

# "El otro en la relación didáctica"<sup>1</sup>

## "The place of the other of the didactic relationship"

*Por: Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo; Angélica Romero Meza  
Piedad Posada Mejía y Diego Casas Jaramillo  
Docentes de la Facultad de Artes. Universidad de Antioquia. Colombia  
Recibido 7/10/11, aceptado 8/12/11*

*La buena didáctica es aquella que deja que el pensamiento del otro no se interrumpa y que le permite, sin notarlo, ir tomando buena dirección.*

Galván, 1986

### Resumen

Las herramientas conceptuales propuestas por la perspectiva comparatista en didáctica de las disciplinas, en particular, el concepto de medio didáctico y el de las topogénesis que le están vinculados, permiten describir e incluir la actividad didáctica en función de las prácticas artísticas y su enseñanza, en tres programas de Licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia (artes plásticas, teatro y música). En esta investigación, los análisis muestran cómo se definen las conductas del profesor y del estudiante, en función del enfoque del objeto de enseñanza: técnica descontextualizada para los unos o muy cerca de las prácticas socioculturales de referencia para otros, la categoría topogenética del "lugar del otro de la relación didáctica" se convierte en un parámetro central para incluir la construcción de las conductas profesionales de los Licenciados en Artes.

**Palabras claves:** Acción del profesor, topogénesis, medio didáctico, enseñanza superior en artes.

---

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del Proyecto de investigación titulado: "Hacia la identificación de las situaciones didácticas que realizan los docentes del saber específico de las licenciaturas de la Facultad de Artes Universidad de Antioquia" Fue realizado entre los años 2007 - 2009 por el Grupo de investigación DIDARTE Facultad de Artes. El cual está sustentado en el proyecto "Recursos didácticos escuela-museo para la enseñanza artística y de las ciencias en la formación de docentes. Realizado por el grupo DiCiArtE. Didáctica de las Ciencias y las Artes y su Enseñanza, de la Universidad de Ginebra. Coordinado por el Doctor René Rickenmann, con el cual se instauró un convenio; y se sustenta un apoyo instrumental y teórico.

## Abstract

The conceptual tools proposed by the comparative perspective in the didactic of the discipline, in particular the concept of learning environment and the Topogenésis that are linked, help describe and include the didactic activity according to the artistic and teaching practices in three Licenciatura degree programs in the Faculty of Arts at the University of Antioquia (visual arts, theater and music). In this research, the analysis shows how to define the behavior of the teacher and student, depending on the approach to teaching: decontextualized technical for some or very close to the sociocultural practices of reference for others, the topogenetic category the "place of the other of the didactic relationship" becomes a central parameter to include the construction of the professional conduct of Licenciatura of Arts graduates.

**Keywords:** Action professor Topogenésis, learning environment, higher education in arts.

## *Introducción*

En este texto abordamos los resultados del proyecto de investigación "Hacia la identificación de las situaciones didácticas que realizan los docentes del saber específico de las Licenciaturas de la Facultad de Artes Universidad de Antioquia" y elaboramos un estudio comparativo de tres secuencias de enseñanza efectuadas en el marco de la formación de los estudiantes de primer semestre de los programas de Licenciatura en teatro, música y artes plásticas de la Facultad de Artes del Universidad de Antioquia en Colombia.

El objetivo central de nuestro trabajo consistió en identificar y describir desde la perspectiva antropológica de lo didáctico, las situaciones didácticas utilizadas por el profesor en la enseñanza de las técnicas del Arte, con el fin de establecer un panorama de los conocimientos efectivamente enseñados, indagar sobre los gestos profesionales que utiliza el profesor en su clase para acompañar estos procesos de construcción de los conocimientos y de institucionalización de los saberes sobre lo artístico.

Este proyecto de investigación se interesó más concretamente por la construcción de los gestos profesionales de enseñanza de los profesores de las disciplinas artísticas en esta facultad. Cabe aclarar que los profesores de las Licenciaturas en Artes que enseñan la técnica en las diferentes artes, en su gran mayoría se graduaron como artistas de los programas (teatro, artes plásticas y música), están vinculados y han recibido los cursos que ofrece la universidad de Antioquia sobre docencia

universitaria, hay unos pocos que tienen formación de artistas y pedagogos, entre los cuales se encuentran los docentes de cátedra.

Es relevante mencionar que en nuestro planteamiento adoptamos una perspectiva básicamente descriptiva de las prácticas efectivas y pretendimos incluir a los propios profesores en el proceso de investigación. El análisis descriptivo de las prácticas de enseñanza a partir del planteamiento en la clínica de la didáctica<sup>2</sup>, en una perspectiva antropológica de la didáctica nos parece permitir definir las especificidades disciplinarias de los objetos artísticos y el papel que juegan en la instauración de los proyectos de enseñanza.

En una primera parte de este texto presentamos la problemática del “lugar del otro de la relación didáctica” en función de la orientación monológica o dialógica de los objetos que deben enseñarse. La hipótesis de trabajo se basó en el principio de un enfoque conjunto de la actividad de enseñanza-aprendizaje en la cual analizamos el papel que desempeña cada categoría de agente (profesor, estudiante y el grupo) en el proceso de co-construcción de la referencia: “Para el publicando, la referencia más o menos común es lo que puede garantizar el (relativo) éxito de las transacciones”<sup>3</sup>.

En una segunda parte, ilustraremos esta problemática a partir del análisis de ejemplos de los estudios de caso en la enseñanza musical, artes plásticas y teatro.

En una tercera parte abrimos un espacio de debate relativo a las relaciones entre las concepciones didácticas de los profesores y la naturaleza conjunta de la actividad de enseñanza-aprendizaje en los tres casos estudiados.

---

<sup>2</sup> Francia, Leutenegger. *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Collection exploration, Peter Lang. (2009).

<sup>3</sup> Gérard, Sensevy. & Alain, Mercier. *l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes. Presses Universitaires de Rennes. (2007).

### *Orientaciones metodológicas del proyecto investigativo*

El análisis propuesto en el marco de este trabajo se basó en la perspectiva de un estudio en la clínica didáctica de secuencias auténticas de enseñanza-aprendizaje. Los tres casos estudiados fueron objeto de una primera reducción de datos en forma de sinopsis. Las sinopsis nos permitieron definir episodios notables que fueron objeto de transcripciones. Los análisis de estas transcripciones fueron la base de la elección de una serie de secuencias que, a raíz de una edición del material vídeo, se utilizaron para una fase llamada "confrontaciones cruzadas", las cuales se realizaron entre los profesores investigados, los profesores pares que han trabajado el mismo curso y los investigadores. La sinopsis de estas confrontaciones es una fuente de información necesaria para el análisis final de las secuencias.

Esta investigación parte del paradigma de la acción conjunta Sensevy & Mercier (2007) la cual nos permitió definir y describir los procesos mesogenéticos (modificaciones observables del medio didáctico) que son generados por la acción de los agentes (procesos topogenéticos o cambios de lugares entre el profesor y los estudiantes) en función de la construcción dinámica del referente u objeto de enseñanza (procesos cronogenéticos o el tiempo que se demora el estudiante para adquirir el saber) de la actividad conjunta.

Nuestra unidad de análisis fue la secuencia efectiva de enseñanza-aprendizaje, desde el punto de vista de la actividad Co-construida entre el profesor y los estudiantes.

#### *1.1. Problemática: el lugar del "otro de la relación didáctica" en las enseñanzas artísticas*

La dimensión comparativa de este estudio permitió poner de relieve las características comunes del proyecto social de formación en el ámbito artístico de las licenciaturas de la Facultad de Artes, como también establecer especificidades de la enseñanza que son el resultado de las formas de expresión/comunicación de cada disciplina, así como de las tradiciones institucionales que están históricamente vinculadas a su transmisión, además de preguntarse por las fuentes de sus contrastes.

Al inscribirnos en la perspectiva de las didácticas disciplinarias, salida, en particular, de los trabajos fundadores de Chevallard y Brousseau, consideramos que el funcionamiento social e institucional de los conocimientos de cada disciplina implica adaptaciones específicas a las

modalidades institucionalizadas de las situaciones formales de enseñanza-aprendizaje, que se juegan en el espacio vivo de la clase y dentro de la actividad didáctica.

A partir de estudio evidenciamos que una de las problemáticas centrales en la enseñanzas artística en la educación superior, se juega en la tensión que se genera entre la dimensión social y pragmática de las prácticas artísticas socio profesionales, que tiene un funcionamiento dialógico<sup>4</sup> y la del modelo didáctico preponderante, centrado en una concepción "expresiva" del artista-creador y un enfoque estético técnico de los conocimientos pendientes. Esta tensión se manifiesta en el desfase que existe entre las praxiologías que forman parte de la vida profesional de los artistas o las vidas culturales de los estudiantes, y las didácticas que se movilizan cuando enseñan.

Mientras que las primeras se refieren a un universo diversificado de papeles y prácticas consustanciales al funcionamiento sociocultural del campo artístico, las prácticas de formación que se movilizan en los cursos hacen generalmente referencia a una concepción monológica del trabajo del artista. Por otra parte, como lo muestran nuestros análisis, los modelos didácticos preponderantes trabajan generalmente histórica y culturalmente en torno a conocimientos descontextualizados, lo que implica como consecuencia que la didáctica<sup>5</sup> de las situaciones propuestas en clase sea mínimo. Es decir, lo que está en juego en la actividad sólo tiene un valor local: del lado que enseña, los informes culturales siguen siendo a menudo implícitos; del lado de los estudiantes, lo que está en juego se pone difícilmente en relación con el funcionamiento no didáctico de los conocimientos.

En este texto, proponemos el análisis contrastado de tres estudios de casos en los cuales se generaron y se solucionaron de manera específica los problemas vinculados a esta tensión. En efecto, la consideración o no de la dimensión cultural de las obras y prácticas artísticas, que prefiguran la experiencia del tema que obra recíprocamente con ellas, es determinante para la configuración que toma la división de la actividad didáctica entre el profesor y sus estudiantes.

---

<sup>4</sup> Christian, Brassac. "L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interagentivité" *Communicative interaction, between intersubjectivity and interagentivity*. No 144. Paris. Larousse. pp.127 -131. (2007).

<sup>5</sup> Gérard, Brousseau. *Théories des situations didactiques*, Grenoble. La Pensée Sauvage. (1998).

## *2. Enseñanzas artísticas: estudio de los procesos de inclusión del "otro de la relación didáctica"*

Uno de los objetivos específicos de nuestro trabajo fue describir los procesos topogenéticos de gestión didáctica de la construcción de la referencia en la actividad conjunta. Trabajos previos sobre los procesos de profesionalización en las formaciones artísticas (Rickenmann, 2008, Rickenmann, Mili, Lagier, 2009)<sup>6</sup> pusieron de relieve que los saberes que se enseñan y la introducción de los nuevos conocimientos se construyen, en particular, a partir de las propuestas de los alumnos en las cuales se buscan los aspectos personales de apropiación de los saberes trabajados. Nuestras observaciones ponen de manifiesto que este proceso de inclusión depende de la forma que el docente enfoca la actividad en función de las concepciones didácticas y el tipo de contenido de enseñanza.

La actividad didáctica incluye en su dinámica evolutiva momentos de paso, en los cuales la construcción de la referencia (evolución del medio), se acompaña de desplazamientos topogenéticos que indican las modificaciones de los informes de los agentes sobre los objetos de saber y, en consecuencia, a las funciones y a las responsabilidades que asumen en la actividad.

El primer momento depende, básicamente, de las modificaciones de las conductas observables de los estudiantes, cuando comenzaron a orientar sus acciones en función de las transformaciones significativas de los objetos del medio. Del lado que enseña, el desplazamiento se opera hacia la elaboración de informes transaccionales con el que aprenden: las interacciones experto-nuevo se refieren esencialmente a los informes que se establecen entre agentes, en particular, en función de las acciones del alumno sobre el medio didáctico. El segundo momento se refiere al paso hacia una relación entre pares en la cual las prácticas son potencialmente divisibles o de sobra compartidas. Esta división no cancela la asimetría institucional profesor-estudiantes, si no da más tiempo a los agentes para asumir simbólica o prácticamente el lugar del otro.

---

<sup>6</sup> René, Rickenmann. Cynthia, Lagier. Isabelle, Mili. "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 vygotskienne. Special Issue de la Revue Internationale des Sciences de l'Education. Université de Genève. FPSE Suisse.* No 21. pp.129-141. (2009).

Los informes topogenéticos de las tareas y de los objetos enseñados pasan por dos momentos significativos que implican cambios cualitativos en la participación y la responsabilidad en la evolución del medio didáctico. La llegada de una "nueva tarea" se interpreta en primer lugar a partir de las condiciones de la actividad esperada, con una asimetría basada esencialmente en los papeles institucionales del "profesor" (el que define las condiciones y lo que está en juego de la tarea) y de sus "estudiantes" (los que deben realizar la tarea).

## *2.2. Las dificultades para compartir la construcción de la referencia en un enfoque técnico y monológica de la enseñanza*

### *2.2.1. Análisis lección de música*

El análisis de la secuencia de enseñanza de las percusiones en música, así como del material didáctico utilizado por el profesor en las sesiones vuelve manifiesto un enfoque "técnico" de esta enseñanza. En este tipo de enfoque, se definieron las unidades técnicas que se organizaron en forma de ejercicios por grados de dificultad que debían practicarse, implicarse y ha sido repetido por el aprendiz, con el fin de una incorporación de los esquemas de ejecución.

Esta concepción fue la más extendida en la enseñanza musical de los conservatorios de música y dio lugar a la aparición de objetos específicamente escolares de los cuales fue difícil reconocer cualquier filiación con obras o prácticas culturales exteriores a la formación de la institución. La hipótesis subyacente fue que una vez incorporados los esquemas de ejecución podrán movilizarse en la interpretación de partes del repertorio.

Nuestras observaciones pusieron de manifiesto que el profesor reproduce una concepción de la enseñanza musical ciertamente muy cerca de aquella que él mismo vivió como aprendiz, que depende, a su vez, de las exigencias institucionales mediante las prácticas y los apoyos de curso: los títulos de estos manuales utilizados en esta secuencia, el "Dexterity" o el "Bastón Control" para la práctica instrumental de las percusiones, dan inmediatamente fuertes indicaciones relativas a esta orientación tecnicista. Como ejemplo de las posturas monologistas y tecnicista para la enseñanza musical tenemos el siguiente:

### **Estracto No 1. Episodio: el concepto "Flat"**

(el profesor corrige la tarea que el estudiante debe hacer a partir de los ejercicios propuestos en el manual del Dextery)

30. Profesor: mira. ¿ No habíamos hablado una vez de los principales golpes?

31. Estudiante. [sí]

32. Profesor. ¿ Recuerdas estos golpes? **DEF <** tenemos el "full", temenos "Up", tenemos "Down", esencialmente tres golpes. En este tema de "Flat", vamos a ver aplicaciones directas de estos tres tipos de golpe. ¿De acuerdo? Mientras, para la base, ¿qué tenemos-? Una nota que es adornada con una nota más pequeña. **>DEF**

33. Estudiante: Mjm.

34. Profesor: **DEF ejemplo<** Mira que él, que gráficamente es muy interesante en el caso de las percusiones, porque tenemos una nota pequeña y una nota principal **>DEF ejemplo**



35. Estudiante: (ligadas).

36. Profesor : la pequeña nota, la podemos pensar al dibujarle. ¿ **DEF analogía<** Ves? Es decir, si es pequeña ... (P toca), y el otro si es grande ... (P toca otra vez). ¿ O.k.? ¿Qué hacemos? un full pero un piano (toca), de un lado y un full (toca) pero con una sonoridad fuerte. **>DEF analogía**. Cuando tu.

37. Profesor: es importante, debemos comprender, el concepto. Si te acuerdas de eso, el criterio. Teórico, el concepto teórico. ¿ Que dijimos a propósito del "full"? Sí, un movimiento continuo]

38. [Estudiante: sí.]

En el saber que se enseña en el extracto nº 1, de TA30 a TA34 se instaló un medio didáctico que confirma esta orientación técnica: TA30, los "golpes básicos", TA34. ES "full piano" + "fuerte Full" = "efecto del Flat". También significa que de esta concepción la tendencia a recortar en componentes simples el objeto complejo como una manera de explicar al estudiante el concepto o el conocimiento operatorio.

En este episodio se instala una relación topogenética que traduce una fuerte asimetría y un sistema de esperas en el cual el profesor desea

que el alumno repita y se implique y el estudiante espera que el profesor evalúe sus propuestas y le de los consejos necesarios para mejorar el gesto. El enfoque monológico que propone el profesor entra aquí en tensión con la necesidad de construir una actividad conjunta. Este último es localizable en las acciones del estudiante (TA31, 33, 35,38) que se orientan hacia una reducción de la distancia producida por la asimetría inicial de la relación: por ejemplo, la intervención TA35 pretende completar la intervención del profesor "una pequeña nota y una nota principal", en TA34 el profesor toma apoyo sobre esta postura participativa del estudiante, dentro de un complejo sistema de alternancias que se expresan cuando indica y cuando estudia el medio desde la producción sonora, para buscar desplazamientos hacia la Co-construcción de los significados del "flat".

### 2.2.2 Análisis de la lección de Artes Plásticas

El análisis de la lección de artes plásticas puso de manifiesto que la "naturaleza muerta" se presentó como un referente "in situ" pero "fuera del contexto cultural". Se enfrenta a los estudiantes a un acuerdo de objetos materiales en el medio, denominado por el profesor "naturaleza muerta", que solicita por su parte concepciones culturales que siguen siendo de sobra implícitas.

Como lo destacan (Bernaza, & Douglas, 2005) "el profesor se equivoca cuando piensa que los estudiantes deben necesariamente construir una imagen de la actividad similar a la que orienta y olvidar sus conocimientos previos, sus experiencias profesionales, sus estados emocionales con los objetos de aprendizaje y otros aspectos aún que forman parte del proceso de construcción de su propia orientación". Como pasa con la lección de música, estamos aquí ante una concepción curricular donde la formación de los estudiantes durante los primeros semestres deben "implicar la relación visión-gestos", a partir de un esquema racionalizado de la acción "representación mental para la traducción del material".

#### **Extracto nº 2. Episodio: Esa mesa no es esta mesa.**

*(El profesor se acerca a la estudiante 3 y le dice:)*

15. Profesor: **REG<**: hay unas cosas que usted está metiendo ahí, usted está haciendo una mesa pensada, más no esa que está Ahí, entonces trate de hacer más esa que está ahí. Esa que está ahí viendo, más en relación con los objetos... por decir, vos acá no estás viendo toda la mesa, así... de punta a punta, porque acá hay esa botella, si acá llenas la botella. Llega esta botella. No la ignore, meta de una vez la botella y

después meta la cafetera, en relación con la botella y con la mesa y así se va construyendo el espacio, **DEV<** usted lo que está haciendo ahí es una mesa mental, **>DEV** porque esa mesa no es esa, es una mesa que usted armó en el espacio y está haciendo una mesa plana, para después tratar de colocarle cosas encima y lo mismo. Mire que por ejemplo esta punta que es la esquina de la mesa, sigue ahí. Entonces trate de meter a esta pelada (*hace referencia a una estudiante que está ubicada en el fondo*) Y todo lo que vaya a estar atrás... y así se van conectando, todos los espacios, y le queda más fácil manejarlos. **>REG, >DEV**

En el TA 15: El saber se moviliza en la medida en que el profesor analiza la manera como la estudiante observa a partir del ejercicio propuesto. El estudiante moviliza lo "que sabe" y no lo "que ve", el docente con su intervención pone en evidencia la dificultad del ejercicio. Emergen términos que designan los contenidos de este ejercicio, básicamente la capacidad de poner en relación las formas-objeto dentro de un espacio de composición.

El fin en esta lección no es que el estudiante pinte mejor, sino que se distancie de la superficie pictórica para poder analizar visualmente el fenómeno de la luz en los objetos que está representando, esta representación no es figurativa pues el profesor se dirige a la E3 diciéndole "usted lo que está haciendo ahí es una mesa mental", esa no es la representación pictórica de la mesa.

La concepción de la actividad propuesta implicó acciones de los estudiantes (pintar o dibujar/pintar), lo que dejó rastros duraderos que son más fácilmente divisibles en el marco de la acción conjunta. El conjunto de los "rastros pintados" examinado sistemáticamente al final de cada lección, es el momento durante el cual el profesor hace siempre una síntesis y los otros estudiantes observan. En este sentido, la configuración de la actividad está más abierta que en el curso de música y deja aún más lugar de las experiencias previas de los estudiantes que facilitan un proceso potencial de apropiación de la novedad.

En el marco de esta secuencia, el control didáctico se inscribe sin embargo en un enfoque estético técnico en el cual, las señales culturales siguen siendo implícitas aunque tienden a la pertinencia de los consejos y conocimientos validados. Es también por esta razón, que el análisis de los momentos de síntesis muestra una tendencia por parte del profesor, a reanudar el control de los significados pertinentes por acciones divagadores de validación de las cuales es el único ejecutante.

En estas dos lecciones surge a menudo una paradoja vinculada a la gestión de los saberes del "otro de la relación didáctica" son el cuerpo y los gestos del que aprende los que abastecen el medio didáctico, pero es

el profesor quien guarda el control del diagnóstico, el conocimiento experto y la validación cualitativa de ejecución de los gestos técnicos.

### *2.3. Transacciones didácticas: descentralización y lugares para "el otro de la relación didáctica"*

#### *2.3.1 Análisis de la lección de teatro*

Contrariamente a los dos estudios de casos anteriormente estudiados, en la secuencia didáctica de Teatro sobre el tema del "conflicto dramático", el medio didáctico es establecido por el profesor, que moviliza formas de actividad muy próximas a las prácticas sociales de referencia. En el cual cada estudiante debe imaginar una acción dramática, escribirla, realizarla delante de los compañeros y el profesor, luego modificarla en función de las reacciones y comentarios producidos por el grupo.

En torno a la tarea central atribuida "al estudiante-actor", el medio didáctico se comparte debido a que los estudiantes pasan de ser unos simples testigos de la ejecución de la tarea, a emitir su dictamen. El extracto No.3 pone de relieve, posturas de acción complementarias al juego del estudiante que por contraste con la lección de música, abre potencialmente varios lugares para la acción. Estos lugares están disponibles por los estudiantes para una apropiación de la responsabilidad de la acción que contribuyen a la evolución de la actividad conjunta.

Un espacio personal de formación, se abrió a partir de la descentralización de tareas que se desarrollaron en paralelo al ejercicio central del juego e improvisación, para que los estudiantes asumieran muy rápidamente responsabilidades que posibilitaron hacer "avanzar" la actividad colectiva. Este proceso fue facilitado, en particular, por la importancia del trabajo colectivo en las prácticas teatrales.

#### *Episodios de teatro*

#### **Extracto nº 3. EPISODIO RE-INTRODUCCION DEL TEMA DE LA SECUENCIA DEL CONFLICTO. "Visita a la tumba"**

09: Profesor: Estamos en medio del conflicto, y DEF hoy debemos buscar que los conflictos se hagan manifiestos con el ejercicio. Intuyo que una vez que esos conflictos empiecen a aparecer más claramente, se van a definir los ámbitos espaciales, y por eso va a ser necesario pensar ahora en objetos reales ¿Si? Entonces vamos a estar atentos a eso. >DEF Y, lo otro es, intuyo también qué va a empezar a pasar, es que



La construcción del espacio personal de formación surgió de la interacción de dos elementos fundamentales en la gestión de la enseñanza en este episodio: la instauración y apropiación de "su" ejercicio (por ejemplo TA10); la observación y comentario crítico de la ejecución del ejercicio de otros (final TA9, TA11).

Contrariamente a las dos lecciones restantes, aquí la alternancia sigue la marcha topogenética que conduce al profesor a enseñar a los estudiante en un contexto de prácticas compartidas, mediante el desarrollo de los comentarios del nuevo experto en que el estudiante tiene un lugar accional y lo asume: en TA12 y TA14 los silencios son muy significativos ya que ponen de manifiesto que E1 asume su tarea, aunque carece aún de elementos (por ejemplo, el vocabulario) para ejercerlo de manera pertinente. En este episodio, nuevos elementos surgen en el discurso del profesor (TA11 y TA15).

Estos elementos salen en el espacio didáctico a partir de "palabras" que los estudiantes deben descubrir en sus significados a partir del sentido de la situación localmente construida. Como podemos constatarlo a partir de las observaciones, la proyección cronogenética "conflicto=antecedentes-afirmación-motivación" se construye también a partir de los significados propuestos por los estudiantes.

El proceso de descentralización de las responsabilidades es acompañado por el profesor que reformula o incita a los estudiantes a desarrollar sus argumentos. En efecto, como lo destacamos, los silencios y las formulaciones implican términos vagos o demasiado generales ("lo que ya dijimos sobre el detalle y todo eso") ponen de manifiesto que el proceso de construcción del peritaje es progresivo. El profesor acepta la imprecisión y articula las observaciones de los estudiantes con la memoria didáctica de conceptos que se vieron anteriormente (TA14).

El término "ejercicio" que se da en este tipo de tarea, tiene un significado particular en la configuración consustancial a la tradición de formación de los actores, el cual ya no se basa en un único conocimiento de referencia para que los estudiantes definan las características y los "realicen" en clase. Los conocimientos, en el marco de la lección de teatro, se desarrollan a partir de las interacciones complejas que incluyen: la experiencia personal de los estudiantes; las prácticas sociales de referencia; la referencia a los textos de las teorías de Stanislavsky.

Lo que se enseña en la situación didáctica no es un conocimiento único y reproducible, esencialmente de tipo nocional. Lo que se construye, en

particular, en torno al teatro como práctica cultural de referencia, son las praxiologías de los conocimientos técnicos teatrales con el desarrollo de una identidad profesional que implica conocimientos que son, a la vez, de naturaleza personal y colectiva. El espacio personal que surge pasó por la apropiación del ejercicio pero también por la construcción de una postura de peritaje consustancial a los conocimientos técnicos de los profesionales del campo que es solicitada directamente por el profesor (TA11, preparada a partir del final de TA9).

### *3. Debate*

En el campo de las enseñanzas artísticas, los enfoques pragmáticos y comunicacionales del arte, sus prácticas correspondientes y su enseñanza implican que está en juego el "lugar del otro de la relación didáctica"; el cual está incluido en la doble problemática para la enseñanza-aprendizaje. Del lado que aprende, la posibilidad de participar en la actividad didáctica construyendo a largo plazo el peritaje que les permite ser responsables del funcionamiento sociopragmático de los objetos enseñados. Del lado que enseña, lo que está en juego se refiere a la capacidad de controlar la evolución didáctica, de diagnosticar el origen de los obstáculos, de proponer recursos para controlar los procesos de aprendizaje y, finalmente, la posibilidad de institucionalizar los conocimientos contemplados por su enseñanza.

#### *3.1. Control de los procesos mesogenéticos y dificultades de apropiación del contenido*

Por lo que se refiere a nuestros dos primeros ejemplos, la secuencia de música presenta más dificultades para el profesor que la de artes visuales, en la cual la materialidad del medio se convierte más fácilmente en un apoyo para la construcción conjunta de la referencia. En música hay una dimensión material del medio comprendida por los gestos observables de los agentes, la división de las tareas y luego los sonidos producidos por los turnos del profesor y por el estudiante.

Sin embargo, este último gesto es demasiado "volátil" para que el estudiante pueda fácilmente comprender lo que el profesor quiere que escuche o que reproduzca como calidad sonora. A este respecto, se puede considerar que el estudiante no tiene bastantes elementos para movilizar un "mundo vivido" que le permita recurrir a diseños interpretativos para entender lo que el profesor quiere que haga. En este sentido, la actividad se comparte solamente bajo sus aspectos

externos de alternancia entre los papeles institucionales por lo que no se presenta la topogénesis. Y es el profesor quién asume el control del desarrollo de la tarea.

### *3.2. Aparición de los informes transaccionales profesor-estudiantes y apropiación de las praxiologías profesionales*

En la lección de teatro, contrariamente a los dos primeros ejemplos, la situación propuesta aparece como una forma de enseñanza "a-didáctica" Sensevy et al, (2007) que llega a integrar, a partir de la acción conjunta de los estudiantes y del profesor, los elementos de memoria didáctica en curso de apropiación. La complejidad de la situación propuesta, con las numerosas tareas que corren "en paralelo", conduciendo a una amplia división externa e interna de la actividad.

Esta división es posible, en particular, por la proximidad formal de la actividad didáctica a las prácticas sociales de referencia que enriquecen el directorio de acciones posibles para el profesor (que despliega en esta secuencia su peritaje, en particular, como director de escena). En efecto, a pesar de la ausencia de peritaje profesional de los estudiantes, estos pueden movilizar cuadros interpretativos vinculados a sus propias vivencias culturales para enriquecer las prácticas teatrales.

El contraste de esta lección con la de artes visuales nos muestra que la riqueza topogenética no depende solamente de la variedad de "tipos de actividad que realiza quien aprende" (ejecutante, observador, espectador, comentarista crítico) como si de los vínculos que se tejen con el funcionamiento pragmático de los objetos culturales. La secuencia de teatro se estructura así, a partir de la articulación de los roles puestos a disposición de los estudiantes (protagonista, público, comentarista crítico, miembro del grupo, entre otros) con funciones didácticas que el profesor asigna a estos roles.

## **Bibliografía**

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble. La Pensée Sauvage.
- Brassac, C. (2007). "L'interaction communicative, entre intersubjectivité et interagentivité" *Communicative interaction, between intersubjectivity and interagentivity*. No 144. Paris. Larousse. pp.127 -131.

- Leutenegger, F. (2009). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique. Berne: Collection exploration, Peter Lang.
- 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'Education. Université de Genève. FPSE Suisse. No 21. pp.129-141.*
- Sensevy, G. & Mercier, A (2007). *l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.*

**Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo** [didarteudea@gmail.com](mailto:didarteudea@gmail.com)

Maestra en Arte Dramático de la Universidad de Antioquia, especialista en Educación Arte y Folclor de la Universidad el Bosque. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y Cinde. Medellín. Antioquia. Docente del la Licenciatura en Educación básica énfasis en Educación Artística Cultural: Artes Representativas, Coordinadora General de Prácticas Académicas de la Facultad de Artes (2005- 2011). Coordinadora de Autoevaluación y Acreditación del programa de la Licenciaturas en Artes (2005- 2007). Coordinadora profesionalización en Teatro en el Proyecto Colombia Creativa en convenio Ministerio de Cultura y la Facultad de Artes (2008-2011).

**Luz Angélica Meza Romero** [luzanromero@yahoo.com](mailto:luzanromero@yahoo.com)

Artista, Socióloga. Magíster Educación y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales y Cinde. Especialista en Pensamiento Crítico Reflexivo - Prycrea. Docente Educación Musical. Medellín. Antioquia. Docente del la Licenciatura en Educación básica énfasis en Educación Artística Cultural: Música

**Piedad Posada Mejía** [piedadposada@gmail.com](mailto:piedadposada@gmail.com)

Licenciada en Formación Estética de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Promoción y Gestión Cultural de la Universidad de Antioquia. Maestra en Artes Plásticas. Medellín. Antioquia. Docente de la Licenciatura en Educación Artes Plásticas, Facultad de Artes. Universidad de Antioquia.

**Diego Casas Jaramillo** [diegocasas.2002@gmail.com](mailto:diegocasas.2002@gmail.com)

Licenciado en Arte Dramático Universidad de Antioquia, Especialista en Arte y Folclor Universidad el Bosque. Licenciado en Estética. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín. Antioquia. Docente de la Licenciatura en Educación básica énfasis en Educación Artística Cultural: Artes Representativas. Facultad de Artes. Universidad de Antioquia