

« EL CONTRABAJO, ERA UN POCO COMO UNA BATERÍA SIN LOS PLATILLOS”
(ALUMNO DE 7 AÑOS DESPUÉS DE LA AUDICIÓN DE SOME LEAVES II, MICHAEL JARREL)

« ¿SI YA HABÍA ASISTIDO A UN CONCIERTO? TAL VEZ... CUANDO ERA PEQUEÑO »
(ALUMNO DE 7 AÑOS AL FINAL DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA SOBRE LUMINESCENCES DE PEDRO AMARAL)

LA ESCUCHA-DESCUBRIMIENTO Y EL APRENDIZAJE DE LA POSTURA DE ESPECTADOR. CONTRIBUCIONES A UNA DIDÁCTICA DE LA RECEPCIÓN CULTURAL EN EL MEDIO ESCOLAR

René Rickenmann
Isabelle Mili
Universidad de Ginebra

Resumen: En el marco de las reflexiones actuales en educación artística, la investigación sobre las prácticas docentes constituye un campo central para entender qué, cómo y por qué se enseñan ciertos contenidos artísticos. La observación y análisis de las prácticas muestra que el aprendizaje es el resultado de una actividad conjunta, docente- alumnos, en la construcción de contenidos. A partir del análisis de una secuencia sobre la escucha musical, mostramos cómo el contenido de enseñanza se construye a partir de las prácticas sociales, colectivas y privadas, pero igualmente a partir de objetivos escolares. Estos últimos necesitan ser concientizados por el docente afín de que no se constituyan en obstáculos a la comprensión y vivencia de los aprendizajes ligados a la escucha musical.





Registro: Escuela pública. Departamento de Boyacá

Resumo: No marco das reflexões atuais em educação artística, a pesquisa nas práticas educacionais constitui um campo central para compreender o quê, como e por que determinados conteúdos artísticos são ensinados. A observação e análise das práticas mostra que a aprendizagem é o resultado de uma actividade conjunta docentes-estudantes na construção de conteúdos. Da análise de uma seqüência sobre a escuta musical, nós mostramos como o conteúdo do ensino é construído a partir das práticas sociais coletivas e privadas, assim como das metas escolares. Estas últimas precisam ser concientizadas pelo docente para que não representem um obstáculo na compreensão e a experiência dos aprendizados relacionados com a escuta musical.

Durante la década de los noventa y hasta nuestros días podemos observar, en las investigaciones en el campo de las llamadas *didácticas específicas*, la paulatina evolución de una didáctica prescriptiva hacia una didáctica descriptiva y explicativa (Schubauer-Leoni, 1998) de lo que podemos llamar la *enseñanza ordinaria*. Los trabajos de nuestro equipo de investigación¹⁶ se inscriben en esta perspectiva, intentando describir y comprender el funcionamiento de las prácticas escolares ordinarias en las enseñanzas artísticas, y re-interrogando, a partir de allí, las realidades curriculares y políticas de formación en las áreas del arte y de la música en la escolaridad básica.

En el presente artículo nos gustaría alcanzar un doble objetivo:

- a. Presentar algunos aspectos característicos de la “ingeniosidad didáctica” de las maestras y maestros generalistas¹⁷ que abordan la enseñanza en nuestras disciplinas;
- b. Presentar algunos aspectos sobre la metodología investigativa que trabajamos para cumplir con este cometido (cf. anexo A).

Observar, describir y comprender los sistemas didácticos ordinarios es un quehacer que trae consigo nuevos objetos de investigación y, por ende, la necesidad de desarrollar metodologías específicas que sepan responder, a la vez, a las características particulares del terreno empírico que se estudia y a la emergencia de los modelos teóricos con los que se busca analizarlo. Por otra parte, estos estudios nos permiten comprender cómo operan los fenómenos de transposición didáctica (Chevallard, 1997), es decir, cómo los objetos culturales y prácticas sociales “entran” o no en la escuela; y, cuando lo hacen, cómo son transformados a partir de las concepciones pedagógicas o de las dificultades inherentes al funcionamiento institucional (número de alumnos, horarios, recursos didácticos).

I. Didáctica del repertorio contemporáneo

Cada año, el programa “El arte y los niños” propone a los maestros y maestras del Cantón de Ginebra, una serie de actividades socioeducativas basadas en la oferta cultural de diversas instituciones culturales (museos, salas de concierto, centros culturales). Hacen parte de la oferta algunas actividades pedagógicas sobre la música contemporánea, generalmente alrededor de los conciertos y estrenos mundiales del Festival Archipel de música contemporánea. Para la primavera del 2006, el festival ofreció a los profesores de la educación básica y media (alumnos de nueve años y más), la posibilidad de asistir a un taller y al estreno mundial de la obra *Luminescences*, del compositor portugués Pedro Amaral.

El número de maestros que finalmente se inscribe y participa a este tipo de programas sobre la música calificada socialmente como “cultura” o “clásica”, es generalmente bastante reducido. Sin interpretar de manera abusiva, podemos avanzar algunas hipótesis explicativas del contraste que se observa entre la abundancia de la oferta sociocultural con respecto a la música clásica y contemporánea, y el poco éxito que parece ésta tener:

1. Los maestros a quienes estas ofertas están destinadas son, en su gran mayoría, “generalistas” que con mucha frecuencia consideran no disponer de “herramientas” que les permitan abordar el repertorio de la música contemporánea.
2. La mediación didáctica del repertorio contemporáneo no hace parte de la tradición de acompañamiento pedagógico de las instituciones culturales ginebrinas.
3. Las ofertas están casi siempre formalizadas a partir del funcionamiento y especificidad de las instituciones culturales, y rara vez tienen en cuenta la especificidad del público y condiciones “escolares”, “formatos de actividad”, “tiempos”, “trabajo esencialmente co-

lectivo”, etc... son condiciones que, de no ser tenidas en cuenta, pueden rápidamente transformarse en obstáculos.

No es extraño, por lo tanto, que los pocos profesores que finalmente osan lanzarse en este tipo de proyectos tiendan a *redefinir* los objetivos y medios que los programas socioculturales les proponen. Tal es el punto de partida del trabajo de investigación que realizamos en el seno del equipo “Sémiosis, Educación y desarrollo” (SED) del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.

II. Las situaciones efectivas de enseñanza-aprendizaje como actividad conjunta

Una de las características de las prácticas ordinarias de enseñanza-aprendizaje que hemos podido observar a través de nuestros trabajos, es el hecho que la actividad didáctica puede ser descrita como una co-construcción, en las interacciones *profesor-medio didáctico*¹⁸ -alumno(s), de los objetos de saber efectivamente enseñados (cf. Rickenmann, 2001; Mili & Rickenmann, 2004; Rickenmann, 2006a, 2006b). Nuestras observaciones muestran que la actividad didáctica se basa en una modalidad dialógica¹⁹ (Bajtín, 2000; Jacques, 2000) en la que dos tipos de agente – el profesor, el alumno – interactúan *a propósito* de un *objeto*, cuyas significaciones ellos construyen poco a poco en la dinámica misma de su desarrollo temporal. Esta construcción de significaciones (Moro & Rickenmann, 2004) se hace a partir de los recursos contextuales de los agentes, tanto materiales como simbólicos. Como consecuencia de este tipo de funcionamiento, ni el profesor controla de manera absoluta el “saber a transmitir”, ni los alumnos lo construyen “solos”²⁰ a partir de las actividades propuestas o de la interacción con el medio didáctico.

En el marco de una *didáctica de la recepción estética* (Aguirre, 2005), al que pertenece la lección que analizaremos en el siguiente apartado, conviene subrayar dos

elementos que son específicos de las situaciones didácticas.

El primer elemento concierne la posibilidad de identificar aquellos *gestos profesionales* que garantizan el proyecto educativo de transmisión de las obras, objetos, artefactos y/o prácticas culturales. Si aceptamos que el docente no puede transmitir los saberes como quien vierte líquido en un receptáculo vacío, es legítimo preguntarse sobre las condiciones a través de las cuáles ejerce, sin embargo, su labor mediadora (Bruner, 1997). El segundo elemento concierne los procesos de transposición didáctica *interna* (Chevallard, 1997), que surgen de la introducción de objetos culturales y actividades relacionadas en tanto que prácticas sociales de referencia de la actividad didáctica que se desarrolla en el aula. Estos dos elementos conllevan un proyecto de descripción de la actividad docente que, a la vez, rinde cuenta del “ingenio didáctico” de los maestros y maestras, mas sin reificar las prácticas observadas en modelos a imitar.

1. Un estudio de caso en didáctica de la recepción musical

Negociación y redefinición de la propuesta es lo que caracteriza la participación de M.A., maestra de una clase de primero y segundo de primaria (alumnos de 7 años de edad en promedio), que solicitó una inscripción de sus alumnos, aun cuando la oferta estaba dirigida a los niños de 9 años en adelante. Su objetivo: *“Sensibilizar a mis alumnos a lo que nunca tienen la posibilidad de hacer. Muchos no han ido nunca a un concierto. Van a descubrir esta actividad. Otro descubrimiento será el de un tipo de música que no han escuchado nunca. Es un nuevo espacio que se abre para ellos, el primer paso para el descubrimiento del repertorio. Hasta ahora, nos hemos dedicado únicamente a la coral y a la rítmica”*²¹

De hecho, esta profesora focalizará su intervención pedagógica y la participación en este programa sobre *Luminescences*, alrededor de la construcción del “rol de au-

ditor”; perspectiva que contrasta con la de una larga tradición de la escucha musical, tal como la resume Jean-Luc Nancy:

¿Cuál es el sujeto que se constituye en la práctica de la escucha musical? [...] No es ni el sujeto que ofrece su interpretación de la obra, ni el que la compuso y, ni siquiera, el que la escucha como espectador: no se trata de la conjunción de estos tres tipos de sujeto en una sola persona, como por ejemplo el caso banal del compositor que interpreta su propia composición. El sujeto que se construye en la “resonancia”, el sujeto-escucha no es más, ni nadie diferente, que la obra musical (1990).

En efecto, la focalización sobre la “postura de auditor” aparece aquí, emergiendo de las prácticas efectivas, como un primer elemento extraño en medio de una tradición, a la vez cultural y escolar, en la que la *obra como objeto* representa generalmente lo único que es considerado como digno de atención o como digno de ser enseñado.

Para M.A., desde su perspectiva, la necesidad de trabajar con la obra musical (*Luminescences*) no aparece como un elemento de primer plano; lo que parece constituir su preocupación central, son más bien las referencias culturales de sus alumnos, o la idea que ella se ha hecho de éstas: *“Aparte del rap o del heavy metal, del que hablan frecuentemente poniéndolos en relación con la moda y las maneras de vestirse, mis alumnos no parecen tener otra referencia explícita”*.

Explicación que articula su proyecto didáctico: *“(escuchar) un concierto es una situación muy particular, en la medida en que están obligados a escuchar y solamente escuchar. Están obligados a guardar para ellos mismos todo aquello que los toque en el momento, que los moleste o que los sorprenda. Del cine, de la radio, tienen costumbre. Pero, en concierto, van a tener que esperar para hablar sobre lo que sintieron o experimentaron”*.

Registro: Ernesto Leal, Arte sin pausa.

Los objetivos de esta profesora apuntan hacia lo que se denomina una *didáctica de la recepción* (Jauss, 2001). Los trabajos realizados en este marco plantean, como parte del proyecto pedagógico de la educación artística, no solamente el conocimiento de las obras de arte o musicales. Desarrollando la perspectiva pragmática planteada por Dewey (1958) o Rorty (1992), la didáctica de la recepción subraya la importancia de considerar como *objetos de enseñanza*, las posturas, las conductas, los comportamientos y, en general, las acciones que realizamos al contacto con las obras de arte tal y como funcionan social y culturalmente.

2. Emergencia de un “objeto de enseñanza”: el comportamiento de escucha como práctica colectiva.

En la práctica didáctica efectiva de M.A. observamos que se construye un contenido de enseñanza particular. El análisis del proyecto profesoral, tal y como se dibuja a través de sus palabras en la entrevista *ante*, más que una *actividad de auditor de la obra Luminescences*, la perspectiva desarrollada por M.A. apunta al desarrollo de un “comportamiento de escucha”. El objeto de enseñanza de M.A. focaliza esencialmente los aspectos “externos” de la práctica social de referencia, a saber:

- una actitud reservada
- lograr un diferir reacciones y comentarios
- atender y discriminar diferencias preceptuales en una misma música

Se podría muy rápidamente subrayar el “problema” didáctico que implica esta aproximación de tipo “externo” al objeto didáctico “postura de auditor”; el análisis diagnóstico del proyecto de M.A. tal y como aparece a través de sus objetivos en la entrevista *ante*, daría así una idea de las dificultades que podría encontrar durante el desarrollo mismo de su secuencia.

Tablero No 1: estructuración de la primera lección de escucha a través de los principales episodios

Sinopsis de los principales episodios de la primera lección de M.A.
1er episodio: la profesora instala a los alumnos en el aula y anuncia el carácter excepcional de la actividad que les va a proponer.
2do episodio: la profesora solicita a sus alumnos y les pide que recuerden el tipo de actividades que hasta ahora han realizado en música (activación de la <i>memoria didáctica</i>).
3er episodio: la profesora anuncia el <i>objeto</i> : la escucha musical de un repertorio desconocido para los alumnos. 4to episodio: la profesora invita a sus alumnos a que relaten sus experiencias musicales privadas, íntimas (indica a sus alumnos un lugar y una perspectiva a partir de la cuál pueden éstos interpretar la actividad propuesta).
5to episodio, primera parte: la profesora hace escuchar a los alumnos el primer extracto (que define como opuesto a las costumbres de escucha que los alumnos acaban de develar); durante este episodio, observamos que la profesora <i>anticipa</i> las posibles reacciones y les pide explícitamente que se queden quietos, no se muevan, que no hagan gestos y que guarden sus palabras para más tarde (características del “comportamiento de escucha”).
5to episodio, segunda parte: escucha de un extracto (2:49 min.) del Cuarteto para cuerdas de Amaral (obra del 2003). Muchos niños acompañan esta escucha: - con gestos, - risas, - comentarios (algunos de ellos despreciativos).
5to episodio, tercera parte : La profesora da la palabra a sus alumnos [« vamos a hablar de sus reacciones/ y tienen derecho a decir « me gustó o no me gustó »/ uno tiene derecho a decirlo/ o « no comprendí »/ tenemos derecho a decir lo que nos pasa cuando hemos escuchado una música] ; Además de comentarios de tipo emotivo que introducen un juicio de valor, los alumnos evocan elementos como el <i>tempo</i> , algunos <i>instrumentos</i> que han identificado y al registro agudo que prevalece en el extracto. La profesora atiende a sus comentarios y los incita a argumentar.
6to episodio, primera parte: la profesora los hace escuchar un segundo extracto musical (2 min) del primer movimiento del Cuarteto opus 13 de Mendelssohn, <i>adagio - allegro vivace</i> .
6to episodio, segunda parte: los alumnos comentan esta segunda escucha. Muchos comentarios cercanos a los de la primera escucha, pero un alumno subraya que le “pareció bonito” y dice que le evoca “una música de película en un ambiente antiguo (...) como de castillos”.
7mo episodio, primera parte: introducción y escucha de un tercer extracto (1:10 min) del cuarteto de Amaral con un juego de adivinanza: « ¿de los tres extractos, cuáles son los dos que pertenecen a la misma obra, al mismo compositor?» (Actividad de apareamiento de indicios, un “clásico” de las actividades de escucha musical)
7mo episodio, segunda parte: los alumnos responden a la adivinanza. Las opiniones no son unánimes, pero la profesora no interviene (no hay validación de la respuesta justa)

Sin embargo, esto sería pasar por alto fenómenos fundamentales como los que hemos subrayado líneas arriba y, en especial, el hecho que todo docente con experiencia sabe que debe co-construir lo enseñado *con* y *a partir* de lo que sus alumnos ya saben (o por lo menos, lo que el docente cree que saben). En otras palabras, el proyecto de M.A. se inscribe dentro de un marco de objetivos mucho más complejo, en el que juegan un papel central no solamente sus propias pre concepciones y las de sus alumnos sobre lo que es escuchar música “culta”, sino igualmente el *proyecto pedagógico escolar*. Este último implica que el docente tenga en cuenta aspectos “transversales” que se justifiquen desde el punto de vista de los objetivos escolares “en general”, aunque en algún momento se alejen de los objetivos disciplinarios (aprender música, aprender a escuchar un tipo particular de música). El análisis de la lección efectiva (ver sinopsis en el tablero No 1) nos devela, en este sentido, motivos y razones de las negociaciones y transformaciones que introduce M.A. al proyecto propuesto por el programa pedagógico.

La profesora dedica su primera lección a sentar las bases de una escucha colectiva en el aula. Esta tarea implica en sí misma un cierto número de dificultades:

- La mayoría de los alumnos no tienen ninguna práctica social de referencia en la cual apoyarse para interpretar/comprender tanto el “objeto” (de enseñanza-aprendizaje), como lo que la profesora espera que ellos hagan con respecto a este objeto. Solamente dos de ellos (sobre veinte) ya han asistido a un concierto. Durante la entrevista ante la gran mayoría no menciona ninguna experiencia de escucha concerniente a la música “culta”. Unos cuantos se refieren a lo que han visto en la televisión [“a veces miro el patinaje artístico, hay música clásica”].
- Contrariamente a lo que sucede con otras tareas escolares, la escucha mu-

sical no tiene un substrato material evidente, y se espera de los alumnos -por lo menos en apariencia- que justamente “no hagan nada”, lo que no es costumbre con respecto a las tareas escolares más frecuentes.

- La tradición escolar no garantiza que los alumnos de 7 años hayan tenido ya una experiencia similar, ni al interior del aula o de la escuela (recordemos que las prácticas corrientes de esta profesora consisten básicamente en cantar y en talleres de rítmica).

Al término de esta lección podemos hacer varias constataciones:

- la escucha musical, en el sentido estricto, totaliza 6 minutos (sobre 25 min que duró la lección), organizados por la profesora en dos conjuntos de “objetos”, a) Amaral y b) Mendelssohn.
- la lección se articula alrededor de una *tarea de aprendizaje* central, que consiste en el apareamiento de los extractos 1 y 3 del conjunto (a).
- La profesora escogió extractos con timbres musicales idénticos (todos los extractos vienen de cuartetos con los mismos instrumentos)²².
- La profesora otorga un largo tiempo a la tarea de rememoración de las experiencias musicales anteriores (o privadas) de los alumnos. Procediendo de esta manera, “abre” un lugar en el diálogo para que los alumnos puedan situarse, a partir de sus propios conocimientos, como *agentes autorizados* para participar en el diálogo, en la co-construcción.
- Hace parte de esta estrategia participativa de la profesora, la posibilidad y el tiempo (9 min!) otorgados a los alumnos para que manifiesten sus apreciaciones emotivas y personales, sus juicios de valor, o para la evocación de re-conocimientos (identificar un instrumento, por ejemplo).
- La profesora no deja de lado, sin embargo, su proyecto educativo de “sen-

tar las bases de un comportamiento de escucha colectiva”, recordando a los alumnos la consigna de no moverse, de no hablar mientras se escucha la música, de aguardar el final de la escucha para manifestar sus reacciones, etc...

III. Actividades sociales de referencia y procesos de transposición didáctica interna

Los indicios muestran que el trabajo docente de M.A. cubre dos aspectos fundamentales. Un primer aspecto comprende un conjunto de gestos y acciones profesionales, cuyo fin es el de crear un *lugar material y simbólico*, desde el cual los alumnos puedan participar legítimamente en la co-construcción del objeto de enseñanza “comportamiento de escucha colectiva”. Un segundo aspecto tiene que ver con las transformaciones mutuas que se dan entre las prácticas sociales²³ y las prácticas escolares en el ámbito de esta secuencia.

1. Un lugar para el diálogo

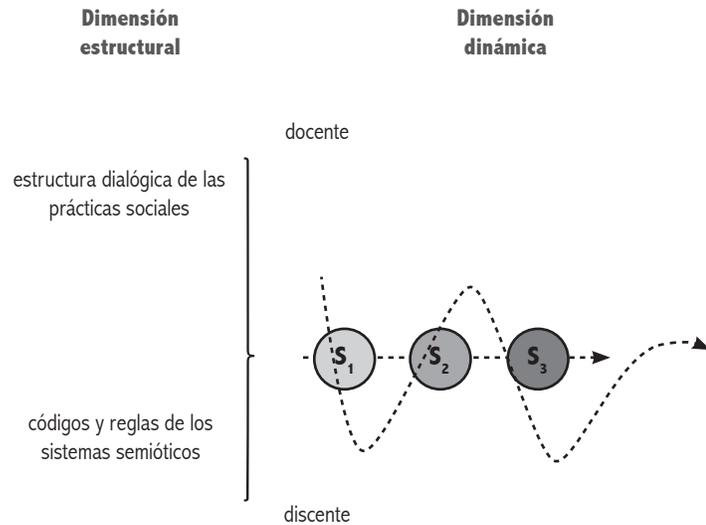
Como lo recuerda LeBreton, « para apropiarse los sonidos inesperados en música, es necesario sobrepasar el sentimiento de imperfección y de “inacabado” que tenemos en un principio; debemos adquirir los códigos necesarios para atraparlos “desde el interior” y asociarlos a una significación, y a un valor negativo o positivo. La primera audición de una música desconocida produce en general una sensación de desagrado o de incomodidad” (2006, pág.15; la traducción es nuestra). En la lección observada, M.A. toma en cuenta las pre-concepciones de sus alumnos y busca ayudarlos a ir más allá del sentimiento de incomodidad que efectivamente han manifestado. Para hacerlo, M.A. ensancha la paleta de reacciones indicando a sus alumnos los “tipos” de aquellas que son posibles y admitidas (experiencias de escucha privada, asociaciones como las de la “música de películas”, identificación de los timbres instrumentales, etc...). Y sin embargo, no por ello olvida su labor mediadora y el objetivo de enseñanza-aprendizaje. M.A. no

pierde el *control didáctico* de los posibles, pues enmarca esta paleta de reacciones dentro de la serie de reglas que rigen la actividad didáctica; la regla central es la de “escuchar primero, en silencio y *posponer* las reacciones hasta que el extracto se haya terminado”. Con el fin de que esta regla tenga cierto sentido con respecto a los hábitos de los alumnos, la profesora la presenta como parte indispensable de una tarea de apareamiento que “exige”, justamente, una escucha atenta.

Vemos cómo, de esta manera, organiza poco a poco lo que llamamos la estructura dialógica de la actividad didáctica. Una estructura, que como podemos observar en la ilustración No 2, resulta de la articulación de dos elementos. Un primer elemento es la organización de las acciones de cada agente en una actividad de alternancia “acción docente $\leftarrow \rightarrow$ acción de alumno(s)” que crea un marco contractual ²⁴ a la vez de *condiciones* pero igualmente de *posibilidades*, en el que los agentes pueden tomar apoyo para asumir y ejercer el rol que les corresponde en el contexto institucional escolar. Un segundo elemento, fundamental para comprender la evolución dinámica de las actividades didácticas, es el de la construcción dialógica del “tópico” alrededor del cual giran las interrelaciones docente-alumnos. Desde la perspectiva semiopragmática²⁵ que adoptamos para el estudio de estas lecciones, la construcción del tópico consiste en el proceso a través del cual se entretienen, poco a poco, las significaciones *comunes* a partir de los signos que producen los agentes. En otras palabras, cada agente propone a su interlocutor indicios de “lo que quiere decir o hacer”, signos que son interpretados a partir de los que produce el otro agente. Por ejemplo, un alumno “ofrece” como indicio de su preconcepción de la música culta el ejemplo “patinaje artístico”, que a su vez, es retomado por la profesora y articulado al indicio de otro alumno (“música de película”) como elementos que contribuyen a “construir” el significado de música “clásica” o

“culta” que es el referente de la lección. La puesta en relación de los dos indicios constituye, en este sentido, la “acción docente” de validación de la participación de los alumnos, que contribuye a la construcción de uno de los aspectos del objeto de enseñanza.

Ilustración No 2. La estructura dialógica de la actividad conjunta



2. Del objeto de enseñanza al objeto efectivamente enseñado

El segundo aspecto que nos permite abordar las observaciones de esta lección ordinaria, tiene que ver con lo que Chevallard llama el proceso transpositivo interno.

Subrayemos que, en el marco de la tradición escolar de las enseñanzas artísticas y musicales, la preocupación por la recepción estética como objeto de enseñanza es relativamente reciente. De hecho, los estudios sobre currículos y programas en el siglo XX muestran que, en su gran mayoría, las enseñanzas artísticas se han focalizado esencialmente en la “postura” del artista para escoger contenidos y estructurar las secuencias de aprendizaje (Aguirre, 2000; Efland, 1990/2002). Pocos son los casos, aunque cada vez más frecuentes gracias a los programas educativos desarrollados por las instituciones culturales, en los que se toman referentes más amplios para definir lo artístico y sus prácticas sociales. Este es el caso de la lección estudiada en la que, por lo menos al nivel del proyecto pedagógico, el programa procura desarrollar la “postura de auditor” como objeto de enseñanza legítimo. En este sentido, la práctica social que consiste en ser el espectador de conciertos de música contemporánea se convierte, en principio, en el referente principal de este tipo de secuencias didácticas.

Con respecto a este objetivo, las observaciones realizadas nos permiten constatar hasta qué punto la identificación de una práctica social de referencia (Lave & Wenger, 1991) no constituye una garantía para la construcción de un saber de esta naturaleza. Las constataciones que hemos subrayado muestran, por el contrario, la complejidad de las relaciones que se entretienen entre las características de las prácticas sociales y los requerimientos del funcionamiento escolar.



En el caso de la lección de M.A. más que una postura de auditor lo que la profesora quiere es sentar las bases de un comportamiento “escolar” de escucha, que gira en torno al problema central de la gestión de actividades colectivas. M.A. anticipa sobre varios planos a la vez: por una parte, prepara bases para futuras actividades, no necesariamente en música, en las que es necesario que los alumnos aprendan a comportarse como colectivo, de manera que todos y cada uno puedan “escuchar de manera individual y en silencio”²⁶; anticipa igualmente sobre posibles desbordamientos el día que sus alumnos asistan al concierto; prepara, finalmente, las actividades de la secuencia que implican otros momentos de escucha.

La relación formal que existe entre este comportamiento escolar de escucha silenciosa y la actividad de auditor en un concierto, no constituye sin embargo una garantía de transferencia de competencias. Las observaciones que hemos realizado de las otras lecciones de la secuencia muestran que, en efecto, este aspecto “externo” de comportamiento fue *reificado* por una gran mayoría de los alumnos que no lograron ponerlo en relación con las condiciones necesarias para este tipo de recepción estética.

Y sin embargo, podemos notar que en la planificación de la secuencia de M.A. aparece un gran número de elementos que podrían ser explotados con miras a afianzar esta relación y transferencia entre actividades escolares y prácticas socio-culturales. Tomemos como ejemplo la presencia constante del objeto cultural como soporte de la actividad didáctica. Notemos que, aunque la profesora no tiene todas las herramientas a su disposición, intuye que no se puede construir el comportamiento de escucha sobre la sola base de las reglas y de los interdictos. Por el contrario, en varias ocasiones durante la entrevista *ante*, así como en la lección misma, varias de sus palabras y gestos indican la relación que establece entre la “forma del comportamiento” y la noción de “condiciones de escucha”: en efecto, en la práctica social de audición de un concierto de música culta, el público escucha en silencio a los músicos.

El desarrollo de esta relación con las características mismas del objeto cultural constituirá una parte importante del trabajo de M.A. durante las siguientes lecciones. En sus propias palabras, la profesora buscará desarrollar una especie de “escucha resonante”, en la que el alumno se hace el eco de lo que descubre escuchando extractos musicales, sabiendo posponer sus expresiones, relatos y gestos, hasta un “después” que no interrumpa la escucha de sus compañeros.

En la entrevista *post*, M.A. juzga que logró su cometido en la medida en que sus alumnos “aprendieron lo que implica una escucha paciente y atenta, y aprendieron a posponer sus intervenciones, esperando el buen momento para hacerlo”. Por otra parte, notemos que, a pesar de no ser consciente de ello, la paciencia exigida por esta profesora a sus alumnos constituye, potencialmente, una condición y una oportunidad para que cada uno pueda encontrarse solo con su propia experiencia de escucha.

Anexo A

Algunos aspectos de una metodología clínica para la investigación en didácticas

Los trabajos que el equipo de investigación Semiótica-Educación-Desarrollo (SED-Universidad de Ginebra) lleva a cabo actualmente, se basan en un conjunto de métodos que se articulan con el objeto de obtener “cuadros clínicos” (Foucault) de las situaciones reales de enseñanza-aprendizaje que observamos.

La unidad central de observación es la terna *docente-medio didáctico-alumno(s)*, considerada en tanto que sistema organizado de la actividad didáctica. La metodología clínica gira en torno a la videoscopía de las lecciones y a su ulterior *transcripción* en protocolos escritos en los que se consignan las diferentes acciones que se “entretienen” para dar lugar a la actividad efectiva; transcribimos especialmente las interacciones verbales y posturo-gestuales de los diferentes agentes, respetando un orden cronológico de aparición.

Con el fin de interpretar y comprender la manera en que se construyen los significados de la actividad observada, nuestra metodología incluye igualmente la recolección de diversos tipos de “trazas”: entrevistas *ante y post* de los agentes (docente y alumnos), para cada lección filmada, así como la recolección de todo tipo de documento escrito, oral o gráfico en relación con los eventos observados (material de preparación del docente, recursos y materiales didácticos utilizados, producciones de alumnos, etc...).

A partir del protocolo escrito realizamos un primer proceso de “reducción de la información”, al constituir una *sinopsis* que traza los principales episodios de la lección. Cada episodio se define a partir del principio de “unidad de sentido de la actividad conjunta” y está delimitado generalmente a partir de las transformaciones que se observan en el proceso de co-construcción del “objeto de saber”.

Cada vez que un fenómeno es observado en el protocolo escrito, los investigadores recurren a los diferentes tipos de trazas con el fin de verificar las hipótesis iniciales y constituir el cuadro dinámico de la emergencia del evento (microgénesis de los fenómenos didácticos).

La metodología clínica se caracteriza igualmente por el hecho de recurrir a modelos teóricos que permiten identificar los eventos didácticos a partir de los observables. En nuestro caso, actualmente movilizamos los conceptos de la *teoría antropológica de lo didáctico* (Chevallard), los de la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau), así como los del *modelo de la acción docente* (Mercier, Sensevy & Schubauer-Leoni, 2000; Rickenmann, 2006b).

Referencias bibliográficas

- Aguirre, I. *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*, Universidad Pública de Navarra, Navarra, 2000.
- Aguirre, I. Beyond the Understanding of Visual Culture: A pragmatist approach to Aesthetic Education. *The International Journal of Art and Design Education*, 2004, pp. 256-269
- Bajtín, M. (Bakhtin). *Fragmentos sobre el otro*, Taurus, México, 2000
- Brousseau, G. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas?, (Primera parte) en: *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 8, Nº 3, pp. 259-267. (Segunda parte) en: *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 9, Nº 1, pp. 10-21, 1990 y 1991.
- Bruner, J. *La educación, puerta de la cultura*, Visor, Madrid, 1997.
- Chevallard, Y. *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. AIQUE, Buenos Aires, 1997
- Dewey, J. *Art as experience*, Putnam, New York, 1958.
- Efland, A. D., *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, Paidós, Barcelona, 2002.
- Jacques, F. *Dialogue, dialogisme, interlocution. L'orientation scolaire et professionnelle*, 29 (3), 2000, pp.547-565.
- Lave, J. & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.
- Le Breton, D. *La Saveur du Monde. Une anthropologie des sens*, Métailié, Paris, 2006.
- Mili, I. & Rickenmann, R. La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical. En: Ch. Moro & R. Rickenmann (Ed.), *Situation éducative et significations*, DeBoeck, Bruxelles, 2004. pp. 165-196.

Moro, C. & Rickenmann R. *Situation éducative et significations*, DeBoeck, Bruxelles, 2004.

Nancy, J.-L. "Ascoltando", prefacio de Peter Szendy, *Ecoute, une histoire de nos oreilles*, Les Editions de Minuit, Paris, 2001. pp. 7-12.

Rickenmann, R. *Sémiotique de l'action éducative*, En: J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation*, DeBoeck, Bruxelles, 2001. pp. 225-254.

Rickenmann, R. *Didactics in art education and appropriation of art works. Relationships between social and school practices*. Comunicación, *Congreso Internacional de la INSEA (International Association for Learning through Art, 2006, Diálogos Interdisciplinarios en la educación por el arte*, Viseu-Portugal, du 1 au 5 Mars. 2006a.

Rickenmann, R. *El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje*. Conferencia, *Actas del 1er Congreso Internacional de Investigación, formación y educación docente*, 30-31 de agosto y 1º de septiembre. Universidad de Antioquia, Medellín, 2006b.

Rorty, R. *El progreso del pragmatista*. En: ECO et al., *Interpretación, sobreinterpretación*, Cambridge University Press, New York, 1992.

Vygotski, L.-S. *Pensamiento y Lenguaje*; Conferencias sobre psicología, en: *Obras escogidas*, Tomo II, Antonio Machado Libros, Madrid, 2001.

Notas

¹⁶ "Semiosis-Educación-Desarrollo" (SED), Facultad de psicología y de ciencias de la educación, Universidad de Ginebra.

¹⁷ En el marco de este artículo nos limitaremos a abordar el ejemplo de los profesores del primario que son generalistas en la medida en que asumen la enseñanza del conjunto de materias que cubre la escuela obligatoria infantil y primaria en Ginebra (4 a 12 años). Nuestra investigación cubre igualmente el análisis de lecciones de la secundaria básica y media (12 a 19 años).

¹⁸ La noción de "medio didáctico" fue introducida por Brousseau (1990 y 1991) para designar las dimensiones materiales y simbólicas a través de las cuales se construye el "objeto de saber". El medio didáctico es, en cierta medida, aquello que del contexto de la actividad está directamente ligado al saber en juego (consignas, reglas de la actividad, útiles, materiales y recursos específicos a la tarea, etc. . .).

¹⁹ Que en el caso de las enseñanzas artísticas no es generalmente *logocentrada*, es decir, que no pasa únicamente a través de las solas interacciones verbales.

²⁰ Como lo deja entender la vulgata constructivista que, en la mayoría de las veces, "olvida" el trabajo específico del profesor como *mediador* (Vygotski, 2001) de los aprendizajes.

²¹ Los extractos citados han sido tomados de la entrevista *ante* realizada con M.A. en enero del 2006.

²² Lo que en nuestro campo denominamos "manejo de una variable didáctica". He aquí un buen ejemplo de lo que llamamos *gesto profesional*: en efecto, la similaridad de timbres "reduce" potencialmente el juego de los posibles apareamientos, pues esta actividad se basa en un proceso cognitivo de comparación; la similaridad de los timbres "evita" una comparación suplementaria y no pertinente (por ejemplo, cuarteto de cuerdas versus orquesta sinfónica).

²³ Que en nuestro caso podemos describir como "la actividad de escuchar un concierto de música contemporánea"

²⁴ En la teoría de las situaciones didácticas, Brousseau (1990/91) propone el concepto de contrato didáctico para referirse al sistema de expectativas mutuas que produce el funcionamiento escolar.

²⁵ Basada en la semiótica de Peirce, nuestra perspectiva aduce que los procesos de intercomprensión social se apoyan en las significaciones que "circulan" socialmente en los intercambios, significaciones que construimos y transformamos a partir de los signos que los otros nos ofrecen como reacción a lo que decimos o hacemos.

²⁶ Actividad que prepara, por ejemplo, las tareas de aprendizaje típicas de la "enseñanza de la comunicación oral" en las que frecuentemente las producciones de los alumnos son grabadas y escuchadas en clase.



René Ch. Rickenmann: Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra (Suiza). Inició sus estudios superiores con una licenciatura en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana de Bogotá (Colombia), y un máster « sociedad y sistemas de formación » en la Universidad de Ginebra. Director Equipo Semiótica, Educación y desarrollo (SED). Didáctica de las artes plásticas, Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Docente en esta última universidad desde 1995.

Isabelle Mili. Diplomada del Conservatorio Superior de Música de Ginebra (Piano). Encargada de los programas pedagógicos de la Opera en el Gran teatro de Ginebra, así como de varios festivales de música contemporánea. Ha sido igualmente directora del conservatorio de música de Viena. Actualmente es Presidente del festival Archipel de Música Contemporánea. Desde 1996 ha ejercido su actividad docente en la formación del profesorado en la Universidad de Ginebra, donde cursa acualmente un doctorado en la Facultad de psicología y ciencias de la educación de la Universidad de Ginebra.