

# **EL ARTE COMO PORTADOR - CONSTRUCTOR DE SIGNIFICACIONES DESDE LAS PRÁCTICAS EN LA ESCUELA PRIMARIA. POLÍTICAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN PLÁSTICA EN ARGENTINA**

**Alicia Esther Pereyra**

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia  
[aliciaestherpereyra@yahoo.com.ar](mailto:aliciaestherpereyra@yahoo.com.ar)

## Resumen

El artículo indaga en la construcción de la escuela primaria argentina y sus aspectos políticos e históricos para centrarse luego en la prescripción curricular de Educación Plástica, avanzando en su caracterización a través del tiempo y dando cuenta de dimensiones significativas de su devenir, permitiendo postular la profundización y complejización de los lineamientos político-educativos que traccionan la demanda de su enseñanza y aprendizaje. Desde este marco situado, se focaliza en la regionalización como recorte, en virtud de sus articulaciones con producciones artísticas locales y regionales que constituyen un eje relevante de análisis e interpretación, atendiendo las especificaciones y caracterizaciones de los diversos documentos en términos de relaciones entre lo local y lo universal en el terreno cultural e identitario. Finalmente, se ofertan algunas apreciaciones que permitirían avanzar en nuevos lineamientos investigativos orientados a repensar el redireccionamiento epistemológico y científico de sus articulaciones con prácticas de enseñanza y de aprendizaje efectivas.

Palabras clave: educación plástica- enseñanza- aprendizaje- cultura- curriculum- regionalización.

## Abstract

The article looks at the Argentine primary school construction and its political and historical aspects to focus then on curricular prescription of Art Education. It advances in their characterization through time and accounts for significant dimensions of its evolution. This allows postulate deepening and complexity of the political-educational guidelines that pull their teaching and learning demand. From this frame on, focuses on regionalization as cropping, under its joint with local and regional artistic productions that constitute a relevant analysis and interpretation, meeting the specifications and labeling of the various documents in terms of relationships between local and universal in the field of culture and identity. Finally we offer some insights that would advance on new guidelines research aimed to rethink the epistemological and scientific redirect of your joints with effective practices of teaching and learning.

Keywords: art education- teaching- learning- culture- curriculum- regionalization.

## **Precisiones en torno de la educación primaria y el curriculum en Argentina**

En el marco del desarrollo del Proyecto de investigación “Arte, identidad e ideología: Educación y Estado en la construcción de identidades de los sujetos patagónicos durante el siglo XXI. El arte como portador - constructor de significaciones” (PI 29/B126 – 1), inscripto y totalmente financiado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Santa Cruz, Argentina, y dirigido por la Mg. Silvia Pinto, se estipula como problema la reconstrucción de significaciones sociales en torno de las artes visuales en dos ciudades pertenecientes a la Patagonia austral, Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia. Desde allí, se intenta atender la manera en que sus expresiones, tales como murales, esculturas y monumentos, contribuyen a la conformación identitaria del sujeto patagónico, y para ello, se considera necesario dar cuenta de las modalidades de su recuperación en el ámbito escolar, específicamente desde el espacio curricular Educación Plástica en la instituciones de educación primaria, para avanzar en la construcción del lugar social que ocupan las artes visuales locales y regionales.

En tanto interesa el estudio de las prácticas e instituciones de la producción artística y las convenciones estéticas, así como el lugar específico y socialmente definido del artista, atendiendo además los modos en que esas prácticas están arraigadas e informadas por

procesos e instituciones sociales y políticas, con fuerzas económicas que desempeñan un papel histórico particularmente importante, se estableció como una de las dimensiones macro de análisis el arte como portador y constructor de significaciones desde las prácticas escolares. Desde allí, se concibió inicialmente como relevante la recuperación de la historicidad del devenir curricular del espacio Educación Plástica, colocando en relación las nociones de identidad y cultura. Como procesos humanos y en relación con las prácticas de significación a los que se vinculan, ambas poseen márgenes inciertos e imprevisibles, y por ello cuajados de incompletitud y dinamismo. La noción de identidad, en particular, da cuenta de una relación y un posicionamiento, de allí que pueda recuperarse en esta clave la noción de curriculum, como espacio de creación y recreación de identidades sociales. Tal como afirma Da Silva (1998), el curriculum se encuentra implicado en aquello que somos, seremos o nos convertiremos, así, en tanto produce, nos produce como sujetos. Infancia y curriculum, siguiendo a Ariès (1992) y Carli (2010), así como a Goodson (2003) y Gimeno Sacristán (2001), entre otros, son concebidas como construcciones sociales; la primera se fue moldeando a partir de las modificaciones de la mirada adulta, en torno de límites, necesidades y características que instalaron distintas formas de entendimiento así como modos de acción, en contextos particulares. En la modernidad, cobra nueva visibilidad desde los planos legislativos y científicos, enmarcados en la creación y extensión de la escolarización, desde donde escuela y familia conformaron sus lugares propios bajo el mandato de cuidar, proteger y educar. De esta manera, se fue instituyendo al infante como sujeto social, inserto en la trama social como sujeto de derecho, sujeto- objeto y sujeto escolar. El curriculum es pensado en vinculación directa con intereses, percepciones y experiencias en torno de articulaciones entre cultura, conocimiento, poder y educación, comprendidos en la trama de lógicas sociales, éticas y políticas de un universo amplio, amalgamando tendencias contradictorias que toman formas sociales particulares y dan lugar a ciertos intereses, producto de negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes, tal como señala Pineau (2007, en Gamarnik, 2010).

Desde estas coordenadas, resituar el curriculum para la infancia al interior del sistema educativo supone reconocer los condicionamientos económico-políticos, socio-culturales e ideológicos que lo impregnan y dotan de sentidos diversos. Su carácter procesual responde a cursos de acción no lineales, sino atravesado por avances, retrocesos y estancamientos; su carácter de constructo alude al requerimiento de la participación de sujetos, activos en su generación. Proceso y construcción encuentran su vertiente en el movimiento, colocando el foco en su historicidad; delineado por continuidades pero también quiebres y rupturas, permite interpretarlo como síntesis cultural que responde a relaciones sociales gestadas en momentos históricos determinados, constituido en terreno de lucha y negociaciones en torno de ese proyecto político, social y cultural amplio, como supo advertir De Alba (2007). De allí que se discuta su acepción como realidad dada, objetiva y preexistente, inscrita en un marco de cotidianidad y naturalización, que opera justificando su existencia a fin de erigirse como única y legítima. Atender esa construcción histórica permite distinguir el entramado en el que se torna legible, ya que las realidades educativas resultan comprensibles en tanto devenir; así, puede reconocerse aquel momento fundante, de creación de instituciones públicas en la construcción del estado/nación argentino, bajo el mandato de una socialización que fomentase la obediencia, el respeto y la dependencia del mundo adulto, fuertemente vinculado con un sentido específico de direccionalidad.

*“(...) tres lemas que orientaron la educación en la Argentina: “civilizar a los bárbaros”, “asimilar a los extranjeros” y “normalizar a los diferentes”. A través de esos tres lemas o slogans, la escuela asumió la tarea de conformar un único modelo de varón, un único modelo de mujer, un único modelo de familia y establecer lo normal y lo anormal, lo que quedaba adentro y lo que quedaba fuera del verdadero “muchacho argentino” o de la verdadera “muchacha argentina.”* (Siede, 2009: 4-5)

El Estado modernizador, revolucionario, transformador o garante del orden represivo, pero en todos los casos con influencia sobre la sociedad, fue el encargado de crear los principios del Sistema Educativo, a fines del siglo XIX y principios del Siglo XX, tomando el control del establecimiento de las condiciones de homogeneidad, para que la sociedad civil se conforme de manera ajustada a los intereses estatales. Por lo tanto, devino en Educador, de acuerdo con Tenti Fanfani (1989). La instrucción pública convirtió a los pobres urbanos en ciudadanos de una nación en gestación; así se comprende que la escuela gratuita, laica y

obligatoria haya nacido con un sentido moralizador antes que instructivo. La finalidad de disciplinamiento e integración de los sectores desfavorecidos bajo la noción de ciudadanía permitió, a su vez, la legitimación de las políticas sociales desarrolladas por las élites gobernantes liberales de los ochenta, poniendo en marcha una gigantesca maquinaria de educación del soberano- el pueblo- con el propósito de socializarlos políticamente, siempre desde una relación asimétrica del poder, a partir de la cimentación de una nueva sociedad civil. Bajo el objeto de “favorecer y dirigir de manera simultánea el desarrollo moral, intelectual y físico”, estipuló curricularmente unos contenidos que pueden ser delineados bajo un análisis de los currículos. Las materias, tal como puede leerse en el cuerpo de la Ley 1420 sancionada en 1884, consistieron en Lectura y Escritura, Aritmética- específicamente, las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal, así como la ley nacional de monedas, pesas y medidas, la Geografía argentina junto con nociones de Geografía Universal, la Historia argentina y nociones de Historia Genral, Idioma nacional, Moral y Urbanidad, y un cuerpo de nociones, de Higiene, Ciencias Matemáticas, Físicas y Naturales, así como Dibujo y Música vocal, la Gimnástica y conocimientos de la Constitución Nacional. Además, se estipula para las niñas el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica, en tanto para los varones se requiere el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares sencillas. Atendiendo la existencia de campañas, se mencionan las nociones de agricultura y ganadería.

En 1887, siguiendo a Bertoni (2001), se inició el movimiento de construcción de la tradición patria acentuando y ampliando el carácter nacional de los contenidos, reformando planes y programas que especificaron aspectos relativos a la República, su geografía, tradiciones, historia, organización política y deberes con la Patria, el idioma nacional, y en la instrucción cívica, los deberes y derechos ciudadanos, Nación, provincias y municipio, así como la forma de gobierno, declaraciones y garantías, y los poderes. Un análisis indagativo permite entender que supo asumir características específicamente nacionales, establecido a su vez en el carácter común de la educación primaria, desde donde, de acuerdo con Ruiz y otros (2008), el estado definió planes de estudio, programas, horarios y reglamentos, organizó su funcionamiento y aprobó los libros que funcionarían como textos para las distintas disciplinas. Esto le otorgó una tendencia a la unidad que se mantuvo durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, con fuerte acento en la instrucción, en el método y en el docente. Se lee, por tanto y como aspectos distintivos, la alternancia de clases con intervalos de descanso, la duración de la jornada de cinco horas, el horario de entrada y salida, desde las 11 hs. hasta las 16:00 hs., el momento y la duración de los recreos, los tiempos destinados a los ejercicios de una misma asignatura, destacándose que no podrían exceder, en los cuatro primeros grados, los treinta minutos, y en los últimos dos grados, los cincuenta minutos. Se estableció además que la distribución del tiempo debía ser uniforme en la totalidad de las escuelas comunes, y la presentación de los horarios de los seis días de clases, desde el lunes hasta el sábado inclusive, para cada año escolar.

Este rastreo histórico y fundante de la educación primaria permite tornar legible los planteos actuales, más de un siglo después, que han construido una novedosa manera de concebir el currículum para la(s) infancia(s), desde el reconocimiento de sus tránsitos múltiples, de sus múltiples modos de vivirla tal como afirman Zelmanovich y Minicelli (2012). El mismo adquiere hoy nuevas significaciones al ubicarse en un particular contexto, en relación con los sujetos que lo construyen y sostienen y los efectos, perdurables, que producen en ellos. A los propósitos de ahondar en las tendencias comunes en materia curricular en torno de la escolarización en el nivel primario, se parte del concepto de cultura escolar, siguiendo a Julia (1995), como normas que definen conocimientos y conductas, y prácticas que las hacen posibles, vinculadas a finalidades cambiantes.

La organización del tiempo y el espacio, así como los contenidos marcan una continuidad importante entre el nivel previo y el primario; complementariamente, la formación docente resulta prácticamente indiferenciada, desvelando cierta inespecificidad de funciones y ofreciendo otras explicaciones para analizar tal continuidad, al decir de Diker y Terigi (1997). Ambos espacios formativos comparten, a su vez, las tensiones entre contener/asistir y enseñar, y entre la suplementariedad y el derecho, así como las representaciones sobre el lugar de la familia. Por otra parte, la escuela primaria cuenta con un currículum común y único, y un modelo pedagógico del aula estándar, graduada, simultánea y autocontenida, según Diker

(2002). Puede señalarse asimismo la discusión en torno de la democratización de la educación, pendular entre la actualización de contenidos y la constitución del docente como sujeto curricular, y la relevancia de los vínculos pedagógicos, cuestión que se reactiva ante ciertas demandas crecientes de contención y cuidado. Complementariamente, la exigencia de autonomía institucional convive con modalidades variadas, entre las que se destacan los estilos de funcionamiento orientados al cumplimiento rutinizado de actividades, desde los estudios de Braslavsky y Cosse (2006), que impactan directamente en las propuestas curriculares.

En este sentido, los tipos y clases de articulaciones pedagógicas suponen retomar o descalificar los abordajes previos, cuestión que se suma en la trayectoria escolar a la modificación en el esquema de ciclos vigente en la escuela primaria y en la secundaria, así como la incorporación de espacios curriculares y el agregado de contenidos, señalado por Dussel (2006), que a su vez da cuenta de la superposición de prescripciones curriculares que expresan polaridades entre la acepción tradicional de *"mínimum de instrucción"* y *"conocimientos socialmente significativos"*, como caracterizó Palamidessi (2006). Asimismo, cabe reconocer que, según Amantea y otros (2004), un currículum debiera atender la estructura psicológica de cada proceso de aprendizaje, y no sólo y exclusivamente la estructura del saber disciplinar, tal como han señalado los expertos del campo psicológico en relación con el aprendizaje significativo.

*"(...) el que se produce cuando se relacionan los nuevos conocimientos con los ya existentes en la estructura cognoscitiva de los estudiantes; los cuales pueden ser el resultado de experiencias significativas anteriores, escolares y extraescolares o también de aprendizajes espontáneos."* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991: 48)

Se incorporan, de igual forma, saberes relativos a las tecnologías de la información y de la comunicación, trayendo nuevos interrogantes en torno de la alfabetización y reactualizando la puja entre el lugar concedido a enfoques innovadores y estilos clásicos/tradicionales de enseñanza, como advierten Dussel y Southwell (2007). Finalmente, la evaluación y acreditación imprimen posibilidades y limitaciones en los recorridos escolares, agudizados en contextos precarizados, colocando en evidencia el desgranamiento y la repetición, como señaló Kit (2004), el fracaso escolar de acuerdo con López y Gluz (2002), Morduchowicz y Arango (2007) y Terigi (2009) y la segmentación del nivel al interior del sistema educativo según aluden Braslavsky (1989) y Judengloben, Arrieta y Falcone (2003), así como su fragmentación siguiendo a Tiramonti (2004), entre otros.

### **Aproximaciones a las políticas curriculares actuales**

Una problemática curricular recurrente reside en la apropiación efectiva, con impacto directo sobre las prácticas en el nivel. Por ello, se retoman los aportes de Pereyra (2013), relativos al devenir curricular en relación con los diversos documentos elaborados por las entidades correspondientes- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Consejo Provincial de Educación en el caso de la provincia de Santa Cruz y Ministerio de Educación en el caso de la provincia del Chubut-, durante las dos últimas décadas. Fue en 1993, en el marco de los procesos de reforma/ transformación, bajo la Ley Federal de Educación y de acuerdo con Pinkasz (2010), que la política educativa colocó el foco en el currículum como matriz básica de selección y prescripción de contenidos. Asimismo, el modelo curricular adoptado implicaba tres niveles diferentes de especificación en un doble movimiento de descentralización/ recentralización: el nacional, que estipulaba una estructura general de espacios curriculares, el provincial, que organizaba el currículum en concreto y solicitaba su contextualización, y el nivel de las instituciones escolares, como el marco desde el que se desprenderían las actividades específicamente áulicas.

Los Contenidos Básicos Comunes (en adelante CBC) para la Educación General Básica (en adelante EGB), editados en marzo de 1995 y autodenominados "matriz básica para un proyecto cultural nacional", se encuentran estructurados en capítulos en virtud de la organización de los contenidos desde su pertenencia a campos científicos. En ellos, además, se supo estipular una demanda concreta al Nivel siguiente, responsable de la elaboración de sus propios diseños curriculares jurisdiccionales a fin de contextualizar los CBC en términos de realidades regionales, desde donde cabe mencionar que, recuperando a Dussel (2001), en ese

año y luego de un análisis comparativo, se registra que la única provincia que no produjo nuevos documentos curriculares para EGB 1 y 2 fue Santa Cruz. Asimismo, en virtud de la elaboración de tales diseños, el último nivel sería responsabilidad absoluta de las instituciones; señala Minteguiaga Garaban (2009) que la noción de autonomía institucional, desde donde se estableció la confección del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los necesarios Proyectos Curriculares Institucionales (PCI), vinculada con responsabilidad, resultados y libertad, implicaba, por ello, una asunción exclusiva de los resultados; en este contexto, se entiende que requiere de su análisis en términos de responsabilidades compartidas. Al respecto, vale incorporar la voz experta en torno de intentos explicativos en relación con las limitaciones, obviadas, de la generación de este tipo y calidad de exigencias curriculares como motor fundamental de la demandada reforma/ transformación educativa.

*“(...) esta modalidad de gestión de la reforma terminó restaurando el control centralizado de elementos estratégicos y definitorios del currículum, y cristalizando la pretensión de imponer verticalmente la mejora y el cambio a las escuelas y los docentes. De esta manera, la innovación de las instituciones escolares y la enseñanza supuso una direccionalidad que traccionó “de arriba hacia abajo” a los distintos actores del sistema escolar hacia nuevas posiciones, y que los interpeló de manera diferenciada de acuerdo a las expectativas y roles prefigurados por el propio discurso de la reforma y de los especialistas.” (Suárez, 2003: 3)*

Es posteriormente, en virtud del predominio de la heterogeneidad y fragmentación del sistema educativo, que conllevaba la agudización de las desigualdades en términos jurisdiccionales, que se inicia la confección de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante NAP), los que comienzan a ser distribuidos en diversos portadores, tanto digitales como impresos, hacia 2005. Ya en 1997 se había elaborado una versión preliminar de los Diseños Curriculares (en adelante DC) de la provincia del Chubut, ofrecidos para el análisis de los docentes en el corto plazo, con vistas a su instrumentación en el mismo ciclo lectivo; por su parte, luego de un lapso de nueve años, se hacen públicos los DC de la provincia de Santa Cruz, hacia finales de 2004.

Las dilataciones temporales de los segundos afectaron probablemente su potencial transformador, debido a que, como se ha aludido, a partir de un diagnóstico nacional se tornaba imperativa la atención a las profundas brechas entre jurisdicciones, posibilitando un nuevo despliegue de recentración curricular, tal como se había intentado conseguir a través de los CBC. De allí la presentación de los NAP, como nueva versión del currículum oficial, definidos como un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, concebidos como objetos de enseñanza orientados al desarrollo, construcción y ampliación de niños y niñas en torno de sus posibilidades cognitivas, expresivas y sociales (2004).

Secuenciados por año, atienden la flexibilidad necesaria intraciclo e interciclo. Resulta destacable la tendencia a la secuenciación, presente también en los DC, la que encastra en la noción de homogeneización como resultado de la revisión de las prácticas de enseñanza en función de sus resultados. Puede notarse su connotación como desajustadas a las variables curriculares prescriptas, cuestión inferida en relación con el nuevo eje que los vertebraba, el sujeto de aprendizaje, a diferencia de sus antecesores, relativos a los contenidos a transmitir. Plantean Veleda y Batiuk (2009) que constituyen una herramienta interesante, que no sólo propone una selección de contenidos y capacidades fundamentales organizados por años, escritos en un lenguaje accesible para los docentes, sino que además fueron acompañados de guías para la práctica docente, por tanto son considerados valiosos en términos de orientación de las prácticas de enseñanza, evaluación y promoción en las aulas.

Con posterioridad, en 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN), derogando la anterior; retoma la estructura educativa previa, extendiendo la obligatoriedad de la educación a toda la secundaria, y establece la universalización de los cuatro años del nivel inicial, fijando además la extensión de la jornada escolar en el nivel primario. Cabe destacar por su trascendencia política, siguiendo a Nosiglia (2007), la incorporación curricular de “conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley”, y “los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer”. Una cuestión significativa reside en uno de los fines y objetivos, relativo a brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la

comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura, elemento que aparece por vez primera enunciado en un espacio de privilegio en un instrumento legal; asimismo, fija como una de las ocho modalidades, como opciones organizativas y curriculares de la educación común, la educación artística. En el Capítulo referido a la Educación Primaria, se especifica que la finalidad consiste en proporcionar una formación integral, básica y común, y entre sus objetivos se alude a brindar oportunidades equitativas para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en particular la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. Más adelante, menciona puntualmente el fomento del desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Puede reconocerse como elemento clave la alusión a determinados contenidos, lo que supone la recentralización desde el estado nacional, que fortalece su papel en la definición de políticas educativas; como contrapartida, múltiples voces han reclamado en torno de los vacíos del instrumento normativo, entre ellas la de Sirvent y otros (2006), Carli (2006), Pelayes (2007) y Ruiz (2009).

Por su parte, y retornando al acercamiento a la situación de la enseñanza de las artes en la escuela, resulta sumamente enriquecedor partir de algunos elementos de análisis y de juicio postulados por los equipos técnicos nacionales en los documentos que se desprenden de la normativa. Entre ellos, se destaca el elaborado por Catibiela (2012), en el que se alude a la incorporación de la Educación Artística en la educación común y obligatoria, atendiendo como objetivo primordial al desarrollo de capacidades para la interpretación estético artística de las producciones y bienes culturales y simbólicos, lo que permitiría la construcción y el despliegue del pensamiento crítico, abstracto y divergente, considerado necesario para una actuación ciudadana plena. Para el desarrollo de tales capacidades, establece su no reducción a la apreciación o la lectura de obras, sino que involucra directamente las instancias de creación, producción y ejecución de las manifestaciones.

En este proceso, el mandato de socialización que ejerce la formación docente en general y del arte en particular adquiere nuevos contornos. Siguiendo a Muiños de Britos (2009), le corresponde un papel central en la sociedad y en la formación sistemática, en tanto el arte como campo de conocimiento, desde su renovada epistemología, ofrece caminos no transitados aún para su construcción pedagógica. En las articulaciones entre artes tradicionales, artes nuevas y nuevas tecnologías, se requiere de una mirada que presente la capacidad de adentrarse en la confección de formas de categorización, producción, coproducción y recepción, ya que presenta manifestaciones híbridas gestadas en un universo que capitaliza las distintas dimensiones de la cultura contemporánea. En este marco, la revolución cognitiva, basada en nuevas formas de percepción, requieren de una auténtica reforma del pensamiento, tal como postula Morín (2000); se hace perentoria la construcción de propuestas pedagógicas que den cuenta del estado del arte y de la cultura contemporánea, integrando las pluralidades del arte actual y ofreciendo múltiples alternativas. De allí la importancia de una construcción curricular en la formación básica que incluya el área de las Artes, sus distintas artes y disciplinas, a fin de coadyuvar al logro de múltiples alfabetizaciones que promuevan competencias generales y el desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas, interactivas, sociales, éticas, estéticas, corporales y afectivas.

### **Educación Plástica como espacio curricular**

Atendiendo la historia de las disciplinas escolares, puede mencionarse que el espacio curricular Plástica da cuenta de un entramado superpuesto de "tradiciones", tal como expresa Goodson (2000), que expresa el liderazgo de ciertos grupos, reflejado tanto en términos de contenidos en relación con la prescripción curricular, como fundamentalmente de reglas y rituales, criterios organizativos y juegos jerárquicos, mitos, y modos de formación y acreditación, desde donde resulta factible atender su carácter de producto genuino de disciplina escolar, tal como argumenta Viñao (2002). Así, será posible indagar en su presente contextualizado, atendiendo el solapamiento de sus sedimentos que manifiestan tanto su homogeneidad como su heterogeneidad ante la prescripción curricular, a fin de posibilitar cierta develación en torno de

aquellas prácticas que perduran y aquellas que cambiaron, al interior de la escuela y su cultura escolar.

De esta manera, se entiende que el espacio Educación Plástica en tanto disciplina escolar posee su propia historia, no tratándose de una entidad abstracta basada en una esencia universal estática. En sus transformaciones, cambian sus denominaciones y se modifican sus contenidos, y puede ser pensada como espacios de poder a disputar, en los que se entremezclan intereses y actores, así como acciones y estrategias, configurada al interior de un sistema educativo y sus instituciones con un carácter tendencialmente excluyente y cerrado, respecto de los aficionados y profesionales de otras materias, y en paralelo, tendencialmente hegemónico en relación con otras disciplinas y campos. Así, deviene en espacio de exclusividad de docentes acreditados y legitimados por su formación, titulación y selección correspondientes, que controlan la formación y el acceso de quienes desean integrarse en el mismo, y por ello conforma una fuente de poder y exclusión profesional y social, más significativa aún en tanto se erige en torno de un saber tan particular ypreciado como el artístico.

*“Un campo donde, por ejemplo, cuestiones en torno al paradigma del docente-artista y el artista-teórico tienen plena vigencia en el debate de las prácticas docentes: ¿un docente de educación artística debe ser necesariamente un artista?; ¿es mejor docente sí, además, ejerce el oficio de artista?; y en este caso ¿debe teorizar sobre su obra?; hacer teoría sobre el campo disciplinar, y ¿es inherente a la práctica artística?” (Martínez, 2010: 98)*

En estas coordenadas y como código profesional, la enseñanza de Educación Plástica se encuentra apoyada fuertemente en un saber empírico, de matriz praxeológica, autosuficiente y diferenciado de la cultura científica y pedagógica elaborada por los expertos como saber de matriz epistémica. Este es cuestionado en tanto discurso monopolizado que se expresa como natural y evidente, como manifiesta Sarffati Larson (1988), y en ese sentido, encuentra justificación en su poder coercitivo impersonal, como ordenamiento neutral en virtud de conocimientos más generales y actuales, y a la vez personal, en tanto se experimente su internalización como expresiones devenidas de la propia voluntad y razón. Por su parte, y de acuerdo con Verón (1995), el discurso pedagógico como discurso experto intenta ubicarse por fuera de la creencia al situarse como realidad objetiva, y a la vez, se instala en una relación asimétrica de poder respecto de quien lo escucha.

Desde su historicidad, según Terigi (2007), las artes en la escuela son pensadas desde cierta antinomia que supone miradas polarizadas, aludiendo a tres versiones de su inclusión, que por ello restan posibilidades ciertas de la experiencia estética en la escuela: como el sector del currículum reservado a la creatividad, como saber de élites, válido para quienes ya tienen asegurado otros saberes, y como tiempo para desarrollar un repertorio más o menos estabilizado de formas de actividad descomprometidas de sus referencias estéticas. La experta discute tales versiones, recuperando su inclusión en el currículum de la escuela masificada, que privilegia los saberes considerados entonces instrumentales, junto con materias “modernas”. Es en el conjunto de prescripciones que conformaron el currículum de la escuela moderna que puede rastrearse el lugar acordado a la enseñanza de las artes. Asimismo, comparte con el resto de las áreas la descontextualización de saberes y prácticas, su adscripción a un modelo imperante de desarrollo psicológico, su sumisión a ritmos y rutinas orientadas a la evaluación, y al reconocimiento de que la selección de saberes a enseñar dan cuenta de efectos de poder.

La valoración otorgada, más allá de los discursos que aparecen expresados en las prescripciones curriculares, da cuenta de que en la escuela primaria existe una fuerte jerarquización de las disciplinas escolares, que funciona en desmedro de las artísticas, adjudicándole un papel instrumental o subsidiario, y constituyendo en currículum nulo expresiones artísticas del arte popular, las nuevas tendencias, o la estética de lo feo, que no responden al modelo de arte tradicional. Asimismo, puede observarse que, más allá de los enunciados curriculares, en la práctica conviven diferentes enfoques generando tensiones y contradicciones, en tanto los docentes transitaron, diferentes enfoques durante su formación, y asistieron a reformas y transformaciones en cada disciplina. Entre buenas intenciones, capacitaciones, lecturas e interpretaciones, puede advertirse que en un mismo docente o en una misma institución coexisten por una parte propuestas que responden a distintas

concepciones filosóficas, creencias, valores y miradas sobre la infancia y el arte, y por otra, cierta homología reiterada en relación con las experiencias sostenidas en el tiempo.

*“(...) la confección de carpetas donde los alumnos exhiben la correcta ejecución de técnicas de dibujo y pintura, una por clase o sesión, son ejemplos un tanto tradicionales- pero no por ello sin vigencia- de los modos en que la escuela ha generado unos objetos y objetivos para las asignaturas llamadas artísticas, que los mismos docentes (...) dudan en reconocer como propios, y atribuyen a las condiciones que la escuela impone a la enseñanza en el área.”* (Terigi, 1998: 18)

La experta entiende, por ello, que la tarea requerida supera las acciones individuales de los docentes, sino que antes responde a la organización escolar, y podrían enmarcarse en aristas vinculadas con el orden de la política curricular, atendiendo las condiciones en las que se presentan las prescripciones curriculares que explicitan las intencionalidades relativas a la ampliación de la experiencia artística, y que se estipulen dispositivos tendientes a controlar la pérdida de referencias de contenidos escolares.

Por su parte, Spravkin (1998) realiza un recorrido por la enseñanza de Plástica en la escuela argentina, dando cuenta de su historicidad y larga tradición, en tanto sus contenidos y modalidades fueron siendo modificados. Denominado actual y habitualmente “Plástica” en la escuela pública de la provincia de Santa Cruz, se encuentra inscripto en el área “Educación Artística”. Este, de acuerdo con los Diseños Curriculares, se constituye en tres lenguajes, Teatral, Musical y Plástico- visual y Corporal- danza, y en tanto espacios específicos se disponen estructurados en ejes organizadores, siendo estos Códigos, modos y medios, y Manifestaciones artísticas. En tanto, en la provincia del Chubut, los Diseños Curriculares explicitan, en el área “de la Educación Artística” las disciplinas Plástica, Música, Teatro y Expresión corporal, estructurados en los ejes El lenguaje Plástico, Musical, Corporal, Teatral y su organización; El lenguaje Plástico, Musical, Corporal, Teatral: los modos y los medios; y Las producciones y manifestaciones plásticas, musicales, corporales, teatrales.

Como “Educación Plástica”, comenzó su desarrollo curricular bajo el nombre de “Dibujo”, desde 1.888, y se materializó como disciplina fuertemente instrumental, a partir de la implementación de la Ley 1.420. Resulta relevante destacar que puede leerse en el documento “La Educación Artística en el sistema educativo nacional” (2010), el reconocimiento en torno de gran parte de los rasgos históricos que actualmente moldean y direccionan la Educación Artística en sus niveles superiores, los que inician su institucionalización durante el siglo XVII, bajo el pensamiento moderno, convirtiéndose por ello en heredera de la Tradición Clásica europea y occidental, bajo la estética del iluminismo enciclopedista. De allí cobraron vigor y vigencia las nociones de “Bellas Artes”, “obra” y “genio creador”, que dan cuenta del arte como complemento indispensable del conocimiento, unívoco y universal, y reductible a la esfera de lo sensible, por oposición a lo inteligible. Se consideraron, desde esta perspectiva, las manifestaciones artísticas concebidas como “cultas”, modelo a seguir e imitar, de allí que la copia, imitación y reproducción de modelos secuenciados constituyen las estrategias pedagógicas más representativas que requieren de saberes y destrezas específicas, centrando la atención en un canon basado en el criterio de belleza de los siglos XVII y XIX. Este modelo hegemónico basado en la inspiración creativa y la excepcionalidad que encuentran sustento en la individualidad se caracterizó por la autosuficiencia estética y su supuesta autonomía respecto de otros sistemas, como señala Flores Ballesteros (1997).

*“El arte, según esta concepción, se basa en lo emocional; lo que presenta es subjetivo; no necesita de la investigación; requiere de «capacidad», para el arte se tienen o no se tienen condiciones; permite que el sujeto exprese su interior o que refleje en forma transparente el exterior; no es cosa seria porque su misión es entretener, conmover, adornar; usa la metáfora. La técnica virtuosa sumada al talento da por resultado una obra de arte. El arte se divide en géneros altos y bajos. Entre los primeros ubicamos la música clásica, la ópera, la pintura, los clásicos de la literatura. Y entre los segundos, la fotografía, el dibujo, los géneros musicales «menores», el circo, la televisión, la historieta, el grafiti, etc. El artista es un bohemio que vive en su mundo sin preocuparse por la sociedad y que crea según su imaginación, sus condiciones innatas y algo de estudio; incluso, algunos son autodidactas.”* (Fernández Troiano, 2010: 28)

Recuperando algunas aproximaciones a los contenidos identificados por años, en los tres primeros remiten a rudimentos de la geometría, a través de líneas curvas y rectas, de ángulos, líneas y polígonos, para llegar a los planos y la medición de volúmenes, en tanto en quinto grado se agrega el dibujo de mapas y elementos de perspectiva, cerrando en sexto año con elementos propios del dibujo arquitectónico y de adorno. Como advierte Catibiela (2009), la denominación del área supuso conllevar prácticas que proponían la adquisición de herramientas para lograr la representación de una obra final, que en paralelo condujo a la diferenciación entre aquellos alumnos “talentosos o dotados del arte” y los otros, excluidos de esa cualidad supuestamente innata, perfilándose de este modo la enseñanza artística como exclusiva.

A la luz de estos contenidos, cobra nuevas acepciones el planteo respecto del carácter subsidiario de las artes, desde la perspectiva de Plástica, habida cuenta de que, en su génesis curricular, este consistía probablemente en su soporte más sustancial. Asimismo, si se piensa en triangulación con la literatura como contenido escolar- inmersa a su vez en el área lengua-, puede verse una centración en la preceptiva, bajo la intención de nutrir y orientar los mecanismos perceptivos junto con la técnica adecuada y la definición precisa, que permitiesen la observación y análisis detallado de un objeto o situación. De allí la copia y su repetición, y el valor del precepto como garantía del aprendizaje.

Con posterioridad, el auge de la psicología y el despliegue de las ciencias de la educación supuso ofertar una mirada más particularizada sobre el alumno en tanto infante o niño, que repercutió directamente sobre la noción de aprendizaje, destacándose sus modos de acción, sus formas de pensamiento y conocimiento, así como sus formas de representación visual. Así, la revisión de la designación del espacio cobra relevancia en la modificación por “Expresión plástica”, acentuando la expresión de sentimientos como objetivo fundacional de ese área institucional.

*“La denominación “plástica” define un modo de concebir cierto recorte del campo que se sustenta (...) en la corriente expresivista, destinada a la educación de sujetos libres que se expresan sin trabas ni limitaciones. Si el arte es expresión, la función de la educación consistirá en posibilitar la manifestación de la expresividad. Esta se pone por delante de la conceptualización, y la técnica es el vehículo que permite el surgimiento del potencial creativo. Aunque la “obra” no se produzca se accederá de todos modos a una actividad placentera, a través de la manipulación de la materia, donde se imprime el gesto y exteriorizan la sensibilidad y las emociones.”* (Catibiela, op. cit.: 52)

Asimismo, los movimientos artísticos de vanguardia ingresaron con desmedida fuerza en los imaginarios de la época- como el expresionismo, el surrealismo, el cubismo- reclamando rupturas con los preceptos de arte más tradicionales. Sensibilidad e imaginación nutrieron las innovaciones curriculares lenta pero irreversiblemente; a partir de los aportes de Read y Lowenfeld, se acuñaron los conceptos de “educación por el arte” – diferenciándola de educación artística- , de “libre expresión” y de originalidad, pilares de la enseñanza progresista que encuadró en los postulados de la Escuela Nueva. En paralelo, el tecnicismo asoció fuertemente este espacio con el término de visión, definiéndolo como productor de conocimientos únicos y universalmente válidos.

Se entiende que de la confrontación de las distintas posturas, surgen unos modos de pensar y entender el arte en la escuela en los que convivieron, no sin contradicciones, prácticas preceptivas y espontaneístas, llevando a estas últimas a su supremacía, lo que supuso significar una polaridad entre conocimiento y expresión, un repliegue de la enseñanza y la instalación de la noción de que el espacio curricular Educación Plástica constituía, por derecho propio, aquel momento y lugar en el que se manifestaban aspectos emocionales de los alumnos y alumnas. De esta manera, puede considerarse que la técnica es el contenido, basada en preceptos que constituyen el dominio del docente, materializada en la producción, en la que se desarrolla el aspecto emocional, que permite una “decoración” de aulas y salas, así como cumple una función específica en términos de “ornamentación” en ocasión de los actos escolares.

Puede leerse en el “Documento de la Dirección de Educación Artística de Buenos Aires” (2006), bajo el análisis de los modelos pedagógicos que impregnan las prácticas cotidianas en términos de construcción histórica, los diferentes sentidos, propósitos y

finalidades sustentadas en ideologías estético pedagógicas, el desarrollo de los aspectos emocionales y afectivos de las personas, orientados a la autoexpresión; el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre, como área de apoyatura a las asignaturas académicas de la currícula escolar, generando un estado de distensión en respuesta a la exigencia institucional sobre esas asignaturas o ayudando a los alumnos a comprender mejor los contenidos de dichas materias; como espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual; y como ejercicio de las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas fundamentales dirigida a los alumnos con determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes naturales.

En términos de enseñanza, y de acuerdo con Arenas y Ranzuglia (2010), los enfoques adoptados encuentran sus cauces en el enfoque de la enseñanza de las técnicas, relativos a la adquisición de habilidades y destrezas vinculadas con el dominio de los materiales, soportes, instrumentos y procedimientos propios del hacer artístico; el enfoque progresista, basado en postulados relativos a la autoexpresión; el enfoque lúdico, estipulado a partir del proceso de animación lúdica desarrollado por Dinello; el enfoque de la escuela nueva, centrado en el desarrollo de las capacidades del niño en tanto sujeto activo; el enfoque de la producción artística como producción sociocultural, carente de impacto real en tanto ignorado por las políticas curriculares; y los enfoques integradores, que comprenden el arte en su contexto histórico, social y educativo, relacionado con el modelo pedagógico que es recuperado por los diseños curriculares. De la mixtura de estos se crean y recrean las prácticas de enseñanza, dando cuenta de continuidades y escisiones profundas en los modos de concebir el arte en general y las artes plástico- visuales en particular.

Tal mixtura es analizada por Terigi (2006), quien advierte que en las escuelas predomina el análisis lógico o el pensamiento deductivo por sobre otros modos de pensamiento como el visual, auditivo, metafórico, cenestésico. Además, los fenómenos característicos de la escolarización del saber afectaron de un modo peculiar a las disciplinas artísticas, de allí su subordinación a ciertos fines patrióticos y despojadas de sus referencias estéticas. Esta limitada concepción o finalidad de la Educación Artística, que adscribía una particular función a los lenguajes obligatorios de la ley 1420, a pesar de integrar una proyección pensada como respuesta a un momento sociohistórico de fines del siglo XIX, aún se encuentra presente en la representación social y en las prácticas de gran parte de las instituciones del sistema educativo nacional. Tal como advierte Berdichevsky (2012), el escenario escolar actual se encuentra fuertemente asentado en la cultura letrada, que considera el sentido de lo visual como accesorio, aquello que ilustra y adorna de acuerdo con la visión tradicional y hegemónica; desde este marco, el uso de la imagen suele banalizarse y conducirse frecuentemente hacia la estereotipia.

*“Las actividades áulicas, centradas en la copia de modelos, en el aprendizaje de técnicas, en la producción de objetos artesanales o “manualidades”, en la libertad de expresión o incluso en el “puro visualismo” (lectura de imágenes pero sin contexto social de producción o consumo) llevaron a que la enseñanza de las artes visuales se considere como un saber informal o una habilidad funcional de poca significatividad social.”* (Costa, 2006: 105)

La Reforma- transformación curricular de los noventa colocó la Educación Artística en relevancia, en tanto se destaca su aporte al desarrollo no sólo emocional y sensitivo del sujeto escolar, sino en particular a la cognición, y estipuló un área específica recorrida por la Semiótica, en sus cruces con los nuevos lineamientos teóricos comunicativos. Desde esta perspectiva, los currícula se encuentran basados en que las formas de expresión artística responden a estructuras de funcionamiento y acción similares a otros lenguajes, y los resortes para la percepción pueden situarse más allá de la apariencia primaria de las imágenes, colaborando en la comprensión de esas estructuras internas o sintaxis que las constituyen en sus fundamentos. Pero, tal como se ha mencionado precedentemente, el peso y densidad de la prescripción curricular no tuvo el impacto deseado a nivel de prácticas. Tal como sostiene Pereyra (2011), los docentes no se pliegan de manera absoluta y sin fisuras a la prescripción curricular, y sus prácticas de enseñanza se encuentran tamizadas por las experiencias propias, sin desmedro que pueda leerse en ellas continuidades históricas, y por ende, devengan colectivas. Entre ellas se distingue cierta modalidad original de construcción de programaciones que conjuga diversas prescripciones así como los saberes ordinarios, en un quiebre significativo con las modalidades más históricas y tradicionales. Por ello, pueden ser

entendidas como interacciones sociales históricas, susceptibles de resignificación en contraposición con nuevas y actualizadas versiones de lineamientos, llegando a resemantizar algunos de los sentidos que los motorizan, como producciones, por tanto, de significados.

Desde esta perspectiva, cobran vigor las miradas expertas en torno del estado de situación de la enseñanza luego de la implementación de los CBC, en tanto no trajeron consigo los cambios e innovaciones demandados. Al respecto, en un mismo documento, “Fuentes para la Transformación Curricular. Educación Artística y Educación Física”, pueden rastrearse los supuestos explícitos en torno de aquello instituido como inhabilitador de tales transformaciones. Según Frega (1997), el énfasis debería ubicarse a nivel de formación y como capacitación, atendiendo el miedo al cambio, la tendencia a convalidar la postura personal y a hacer recaer en carencias materiales las causas de la resistencia a la renovación, y la superación del miedo a la tecnología.

*“Ser docente-animador —estilo que debería predominar para el área de la expresión estética en la EGB y en la Educación Polimodal— es ser “consumidor de energías y de tiempo”. Encauzar creativamente las acciones creativas de los educandos de los distintos niveles previstos en el sistema que encuadra la Ley 24.195 no tolera la existencia de profesores “transeúntes”, “fatigados”, “deprimidos”, “faltos de estímulo” afectivo y pecuniario. (...) sin un apoyo integral que revalorice la noble función de educar al soberano, desde la familia, los medios y el Estado, los mejores diseños pedagógicos estarían condenados al fracaso.” (Frega, op. cit.: 59)*

Por su parte, Tapia de Osorio (1997) sostiene que la denominación misma de Educación artística, utilizada en la Ley Federal de Educación, otorga prioridad al valor de los aprendizajes “sobre” arte, y en ese sentido fue pensada como una disciplina con contenidos susceptibles de ser transmitidos intelectualmente, que no involucra necesariamente el compromiso con el hacer; a su vez, supone que el bagaje cultural e histórico cobraría el valor del “qué enseñar”, y la reproducción el “cómo enseñar”. Paralelamente, la experta advierte que en el desarrollo curricular se coloca en evidencia un currículum oculto, producto de la formación de los docentes que no poseen claridad ni seguridades personales en lo estético-expresivo; estas limitaciones o carencias les impedirían asumir un mayor compromiso, desde el que la falta de aptitud conllevaría la imposibilidad del cambio de actitud. Así, el modelo propuesto encontró basamento en el predominio de la acumulación y el traspaso de datos, y la receptividad como actitud esperada del alumno. Ante ello, se postula como un área más de conocimientos que privilegia aprendizajes sobre arte, música, teatro, o incluso su uso a la manera tradicional, como adorno en los festejos escolares o, en su defecto, como una actividad agregada, en horarios extra- escolares. Finalmente, Vega (1997) argumenta que, en el encuentro con la realidad, resulta necesario reformular las modalidades y frecuencias de las actividades de educación artística, llamadas “Especiales”, para que resulte factible una redistribución del tiempo de vínculo y producción necesario a fin de que el proceso sea vivenciado sin presiones. Se destaca, entonces, que cada voz orienta la percepción respecto de aquellos posibles motivos que conducen, finalmente, a la reproducción de las tradiciones en la enseñanza. Pero en el terreno de la práctica efectiva, se reconoce que es el balance de tiempos, recursos y posibilidades lo que perfila cierta definición provisoria de la enseñanza, antes que los ideales.

En este estado de situación, un interrogante de interés consiste en la frecuencia y tratamiento de la obra de arte en el recorrido propio del espacio Plástica.

*“¿Es posible imaginar un aula en la que los girasoles de Van Gogh compartan la pared con el retrato de algún prócer? ¿Podrán alguna vez los educadores darse cuenta de que Quinquela Martín pintó el mismo puerto del que hablan los manuales? ¿O que nadie mostró la invasión napoleónica con la profundidad y el horror con que lo hizo Goya?” (Spravkin, op. cit.: 81)*

### **Regionalización e identidad cultural desde una perspectiva curricular**

El arte como puente al conocimiento supone en sí mismo, desde su dimensión epistémica, conocimiento. Resulta relevante dar cuenta de las perspectivas respecto del papel de las artes

visuales en la escuela para resituar el espacio curricular Educación Plástica en virtud de la utilización y frecuencia de acercamientos a reproducciones de obras tales como pinturas, esculturas y murales considerados artísticas, y su vinculación con las producciones artísticas locales, entre ellas las que se encuentran distribuidas diferencialmente en el espacio urbano. Este recorte supone el despliegue de la regionalización estipulada en los DC, como construcción propia de los equipos técnicos, si bien en los CBC no se explicitan de manera extensa los alcances del concepto, tal como especifica Frega (2002).

Un rastreo minucioso por la prescripción curricular en los diversos niveles de concreción, en particular a partir de los documentos diferenciados existentes permite colocar la mirada en que, en orden cronológico, los equipos técnicos provinciales elaboraron los DC, y sólo posteriormente hicieron su aparición los NAP (en 2007 para el primer ciclo, y en 2010 para el segundo) generados por los equipos técnicos nacionales. Ambos documentos proveen las referencias generales en torno de supuestos relativos al acontecer institucional.

Tal como se lee en la prescripción curricular de la provincia de Santa Cruz, es específicamente desde el Eje “Manifestaciones artísticas” que se pretende un acercamiento sistemático y metódico al contexto natural, social y cultural, con el patrimonio cultural universal. Así, en el citado documento se establece la ponderación del proceso interpretativo.

*“(...) La interpretación permite al alumno reconocer los elementos y las reglas compositivas particulares de cada lenguaje, las técnicas, la idea expresada o comunicada en la obra, y el significado social y cultural que subyace en la misma. Estos contenidos favorecen el desarrollo de la sensibilidad estética y el juicio crítico.”* (Consejo Provincial de Educación, provincia de Santa Cruz, 2004: 10)

Hacia el interior del Eje, se ubican como temáticas a explorar o contenidos aglutinantes “Comunicación visual”, “Los procesos de producción y productos artísticos”, y “El patrimonio cultural”. En el segundo, se estipula la apreciación directa de productos y procesos artísticos en espacios convencionales y no convencionales en escuelas, museos, plazas, talleres de artesanos (Primer Ciclo), y la experimentación directa en los procesos de producción y productos artísticos en escuelas, museos, plazas, talleres de arte y artesanos, arquitectura (Segundo Ciclo). A su vez, desde el tercero de los contenidos se explicita la lectura de imagen de producciones propias y del patrimonio cultural regional, nacional y universal, mencionándose como categorías específicas la decodificación y la temática (Primer Ciclo) y la idea denotada y connotada, junto con la utilización de figuras retóricas (Segundo Ciclo).

Por su parte, en la prescripción curricular de la provincia de Chubut se lee, bajo el subtítulo “Orientaciones didácticas”, Plástica.

*“Se debe fomentar la observación detenida en el entorno sociocultural, observando con detalle la realidad y los elementos que la constituyen (...) La actividad creativa está relacionada con la riqueza y variedad de experiencias acumuladas. (...) Se debe observar y analizar aspectos de la realidad y producciones plásticas.”* (Ministerio de Educación, Provincia del Chubut, 1997: 157)

Es específicamente desde el Eje “Las producciones y manifestaciones plásticas”, bajo el subtítulo “El patrimonio cultural”, que se reconoce hacia su interior la producción artística del entorno- Las diferentes producciones artísticas plástico- visual del entorno, Diferentes modos de expresión y comunicación, Las manifestaciones artísticas de la región: pictóricas, escultóricas, arquitectónicas. Asimismo, entre los contenidos procedimentales se menciona el reconocimiento de algunos de los modos y técnicas utilizados por artistas plásticos de la región, para el Primer Ciclo. Por su parte, se explicita en idéntico eje, bajo el subtítulo “El patrimonio cultural”, lo referido a La producción artística en distintos contextos sociales y culturales de la Provincia, de la Región Patagónica; La producción artística Nacional en distintos contextos históricos; y La producción artística Latinoamericana en distintos contextos históricos; y como contenido procedimental se hace alusión a la Interpretación de producciones plásticas propias, de sus pares, de artistas plásticos; Reconocimiento y valoración del patrimonio cultural de la Provincia, de la Región Patagónica, del país, de Latinoamérica, para el Segundo Ciclo.

Luego de este breve recorrido, resulta factible reconocer que en el campo prescriptivo en ambas provincias y desde el espacio Educación Plástica, la regionalización y algunos de sus recortes contemplan y articulan, tanto en términos conceptuales como procedimentales, el reconocimiento y la apropiación de obras artísticas que componen el paisaje urbano. Tal como supo señalar Mondani (2004), los contenidos propios del espacio se orientan hacia la noción de patrimonio cultural por localización, con desarrollo espiralado discontinuado de lo regional, nacional, latinoamericano y universal, sin mención ni distinción entre el patrimonio cultural plástico –visual de raíz folclórica o popular- y producciones académicas.

Desde el marco nacional, se plantea en los NAP para el primer ciclo/primer unidad pedagógica en Santa Cruz (primero, segundo y tercer grado), como oferta que la escuela debe atender en las situaciones de enseñanza, la promoción de la construcción de la propia identidad, en virtud de la comprensión, valoración, respeto y disfrute *de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural de la localidad y de la región a la cual pertenecen*. Los dos ejes establecidos consisten en “En relación con la práctica del lenguaje visual”, y “En relación con la construcción de identidad y cultura”, comunes a todos los lenguajes (Música, Teatro y Artes del movimiento- Danzas). En este último se explicitan como centrales la creación de situaciones que requieran el reconocimiento de tipos de expresiones visuales y el diálogo sobre las emociones y pensamientos que generan, superando y trascendiendo estereotipos estéticos centradas únicamente en *lo bueno, lo bello, lo placentero*. Asimismo, se establece la reflexión compartida con pares y docente acerca de las cualidades de las producciones que integran y representan el patrimonio visual local, regional y universal, la identificación y reconocimiento de signos, símbolos y/o rasgos visuales predominantes de la cultura de pertenencia comunitaria, y la realización de registros visuales sobre las características de las producciones que integran el patrimonio visual local y regional en relación con lo universal.

Los NAP para el segundo ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria- Primer año de Educación Secundaria establecen, entre otras, la oferta de situaciones de enseñanza que promuevan la construcción de la identidad desde la comprensión y valoración de las manifestaciones artísticas que integran el patrimonio cultural regional, nacional y latinoamericano y el reconocimiento de los artistas, así como la comprensión de la producción artística como fenómeno situado en un contexto político, económico, social y cultural y el reconocimiento de las relaciones entre las manifestaciones artísticas, los contextos culturales, políticos, económicos y sociales, y los ámbitos de circulación tradicionales y no tradicionales. Los ejes comunes a todos los lenguajes consisten en “En relación con las prácticas...” y “En relación con la contextualización”. En el primero se alude a la interpretación de producciones visuales propias y ajenas, como artistas reconocidos de la región, del país y del mundo, lo que supone el recorrido por la totalidad del proceso del fenómeno artístico, y la atención al carácter ambiguo y poético del discurso artístico según los usos del público; en tanto en el segundo se plantea la consideración de la imagen visual como proceso situado en un contexto cultural, atendiendo la relación entre las imágenes visuales, los contextos culturales y los circuitos de circulación, la frecuentación de encuentros, muestras y espectáculos, y el contacto con artistas de diversas especialidades de las artes visuales en tanto productores culturales, y el conocimiento y la valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional.

### **A modo de reflexiones finales y nuevos interrogantes**

Desde un primer análisis, se observa en los últimos documentos prescriptivos un esfuerzo sustancial por construir articulaciones válidas y legibles en torno de la práctica de cada lenguaje y de sus contextualizaciones, en las que se insiste y ejemplifica de manera simple y clara la ubicación del arte en la trama cultural, cuestión central no referida en los CBC y los DC. De esta manera se entiende la explicitación de los niveles locales, provinciales y nacional, ante lo que se advierte la exclusión de coordenadas que si hicieron acto de presencia en los CBC y DC, como región patagónica, Latinoamérica y universo. A su vez, puede mencionarse que se hace referencia de una manera tangencial a una recentración curricular focalizada en el entorno concebido desde lo más específico y cercano, que puede encontrarse inscripta en debates ideológicos y políticos no directamente explicitados, pero que sin dudas desbordan sus posibilidades de implementación.

A partir de esta lectura, pueden delinearse como problemáticas detectadas ciertas disparidades y perspectivas dicotómicas en términos de superposiciones no precisamente armónicas en relación con maneras de percibir e interpretar la matriz cultural y su inscripción en los planos locales, regionales, nacionales y transnacionales. Se plantea entonces una recuperación de la significativa tensión entre particularidades y generalidades, traducido en el terreno en las perspectivas locales, regionales y nacionales, por una parte, y aquellas que avanzan en las perspectivas latinoamericanas y universales, que encuentran resonancia directa en posicionamientos más allá del campo artístico y su campo pedagógico, ya que se vinculan estrechamente con configuraciones identitarias y la problematización de las culturas. Estas se tornan inabordables desde una perspectiva que las conciba como sistemas cerrados y autosuficientes, demarcadas con límites definidos y centros aislados; tampoco puede concebirse la existencia de un orden cultural definido, en tanto sus elementos, en un interjuego entre presencia y ausencia, se inscriben y dependen del contexto histórico específico, en el que se presentan como indicios, y así, acertados o diferentes. A su vez, siguiendo el análisis de Braslavsky (1998), quien caracterizó la primera etapa del movimiento de transformación curricular como “dispersión federal”, reconoció hacia su interior como reacción a la orientación positivista y eurocéntrica de los planes y programas fundacionales una propuesta de formación a través de contenidos organizados desde lo cercano a lo lejano, mencionando asimismo que con posterioridad y desde la segunda etapa del movimiento aludido, la “concertación federal”, se puede reconocer como distintivo el apego a cierto énfasis regionalista y particularista. Esta mirada interesada en ese momento específico se traduce actualmente en la constelación actual de prescripciones y situaciones educativas.

Pensar de esta manera las culturas y los órdenes culturales coloca el énfasis en sus dimensiones temporales y relacionales, que posibilitan atender el plurívoco escenario en el que se plantean deslizamientos y conflictos propios de la interculturalidad, desplazados en el terreno poroso del arte y de su enseñanza. En un marco en el que la globalización delinea lo particular y lo universal en su definición y tratamiento social, entre ellos el escolar, cabe recuperar las expresiones de Tiramonti (2005), quien sostiene que como institución pensada en la intersección del pasado, el presente y el futuro, la escuela transmite una versión como legítima, válida y sin fisuras del mundo y de la vida, en tanto oferta un acervo cultural y una valoración de los rasgos identitarios de la nacionalidad, entre otros, aportando a la construcción de las representaciones que tenemos de nosotros mismos, así como de nuestros vecinos, derechos, lugar que ocupamos en el mundo y el que deberíamos ocupar; desde allí es que se torna legible el presente y se construye una hipótesis orientadora sobre el futuro posible. La lectura atenta de los procesos de inclusión y exclusión curricular coloca en evidencia asimetrías y discontinuidades que pueden socabar la naturaleza dilemática de los actuales procesos de institucionalización de determinado recorte erigido en “la cultura” y sus modalidades de reconstrucción crítica y apropiación. Desde esta perspectiva, la noción de patrimonio cultural, materializada en las delineaciones curriculares orientadas a la constitución de una cultura local, regional, nacional y universal en clave identitaria mantiene y perpetúa un desarrollo discontinuado desde prescripciones que pugnan por la imposición de discursos y prácticas relativos a localidades, regiones, nacionalidad, latinoamericanismos y universalidades en relación con las artes visuales y su enseñanza de manera indistinta, sin articulaciones entre niveles, planos y dimensiones que permitan una visión y una valoración susceptible de recuperación en el mismo nivel educativo o en el nivel siguiente. Resulta, por tanto, en campo fecundo de indagación teórica y empírica el desarrollo curricular al interior de las instituciones educativas, en las que cobrarán nueva dimensión y materialidad las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, en virtud de las potenciales rearticulaciones de miradas y posicionamientos polarizados, las reelaboraciones de sentido a las que se encontrarán sujetas y las nuevas inscripciones de significados a las que darán lugar o inhabilitarán desde y hacia la Educación Plástica.

### Referencias bibliográficas

- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004): “Concepciones sobre el currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, N. 40, 2004, p. 1-22.
- Ariès, P. (1992): “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. Taurus, Madrid.

- Arenas, N. y Ranzuglia, M. (2010). La enseñanza de las artes visuales en la zona este. Informe del Proyecto de Investigación. Disponible en: [www.ens9001.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/ensenanza\\_artes\\_visuales\\_z.e..pdf](http://www.ens9001.mza.infed.edu.ar/sitio/upload/ensenanza_artes_visuales_z.e..pdf). Consultado en 19/11/2012 a 15:30.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1991): "Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Trillas, México.
- Berdichevsky, P. (2012): "Arte y cultura visual en la formación de maestros". En *Instrumento, Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, N. 2, 2012, p. 231-242.
- Bertoni, L. (2001): "Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX". Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Braslavsky C. y Cosse G. (2006): "Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones". *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, N. 2, 2006, p. 1-26.
- Braslavsky, C. (1998): "El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina". En: Filmus, D (comp.) *Democracia, desarrollo e integración*. Editorial Troquel, OEI, Buenos Aires, pp. 365-402.
- Braskavsky, C. (1989): "La discriminación educativa en Argentina". Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carli, S. (2010): "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001): Figuras de la historia reciente". En *Educação em Revista*, N. 01, 2010, p. 351-382.
- Carli, S. (2006). "Apuntes críticos sobre el Documento base: Ley de Educación Nacional Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". Jornadas de Reflexión Pública "La educación en debate: Desafíos para una nueva Ley", Escuela de Ciencias de la Educación y Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Catibiela, A. (2012): "Propuestas para la enseñanza en al área de educación artística: artes visuales: las artes visuales en la escuela primaria: propuesta en relación con el espacio público y las nuevas tecnologías". Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Catibiela, A. (2009): "Qué hay que saber sobre plástica". En *El Monitor de la Educación*, N. 23, 2009, p. 52- 53.
- Costa, M. E. (2006): "Ejes conceptuales en la didáctica de las artes visuales". En *Arte e Investigación*, N. 20, 2006, p. 101- 106.
- Da Silva, T. (1998): "Cultura y Currículum como prácticas de significación". En *Revista de Estudios del Currículum*, N. 1, 1998, p. 59-76.
- De Alba, A. (2007): "Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación". Plaza y Valdés, México.
- Diker, G. (2002). "Organización y perspectivas de la Educación inicial en Iberoamérica: Principales tendencias". Organización de Estados Iberoamericanos, p. 1-30. Disponible en: [www.oei.es/oeivirt/educprees.htm](http://www.oei.es/oeivirt/educprees.htm). Consultado en 25/04/2008 a 17:30
- Diker, G. y Terigi, F. (1997): "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta". Paidós, Buenos Aires.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2007): "Lenguajes en plural". En *El monitor de la educación*, N. 13, 2007, p. 26-32.
- Dussel, I. (2006): Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago de Chile. Disponible en: <http://dev.elcorreo.eu.org/IMG/pdf/doc-1252.pdf>. Consultado en 20/03/2012 a 17:23.
- Dussel, I. (2001): Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina (1990-2000): Elementos para su análisis. Informe preliminar para el proyecto: Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. Ministerio de Educación en Argentina, Chile y Uruguay. Disponible en: [afm.blogia.com/temas/investigacion-y-desarrollo-del-curriculum-egb1-y-2.php](http://afm.blogia.com/temas/investigacion-y-desarrollo-del-curriculum-egb1-y-2.php). Consultado en 23/06/2012 a 14:03
- Fernández Troiano, G. (2010): "Tres posibles sentidos del arte en la escuela". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 52, 2010, p. 23- 41.
- Flores Ballesteros, E. (1997): "Arte, identidad y globalización". En: Bayardo, R. y Lacarrie, M. (comps.). *Globalización e identidad cultural*. Ciccus, Buenos Aires, pp.131- 147.
- Frega, L. (2002): La identidad nacional como valor en la educación artística: algunos hallazgos de una investigación en curso en la Academia Nacional de Educación. Ponencia

presentada en XII Encuentro. Estado de la Investigación Educativa, La escuela argentina y la educación en valores. Disponible en: [www.ucc.edu.ar/reduc/frega.pdf](http://www.ucc.edu.ar/reduc/frega.pdf). Consultado en 03/03/2013 a 13:37.

- Frega, L. (1997): "Educación plástica". En: Frega, L. y otros. *Fuentes para la transformación curricular: Educación Artística y Educación Física*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, pp. 13- 64.

- Gamarnik, C. (2010). La cultura popular: diferentes perspectivas teóricas, historia del concepto y panorama actual. Clase 7. En: Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

- Gimeno Sacristán, J. (2001): "El Currículum: Una reflexión sobre la práctica". Morata, Madrid.

- Goodson, I. (2003): "Estudio del currículum. Casos y métodos". Amorrortu, Buenos Aires.

- Goodson, I. (2000): "El cambio en el currículum". Octaedro, Barcelona.

- Judengloben, M. Arrieta, M. y Falcone, J. (2003): "Brechas educativas y sociales. Un problema viejo y vigente". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, DINIECE, Buenos Aires.

- Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico". En: Menegus, M. y González, E. (coord.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. UNAM, México, pp. 131-153.

- Kit, I. (2004): "La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza: una aproximación a los logros actuales y a los desafíos pendientes, estudio comparativo en cuatro provincias argentinas". UNICEF, Buenos Aires.

- López, N. y Gluz, N. (2002): "Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balance de los años 90 en la Argentina". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires.

- Minteguiaga Garaban, A. (2009): "Lo público de la educación pública: la reforma educativa de los noventa en Argentina". FLACSO, México.

- Mondani, A. (2004): "Las adecuaciones jurisdiccionales de los Contenidos Básicos Comunes del Consejo Federal de Educación". Boletín de la Academia Nacional de Educación, N. 59, 2004, p. 4-9.

- Morín, E. (2000): "Introducción al pensamiento complejo". Gedisa, Barcelona.

- Muiños de Britos, S. (2009): "La educación artística en la cultura contemporánea". En: Giráldez, A. y Pimentel, L. (coord.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. OEI / Santillana, Madrid, pp. 09-20.

- Morduchowics, A. y Arango A. (2007): "Gobernabilidad, gobernanza y educación en Argentina". UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

- Nosiglia, M. (2007): "El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas". En *Praxis Educativa*, N. 11, 2007, p. 113- 138.

- Palamidessi, M. (2006): "El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En: Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI-OSDE, Buenos Aires, pp. 131-155.

- Pelayes, S. (2007): "Reformas del Estado y nuevas formas de regulación de la Educación. Ley Nacional de Educación: la Reforma de la Transformación educativa". En *Kairos, Revista de Ciencias Sociales*, N. 19, 2007, p. 1-12.

- Pereyra, A. (2013): "Y un día nos vestimos de blanco... Primeras Prácticas en la Formación Docente Inicial". Utopías, Ushuaia.

- Pinkasz, D. (2010): El cambio en el currículum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular reciente de la Argentina. Clase 4. En: Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO Virtual Argentina, Buenos Aires.

- Ruiz, G. (2009): "La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales". En *Revista de Educación*, N. 348, 2009, p. 283- 307.

- Ruiz, G., y otros (2008): "La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza. La educación básica durante las primeras décadas del siglo XX". *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA*, N. 2, 2008, p. 237-250.

- Sarffati Larson, M. (1988): "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología". En *Revista de Educación*, N. 255, 1988, p. 151- 189.

- Siede, I. (2009): El Contexto social y el Nivel Inicial. Conferencia, Ciclo "200 Conferencias para 200 años". Dirección Provincial de Educación Inicial. Disponible en: [www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/el-contexto-social-y-el-nivel-inicial-isabelino-siede-la-plata-25-de-agosto-de-2009.pdf](http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/el-contexto-social-y-el-nivel-inicial-isabelino-siede-la-plata-25-de-agosto-de-2009.pdf). Consultado el 30/06/2011 a 17: 35.

- Sirvent M.T., Toubes A., Llosa S. y Topasso, P. (2006): "Nuevas leyes, viejos problemas en educación. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular". En *Revista Recreación*, N. 32, 2006, p. 1- 7. Disponible en: [www.recreacionnet.com.ar](http://www.recreacionnet.com.ar). Consultado el 03/05/2013 a 16:36.
- Spravkin, M. (1998): "Enseñar plástica en la escuela". En: Akoschky, J. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, Buenos Aires, pp. 93-132.
- Suárez, D. (2003): Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente". Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPP-UERJ. Disponible en: [www.lpp-uerj.net/olped](http://www.lpp-uerj.net/olped). Consultado el 25/06/2013 a 20:30
- Tapia de Osorio, G. (1997): "Educación plástica". En: Frega, L. y otros. *Fuentes para la transformación curricular: Educación Artística y Educación Física*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, pp. 65- 153.
- Tenti Fanfani, E. (1989): "El estado educador". En: Isuani, E. y Tenti Fanfani, E. (comp.) *Estado democrático y política social*. Eudeba, Buenos Aires, pp. 232- 253.
- Terigi, F. (2009): Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Buenos Aires, OEA/AICD.
- Terigi, F. (2007): "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Editorial Del estante, Buenos Aires, pp. 87-97.
- Terigi, F. (2006): "Diez miradas sobre la escuela primaria". Siglo XXI, Buenos Aires.
- Terigi, F. (1998): "Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En: Akoschky, J. y otros. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós, Buenos Aires, pp. 13-92.
- Tiramonti, G. (2005): "La escuela en la encrucijada del cambio epocal". En *Educación Social*, N. 92, 2005, p. 889- 910.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004): "La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media". Manantial, Buenos Aires.
- Vega, R. (2007): "Educación Artística". En: Frega, L. y otros. *Fuentes para la transformación curricular: Educación Artística y Educación Física*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, pp. 157- 229.
- Veeda, C. y Batiuk, V. (2009): "Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el Nivel EGB 1 y 2/ Primario." Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Verón, E. (1995): "Semiosis de lo ideológico y el poder". UBA, Buenos Aires.
- Viñao, A. (2002): "Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios". Morata, México.
- Zelmanovich, P. y Minicelli, M. (2012): "Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica". En *Propuesta Educativa*, N. 37, 2012, p. 39 – 50.

#### Documentos consultados

- Dirección General de Cultura y Educación. Educación artística. Aportes para el debate. Documento de la Dirección de Educación Artística, Buenos Aires, 2006.
- Consejo Federal de Educación. La educación artística en el sistema educativo nacional. Aprobación para la discusión. Resolución 104/10, Anexo 1, Buenos Aires, 2010.
- Consejo Federal de Educación y Cultura, República Argentina. Los CBC para la EGB, Buenos Aires, 1995.
- Consejo Provincial de Educación, provincia de Santa Cruz. Diseños curriculares E.G.B. Río Gallegos, 2004.
- Ley Nacional de Educación Nº 26.206. Congreso de la Nación Argentina, Buenos Aires, 2006.
- Ley Nº 1420 de Educación Común. Congreso Nacional, Buenos Aires, 1882.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia del Chubut. Diseño Curricular E.G.B. Rawson, 1997.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), 1er. Ciclo EGB / Nivel primario. Buenos Aires, 2005.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), 2do. Ciclo EGB / Nivel primario. Buenos Aires, 2005.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), Primer Ciclo de Educación Primaria, Educación Artística. Buenos Aires, 2007.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), Segundo Ciclo Para 2º ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria /Primer año de Educación Secundaria, Educación Artística. Buenos Aires, 2010.