

Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de desafíos y devenires en los profesorados de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán, en Argentina

Practices that “are being” in university teaching in terms of challenges and
developments in arts teaching at the National University of Tucumán, in Argentina

Pablo Daniel Muruaga¹

Educación/ Artículo científico

Citar: Muruaga, P. (2025). Las prácticas que “están siendo” en la enseñanza universitaria en clave de desafíos y devenires en los profesorados de Artes en la Universidad Nacional de Tucumán, en Argentina. *Cuadernos Universitarios*, 18, pp. 111-128.

Recibido: septiembre 2025

Aceptado: octubre 2025

Resumen

La presente colaboración arriesga interpretaciones y reflexiones posibles sobre las prácticas de enseñanza universitaria desde una perspectiva que se lee en tiempo presente sin negar las construcciones pretéritas, a la vez que asume su carácter dinámico y positivo. Centrados en los desafíos que proponen las prácticas de enseñanza de los profesorados de Artes Visuales, Música y Teatro de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), se admite la necesidad de tomar posición frente al acto pedagógico, en tanto acontecimiento que embarga y sostiene la intervención, la investigación y la reflexión crítica sin dejar de lado las condiciones y estructuras que las determinan. Ensayando algunas respuestas que intentan desentrañar la naturaleza de las prácticas y atendiendo a aquello que hacen los profesores en la universidad en términos formativos, se busca problematizar sobre las prescripciones fundantes de los planes de estudios de dichos profesorados y la compleja interpretación curricular para la selección de los contenidos explicitados en los programas de las cátedras vinculados a la didáctica y al eje de las prácticas. Relevando algunos de los desafíos contemporáneos, la discusión versará sobre aquello que definen los docentes formadores, identificados como sujetos sociales del currículum.

Palabras clave: enseñanza universitaria - desafíos y devenires de la universidad - prácticas que “están siendo” - prácticas de formación docente en Artes en la Universidad Nacional de Tucumán

¹ Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

Abstract

This collaboration ventures possible interpretations and reflections on university teaching practices from a perspective that reads in the present tense without denying past constructions, while assuming their dynamic and proactive nature. Focusing on the challenges posed by the teaching practices of the Visual Arts, Music, and Theater departments at the National University of Tucumán (UNT), we acknowledge the need to take a position on the pedagogical act as an event that encompasses and sustains intervention, research, and critical reflection without neglecting the conditions and structures that determine them. By rehearsing some responses that attempt to unravel the nature of practices, pay-

ing attention to what teachers do at the university in terms of training, we seek to problematize the founding prescriptions of the curricula of these teaching programs and the complex curricular interpretation for the selection of content specified in the programs of the chairs linked to teaching and the core of the practices. Highlighting some of the contemporary challenges, the discussion will focus on what teacher educators, identified as social subjects of the curriculum, define.

Keywords: university teaching - challenges and developments at the university - practices that “are being” - teacher training practices in the Arts at the National University of Tucumán

Introducción

Inscripto en los debates curriculares sobre la formación de profesorado como una de las prioridades de la agenda pedagógica de la educación superior, el presente artículo buscará, por un lado, reflexionar sobre la dimensión de la acción para tomar posición en el marco de la práctica de la enseñanza universitaria en tiempo presente; al tiempo que, por otro lado, intentará poner en tensión los desafíos y devenires de la universidad en relación con los retos actuales en torno a las propuestas curriculares que regulan los profesorados de Artes Visuales, Música y Teatro que se ofrecen la Escuela de Bellas Artes (EBA), el Instituto Superior de Música (ISMUNT) y la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (FAUNT), respectivamente.

En tal sentido, las prácticas de formación docente en Arte, situadas en una compleja contemporaneidad que trasciende los formatos escolares tradicionales, revisten un carácter singular por construir y resignificar

saberes y prácticas en tensión problematizados en espacios curriculares que, de manera comprometida, tienden a procesos reflexivos y metacognitivos en escenarios educativos controversiales.

Por otro lado, estas prácticas se enmarcan al mismo tiempo en conocimientos técnicos y performativos recurrentes en las disciplinas/lenguajes artísticos.

Estos andamiajes y transposiciones se llevan a cabo desde enfoques diversos que no solo procuran responder a la especificidad y a la identificación de elementos propios de una disciplina o lenguaje artístico, sino que eluden la perspectiva tecnicista para problematizar aspectos epistemológicos que interpelan el territorio de la educación artística como campo de conocimiento, el cual prioriza posicionamientos evidenciados en dimensiones políticas, culturales y sociales.

En suma, identificando algunos contenidos y saberes traslucidos en las decisiones de los formadores a cargo de las unidades curriculares del eje de la práctica y de las di-

dácticas, el presente trabajo pretende analizar los desafíos y términos en que se toman y concretan esas decisiones didácticas como prácticas artísticas/educativas devenidas de interpretaciones curriculares que, a su vez, evidencian posiciones e intencionalidades que se instituyen en el territorio de la educación superior en la universidad.

La estructuración para dicho análisis atravesará constructos nodales que pueden aportar al debate en cuestión evocando posicionamientos conceptuales de reconocidos investigadores. En esa línea, será pertinente recuperar el modo en que “están siendo” las prácticas de enseñanza universitaria, las condiciones y las perspectivas que le adjudican sus sentidos y alcances.

La dimensión que problematiza las justificaciones para determinar el accionar y tomar deliberadamente una posición serán igualmente relevantes en los marcos establecidos para la discusión. Asimismo, el interrogante que interpela la noción y naturaleza de las prácticas de enseñanza universitaria y aquello que comprende este complejo “accionar” se evidencia crucial en la construcción de una posible respuesta a las líneas planteadas.

El recorrido de esta colaboración admite también la discusión acerca de las prescripciones curriculares en los profesorados de Educación Artística de la Universidad Nacional del Tucumán (UNT) señaladas en los planes de estudios, y las huellas que develan los sentidos del saber didáctico y la valoración de las prácticas. Culminando, se hará foco en las acciones inherentes al quehacer político de los formadores cuando se asume, de manera comprometida, la misión de tomar decisiones didácticas y el compromiso que le concierne a los procesos de interpretación curricular crítica y los anudamientos posibles de concretar.

Accionar para tomar posición y practicar la enseñanza universitaria

Desde la intención de problematizar la complejidad y los desafíos de la enseñanza universitaria en términos de sucesos por acaecer, algunos interrogantes posibles para abordar la cuestión pueden formularse del siguiente modo: ¿de qué modo “están siendo” las prácticas de enseñanza universitaria?, ¿qué condiciones y perspectivas las estructuran?, ¿por qué es determinante accionar en términos de definir y marcar deliberadamente una posición? Tratando de plantear un dilema sobre estas cuestiones desde una perspectiva que advierte algunas dimensiones estructurantes como la enseñanza y los modos en que se construye el conocimiento, se describirán algunas características fundamentales de las prácticas de la enseñanza universitaria que pueden “estar siendo” y aquello que sobre estas se proyecta.

Antes de problematizar estos interrogantes y las hipótesis que arriesguen algunas reflexiones, convendría explicitar, casi de forma instintiva si se permite la expresión, qué son las prácticas de enseñanza universitaria o qué comprende este “accionar” sumamente complejo. Desde la intención de objetivarlas y desde el supuesto que señala que quien está a cargo de las clases en la universidad asume el rol de un “profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana” (Edelstein, 2016), se pueden concebir estas prácticas desde una reseña un tanto descriptiva que procura no ser simplista ni injusta con relación a lo que “hace el formador” comprometidamente.

Podemos considerarlas, en esta línea, como lo que contempla y compromete a la acción didáctica de quien practica la formación; esto traducido en aquello que hacemos, que declaramos, que diseñamos, que intervenimos y que interrogamos filosóficamente para recons-

truirlo. Le concierne también a “ese practicar posicionado” eso que seleccionamos, que arriesgamos, que gestionamos. Aquello que nos conmueve y nos apasiona para indagar; lo que intelectualizamos, lo que investigamos, lo que hallamos y publicamos generosamente.

Al mismo tiempo, estas prácticas se conforman mediante lo que colectivizamos, lo que proyectamos y lo que hacemos dialogar con la comunidad y los contextos profesionales. A dichas prácticas le da forma también aquello que leemos, que escuchamos, que deconstruimos y resignificamos. Las configuran lo que vivenciamos, lo que corporizamos y que nos atraviesa medularmente. Interpela del mismo modo a las prácticas de formación lo que experimentamos, lo que humanizamos, lo que cuestionamos y lo que articulamos. Fundamentalmente es lo que ideologizamos y politizamos. Es una acción en donde nos anclamos y oficiamos “con manos y maneras de profesor”, como diría Jorge Larrosa (2020). Se evidencia en eso a lo que deliberadamente adherimos y a lo que manifestamos que no suscribimos, o sea... lo que se concibe como un ejercicio crítico y responsable, por practicarlo de forma reflexiva e intencional como parte y naturaleza de nuestro quehacer universitario.

Es, al mismo tiempo, una práctica impregnada de otredad, entendiendo que hay un otro como destinatario del accionar didáctico, y que a toda acción le corresponde una necesaria reacción implícita o explícita del sujeto receptor que legitima una retórica tan genuina como inevitable.

En esencia, esta explicitación puede dar lugar a un modo particular de entender la enseñanza y los modos en que se construye el conocimiento. Al decir de Gloria Edelstein,

... es fundamental la forma en que se entiende el conocimiento y su construcción

cooperativa. De ello deviene una particular manera de entender la enseñanza (...). El conocimiento público aparece con un valor de mediación, y su importancia no radica en que pueda ser reproducido, aunque sea significativo, sino en que pueda ser reconstruido, resignificado, y en que ayude a reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Ello requiere contar con las preocupaciones, intereses y puntos de vista iniciales para construir nuevas comprensiones desde el trabajo colaborativo. Implica convertir la función de transmisión cultural en un ejercicio de reflexión y de crítica; supone una dialéctica conflictiva entre los intereses sociales y el necesario distanciamiento crítico. Estas son las posibilidades que devenirían de ampliar los horizontes de reflexión sobre la enseñanza. (Edelstein, 2014, p. 21)

Desde esta perspectiva, que recupera y señala notablemente las categorías de “lo cooperativo” y “las preocupaciones, intereses y los puntos de vista iniciales” como dimensiones prioritarias y constitutivas de la enseñanza, se infiere un marcado pronunciamiento a favor de incluir a “un otro” con entidad y con experiencias previas, que está inmerso en el proceso de enseñanza y que es parte activa y transcendental de la construcción del conocimiento que el docente intenta provocar. Esa aseveración plantea un enfoque de la enseñanza que admite la intersubjetividad, la colaboración, la dialogicidad y la democratización de voces y perspectivas, negando una versión cerrada, limitada o unipersonal de lo que se construye en las aulas universitarias. En este marco es oportuno señalar que en el contexto de las prácticas que están siendo, “accionar y tomar posición” en la universidad como lugar simbólico de sostén suscribe a la teorización

que adhiere al “sostener los lugares del pensar” como espacios de constitución. Al decir de Laurence Cornu, “sostener los lugares del pensar es actuar para que las reflexiones, las deliberaciones, las confrontaciones de juicios diversos, los encuentros de energías y experiencias, así como las propuestas creativas e inventivas, surjan y cobren forma en colectivos dispuestos y atentos” (2019, p. 207).

Otra línea igualmente relevante es la que reflexiona sobre la propia práctica docente. En esta, será valioso recuperar el sentido de la “competencia profesional” como signo y premisa fundamental, a la que se torna una necesidad el volver de cuando en cuando, para reflexionar sobre las prácticas que están siendo. Siguiendo a Cayetano De Lella, la competencia profesional

... es entendida como un dominio de conocimientos, habilidades técnicas articuladas desde la conciencia del sentido y de las consecuencias de la propia práctica docente. Por ello, la reflexión y análisis de esta constituye un eje estructurante de la formación y profesionalización de los profesores, de acuerdo con los postulados de tendencia hermenéuticoreflexiva. (1999)

En estos términos, el carácter de profesional refuerza el compromiso de la tarea en relación con la enseñanza universitaria y la conciencia y la práctica que lo determinan. No solo por enmarcarse en competencias que se desarrollan en la formación docente inicial, y luego en la formación continua como un reto crucial que esta presenta, sino también por el despliegue de otras competencias vinculadas al dominio de conocimientos y transposiciones para articular los saberes disciplinares con la realidad social y política que atravesamos en este momento histórico. Un ejemplo claro será lícito en el marco

del debate planteado, entre otros igualmente válidos, cuando pensamos en las competencias profesionales que requeriría la virtualidad y la creatividad constante a la que apelamos cuando, en el periodo de contingencia de la pandemia, nos conminaba la necesidad de construir vínculos y mediaciones didácticas en entornos virtuales que resultaran significativas en términos de aprendizajes relevantes. En tal sentido, es adecuado admitir que

... abordar el pensamiento creativo implica ponderar acciones imbricadas en supuestos que conciben la innovación y la actividad lúdica, como una parte fundamental del aprendizaje cuando pensamos en el diseño de acciones didácticas. En este sentido es válido pensar que estas metodologías deben tener en cuenta las experiencias de los sujetos culturales inmersos en entornos tanto diversos como particulares. (Muruga, 2021, p. 219)

Asimismo, otro ejemplo actual para reflexionar con contundencia subyace en el presente, cuando tanto la sospecha acerca del adoctrinamiento en las clases universitarias, esparcida por funcionarios públicos de diversos signos partidarios, como la desinformación de los medios hegemónicos que se sienten con respaldo de este poder y se manifiestan con instrucciones o guiones para recrear relatos engañosos, ponen en la agenda universitaria la defensa de las conquistas logradas en años anteriores y en la reforma de más de cien años, para defender el futuro y el derecho de los sujetos a la universidad pública, gratuita y de calidad.

En tal realidad, la sensibilidad, el posicionamiento y la acción/intervención del formador universitario, en el marco de las prácticas que están siendo en este nivel, se inclina al desafío impostergable de promover la reflexión

permanente, de cuestionar y vigilar críticamente el rol de medios y agentes que responde a intereses solapados del poder de turno y que atentan contra los derechos de la sociedad. Al mismo tiempo, dichas prácticas responden a favor de promover la participación política de los estudiantes, de renovar el contrato social que admite la lucha simbólica y el debate que resiste y se lee como impostergable en términos de resguardo de los derechos. Finalmente, el accionar que practica una enseñanza universitaria en torno a una compleja contemporaneidad alienta a la apuesta del compromiso social como enseñantes propiciadores de instancias democráticas y plurales que aspiran a la justicia social, ello apelando a la humanidad que debe desarrollar y portar el educador como agente crítico y emancipador.

En esta línea conceptual, y articulando con las construcciones subyacentes que determinan el sentido de las prácticas que se reconceptualizaron frente al interrogante “¿qué son las prácticas de enseñanza universitaria?”, junto con la perspectiva cooperativa de la construcción del conocimiento remarcada por Edelstein, será justo anclar la discusión en el marco del debate sobre “la pedagogía del desprecio por el otro” (Gentilli, 2011) y el significado de la política. Al respecto, este investigador, Gentilli, sostiene:

La política es el espacio de la lucha por los sentidos. No puedo dejar de imaginar que continúa siendo un imperativo ético inexcusable luchar por nuestro derecho a vivir en un mundo donde la justicia social y la igualdad sean un patrimonio común, donde la solidaridad y el respeto revolucionario a la dignidad de todos sean el motor que alimenta nuestro aprendizaje incansable para tornarnos, cada día, una sociedad mejor. (2011, p. 63).

Una lectura posible desde los múltiples aspectos que develan las implicancias de las prácticas y sus desafíos indica, hasta acá, que la enseñanza está contenida por umbrales que cercan las formas en que concebimos y legitimamos el conocimiento, la polisemia con relación a los sentidos y dimensiones que abarca, las perspectivas que reconocen los rasgos de la alteridad en la educación, una red de sostén para practicar la reflexión y la competencia profesional para advertir y analizar situaciones sociales.

Concebida desde esta lógica, se explica la enseñanza como “el proceso en donde se entrecruzan lo epistemológico, lo psicológico, lo político, lo cultural, lo social, y lo pedagógico-didáctico”, tal como lo define Edelstein (2014).

Arriesgando entonces una potencial respuesta a la pregunta sobre cómo deberían estar siendo las prácticas de enseñanza universitaria, podemos sostener que el dinamismo de la contemporaneidad y las situaciones emergentes que recurren en ella exigen prácticas contextualizadas que se lean reflexivamente en clave social y política por impactar de lleno en nuestro campo de conocimiento y en los saberes profesionales que le atañen.

A su vez, en términos curriculares, es determinante el diálogo con el contexto social y las demandas que este lleva implícito. Tal como señalan Abate y Orellano (2015),

... frente a las exigencias del contexto los cambios no solo son incorporados a nivel de las intenciones manifiestas en el plan de estudios, sino que los sujetos —docentes y alumnos— los hacen entrar en juego a través de la enseñanza y de las demandas de aprendizaje.

Otra característica fundamental de las prácticas de la enseñanza que “están siendo” se circunscribe cada vez con más fuerza a una perspectiva instituyente que incomoda

y cuestiona lo instituido, en tanto prioriza el desarrollo del pensamiento crítico y emancipador develando y denunciando discursos y tradicionalismos que obturan la legitimidad de la diversidad y la inclusión en la universidad, como así también la democratización y la pluralidad de pensamiento que capitalizan el debate honesto y la necesaria discusión para construir otras realidades transformadoras en la universidad del siglo XXI.

Condiciones y perspectivas que estructuran la enseñanza universitaria

En lo que concierne a las condiciones y perspectivas, tanto explícitas como implícitas que estructuran las prácticas en tanto dimensiones que atraviesan la enseñanza, estas se pueden interpretar como decisivas por la densidad que portan en su singularidad.

En este plano, es lícito admitir que los sentidos y finalidades de la enseñanza, los saberes que se proponen promover los formadores y la concreción estratégicometodológica estructuran las propuestas formativas que se diseñan. Cuando nos referimos a los sentidos y las finalidades de la enseñanza, nos remitimos a la semántica de la enseñanza y su dimensión teleológica. Esta última refiere al aspecto proyectivo que “tiene sus miras en la realización de los procesos de enseñanzaaprendizaje de una manera consecuente con las finalidades educativas” (Contreras Domingo, 1994, p. 20).

Un sentido posible de la enseñanza, y un posicionamiento que se erige en el constructivismo, evoca el pensamiento y la criticidad de Edith Litwin (2008), al conceptualizarla como

... aquella que requiere que provoquemos a nuestros estudiantes para que realicen diferentes actividades con el objeto de aprender,

dada nuestra certeza de que los alumnos aprenden más y mejor cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones entre la información nueva y la ya conocida (...). (Litwin, 2008, p. 89)

En lo que las condiciones le atañen, esta perspectiva pone en el centro de la escena la experiencia universitaria como experiencia formativa. Contempla el tipo de profesionalciudadano que potencialmente egresará de ella. Será preciso, entonces, considerar en el devenir de las prácticas los procesos de afiliación y permanencia en la universidad, como así también procurar comprender la complejidad de ese “atravesar y acaecer” que conlleva aprendizajes, rutinas y dinámicas propias de cada instancia, que configuran representaciones y subjetivaciones de las trayectorias académicas y del campo profesional mismo. La atención constante de estos procesos implica también poner en tensión los cambios que se producen en dirección a ese horizonte, para adaptarse o resistir a ellos, llevándolos al aula universitaria y transformándolos en objeto de análisis, al tiempo que, de forma colectiva, puedan ser debatidos y valorados como emergentes, para luego categorizarlos y cualificarlos a partir de una vigilancia crítica, reflexiva y permanente.

Respecto a las elecciones didácticas y a los saberes que se proponen promover los formadores,

... en términos de un proyecto de formación, los contenidos, y sus niveles de formalización, abstracción o tratamiento conceptual adquieren sentido por la función que cumplen en el momento del trayecto para el que fueron designados. Algunas unidades cumplen funciones introductorias y otras de profundización. Algunas se incluyen en un trayecto de varias unidades correlacionadas y otras son la única oportunidad en que los

alumnos interactuarán con esos temas. El valor real de cada unidad de contenido no se adquiere de manera singular en el marco de cada asignatura/casillero, sino que depende de la relación entre el valor/contenido de las distintas unidades. (Feldman, 2015)

En este sentido se infiere que los saberes que “están siendo” y, en síntesis, la comprensión crítica de estos, cobran mayor relevancia cuando se construyen desde lógicas que suponen una secuenciación y profundización que articulan y dialogan con otras unidades curriculares desde una perspectiva integradora y de interacción, que se caracteriza principalmente por definiciones y consensos, los acuerdos intercátedra y una consecución significativa de los contenidos.

Asimismo, en el plano de la mediación didáctica, solo por enunciar algunos de los condicionantes de los contextos universitarios y los atributos que estos ofrecen, podríamos nombrar aquellos que impactan en la enseñanza por ser significativos en términos de accesibilidad e inclusión, de espacialidad, de medios técnicos y tecnológicos, de disponibilidad y flexibilidad, de recursos bibliográficos y audiovisuales, de laboratorios, de espacios de experiencias culturales y artísticas, de áreas de creación y recreación, de salones propicios acondicionados, de bibliotecas expandidas y con formatos alternativos, de plataformas y aulas virtuales, de acceso y conexión a internet, de disposición de salones de usos múltiples, entre otros.

El efecto que proyectan estas elecciones y mediaciones subordinadas por ámbitos y espacios diversos sobre las prácticas es rotundo y determinante en tanto experiencia formativa, puesto que son el resultado de anticipaciones y diseños que se configuran dentro de las elecciones y definiciones del formador para luego plasmarse en transposiciones relevantes

orientadas al aprendizaje profundo y significativo. Al mismo tiempo, los discursos sociales, científicos y profesionales que circulan en la academia con peso fundacional y que sostienen tramas y tradiciones, aquellos del hacer técnico, los de los avances de la tecnología, como también los del campo de desarrollo laboral, los del imaginario y los discursos de la cultura institucional, pueden leerse como condicionantes y configurantes a debatir y problematizar colectivamente para orientar las prácticas de enseñanza de los formadores.

Finalmente, el último vertebrador vinculado a la concreción metodológica de la enseñanza aborda problematizaciones que orbitan en las lógicas del método,

... condicionado en gran medida por la naturaleza de los fenómenos y las leyes que los rigen, lo que hace que de cada campo de la ciencia o de la práctica elabore sus métodos particulares. Es decir que el método está determinado por el conocimiento mismo de la realidad indagada. (Edelstein, 2006, p. 80)

Esta subalternación del conocimiento de la realidad sobre el método, propuesta por Edelstein, se sostiene en la construcción de saberes y su carácter intrínseco en ámbitos y contextos específicos desde una mediación intersubjetiva con quien se apropia de los conocimientos.

En este marco, las prácticas signadas por una metodología reflexiva intentan poner en perspectiva algunas visiones, supuestos, representaciones, particularizaciones, culturas, operaciones y experiencias vinculadas al conocimiento de una realidad y un campo singular.

Por otro lado, remitiéndonos a las condiciones y perspectivas que estructuran las prácticas que están siendo, es justo reconocer que estas se configuran y erigen sobre elecciones metodológicas que habitan un posicionamiento

determinado, sostenido en un modelo estrechamente ligado a la visión y al pensamiento del formador y su concepción de la educación como práctica social y política. En tal sentido, Gloria Edelstein (2006) sostiene acerca de la metodología que “las técnicas y los procedimientos (...) se constituyen en instrumentos válidos, formas operativas articuladas en la propuesta global signada por un estilo de formación, que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte filosóficoideológico, ético y estético, científico y pedagógico” (p. 83).

Una última perspectiva relevante que presentar en este trabajo, como condición irrefutable que estructure y de forma a la enseñanza universitaria, es la de la profesionalización. Aquella que, además de comprometer a “formadores que reinventen, ejerciten y practiquen formas democráticas, inclusivas, reflexivas, políticas y diversas, cuyas visiones trasciendan la de la docencia universitaria que concibe fórmulas inequívocas o de certezas indeclinables” (Muruaga, 2023, p. 50), avance en el acceso a

... saberes renovados y plurales (...) en contacto con instituciones y sujetos productores/as de conocimientos de modo que sea posible abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos. Ello significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de docentes con la cultura, pero no desde su exclusiva responsabilidad individual, sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice el papel que les cabe en la producción y transmisión de la cultura de la que son parte, significada como producto de dinámicas históricas y de luchas sociales. (Edelstein, 2023, p. 172)

En esta línea teórica que reposiciona la profesionalización docente en clave de las

prácticas que “están siendo”, la investigadora cordobesa reflexiona sobre la acción de profesionalizar la docencia aludiendo a que un formador “debe poder dar cuenta, dar razones, tomar la palabra, decir, dar voz al por qué enseña lo que enseña, por qué lo hace de ese modo” (Edelstein, 2003, p. 173). Tales prácticas, cuando se asumen con criticidad, hablan por sí mismas de la experticia de un profesional de la enseñanza universitaria.

Prescripciones curriculares en los profesorados de Educación Artística de la UNT

Es bien sabido que las elecciones que hace el formador en todos los órdenes configuran y fundamentan una acción trascendental en la arquitectura de la enseñanza, puesto que esta “define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza” (Basabé y Cols, 2016, p. 136).

Desde esta perspectiva, las prácticas de formación docente en Arte, que diagraman la enseñanza, se orientan hacia la diversificación de ejes, experiencias y contenidos en tanto coordenadas tangenciales que ofrecen rasgos ideológicos manifiestos en las propuestas curriculares. Particularmente, estas coordenadas se aprecian en las formulaciones prescriptivas enunciadas en las unidades curriculares de los profesorados de los tres lenguajes artísticos, en asignaturas como:

- Didáctica Específica de las Artes Visuales I (del tercer año del Profesorado de Artes Visuales de la EBA);
- Prácticas II (del segundo año del Profesorado de Artes Visuales de la EBA);
- Taller de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (del primer año

del Profesorado Universitario en Teatro de la FAUNT);

- Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza del Teatro (del tercer año del Profesorado Universitario en Teatro/Profesorado en Juegos Teatrales de la FAUNT);
- Didáctica del Instrumento (del segundo año del Profesorado de Música del ISMUNT);
- Taller del Rol Docente del Profesorado de Educación Musical (del segundo año del Profesorado de Música del ISMUNT);

En relación con el valor de la práctica y la construcción de conocimientos propios del saber didáctico, algunos indicios en los planes de estudios de los profesorados reafirman su identificación y constitución de una práctica sociopolítica.

Textualmente, en el anexo del plan de estudio de la EBA² de la UNT, se enuncia en su fundamentación:

La propuesta del nuevo diseño curricular para el Profesorado de Artes Visuales otorga un lugar destacado al proceso de construcción de la práctica del rol que deberán ejercer los futuros docentes (...) la formación en la práctica profesional debe comprender el abordaje de diversos conocimientos que permitan a los futuros docentes: realizar transposiciones didácticas de los contenidos específicos de su lenguaje artístico; promover el desarrollo de criterios para seleccionar contenidos, diseñar estrategias didácticas, seleccionar materiales y recursos (...) abordando con flexibilidad y funda-

mento la diversidad de propuestas estéticas que conviven en la actualidad; implementar propuestas pedagógicas considerando los contenidos propios de la disciplina, su ubicación en el currículum, la relación con otras áreas del conocimiento y las características propias de las instituciones y los contextos socioculturales en las que se enmarcan (ámbitos formales y no formales).

Por su parte, el plan de estudio³ del ISMUNT abre el texto que fundamenta la carrera exponiendo:

El campo del currículum (...) ha generado un ámbito de debate donde se entrecruzan temáticas y problemáticas que se extienden desde su comprensión como práctica social, como reproducción cultural, social, política e ideológica hasta como un espacio de resistencia o campo de investigación. El ISM adhiere a la idea de construcción curricular que implica organizar, sostener y fortalecer un proceso en el que las acciones y reflexiones conducen a la toma de decisiones sustentadas desde la teoría y la práctica (...). La participación, la reflexión y la crítica ocupan un lugar de privilegio como proceso para deconstruir, reconstruir y construir significados, considerando colegiadamente el pensamiento y el comportamiento de los docentes, en contextos escolares que deben trascender la suma de individualidades. Con ese sentido el currículum quedó definido como una intervención social planificada para solucionar problemas que se le presentan a un grupo/

² Este plan de estudio se corresponde a la Resolución 3245/08 del plan de estudio de la carrera del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes y Artes Decorativas e Industriales "Maestro Atilio Terragni".

³ Este plan de estudio se corresponde a la Resolución 1525/15 del Ministerio de Educación de la Nación, el cual valida los profesorados de Música con orientación en Educación Musical, Dirección Coral y Orientación en Instrumento del Instituto Superior de Música de la UNT.

sociedad determinado, como lo expresa José Contreras Domingo, como una hipótesis de trabajo, en permanente construcción y ajuste que en lo institucional se deriva en una acción sostenida en la elaboración y concreción de un proyecto colectivo auténtico, que instaura un modo de pensar y hacer.

Finalmente, el plan del Profesorado de Teatro⁴ de la FAUNT, en el apartado fundamentación, describe:

... el Arte en general, y el Teatro, en particular, constituyen campos de conocimiento específicos que no pueden pensarse por fuera del contexto histórico, social y cultural en el que tienen lugar. Se trata de prácticas y teorías que se configuran dialécticamente en marcos más generales y que, por lo tanto, deben ser abordadas en los procesos formativos de modo articulado con otros campos de conocimiento, a fin de reponer el espesor que hace del arte una praxis que refleja/interpreta/completa/complementa/critica/transforma la realidad (...). El peso disciplinar que podrá observarse en la currícula responde a la necesidad potenciar la práctica docente desde el primer año de formación, sin desvincularla de las prácticas artísticoteatrales, consideradas como modos de hacer específicos, con lógicas y técnicas propias, desde las cuales deben pensarse las transposiciones necesarias en función de cada contexto educativo. Los talleres de integración de contenidos propuestos pretenden abordar las complejidades en la relación entre los saberes específicos que atraviesan la praxis teatral, de modo interdisciplinario y a partir de problemáticas puntuales.

Las afirmaciones extraídas de los planes de estudio de las tres carreras, lejos de una mirada prioritariamente tecnicista heredada del legado de la tradición históricoinstrumental, dan cuenta de un modo particular de dimensionar los saberes y prácticas intrínsecamente artísticos/educativos de un profesorado de Artes, que equilibra los saberes específicos propios de los lenguajes artísticos, “el saber hacer” en el marco de la complejidad de la enseñanza y la oportunidad de “reflexionar practicando y resolviendo” en el territorio del acontecimiento educativo. Justamente, por poner de relieve conocimientos prioritarios que, desde la práctica, ensayan acciones reflexivas centradas en los siguientes aspectos:

- la comprensión de la práctica del rol docente como una construcción singular;
- la naturaleza del quehacer práctico docente como práctica social, como reproducción cultural, social, política e ideológica;
- la perspectiva de la práctica profesional;
- la praxis transformadora y situada pensada desde transposiciones en función de cada contexto educativo;
- la consideración del pensamiento y el comportamiento de los docentes, en marcos reflexivos de trabajo colectivo contextualizados;
- el análisis de las características propias de las instituciones y los contextos socioculturales, entre otros.

Desde las perspectivas de dichas priorizaciones, legitimadas en el documento curricular prescriptivo, se conciben las prácticas, tal como las conceptualiza Liliana Sanjurjo (2016) evocando las reconstrucciones teóricas de Schön (1992), quien se asienta en los enfoques hermenéuticos. En esta línea,

⁴ Este plan de estudio se corresponde a la Resolución 0314/2018 de la Universidad Nacional de Tucumán, la cual aprueba la creación de la carrera Profesorado Universitario en Teatro.

Sanjurjo considera que la práctica es siempre “producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante”, al tiempo que afirma que esta práctica docente es “dinámica y compleja y requiere de acciones deliberadas” (2016, p. 202).

Desde el ángulo de las didácticas específicas, convergen aspectos a los que les conciernen:

- las transposiciones didácticas y su carácter críticoreflexivo inherente a la selección de contenidos y el diseño de estrategias;
- la concepción de la esencia de la enseñanza como espacio de resistencia y campo de investigación;
- la toma de decisiones sustentadas en la praxis configurada en clave dialéctica en donde la teoría y la práctica dialogan y se encuentran permanentemente;
- la intervención social planificada;
- la acción sostenida en la elaboración y concreción de un proyecto colectivo auténtico;
- la posibilidad de pensar la acción y la reflexión didáctica en marcos históricos, sociales, culturales y políticos;
- el valor de los talleres de integración de contenidos comprometidos con la complejidad de una formación contemporánea adecuada, entre otros.

Se comprende entonces, desde esta perspectiva, que “el saber didáctico es intervención social, no solo por los dispositivos y estrategias que puede ayudar a diseñar sino

por los significados compartidos que invita a construir acerca del mundo de la enseñanza” (Cols, 2016, p. 117).

Decisiones didácticas: interpretaciones y anudamientos

En tales asignaturas, los formadores organizaron no solo selecciones de saberes y experiencias propias de la complejidad del campo del arte, sino también construcciones específicas que atañen estrechamente a la dimensión epistemológica, dando cuenta de un entramado que va tejiendo hebras de una marcada línea políticosocial con los conocimientos básicos del abordaje pedagógicodidáctico de los lenguajes/disciplinas artísticas.

Plasmados en las programaciones de las unidades curriculares, estos conocimientos prescriben algunos contenidos y ejes textuales que responden al desafío de formar educadores profesionales con capacidades particulares que suscriben su hacer y pensar formativo en la dimensión críticoreflexiva, es decir, en un *quehacer político*.

Tal como lo señalan las recomendaciones⁵ para la elaboración de diseños curriculares del Instituto Nacional de Formación Docente (IN-FoD), el quehacer político implica:

... reunir, unir, articular como una forma de construcción que no se agota en la apelación a criterios neutrales y abarca, pero trasciende la tarea de enseñar. La responsabilidad docente, en tanto dimensión po-

⁵ Este documento, denominado *Serie: Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Artística*, publicado desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), es un documento del Ministerio de Educación de la Nación que prescribe sugerencias en relación con la compleja labor del diseño de los profesorados de Música, Teatro, Artes Visuales y Danza, la cual es interpretada y llevada a la concreción por cada jurisdicción del territorio nacional argentino. Este documento aborda los sentidos y fundamentos políticos e institucionales del trabajo docente, junto con regulaciones enmarcadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/07).

lítica, es la producción de lo común en la escuela. Se trata de una producción activa que reconoce y posiciona al docente en relación con el hecho educativo en tanto acto de transmisión, de emancipación y de reconocimiento. (2009, p. 12)

En tal sentido, se reconoce que tales recomendaciones de carácter prescriptivo del INFoD se sostienen y enmarcan en el *enfoque crítico*, el cual, en el ámbito de la educación, es una tendencia a nivel mundial, según sostienen varios estudiosos latinoamericanos del área curricular. Dicho enfoque atraviesa la línea teórica que insiste con fuerza en concebir al aprendizaje no solo como un hacer en construcción que se mueve de forma dinámica, sino que, justamente por estar vivo, dialoga y se enriquece en ese movimiento espiralado en donde se encuentran el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el contenido a ser construido y reconstruido. Al mismo tiempo, desde esta perspectiva crítica, el aprendizaje se proyecta propositivamente en que este se transforme en profundo (Furman, 2024); es decir, como un conocimiento que se pone a disposición y se subordina ante quienes lo adquieren, pudiendo actuar con este de modo flexible, contextual y diverso.

Al decir de las autoras latinoamericanas María del Pilar Herrera Vega y Regina Agramonte Rosell (2024), quienes teorizan acerca de las tendencias curriculares contemporáneas, el enfoque crítico plantea:

... problematizar, cuestionar y analizar la práctica educativa con el propósito de transformarla. La crítica está orientada a la revisión de la actividad humana y los factores que determinan esa actividad,

distinguiendo las restricciones y limitaciones que tiene el sistema a fin de intervenir en él para su modificación. Dentro de estas tendencias críticas encontramos al constructivismo, constructivismo social y construccionismo, que forman parte de los enfoques críticos. Aportan a un cambio actitudinal, buscando aprendizajes significativos basados en el principio de construir su propio aprendizaje a partir del conocimiento previo que poseen acerca del objeto a aprender. (p. 514)

Recuperando algunos contenidos y construcciones halladas en las prescripciones de los programas, se infieren los rasgos políticos a los que anteriormente se hicieron referencia. En estas propuestas formativas se evidencian los siguientes enunciados textuales:

- “La Escuela”; “Educación situada”; “Territorio: Comunidad”; “Las infancias”; “Derechos universales”; “Experiencias y Prácticas. La mirada sensible y personal. ESI⁶: Una mirada desde las Artes Visuales. Posibilidades desde la temática de las infancias”.
- “Ejes Transversales: los niños, niñas y niñxs como sujetos de derecho”; “La experiencia artística y estética como constructora de una nueva escuela”; “La función social del arte y los contextos diversos”; “El compromiso ético del docente con la sociedad y lxs alumnos”; “Las pedagogías de la mirada”.
- “El relato como ‘puesta en forma’ y ‘puesta en sentido’ de la experiencia. El discurso como articulador entre el sujeto y su mundo. Experiencia vivida y proceso de ‘biografización’”; “La investigación narrativa e interpretativa en la educación. El docente como ‘contador de historias’”; “La investi-

⁶ Educación Sexual Integral.

gación narrativa como marco para la construcción de una comunidad de escritorxs/lectorxs dispuestxs al trabajo colaborativo”; “Los alcances pedagógicos y políticos de la investigación crítica”.

- “Enfoques de Educación Artística”; “Educación estética y artística en la Ley de Educación N.º 26206”; “Condiciones de enseñanza en la escuela pública y los desafíos que impone al profesor de teatro en el aula”; “Enseñar por proyecto artístico”; “Acompañamiento y debates sobre las prácticas de enseñanza”.
- “Desarrollo de las capacidades expresivas y artísticas en los niños”; “Formación auditiva y vocal en la educación musical: metodologías activas”; “Recursos y materiales didácticos: juegos”; “Estrategias para clases individuales y colectivas”.
- “Concepciones actuales de la Educación Artística y el arte como conocimiento”; “Desafíos actuales del educador musical (LEN 26206)”; “Fines y objetivos estratégicos de la Educación Artística en la actualidad: aportes de la educación artística a la formación ciudadana, a la formación para el mundo del trabajo, y al ámbito de la cultura”; “Prácticas en contexto”; “Desarrollo de: resolución de conflictos; pensamiento crítico; aprender a aprender; trabajo con otros (colaborativo); compromiso y responsabilidad; comunicación”; “Transversalidad de las competencias digitales”; “Gestión de Proyectos Educativos”; “Proyectos educativos en relación con la comunidad”.

A partir de esta selección intencional de conocimientos se desprenden dos dimensiones que son significativas para el debate en términos de devenires: la primera está vinculada a la capacidad de apreciar y apreciarse leyendo crítica y artísticamente el mundo y lo

que él ofrece. Esta concepción le quita el velo al arte en tanto campo de saberes y se niega a ser marginada por la escuela en la contemporaneidad y al supuesto que afirma que el arte es solo para los talentosos o elegidos. Al decir de Elliot Eisner (2002):

... las artes informan tanto como estimulan y cuestionan tanto como satisfacen. Su lugar no se limita a las galerías, las salas de conciertos y los teatros. Pueden encontrar su hogar dondequiera que los seres humanos deciden tener una interacción atenta y vital con la vida misma. Esa es, tal vez, la lección más importante que pueden enseñar las artes en el ámbito de la educación: la lección de que la vida misma puede vivirse como una obra de arte. De ese modo, el propio hacedor se rehace. Esa reconstrucción, esa recreación, está en el centro del proceso de la educación. (p. 88)

Le concierne a la segunda dimensión la interpretación, es decir, la transición crítica y coherente que anuda los saberes que prescribe el plan de estudios y los que se proyectan y reconstruyen contextualmente para ser parte organizada de la experiencia formativa que propone la cátedra. Esta propuesta es pensada siempre en conjunción con las prácticas, puesto que

... las prescripciones curriculares no pueden ser tomadas como independientes de las prácticas docentes, ya que lo que enseñan los profesores y lo que aprenden los estudiantes no depende estrictamente de las prescripciones curriculares, sino también de las condiciones materiales, organizativas de las instituciones, así como de la interpretación que los profesores realicen de las orientaciones curriculares. (Bertoldi, 2021, p. 5152).

Según María Marcela Bertoldi (2021), Stenhouse (1984) planteó desde su enfoque práctico un modo de entender al currículum como proceso. Refiere que el investigador “sentó las bases para un cambio sobre la idea de que no es posible sostener propósitos educativos ni postular contenidos y procedimientos de enseñanza si no se consideran las condiciones que definen la práctica escolar de cada escuela” (p. 52). En tal sentido, la intención de Stenhouse fue definir una nueva forma de concebir el currículum, sosteniendo que los problemas curriculares son situacionales a causa de los marcos y condiciones en los que se entreteje la enseñanza. Esta idea refuerza el principio que señala que no es posible invalidar el carácter contextual que poseen las prácticas de enseñanza en los territorios y escenarios educativos que “están siendo”, por encausarse en su naturaleza compleja y situada, aunque dinámica en su devenir.

Volviendo a la objetivación de los contenidos seleccionados y socializados en los programas que elaboraron los formadores, es pertinente pensar que, desde la perspectiva de la racionalización y priorización de saberes y experiencias formativas en donde el profesor construye, decide y da forma a los objetos de la cultura, los procesos de determinación curricular que él mismo define para poner en acto de modo crítico son el resultado de complejas interpretaciones reflexivas que evidencian sentidos, versiones, supuestos, subjetividades, editoriales, perspectivas ideológicas y posicionamientos que leen “un mundo del arte”, “una educación artística”, “una formación pedagógicodidáctica”, e incluso da cuenta de cómo se concibe “un conocimiento”, entre tantos otros.

En congruencia con esta hipótesis, se concibe fundamentalmente “una enseñanza” entendida esta como una acción política. En este sentido, Alicia de Alba (1995) señala:

... en el campo del currículum podemos hablar de sujetos sociales del currículum en la medida en que nos referimos a grupos que sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular. (p.15)

En esta línea de pensamiento, los formadores como sujetos que sostienen determinados proyectos sociales en sus configuraciones didácticas politizan sus prácticas, advirtiendo territorios y escenarios de enseñanza disímiles y complejos, traslucidos en devenires que habitan no solo la incertidumbre y los retos constantes, sino también la predisposición para la formación docente continua que, cada vez más, entrelaza los saberes de la formación docente inicial con los condicionantes de los escenarios emergentes que se sustentan en el dinamismo sociocultural, relacional y tecnológico. Dichas configuraciones poseen estrecha relación con las formas o formatos escolarizados e, inmersos en estos, las variables que los constituyen, que también suelen revelar mutaciones que embargan las prácticas de formación docente en Arte. Coincidimos con María Esila Chapato y María Cristina Dimatteo (2014) en que

... el “formato escolar” del conocimiento artístico depende de variables tales como los criterios políticos y académicos de selección y organización de los contenidos, la concepción misma de contenido educativo, los modos institucionales por los que se hace efectiva la enseñanza, la formación de los docentes, los condicionantes espaciotemporales, las demandas sociales, los criterios de evaluación, entre otros. (p. 47)

Desde esta perspectiva, y anudando los aspectos de la didáctica y las prácticas hasta aquí relevados con las implicancias y el compromiso de accionar para tomar posición y practicar la enseñanza universitaria, se puede arriesgar que una formación docente en Arte que “está siendo” en la línea que plantean los contenidos enumerados anteriormente y explicitados en las propuestas formativas de los profesados de Teatro, Música y Artes Visuales de la UNT, proyecta “una educación artística” que favorece y promueve por un lado la inclusión social, la democratización de los saberes y experiencias artísticas, la reivindicación del arte y su valor estético y político, y la constitución de subjetividades apropiadas para la participación ciudadana y el mundo de la cultura.

Mientras que, por otro lado, “esta educación artística” viva y presente que “está siendo” en la formación en arte reflexiona sobre el carácter profesional del quehacer docente, asume su naturaleza colaborativa, pone en juego y posibilita el diálogo intersubjetivo, es provocadora de movimientos instituyentes, está signada por la vigilancia y la resistencia, se resignifica sobre lo ideológico y, hasta por momentos, es también paradójica. Es decir, reparamos también en su cualidad constitutiva calificándola como compleja.

Conclusión

Las teorizaciones y reflexiones aquí vertidas advierten acerca del compromiso y del desafío que tienen los docentes de la universidad contemporánea como sujetos sociales del currículum en escenarios educativos marcados por devenires inciertos y, muchas veces, desalentadores.

Definida la práctica como una reflexión y un desandar constante sobre lo que el forma-

dor decide, se puede advertir que los territorios de prácticas de enseñanza con frecuencia demandan, cada vez más, la vigilancia crítica de prácticas de resistencia que reposicionen su mirada hacia horizontes curriculares que abracen miradas inclusivas, decoloniales, problematizadoras y deconstructivas. Y que, al mismo tiempo, en el marco de las prácticas que “están siendo” desplieguen la transversalización de contenidos explícitos, prescriptos en el área de la educación artística y que aborden estrategias que admitan y prioricen:

- discutir sobre la escuela y los sujetos de derechos;
- la posibilidad de narrarnos;
- el acompañamiento y la contención para sostener prácticas democráticas en diversos contextos;
- las metodologías inclusivas y la valoración de andamiajes lúdicos;
- la multiculturalidad y la formación de una ciudadanía sensible y crítica junto con otros elementos políticos igualmente importantes.

En este marco, vuelve a cobrar relevancia el pensamiento de Alicia de Alba (1995) al referirse al formador, cuando propone cualidades emparentadas a categorías muy potentes asociadas a sujetos que determinan, sujetos que garantizan (o debieran garantizar) procesos que den forma y estructura, y sujetos desarrollistas que hacen cotidiano el currículum. Asumirse en estos roles implica ineludiblemente al profesor de Arte de la UNT en los desafíos y devenires en la universidad, puesto que “las prácticas de elaboración curricular son parte de las prácticas docentes” (Barco, 2012, p. 36). Tanto las decisiones que se definan y discutan en términos de elecciones epistemológicas, disciplinares y pedagógicas de los profesados de Arte, como los medios para recabar datos

calificados y consultar a informantes e instituciones claves en relación con la práctica profesional docente, serán definiciones cruciales a cargo de los docentes universitarios como sujetos garantes de derechos que procuran una experiencia formativa de calidad.

Frente a estas formulaciones, es siempre una certeza arriesgar y tomar partido por el ensayo de metodologías y transposiciones de corte dialógico y disruptivo, que practiquen críticamente la resistencia y vuelvan la mirada hacia la reflexión situada que pone el foco en los embates y desafíos de la universidad en la actualidad, con el fin de habitar espacios que convoquen al formador a pensarse hoy más que nunca, en clave de criticidad, emancipación, inclusión, democratización, ecología de saberes, derechos humanos, articulación estratégica, intervención/participación y escucha de voces silenciadas.

Referencias bibliográficas

- Abate, S. y Orellano, V. (2015). *Notas sobre el currículum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso*. Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata.
- Barco, S. (2012). Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho. *Alteridad. Revista de Educación*, 7(1), 33-48 <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746246004.pdf>
- Basabe L. y Cols E. (2016). La enseñanza. En Camilloni A. y otros *El saber didáctico*. Paidós.
- Bertoldi, M. (2021). *Teatro, diseño curricular y diseño de la enseñanza: prácticas de interpretación curricular de los profesores de teatro*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN).
- Cols E. (2016). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En Camilloni A. y otros *El saber didáctico*. Paidós.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Una Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.
- Cornu L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En Frigerio G., Korinfeld D. y Rodríguez C. *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del lazo (Vol.3)*. Noveduc.
- Chapato M. y Dimatteo M. (2014). *Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Biblio.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos. Lima, Perú.
- Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- (julio-diciembre 2002). Problematicar las prácticas de la enseñanza. *Revista Perspectiva*, 20 (2), 467-482.
- (mayo 2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Revista Política Universitaria*, (1). IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf
- (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematicaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>

- Eisner E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu editores.
- Feldman, D. (2015). *Para definir el contenido: notas y variaciones sobre el tema en la universidad*. Trayectorias Universitarias. Universidad Nacional de La Plata.
- Furman M. (2024). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI.
- Herrera Vega, M. y Agramonte Rosell, R. (2024). Tendencias curriculares contemporáneas en la educación superior. *LA-TAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (6), 511-518. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3022>
- Larrosa J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Litwin, E. (2008). El oficio en acción: construir actividades, seleccionar casos, plantear problemas. En *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós Educador.
- Muruaga, P. (2021). La naturaleza lúdica y creativa en el pensamiento del profesor para afrontar contingencias contextuales. *Revista Reflexión Académica*, (48). Universidad de Palermo. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/rad/article/view/10346>
- (2023). Saberes profesionales que interpelan las prácticas de formación docente en Arte en la Universidad Nacional de Tucumán: desafíos, dimensiones y prescripciones del currículum. *Cuadernos Universitarios*, 16, 45-54. <https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/CU/article/view/577>
- Sanjurjo L. (2016). La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En Insaurralde M. (Comp.) *La enseñanza en la Educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.

Documentos normativos y curriculares

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Artística 1.ª ed.* Ministerio de Educación de la Nación.

Pablo Daniel Muruaga

Perfil académico y profesional: Departamento de Teatro, Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT); Instituto Superior de Música de la UNT, San Miguel de Tucumán, Argentina. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLAC-SO). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de La Plata, UNLP). Licenciado en Pedagogía (UTEL-México). Profesor en Juegos Teatrales (UNT). Docente regular del Profesorado Universitario de Teatro de la Facultad de Artes de la UNT.

Profesor adjunto de las cátedras Didáctica Específica I y Educación Artística. Es jefe de trabajos prácticos (JTP) regular de la cátedra Didáctica General y docente del Instituto Superior de Música de la UNT. Actualmente se desempeña como referente provincial del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del área de Investigación de la Dirección de Educación Superior No Universitaria en el Ministerio de Educación de Tucumán. Fue Expositor en congresos, jornadas y encuentros en la provincia y el país. pablodanielmuruaga@gmail.com
Identificador ORCID: 0000-0003-0428-5333