

La “diversidad de territorios” y otras variables como lógicas que configuran las decisiones didácticas de los profesores formadores en Educación Artística

MURUAGA, Pablo Daniel / Facultad de Artes - Universidad Nacional de Tucumán (U.N.T.)
pablodanielmuruaga@gmail.com

Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: territorios diversos - formación docente en artes- decisiones didácticas*

» **Resumen**

Enmarcados en el campo de las prácticas de formación docente en arte, las lógicas de las definiciones didácticas que siguen los profesores formadores, constituyen un aspecto relevante para comprender los procedimientos y formas de la enseñanza que practican y profesan. Estas lógicas se asumen racionalizando variables múltiples entre las que, los diversos territorios están presentes orientando la diagramación de la enseñanza. El territorio del sistema educativo, en sus diferentes modalidades y niveles se presenta en sí mismo como una demarcación específica de acción pedagógica pero no así como la única. Puesto que, el formato escolar no siempre admite la amplitud de los contextos que puede abarcar/habitar el profesional de la Educación Artística. En este sentido el formador debe construir surcos metodológicos significativos que pueden ser pertinentes analizar para entender las prácticas que invoca al diseñar andamiajes.

En suma, el presente trabajo intentará, por un lado, describir los territorios diversos y otras variables que influyen como configurantes de las decisiones didácticas, para luego dimensionar las potenciales lógicas de pensamiento que construye el formador cuando diseña estrategias de formación. Cabe señalar que este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación de la tesis doctoral, denominado “Prácticas de formación docente en Artes: Los condicionantes que sostienen las decisiones didácticas en las carreras de la U.N.T.”, el cual se lleva a cabo en el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Tucumán

» **Presentación**

El presente trabajo procura advertir y problematizar los territorios diversos y otras variables que influyen en las decisiones didácticas de los formadores de los profesados de Educación Artística en las

instituciones de la Universidad Nacional de Tucumán (U.N.T.), como configurantes de la práctica docente. En términos de estudios y abordajes de los territorios de la Educación Artística que anteceden a esta investigación, por un lado hay relevamientos muy dispersos y específicos que problematizan la cuestión desde la delimitación de campos, prácticas y ámbitos sociales situados particularmente en el Valor social de la Educación Artística para la transformación (Ávila Valdez 2018), en los Espacios y Museos (de la Calle 2007), en la Educación Patrimonial (Huerta 2013), en la Promoción cultural y artística (Gil 2017), en la Educación Artística Comunitaria (Piedrahíta 2021) y en la Expresión artística y la Discapacidad (Cárdenas, Barriga y Lizama 2017), entre otros aspectos. Por otro lado, los abordajes con una perspectiva más holística que se registran en la literatura especializada del campo de la Educación Artística son las que despliegan conceptos y construcciones teóricas vinculadas a los cambios socioculturales y los nuevos escenarios de Educación Artística (Goñi y Peters 2014) y la labor de los profesores de teatro en contextos de diferentes grados de formalidad, abordando nuevas condiciones y prácticas que plantean nuevas exigencias formativas (Bertoldi y Rodríguez 2014).

Con el fin de comprender las lógicas que podrían orientar dichas elecciones, se pretende problematizar en aspectos claves que dan forma y sentido a su hacer didáctico, por lo que se partirá del análisis de los saberes profesionales y competencias prefiguradas en los perfiles de egresados que, junto a las incumbencias se enuncian en los planes oficiales de las carreras de los profesorado de Teatro, Artes Visuales y Música que ofrecen las instituciones de la U.N.T. Tomando estas regulaciones curriculares registradas en los planes de estudios como configurantes de las decisiones didácticas de los formadores, el siguiente análisis se propone delimitar los diversos territorios y las múltiples variables que pueden impactar en las lógicas que operan sobre las elucubraciones y elecciones de los profesores y sus prácticas

› ***Saberes profesionales y competencias en los profesorado de Arte de la U.N.T.***

Los documentos oficiales de la curricula del profesorado en Teatro, en Música y en Artes Visuales que se imparten en la U.N.T. tanto en los apartados que enuncian los perfiles profesionales como los que describen los alcances/incumbencias o competencias profesionales, dan cuenta de aspectos claves y recurrentes que potencialmente orientan y conducen el accionar didáctico de los formadores impactando directamente en las lógicas de pensamiento del formador para “dar forma” a eventuales estrategias “de formación”. De su escrutinio, se pueden inferir algunas dimensiones centrales presentes en los tres planes de estudio: Dimensión de los saberes pedagógicos y disciplinares específicos; Dimensión de la profesión docente como práctica social; Dimensión de la diversidad de instituciones y contextos; Dimensión del ámbito de la investigación; Dimensión de la inclusión; Dimensión de la interdisciplinariedad y la

innovación; Dimensión del ámbito de la didáctica crítica; Dimensión de la formación de formadores y de la formación continua.

Estas dimensiones reclaman para el mundo profesional la formación de sujetos cualificados, aptos, capaces y especializados, es decir que acrediten ciertas competencias vinculadas a las dimensiones descriptas. En esta línea y en el marco del ámbito laboral, Anahí Mastache arriesga una postura interesante que enriquece el debate planteado. La autora afirma que las competencias, “se identifican en el ámbito laboral mismo a partir de la observación o el diálogo con los trabajadores. Exige una reconstrucción de: las áreas del desempeño, las actividades principales del contexto profesional, los conocimientos, destrezas, habilidades operativas, organizacionales, estrategias resolutivas que ponen en juego los profesionales en sus tareas, los criterios, valores y normas que guían la tarea y las actitudes en relación con la tarea y el contexto” (2009 p. 59). Es justamente en la valía de esa *reconstrucción* en donde se produce el interjuego de subjetividades en los procesos de enseñanza y aprendizaje permeado por los sentidos sociales que se le otorgan a la docencia, al arte y a la especificidad del lenguaje artístico en cuestión.

Asimismo, los saberes de la profesión, interpretado y puesto en acto por los *sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum* que “son quienes, en el ámbito institucional escolar le otorgan forma y estructura al currículum” (De Alba 1995), se interpretan en el marco planteado en el presente trabajo como reguladores determinantes de las elecciones didácticas de los formadores, puesto que estos concretan linealidades en relación a probables transposiciones bajo la brújula de estos saberes de carácter profesional. En este plano, Tardif (2014) afirma que estos refieren al “conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado”. Dicha conceptualización es más compleja todavía, puesto que se enmarca en los saberes de la formación profesional, los cuales son inherentes a las ciencias de la educación y de la ideología pedagógica, tal como señala el investigador canadiense.

› **Los territorios diversos de la Educación Artística**

Problematizar la *institucionalización de espacios* en el área de la Educación Artística por fuera de la Escuela y sus tradiciones advirtiendo territorios diversos en donde se materializa su abordaje, implica reparar en tendencias contemporáneas en el marco de las prácticas de este campo de conocimiento, que se proponen desafíos que requieren la demanda ineludible de resignificaciones en términos de redireccionamientos pedagógicos y sociales, redimensiones de las transposiciones didácticas, reconfiguraciones temporo-espaciales y hasta una reconfiguración de la cultura artístico-escolar.

En esta línea, la forma y el sentido del *territorio*, entendido como aquel en donde residen una trama particular de relaciones e interacciones, unos acontecimientos escolares, una vivencia marcada por los procesos de enseñanza y el aprendizaje, unos espacios específicos escolarizados, unas representaciones

culturales y un accionar didáctico consolidado ligado a las prácticas que constituyen la esencia de “lo escolar”, puede leerse como un aspecto clave que contiene y alberga una semántica determinada para una comunidad institucional.

Sin embargo, la dinámica misma de las prácticas socio-históricas se ve interpelada por los nuevos sentidos de educar que se enmarcan en la *contemporaneidad*. La que, según Rosana Sosa (2013), “supone una exploración en los rasgos del presente, al tiempo que una tarea que conduce a reflexionar acerca del final de un ciclo histórico en el que cobra trascendencia la reconfiguración del sentido de las instituciones públicas y la emergencia de nuevos actores, instituciones y formas educativas” (p.39).

Según sostiene Erreguerena (2020), el concepto territorio “contiene sentidos diversos y muy amplios. Esta categoría conceptual adquiere especial relevancia en el siglo XIX hasta hoy, donde se establece una noción contemporánea nutrida del cruce disciplinar que implica perspectivas de la sociología, la antropología y la historia, resultando la incorporación del poder y el conflicto social en su análisis”. Adhiriendo a esa conceptualización que amplía su semántica simplificada develando un lugar o ámbito simbólico atravesado por diversas relaciones, esta indagación de corte documental, se propone visibilizar y describir territorios no escolarizados que interpelan en la actualidad a la Educación Artística, pero que al mismo tiempo, le atañen indefectiblemente por su capacidad de intervención, reflexión y articulación en ámbitos y áreas complejas que encuentran en su naturaleza resolutive riqueza y competencias adecuadas en relación a proyecciones y misiones institucionales.

Tomando distancia, del sentido reduccionista de la categoría conceptual y con el fin de mensurar la densidad que portan estos territorios diversos en la línea planteada, se puede nombrar los siguientes, sin dejar de señalar que son sólo algunos:

- Territorio de la salud y de apoyo/acompañamiento terapéutico
- Territorio de la recreación y el estímulo creativo
- Territorio de los centros culturales, de los museos, del teatro, de la gestión cultural y la valoración del patrimonio nacional y regional
- Territorio propio de la naturaleza de la disciplina artística
- Territorio de la experimentación, de la integración de los lenguajes artísticos y de investigación de las artes y otros campos de conocimiento
- Territorio del arte y la tecnología
- Territorio de proyección a las modalidades del sistema educativo nacional y programas/líneas diversas (*Modalidades*: Educación Técnico Profesional, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Programas/Líneas: ESI, Educación y memoria, Educación ambiental en la Escuela, Educación Emocional, la Pedagogía del cuidado, Historia y cultura de Tucumán, etc.)

En este plano una categoría que emana de este debate y de las tensiones estructurantes puede configurarse en los *territorios en disputa* en términos de espacialidad, legitimación y tradicionalidad en el sistema educativo y la posibilidad de “*escolarizar*” los mismos para hacerlos parte de la gramática escolar, con el fin de reconocerlos para “*practicar*” con ellos desde la formación docente en arte.

A su vez, una resemantización del territorio señalada por Carballeda (2012) indica que son ámbitos dinámicos donde el conflicto es constitutivo, por lo tanto su esencia política se hace presente. Según este investigador, “el territorio se transforma en un “lugar” delimitado desde lo real, lo imaginario y lo simbólico. Esa delimitación, marca los bordes que encierran al territorio en sí mismo, pero, como tales, esas orillas están en constante movimiento. Los límites del territorio, tienen un importante componente subjetivo ya que son, en definitiva, inscripciones de la cultura, la historia y se entrelazan estrechamente con la biografía de cada habitante del mismo”. (Carballeda, 2002). En esta línea y a modo de ejercicio, es pertinente reflexionar sobre las territorialidades diversas que comprometen el pensamiento del formador de la Educación Artística y que, a su vez, trascienden los contextos instituidos colonizando otras fronteras asociadas a movimientos instituyentes. Estas “territorialidades otras” pueden ser traducidas en ámbitos de resignificación social. Así advertimos entonces las siguientes territorialidades simbólicas:

- Territorialidades de la emancipación y la decolonización
- Territorialidades del desarrollo y del pensamiento crítico latinoamericano
- Territorialidades políticas y de las convicciones
- Territorialidades comunitarias para la acción y el desarrollo social
- Territorialidades de la cultura y la expresión artísticas y estéticas
- Territorialidades de la pedagogía y la educación social, de las pedagogías alternativas y de las pedagogías emergentes
- Territorialidades de la inclusión, la pluralidad, la diversidad y la multiculturalidad
- Territorialidades de los derechos Humanos
- Territorialidades de la creación y la inteligencia humana

Demarcando estos espacios simbólicos como *territorialidades ideologizadas* con rasgos instituyentes, y tomando como premisa que todo formador debe tomar una posición ideológica y erguirse en un territorio que le permita intervenir y garantizar los derechos de la educación superior, se infiere que el formador asume un compromiso genuino que impacta significativamente en sus prácticas por embargar sus decisiones didácticas dimensionando su alcance y la necesaria criticidad como configurantes de sus prácticas.

En la actualidad, estos territorios reposicionan la Educación Artística percibiendo sus múltiples cualidades que cada vez evidencian más fuerza, logrando legitimarse en otros escenarios de recreación pedagógico-social, adjudicándole valor y espesor a los procesos y experiencias significativas que de ellos se desprenden potenciados en espacios simbólicos posibles para “habitar”.

› **Variables configurantes de las decisiones didácticas**

Asimismo, reconocer las variables configurantes señaladas en los planes de los profesorados en arte de la U.N.T., posibilitará una lectura crítica en términos didácticos, con el fin de acercarnos a la racionalidad metodológica a la que recurren los formadores. Liliana Sanjurjo (2014) afirma que “desde la racionalidad práctica o hermenéutico-reflexiva se reconoce que los docentes piensan cuando actúan (...) por lo tanto, si queremos comprender sus acciones es necesario conocer más acerca de cómo construyen el conocimiento que les permite, ante la complejidad de los problemas que les plantea la práctica, tomar decisiones fundamentadas” (p.23). Los sentidos de esta conceptualización contribuyen a entender las lógicas de construcción intelectual de los formadores cuando diseñan reflexivamente una propuesta formativa puesto que devela los esquemas que organizan su pensamiento didáctico en tanto formulaciones prácticas, interpretativas, intencionales, dinámicas y organizadas que enmarcan y “dan forma” a las prácticas de formación docente.

Estas variables o configurantes de las decisiones didácticas, pueden enunciarse circunscribiéndose a los perfiles de los egresados y capacidades a desarrollar demarcados en los planes, del siguiente modo:

- el posicionamiento de la profesión docente como práctica social compleja que asume un compromiso crítico y político
- el compromiso con la innovación, la creatividad, los emergentes y los entornos complejos y diversos del aprendizaje, leídas en clave de *territorialidades diversas*
- la investigación crítica como legitimador de la construcción de conocimientos específicos del área,
- la inclusión como paradigma, desde un enfoque que niega “las virtudes naturales de los talentosos, genios creadores y excéntricos” y admite el modo de pensar estética y artísticamente como parte de una cualidad humana que requiere ser desarrollada en todos los sujetos considerando las particularidades culturales del presente. Asimismo, asume el derecho a construir saberes artísticos y estéticos por las capacidades y competencias significativas que adquiere el sujeto que aprende.
- la didáctica crítica “que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza y en su compromiso con la práctica educativa” (Contreras Domingo 1994 p. 5)
- los saberes pedagógicos y disciplinares, concibiendo la aceptación de su dinamismo en la contemporaneidad como componente constitutivo de su naturaleza cambiante y dinámica.

- la formación continua como rasgo esencial del profesional de la educación y adhesión a la racionalidad reflexiva que hace a la criticidad del profesor de Educación Artística

› **A modo de cierre**

En el marco de las carreras de los profesorado de Educación Artística en de la U.N.T., el aporte de la presente investigación en proceso puede contribuir significativamente en general al campo de las prácticas de formación docente en Arte y a las prácticas artísticas-educativas en particular, por el abordaje integrador y complejo de la cuestión en relación a las competencias e incumbencias pautadas en sus reglamentaciones curriculares fundacionales en términos de demandas profesionales. Desde la dimensión didáctica, las reflexiones aquí vertidas revelan no sólo las intrincadas elucubraciones que los formadores deben desarrollar en sus prácticas formativas dialogando con las variables configurantes, sino también el develamiento de su racionalidad para gestionar estrategias y recursos que arriesguen y posibiliten articulaciones en y con los campos y ámbitos territoriales diversos.

En esa clave que admite la necesaria reflexión práctica en los procesos del pensamiento del profesor, y luego de la revisión de los territorios que disputan una particular escolarización, sumado a las territorialidades impregnadas de una ideologización no arbitraria, se identifican algunos desafíos centrales para el formador de los profesorado de Arte de la U.N.T a ser considerados en las lógicas que intervienen en las formulaciones de las decisiones didácticas. Algunos de estos desafíos refieren:

- Al diseño y programación de andamiajes que enmarquen las prácticas de formación docente en Arte de carácter emergente, desde abordajes integradores y complejos para responder comprometidamente a las competencias e incumbencias pautadas en sus reglamentaciones curriculares fundacionales en términos de demandas profesionales.
- Al desarrollo de prácticas formativas que dialoguen con los territorios y configurantes, sobre territorialidades que sean sostén y horizonte de las gestiones de estrategias y recursos que arriesguen y posibiliten articulaciones que enriquezcan la experiencia de formación de los estudiantes
- A la legitimación de estas prácticas experimentales que exploran territorios y territorialidades que interpelan a la Educación Artística por su naturaleza dinámica y versátil, procurando sentidos formativos sobre las prácticas sociopolíticas

Bibliografía

- Carballeda, A. (2012) *La Intervención en lo Social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires. Paidós. Tramas Sociales.
- Contreras Domingo, J. (1994) *Enseñanza curriculum y profesorado Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Alkala
- De Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mitos y perspectiva*. Buenos Aires. Miño y Dávila
- Erreguerena, F. (2020) "Repolitizar los territorios. Reflexiones sobre los conceptos de territorio y poder en la extensión universitaria". +E: Revista de Extensión Universitaria, 10(13), e0012. doi: 10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0012 pp. 1-13
- Mastache, A.(2009). *Formar personas competentes Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires, Noveduc.
- Sanjurjo, L. (2014). "Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes". En Malet A. y Monetti E.. (compiladoras), *Debates Universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente Didáctica General y Didácticas específicas Estrategias de enseñanza Ambientes de aprendizaje*. Buenos Aires, Noveduc
- Sosa, R. (2013). "Explorar la trama institucional local: dinámicas, prácticas, visiones y sentidos. Presetación analítica de la primera Etapa del proceo de investigación: La Educación como práctica socio-política". En Chapato M. E. y Errobidart A. (compiladoras), *La Educación como práctica sociopolítica Los sentios de educar que se construyen desde abajo*. Buenos Aires, Miño y Davila.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.