

LA FORMACIÓN DE UN LICENCIADO EN ARTES NO SÓLO DEPENDE DE CONOCER LA DIDÁCTICA DEL SABER QUE SE ENSEÑA, SINO EL ¿PARA QUÉ SE ENSEÑA?, ¿CÓMO SE ENSEÑA? Y ¿POR QUÉ SE ENSEÑA?*

THE FORMATION OF A LINCENSED TEACHER IN ARTS DOESN'T ONLY DEPEND ON KNOWING TEACHING DIDACTICS TAUGHT, BUT WHY TEACH?, HOW TO TEACH? AND WHY TEACH?

Ana Cecilia Saldarriaga Restrepo**
Luz Angélica Romero Meza***

** *Maestra Arte Dramático. Universidad de Antioquia. Especialista en Educación Arte y Folclor. Universidad el Bosque. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano. Cinde y Universidad de Manizales.*
*** *Docente Universidad de Antioquia.*

RESUMEN

En este documento se desea socializar sobre el proyecto de investigación: "Hacia la identificación de las situaciones didácticas utilizadas por el docente de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia" el cual es realizado por el grupo DIDARTE cuyo propósito es indagar la relación arte-pedagogía y didáctica desde un enfoque interdisciplinario y transdisciplinario entre las artes y otras disciplinas. El grupo lo conforman docentes ocasionales y de cátedra de los diferentes departamentos (Música, Teatro, y Artes Visuales) y estudiantes de los diversos programas de las licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía del arte, enfoques pedagógicos, didáctica, situaciones didácticas, didáctica clínica, transposición didáctica, estudios culturales, currículos con pertinencia social.

ABSTRACT

This paper socializes the research project: "Towards the identification of the situations used by the teaching faculty of the School of Arts at the Universidad de Antioquia," carried out by the DIDARTE group, whose purpose is to investigate the art-pedagogy and didactics relation from an interdisciplinary and transdisciplinary look between the arts and other disciplines. The group is made up of full-time and occasional professors in the different departments (Music, Theater and Visual Arts) and students of the various programs in the Arts Faculty at the Universidad de Antioquia.

KEY WORDS

Art pedagogy, pedagogical approaches, didactics, didactic situations, clinical didactics, didactic transposition, cultural studies, curriculum with social relevance.

* Recibido: Octubre 1 de 2008, aprobado: Octubre 15 de 2008.

En la actualidad DIDARTE posee un convenio con la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza) y pertenece a la red CLIDI y al Macroproyecto llamado: "Recursos didácticos escuela-museo para la Enseñanza artística y de las ciencias en la formación de docente", coordinado por René Rickenmann Ph.D en Ciencias de la Educación, Universidad de Ginebra. El objetivo central del proyecto es, primero la formación para la planificación didáctica y evaluación de secuencias de enseñanza/aprendizaje centradas en el patrimonio (ciencia y arte) a nivel de museos e instituciones de divulgación cultural y científica; y, segundo, la producción y evaluación de dispositivos, y del material pedagógico y didáctico correspondiente para la enseñanza de las artes y/o las ciencias. La metodología de la investigación de este proyecto es la clínica didáctica.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

A través de los procesos de autoevaluación con miras a la acreditación de los programas de Licenciatura de la Facultad de Artes (2005 y 2006), se inicia una etapa de reflexión con el propósito de cualificar los programas existentes de las licenciaturas.

Para llevar a cabo estos propósitos, se convocó a un evento llamado "Hacia la construcción de una pedagogía del arte". Su objetivo fue preguntarse sobre el vínculo existente entre el arte y la pedagogía dado en los procesos docentes educativos en las licenciaturas de la Facultad de Artes

de la Universidad de Antioquia. De los aportes de estudiantes, administrativos y exposiciones de los programas académicos se lograron las siguientes conclusiones:

- Es necesario identificar si son pertinentes los programas de las licenciaturas en el contexto sociocultural.
- Articular el arte y la pedagogía en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Llegar a acuerdo sobre cuáles son los objetos de conocimiento y de enseñanza en los programas de las licenciaturas de la Facultad de Artes.
- Preguntarse cuál es el rol que ejerce el docente y estudiante en el ámbito educativo.
- Situar en la práctica el estudio de la interdisciplinariedad desde los diversos programas de las licenciaturas de la Facultad de Artes.

Estos referentes conducen a reconocer que en las licenciaturas de las Facultades de Artes, es inadmisibles separar el arte y la pedagogía, lo que implica acercar sus orillas, o encontrar las pautas que los conectan. Desde esta perspectiva, Santiago García (1994: 74) citando a Schiller expresa que "hablar de la relación entre la pedagogía y el arte parece un contrasentido. Es prácticamente imposible saber dónde termina una y comienza otra".

Lo que conlleva a definir qué se entiende como saber pedagógico en la formación de licenciados y cuál es el rol que debe cumplir en la clase como bien lo manifiesta Restrepo (2006: 277) "el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación de cualquier profesional en el contexto donde le toque interactuar";

a lo que también se puede agregar la visión de Herbart, citado por Alberto Echeverri y Olga Lucía Zuluaga (1987: 298), “el maestro de cualquier disciplina debe conocer profundamente tanto la pedagogía como la ciencia que enseña en este caso el arte que se enseña”. Lo cual implica articular dos campos mediante un objeto común que es la enseñanza, objeto de saber que permite un doble flujo de nociones, conceptos, métodos y experiencias del área pedagógica. De esta manera los saberes específicos captarían las elaboraciones de la pedagogía acerca de la enseñanza y la pedagogía se apropiaría de elaboraciones susceptibles de incorporar a su campo de conocimientos a partir de lo que demarca la didáctica general como lo plantea Ríos (2006).

Igualmente, se requiere, como lo expresa Bernardo Restrepo (2006: 275), “no solo conocer la didáctica del saber que se enseña sino, lo que implica la formación del docente en cuanto a definir el para qué, cómo enseña y por qué enseña”. Cabe agregar que, en la formación de cualquier docente, incluso el de artes, estas preguntas deben ser fundantes y resueltas por él en su práctica profesional. Así lo ratifican las discusiones generadas en el Congreso Internacional de Educación (Medellín, Octubre de 2006), sobre la necesidad de formar al docente no sólo en el saber pedagógico, sino en el saber específico. Otra de las posturas que reafirma la necesidad de indagar sobre el vínculo entre arte y pedagogía desde el rol del docente, la expresa Barragán (2004: 12) al afirmar que “una gran mayoría de los licenciados en Artes, van a enseñar a la educación básica desde el rol del músico, pintor o actor, pero no como

docentes de educación artística, expresión que en sí misma encierra una visión interdisciplinaria de las artes tanto en lo formativo disciplinar como en el saber pedagógico”.

En esta perspectiva enunciamos como preguntas de investigación las siguientes:

- ¿Cuáles son las situaciones didácticas utilizadas por el docente en su práctica educativa del saber específico en las licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia?
- ¿Identificar cuáles son las estrategias de enseñanza que posibilitan la construcción de currículos con pertinencia social?

CONCEPTUALIZACIÓN

Los referentes conceptuales que mediarán esta investigación, se organizan desde las concepciones sobre pedagogía y didáctica general y de la educación artística (Olaya, Eisner, Restrepo, Zuluaga, Barragán), la didáctica clínica (Rickenmann), las situaciones didácticas (Brouseeau), transposición didáctica (Chevarillard), estudios culturales y pedagogía crítica (Freire), currículos pertinentes (Santomé y Stenhouse).

La didáctica

Para profundizar en el estudio de la didáctica de las artes es necesario comprender qué entendemos por este concepto desde su historicidad y qué visiones de la enseñanza de las artes son las que se validan en el contexto global para formación de licenciados, las cuales llevan a considerar, como lo expresa Olaya

(1996), “la enseñanza del arte a nivel global se instala desde tres posturas”: la primera que asume lo artístico desde la dimensión de la enseñanza de un oficio, en lo cual las técnicas artísticas se posesionan como fines en sí, bajo los productos que obtienen de carácter externo y con la concepción del arte como objeto del saber; la segunda que también tiene en cuenta el hacer artístico pero desde los supuestos teóricos, sintácticos y metafóricos de construcción de sentidos, bajo los aportes de las estéticas expandidas, la historia del arte, las teorías comunicativas, la antropología cultural, en búsqueda de la sensibilización a los contextos multiculturales y el medio ambiente; la tercera se instala en el uso de la tecnología y de sus programas como un medio que articula la información con la indagación estética.

Los docentes en la actualidad están abocados a digitalizar el pensamiento estético a partir del uso de programas informáticos para la creación artística de la música, las artes visuales entre otros. Esta reciente hibridación tecnoartística o transmedial, está en exploración en el campo de la educación y formación artística en Colombia.

Conocer las perspectivas en que se ubica la enseñanza de las artes a nivel general, abre múltiples interrogantes con relación a buscar en cuál de estas posturas se encuentra la enseñanza de las artes en el contexto de las licenciaturas de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, y qué situaciones didácticas utilizan los docentes en sus clases para operativizarlas, como también identificar cómo se manifiestan los roles del docente y del estudiante desde estas miradas.

En cuanto al concepto de didáctica nos apoyaremos en las propuestas de Brouseeau y Chevallard por considerarlas pertinentes dentro del referente de la teoría crítica y sus aportes. La didáctica descriptiva, califica lo que es apropiado para la enseñanza, lo que tiene por finalidad la enseñanza en el marco de una disciplina científica o artística de referencia. Se trata para este estudio de lograr una posición mucho más reflexiva sobre la didáctica y definirla como el conocimiento del arte de enseñar y convertirla en un campo de investigación.

Siguiendo con las teorías de Brouseeau (1991) sobre la didáctica esta puede, en un cierto plazo, ayudar al profesor(a) a modificar su estatuto, su formación y sus relaciones con la sociedad. Otros conceptos en los que nos apoyaremos para efectos de este estudio son los siguientes:

Situaciones didácticas

La situación didáctica, para Brouseeau (1997), “comprende el proceso en el cual el docente proporciona el medio didáctico en donde el estudiante construye su conocimiento”.

Para Brouseeau (1997) “dentro de la interrelación: profesor- estudiante-medio didáctico, hay dos conceptos que vienen a integrarse: “El contrato didáctico y la transposición didáctica”.

El contrato didáctico

Se refiere a la consigna establecida entre profesor y alumno, de esta forma, comprende el conjunto de comportamientos que el profesor

espera del alumno y el conjunto de comportamientos que el alumno espera del docente.

Dentro de las situaciones didácticas aparecen efectos que pueden interrumpir o inhibir la construcción del conocimiento. Brouseeau los clasifica en: efecto topaze, efecto jourdain, deslizamiento metacognitivo y el abuso de analogías.

Transposición didáctica

La transposición didáctica de Chevallard (1985: 96) “es el estudio de los mecanismos por los cuales los objetos de saber científico pasan a ser un objeto de enseñanza científica, lo que conduce a seleccionar objetos de conocimientos y de enseñanza en cada uno de los saberes”.

Didáctica descriptiva

En este proyecto sobre la didáctica específica de las artes se desea indagar en lo que Rickemann (2006: 255) define como una didáctica descriptiva: “la cual no consiste hoy en día en decirle al docente qué enseñar y cómo hacerlo, sino más bien en intentar **comprender cómo y por qué funcionan los diversos sistemas didácticos** que existen de hecho en las prácticas efectivas de enseñanza”.

Enfoques pedagógicos

La articulación que debe existir entre didáctica y pedagogía nos permitirá determinar los límites y alcances de la didáctica, enmarcadas en la pedagogía artística. De igual forma la pedagogía permite viabilizar los componentes de la didáctica en las especificidades mismas de las disciplinas artísticas.

En el acto pedagógico se explicita la triada: **docente-estudiante-saber**, cuyos elementos poseen interpretaciones diversas de acuerdo a los enfoques pedagógicos en que se soporten.

Al respecto, el enfoque pedagógico tradicional considera **el contenido, como objetivo fundamental**, a partir de acumular y reproducir la información desde componentes enciclopedistas. Es considerado como un modelo receptivo en el que se recibe y asimila información; resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo modelo o procedimiento realizado por el profesor. Su aprendizaje consiste en la asimilación de información; la memoria tiene un rol decisivo en la enseñanza.

Continuando en este orden de ideas, veamos el segundo **enfoque centrado en las habilidades**, época del movimiento de las escuelas nuevas y de la escuela activa. En este enfoque se plantea que “la experiencia educativa es una reconstrucción de aquello que el niño hace y se estructura a partir de lo que vive. La instrucción no puede separar el saber del hacer. La democracia en el aprendizaje tiene como presupuestos que se inicien actividades con significado compartido”.

En el tercer **enfoque centrado en la construcción del conocimiento**, el aprendizaje y desarrollo del pensamiento, el concepto de aprendizaje significativo desde Ausubel, citado por Pozo (2003: 209), “se da especialmente por los procesos de enseñanza/aprendizaje a partir de los conceptos previamente formados en el vivir cotidiano. Desarrolla una teoría sobre la interiorización o

“asimilación”, a través de los conceptos verdaderos, a partir de conceptos que se descubren en el entorno”. El aprendizaje se da como doble mediación que se articula en varios elementos, desarrollo y actividad humana (Rickenmann, 2006: 257). El aprendizaje significativo es producto siempre de la interacción entre un material o una información nueva y la estructura cognitivo- perceptiva preexistente. Retomando a Vigotsky, citado por Jaramillo (2001: 95), “la escuela debe enseñar la autonomía moral, la solución creativa a los problemas, trabajar por proyectos vitales, y contextualizar los contenidos académicos”.

Estudios culturales

Con Freire (1990) se inicia en Latinoamérica una crítica acerca de la neutralidad de la pedagogía y de la escuela nueva. Para el autor el diálogo era la esencia y el centro de una “educación liberadora” que buscaba romper con la “educación bancaria” destinada a depositar conocimientos en la cabeza de los educandos, a domesticar las conciencias y a condenar el quietismo y la pasividad. Con su planteamiento Freire contribuyó a desarrollar el pensamiento crítico y a la construcción de una pedagogía de la esperanza.

También considera que el saber debe ser utilizado consciente y críticamente para adentrarse en los vericuetos del poder, es decir, no quedarse en las formas de saber y contenidos determinados por el poder sino apropiarse de los saberes que pueden darle voz a los oprimidos frente a *statu quo*. Dice McLaren que es necesario develar la cultura aprovechándose de las potencialidades que en ese sentido ofrece

la pedagogía, es indispensable redescubrir la cultura, para leerla críticamente.

Currículos con pertinencia socio-cultural

Para efectos de esta investigación nos basaremos en la postura de Torres Santomé (1996) quien plantea la necesidad de “construir un currículo que responda a las necesidades reales de estudiante, que así mismo favorezca a la formación ciudadana, desde educar para convivir, compartir y cooperar, en el seno de las sociedades democráticas y solidarias”.

El construir e implementar un proyecto curricular implica el desarrollo de procesos de indagación e investigación continuos, que permitan tomar decisiones frente a variados asuntos como por ejemplo, si se atiende a lo que **se debe enseñar**, a lo que el **estudiante tiene que aprender**, si se busca alcanzar lo que se **debería aprender** o lo que realmente **se aprende**, si el énfasis se hace en **los contenidos** o en **las estrategias, métodos y procesos**, **si es jerárquico e inmodificable** o **si es participativo, variable y flexible**.

RUTA METODOLÓGICA

Existen cinco etapas por las que hay que transitar para realizar este estudio: selección de los participantes, contextualización, conceptualización, significación y socialización.

- **Categorías de la acción docente**

La definición de la actividad, de las diferentes tareas de aprendizaje y del medio didáctico; la devolución al alumno de la

responsabilidad que le corresponde en la realización de cada tarea, la observación y regulación de la actividad del alumno en función de los objetivos didácticos; y finalmente la institucionalización de las respuestas de los alumnos en términos de saberes reconocidos, constituyen cuatro categorías que nos permiten interpretar las funciones que en un momento dado cumple la actividad docente.

- **Categorías de análisis**

Mesogenéticos: relativos a la manera en que el docente presenta un **medio didáctico** para el aprendizaje, con el cual los alumnos interactúan y que, a su vez

ellos, modifican y hacen evolucionar a través de su actividad.

Topogenéticos: relativos a las posturas y relaciones al saber del docente y de los alumnos y sus evoluciones durante la actividad.

Cronogenéticos: relativos a la disposición del tiempo didáctico y a la relación enseñanza aprendizaje.

Analizar el rol, las funciones y los efectos de la acción docente en el marco del sistema didáctico efectivamente implementado y de su evolución.