

Visibilizar la acción didáctica del docente novato en educación artística¹

Visualizing the didactic action of novice teachers in artistic education

*Por: Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo, Angélica Romero Meza,
Rosa María Moreno Cardona, Beatriz Suaza Vásquez y Diego Casas Jaramillo
Docentes de la Facultad de Artes. Universidad de Antioquia, Colombia*

Recibido 11/02/ 2011; aceptado 02/27/2012

Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.

Paulo Freire

Resumen

Realizar un observatorio de las prácticas del área de educación artística, es centrar la mirada en el escenario de la práctica docente, donde se ponen en circuito los componentes teóricos y prácticos recibidos en su formación disciplinar y profesional. Los hallazgos de este estudio, van a permitir encontrar estrategias para elevar los niveles de calidad educativa en la formación de licenciados en educación artística que es uno de los propósitos que tiene la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia y analizar el impacto sociocultural de las prácticas en las diferentes instituciones educativas que participaron del proyecto. Los objetivos del proyecto se encaminaron a describir y analizar las acciones y situaciones didácticas, los objetos de conocimiento, roles que se establecen entre los estudiantes y los

¹ Este artículo es el resultado del proyecto de investigación titulado: Situaciones didácticas que realizan los docentes en formación (docente novato) en la práctica docente de las licenciaturas de la Facultad de Artes (música, teatro, artes plásticas). Realizado por el grupo de investigación Didarte. La institución involucrada en el proyecto es la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. La fecha de inicio del proyecto fue junio 2008 y su terminación fue septiembre 2010. Esta investigación ganó la convocatoria al CODI que es el centro de investigación de la Universidad de Antioquia.

docentes, gestos profesionales y los medios didácticos para analizar el impacto socioeducativo de las practicas en las diferentes instituciones educativas que participaron del proyecto.

Palabras claves: acción y situación didáctica, clínica didáctica, trasposición didáctica, categorías de la acción didáctica.

Abstract

Doing an observation of the practices of the artistic education area implies centering the attention in teachers' practices scenario, in which teachers can merge in a cycle all the theoretical and practical components from their behavioral and professional education processes. The findings of this study will allow the discovery of different strategies to increase the levels of education quality regarding the artistic education teachers' training, which is one of the purposes of the *Faculty of Arts of Universidad de Antioquia*, as well as analyzing the socio-cultural impact of the practices from all the different educative institutions participating in this project.

The objectives of the project are aimed to describe and analyze the actions and didactic situations, knowledge objects, teachers and students established roles, professional reaction and didactic means, in order to analyze the socio-educative impact of the practices from the different educative institutions that participated in the project.

Key words: action and situations didactic, didactic clinic, didactic transposition, categories of educational action

Introducción

Para ahondar en la temática de las practicas docentes, es necesario evidenciar que la reflexión sobre la formación y la práctica docente de las diferentes licenciaturas que existen en el país se encuentra difundida en varios estudios que son publicados en el ámbito internacional y nacional; no obstante, en nuestro país se requieren mayores esfuerzos en investigación educativa desde la educación artística, si se desea conocer los alcances y los limites sobre el tema.

Uno de los propósitos de esta investigación consistió en superar la simple prescripción de los roles del docente en el aula a partir de las teorías pedagógicas y didácticas, para acceder a la descripción de las situaciones didácticas, medio didáctico, contrato didáctico, gestos profesionales, valores, intenciones, y conocimientos que emergen en la interacción entre el docente y alumno en la construcción del saber. Lo anterior se propone como estrategia para elevar los niveles de profundización y efectos de la calidad educativa en los programas de formación de profesores en educación

artística, que es uno de los propósitos que tiene la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

Pensar en el futuro *docente novato* del área de educación artística, significa centrar la mirada en el escenario de su práctica docente, donde se ponen en circuito los componentes teóricos y prácticos recibidos en su formación disciplinar y profesional; desde esta óptica, el estudiante practicante se constituye en un punto de enlace entre la universidad y la sociedad.

Repensar las prácticas académicas en la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia plantea una reflexión académica ineludible, la cual posibilita situarla de cara a la realidad del contexto de un país en permanente cambio, considerando el fortalecimiento de las prácticas: "el conocimiento no puede estar aislado de la práctica, del ejercicio del saber específico; vincular al estudiante desde los primeros semestres al trabajo permite una confrontación objetiva que se traduce en mayor conocimiento y nos acerca a la realidad social"²

Lo anteriormente expuesto, llevó a los autores a reflexionar sobre la naturaleza y el sentido de las prácticas de la Facultad de Artes, en donde, a pesar de tener un Sistema General de Prácticas³ que define la naturaleza de las mismas y legisla las políticas académicas y administrativas, es necesario profundizar no sólo en cómo se ejecuta esta reglamentación en los diferentes programas, sino en realizar una discusión sobre la mirada particular que, en las Licenciaturas de la Facultad de Artes, se tiene de la Práctica Docente desde lo conceptual, lo técnico, lo epistemológico, los aspectos pedagógicos y didácticos, la articulación con los proyectos sociales y los vínculos de la práctica con la docencia, la investigación y la extensión.

De igual modo, la práctica académica recobra significación en la medida en que "ponga en ejercicio la capacidad de formación del pensamiento analítico, crítico, sintético, la capacidad de formular y resolver problemas, la comunicación verbal y escrita, proyectos y resultados sin caer en actitudes mesiánicas y asistencialistas"⁴. Desde esta óptica, implica mantener la práctica docente como espacio de reflexión abierta, en el que se hagan

² Facultad de Educación y Vicerrectoría de Docencia. *Conceptualización política del currículo*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. (2004, p.2).

³ Resolución del Consejo de facultad N° 011 del 17 de abril de 2006.

⁴ Guillermo, Londoño. *Las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, en voces y sentidos de las prácticas académicas, N° 1*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. (2005, p.21-22).

presentes sus límites y posibilidades como elementos de debate teórico para una mayor pertinencia social y educativa.

Además de lo anteriormente expuesto, los objetivos de la investigación consistieron en identificar las situaciones didácticas que realizan los estudiantes en formación (docentes novatos) en la práctica docente de las Licenciaturas de la Facultad de Artes (Música, Artes Plásticas y Artes Representativas), con el propósito de indagar su impacto educativo y sociocultural en el curso del área de artística en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Como objetivos específicos se propusieron: describir desde la perspectiva antropológica de la didáctica, las situaciones de enseñanza y aprendizaje utilizadas por el docente novato en su práctica docente y, reconocer los gestos profesionales, la evolución de la acción didáctica a partir de los cambios mesogenéticos, topogenéticos y cronogenéticos para mediar en la construcción de los saberes sobre la educación artística en la institución educativa.

Metodología

La metodología utilizada fue abordada desde una visión básicamente descriptiva (análisis de las prácticas y no de los discursos) y de inclusión de los profesores en el proceso investigativo. Como referentes conceptuales para el análisis de prácticas efectivas, a partir de una perspectiva antropológica de lo didáctico (Chevallard, 2004)⁵, se partió de los modelos descriptivos de la clínica didáctica (Rickenmann, 2007)⁶, y de las categorías propuestas en este paradigma investigativo para describir y comprender la acción del docente novato (Sensevy y Mercier, 2007)⁷. Estas referencias conceptuales permitieron construir un camino para describir las prácticas profesoras, comprender lo que deviene de los currículos de formación en términos de transposición didáctica interna y externa (Chevallard, 1997)⁸.

⁵ Yves, Chevallard. Reflexión crítica sobre el concepto de transposición didáctica. Cuadernos de antropología social, Nº 19, 49-61. (2004).

⁶ René, Rickenmann. Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. Eccos, Vol 9, Nº 2, 435-477. (2007).

⁷ Gérard, Sensevy. Alain, Mercier. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. (2007a).

⁸ Yves, Chevallard. *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires. Aique. (1997).

Otro aspecto relevante fue conocer lo que sucede con el artista que se dedica a la docencia, entender la calidad de nuestra formación superior, así como mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje y del proyecto socio-académico ligado a las formaciones profesionales en el ámbito de las Licenciaturas en Artes. Finalmente, la investigación también intenta poner en evidencia los referentes académicos y profesionales que sustentan el trabajo del docente novato en este tipo de carreras.

Esta metodología fue definida por Foucault como *Clínica Didáctica*, la cual es un método de carácter hermenéutico basado en un principio de descripción (modelizada) de indicios dejando la interpretación para un segundo nivel.

Tres características de la metodología descriptiva:

1. Se interesa por describir las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer qué enseña el profesor, cuáles son los objetos de saber y qué contenidos se construyen con los estudiantes en clase. Cuando se enfoca el sistema didáctico sobre la acción del profesor (Mercier, Sensevy y Schubauer-Leoni, 2000), más que dar un juicio de valor sobre si lo que él hace es bueno o malo, lo que se busca es establecer el *por qué* y el *cómo lo hace*. En el análisis clínico, el juicio de valor del observador se "suspende" temporalmente a favor de la lógica situada de los actores (profesor y estudiantes). Mientras se logra una descripción rigurosa de las realidades observadas, se procura comprender los factores que sostienen la acción de los sujetos y del contexto institucional, que explicarían sus formas de proceder.
2. Por esta razón, la metodología clínica no se focaliza en un solo tipo de datos, sino en una red de datos de índole diversa (análisis *a priori*, entrevistas, observaciones y transcripciones, análisis de los textos y medios) que por triangulación o interacción permite una descripción de lo que sucede en la realidad del aula (y, por inferencia a partir de la descripción, lo que sucede fuera de ella pero que está directamente relacionado con el tiempo didáctico observado).
3. Hacen parte de esta metodología la completa participación del docente en el proceso, sus contribuciones, su disposición hacia el dialogo, la posibilidad de ser controvertido y su apoyo en la interpretación de lo

observado en clase. Sin embargo, más allá de los procesos discursivo-hermenéuticos de la corriente de pensamiento del profesor, los propósitos que él pueda tener acerca de su propia acción son cotejados y triangulados con otras fuentes de información (análisis de pares, análisis *a priori*, análisis de transcripciones de la actividad).

Esta investigación cualitativa se enmarcó en el paradigma cualitativo, el cual dota de una nueva perspectiva al quehacer pedagógico en cuanto a valorar la participación de docentes y alumnos, afirma la importancia de un acercamiento estético a la realidad y fomenta una "validación democrática" (Woods, 1998, p. 27)⁹. En otras palabras, más que sentar verdades que se convierten en instancias de poder, se trata de pasar a una exploración más reflexiva sobre la validez de las cosas y promover una cultura de la investigación que contribuya a la construcción de sociedades más democráticas y pluralistas.

Para el presente estudio, la perspectiva del *estudio de caso* fue asumida como un método para describir y explorar el cómo se visiona la didáctica en artes desde las prácticas docentes.

Caracterización de la población participante

La caracterización socio-cultural de los estudiantes corresponde a los estratos 1, 2 y 3 de la ciudad de Medellín. En los estratos 1 y 2, la gran mayoría de niños, niñas, jóvenes y adultos que integran estas comunidades educativas, presentan condiciones de vida desfavorables: sus familias han sido desplazadas por la violencia y se encuentran desintegradas y les corresponde a las madres o a otro familiar ser cabeza de familia. En otros casos, existe poca presencia de los padres debido a su responsabilidad laboral con el sostenimiento económico de la familia, lo que trae como consecuencia vacíos afectivos, emocionales y de crecimiento en los niños y

⁹ Peter, Woods. *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós. (1998).

jóvenes. En cuanto a las familias de estrato 3, normalmente son personas que tienen formación en la básica y media o han realizado carreras técnicas y tecnológicas; sus fuentes de empleo son más amplias: trabajos en empresas, empleos como secretarias, técnicos, tecnólogos o comerciantes, entre otros.

Evidencias que permiten ejemplificar la descripción y análisis categorial de los estudios de caso

Episodio de teatro: Película con contenido diabólico

29. E 16: **DEV<** A mí no me gustó la película porque yo soy una de las que me gustan más las cosas como católicas [Estudiantes: ¡No!] y eso no me pareció... [Estudiantes: (risas)] eso a mí me pareció más diabólico que lo normal. **>DEV**

(risas y abucheos por parte de las otras estudiantes)

30. E17: **DEV<** Le pareció diabólico ¿y? **>DEV**

31. P: **REG<** ↑ Bueno, la compañera está hablando y ella merece respeto. **>REG**

[XXX]

32. E16: **DEV<** Normal, iyo veré si me gusta y ya! **>DEV**

33. P: **REG<** Continúa. **>REG**

34. E 16: **DEV<** Profe, porque es que... así se me aburren yo digo la verdad. **>DEV**

35. E18: ¿Cómo?

36. E16: **DEV<** Así se me aburren yo digo la verdad, porque... porque a mí en la congregación donde... me tienen enseñada es a ver cosas así normales, no mucho de ... sino ver que no sea tan... tan sangrienta como se dice. **>DEV**

(Las estudiantes, hablan entre ellas, se ríen, hacen comentarios aparte)

37. P: ↑ **REG<** ¡Muchachas! Hay que tener respeto por la opinión de cada una. ¡Muchachas! (en son de silencio). (XXX) Muchachas vean, es muy importante clarificar y que ninguna... es muy rico que escuchen... (Las estudiantes, hablan entre ellas, se ríen, hacen comentarios aparte) ↑ ¡Muchachas, silencio! Veá, es muy rico que esto suceda en los grupos porque uno siempre se va a encontrar con pensamientos distintos a los que uno tiene. Es muy rico y muy enriquecedor encontrar esos aportes de otra compañera. Por lo menos nos estamos conociendo, estamos escuchando la otra, qué opina, qué hay de sus creencias. Por ejemplo, las niñas que están atrás, ¿cierto? **REG<** (dirigiéndose a dos chicas que se encuentran acostadas un poco por fuera del círculo) hay que respetar por ejemplo el hecho de que no les importe... [XXX] ↑ ¡Muchachas! Hay que respetar... [XXX] ¡Muchachas! Hay que respetar entonces en ellas, el hecho de que a ellas en este momento no les esté importando [XXX]. Sin embargo [XXX] **REG>**

38. E19: **DEV<** Es testigo de Jehová y se ríe (dirigiéndose a la E20) **>DEV**

Análisis del episodio: película con contenido diabólico

En el Ta 29 la Estudiante 16: plantea una razón por la cual la película no le gustó: A mí no me gustó la película porque a mí me gustan las cosas católicas [Estudiantes: ¡No!] y eso no me pareció... [Estudiantes: (risas)] eso a mí me pareció más diabólico que lo normal.

En esta intervención de la estudiante aparecen las tres categorías: la mesogenésis se ve expresada en el comentario que emite, porque permite ver que la estudiante transforma el "medio didáctico"¹⁰ desde sus creencias, lo que deja ver su "visión intramundana"¹¹, su manera de ver el mundo, o sea, que ella leyó la película desde una postura crítica causada por su formación religiosa y describe el impacto que le provocó. En cuanto a la categoría topogenética la estudiante produce cambios, contradicciones y conflictos en el grupo, porque está en desacuerdo con las posturas anteriores, lo que lleva a un avance en el conocimiento entre ellas, y sustenta la categoría cronogenética porque la estudiante con su comentario

¹⁰ Gerard, Sensevy. Leony Schubauer. Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. En (Eds.) *Reccherches en didactiques des mathématiques*. (20) ,3 (2000, p. 263-304).

¹¹ Liev, Vigostski. *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La pléyade. (Trabajo original publicado en 1998). (2007).

genera un acontecimiento que produce un aprendizaje en el resto del grupo que tiene que ver con el respeto a las ideas del otro, lo que da cuenta del conflicto que hay al interior del grupo, referente a sus creencias y visiones de mundo.

En este momento de la clase, es importante resaltar que se da un punto de giro con relación a la lectura de la película porque esta se convierte en un medio para hablar de las relaciones y vínculos entre las estudiantes, lo que se puede interpretar que hay un cambio en el contrato didáctico¹² de la situación didáctica que la docente aprovecha *in situ* para que las estudiantes desarrollen una postura crítica, reflexiva y les permite expresar comentarios que van en contravía de la manera de pensar y de ver el mundo entre ellas, la docente comienza un trabajo para que tomen conciencia sobre los valores como el respeto a la diversidad de culto y las manifestaciones culturales.

Un ejemplo de esto se observa en los Ta 30 al Ta 36 en los cuales algunas estudiantes reclaman respeto por la posición de la E16, aunque otras no entienden lo que ésta plantea. Aquí se ve reflejada la "transacción didáctica"¹³ por las respuestas de las estudiantes al mostrarse en acuerdo o desacuerdo frente a la manera de mirar el mundo de la E16. Esto hace que avance la acción didáctica y se definan los roles de las estudiantes. El contrato didáctico propuesto cambia porque el espacio del aula acerca los contenidos de la vida a la escuela y viceversa. En cuanto a la categoría cronogenética se ve reflejada en que el grupo da un punto de giro con relación al conocimiento que tenían de la compañera.

A partir de este acontecimiento se evidencian las dificultades que tiene el grupo desde la comunicación y convivencia en el aula. Este momento cronogenéticamente es importante para avanzar en la comprensión de la película y de ellas mismas porque la docente abrió un espacio para que expresen cómo se sienten y ven el mundo, asunto que en la escuela se da muy pocas veces. La categoría topogenética es la protagonista en estos apartes de la discusión porque deja ver claramente la exclusión, las relaciones de poder entre las estudiantes y la docente. En cuanto a la categoría mesogenética la intención que la docente tenía al principio de la

¹² Brousseau, Guy. "Le contrat didactique: le milieu". *Recherches en didactique des Mathématiques*. 9(3), 309 - 336. (1988).

¹³ Gerard, Sensevy. Alain, Mercier. *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. (2007b).

clase se cambia y lo que surge en el proceso de la transacción didáctica es la pregunta por la discriminación, el respeto a las diferentes visiones del mundo. Es decir, que el contrato didáctico de la clase se enriquece desde la transformación de los saberes previos de las estudiantes como lo plantea Brousseau (1991)¹⁴. Respecto a la categoría cronogenética esta discusión parece que viene desde hace mucho tiempo en el grupo y la actividad propuesta sirvió para dejar emerger conflictos comunicativos e internos.

Por lo tanto, la docente novata está cumpliendo el objetivo general de su proyecto educativo: “desarrollar el pensamiento crítico reflexivo en las estudiantes de los grados séptimos de la Institución Educativa Lorenza Villegas de Santos a partir de la lectura de la imagen en sus trabajos iconográficos y representaciones simbólicas que se extractan de la vida cotidiana y de los medios de comunicación de masas como la televisión, el cine y la literatura”. En la confrontación cruzada la docente novata lo explica así: 43. Docente Novata: A mí me parece que se habló precisamente de ellas mismas, por el hecho de socializar la película, la película las llevó hablar de eso.

Episodio Artes Plásticas: Dibujar los ojos de la caricatura

(Los estudiantes deambulan por el espacio buscando sus cuadernos y hablado, el docente novato en silencio se encuentra a un lado del tablero esperando a que los estudiantes se sienten)

TA01 E2: Yo no tengo los cuadernos...

TA02 E3: ¡Hey, mi cuaderno parcero (Se lo dice a otro compañero) y los propios dibujos!

¹⁴ Guy, Brousseau. *¿Qué puede aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Enseñanza de las ciencias*. Vol.9, Nº 1. 10-21 (Segunda Parte). (1991a)

TA03 E3: ¿Profe, el cuaderno de artística? ...(el profesor novato no tiene en cuenta el comentario del estudiante, se gira hacia el tablero, escribe la fecha y el tema a trabajar: (Viernes 16 de octubre/09: expresiones faciales).

TA04 DN: Hoy vamos a ver las expresiones faciales... ya saben, vamos a empezar a dibujar, DEF < ya saben vamos a dibujar de acuerdo a como somos capaces de dibujar cada uno... si no, >DEF son capaces después de intentarlo, me dicen que les ayude ↑listo? Entonces recuerden vamos a comenzar.... DEF < Con el ojo, es más fácil ↑comenzar >DEF (dibuja en el tablero un ojo en forma de nube) ¿que tienen esa parte del ojo? [En ese momento se interrumpe el discurso para atender un problema técnico referido a la cámara].

Ustedes ya saben, si parten con el ojo va a ser más fácil... DEF < luego sigue la nariz, [] la boca, y cierran (el docente los dibuja en el tablero) >DEF (y acto seguido el docente novato dibuja las orejas) como quieran encerrarlo, ya acá tienden a ponerles la cara que ustedes deseen, DEF < ustedes son libres de colocar eso... cara cuadrada, triangular, ovalada / ustedes deciden... el pelo ustedes verán si son punkero un rapero, un emo, o... >DEF

TA05 E10: DEV < ↑Ta loco...: >DEV ↑(XXX) (El profesor continúa dibujando otras figuras en el tablero).

-Dibujar expresiones del rostro en caricatura.

-Dibujarle expresiones a objetos.

Análisis del episodio: dibujar caricatura

La clase comienza en el TA 01 con el E2 respondiendo que no tiene los cuadernos, el E3 reclama a un compañero su cuaderno y los dibujos.

El E3 pregunta al profesor si el cuaderno de artística es el que van a usar, el docente novato no contesta, se gira hacia el tablero, escribe: "Viernes 16 de octubre/09: Tema: Expresiones faciales". El docente novato en su aparente "no dominio de la clase" deja que los estudiantes se ubiquen, organicen el material para trabajar y se dispongan para realizarlo; el manejo de la voz del docente novato es suave, amplía su cuerpo al hablar, proyectando su voz y la mirada a los estudiantes, dando instrucciones del trabajo a realizar, es paciente y mantiene una actitud plana, es decir, no se altera con facilidad, y sus gestos son moderados, se diría bastante pasivo.

Su altura le permite estar en un nivel diferente de los estudiantes, abarcando con la mirada la totalidad del espacio, al iniciar la clase es la figura central, él espera y da tiempo para que los estudiantes tengan

disposición para el trabajo, éstos parecen no prestarle atención, se mueven por el aula de clase buscando sus implementos de trabajo.

En el TA 04 el docente Novato instauro el contrato didáctico al escribir en el tablero el tema de la clase "Las expresiones faciales" y la fecha. Además de reforzar el objetivo diciendo lo que van a dibujar y generando en ellos confianza para que lo intenten por sí mismos, para que vivan la experiencia desde sus saberes previos. Pero también les ofrece su ayuda para que puedan lograr realizar el dibujo, como lo expresa la siguiente frase: DN: Ya saben vamos a dibujar de acuerdo a cómo somos capaces de dibujar cada uno... si no son capaces, después de intentarlo, me dicen que les ayude ¿Listo?

Este aspecto lo amplía el docente en la confrontación cruzada: Docente Novato: Entonces hay mucho acompañamiento, más que ser docente soy amigo pero....un amigo que va hacia la norma. Entonces inténtelo, empiece y cuando ya el niño estaba muy bloqueado, entonces vamos acompañarlos y le ayudamos, le damos el empujón, hagámosle un ojo, el significado del ojo, que no es un medio técnico que resolvimos, sino que es un incentivo, siga, entonces era mucho acompañamiento, pero lo más importante era que el niño me expresara lo que él quería.

En el TA04 el docente Novato define la actividad dibujando en el tablero un ojo, indicando que de este modo es más fácil iniciar una caricatura, lo dibuja en forma de nube y luego pinta la nariz, la boca, las orejas e invita a los estudiantes que cierren la cara a través de formas cuadradas, ovaladas, triangulares y le coloquen el pelo imitando un Punkero, Rapero o Emo, los estudiantes hacen sus propias devoluciones a partir de la matriz del dibujo dado por el docente.

Si interpretamos este turno de acción, se puede decir que la categoría topogenética se ve expresada en el protagonismo del docente Novato, al realizar como gesto profesional la definición de la actividad a partir del dibujo de la caricatura en el tablero, la cual los estudiantes deben imitar. Sin embargo, el docente no solo desea que lo imiten, como lo demuestra la consigna dada para que cierren las caras con otras formas geométricas y pinten los pelos con los referentes de personas que han visto en el contexto. La expectativa del docente obliga a los estudiantes a que utilicen sus fuentes

de imaginación para terminar la caricatura, permitiendo la co-construcción¹⁵ del saber al participar ambos en la acción conjunta¹⁶, convirtiéndose la caricatura en un medio o mesogénesis para expresar sus ideas.

Como evidencia tenemos lo que el docente novato expresa en la confrontación cruzada:

DN: Reconocer el contexto, tener como medio didáctico¹⁷ la caricatura, entonces a partir de ella empiezo a formar un espacio en el cual el estudiante empieza como a mirar muchas características gestuales y en la medida que la clase va avanzando voy colocando unos elementos discursivos, que permitan que el estudiante también empiece a dialogar conmigo. Entonces el objetivo es como empezar a que él reconozca, empiece a reconocer su contexto y tenga una facilidad con el medio que él usa constantemente, que es el dibujo. Entonces empiezo también a meterle las figuras geométricas, objetos para que el empiece a crear unos personajes aparentemente de la nada, pero que siempre están ahí, en su medio.

¹⁵ Gerard, Sensevy. Alain, Mercier. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. (2007c).

¹⁶ Gerard, Sensevy. Alain, Mercier. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. (2007d).

¹⁷ Gerard, Sensevy. Alain, Mercier. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. (2007e).

Episodio de Música. Desarrollo de la temática 1: Rítmica corporal

6.P: **REG<** Muy bien, ahora el que va a cantar en este momento es el *señor tambor* y aquí tengo mi tambor (se enseña el tambor a los niños y padres y simula un beso) mua. Ahora con el ritmo del tambor ustedes se van a poner de pie, vamos a ver, ¿ya sonó?

7. E: nooooooooooooo

8. P: **DEF <** ¿Entonces? Solamente cuando suene, todos sentados, cuando suene, listo, vamos a ver. (la docente genera expectativa frente al tambor, su postura corporal indica que en cualquier momento hará sonar el instrumento, cuando suena el tambor todos los niños se ponen de pie)

9. Eso, ahora si el tambor no suena nos quedamos como estatuas, si el tambor suena vamos a...

10. E: **DEV<** (Los niños van marchando al compás del tambor)

11. P: **REG<** Estatuas, estatuas, estatuas, (vuelve el sonido del tambor y los niños marchan se juega con la velocidad del ritmo.)

12. P: **REG<** Media vuelta, otra vez vamos a voltear hacia allá hacia el otro lado, muy bien al otro lado, listo. Empezamos a caminar al ritmo del tambor, Hacia allá hacia el otro lado.

13. P: **REG<** muy bien listo a ver a quien veo descuadrado como el cangrejo **>REG**. (Se hacen en ronda)

14. P y E: Pican pican las gotitas sobre el tejado, Tiqui tiqui, tiqui tiqui, de color plateado; (cantan esta canción sobre la marcha, la ronda gira y se juega golpeando los dedos contra la palma imitando el sonido de la lluvia y marcando un pulso de marcha); ya lloviendo esta; Pi, pi ,pi, pi ya lloviendo esta.

15 P: Media vuelta inflamamos el círculo,(la docente los invita gestualmente a tomarse de las manos, para ordenar el círculo y se sopla para simular "el inflar el círculo" bien fuerte bien fuerte que no se vayan a soltar. Hacen juego de palmas.

16.P: Aquí hay un huequito, (cantan) a mí me gusta el ritmo el ritmos sí señor, a mis manos les gusta el ritmo, a mis manos les gusta el ritmo el ritmo sí señor, a mis pies les gusta el ritmo sí señor a que pies les gusta el ritmo?

DEV< Manuel a que parte de tu cuerpo le gusta el ritmo (señala un niño para que le indique una parte del cuerpo y luego invita a varios a que señalen o gesticulen y los niños responden señalando o sacando la lengua o moviendo una parte del cuerpo) y a ti con la lengua (y se hace el juego con la lengua,) y con varias partes del cuerpo el diente, la lengua **>DEV**

17. P: Palmas y palmas. Dedos y castañas, picos y castañas alegres y turrón para los niños, hoy se hace juego de disociación y velocidades. (Esta es una melodía que hace parte de juegos de sonido que son dirigidos a realizar movimientos corporales y a reconocer la movilidad del cuerpo). Sonido de forma horizontal y de forma vertical: lo bajo (mueve el cuerpo hacia abajo y luego hacia arriba) lo subo, lo subo, lo bajo.

18. P: **DEV**<ahora vamos a hacer la culebrita (los niños responden a la orden y mueven su tronco imitando la culebra, se empujan y se agacha, se levantan sin dejar el movimiento) y ahora lo subo y lo bajo y lo dejo caer derechito, derechito y empezamos a subirlo **>DEV** (esta es una melodía que hace parte de los juegos de sonido que son dirigidos para realizar movimientos corporales y reconocer la movilidad del cuerpo).

Análisis del episodio "rítmica corporal"

Desde el inicio se observa que la estructura de la clase establece un "contrato didáctico"¹⁸ a través del canto inicial y la ubicación espacial en ronda. En la "confrontación cruzada"¹⁹ se afirma por parte de la docente la necesidad de reconocer un orden preestablecido: 18: Docente novato: Bueno el primer contrato didáctico fue que siempre íbamos a comenzar una clase en círculos. Entonces ellos ya sabían que era una rutina. Yo llegaba organizaba las mesas se hacían a mi lado ellos ya sabían lo que tenían que hacer, hacer el círculo ese era un contrato, sin el círculo no empezábamos a dar la clase ese fue el primero.

En los TA 14 al 18 se utiliza *la canción* como medio didáctico para regular la introyección de los principios básicos del movimiento corporal. Cabe aclarar que en el TA 17, el cuerpo se convierte en otro "medio didáctico"²⁰ para reconocer que tanto han institucionalizado los niños los movimientos corporales, para los cuales utiliza la docente juegos de reconocimiento corporal, utilizando medios como la analogía de la culebrita (TA18) para ampliar el horizonte de movilidad de los niños.

¹⁸ Brousseau, Guy. "Le contrat didactique: le milieu". Recherches en didactique des Mathématiques. 9(3), 309 - 336. (1988b).

¹⁹ René, Rickenmann. Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. Eccos, Vol 9, Nº 2, 435-477. (2007).

²⁰ Gerard, Sensevy. Alain, Mercier. Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann. (2007f).

A modo de conclusión

En las prácticas de estos tres docentes novatos, se observó la aplicación de las categorías dadas por Sensevy como la *acción*, *situación didáctica* y el *contrato didáctico* los cuales se evidencian en el logro de los objetivos, la definición del objeto de conocimiento, la utilización del medio didáctico, la aplicación de las categorías de la clínica didáctica como la *mesogénesis*, *topogénesis* y *cronogénesis* y la transacción didáctica, esta última se evidencia en el hecho de que los practicantes se apoyan constantemente en las respuestas efectivas de los estudiantes: las conductas gestuales, sus producciones verbales y las transformaciones que operan en el medio didáctico. A su vez, el profesor interpreta estos indicios para regular, definir o reorientar la actividad en función de los objetivos y de las devoluciones e institucionalizaciones que hacen los estudiantes.

El impacto sociocultural de las prácticas se evidencia en que los tres docentes novatos demuestran una preocupación por la institucionalización de temas en pos de la convivencia pacífica.

La docente novata de teatro utilizó el arte como estrategia pedagógica para que las estudiantes hablaran de su manera particular de ver el mundo, sus saberes previos, las relaciones entre los estudiantes. La imagen se convirtió en el eje transversal para analizar ideologías, modos de ver, pensar la vida y la ruptura de estereotipos.

La docente de música deja implícita estas reflexiones en la manera de organizar la clase, en el tipo de dibujos, en la escucha del otro y el respeto por sus consignas, y en el promover la participación de los niños en la clase. Todo esto se manifiesta en el diario de campo y en la confrontación cruzada.

En el caso de Artes Plásticas, el docente novato tras el diagnóstico de las situaciones de vida de los alumnos, se preocupa más en institucionalizar un saber que se relaciona con las necesidades del contexto personal de los niños, que en profundizar sobre el tema de la caricatura. Esto genera, a partir de las actividades, un espacio para la reflexión sobre el respeto por el otro y por la vida.

En cuanto a la transposición didáctica (Chevallard, 2004), los docentes novatos de teatro y música realizan la trasposición didáctica externa porque se apoyan en los lineamientos curriculares para plantear su propuesta de

educación artística. En el caso del docente novato de artes plásticas, se observa que realiza una trasposición didáctica interna porque propone sus clases a partir de sus reflexiones y creencias. Para esto, él tiene en cuenta que las instituciones educativas permiten el desarrollo de programas propuestos por los practicantes con base en el diagnóstico de la población.

Los docentes novatos en su diseño de plan de curso combinan diferentes corrientes artísticas y pedagógicas:

- La corriente *Expresionista*, la *Científica Racionalista* y la *Reconstruccionista* (Efland 2003).
- Los docentes de teatro y plásticas combinan la corriente *Expresionista* y la *Reconstruccionista* en el sentido que el centro de la propuesta pedagógica es el sujeto creador y no el producto creado. Renuncia a la instrucción técnica del arte en beneficio de la expresión, la vivencia y la relación arte vida.
- La docente de música combina las corrientes *Expresionista* y *Racionalista Científica* porque el arte aparece como un objeto de conocimiento. Le brinda importancia a la enseñanza de la técnica, a la realización de un producto y a que el estudiante exprese sus sensaciones, ideas y percepciones.
- Los tres docentes se instalan en la corriente *Reconstruccionista* por cuanto existe una valoración de la experiencia como conocimiento. El estudiante aprende de *motu proprio*; viviendo en el cuerpo.

El arte como mediación le ofrece al docente novato muchas estrategias metodológicas en la construcción del conocimiento, aporta variedad de recursos y brinda un espacio apto para trabajar en medio de la diversidad que ofrecen los contextos educativos

En este sentido, los programas de formación de licenciados en artes, deben tener en cuenta el desarrollo de unas competencias que se definen como aptitudes para enfrentar eficazmente las diversas situaciones que se presentan en el contexto de la práctica. De esta manera, se propicia una movilización de la conciencia hacia pedagogías críticas y recursos cognitivos necesarios para transmitir tanto el saber disciplinar, pedagógico y didáctico, como valores, actitudes y esquemas de percepción y evaluación. Con lo anterior, se aboga por una educación que enfatice en la investigación en el aula.

Las experiencias vividas por los participantes de este proyecto investigativo, conllevan a que la Práctica Docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, se piense más como un escenario donde deben converger los siguientes núcleos: *escenario y contextos, medios y mediaciones, sujeto y subjetivación*. Todos éstos, son referentes que orientan el sentido de la Práctica Docente en la realización de un proceso de enseñanza y aprendizaje, orientado desde las preguntas fundamentales ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Con quién?, ¿Dónde? y ¿Cuándo?

Bibliografía

- Brousseau, Guy. (1990) *¿Qué puede aportar a los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Enseñanza de las ciencias*. Vol. 8, Nº 3, 259-267 (Primera Parte).
- ----- (1991) *¿Qué puede aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? Enseñanza de las ciencias*. Vol.9, Nº 1. 10-21 (Segunda Parte).
- ----- (1988). "Le contrat didactique: le milieu". *Recherches en didactique des Mathématiques*. 9(3), 309 - 336.
- Chevallard, Yves. (2004). Reflexión crítica sobre el concepto de transposición didáctica. *Cuadernos de antropología social*, Nº 19, 49-61.
- Efland, Arthur. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Efland, Arthur, Freedman, Kerry, Stuhr, Patricia (2003). *La educación en el Arte Posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Facultad de Artes. (2006). Resolución Consejo Facultad de Artes Nº O11. *Sistema general de Prácticas Académicas*. Medellín, Colombia.
- Facultad de Educación y Vicerrectoría de docencia (2004). *Conceptualización política del currículo*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Londoño, Guillermo. (2005). *Las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, en voces y sentidos de las prácticas académicas, Nº 1*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- *Rickenmann, René. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. Eccos, Vol 9, Nº 2, 435-477.*
- *Sersevy, Gerard, Schubauer, Leoni. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. a propos de la course à vingt. En (Eds.) Reccherches en didactiques des mathématiques, 20, 3, 263-304.*
- *Sensevy, Gerard. Mercier, Alain. (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Traducción del capítulo 1 Por: Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.*
- *Vicerrectoría de Docencia. (2005). Voces y sentidos de las Practicas académicas. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.*
- *Vigotski, Liev. (2007). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires, Argentina: Editorial La pléyade. (Trabajo original publicado en 1998)*
- *----- (1999). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Crítica.*
- *Woods, Peter. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. Barcelona: Paidós.*

Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo

didarteudea@gmail.com

Docente Departamento de Teatro de la Universidad de Antioquia, Maestra en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia, Especialista en Arte y Folclor de la Universidad el Bosque, Magister en Educación y Desarrollo Humano. CINDE - Universidad de Manizales. Medellín Colombia

Luz Angélica Romero Meza

luzanromero@yahoo.es

Docente Departamento de Música, magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE - Universidad de Manizales. Medellín. Colombia

Beatriz Suaza Vásquez

bsuaza@hotmail.com

Docente Departamento Artes Plásticas, Maestra en Artes Plásticas, Licenciada en Estética de la Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Colombia

Diego Casas

diego.casas.2002@gmail.com

Docente Departamento de Teatro, Licenciado en Artes Representativas Universidad de Antioquia, Licenciado en estética de la Universidad Pontificia Bolivariana, Especialista en Educación Arte y Folclor de la Universidad del Bosque. Medellín Colombia

Rosa María Moreno Cardona

rosimc1974@hotmail.com

Docente de la Licenciatura en Música, Departamento de Música, Antropóloga de la Universidad de Antioquia. Medellín – Colombia.

Johana Parra: egresada del programa de Licenciatura en Teatro de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia. Medellín