



La Educación Artística en los marcos de la didáctica contemporánea. Reflexiones acerca de las prácticas de formación docente en arte para concebir una *didáctica otra*

Pablo Daniel Muruaga¹

Resumen

Con la intención de encauzar el debate y la reflexión respecto de los marcos que establece una didáctica contemporánea atravesada por la complejidad, los condicionantes institucionales, las políticas y saberes transversales del sistema educativo y una enseñanza que, cada vez más, demanda andamiajes reflexivos para la construcción de experiencias y aprendizajes significativos, el presente artículo busca, por un lado, comprender y analizar aquello que les concierne a las prácticas en la educación artística como dimensión prioritaria de una didáctica otra. Mientras que, por otro lado, pretende problematizar los abordajes, las gestiones y el sentido experiencial de la educación artística.

En esta misma clave, se repondrán algunas perspectivas epistemológicas nodales para pensar una didáctica contemporánea, remarcando los bor

¹ Profesor en Juegos Teatrales e Interprete Dramático (UNT). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO Argentina). Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de La Plata). Licenciado en Pedagogía (UTEL-México). 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 JTP regular de la cátedra Didáctica General y el 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. pablodanielmuruaga@gmail.com

Identificador ORCID: 0000-0003-0428-5333



des de una práctica política que sostienen una enseñanza compleja, para luego indagar en las prácticas de enseñanza y el pensamiento didáctico de los profesores. Posteriormente, desde un anclaje teórico crítico situado, que reconoce su estatus de campo de conocimiento, el debate se centrará en las prácticas de formación docente en artes y los andamiajes para la construcción de conocimientos, finalizando con la problematización que le atañe a las decisiones didácticas enfocadas en las prácticas reflexivas que racionaliza el formador de educación artística.

Palabras clave: Educación Artística, Didáctica contemporánea, Prácticas de formación docente en arte, Didáctica otra, Prácticas Reflexivas.

Abstract

With the aim of guiding the debate and reflection on the frameworks established by contemporary didactics—which is shaped by complexity, institutional constraints, cross-cutting knowledge within the education system, and a form of teaching that increasingly demands reflective scaffolding for the construction of knowledge— this article seeks, on the one hand, to understand and analyze issues pertaining to practices in arts education as a priority dimension of an alternative pedagogy. On the other hand, it aims to problematize the approaches, management, and experiential meaning of arts education.

In this vein, we will revisit some key epistemological perspectives for conceptualizing to conceive of a contemporary approach to teaching, highlighting the boundaries of a political practice that underpins complex teaching, and then explore contemporary teaching practices and teachers' pedagogical thinking. Subsequently, from a situated critical theoretical framework that acknowledges its status as a field of knowledge, the discussion will focus on teacher training practices in the arts and the scaffolding for knowledge construction, concluding with a critical examination of pedagogical decisions centered on the reflective practices employed by arts education trainers.



Keywords: Arts Education, Contemporary Didactics, Art Teacher Training Practices, Another Teaching Method, Reflective Practices.

Introducción

Hoy la Educación Artística, experimentada, diseñada, practicada y ensayada siempre en escenarios complejos de enseñanza y aprendizaje, se proyecta como un campo de conocimiento que se refrenda y legitima formativamente en el desarrollo y la “experienciación de saberes” disciplinares propios y específicos. Los mismos, lejos de los sesgos subsidiarios que marcaron su evolución en el sistema educativo, se reconocen como un área de gran valía pedagógica, tanto por las evidencias de investigaciones y construcciones teórico-académicas de especialistas del área de los últimos treinta años, como por la legislación educativa vigente en Argentina. Esta última refiere a sus aportes en lo que le concierne al arte y a la formación ciudadana, a la formación para el mundo de la cultura y a la formación para el mundo del trabajo. Al mismo tiempo, los conocimientos artísticos educativos relevan un espesor epistémico de gran significatividad para la formación integral de los sujetos en todos los niveles educativos.

En este campo orbitan y se desandan conocimientos y experiencias asociadas a la producción artística, a la estética, a la apreciación reflexiva, a la expresión creativa, a la sensibilidad y el disfrute, a los elementos y prácticas propios de cada lenguaje artístico, a la lectura crítica de narrativas/discursos y signos polisémicos y a la construcción de la identidad, la cultura y el reconocimiento y resguardo de nuestro acervo y patrimonio artístico-cultural local.



En este marco, la formación docente en arte es interpelada fuertemente por las condiciones que imponen el dinamismo de los abordajes innovadores, de la articulación con los saberes transversales que proponen las políticas educativas, de la tecnología y la mediación del aprendizaje y de otros emergentes propios de una amplia agenda educativa.

Desde tales coordenadas se configura una *didáctica contemporánea*, que se sabe interpelada constantemente en el devenir de los desafíos y embates que redefinen sus dimensiones.

En esta línea, es lícito interrogar a la práctica de formación docente en arte, ensayando las siguientes preguntas: ¿qué aspectos fundamentales se entretajan en las prácticas de enseñanza para reconfigurar una didáctica contemporánea? ¿Qué podría concebir una *didáctica otra* que contraste con una *didáctica tradicional*? ¿Qué abordajes implica *un practicar* teórico y práctico que formen situadamente?

Partiendo desde tales cuestionamientos y reseñando precisiones necesarias que harán foco en categorías conceptuales relevantes, y en aquello que la formación concibe, supone, practica y concreta en los escenarios educativos del nivel superior, se busca en este trabajo contribuir al debate de una *reformulación didáctica compleja*.

Asimismo, posicionados en la perspectiva de la pedagogía de la reflexión (Anijovich y Cappelletti 2023) la cual busca promover el desarrollo del conocimiento en acción sin dejar de lado la reflexión orientada al significado (Hoekstra 2007), se enmarcará las categorías fundamentales que abonarán al encuadre teórico, en torno a los conceptos: *Prácticas, Prácticas de Enseñanza y Prácticas de Formación Docente*.

Desde este cerco conceptual se abordarán posteriormente las *perspectivas epistemológicas que configuran las decisiones*



didácticas y los condicionantes deteniéndonos en algunos *conceptos que dan forma a la “Didáctica Contemporánea” y los condicionantes de las prácticas de enseñanza*. Los apartados posteriores del presente artículo intentarán contribuir a la comprensión de los modos fundantes en que se estructuran y sostienen las prácticas de enseñanza en artes, desentrañando cuestiones vinculadas a la construcción de conocimientos y experiencias significativas a través de las prácticas de formación docente en artes.

El ensayo de algunas construcciones vinculadas a la trama mencionada, que delimiten rasgos en los que se inscribe la especificidad de la formación docente en arte con marcos epistémicos caracterizados con cierta precisión conceptual, pretende situar significativamente un posicionamiento teórico sólido en el marco de las prácticas de formación docente en arte para concebir una *didáctica otra*.

La práctica concebida como *acción intencional crítica*

Desde un posicionamiento didáctico propositivo, es posible arriesgar, que las prácticas, en términos de *accionar intencional de los sujetos formadores*, se erigen fundamentalmente sobre aquello que los enseñantes formadores definen a partir de decisiones, en tanto posibilidades condicionantes de rasgo favorecedor o limitador mediados por:

- las representaciones y aprendizajes que atravesaron y estructuraron su formación experiencial,
- las vivencias, recorridos y trayectos formativos que nutrieron su bagaje de conocimientos, los cuales conforman los supuestos subjetivados del formador.





- las percepciones demarcadas por el contexto formador del nivel superior, las normas, “los academicismos” y la tradición de la formación docente. También por la cultura institucional y el proceso de filiación/socialización al estamento de formadores en términos de institucionalización.
- y las dialécticas establecidas con las regulaciones político-educativas y curriculares que configuran sus elecciones en el complejo proceso de adherencia, refutación o impugnación con estos lineamientos de carácter oficial

De allí, se puede advertir el carácter complejo y dinámico de las prácticas que definen los formadores del nivel superior, que accionan y priorizan en virtud de las circunstancias dadas, de los pensamientos institucionalizados que portan, de las estructuras y gramáticas enraizadas en su biografía y la capacidad de adaptación para afrontar los desafíos y emergentes marcados por los devenires y singularidades de la enseñanza en la formación docente en arte.

En este marco, la acción con un propósito formativo se presenta como prioritaria en las configuraciones de una enseñanza crítica. Puesto que una *práctica* concebida como acción que supone una intención, propositivamente tiende a mediar, a transposicionar y a operar con el fin de intervenir desde un posicionamiento concreto. Es decir, se entrama indefectiblemente con el campo de la *didáctica*, la cual, siguiendo a Camilloni (2010), “se propone como objetivo propio la intervención pedagógica”, al tiempo que supone una serie o sucesión organizada de decisiones que despliegan, fundamentan y sostienen los formadores, procurando una postura singular en relación a la enseñanza como



práctica social, en tanto implican elecciones devenidas en estrategias de formación y transformación de sentidos. En tal sentido, esta misma autora afirma que la *didáctica*:

...es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social, y que procura resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (Camilloni 2016, p.22).

Suscribiendo a la conceptualización precedente, se advierten los elementos de los condicionantes que se pretende objetivar en el presente trabajo, lo cual implica optar racionalmente por una alternativa que defina el desarrollo curricular de una propuesta formativa y que tome las dimensiones existentes en las coordenadas institucionales concretas que van a llevarse a cabo. Al mismo tiempo, será relevante tener en cuenta los supuestos de los formadores, el contexto particular de una institución educativa de formación docente y las interpretaciones de las prescripciones curriculares que sostienen las tramas de las reflexiones didácticas de los mismos. En esa línea, y con el fin de profundizar en las



categorías de la didáctica, será pertinente exponer algunas perspectivas epistemológicas para pensar en clave de una *didáctica contemporánea*.

Perspectivas epistemológicas para pensar una didáctica contemporánea

Luego de referir a la *Didáctica*, como disciplina que evidencia y sostiene el posicionamiento fundante de las elecciones que define y practica el formador (Camilloni 2016), será preciso reconocer algunos aspectos generales que le atañen a las *prácticas de la enseñanza* en la actualidad, identificadas como una dimensión determinante de “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”(Contreras Domingo 1994, p. 20)

Al mismo tiempo, este ejercicio reflexivo intentará, no solo proyectar conceptos nodales en la búsqueda de una didáctica contemporánea compleja, sino que además se propone construir una categoría que se estructure como soporte de las *prácticas de formación que están siendo*, admitiendo su carácter dinámico. Una implicación sustancial de “ese estar siendo” es la de reconocer su vertiginosa temporalidad que conmina al formador o formadora a vigilar y corroborar constantemente la autenticidad tanto de los planteamientos de formación como de las mediaciones didácticas que trasciendan el envejecimiento de saberes procurando “un abordaje teórico actual, que mira en perspectiva, se formula en tiempo presente y, además conmueve y perdura” (Maggio 2012, p.62). En términos de un registro de “un aquí” y “un ahora”, la categoría que remite a una *enseñanza poderosa* (Maggio 2012), refiere a la oportunidad de pensar y pensarse en escenarios y espacios diversos de enseñanza atravesados por la realidad



cotidiana, percibiéndose en una temporalidad real que transita problemáticas y desafíos actuales que constituyen nuestra contemporaneidad.

Otra referencia a las *prácticas de formación que están siendo*, contiene los sentidos de una didáctica que no se rige por pretensiones mecanicistas, aplicacionistas o prácticas que detentan una certidumbre absoluta. Jorge Larrosa (2016), alude a una *educación otra* como aquella que, mediada por la experiencia y la alteridad, debe prescindir de imperativos y recomendaciones. Desde dicha construcción, la cual se reconoce desde una perspectiva eminentemente pedagógica, se puede alinear propositivamente al campo de la didáctica en donde predominan las decisiones y la acción misma que sostiene la enseñanza. En tal sentido, el autor español ofrece un constructo referencial significativo para pensar en clave didáctica, proyectándose en procesos que se distancien de la didáctica tradicionalista y haga sentido a aquella enseñanza que se construye en un devenir.

En esa misma dirección, una didáctica que se deje permeable por el interjuego entre la inquietud y el desasosiego como refiere Larrosa en relación a “lo otro”, se puede reconstruir, reconociendo su complejidad en términos de condicionamientos, singularidad, imprevisibilidad y disposición a la lectura crítico-racional constante del presente y “un estar siendo” que se mueve constante e instituyente.

Desde esta construcción, será pertinente centrar el debate en las determinaciones racionalizantes y estratégicas de los formadores, las cuales se orientan a un *planeamiento estratégico* intentando proyectar propositivamente sus decisiones evidenciadas en acciones. Dichas proyecciones del formador son producto de un complejo entramado en donde el posicionamiento queda expuesto siendo manifestado desde sus discursos, sus



gestiones para la clase, sus “lecturas del mundo”, sus escritos públicos, lo que construye y comparte, sus prácticas en todos los órdenes, representado fundamentalmente en su ideología. Según, María Cristina Asprelli (2023) este tipo de planeamiento estratégico, es una perspectiva que determina a la enseñanza como una actividad intrínsecamente política, admitiendo que “es una acción social, y en consecuencia tiene determinaciones históricas-sociales” (p. 93), al tiempo que reconoce que este enfoque, considera primordial la reflexión crítica del hacer docente.

Como ya se planteó, una forma de ejercer reflexivamente el oficio docente puede traducirse en la posibilidad de pensar o repensar, no sólo en los condicionantes, sino también el carácter dinámico y complejo de los procesos de enseñanza y aprendizajes desde el pensamiento que admita una *didáctica contemporánea* que ilumine nuevas formas para habitar la enseñanza resignificando sus alcances.

En éstos términos, se reivindican ciertos aspectos instituidos que, en la actualidad, quizás se resemantizan de un modo u otro, pero siguen presentes. Algunos de ellos se materializan en acciones didácticas ligadas a los andamiajes que se arriesguen creativamente en los bordes del currículum y el diseño de metodologías que prioricen el aprendizaje creativo y profundo que concibe dispositivos que invitan a “poner el cuerpo” desde un pensamiento lúdico-reflexivo y al mismo tiempo, metafórico. Pensar desde el cuerpo y la lectura de escenas que expresen signos e ideas que comprometan la apropiación del conocimiento, puede entenderse desde un diseño sostenido en “propuestas que interpelen las construcciones previas de los estudiantes, estimulando la reflexión, el análisis, el diálogo, la afectividad y las emociones desde dinámicas corporales, lúdicas, de simulación,



simbolización-metaforización, resolución grupal y algunas otras que apelan a la producción desde el pensamiento creativo” (Muruaga y Sientz 2024, p. 515).

Tomando como punto de partida los mencionados aspectos centrales de la didáctica, en tanto “ciencia de la enseñanza comprometida moralmente con la intervención educativa” (Contreras 1994 p.48), y en virtud de profundizar el marco conceptual que recorre el presente artículo, se trazarán a continuación algunos *bordes políticos* que sostienen y contienen la compleja tarea de la enseñanza como objeto de la didáctica.

En esta línea es necesario remarcar que este trabajo adhiere al sentido de la categoría de la *didáctica de los bordes*, desde los aportes que Sientz y Abdala (2023) realizan al campo de la didáctica, cuando postulan que:

La idea de pensar a la *didáctica desde los bordes* implica suponer que el abordaje de su objeto no puede encerrarse en sí mismo, sino que su comprensión necesita de miradas que implican expandir cada vez más hacia las afueras un campo que —aunque no cerrado— tiene unos bordes que lo definen... todavía hoy sigue siendo necesario recurrir a esos otros campos para lograr una mirada más profunda sobre la enseñanza. Ello es fundamental, en particular si pretendemos no dejar a la disciplina reducida a una posición puramente instrumental. Entendemos que en ello reside la riqueza de la formación en didáctica para los profesores universitarios, pues asume y acepta la necesidad de sus vínculos con otros campos de conocimientos (Sientz y Abdala 2023, p. 15).



En sintonía teórica con lo expuesto, se entiende que *lo político* puede funcionar como un continente que, en algunos casos sostiene haciendo de cimientos y en otros, ofrece márgenes que se expanden reforzando la naturaleza de *práctica social* a las acciones que provocan deliberadamente los formadores.

Los bordes de una práctica política que sostienen una enseñanza contemporánea, en clave de una *Didáctica otra*.

Desde las bases teóricas resignificadas en los párrafos anteriores, provenientes de investigaciones empíricas y experiencias teorizadas desde el campo de las prácticas de la enseñanza crítica, se evidencia una conciencia formativa reflexiva, determinada y sostenida por anticipaciones, acciones y prácticas encausadas en intenciones que delimitan ciertos intereses. Por contraste, esta selección analítica, da cuenta de una desestimación deliberada de otras inclinaciones.

Puesto en términos de *intereses*, el enfoque de esta *didáctica otra* puede leerse justamente en aquello que persigue y gestiona el formador o formadora. Es decir, en el posicionamiento premeditado que sostiene quien practica socialmente “una formación docente” y no otra.

En este plano y tomando la clasificación de Habermas, Susana Barco (2010) concibe al *interés práctico* como aquel que apunta a la comprensión, el otorgamiento de significado a las acciones del hombre en el mundo al que pertenece. Asimismo, de acuerdo a la autora el *interés emancipatorio* “genera teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y sobre la sociedad...” (p.165).



En el mismo tono, pero circunscripto en la dimensión del saber emancipador, el concepto que promueve Litwin (2010) vinculado a la enseñanza que prioriza el pensamiento crítico, toma fuerza para posicionar una mirada caracterizada por un compromiso mayor que rebate los postulados de la racionalidad técnica, por estar atravesada por visiones políticas, emancipadoras y humanistas. Desde esta perspectiva, al decir de la investigadora:

...*pensar críticamente* requiere tolerancia para comprender las posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas... para la escuela, el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico implica la búsqueda de conocimientos y acuerdos reconocidos como válidos en el seno de una comunidad de diálogo (Litwin 2010 p.110).

Asimismo, la autora refuerza esta idea, reconociendo el rol de los sujetos que aprenden al considerar a la enseñanza, como un proceso de *construcción cooperativa*. Por lo tanto, afirma que los alcances del *pensamiento reflexivo y crítico* se generan en el salón de clases con los sujetos implicados.

Esta lógica de pensamiento crítico, en el marco de los bordes políticos que soportan la línea didáctica en cuestión, cuestiona la figura del docente percibido como un mero *ingeniero conductual* (Edelstein 2010 p. 79), concebido como aquel que organiza la clase desde esquemas rigurosos y lineales que garanticen resultados eficientistas diseñando metodologías rígidas. Por el contrario, el profesional de la formación que practica una *didáctica otra*, se sostiene y encamina hacia prácticas reflexivas y emancipadoras que construyen conocimientos, diagramando espacios de encuentros que vulneran las lógicas que toman distancia de la



enseñanza dialógica y crítica, y que, en consecuencia, promueven y democratizan procesos basados en la diversidad y la multiculturalidad.

En tal sentido y desde un inteligente juego de tensiones, Alliaud (2023) advierte que en cuestiones de enseñanza es conveniente siempre:

Abrir, habilitar, enriquecer, antes que limitar, acotar, cercenar, quitar. Interesar, convocar, invitar, seducir, antes que motivar. Mediar, desafiar, implicar, antes que ofrecer respuestas. Repetir, practicar, recomenzar, antes que retirarse o no estar. Exponer, contar, comunicar, antes que explicar. Acompañar, seguir, guiar, ayudar, antes que desalentar (p. 42)

Conjugando los bordes políticos aquí presentados que, indudablemente, contienen y sostienen a una enseñanza contemporánea en clave de una *Didáctica otra*, se configura un territorio para el encuentro como espacio simbólico en donde una cartografía educativa conceptual pone en evidencia nuevos planos, fronteras dinámicas y enclaves emancipadores que configuran prácticas con horizontes críticos y políticos como característica esencial de los escenarios educativos. En esta línea, pensar en otros modos de concebir el acontecimiento educativo, interpela a los educadores para dar lugar a “prácticas que se constituyen en *espacios dialécticos*, de encuentros genuinos en donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan” (Souto 2010 p.131).



Las prácticas de enseñanza contemporáneas

En cuanto a las *formas de la enseñanza* en los territorios marcados por la contemporaneidad, las escenas educativas, en virtud de su complejidad, requieren reflexiones asociadas a “*formas alteradas*” (Maggio 2018) *de la enseñanza* como aquellas que precisan pensarse desde otros diseños posibles y necesarios capaces de adaptarse a la cotidianeidad de los sujetos implicados en los intrincados procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo en la clave de la complejidad, es preciso reseñar que dichos escenarios, en donde interactúan múltiples elementos que hacen al acontecimiento de la enseñanza contemporánea, remiten al aula en un sentido amplio, como el espacio en el cual se producen una sucesión de variables compuesta por subjetividades que atraviesan tanto desacuerdos como concertaciones que se cruzan intermitentemente. Tal como consigna Marta Souto:

es el ambiente donde los eventos, los sucesos transcurren... abarca los procesos y las relaciones que en ese ambiente se producen...La clase es, al mismo tiempo, lugar de encuentro y de contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales. Motivaciones, valores, representaciones, adquisiciones previas de cada participante; conocimientos, creencias, mitos, historia, ideologías, concepciones, símbolos, representaciones, formas de organización, contruidos socialmente. Es en el cruce y desde los atravesamientos que se da la vida de *la clase*. La clase es el lugar que sostiene lo pedagógico” (Souto 2010 p.136)



Estas convergencias, a veces concéntricas o tangenciales y otras veces descentradas o multidireccionales, tornan más complejos los escenarios de la enseñanza.

Desde otro ángulo, la contemporaneidad, signada por modos comunicacionales caracterizados por la convergencia de espacios tecnológicos que nos interpelan para pensar las mediaciones didácticas, inauguró en el marco de una agenda didáctica que impone las innovaciones tecnológicas, una *didáctica transmedia* como una didáctica emergente. Al decir de Miriam Kap (2024):

Una didáctica transmedia en tanto emergente, configura zonas de diálogos, mezclas e interacciones que aún están por ocurrir. Estas interacciones visibilizan las decisiones que promueven mediaciones tecnológicas en los diseños y en las prácticas, creando nueva teoría]...[La intencionalidad con la que se entreteje una didáctica transmedia, permite a los docentes innovadores y vanguardistas diseñar, pensar, transmutar, crear prácticas de enseñanza reflexivas y situadas en múltiples formatos y dispositivos, atendiendo a las condiciones de posibilidad y a la complejidad multidimensional que está presente al momento de diseñar las prácticas (p.198).

En suma, reflexionar sobre una *didáctica otra* en escenarios contemporáneos complejos, interpela 'profundamente las prácticas del formador para reconocer lo complejo y de este modo plantear lo posible, en términos de coyuntura para pensar en nuevas prácticas que adhieran al desarrollo del pensamiento crítico y creativo. En este sentido, se estima que un principio



didáctico clave en la línea del *pensamiento del profesor*, se inscribe en la planificación crítica que asuma una mirada sensible, humana y política hacia “conceptos periféricos o de borde en el currículo” (Litwin 2010). Tal acción proyectiva, podría contribuir a romper estructuras lineales y esquemáticas tendiendo a interactuar con formas nuevas y contrarrestando formatos conocidos, establecidos y perennes.

Tomar estos principios como base fundamental de cualquier manifiesto a favor de una didáctica que pretende refundar prácticas de la enseñanza, puede ser el inicio de nuevas oportunidades para pensar con perspectiva crítica dichas prácticas, las cuales se inscriben en una pedagogía alerta que está siempre viva y permeable a interpretar el presente. Al respecto, Carina Rattero, propone pensar “una pedagogía abierta a leer lo que acontece, una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad” (Rattero 2016 p.167). Puesto que la realidad compleja que impregna el oficio docente contemporáneo, desprovista de facilidades o certezas, conmina a los profesionales de la educación a diseñar y practicar diagramas y experiencias susceptibles de ser moldeables sobre bases siempre flexibles, siempre que la situación lo requiera.

Algunos abordajes publicados en el libro *Experiencias de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* relevan producciones artísticas-educativas concebidas desde la perspectiva de esa pedagogía abierta que logró leer lo que acontecía para la construcción de aprendizajes significativos y profundos. Tales experiencias llegadas a cabo en instituciones de Jujuy, Tucumán y Buenos Aires ponen de relieve el potencial de la educación artística como estrategia de inclusión, construcción subjetiva y producción de ciudadanía.

En Jujuy, la experiencia del Bachillerato Provincial N.º 13 de Susques articula teatro, identidad cultural y memoria colectiva en un contexto atravesado por la ruralidad, el desarraigo juvenil y la persistencia de saberes originarios. El trabajo teatral parte de rituales, relatos y prácticas locales para transformar el patrimonio cultural de la comunidad en material escénico, favoreciendo procesos de apropiación simbólica, reconocimiento identitario y valoración de la diversidad. De este modo, la propuesta desplaza la enseñanza del teatro como técnica aislada y la inscribe en una pedagogía situada, sensible al entorno sociocultural y a las experiencias de vida de las y los estudiantes.

En la provincia de Tucumán, la experiencia desarrollada en la ciudad de Banda del Río Salí articula prácticas socio-comunitarias realizadas por estudiantes del nivel secundario quienes realizaron producciones de teatro de títeres en el Centro Materno Infantil del policlínico local. La iniciativa surge como respuesta a una situación concreta de espera prolongada y malestar en niños y madres, y evoluciona hacia un dispositivo pedagógico de contención, juego y acompañamiento afectivo. La incorporación del títere como recurso artístico permitió a los estudiantes intervenir en un espacio público de salud, fortalecer su compromiso social y comprender el valor educativo del arte como forma de servicio comunitario.

En Buenos Aires, la experiencia de la Escuela de Educación Estética de Merlo vincula teatro, derechos humanos e identidad juvenil a partir de un trabajo de investigación, creación y puesta en escena de obras escritas por los propios estudiantes. La propuesta se orienta a resignificar el pasado reciente argentino mediante el lenguaje teatral, articulando memoria, reflexión histórica y participación artística. La producción de obras como Diarios evidencia una pedagogía de la memoria en la que el arte funciona

como vehículo para elaborar narrativas juveniles comprometidas con los derechos humanos y con la construcción de una conciencia crítica sobre la historia nacional.

Por último y también en Buenos Aires, la experiencia sobre “Derecho a tener derechos” se organiza en torno a la producción cerámica en contextos de vulnerabilidad social, con una fuerte impronta de inclusión educativa y reconocimiento de las trayectorias singulares de los estudiantes. La propuesta recupera la materialidad del barro y la cerámica como lenguaje artístico y como medio para construir autoestima, pertenencia y capacidad de agencia en sujetos atravesados por condiciones de desigualdad. En este sentido, la experiencia demuestra que la educación artística puede operar como una herramienta de democratización cultural cuando habilita formas concretas de expresión, participación y reconstrucción simbólica de la experiencia escolar.

Prácticas de Formación docente en Artes: andamiajes para la construcción reflexiva de conocimientos

La elaboración de andamiajes didácticos, en el marco de la formación docente en artes, con intenciones de construir conocimientos y experiencias significativas de aprendizajes, posee instancias complejas, no sólo en términos de hábitos y tradiciones consolidadas, por forjarse desde el estímulo de acciones profesionales como un intento de alcanzar aquellas que se consideren potentes o “buenas”, sino también desde las dimensiones que tales prácticas poseen, en relación a su densidad determinista e intencional/consciente que reconoce la calidad de “elecciones” consideradas por el formador. Desde esta perspectiva se puede afirmar que esta cualidad define y concreta su naturaleza



para construir conocimientos relevantes y experiencias significativas para el sujeto que aprende.

La literatura especializada del campo de la educación artística y la formación docente en arte de los últimos treinta años al menos, sugiere en prácticas orientadas principalmente a la experimentación, la exploración, la investigación, la producción, la vivencia que atraviesa cuerpo, el pensamiento y la sensopercepción, la interpretación/contextualización y la apreciación estética. Un significado relevante del constructo *andamiaje* es reconstruido por Gabriel Díaz Maggioli, quien recoge los sentidos y resignificaciones de Bruner y Sherwood (1976), posicionándolo como:

una forma eficaz de mediación con el objetivo de promover aprendizajes que habiliten espacios para el desarrollo. Para que ello sea posible, toda actividad de andamiaje debe estar imbuida de significatividad, reciprocidad/intencionalidad y trascender el aquí y ahora, incorporando múltiples sistemas semióticos y promoviendo un relacionamiento intenso desde la regulación social a la regulación individual (Díaz Maggioli 2023)

Desde la línea semántica puesta en perspectiva en los aparatados anteriores, se podría decir que una propuesta *didáctica otra* posible, habilitaría propiciar una praxis artístico-pedagógica direccionada a la concientización del desarrollo de andamiajes y estrategias tendientes a la racionalización reflexiva y meta-cognitiva sobre las decisiones que atiendan a un proceso del acto creativo y a la capacidad de invención de los sujetos.



Esto implica andamiar procesos cognitivos que objetiven producciones artísticas y de la cultura, desde transposiciones desafiantes que busquen provocar, problematizar y debatir acerca de los modos en que enseña y aprende en las escuelas y otros territorios problematizando los procesos artísticos y su composición y/o montaje, su semiótica, sus discursos sociales y políticos, su valor histórico y patrimonial, los procesos de culturación, su aporte a la formación ciudadana y al pensamiento crítico, a su contenido ideológico y su sentido y construcción artística y estética en el ámbito educativo.

Siguiendo esta afirmación, lo que se objetiva en la enseñanza, no es una mera ejecución técnico/instrumental artística y metodológica disciplinar de procesos o producciones artísticas teatrales, musicales, dancísticas o plástico-visuales, sino que tal objetivación refiere al enfoque de los abordajes relacionados a la intencionalidad estética y política, la capacidad de apreciación crítica, el desentrañamiento de la ideología predominante de dichas creaciones metafóricas, los potenciales rasgos colonialistas y la posibilidad de interpretar-comprender desde el análisis y el desmontaje inteligente de tales producciones. Consecuentemente los andamiajes alineados con tal perspectiva, proyectarán acciones didácticas para develar las mencionadas aristas de las propuestas estéticas, propias de las composiciones artísticas.

Desde otro plano, una tensión siempre presente, toma fuerza en la conjunción teoría y práctica presente en los procesos de formación. Puesto que advierte acciones metodológicas que se proyectan en la construcción fundante de aprendizajes que requieren el cruce epistémico crítico de la teorización que sostiene y soporta la apreciación consiente y el *hacer o practicar arte*. En esta línea Pérez Gómez (1993), advierte que:



entre la teoría y la práctica, entre entendimiento y actuación se produce una relación claramente interactiva [...] puesto que la comprensión se desarrolla a través de la actuación reflexiva en las diferentes situaciones concretas. La formación del docente, por tanto, se concibe como un complejo y largo proceso de interacción teórico-práctica, de desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que permite la realización de juicios razonados y de decisiones inteligentes y reflexivas en las situaciones complejas, ambiguas y dinámicas de la vida de las aulas (p. 34)

Una reflexión necesaria entonces, será pensar en el ejercicio situado propio de la formación docente en arte, que implique “un practicar” teórico y práctico formativo que, desde éste planteamiento aborde:

- los modos de crear, simbolizar, metaforizar y resignificar contemporáneamente,
- las acciones/proyecciones que dan forma a una intención estética referencial,
- el posicionamiento cultural y político que manifiesta la producción artística como fenómeno social, histórico, humano y artesanal,
- la contextualización de ese producto estético y otros aspectos que hacen y aportan al entendimiento crítico y relacional de la obra artística.
- los conocimientos, saberes, supuestos y procesos pedagógicos y didácticos proyectados en la práctica



- profesional que favorecen a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de las artes.
- las competencias necesarias para comprender las singularidades del currículum, la interpretación crítica del mismo y la intervención comprometida y posicionada para abordar profesionalmente sus intersticios.
 - las formas de la enseñanza, las estrategias metodológicas y las transposiciones que ofrecen andamiajes a la construcción reflexiva de saberes y experiencias artísticas y estéticas.
 - las particularidades de las instituciones educativas y de los territorios diversos a los que aporta o se practica, y la función que cumple en tales áreas/espacios en donde imparte su enseñanza.
 - el compromiso con la problematización y la investigación dinámica de las prácticas artísticas/educativas contemporáneas y otras áreas o territorialidades transversales emergentes que ponen en tensión el hacer artístico y la perspectiva estética.
 - el rol docente en lo concerniente al posicionamiento político y ético que embarga y sostiene “el practicar” la enseñanza como un *hacer social complejo*.

En consecuencia, pensar en la pertinencia de la promoción de prácticas desde un operar pedagógico-didáctico crítico y creativo que permita habilitar acciones didácticas significativas y a su vez, reflexionar metacognitivamente sobre las fortalezas de dicho accionar, respecto de prácticas que procuran andamiajes relevantes para la adquisición de aprendizajes, resulta relevante bajo el prisma del debate aquí planteado.



Al mismo tiempo, esta perspectiva repone la evidente necesidad de redimensionar constantemente la significatividad y elección de las prácticas reseñadas, no sólo desandando su validación y sentido en la formación docente proyectada en el campo de la *Educación Artística*, sino también admitiendo su reformulación, por el dinamismo que esta área presenta, en donde, un proceso espiralado caracteriza su naturaleza.

Un anclaje imprescindible en relación a las decisiones didácticas, se sitúa en las prácticas reflexivas y la teorización que legitima epistémicamente el valor de las mismas, resultando determinante problematizar sobre el diseño estructural que ofrecen a la arquitectura de las propuestas docentes formativas en arte, en la clave a la que este artículo refiere.

Las decisiones didácticas en clave de *Prácticas Reflexivas*

El enclave teórico desarrollado anteriormente, admite afirmar que las prácticas prefiguran, moldean y determinan el carácter creativo y resolutivo de los enseñantes. Al tiempo que, dichas acciones provenientes de elecciones previas, se asientan en presunciones y prácticas que portan supuestos traducidos en un capital formativo creciente y un posicionamiento o enfoque determinado y deliberado el cual, evidencia una cosmovisión de la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, a partir de una lectura referenciada en el contexto complejo de enseñanza que hace el formador, se formulan procedimientos didácticos factibles, considerando aquellos que pueden ser, o no ser viables.

Una tercera variable aquí representada en un juego dialéctico entre el pensamiento del formador y las interpretaciones que hace éste de las normativas oficiales, refiere a los condicionamientos



del currículum, evidenciados en una propuesta de acción formativa, en tanto prescripciones que interpelan y reconfiguran la proyección tanto epistemológica como metodológica. Es decir, las decisiones didácticas que asumen los formadores y aquello que las sostiene en relación a sus propios supuestos, al contexto y al diálogo establecido con las prescripciones curriculares, se pueden considerar el resultado de un complejo proceso reconfigurador que deviene de la reflexión sobre la práctica.

Siguiendo a Leonhard (2016), es importante interpelar las configuraciones didácticas, lo cual, según su perspectiva es un ejercicio clave, en tanto permite reconstruir el conocimiento en acción, admitiendo que el docente que reflexiona lo hace a partir de sus compromisos permanentes y sus racionalidades, y es a partir de esa postura que logra transformar y transformarse.

Un ejemplo posible es aquel se pone en marcha con frecuencia, en el marco de la formación inicial, cuando los estudiantes efectúan la *práctica en el territorio de la enseñanza*, también llamada *residencia docente*, la cual es concebida como una instancia de profesionalización para “transformar y transformarse” con experiencias conducentes a la construcción reflexiva y metacognitiva de conocimientos específicos de carácter contextual y pragmático.

Tales marcas experienciales, luego se resignifican en diálogo con las teorizaciones pertinentes seleccionadas por el formador o formadora. Este cruce crítico y necesario entre teoría y práctica, tal como se planteó anteriormente en éste trabajo, enriquece y completa la experiencia pedagógica encausada en un capital de conocimientos experienciales y de territorialización vívida.

Se constata entonces, que el formador está a cargo del diseño y la gestión para la recreación de situaciones que decanten en conocimientos en acción como dice Leonhard, en donde el futuro



enseñante practica y define decisiones didácticas sobre el supuesto de la construcción de saberes y la gestión de experiencias propias de la educación artística, experimentando andamiajes en escenarios educativos y/o performativos reales, legitimando a estos como el territorio en donde se produce el acto pedagógico artístico-educativo.

En este escenario, el sujeto reflexiona y actúa propositivamente haciendo elecciones definitorias permanentemente, atravesado por las experiencias que entranan subjetivaciones que reconfiguran su perspectiva. Al decir de Marta Souto (2018):

La formación es proceso del sujeto que se forma, que es su sujeto. Formarse es transformarse como sujeto y transformar al medio por efecto de las acciones profesionales. Transformaciones visibles e invisibles, silenciosas, más o menos lentas, procesos que requieren una temporalidad o sea una duración y un movimiento, una dinámica del acontecer a la cual los formadores ayudamos desde nuestras intervenciones para que cada uno construya su trayecto de formación (p. 239)

De lo expuesto se desprende, que el ejercicio de la práctica reflexiva encausado en un accionar crítico, ensaya y arriesga decisiones deliberadas que, a su vez robustecen la capacidad resolutive de los estudiantes en el marco de la formación docente inicial. Tales resoluciones que aportan e impactan significativamente en el capital cognitivo y profesional del futuro docente de arte, poseen implicancias estrictamente del orden de lo formativo, puesto que lo prepara para comprender las lógicas y



los factores que intervienen y se interrelacionan en los espacios áulicos, institucionales y de gestión.

Los espacios educativos, las circunstancias y los actos que se suscitan en ellos configuran situaciones intrincadas que demandan de la inteligencia, el ejercicio crítico y la reflexión profunda de los agentes que conviven en los ámbitos escolares.

La intervención inteligente y creativa en la práctica educativa, no deriva directamente de las proposiciones teóricas como plantea la perspectiva racionalista, ni se reduce al dominio de conductas previamente entrenadas como propone la perspectiva técnica. Requiere más bien, por un lado, del desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento que posibiliten el juicio razonado en cada territorio o contexto singular, desde la experimentación reflexiva de propuestas diversas y fundamentadas. Por otro lado, demanda una alternativa que se asume premeditada, la cual requiere “dar lugar al asombro y al extrañamiento frente a lo conocido y sentido como propio [...] que permita un interjuego de distanciamiento” (Steiman 2018, p. 111)

En éste marco, una práctica reflexiva requiere de escenarios concretos en donde las contingencias, las coyunturas y la imprevisibilidad estimulen posicionamientos y elecciones que se impriman en el ideario docente del sujeto que aspira a enseñar a otros sujetos, por el valor formativo que éstos contextos o territorios presentan para interpretar y comprender los sucesos que impliquen escenas escolares, con el fin de actuar en consecuencia.



Las prácticas en la formación docente en artes y las decisiones didácticas del formador reflexivo

Tal como se ha señalado antes, son varios los estudiosos destacados del área de la educación artística quienes, asumiendo teorizaciones y sólidas reflexiones, producto de investigaciones altamente calificadas, hicieron de éste campo, su objeto de análisis. Al mismo tiempo, dichos teóricos reconocen la relevancia del desafío de interpelar las prácticas como un repertorio estanco o impermeable, para dar lugar a la reflexión y dimensión del dinamismo de los sentidos y supuestos de las disciplinas artísticas. Ana Lucía Frega (2006), quien problematiza sobre *la pedagogía del arte* postula que “un docente bien munido conceptualmente en lo que se refiere a su área de acción puede evitar deformaciones metodológicas en el momento de enseñar” (p. 59).

Asimismo, calificándolo al enseñante de educación artística como artista/docente, esta investigadora refiere a una dicotomía histórica en la agenda de la didáctica de los lenguajes artísticos cuando se interroga reflexionando acerca de la decisión de ser artista docente sosteniendo que:

“esta debe ser una opción consciente; alguien que estudie arte no debe llegar a la docencia por descarte. Esto significa: ser docente es una vocación que implica la toma de conciencia de que es conveniente acercar alguna formación artística a todos los alumnos del sistema general de educación; que este proceso implica el manejo de técnicas didácticas” (Frega 2006, p. 60)



Al mismo tiempo y en línea con lo desarrollado en este estudio en particular, la capacidad de reflexionar se alinea al compromiso social implícito en el accionar docente del formador del nivel superior entendiendo que “la formación de los estudiantes de profesorado requiere un conjunto de prácticas inscriptas en un compromiso social y político” (Chapato y Dimatteo 2014). Estas implicancias se resignifican si se considera que aprender a ser docentes implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características y función sociales de la ocupación” (Contreras Domingo, 1987; citado en Davini, 2002).

Desde estos postulados es lícito pensar que la formación docente en arte contempla, por un lado, competencias específicas pedagógico-disciplinares que garanticen su práctica crítica y reflexiva y por otro, un compromiso permanente con la formación y los ensayos que desafíen las prácticas instituidas de carácter perenne.

Un enclave teórico ya abordado en éste artículo, refiere al pensamiento del formador de educación artística como determinante de las decisiones didácticas. Dicha línea, pretende producir un conocimiento que sea valioso para los propios actores del campo y para la gestión institucional. En estrecha relación con la configuración del ideario educativo en el que se van a sostener las prácticas del docente, los procesos mentales o pensamientos que se ponen en juego a la hora de afrontar desafíos propios de los educadores asociados a la selección de estrategias y decisiones de corte didáctico, suponen una clasificación y categorización de ciertos recursos, instrumentos, conocimientos, rituales, procedimientos y hasta el arraigamiento de hábitos aprendidos y practicados que se llevan a cabo en determinadas situaciones para resolver cuestiones o sucesos conflictivos, que representan algún tipo de crisis.



Esta serie de dispositivos formativos son parte constitutiva del colectivo y la ideología escolar conformada por el pensamiento del profesor que registra y racionaliza los acontecimientos que darán lugar a los supuestos, las creencias y representaciones de este profesional de la educación.

Interpelados, no sólo por las características singulares de los circunstanciales grupos de aprendizaje, sino también por los condicionantes institucionales y fundamentalmente, por las situaciones contextuales emergentes que se definen y concretan en posibilidades y recursos temporo-espaciales, el profesor que forma a docentes en arte, despliega su pensamiento para la consecuente planificación desde lógicas particulares y diversas.

Estas lógicas de pensamiento sobre las que se inscriben las decisiones, creencias, representaciones y supuestos del docente, dan cuenta del modo en el que el profesional de la educación concibe y entiende la enseñanza y los modos para materializar la acción didáctica.

Desde ésta postura, se señala la vinculación entre el pensamiento del profesor formador de Arte y las oportunidades de reflexión analítica sobre las prácticas, puesto que en el área de la Educación Artística, no sólo se abordan saberes propios a de la didáctica específica de cada lenguaje artístico, sino que también le es inherente a la formación, lo que en términos de Donald Schön (1992) podríamos denominar un “prácticum reflexivo”, entendido éste como “las prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica[...] como un elemento clave en la preparación de los profesionales” (Schön 1992 p. 30).



Conclusiones

A partir de los marcos propuestos en este trabajo que intentan caracterizar una didáctica contemporánea, se reflexionó fundamentalmente acerca de las prácticas de formación docente en arte con la intención de concebir y comprender una *didáctica otra*. Habilitar “lo otro” puede referir a “habitar propuestas de enseñanza” que alberguen un aprendizaje situado, dilógico y experiencial en el campo de la Educación Artística. Es decir, un aprendizaje que procure el devenir de *andamiajes* que admitan acciones y diseños estratégico-metodológicos de gran artesanía germinando la oportunidad de bregar por procesos y prácticas reflexivas. Y que, al mismo tiempo, propicien alternativas y gestiones para: la vivencialidad y el acercamiento a la valoración procesual de las producciones artísticas-estéticas escolares realizadas en espacios resignificados, la priorización del análisis de los discursos, relatos e imaginarios que predominan e influyen en la construcción de obras artísticas y la portación de sentidos polisémicos que en ellas se despliegan, y la elaboración de proyectos articulados que impliquen el contacto con los artistas, sus procesos, sus ideas e intenciones y su ineludible presencia en las Escuelas.

En tal sentido, la objetivación y el análisis político oportuno de dichas producciones, sean estas obras o propuestas estéticas diversas, junto a la habilitación del debate en relación a los consumos y accesos culturales que ofrecen las redes, “la inclusión de mundos narrativos heterogéneos integrados por diferentes tramas multilenguaje”(Kap 2024, p.192 y 193) y los medios masivos, serán cruciales en el curriculum vivido o real que se manifiesta en el aula o los espacios en donde la educación artística crítica fluya y “esté siendo”.





Finalmente, en términos de experiencialidad, se puede definir a esta *didáctica otra*, como aquella que se inscribe en un plano que cuestione al formador consciente de comprender que no es igual tomar una posición u otra, y que tal proceso, lo implica por sostenerse comprometidamente en un *lugar otro de la formación*. Es concebida innegablemente como una práctica social, al tiempo que se sostiene en intersecciones que oscilan en los bordes y la periferia del currículum y la disciplina acudiendo al planteamiento estratégico de acciones didácticas que proponen reflexionar desde la praxis que convoca a la lectura crítica, al pensamiento creativo, al juego, al cuerpo, a las disrupciones y a las narrativas divergentes, sean estas analógicas o digitales. Al mismo tiempo, se configura en andamiajes que promueven oportunidades para la reconstrucción colectiva, el interés emancipatorio y los territorios para el encuentro. En términos estrictamente formativos, esta *didáctica otra* propone el atravesamiento de la vivencia por el cuerpo y el pensamiento de quien se forma como profesor del área de la Educación Artística. Esto supone entender las prácticas de formación docente en arte en un marco de oportunidades de aprendizajes artísticos experienciales que comprometan una buena enseñanza, lo que en términos de Sanjurjo y Rodríguez (2003) se traduce en “aquella que propone actividades que generan procesos reflexivos y de construcción del conocimiento en el alumno”. De allí, se deduce el valor de las prácticas experienciales reflexivas circunscriptas a esta didáctica otra, por ser determinantes para el diseño de estrategias que admitan el devenir singular de dicha experiencia que pretenda aproximarse a los contextos y situaciones reales de desempeño docente. Estas elecciones del formador orientadas a favorecer el diálogo sensible y abierto con los quehaceres profesionales de la labor del profesor, pueden habilitar el desarrollo de competencias que generen un



accionar crítico que intenta ofrecer modos y lecturas amplias que provoquen una interacción reflexiva con el medio institucional y las singularidades de la enseñanza artística.

Referencias bibliográficas.

- Alliaud A. (2023) *Enseñar hoy Apuntes para la formación*. Buenos Aires. Paidós.
- Anijovich R. y Cappelletti G. (2023) *Formar en práctica reflexiva*. Buenos Aires Aique
- Asprelli M.C. (2023) *La didáctica en la formación docente*. Rosario. Homosapiens
- Barco S. (2010) La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Camilloni A. (2016) *El saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós
- Chapato M. E. y Dimatteo M. C. (2014) *Educación Artística. Horizontes escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires. Biblos.
- Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Una Introducción crítica a la Didáctica*. Akal.
- Díaz Maggioli, G. (2023). *Andamiaje: a casi medio siglo de su creación*. Cuadernos de Investigación Educativa, 14(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-93042023000101207&script=sci_arttext
- Edelstein G. (2010) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (2023) *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematicaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP, Buenos Aires, Argentina. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/2399>



- Eisner E. (1995) *Educación la visión artística*. Buenos Aires. Paidós.
- Frega A. (2006) *Pedagogía del Arte*. Buenos Aires. Bonum
- Kap M. (2024) *Vanguardias Didácticas Prácticas de enseñanza indisciplinadas en la educación superior*. Buenos Aires. Prometeo
- Larrosa J. (2016) Palabras para una educación otra. En Skliar C. y Larrosa J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens
- Leonhard, R. (2016) *Las configuraciones didácticas una ventana para analizar el conocimiento práctico en educación musical*. En I Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística 2016: Hacia una educación artística participativa, comprometida e innovadora p. 85. Rosario Homo Sapiens.
- Litwin E. (2010) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, E. (2016) *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio M. (2012) *Enriquecer la enseñanza Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* Buenos Aires. Paidós.
- Maggio M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Muruaga P. y Saietnz D. (2024) “Poner el cuerpo” para construir saberes de la Didáctica General: dispositivo y abordajes creativos. En Abdala C. et al (edit.) *Los desafíos de la didáctica general: a 40 años de la democracia en Argentina, demandas, tensiones e interrogantes. Experiencias y aportes de investigaciones desde el campo disciplinar*. San Miguel de Tucumán. EDUNT. Universidad Nacional de Tucumán
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario. Homo Sapiens.



- Pérez Gómez, A. I. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En Montero, L.; Vez, J. M. (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación de los profesores (I)*. Conferencias, ponencias, sesión simultánea. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 29-51.
- Rattero C. (2016) La pedagogía por inventar En Skliar C. y Larrosa J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario. Homo Sapiens
- Saientz, D., y Abdala, C. (2023). *Las preocupaciones sobre la enseñanza universitaria en la postpandemia y las posibles respuestas desde una Didáctica expandida hacia los bordes. Entre los saberes necesarios y los interrogantes emergentes*. Praxis educativa, 27(1), 22-40.
<https://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v27n1/2313-934X-praxis-27-1-0040.pdf>
- Sanjurjo, L. y Rodriguez, X. (2003) *Volver a pensar la clase*. Rosario Homo Sapiens.
- Schön D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona Paidós.
- Souto M. (2010) *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En Camilloni A. et al. *Corrientes Didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Souto, M. (2018) *Los pliegues de la formación Sentidos y herramientas para la formación* Rosario Argentina. Homo Sapiens
- Steiman J. (2018) *Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una didáctica reflexiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Steiman J. (2023) *Enseñar Didáctica Recorridos para un paradigma propositivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Documento del Ministerio de Educación de la nación Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *Experiencias de educación artística, cultura y ciudadanía*. Ministerio de Educación de la Nación.
<https://bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002848.pdf>