

El objeto cultural en clase: mediación de la actividad de aprendizaje y orientación de la acción docente

Esther Collados

Universidad Autónoma de Barcelona

René Rickenmann

Universidad de Ginebra

Introducción

En esta comunicación abordamos la cuestión vygotskiana de la mediación de los artefactos culturales en el contexto particular de la formación inicial de docentes.

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:  c mo 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 que el patrimonio constituye una fuente de herramientas para el desarrollo integral del niño y que, en este sentido, la labor mediadora del docente se revela indispensable no solamente para facilitar su acceso a este patrimonio, sino también para potenciar nuevas experiencias vitales (Aguirre, 2005).

Sin embargo, como nos ocupamos igualmente de la formación docente, el dispositivo estudiado concierne a 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, en el marco de una didáctica de la recepción cultural (Rickenmann, 2008) orientada a su vez por una visión del arte como práctica socio-cultural de comunicación (Doguet, 2008; Rickenmann, 2006), y por otra el estudio de 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.

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-aprendizaje 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);
- 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.

Aunque 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 profesionales, en el marco de esta comunicación 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 (3 sesiones de 50 min) que se lleva a cabo en una clase de primero de primaria (6 años) en Ginebra.

Para la constitución del corpus se filmaron en vídeo las sesiones, se realizaron sinopsis de las intervenciones y se seleccionaron algunos de los fragmentos más significativos, que fueron transcritos para realizar un análisis microgen tico (Leutenegger, 2009). El análisis de las sinopsis y de las transcripciones se estructuró a partir de los conceptos de meso-, topo- y crono- g nesis¹, categorías que nos sirven para describir y comprender, respectivamente, la evolución del medio didáctico, el rol del docente y de los alumnos en la transformación de este medio y, finalmente, la organización temporal de las tareas y de los saberes a enseñar.

En las transcripciones hemos analizado los indicadores de la siguiente manera: la praxis (del artista, del docente o del alumno) con "*indicador*"; las nociones con "*indicador*"; los observables topogen ticos con "*indicador*." y los cronogen ticos con "*indicador*". De esta manera se puede constatar gráficamente la articulación sistémica de estas diferentes funciones del medio didáctico en la evolución de la actividad y en la evolución de las disposiciones de los docentes y alumnos (Sensevy & Mercier, 2007).

La acción docente de profesores noveles

Las observaciones realizadas a partir de las sinopsis y del análisis de la evolución mesogen tica de las actividades (*Tabla-1*) muestran efectos interesantes de 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 secuencias.

Rol de la planificación escrita en la formación docente

En las sinopsis de las dos situaciones, podemos constatar que la estructura general 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 actividades de producción, con una retroalimentación final. Sin embargo, su desarrollo efectivo evidencia significativos contrastes.

Como se puede observar en la *Tabla 2*, la actividad inicial de la secuencia 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 seleccionadas. Desde un punto de vista topogenético se observa que el espacio de la docente en la acción didáctica es nuclear, (es quien mantiene el control del diálogo) pero amplio (el intercambio está abierto a las intervenciones temáticas de los alumnos). Esto entraña un primer fenómeno didáctico en la mesog nesis: el objeto artístico de enseñanza y los contenidos que privilegia (diferencia entre escultura y pintura, materiales en la obra de Pistoletto) aparecen en el

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

medio didáctico esencialmente a través de la forma narrativa, que ocupa gran parte del tiempo (*SD-1, ta 1-7*).

La dimensión abierta permite a los alumnos verbalizar conocimientos y vivencias personales (*ta2 y ta4*) con relevante valor topogenético, dejando un espacio amplio para la elaboración conjunta de la actividad. Observamos que en algunas ocasiones incluso construye especulaciones con sus propios alumnos sobre algunas cuestiones (*ta 44-49*), aproximándose a ellos, lo que implica una orientación interactiva del intercambio. Sin embargo, cercanas a la conversación cotidiana, las respuestas de carácter divergente que genera el intercambio no son fácilmente integradas por la estudiante-docente. El vocabulario familiar utilizado en la forma de presentar el objeto artístico produce ciertas dificultades en la devolución *efectiva* de las interacciones: por una parte, porque parece interesarse más en la vida del artista que en la obra misma; por otra parte, porque las categorías nocionales que utiliza son muy generales: diferencia escultura-pintura, materiales de la escultura (*ta 18-20*).

En la actividad inicial de la secuencia SD-2 el objeto artístico se presenta de forma indirecta a través de un juego que lo problematiza. En lo mesogenético, esta lección contrasta con la anterior pues la tarea involucra a los alumnos no en función del discurso sino en función del medio didáctico. La 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”). El papel de la docente consiste menos en formular una definición del objeto de enseñanza y más en *regular* la actividad de los alumnos a través de la estrategia de formular preguntas y moderar las intervenciones.

En la *Tabla 3*, el carácter estético-formal de la problematización crea expectativas de respuestas de carácter unívoco que 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 la interacción, provocando que no identifiquen determinadas oportunidades de intervención para interactuar y construir una acción didáctica de forma más colaborativa (*SD-2, tarea 2, ta 12-16*). Esto conlleva una cierta rigidez en la gestión de la actividad, en especial de las interacciones. En efecto, el hecho de que las tareas se centren en procedimientos que requieren más implicación cognitiva, facilita la construcción de un contrato didáctico basado en saberes bien definidos que hay que descubrir, pero sitúa a la docente en una posición académica más distante que en la SD-1.

Rol del objeto artístico

Planificación

Como se puede observar en la *Tabla-1*, la utilización explícita, de la obra de arte en ambas prácticas docentes genera tareas ligadas a la *recepción cultural* (*SD1- Tarea 1, SD-2, tareas 1, 2 y 6*) que enriquecen los esquemas habituales que encontramos en las clases de EA (Educación Artística) en los primeros grados de la escolaridad, muy ligadas a la tareas de producción a través de la manipulación de instrumentos y de materiales.

En SD-1, la profesora muestra algunas reproducciones fotográficas de la obra de Pistolletto y solicita a sus alumnos para que las *observen, describan, re-conozcan y comenten*, actividad que favorece operaciones estético-cognitivas basadas en las prácticas de recepción cultural (Jauss, 2001). En la secuencia SD-2, la utilización explícita de fotografías de obras de Goldsworthy pertenecientes al género artístico Land Art se inscribe en un complejo proyecto de articulación *producción-recepción* que toma la forma institucional del “*hacer a la manera de...*” (Smith & Hancock, 1996).

A nivel de la planificación, la diferencia fundamental que podemos observar entre las dos prácticas se manifiesta, a nivel topogenético (igualmente visible en la gestión de clase), en la manera como

las estudiantes en prácticas construyen y desarrollan su función docente en estas actividades de recepción. Una observación de la evolución microgenética de la instauración del medio didáctico en la práctica de SD-1 nos muestra que el “punto de entrada” que propone la estudiante para abordar el objeto artístico no es directamente la obra sino el *estatuto* y *trabajo* del artista. En esta lección podemos identificar dos rutas didácticas muy claras, que la estudiante logrará articular en ciertos momentos. Una primera ruta ligada a la *praxis artística* (hacer arte, hacer pintura) y una segunda ruta ligada a las nociones que sirven para *caracterizar* a los objetos que resultan de este quehacer. Estas características están ligadas a un vocabulario que privilegia, básicamente, el **uso** de ciertos tipos de material (materials de rebuig, paper de plata, coses de reciclar, roba com vidres, com metalls) como características de la noción de *arte povera* que introduce desde el ta7 o las diferencias entre el concepto de pintura y de escultura.

En la secuencia SD-2, las estudiantes proponen un “punto de entrada” a la actividad más explícitamente orientado por la obra del artista. Aquí también emergen dos rutas, una relativa al quehacer y otra a saberes de tipo nocional. Sin embargo, la acción a la que se refiere aquí la estudiante-docente en la primera ruta concierne más la actividad didáctica (el juego de encontrar un intruso) que directamente el quehacer artístico. Mientras que en SD-1 el aspecto nocional del objeto aparece muy rápidamente, en SD-2 las primeras nociones características de las obras no aparecen de manera explícita sino en la segunda tarea (“buscar las similitudes”) en el minuto13. En ambas lecciones, la estrategia epistémica adoptada por las estudiantes-profesoras es la de definir las características del objeto a partir de los materiales, buscando favorecer las relaciones entre las características del objeto artístico y los conocimientos de los alumnos (*SD-1, ta 7 y 9: SD-2, ta 15 y 18*).

Gestión didáctica de la actividad

Estos dos tipos de estrategia están directamente relacionados con las concepciones de la enseñanza del arte y de los procesos de aprendizaje en los primeros grados de la escolaridad. Estas concepciones orientan las decisiones de planificación, y se manifiestan igualmente en la gestión didáctica de las actividades.

En este sentido, la condición de utilizar objetos artísticos como parte integrante de la actividad didáctica orienta de manera más evidente la planificación de SD-2 que la de SD-1, a pesar de que comparten una concepción similar en cuanto a los procesos de aprendizaje de alumnos jóvenes que pasa, básicamente, por un desarrollo temático ligado a lo que suponen forma parte de sus conocimientos (conocer/reconocer tipos de materiales, conocer/reconocer los objetos que sirven como referente de las imágenes). La diferencia emerge en la gestión interactiva de las rutas didácticas.

El protocolo SD-1 pone de manifiesto una opción *interactiva* y esencialmente *intersubjetiva* en el abordaje del objeto de conocimiento, en la que se privilegian aspectos topogenéticos:

- a. de los alumnos (sus intereses, sus emociones, su participación a la conversación) en tanto que pueden relacionarse
- b. con el *topos productor* del artista.

La ruta didáctica que privilegia SD-1 es la de la práctica artística, considerada por la estudiante-profesora como el punto de unión de estos dos aspectos: tanto el artista como los alumnos pueden *manipular* material. Sin embargo, a causa de la ausencia de focalización clara en un medio didáctico independiente de la relación intersubjetiva que se establece entre la profesora y sus alumnos en SD-1, el objeto cultural termina disolviéndose a favor de los procesos de manipulación de materiales que se privilegian en la segunda y tercera tareas

(“construir una flor gigante de papel”). Podemos suponer que este efecto tiene también relación con el hecho de que se trata de una profesora novel que ha concebido unas tareas y un medio

intelectualmente interesantes (puesto que ha previsto materiales que mediatizan la relación con los alumnos), pero a quien le falta experiencia para anticipar el uso concreto que se le puede dar en clase: las reproducciones son muy pequeñas, y no modifica la distribución habitual de los alumnos, por lo que el medio no tiene suficiente *potencia* para mediatizar realmente la tarea propuesta.

En el protocolo SD-2 podemos constatar la existencia de una opción más *transaccional*, en la que el objeto de conocimiento ocupa un lugar central y la relación con el *topos* del artista es tratada de manera más indirecta (*Tarea 2, ta18*). En esta secuencia también se privilegian las relaciones de reconocimiento de los materiales por parte de los alumnos; sin embargo, en este caso los conocimientos se relacionan de manera más orgánica con las relaciones entre factura, formas de la obra y trabajo del artista (*“en y con elementos naturales”*). En este sentido, SD-2 privilegia más la ruta didáctica nocional.

El lugar de la “praxis artística”

Las observaciones realizadas muestran en ambos casos, que las tareas propuestas vinculadas a la producción artística se centran básicamente en la ejecución de prácticas similares a las de los artistas de referencia: Land Art y Arte Povera, tratando de operar con el mismo tipo de elementos y de procesos que han sido adaptados al universo escolar.

Aunque por causas diferentes, ambas secuencias coinciden en la “infra-explotación” de la tarea propuesta, manifestándose ciertas dificultades en la identificación exhaustiva de todos los saberes que potencialmente podrían emerger a través de su ejecución. En la SD-1 observamos que la docente no anticipa el uso concreto de su material didáctico en la primera tarea; no dedica el tiempo suficiente a la fase de experimentación del material (*Tarea 2*); finalmente, moviliza en la fase de producción lo que Marsenach (1991) denomina una concepción “mágica” de la tarea, considerando que esta producirá por sí sola la emergencia y *conscientización* de los contenidos de enseñanza.

Esta lectura de la acción docente se manifiesta desde la “formulación de la consigna”. El carácter global de la misma pone de manifiesto, una vez más, una concepción *idealizada* de las tareas. Por ello, la docente termina casi siempre por resolver los problemas técnicos de manipulación que requiere la tarea (*“ensamblar los pétalos”, “atarlos al tallo”*), y que inciden parcialmente en su receptividad hacia sus alumnos. Asistimos aquí a numerosos “efectos topacio” (Brousseau, 1991) que, en consecuencia privilegian el resultado por encima de los procesos. Podemos constatar que las instrucciones en la tarea de producción de SD-1 quedan implícitas (*ta 10*) y que la actividad se introduce únicamente a partir del “deseo entusiasta” de los alumnos (*ta 11*).

Se observan dificultades en seleccionar una parte del saber, y en consecuencia en la formulación de consignas que tengan en cuenta las dimensiones implícitas en las tareas, en relación con los contenidos que potencialmente se podrían trabajar con la referencia a la obra de este artista: escala, simetría, trabajo sobre tipos de transformación del material, etc... Esta forma de actuar, no permite que las cosas sucedan y “quema” una parte importante de los aprendizajes implícitos en el proceso del “saber hacer” y, en consecuencia, la parte más susceptible de ser problematizada de la producción artística. alguna de estas cuestiones podrían implementarse incrementando el tiempo dedicado al desarrollo de la actividad didáctica, secuenciando y diversificando las tareas como lo observamos en SD-2, pues la situación desarrollada adolece de “ser excesivamente compacta y sintética”.

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 de una obra 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 de forma cooperativa el diseño final. Una parte importante de las tareas está prevista

para que los alumnos participen a partir de una interacci3n intensa con los medios didcticos propuestos. Sin embargo, podemos también observar que estas “devoluciones” son “poco empáticas” en las interacciones de la docente en torno a las producciones de los alumnos. Como lo subrayamos anteriormente, el manejo interactivo de las tareas pone en evidencia la tendencia de las docentes a orientar en permanencia las respuestas esperadas, y de manera poco flexible, hacia las cuatro características que quieren trabajar como contenidos de enseñanza: el origen natural de los materiales, y las nociones de forma, contraste y el carácter efímero de las instalaciones. Esta preeminencia de ciertos contenidos tratados sin “espesor”² implica la emergencia de los siguientes dos fen3menos en el desarrollo de la tarea 5 (*Tabla 4*):

Como en SD-1, esta tarea no es suficientemente anticipada en relaci3n con su desarrollo concreto. El despliegue de la tarea muestra así que el contenido “obras a gran escala” relacionado con el Land Art ha sido idealizado con respecto a lo que el medio didctico propuesto permite desarrollar. Una comparaci3n de las producciones de los alumnos muestra c3mo, al responder al pedido de la estudiante-docente, los alumnos han terminado por alejarse de las obras de referencia y regresado a producciones m s esquemáticas. Vemos en la *Tabla 4* que las producciones iniciales (versi3n A) est n 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, y ante la cantidad insuficiente de material, casi todos los grupos proponen formas figurativas (versi3n B). Esto está ligado a un segundo fen3meno que emerge a través de los efectos producidos por la escasez de material, que imposibilitan explorar todas las posibilidades que ofrecen las primeras producciones: línea-mancha.

La causa podría buscarse en la escasa formaci3n de los docentes en el campo de la práctica artística, hecho que dificulta la articulaci3n del trabajo con nociones de orden plástico m s allá de su formulaci3n en la estricta dimensi3n te3rica, y que dificulta la anticipaci3n de los problemas vinculados a la praxis.

Elementos de discusi3n

Del análisis de las planificaciones y de la gesti3n didctica podemos deducir que SD-1 está intersubjetivamente orientada mientras SD2 está intramundantemente orientada.

«La transacci3n intersubjetiva es aquel movimiento a través del cual los interlocutores *se reconocen mutuamente como co-locutores* en sus dimensiones psicol3gicas, social, ideol3gica, etc... La transacci3n intramundana implica la relaci3n de los co-agentes con respecto al *problema común* que encuentran en una situaci3n compartida (Vernant, 2004, p. 88. los subrayados son nuestros).»

Esta diferencia de orientaci3n de la relaci3n didctica tiene consecuencias importantes en lo que respecta a la construcci3n del *objeto enseñado*. En SD-1, el medio didctico está “suspendido” a la palabra narrativa de la docente, quien deja escapar en permanencia las posibilidades de desarrollo que implica una tarea mediatizada por el objeto artístico.

En SD-2, el medio está claramente diferenciado de las acciones de la docente aunque, esta última se preocupa más de la comprensi3n de las tareas de aprendizaje que de las obras en sí mismas. Como lo muestra la *Tabla 1*, SD-2 aparece claramente como una secuencia en la que emergen de manera paulatina y especializada diferentes y variados tipos de tarea de aprendizaje. En este sentido, la dimensi3n didctica de selecci3n y organizaci3n de *contenidos de enseñanza* aparece de manera más evidente en esta situaci3n. Esta diferencia puede estar marcada por un hecho que tiene su importancia: la diferencia de edad de los alumnos, pues en SD-2 (6 años) ya aparece de manera más explícita la necesidad de instaurar y desarrollar un “rol de alumno”.

²Con respecto a la noci3n de “densidad del saber”, cf. Assude, Mercier, Sensevy: 2008

Como podemos constatarlo en los análisis anteriores, en ambos casos se pueden establecer inferencias a partir de las relaciones que hacen las profesoras noveles entre la dimensión de planificación y la dimensión de gestión didáctica de la actividad.

El análisis de las transcripciones muestra que la concepción más situacional de la profesora-estudiante en SD-1 es la que define en buena parte la orientación topogenética del desarrollo de la actividad. El perfil de gestión didáctica de esta estudiante en prácticas corresponde a los datos obtenidos por otras investigaciones sobre los profesores noveles. Durand (1996) nos muestra, por ejemplo, que los profesores noveles se preocupan fundamentalmente por aspectos relacionados con la necesidad de poner a los alumnos en actividad y por el control de los comportamientos en clase. En SD-2, la orientación más transaccional de la relación crea, ciertamente, un medio didáctico más rico y variado; sin embargo, como lo anotamos anteriormente, esta concentración en actividades sobre un objeto cultural y con sus usos artístico-estéticos, les resulta finalmente, poco familiar y produce una cierta rigidez en las interacciones y en la evolución de las relaciones de orientación del trabajo de los alumnos.

La ausencia de familiaridad con los objetos culturales impide en ambos casos desarrollar plenamente la dimensión didáctica de las relaciones entre “prácticas didácticas” y “praxis artística”. Emergen así de manera bastante evidente *formas de prácticas escolares*, seguramente ligadas a sus propias experiencias como alumnas. Desde este tipo de experiencias, la concepción de las prácticas didácticas en EA que emerge generalmente está ligada a un esquema topogenético donde el profesor da instrucciones para una actividad de manipulación que desarrollan los alumnos. Mesogenéticamente, estas concepciones consideran las prácticas didácticas en EA como una actividad de manipulación-descubrimiento de las cualidades plásticas de los materiales, pero con una débil referencia a los objetos y prácticas culturales. Es importante señalar, que el “saber hacer” como producción, es solo uno de los resultados implícitos en la acción, y no él más interesante sin lugar a dudas, desde el punto de vista educativo, que es el que nos ocupa. En realidad, es en el proceso creativo implícito en la práctica artística donde “pasan cosas”, el momento en el que se producen las intersecciones más interesantes entre aquello que hacemos, el tiempo que le dedicamos, en lo que pretendemos hacer, y quizás en aquello que deseáramos hacer. Hacer se transforma en una forma diferente de pensar, y la acción misma en un excelente vehículo y una invitación para hacerlo. En este sentido, las situaciones de didáctica de la recepción se plantean más como la oportunidad de cruzar “herramientas” nocionales y prácticas para poder desarrollar un hacer que va más allá de los conocimientos cotidianos (SD-1) o de los saberes declarativos (SD-2).

Propuestas de actuación

Nuestro estudio nos invita a desarrollar estrategias para trabajar, desde la formación, la capacidad de identificar oportunidades de interacción en el aula durante los procesos de percepción y observación vinculados a la experticia cultural, como también en los procesos de trabajo vinculados a la lógica propia de la práctica artística.

Podemos constatar que la presencia del objeto artístico en clase favorece modalidades de observación y de apreciación de las obras, cuya presencia explícita aún no es muy frecuente en las prácticas escolares de EA. Sin embargo, la comparación de las dos situaciones nos muestra que estos efectos positivos dependen de varios factores, entre los que distinguiremos los siguientes:

- Establecer una diferencia entre las prácticas culturales de referencia y las formas escolares de la actividad sin naturalizar las prácticas del artista y darlas por transparentes; lo que implica la necesidad de trabajar formas escolares de actividad en las que los alumnos tengan verdaderos problemas que resolver y desafíos que afrontar, y en las que la praxis artística funcione como herramienta cultural y no como modelo incuestionable a imitar;

- Necesidad de trabajar, durante la formación inicial y continua sobre la “densidad de los saberes.”³

Con respecto al primer factor, nuestras observaciones de SD-2, nos permiten constatar que el trabajo sobre el binomio devolución-regulación podría ser una estrategia eficaz para potenciar y hacer conscientes a los docentes en formación de la pertinencia de desarrollar un *medio didáctico* para que la relación con sus alumnos tenga un carácter más transaccional (Sensevy & Mercier, 2007). La devolución consiste, en este sentido, en otorgarle a los alumnos una parte de la *responsabilidad* en el desarrollo de la tarea; responsabilidad que, para ser efectiva, implica que el docente provea materiales, instrumentos e instrucciones a partir de los cuales pueda desarrollar el alumno una actividad más autónoma y menos dependiente de los implícitos (SD-1). En SD-2, por ejemplo, hay un verdadero trabajo de devolución pues se propone a los alumnos tareas que producen desafíos y problematizan nociones (primeros juegos) o prácticas (*Tabla 1: tareas 5 y 6*); sin embargo, la poca densidad de los saberes convocados y la no anticipación de la actividad real de los alumnos sobre el medio, imposibilitan un trabajo docente de regulación que abra en permanencia sobre nuevas perspectivas.

Como todo medio didáctico es a la vez material y simbólico (Brousseau, 1991), el segundo factor anteriormente mencionado implica que los futuros docentes estén preparados para llevar a cabo la labor de *regulación* que implica la devolución de la tarea a los alumnos. La identificación de contenidos más complejos, relacionados con las obras y con las praxis artísticas de referencia, permitiría a los futuros docentes el anticipar de manera más eficaz las potencialidades que puede generar la actividad de los alumnos en la transformación del medio didáctico.

Referencias bibliográficas

- Agirre, I. (2005) *Teorías y prácticas en educación artística*. UPN: Octaedro-EUB.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Chopin, M.P., Equip DAESL, Laboratoire LACES (2008) La visibilité didactique : un milieu pour l’action du professeur. Présentation d’un concept pour l’étude des pratiques d’enseignement. *Revue Education & Didactique vol.2, n 2, 63-79*.
- Darras, B. (1996). *Au commencement était l’image. Du dessin de l’enfant à la communication de l’adulte*. Paris : ESF.
- 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, n° 1, 2002, p. 83-103.
- Jauss, H. R. (2001). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d’instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Collection exploration. Berne : Peter Lang
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris, INRP.
- Rickenmann R. (2008). Arte, Patrimonio y experiencia estética. Hacia una reconcepción basada en el análisis de la mediación docente. In I. Aguirre, B. Darras & R. Rickenmann,

³Chopin, M.P., Equip DAESL, Laboratoire LACES (2008) La visibilité didactique : un milieu pour l’action du professeur. Présentation d’un concept pour l’étude des pratiques d’enseignement. *Revue Education & Didactique vol.2, n 2, 63-79*.

INTERPRETACIÓN-EDUCACIÓN DEL PATRIMONIO CULTURAL. Cátedra Jorge Oteiza & Universidad Pública de Navarra. Pamplona: Ediciones cátedra J. Oteiza

Rickenmann, R. (2006). La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. In B. Darras (dir), *Etudes culturelles et Cultural Studies, MEI – Revue Médias et Information*, No 24-25. Paris : L'Harmattan, pp. 155-164.

Sensevy, G. & Mercier, A. (Eds) (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Smith A, Hancock F (1996). *Vivre l'histoire de l'art*. Laval : Beauchemin

Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la vérité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.

Anexos

Collados-Rickenmann

Tabla No1. Estructura general de las dos situaciones estudiadas

Actividades SD-1 (60 min) (Cataluña)	Actividades SD-2 (3 sesiones de 50 min) (Ginebra)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea 1 (13 min). Observar y comentar a partir de reproducciones de la obra del artista Pistoletto ▪ Tarea 2 (4 min). Explorar y manipular el material de base de la producción ▪ Tarea 3 (35 min). Realizar, en grupos de cuatro alumnos, una rosa gigante en papel (inspirada en la rosa de Pistoletto) ▪ (Actividad 4- 3 min). Los alumnos desfilan y cantan espontáneamente utilizando las rosas como estandarte. 	<p>Lección 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea 1 (15 min). Encontrar el intruso entre cuatro series de cinco reproducciones ▪ Tarea 2 (10 min). Encontrar similitudes entre los cuatro intrusos) ▪ 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...) ▪ Tarea 4 (5 min). Asociar dos colores que contrasten <p>Lección 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea 5. (40 min) Realizar un proyecto de instalación con recortes de elementos naturales (flores, frutos, etc) sobre cartulinas de colores <p>Lección 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea 6. (5 min). Memoria didáctica: observar y recordar las características de la obra de Goldsworthy ▪ Tarea 7 (25 min). Realizar en grupos de 4 a 5 alumnos una instalación en el parque de la escuela, con elementos naturales ▪ Tarea 8 (no filmada). Síntesis e institucionalización.

Tabla 2. Fragmentos de SD-1.

1. Ens. Doncs aquest senyor, (mostra una fotografia de l'autor) va començar treballant en el taller del seu pare. Ell no era (1s) no feia art, ell no feia pintura (1s) ell restaurava quadres, però després...
2. E1. El meu pare també és pintor. I jo també.
3. Ens. També es pintor ?
4. E1. Si, (ininteligible).
5. Ens. A vegades fas pintures, tinc aquí les que em vares regalar l'any passat. (aixeca algunes pintures amb la ma esquerra) Doncs aquest senyor va començar fent pintures, va començar dibuixant-se ell mateix, feia autoretrats, veus ? (els mostra una imatge d'un autoretrat de Pistoletto)
Després més endavant es va dedicar a l'art povera. (...) Sabeu que es això ?
6. Els. No, no...
7. Ens. Ara us ho explico. Podriem dir que es un art pobre, però es diu així perquè utilitzen materials de rebuig. (...) Si, com pot ser paper de plata, ...
8. E2. Com van fer allò de.....XXXX ?
9. Ens. Si coses de reciclar.
10. E1. XXXXXXXXXXX ?
11. Ens. Si, ell utilitzava diferents coses. Però aquests autors tan poden utilitzar com roba, com vidres, com metalls.
- ...
17. Ens. Que es un material de rebuig també...
18. E1. Nosaltres també farem una cosa de cartó també.
19. E3. Ostras però l'ha fet molt bé aquesta rosa.
20. Ens. Oh, perquè l'ha pintat (.) veus que te dos tons(...) o més tons, te molts tons.
- ...
44. E10. Qué és aquest?
45. Ens. Aquest artista li ha posat +
46. E10. +Te un pal!
47. Ens. Si, un pal, perque s'aguantés podria ser...no ? Que més podria ser aquest pal ?
48. Els. (Tots volen participar, xivarri pero no s'entén res)
49. E11. Podria ser algo perquè sempre pogués ser de cap per avall

Tabla 4. Comparativo de las dos producciones de la tarea principal de la lección 2, SD-2

Tabla 3. SD-2 Primera tarea “buscar el intruso” y segunda tarea “buscar las semejanzas

▪ Tarea 2. *Encontrar las semejanzas* (13 :00)

1. Ens. Alors ces intrus maintenant je vais les mettre les quatre ensemble et vous allez me dire <décroche la dernière série et met les intrus ensemble sur le tableau> j’ai fait, j’ai mis les intrus ensemble. Quelle est leur ressemblance entre tous ces intrus (10s pendant lesquelles il y a des échanges inaudibles)> Alors quelle est la ressemblance entre ces quatre images?
2. Els. Plusieurs lèvent la main
3. Ens. E*?
4. E115. Parce qu’elles étaient celles qui étaient différentes
5. Els. (enthousiastes) [moi je sais]
6. Ens. Qu’est-ce qu’il y a de commun, qu’est ce qui se ressemble dans toutes ces images
7. Els. Plusieurs lèvent la main
8. E17. < se lève et signale la deuxième, la troisième, la quatrième puis la première> Elles ne sont pas pareil que celle de la fleur
9. E110. < se lève et signale la première et la troisième> Celle –là et celle-là sont presque la même chose
10. Ens. Ouais
11. Els. xxxx
12. Ens. Vous avez vu que les autres images....baissez les mains, baissez les mains...les autres images c’était des statues (1s)
13. El. [oui]
14. Ens. C’était tout fait avec du verre, du bois, soit du fer... et ça c’est fait avec quoi? Ces: quatre sculptures c’est fait avec quoi?
15. E112. Des produits de la nature
16. Ens. EXACTEMENT (1s) Vous savez que ces quatre sculptures sont faites par la même personne? (2s) Cette personne s’appelle Golds wor thy
17. E12. C’est un allemand?
18. Ens. (débit de parole lent) C’est un monsieur qui est anglais, il est né en Angleterre, il est né en 56 ce qui veut dire qu’il y a 52 ans et donc il fait des sculptures avec la nature (2s) Il les fait et il les photographie, c’est lui qui les photographie. Voilà. Il veut travailler xxxx sur la nature, exactement

