

Formación docente: retos y dificultades para poner al alumno en interacción con el objeto artístico

ESTHER COLLADOS
Universidad Autónoma de Barcelona

RENÉ RICKENMANN
Universidad de Ginebra

1. Introducción

El estudio que se presenta a continuación parte de la necesidad de aproximarse a la praxis artística tal como *toma forma* a través de las prácticas escolares que se realizan en el aula, y encuentra un campo de estudio en las prácticas profesionales de los estudiantes durante su formación como docentes. Nuestro objetivo es mejorar nuestra comprensión en relación a como *desarrollan su trabajo, y hacer emerger posibles problemas y necesidades de formación* en la formación inicial del profesorado.

Este estudio constituye la continuación de una serie de proyectos de investigación que se han venido desarrollando dentro del paradigma de la *didáctica de la recepción artística* (Aguirre, Darras & Rickenmann, 2008), en el que hemos estudiado de manera sistemática los efectos de la introducción de las obras y prácticas artísticas en la didáctica de la Educación Plástica y Visual (EPV), tanto en Suiza como en España. En el marco de estas investigaciones hemos constatado efectos particulares en la *planificación y en la gestión* de las tareas de *producción* que se proponen a los alumnos en clase, cuyas características nos proponemos describir en los siguientes apartados. La introducción explícita de las obras de arte como referente de la actividad didáctica tiende a romper con los esquemas expresivistas en EPV. Adoptamos una visión del arte como fenómeno sociocultural, abarcando campos y prácticas que van más allá de la relación *creador-obra* generalmente privilegiada en la educación artística. (Doguet, 2008; Rickenmann & Lagier, 2008)

2. Mediación del objeto artístico y mediación docente

La problemática actual de la recepción del patrimonio cultural implica una pregunta central para quienes trabajamos en el ámbito de la educación artística y de la formación docente: ¿cómo se relacionan las prácticas culturales de nuestras sociedades con el proyecto escolar del desarrollo de la infancia? En el presente texto planteamos, basándonos en las experiencias de mediación cultural desde la escuela y para la escuela, la tesis de que el patrimonio constituye una fuente de *herramientas socio cognitivas* para el desarrollo integral del niño. En este sentido, la labor mediadora del docente se revela indispensable no

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 51/5 – 25/02/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

solamente para facilitar su acceso a este patrimonio, sino también para potenciar nuevas experiencias vitales (Dewey: 1949, Aguirre: 2005).

Sin embargo, como nos ocupamos igualmente de la formación docente, el dispositivo implica un doble estudio de esta mediación. Por una parte, se analizan las funciones mediadoras de la obra de arte y de las prácticas artísticas a través de la planificación de secuencias de enseñanza-aprendizaje, por otra parte, analizamos la función reveladora y orientadora del uso de obras artísticas en la planificación y la gestión didáctica de las actividades, por parte de los docentes noveles en el marco de sus prácticas.

3. El análisis clínico de las prácticas docentes: elementos de metodología

Para nuestro estudio nos hemos basado en el análisis contrastado de dos situaciones de enseñanza a partir de las categorías de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (TADC) desarrolladas en el campo de la didáctica comparada (Sensevy & Mercier, 2007). Las dos situaciones comparten varias características comunes:

- ser conducidas por estudiantes avanzados en la formación docente, en el marco de sus prácticas; en este sentido, las consideramos, por lo tanto, como ilustrativas de las prácticas de docentes noveles (Durand, 1996, Durand *et alii*, 2002);
- la instrucción de desarrollar una intervención didáctica utilizando la obra de un artista y de hacer una planificación escrita;
- en ambos casos, la profesora titular de las clases de prácticas está presente y actúa como formadora de terreno, acompañando con comentarios, consejos y retroalimentaciones las prácticas de las docentes noveles.

La investigación definitiva deberá rendir cuenta de las diferencias que pueden existir entre los sistemas de formación de maestros en Cataluña y en Ginebra, así como del dispositivo específico de las prácticas. En el marco de este texto abordaremos únicamente aquellos aspectos que pueden ser inferidos desde un análisis de las situaciones efectivas que estas estudiantes-docentes (Est/Ens) han realizado.

En la primera situación (SD-1) se desarrolla una sesión de prácticas docentes de una estudiante avanzada, basada en la obra del artista Pistoletto, realizada en una clase de preescolar (5 años) en Cataluña (60 min.). En la segunda situación (SD-2) se desarrolla una secuencia didáctica de (3 sesiones de 50 min.) que se lleva a cabo en una clase de 1^o de primaria (6 años) en Ginebra.

Para la constitución del corpus se filmó en vídeo la situación, se realizaron sinopsis de las intervenciones y se seleccionaron algunos fragmentos significativos que fueron transcritos para realizar un análisis microgenético (Leutenegger, 2009). El análisis de las sinopsis y de las transcripciones se estructuró a partir de los conceptos de meso-, topo- y crono- génesis¹, categorías que nos sirven para describir y comprender, respectivamente: a) la evolución del medio didáctico y de los contenidos de enseñanza, b) el rol del docente y de los alumnos en la transformación de este medio y la manera en que trabajan sus posturas

¹ Para una definición más amplia de estas categorías, cf. Sensevy & Mercier, 2007.

de experticia respecto a los retos de la tarea; c) finalmente, la organización temporal de las tareas y de los momentos de avance en los saberes a enseñar.

En el presente texto, nos interesaremos en particular en otras dos categorías de análisis, el binomio devolución-regulación, en tanto que gestos profesionales de manejo de los tres tipos de procesos mencionados, que indagaremos a partir de las evidencias identificadas en las interacciones verbales, gestuales y proxémicas.

En las transcripciones hemos analizado las evidencias que se refieren a estas categorías didácticas a partir de la identificación gráfica de estas de la siguiente manera: el *quehacer* (del artista, del docente o del alumno) con "*indicio*"; las nociones son indicadas con "*indicio*"; los observables topogenéticos con "*indicio*" y los cronogenéticos con "*indicio*". De esta manera se puede constatar gráficamente la articulación sistémica de estas diferentes funciones del medio didáctico en la evolución de la actividad y de las disposiciones de los docentes y alumnos (Sensevy & Mercier, 2007).

4. Análisis de la tarea escolar y gestión en el aula: un revelador de las concepciones del docente novel

A partir del paradigma histórico cultural consideramos que la acción docente está orientada en permanencia por las dimensiones históricas y socioculturales de los objetos de enseñanza y de las prácticas didácticas de transmisión (Vygotski, Leontiev). La Teoría de la Actividad Didáctica Conjunta (TADC) (Sensevy & Mercier, 2007), nos permite describir las situaciones en el aula, tomando la actividad didáctica como unidad de análisis. Esta permite analizar las relaciones que se desarrollan en un **sistema irreductiblemente triádico** conformado por los gestos profesionales del docente, las acciones de los alumnos y sus interacciones con los objetos culturales presentes en el medio didáctico. Desde la perspectiva sociocultural los conceptos de acción, mediación de los artefactos culturales, y transacción didáctica, describen fenómenos fundamentales para la comprensión de los procesos de desarrollo profesional de los docentes.

Por otro lado, nuestro contexto de estudio se caracteriza por la dimensión colectiva típica de los procesos formativos, en la que la presencia y participación real del alumno implica tener en cuenta la **dimensión situada** de la actividad didáctica (Durand, 1996; Lave & Wenger, 1991). Desde esta perspectiva, consideramos que la identidad profesional del docente surge y se desarrolla **en situación**, que es, a la vez, estructurada y estructurante.

En los análisis que siguen mostraremos de qué manera se generan relaciones entre estas dos dimensiones:

- la dimensión estructurada del proyecto didáctico que depende tanto de las obras artísticas de referencia como de las concepciones de la planificación didáctica de las docentes.
- la dimensión estructurante que emerge de la gestión didáctica. Ésta depende de las formas escolares de actividad, de los efectos del contrato didáctico (Brousseau, 1990 y 1991) que éstas generan, y de los saberes efectivamente co-construidos con los alumnos.

Para el análisis de estas relaciones, nos interesaremos particularmente en dos tareas de producción cuyo interés radica en el hecho de que son formas de actividad didáctica que corresponden a las concepciones típicas de la educación escolar en EPV. En efecto, las EPV son consideradas generalmente como espacios escolares en los que los alumnos deben manipular materiales e instrumentos y realizar producciones.

Las observaciones realizadas a partir de las sinopsis y del análisis de la evolución mesogenética de las actividades (tabla 1) muestran efectos interesantes de las tensiones que se generan con la introducción explícita de la obra de arte, en las dos dimensiones fundamentales de la acción docente que son la planificación y la gestión de las actividades didácticas.

4.1. Rol de la planificación escrita en la formación docente

Al observar las tablas sinópticas podemos constatar que la estructura general de las dos situaciones SD-1 y SD-2 se basa en una estrategia docente similar: una primera fase pone en contacto a los alumnos con el objeto cultural y una segunda fase plantea una actividad de producción, que concluye con una retroalimentación final.

TABLA N.1.
Estructura general de las dos situaciones estudiadas

Actividades SD-1 (60 min.) (Cataluña)	Actividades SD-2 (3 sesiones de 50 min.) (Ginebra)
<p>Tarea 1 (13 min.). Observar y comentar a partir de reproducciones de la obra del artista Pistoletto</p> <p>Tarea 2 (4 min.). Explorar y manipular el material de base de la producción</p> <p>Tarea 3 (35 min.). Realizar, en grupos de cuatro alumnos, una rosa gigante en papel (inspirada en la rosa de Pistoletto)</p> <p>Tarea 4 (3 min.). Espontáneamente sugerida por los alumnos, que desfilan y cantan utilizando las rosas como estandarte.</p>	<p><i>Lección 1.</i></p> <p>Tarea 1 (15 min.). Encontrar el intruso entre cuatro series de cinco reproducciones</p> <p>Tarea 2 (10 min.). Encontrar similitudes entre los cuatro intrusos)</p> <p>Tarea 3 (5 min.). Reconocer los elementos naturales de los no naturales entre una colección de objetos y de reproducciones de objetos (hojas, flores, etc....)</p> <p>Tarea 4 (5 min.). Asociar dos colores que contrasten</p> <p><i>Lección 2.</i></p> <p>Tarea 5. (40 min.) Realizar un proyecto de instalación con recortes de elementos naturales (flores, frutos, etc.) sobre cartulinas de colores</p> <p><i>Lección 3</i></p> <p>Tarea 6. (5 min.). Memoria didáctica: observar y recordar las características de la obra de Goldsworthy</p> <p>Tarea 7 (25 min.). Realizar en grupos de 4 a 5 alumnos una instalación en el parque de la escuela, con elementos naturales</p> <p>Tarea 8 (no filmada). Síntesis e institucionalización.</p>

Sin embargo, la manera como cristalizan en el aula da lugar a contrastes importantes. La actividad inicial de SD-1 se articula a partir de cuestiones formuladas por la docente en torno a las imágenes de obras del artista de referencia, y se formaliza a través de un diálogo abierto con los alumnos. Las preguntas son de carácter abierto y polarizadas sobre dos aspectos: la identificación del objeto representado y la de los materiales de las obras. Desde un punto de vista topogenético se observa que el espacio de la docente en la gestión didáctica es nuclear (es quien guarda el control del diálogo), pero amplio (el intercambio está abierto a las intervenciones temáticas de los alumnos). Esto conlleva un primer fenómeno didáctico en la mesogénesis: el objeto artístico de enseñanza y los contenidos que privilegia (diferencia entre escultura y

pintura, materiales en la obra de Pistoletto), aparecen en el medio didáctico esencialmente a través de una forma narrativa. Esta ocupa gran parte del tiempo y tiende a privilegiar más al artista como personaje que a la obra y sus características formales.

Sin embargo, la dimensión abierta del intercambio basado en esta forma narrativa permite a los alumnos verbalizar conocimientos y vivencias personales, con un valor topogenético importante, ya que la estudiante-docente les deja un espacio para participar en el diálogo. En este sentido, en SD-1 la docente desarrolla una estrategia de orientación intersubjetiva de la actividad, que tiene consecuencias en la manera dispersa y poco construida como emergen y son tratados los contenidos.

14. E. En piedra...
15. Ens. No, ésta está hecha con cartón ondulado.
16. E1. XXXXXXXX
17. Ens. Que es un material de *reciclaje* también...
18. E1. Nostrós también haremos una cosa de cartón también.
19. E3. Ostras, pero la ha hecho muy bien esta rosa.
20. Ens. Oh, porque la ha pintado (!) ¿ves que tiene dos tonos? (...) o más tonos, tiene muchos tonos.

Este fragmento se sitúa en el momento del intercambio en el que la docente interacciona con los alumnos sobre el tema de los materiales con los que están realizadas las esculturas de Pistoletto. Un alumno anticipa y anuncia una relación entre el material del que se habla y la tarea de producción (ta18) sin que la docente aproveche esta información para establecer relaciones. Por el contrario, en ta20 *cambia* de tema (los tonos en la pintura) como respuesta al comentario de E3 en ta19.

Constatamos, en este caso, que sus gestos profesionales de escucha no están asociados ni integrados a la dimensión didáctica del proyecto docente. En este sentido, el vocabulario familiar, utilizado en la forma de presentar el objeto artístico, corrobora la orientación intersubjetiva de la actividad, en detrimento de una articulación y un desarrollo de los contenidos.

44. E10. ¿Qué es esto....? +
45. Ens. Este artista le ha puesto +
46. E10. +Tiene un palo!
47. Ens. Sí, un palo, para que aguante podría ser... no? ¿Qué más podría ser este palo?
48. Els. (Todos participan, pero con el alboroto no se entiende nada)
49. E11. Podría ser algo para que siempre pudiera estar boca abajo.

La ausencia de anticipación y articulación entre las diferentes tareas que ha previsto, reforzada además por la orientación conversacional del intercambio, termina por producir efectos topogenéticos aparentemente paradójicos: es la docente quien se desplaza topogenéticamente *hacia* los alumnos neutralizando su rol de experticia. Por ejemplo, en ta47 no solamente no aprovecha la intervención de la alumna E10 (que está relacionada con la flor que les propondrá hacer en la tarea 3). Además, la forma

condicional de la respuesta, la sitúa en el mismo *topos* de sus alumnos que es el de generar hipótesis a partir de lo observado.

Si la gestión didáctica nos parece aparentemente paradójica es porque, en realidad, el proyecto de esta docente no está realmente orientado por los contenidos. La actividad de los alumnos está más centrada en el carácter conversacional que en el medio didáctico. Aunque los contenidos formaban parte de la planificación, constatamos que en el desarrollo de la situación tienden a pasar a un segundo plano.

4.2. Rol transaccional del medio didáctico

En la actividad inicial de la secuencia SD-2 el objeto artístico se presenta, por el contrario, de manera *indirecta* a través de un juego que lo problematiza. En este sentido, la orientación es transaccional, es decir que las relaciones docente-alumnos pasan por las acciones que efectúan sobre el medio didáctico: en lo mesogenético, esta lección contrasta con la anterior pues las tareas involucran a los alumnos no en función del discurso sino en función de un medio didáctico que es necesario transformar (tareas sobre las reproducciones de Goldsworthy, ver ilustración 2). La primera tarea consiste en “identificar el intruso” y propone la discriminación de imágenes a partir de las características formales hasta completar una serie homogénea, que será a su vez objeto de la segunda tarea “encontrar las semejanzas”. En este sentido, el papel de la docente no consiste esencialmente en formular una definición del objeto de enseñanza. Su labor consiste en hacer una *devolución* a los alumnos *de la responsabilidad* de efectuar la tarea y en *regular* la actividad a través de formular preguntas y moderar las intervenciones.

ILUSTRACIÓN 2.

Ejemplos de las obras de Goldsworthy presentadas a los alumnos en SD-2



A pesar de que los contenidos de enseñanza aparecen en las lecciones de esta secuencia de manera mucho más explícita a través de los *juegos de aprendizaje* “encontrar al intruso” y “comparar las obras de Goldsworthy”, el carácter esencialmente formal de la aproximación a las obras en las primeras tareas crea expectativas de respuestas de carácter unívoco y no favorecen la formulación de preguntas. Paradójicamente, aunque la tarea incita a una devolución, el efecto anticipatorio de la planificación se traduce en dirigir de forma excesiva las interacciones y provoca que la docente no identifique determinadas oportunidades de intervención para interactuar con los alumnos y construir una acción didáctica de forma más colaborativa. Esto conlleva una cierta *rigidez* en el manejo de la actividad, en especial de las interacciones. En efecto, el hecho de que estas dos primeras tareas se centren en procedimientos de carácter más intelectual, facilita la construcción de un contrato didáctico basado en saberes bien definidos que hay que descubrir: la forma resaltada por el contraste, la construcción a partir de elementos naturales *in situ*, la acumulación y el carácter efímero de las obras del Land Art.

4.3. Un problema para la formación: la densidad del saber

El término de “espesor o densidad del saber” (Assude, Mercier, Sensevy: 2007), hace referencia al conjunto denso de contenidos o de saber que potencialmente emergen de un objeto a enseñar. Los efectos producidos por la “falta de la densidad en el saber”, pueden ubicarse en dos dimensiones diferentes de la actividad docente: en el momento de la planificación didáctica reconstruida a través del análisis *a priori* y en el de la propia situación de acción didáctica, analizada a través del binomio de los gestos profesionales devolución-regulación. En estas dos dimensiones: planificación y acción didáctica, se sitúan un gran número de decisiones y acciones a través de las cuales se va construyendo la acción didáctica. Los análisis presentados en los apartados 4.1. y 4.2. ponen en evidencia la falta de familiarización de las docentes con los objetos de referencia y los contenidos a enseñar. Sin embargo, el análisis de las tareas de producción que se propone a los alumnos en ambas situaciones muestra que para ser capaz de gestionar y desvelar todas estas potencialidades, latentes en el objeto artístico, es necesario poder articular un doble conocimiento: el del objeto y praxis artísticos y el de la “forma escolar”, esta última vinculada al conocimiento de la historia de la disciplina. (Collados: 2008)

SD-1: Como podemos observar en el ejemplo 3, la forma en que se presenta la consigna que anuncia la tarea, es una evidencia del saber poco denso con el que trabaja esta docente. En realidad, no hay consigna sino algunas indicaciones (tarea 3, ta6, ta10, ta12) que se presentan en términos muy minimalistas y cuyo contenido es generalmente implícito. La forma difusa en que se presenta la tarea y el objeto de la misma nos incitan a considerar que la docente maneja un saber poco denso que va a conllevar a la instalación de una dinámica particular. Se detectan dificultades para hacer emerger todas las potencialidades del objeto artístico² de referencia. Éstas están vinculadas a la epistemología propia de la disciplina y conducen a una infraexplotación de las nociones ligadas al objeto. Esto a pesar de que los alumnos deducen, por un efecto de contrato didáctico, (ta 18, min. 2:02) el tipo de producción que se les va a proponer.

Como lo muestran las evidencias en los fragmentos, la docente se apoya en los aspectos implícitos de una forma escolar que cree compartir con los alumnos, en especial porque en varias ocasiones durante la primera tarea éstos han deducido que van a realizar un trabajo de producción (tarea 1, ta16). Vemos que la dimensión implícita de la tarea conlleva problemas vinculados a la capacidad de anticipación, tanto de las reglas del *juego de aprendizaje* como de los indicios de los *juegos epistémicos* (Mercier & Sensevy, 2007). La articulación entre ta3 y ta6 (tarea 3) es un ejemplo típico de la dimensión tácita de las “reglas del juego de aprendizaje”: la docente considera que la respuesta de los alumnos (ta4) *implica* que cuando anuncie la tarea estos van a comprender que se trata de “fabricar pétalos para una gran rosa en papel”. También manifiesta problemas con respecto a los contenidos disciplinares y que podríamos focalizar en la escasa introducción y presencia de términos que ayuden a construir el saber por parte de los alumnos. En ta6, considera que el llamar su atención sobre la “forma que tienen” es indicación suficiente para que ellos comprendan que “cada uno va a tener que dibujar y recortar un (gran) pétalo”.

Ejemplo 3. Fragmentos interactivos en. SD-1

49. Ens. Pues va pues, podemos intentar hacer una como ésta, con este cartón que yo os daré.

² El término objeto artístico es usado como sinónimo de referente cultural vinculado a las prácticas sociales de referencia y no debe confundirse con el término objeto de enseñanza, que alude a la disciplina escolar.

50. E. ¿Haremos esta misma? ¿O, haremos una como queramos?

51. Ens. No, haremos primero una como esta. Intentemos hacer una bola con papel que será una escultura y después irá muy bien para poder manipular este papel.

TAREA 2

Manipulan el papel (desarrollan la actividad) y la profesora les va diciendo muy bien, muy bien... cariños. También les llama mucho por su nombre...

TAREA 3

15:33

Ens. ¿Sabéis qué es esto?

E. Es una rosa.

Ens. Pero esta es de verdad... ¿Sabéis de qué está formada?

E. De pétalos.

Ens. De pétalos, muy bien.

Pues sí, está formada por pétalos (va quitando las hojas de la rosa), un pétalo, otro pétalo... ¿Veis la forma que tienen?

E. ¿Esta es de tela?

8. Ens. Esta es de verdad, pero hacía tanto frío, pobrecita, que está "pachucha".

9. E... y después está enganchada por debajo...

10. Ens. Pues va... Os gustaría hacer una rosa?

11. Els. Si, Si, Si...!!!

12. Ens. Pues podemos hacer un pétalo... ¿Tenéis lápiz aquí?

13. Els. Si...!!!

14. Ens. Haced como... (y señala sobre el cartón una silueta con la mano)

En las observaciones se detecta el uso de un vocabulario cotidiano, que no presenta un repertorio de nuevas categorías para tratar de comprender y dialogar con el concepto de "forma", tridimensional y bidimensional que emerge como saber en la tarea escolar que propone. En consecuencia, la noción de "forma" es tratada con muy poco espesor, ya que parece no haberse detectado su potencialidad en el momento de la planificación didáctica. Este hecho se traduce en que ofrece a sus alumnos un andamiaje que en el orden conceptual es débil.

Esta falta de previsión también se constata en el hecho de no detectar las potencialidades inherentes a la situación de "atar los pétalos para construir la rosa" como una oportunidad para plantear un problema y proponer resolverlo de forma cooperativa. En su lugar avanza y resuelve el problema. Este hecho se traduce en una tarea escolar de baja complejidad (Chopin, Equipe DAESL, Laboratoire LACES: 2008) que se traduce en algunos signos de falta de interés por parte de los alumnos, que no se sienten involucrados en el problema.

Fragmento de la sinopsis SD-1, tarea 3

32:54

Los niños se entretienen, después solos, con el resto de los cartones: cortando, doblando, ... experimentando con el material. Muestran mucho más concentración que con el trabajo propuesto.

La finalidad de la tarea deviene más importante que el proceso mismo. La docente termina la tarea sin la colaboración de sus alumnos. Se constata que topogenéticamente está alejada de ellos, hecho que contrasta con la proximidad en la relación intersubjetiva.

En SD-2, la dimensión epistémica, ligada a los desafíos de las dos primeras tareas, tiende a ser neutralizada por el manejo rígido de las interacciones.

En la gestión de la primera tarea de producción, en SD-2, encontramos evidencias de un manejo diferente del binomio devolución-regulación. La producción artística de la SD-2 es "a priori" potencialmente interesante. La situación propone una producción en pequeño grupo que consiste en reproducir, mediante un juego simbólico y a través de material didáctico preparado por las docentes, un diseño preliminar de la obra de Land Art que se realizará posteriormente en el patio de la escuela.

7 :25

1. Ens: Entonces hoy, son ustedes los que van a hacer esto (señala las obras del artista) ... como el escultor, como Goldsworthy. ¿De acuerdo? Entonces yo les voy a distribuir cartulinas de colores <se dirige hacia el material que está en el piso a su derecha y regresa hacia los alumnos poniéndose de rodillas a su altura>. Van a formar grupos de cinco y... sobre las cartulinas van a realizar una forma... como Goldsworthy, con cosas de la naturaleza. Bueno, no son verdaderas cosas naturales <abre un sobre> ... las imitamos. Aquí tenemos conchas de caracol <saca un recorte plastificado y lo muestra>, ¿están de acuerdo?
2. Als: (todos al tiempo) [Sí :::]
3. Ens : Después tenemos <saca otro recorte> ¿Qué es esto ?
4. Als: (todos al tiempo) Una fresa :::
5. Ens : Muy bien
6. Al : No es natural
7. Ens : ¿No es natural ? ¿Estás segura?
8. Als: (todos al tiempo) Sí ::::, una fresa :::
9. Ens : Una fresa es un elemento de la naturaleza <sigue sacando recortes y los muestra a los alumnos.>

En nuestro fragmento notamos que la orientación transaccional de SD-2 implica que se generen consignas de manera más clara y evidente (ta1). Por una parte esclarece las reglas del juego ("hacer como" con las cartulinas y los recortes) e introduce articuladamente contenidos vistos previamente (aquí, la utilización de materias naturales). Así, una parte importante de las tareas está prevista para que los alumnos participen a partir de una interacción intensa con los medios didácticos propuestos. En este sentido, las

consignas de producción de SD-1 y SD-2 contrastan de manera radical, situándose en los extremos entre la ausencia de informaciones y su exceso.

En efecto, la docente va a dedicar más de 13 minutos y 74 turnos de acción (ta) a la presentación de los diversos aspectos de la tarea. Hacia el final en ta69 procura incluso verificar la comprensión de la misma por parte de los alumnos:

(13 :11)

69. Ens. Shhh. Me escuchan un momento. Les voy a dar esto y qué tienen que hacer con esto?

El. Esculturas

Ens. Esculturas. A la manera de?

Els. (en coro) Goldsworthy.

Els. (los alumnos hablan todos al tiempo)

Ens. Oigan! Tienen que hacerlo en grupo. Van a ensayar de discutir juntos para ponerse de acuerdo.

(De 13 :35 à 13 :48 l'ens. distribuye las cartulinas y los sobres entres los grupos. Los alumnos parecen bastante interesados en la tarea propuesta)

En SD-2 las evidencias muestran un fenómeno típico en los docentes noveles que es el de la "magia de la tarea" (Marsenach, 1991). Dentro de esta concepción de las tareas escolares, los docentes esperan que la comprensión y realización de las tareas generen de manera unívoca las respuestas esperadas. Cuando los alumnos no las producen, el docente novel tiende a considerar que sus regulaciones deben consistir, en redefinir las reglas del juego: si el alumno no produce las respuestas esperadas es porque "no entendió correctamente" estas reglas. Existe así una dificultad en concebir la tarea como un lugar complejo en el que muchos tipos de acciones y estrategias son posibles y que requiere, por lo tanto, de acciones reguladoras del docente que orienten la actividad de los alumnos hacia los contenidos de enseñanza-aprendizaje.

Los docentes noveles tienden a situarse en un esquema de "planificación → aplicación" en el que la tarea tiene un valor de prescripción que no es compatible con la realidad emergente y conjunta de la actividad real en clase. En efecto, como lo muestran las investigaciones desde la perspectiva de la **acción situada** (Durand, 1996) y los análisis en el marco de la TADC, la dimensión emergente y negociada de la actividad didáctica efectiva supone que el docente se sitúe desde una perspectiva "devolución ↔ regulación" en la que el trabajo del profesor consiste en crear un medio didáctico en el que el alumno pueda asumir, según sus capacidades, verdaderos problemas o preguntas.

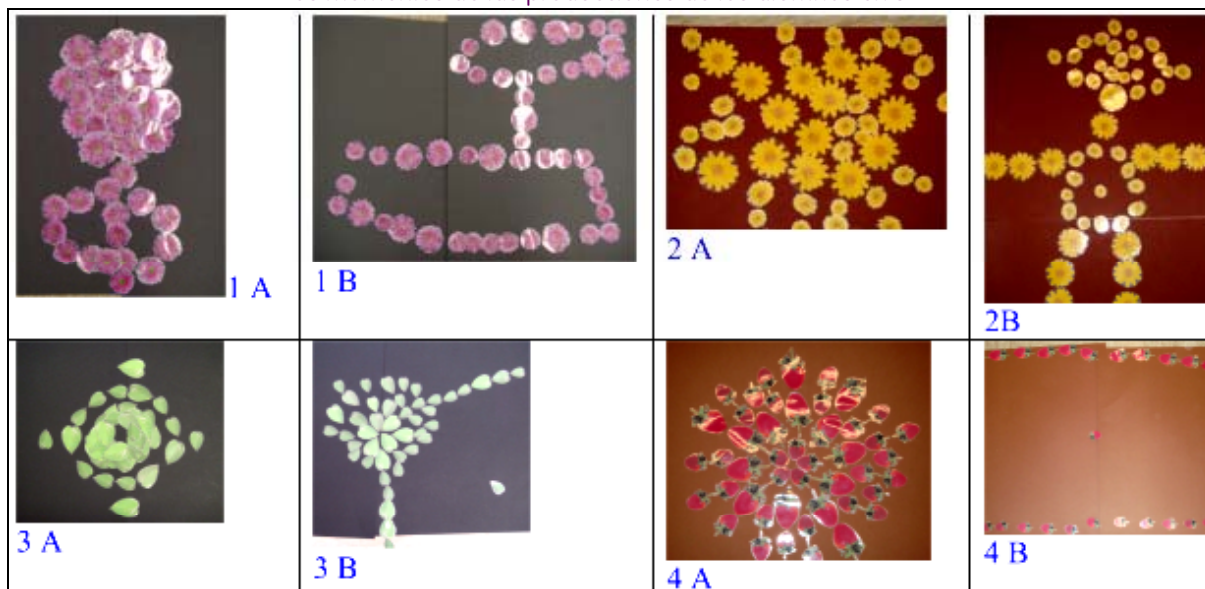
En el siguiente fragmento vemos que los alumnos han producido una figura que posee muchas características en común con las obras de referencia. (Tabla 4, 1A). Esta producción de los alumnos podría ser el punto de partida de una segunda etapa didáctica de **integración** de los **contenidos** en un saber más complejo sobre este tipo de objeto. Sin embargo, a causa de un uso poco denso de este saber sobre el objeto cultural de referencia, la docente no subraya sino aquellos aspectos relacionados con los contenidos previamente identificados y tratados de manera independiente (forma, fondo, contraste):

Min 18 :35. Ens. hace regulación en el grupo No 2 que ha terminado su « flor hecha de flores » (Figura 1A).

1. Ens. Entonces, sí es diferente la forma del fondo ? Vemos bien el contraste ?
2. Els. Síiii
3. Ens. Sí, son diferentes.
4. El <tocando la cartulina> Es en piedra

A pesar de la extensión relativamente importante de su consigna, la docente novel, en SD-2, deja igualmente implícitas algunas informaciones importantes... Tal es el caso de la dimensión efímera de las obras de Land Art: el material preparado por las docentes en formación (cartulinas y recortes plastificados de hojas, flores y pequeños frutos) contribuye a la **exploración previa de propuestas** de carácter efímero antes de decidir el diseño final. Sin embargo, la expectativa de obtener respuestas unívocas lleva a la docente a observar únicamente los aspectos más superficiales de la tarea y a incitar a los alumnos a cambiar de proyecto porque "estaba previsto" en su planificación. Este fenómeno puede generar efectos Topaze, en los que el docente termina por sugerir a los alumnos las respuestas esperadas; en nuestro ejemplo, genera un efecto Jourdain, que consiste en aceptar como pertinentes las producciones de los alumnos (serie B) aunque éstas entren en contradicción con el tipo de objeto esperado (creación de una forma a partir de la repetición y la acumulación de los motivos, (serie A).

TABLA 4.
Dos momentos de las producciones de los alumnos en SD-2



Como en SD-1, la tarea no es suficientemente anticipada en relación con su desarrollo concreto. El desarrollo de la tarea muestra así que el concepto “obras a gran escala” relacionado con el Land Art ha sido idealizado con respecto a lo que el medio didáctico propuesto permite desarrollar. Una comparación de las producciones de los alumnos muestra como, al responder al pedido de la estudiante-docente, los alumnos han terminado por alejarse de las obras de referencia y regresado a producciones más esquemáticas. Vemos en la *tabla 4* que las producciones iniciales (versión A) están más cerca de los contenidos trabajados sobre las referencias a la obra de Goldsworthy. Cuando la estudiante-docente interviene para pedirle a sus alumnos que ocupen más el espacio, pues uno de sus contenidos de enseñanza es la *gran escala* de muchas obras de Land Art, y ante la cantidad insuficiente de material, casi todos los grupos proponen formas figurativas usando la línea como contorno (versión B). Este fenómeno se ve reforzado además por las interacciones verbales en las que la docente utiliza con frecuencia la pregunta “¿qué es?” que implica la tendencia a *dar nombre a las cosas* y favorece las producciones de tipo figurativo.

5. Discusión de resultados

5.1. Una concepción naturalista y empírica de la praxis artística

Dos elementos entran numerosas veces en tensión con la densidad de los “contenidos”. Por una parte, la concepción ampliamente difundida de la praxis artística como proceso de experimentación empírica sobre los materiales. Por otra parte, y como consecuencia de la primera, la idea de que las tareas escolares en EPV consisten, esencialmente, en poner a los alumnos en contacto con los materiales e instrumentos cercanos para estas prácticas artísticas. La tarea de producción en SD-1 corresponde al primer tipo de elemento, mientras que la tarea analizada en SD-2 ejemplifica el segundo.

En SD-1, la concepción naturalista y empírica se manifiesta a través de la instauración de una relación con el objeto artístico a partir de elementos que hacen parte de los saberes cotidianos de los alumnos. En la tarea 2, la docente los solicita para que manipulen el papel acartonado, pero sin darles

mayores indicaciones. En la tarea 3, la docente supone implícitamente que la manipulación basta para que los alumnos hayan establecido las relaciones que supone pasar de la pequeña rosa natural, hecha de pétalos (ta3 a ta12), a la rosa terminada. Las respuestas de los alumnos no son consideradas por la profesora como una oportunidad para la construcción futura del objeto sino como un indicio de interés y de participación en un mundo común. Al mismo tiempo, en su afán por llegar a un objeto terminado, la profesora hace las manipulaciones en lugar de sus alumnos, mientras que aquellos se dedican a prácticas de exploración del material que quedan circunscritas al universo privado de cada uno de ellos.

En SD-2 la praxis artística está excluida a causa de la aproximación esencialmente formal de las obras. La docente considera los contenidos de saber a partir de un objeto sin historia. De esta manera, no logra considerar la densidad de su propio medio didáctico, a pesar de que éste tiene potencialidades importantes.

5.2 El problema de las formas de la actividad escolar

Destaca en nuestros análisis de las prácticas efectivas de los docentes noveles la necesidad de desarrollar con los estudiantes en formación las características que permiten trabajar un saber denso. Contrariamente a lo que se podría pensar, no basta con enseñar durante la formación los saberes disciplinares y su epistemología, como acabamos de presentarlo en el apartado anterior, pues hemos constatado hasta qué punto las características emergentes de los contextos situados imponen al docente novel "lógicas" de la práctica que pueden neutralizar este tipo de conocimiento. El análisis de SD-1 corrobora los datos de investigaciones anteriores en los que se muestra que los docentes noveles tienden a asumir lógicas de acción en las que lo didáctico no hace parte de las preocupaciones inmediatas. Desde un análisis situado de la acción docente, por ejemplo Durand (1996), constata que su actividad se organiza según cinco variables que, en el caso de los docentes noveles, tienden a presentarse en el siguiente orden jerárquico: a) El "orden y la disciplina", b) la participación de los alumnos, c) el trabajo de los alumnos, d) los aprendizajes y e) el desarrollo de los alumnos. Es decir que las preocupaciones propiamente didácticas, situadas en el cuarto lugar, generalmente no forman parte de manera espontánea del horizonte de expectativas de los estudiantes en el marco de sus primeras prácticas. De hecho, la estudiante-docente de SD-1 culmina su intervención felicitando a los alumnos porque han "participado mucho" y "han trabajado mucho" sin establecer en ningún momento una relación con los contenidos o resultados de las tareas. Paradójicamente, tampoco basta con enseñar los contenidos didactizados, su organización en lecciones-tipo y en secuencias. El análisis de SD-2 nos muestra que, a pesar de una instrumentación didáctica más importante en el marco de estas prácticas, visible en la presencia de medios didácticos más ricos y variados, las estudiantes-docentes tienen dificultades para re-articular los diferentes contenidos en un objeto de enseñanza complejo.

En las dos situaciones estudiadas constatamos que, **ante las preocupaciones que les genera el terreno escolar**, las estudiantes-docentes desarrollan una estrategia de *simplificación* de los contenidos. Esta estrategia, que es generalmente el resultado de la ausencia de familiaridad con los objetos artísticos (pero que es válida para cualquier objeto de enseñanza), consiste en reaccionar únicamente a los aspectos "de superficie" de la institución escolar (vg. controlar al grupo en clase, poner a trabajar a los alumnos). Como parte de estos elementos está la necesidad de distribuir el trabajo escolar acomodándose a los horarios de las asignaturas con la urgencia inmediata de "llenar" cada una, lo que se traduce frecuentemente en una organización y distribución lineal y poco integrada de los contenidos.

A esta estrategia puede oponérsele una estrategia de *elementarización* que consiste en discriminar, jerarquizar y organizar los diferentes elementos de contenido en función de la naturaleza *compleja*³ (Morin, 1996) de su funcionamiento sociocultural. El trabajo a partir de objetos y prácticas artísticas de referencia, por su carácter holístico y complejo, podría ser la base de estrategias de elementarización de un todo que permanece como trasfondo de todas las actividades de una secuencia didáctica.

Una de las estrategias de formación que puede desarrollarse en este sentido es el romper con el esquema habitual de la planificación como instrumento prescriptivo, basado en una racionalidad reducida a las técnicas de enseñanza, y partir del binomio devolución-regulación como base del trabajo docente con los alumnos.

Las investigaciones anteriormente realizadas en el equipo SED muestran que, en el ámbito de las enseñanzas artísticas, un primer paso hacia la mejora de esta situación de desconocimiento de la complejidad y densidad de los saberes disciplinarios es el llevar a cabo un trabajo de formación a partir del concepto de prácticas sociales de referencia (Martinand, 1989). En efecto, invitar a los estudiantes a organizar sus contenidos didácticos a partir del patrimonio expuesto (Rickenmann, 2008) es ponerlos en contacto con el funcionamiento cultural de los objetos artísticos. Sin embargo, esta estrategia precisa, igualmente, que modifiquemos profundamente nuestras propias concepciones de los objetos culturales y de su funcionamiento como saber. En lo que respecta a nuestros propios trabajos, nos basamos en una perspectiva socio pragmática del funcionamiento artístico (Doguet, 2008; Jauss, 1992) que, a partir de los trabajos pioneros de Bajjín y de Volochinov (1982), articulan los aspectos estético-formales de las obras de arte y las funciones que éstas cumplen en los entornos comunicativos socioculturales (actores sociales y contextos de uso). Un ejemplo de los alcances de esta perspectiva son las secuencias didácticas realizadas alrededor de la *instalación* como un género artístico que pone en evidencia el carácter comunicativo de la función estética y de mediación de la obra de arte:

“La comunicación artística consiste menos en saber expresar una experiencia E que sentimos que en saber provocar una experiencia E’ en un receptor, y es para esto que sirve la mediación de una obra”. (Doguet, 2008, p.77. Los subrayados son nuestros)

En los análisis realizados sobre estas secuencias (Rickenmann, 2007; Rickenmann, Lagier & Mili, 2009) hemos podido mostrar que el tomar las obras y sus usos como prácticas socioculturales de referencia enriquece los tipos de aproximación al objeto artístico y a sus prácticas, así como a los roles que juegan los alumnos en las tareas de aprendizaje.

Bibliografía

- AGIRRE, I. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística*. Pamplona: UPN, Octaedro-EUB.
- AGIRRE, I., DARRAS, B., RICKENMANN, R. (2008) *Interpretación-Educación del Patrimonio Cultural*. Pamplona: Ediciones Cátedra Jorge Oteiza & Universidad Pública de Navarra.
- ASSUDE, T., MERCIER, A., SENSENVY, G. (2007). « L’action didactique du professeur dans la dynamique des milieux. » *Recherches en didactique de mathématiques*, 27, n°2, pp.221-252. Grenoble: La pensée Sauvage Editions.

³ “...el pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Es el significado más cercano del término *complexus* (lo que está tejido en conjunto)” (Morin, 1996, p. 72).

- BROUSSEAU, G (1990 y 1991). "¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas?" (Primera parte) en *Enseñanza de las ciencias*, vol. 8, nº 3, pp. 259-267, (Segunda parte) en *Enseñanza de las ciencias*, vol. 9, nº 1, pp. 10-21. Barcelona: UAB-UV.
- CHOPIN, M.P., Equip DAESL, Laboratoire LACES (2008) « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Presentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement. » *Revue Education & Didactique*, vol.2, n 2, pp. 63-79. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- COLLADOS, E. (2008) "El concepto del dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el período comprendido entre 1915-1990." *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 27 pp. 323-346. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Salamanca.
- DEWEY, J. (1934/1949). *El arte como experiencia*. México : FCE.
- DOGUET, J.-P. (2008) *L'art comme communication : Pour une re-définition de l'art*. Paris : Armand Colin.
- DURAND, M (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF
- DURAND, M., RIA, L., FLAVIER, E. (2002). « La culture en action des enseignants », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, nº 1, pp. 83-103.
- JAUSS, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- MARSENACH, J. (1991). EPS : quel enseignement ? Paris : INRP.
- MARTINAND, J.-L. (1989). « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. » *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, nº 2. pp. 23-29.
- MORIN, E (1996). « En el pensamiento complejo contra el pensamiento único. » *Sociología y Política*, Nueva época, año IV, núm. 8, México.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- LEUTENEGGER, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Collection exploration, Peter Lang.
- RICKENMANN, R (2007). "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional." *EccoS* Vol 9, nº 2. pp. 435-463
- RICKENMANN, R., LAGIER, C. (2008). *Analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles*. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- RICKENMANN, R., LAGIER, C. MILI, I (2009). "La construction sociale de l'expérience esthétique. Analyse didactique de séquences d'enseignement autour du patrimoine musical et artistique. » In S. Ragano (coord), *Didactique : approche vygotkienne*, Special Issue de la *Revue Internationale des Sciences de l'Éducation*, No 21, pp.129-141
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.