación acerca de las representaciones sociales de la música y de la educación física. La inclusión de aspectos sobre estas áreas especiales, diferentes a los predominantes en sus experiencias previas, puede ayudar en la construcción de un contenido representacional con otra valoración de la música y de la educación física como objeto escolarizado.

La otra instancia de trabajo es el análisis con los futuros docentes de sus imágenes, valoraciones, expectativas, informaciones sobre la música y la educación física a fin de reconocer (y comenzar a des-ocultar), desde su historia, los lugares otorgados, los cuales pueden re-crearse sobre la base de la propia experiencia.

Este proceso de deconstrucción de la realidad permitiría reinterpretar los hechos considerados familiares por los participantes (Rivas Flores, 1999). Ello consiste, según Packwood y Sikes (1996), en hacer una lectura distinta de los acontecimientos situándolos en sus contextos sociales, políticos, económicos y morales, para poder acceder a las condiciones en que estos procesos aparecen. Los acontecimientos cotidianos, considerados normales por los participantes, pasan a ser vistos de una manera distinta, profundizando en las razones de los mismos.

La formación docente debería, entonces, orientarse a presentar conocimientos de manera significativa a los estudiantes, tal como se encuentran en su cultura y en la de la escuela, para que puedan incorporarlos a los esquemas ya elaborados a lo largo del tiempo, de acuerdo con sus experiencias previas en los distintos niveles educativos y fuera de ellos, sirviéndoles para construir y reconstruir su estructura de conocimientos acerca de la enseñanza y del aprendizaje en las áreas especiales.

## Notas

1. Cuando se consigna "los estudiantes" no se hace distinción de género, debe entenderse "los estudiantes" y "las estudiantes".
2. Las asignaturas mencionadas son: "Música y Expresión Corporal y su Didáctica", "Educación Artística y su Didáctica" (denominación que varía según el profesorado) y "Didáctica de la Educación Física", para ambos profesorados.
3. Cuando se consigna "los entrevistados" no se hace distinción de género, debe entenderse "los entrevistados" y "las entrevistadas".
4. Para analizar las experiencias previas escolares se tiene en cuenta que alrededor del 70% del alumnado tiene una edad promedio de 22 años, por lo cual ha realizado su paso por la primera etapa de la escolaridad alrededor de los años 1985-1986 a 1992 para el nivel primario y 1993 a 1998 para el nivel secundario (Alzamora, Pechín y Ursino, 2003).
5. Aquellos sujetos que están sometidos a las mismas condiciones objetivas de existencia, es decir, que ocupan la misma posición en las relaciones de producción, además de compartir otras características auxiliares, forman una clase o fracción de clase, en este caso tienen similar *habitus*, el cual funciona a modo de inconsciente de clase. Estos *habitus* se generan por la Acción Pedagógica que impone significaciones como legítimas, a través del Trabajo Pedagógico, el cual toma la forma de socialización cuando se realiza en el ámbito familiar o de trabajo pedagógico racional cuando se realiza explícita y sistemáticamente en la escuela u otra institución educativa (Bourdieu y Passeron, 1971).
6. Cuando se consigna "los docentes" no se hace distinción de género, debe entenderse "los docentes" y "las docentes".
7. En estas investigaciones, si bien fue una intencionalidad manifestada desde el inicio analizar la relación entre clase social y representaciones, al no poder acceder a la información sobre las condiciones socio-económico y culturales de la totalidad de los estudiantes involucrados en la investigación, no se pudo avanzar en la misma. Ante esto, queda sin analizar esta incidencia de la clase social y su lugar dentro del campo en la configuración del contenido representacional sobre Música y Educación Física.

## Bibliografía

- ABRIC, J. C. (1994). *Pratiques sociales et representations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- AISENSTEIN, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente*. (Tomo IV). Buenos Aires: FLACSO- Miño y Dávila editores.
- AKOSCHKY, J., BRANDT, E., CALVO, M., CHAPATO, M. E., HARF, R. y KALMAN, D. et al. (1998). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLIAUD, A. (1998). “El maestro que aprende”. *Revista Ensayos y Experiencias*, 23, 3-6.
- ALLIAUD, A. y DUCHATZKY, S. (comp.) (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- ALZAMORA, S., PECHÍN, C. y URSINO, M. C. (2003). *El área especial de Música: curriculum prescripto y representaciones de las estudiantes de formación docente*. Ponencia presentada en XVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina; noviembre.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1971). *La reproducción*. Paris: Laia.
- (1980). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XX.
- (1999). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- CAROSIO, C. (2001, mayo). “La didáctica de la Educación Física: cuando el conocimiento se trata de ‘especial’ ¿Una didáctica especial para un profesor especial?” *Revista digital EFDeportes*. Extraído el 20 de diciembre, 2004, de [http:// www.efdeportes.com.ar](http://www.efdeportes.com.ar)
- GIRALDES, M. (1994). *Didáctica de una cultura de lo corporal*. Buenos Aires: Edición del autor.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- MOSCOVICI, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.



—, ROUQUETTE, M. L., RODRÍGUEZ, O., ACOSTA, T., JUÁREZ, J. y SILVA, I. et al. (1997). *Los referentes ocultos de la psicología política*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

RIVAS FLORES, J. I. (1999). *Una reflexión sobre el método*. Manuscrito no publicado. Universidad de Málaga, Málaga, España.