

## *Educación estética / educación artística. Perspectivas curriculares superpuestas de la enseñanza del arte en la escuela primaria de la provincia de Buenos Aires (1984-1999)*<sup>1</sup>

Lucía Merlos<sup>2</sup>

Recibido: 15 de septiembre de 2020 / Aceptado: 11 de noviembre de 2020

**Resumen.** Singularizando el lugar del arte en el contexto escolar argentino, particularmente en la provincia de Buenos Aires, nos proponemos indagar perspectivas curriculares de finales del siglo XX. Específicamente nos interesa identificar y analizar las consideraciones de su enseñanza en los documentos producidos entre 1984 y 1999. Interpelar la consideración de *Educación Estética* que proponen los documentos del período 1984-1987, y las fundamentaciones de *Educación Artística* que presentan las publicaciones producidas entre 1995-1999. Partimos de la hipótesis de que entre una y otra denominación encontramos superposiciones de sentidos en los discursos pedagógicos sobre la presencia y las funciones del arte en la escolaridad bonaerense.

A la luz de nuestro objetivo principal, elaboramos un mapeo de los diferentes lineamientos oficiales, esto es presentación, descripción y ordenamiento de los mismos, desde una mirada etnográfica sobre los documentos, que implica reconocer aquello que se produce en el campo de lo estatal como un campo de investigación en sí (Muzzopapa E., Villalta C., 2011).

**Palabras clave:** Educación artística; educación estética; curriculum de primaria; escuela argentina.

## [en] *Aesthetic education / artistic education. Overlapping curricular perspectives of the teaching of art in elementary school in the province of Buenos Aires (1984-1999)*

**Abstract.** Singularizing the place of art in the Argentine school context, particularly in the province of Buenos Aires, we propose to investigate curricular perspectives of the late twentieth century. Specifically, we are interested in identifying and analyzing the considerations of its teaching in the documents produced between 1984 and 1999. Questioning the consideration of Aesthetic Education proposed by the documents from the 1984-1987 period, and the foundations of Art Education presented by the publications produced between 1995- 1999. We start from the hypothesis that between one denomination and another we find overlapping of meanings in pedagogical discourses on the presence and functions of art in Buenos Aires schooling.

In the light of our main objective, we elaborated a mapping of the different official guidelines, that is, presentation, description and ordering of them, from an ethnographic perspective on the documents, which implies recognizing what is produced in the field of the state as a field of research in itself (Muzzopapa E., Villalta C., 2011).

**Keywords:** Artistic education; aesthetic education; elementary curriculum; Argentine school.

<sup>1</sup> Beca interna doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-CONICET, Argentina.

<sup>2</sup> Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

E-mail: [lucia.merlos@yahoo.com.ar](mailto:lucia.merlos@yahoo.com.ar)

<https://orcid.org/0000-0001-5219-3092>

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Abordaje metodológico. 3. Educación Estética en el Plan de Gobierno 1984-1987. 3.1. El Eje estético y la Dirección de enseñanza Artística. 3.2. Lineamientos curriculares de 1986. 4. El arte dentro de un área de Educación Artística 1995-1999. 5. Pluralidad de documentos en un mismo proceso curricular. 5.1. Módulos y Documentos curriculares de Educación Artística (1995-1997). 5.2. Documentos Curriculares B.1, B.2 y C.2. 5.3. Cuatro lenguajes artísticos y seis ejes simultáneos: Diseño curricular de 1999. 6. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Merlos, L. (2021) *Educación estética / educación artística*. Perspectivas curriculares superpuestas de la enseñanza del arte en la escuela primaria de la provincia de Buenos Aires (1984-1999). *Arte, Individuo y Sociedad* 33(4), 1235-1254.

## 1. Introducción

Las perspectivas de enseñanza del arte en la escuela argentina han sido variadas y diversas, centralmente protagonizadas por la noción de bellas artes -vinculada a expresión de belleza y el valor estético-cultural de las manifestaciones artísticas-, que a su vez “formaban parte de la vida escolar y de la enseñanza más allá de las clases destinadas específicamente a la formación artística de los estudiantes” (Augustowsky, G., 2012, p 17). También podemos identificar un uso técnico y utilitario, como medio para el aprendizaje de otras áreas disciplinares, ejemplo de ello es la enseñanza del dibujo<sup>3</sup>.

Si bien podemos reconocer la presencia del arte desde la ley fundacional de Educación Común n°1.420 de 1884, donde se establecía que los alumnos deberían aprender “nociones de Dibujo y Música vocal” (art. 6), mencionando también que “las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto” (art. 14), resulta difícil cartografiar, someramente, las relaciones con la escolaridad en términos generales, dado que tendrá su propio devenir histórico en cada una de las jurisdicciones provinciales.

En este artículo nos detendremos particularmente en la provincia de Buenos Aires, singularizando las menciones del arte en legislaciones provinciales para adentrarnos, paulatinamente, al contenido de las prescripciones curriculares producidas entre 1984 y 1999.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, la música y el dibujo formaban parte también de los contenidos fundacionales. En el contexto de la Ley de Educación Común n° 988 de 1875, se incluye en el *Reglamento de Escuelas Comunes* de 1876<sup>4</sup> al Dibujo lineal y a la Música vocal como ramos de la enseñanza de la educación común (cap. V, pág. 414); también se prescribe canto, música y dibujo, dependiendo el grado dentro de la distribución del tiempo escolar (cap. VII, pág. 415); y se

<sup>3</sup> En esta línea la investigación de María Elisa Welti postula que la fuerza inaugural de la tradición del dibujo, dentro de la educación artista argentina, se basó en tres vertientes europeas “en primera instancia, aquella que ubicaba al dibujo como base de la enseñanza de las bellas artes, vigente desde el Renacimiento; en segundo lugar, la vertiente técnica que situaba al dibujo como la base del diseño industrial y, por tanto, de la formación para los oficios en el siglo XIX; y por último, la pedagogía decimonónica, heredera de Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, que reconocía al dibujo como plataforma para el aprendizaje de las medidas, las formas y la escritura” (2015, p. 375)

<sup>4</sup> En este caso encontramos el *Reglamento para las Escuelas Comunes* en el número 7 de la revista *La Educación Común* correspondiente al 15 de noviembre de 1876, en un único documento digitalizado denominado: 1876-1-10. El texto, de 632 páginas, reúne e incluye en un mismo PDF las ediciones del 1 al 10 del Tomo I (1876-1877) de la revista.

detallan contenidos específicos de Música y Dibujo lineal en programas de 1° a 6° grado de la escuela elemental (cap. VIII, pág. 421-426). De modo que la presencia, continuidad y permanencia de contenidos vinculados a la música y las artes visuales serán fundantes de la educación artística.

En palabras de María Cristina Dimatteo (2018), la Música y la Plástica han sido las dos áreas privilegiadas dentro del campo artístico “hegemónicas en términos numéricos, las más significativas, y las de más antigua aparición y más temprana presencia en la escuela” (p. 15).

Acercándonos a la segunda mitad del siglo XX, reconocemos una ampliación de saberes en las menciones de danzas y bailes folclóricos como contenidos de enseñanza. En el marco de la Ley de Educación Provincial n° 5.650 de 1951, se cuestiona la formación enciclopedista y se subraya la necesidad de fortalecer lo identitario y el sentimiento de la belleza, prescribiendo las manifestaciones artísticas, especialmente a la música y al canto coral, como “conocimiento complementario” (artículo 11 inciso A), mientras que para las escuelas rurales se propone que “la iniciación artística se hará sobre todo en base a la música y cantos corales nativos, y a las danzas y bailes folclóricos (...)” (artículo 11 inciso B).

De este modo, la enseñanza del arte se ha ido presentando de manera progresiva en los diferentes programas educativos e implementándose como contenido curricular, contenido complementario y/o contenido extracurricular. En una enseñanza vinculada fundamentalmente al mundo de lo estético, lo patriótico, lo expresivo, tanto como lo recreativo.

Bajo estas primeras observaciones, nos interesa indagar y profundizar discursos pedagógicos sobre la enseñanza del arte en un contexto curricular específico: finales del siglo XX.

Buscamos hacer un aporte en dos grandes líneas. La primera presentar y describir los documentos curriculares producidos para la escuela básica entre 1984 y 1999 en la provincia de Buenos Aires. Mientras que la segunda, centro de nuestro trabajo, será preguntarnos por las características, contenidos y objetivos de la denominada *educación estética* en los lineamientos curriculares de 1984-1987, y de la *educación artística* en los documentos oficiales de 1995-1999. Sostenemos la hipótesis de que ambas perspectivas, que parecieran hacer referencia a posiciones epistemológicas diferentes entre lo *estético* y lo *artístico*, presentan superposiciones de sentido en los modelos prescriptivos de enseñanza que postulan y desarrollan.

## 2. Abordaje metodológico

En este trabajo retomamos la presentación, la organización y el mapeo de los documentos curriculares (período 1984-1999) y legislaciones provinciales (particularmente las leyes n° 988 de 1875, n° 5.650 de 1951 y n° 11.612 de 1995) de la provincia de Buenos Aires, que llevamos a cabo en el marco de nuestra investigación de maestría<sup>5</sup>. Donde la búsqueda de fuentes implicó la localización de documentos, descripción y ordenación cronológica de los mismos.

---

<sup>5</sup> La organización de fuentes documentales que presentamos y compartimos en este artículo es parte de la investigación realizada en el marco de nuestra tesis de maestría *Danza y Escuela. Perspectivas curriculares bonaerenses (1983-2018)*, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata, defendida en el mes de diciembre del 2020.

Partimos de una perspectiva metodológica cualitativa con un enfoque etnográfico sobre los archivos y los documentos estatales (Muzzopapa, 2011), y por ello abordamos contenidos educativos en publicaciones producidas específicamente a finales del siglo XX, interesándonos en su contenido pero también por su contexto de producción.

Analizamos principalmente los discursos sobre la enseñanza del arte en los lineamientos curriculares del Plan de Gobierno 1984-1987, momento signado por el retorno de un gobierno democrático en Argentina, bajo la presidencia de Raúl Alfonsín (1983-1989) y la gobernación de Alejandro Armendáriz (1983-1987), y los documentos producidos en el contexto de la transformación educativa de la década del '90, específicamente aquellos expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación entre los años 1995-1999, durante las presidencias de Carlos Saúl Menem (1989-1999), y las gobernaciones de Eduardo Duhalde (1991-1999) en la provincia de Buenos Aires.

Considerar a los documentos como *campo* nos permite dar cuenta de la pluralidad y heterogeneidad dentro de las cuales se inscriben los relatos oficiales, e implica sostener que “un análisis etnográfico de documentos producidos por instituciones del Estado debe reconocerlos, antes que como meros *datos* o *variables independientes*, como parte de un campo de indagación (...)” (Muzzopapa E., Villalta C., 2011, p. 38).

### 3. Educación Estética en el Plan de Gobierno 1984-1987

Resulta necesario explicitar que el período abordado tiene un antesala contradictoria (y sombría) de dictadura militar (1976-1983). Donde reconocemos un discurso educativo que le confiere una gran importancia al lugar del arte como parte de la cultura, mientras que por otro lado advierte sobre sus riesgos en materia ideológica.

Muestra de ello son las perspectivas incluidas en la *Revista de Educación* de la provincia de Buenos Aires de 1976, donde el arte es considerado parte integral de la cultura, y esta a su vez “propósito final de la civilización” que consiste en “realizaciones materiales, espirituales, éticas, estéticas y técnicas que habilitan al ser humano para que, sin desprenderse de su pasado, puede realizar su presente y estimular su porvenir” (*Revista de Educación*, 1976, p. 154). Prescribiendo, por otro lado, sobre los peligros de infiltraciones ideológicas en el arte, argumentando que:

Esgrimiendo banderas de cultura y arte, se pretenden finalidades que no son específicamente estéticas, tratando de hacer penetrar sistemas políticos que, por extrañas circunstancias, en los países en que dominan, a aquellos creadores que no están de acuerdo con el régimen los confinan o en el mejor de los casos, para no provocar reacciones internacionales, los expulsan de su propia patria (*Revista de Educación*, 1976, p. 166).

De modo que se destaca el lugar del arte en la cultura bajo un alto grado de supervisión de contenidos y de acciones artísticas. Al respecto, Laura Graciela Rodríguez (2010) sostiene que en el período dictatorial “la prioridad de las máximas autoridades era la de ejercer el control y la sanción hacia las personas, que, por el solo hecho de estar relacionadas al ámbito artístico o cultural, se convertían automáticamente en sospechosas” (p. 69).

Como contracara de dicho momento, los lineamientos post-dictatoriales dentro del Plan de Gobierno 1984-1987, que nos proponemos abordar, presentan nuevos fines de la educación en la provincia de Buenos Aires. En el contexto de toda una reconfiguración de la esfera pública, promovida por la vuelta de la democracia “en términos de un restablecimiento de la institucionalidad democrática del gobierno, de apertura de espacios de intervención y expresión hasta entonces suprimidos y de la generación y reactualización de disputas entre distintos actores sociales” (Torres, 2014, p. 356).

Referido a la organización de los documentos curriculares, bajo la resolución N° 3.691 del 19 de octubre de 1984 se crea una Comisión de Currículum que “tendrá por misión programar, desarrollar y evaluar la totalidad de acciones tendientes a la elaboración de un currículum escolar, para todos los niveles del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires” (art. 1, resol. 3.691). La misma, formada por representantes de diferentes áreas, se divide en una comisión central de currículum y subcomisiones integradas por un total de cuarenta y seis referentes, según consta en los mismos documentos.

Los textos producidos explicitan finalidades de la educación provincial poniendo especial énfasis en los conceptos de libertad y democracia; prescriben contenidos a enseñar; y especifican objetivos para cada una de las ramas educativas, entre las que se incluyen las Direcciones de Educación Preescolar; Educación Primaria; Educación Especial; Adultos y Formación Profesional; Educación Media, Técnica y Agraria; Educación Superior; Educación Física; Enseñanza Artística; y Tribunales de clasificación. En palabras de Mariano Palamidessi, con la reinstauración democrática los lineamientos curriculares retomaron y desplegaron “rasgos centrales de la pauta curricular global de la década de 1960-1970: pluralismo cultural y ciudadanía democrática, ambientalismo, paradigma comunicacional, centralidad del niño en desarrollo” (2019, p. 74).

En este marco, la enseñanza del arte se prescribe en un eje específico, el *Eje Estético*, sobre el cual se espera que la Dirección de Enseñanza Artística tenga un rol protagónico. Debemos considerar que dicha Dirección, fundada en 1958, tendrá funciones específicas relacionadas a la formación y fomento de la actividad artística en la provincia, teniendo a su cargo escuelas de estéticas, conservatorios e instituciones terciarias de formación en arte en las áreas como música, artes visuales, cerámica, plástica, danza y teatro.

### **3.1. El Eje estético y la Dirección de enseñanza artística**

“Dentro de la reforma curricular el Eje Estético es de fundamental importancia para la Dirección de Enseñanza Artística, porque le cabe la responsabilidad de elaborar y desarrollar todas las áreas que convergen en él” (*Revista de Educación y Cultura*, 1986, p. 95).

Las nociones de creatividad, expresión artística, el arte como necesidad sustancial, el ejercicio de la libertad, estimular (sin censuras) la manifestaciones de lo aptitudinal, serán algunas de las notas incluidas en los objetivos de la Dirección de Enseñanza Artística, suscribiendo en el documento *Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia*, que

Tiene como misión proyectar y ejecutar los programas específicos del área estética, tanto como apoyo a las direcciones de base como en lo referente a la formación de recursos humanos que satisfagan las necesidades del sistema educativo y contribuir a la formación de especialistas. Estas acciones las cumple a través de sus propios servicios educativos (1984, p. 29).

Especificando la centralidad de la Dirección en lo que concierne al desarrollo del área estética para la educación general tanto como la formación especializada.

Respecto de la formación especializada, mayormente entre mediados y fines de la década del '80, encontramos incrementos en las carreras de formación superior en enseñanza artística. Se crearon y ampliaron escuelas de arte y profesorado en las áreas de Música, Plástica, Cerámica, Artes Visuales, Danza y Teatro, por mencionar solo algunas, motivo por el cual creemos junto con Dimatteo (2018) que “la formación docente en las instituciones dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística es otro de los puntos de articulación de la política educativa de la provincia de Buenos Aires” (p. 89).

### **3.2. Lineamientos curriculares de 1986**

Cantar canciones y crear frases rítmicas; explorar formas de producción sonora con el propio cuerpo y con los elementos a su alcance; imitar, improvisar y crear motivos melódicos; explorar y apreciar posibilidades de expresión con el cuerpo, la voz, el lenguaje oral y plástico; dibujar historias; modelar objetos; representar plásticamente situaciones reales o imaginarias con distintos elementos y materiales; integrar agrupaciones folklóricas; dramatizar situaciones espontáneamente; explorar y distinguir cualidades sensibles de objetos y materiales; distinguir y apreciar manifestaciones de la naturaleza, la cultura y del arte, serían contenidos del *Eje Estético*.

En 1986, la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires, editó una versión definitiva de prescripciones curriculares para la educación primaria en *Lineamientos curriculares para Educación Básica 1° a 7° grado* (Fig.1), versión con base en un anteproyecto publicado en 1985.

El documento incluye: presentación de la política educativa bajo el título “Hacia el cambio educativo”, que destaca la necesidad revalorizar el rol de los docentes y los lazos con la comunidad; nombres de autoridades e integrantes de las comisiones de curriculum; desarrolla los diferentes contenidos, y explicita como dos grandes objetivos de su política “a) Igualar las posibilidades educativas de toda población” y “b) Asegurar cuantitativa y cualitativamente una educación general obligatoria para todos” (Lineamientos curriculares para la Educación Básica, 1986, p. 9).

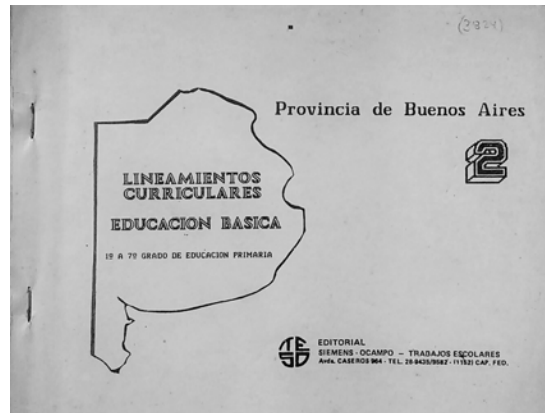


Figura 1. Imagen de tapa del documento: “Lineamientos Curriculares. Educación Básica”, de 1986. Fotografía de la autora.

En dicha edición, los contenidos de enseñanza se organizan en objetivos comunes, objetivos variables y pautas de promoción, dentro de diferentes ejes. De modo que el Eje Ético, el Eje Social, el Eje Dinámico, el Eje Estético, y el Eje Intelectual que a su vez incluye: el área del Lenguaje, de la Matemática, de las Ciencias Naturales, y de las Ciencias Sociales, conforman el documento.

En base a los objetivos de nuestro trabajo nos detendremos a continuación en aquellas características, en este caso vinculadas con los objetivos comunes, que singularizan al *Eje Estético*, presentado dentro de los lineamientos curriculares con “la intención de facilitar, mediante el enriquecimiento de la sensibilidad del alumno el desarrollo de la capacidad creadora” (p. 29).

La primera de ellas, que encontramos en el objetivo 10, es la inclusión del concepto de “código” o “lenguaje expresivo” como medio o recurso para el desarrollo de potencialidades expresivas, donde se menciona el uso del sonido, del movimiento corporal y de la imagen visual para crear libremente, considerando que “la experiencia que va adquiriendo mediante la incorporación de los distintos lenguajes expresivos, brindará al alumno oportunidades de desarrollar la creatividad transformándola en un excelente medio para la socialización y comunicación” (p. 30).

La segunda, dentro del objetivo 11, es la incorporación del juego y de actividades creativas en el tiempo libre, la utilización objetos y los elementos como instrumentos comunicativos y expresivos, explicitando que “la escuela debe darle al alumno posibilidades para que logre un auténtico placer creando sus propias formas de expresión, y utilizando sus propios medios” (p. 33).

Mientras que la tercera, en el objetivo 12, destaca el desarrollo de la sensibilidad estética, en la apreciación y la vivencia de diferentes manifestaciones culturales nacionales y latinoamericanas, partiendo de la consideración de que “el descubrir, gustar y apreciar son conductas necesarias para desarrollar la observación y sensibilidad estética, permitiendo así dar respuestas enriquecedoras al permanente asombro del niño en su encuentro con las manifestaciones naturales y culturales” (p. 34).

Recorrer dichas prescripciones nos permite dar cuenta de que bajo la denominación de *educación estética* se proponen contenidos que promueven el desarrollo de la

sensibilidad desde los sentidos, la apreciación, la exploración, pero que por sobre todo se valora la posibilidad de libre expresión y creación a través de diferentes manifestaciones artísticas. Aspecto complementado con el reconocimiento y la vivencia de manifestaciones culturales nacionales y latinoamericanas, entre las cuales se involucran el sonido, la música, el cuerpo, el movimiento, el dibujo y las expresiones plásticas, entre otras.

Caracterización que nos permite establecer relaciones con lo que Imanol Aguirre Arriaga denomina *modelo expresionista*. Un modelo que “sitúa en el centro de la acción formativa al sujeto, considerando que la esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar los sentimientos o emociones de dicho sujeto” (2006, p. 4). Donde el hecho artístico es ante todo subjetivo con un carácter mayormente práctico, en sus palabras una “metodología fundamentada en la libertad creativa frente a la instrucción” (Ibíd., p. 6). Motivo por el cual sostenemos que, en este contexto curricular, dentro del *Eje Estético* predomina una orientación sensible y expresivista de la enseñanza del arte, fundamentado en una enseñanza que tendrá “la misión especial de desarrollar en el individuo aquellas sensibilidades creadoras que hacen que la vida otorgue satisfacción y sea significativa” (Lineamientos curriculares para la Educación Básica, 1986, p. 29).

#### 4. El arte dentro de un área de Educación Artística, 1995-1999

El actual contexto de reforma de la enseñanza en nuestro país tiene, desde el punto de vista de las artes, un aspecto innovador. Frente a unos contenidos que han sido tratados históricamente desde perspectivas disciplinarias, y desde unas pocas disciplinas (en el caso argentino, Plástica y Música han sido las únicas disciplinas artísticas con presencia curricular obligatoria en el nivel primario), la conformación de un capítulo de Educación Artística para la definición de los contenidos curriculares habilita más fácilmente la conformación de un área (Flavia Terigi, 2002 [1998], p. 38).

En el marco de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires n° 11.612 de 1995, el lugar de la enseñanza del arte será dentro del área de *Educación Artística* en tanto espacio compuesto por lenguajes artísticos. Manteniendo objetivos tales como: “Lograr las competencias necesarias para favorecer la expresión, la comunicación, la apropiación de significaciones y valores estéticos”; “Ampliar las posibilidades de la percepción”; “Favorecer el desarrollo de la sensibilidad hacia experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales integrándolas como un todo organizado y armónico” (art. 13). Desde el texto legislativo, la importancia del arte en el desarrollo de la percepción, la expresión, la comunicación y la apropiación de valores estéticos tanto como el desarrollo de la sensibilidad.

Postulados que estarán en línea con el marco nacional, sosteniendo que “el sistema educativo posibilitará la formación integral y permanente del hombre y la mujer con vocación nacional, proyección regional y continental y visión universal, que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética, ética [...] como ciudadanos responsables, protagonistas críticos, creadores y transformadores de la sociedad” (Ley Federal de Educación N° 24.195, 1993, art 6).

Dentro de los documentos curriculares bonaerenses encontramos entonces, desarrolladas y complejizadas, las perspectivas legislativas (nacional y provincial),



tanto como la articulación conceptual de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), contenidos elaborados y organizados a nivel nacional para ser adaptados por las diferentes provincias, entendidos como “matriz básica para un proyecto cultural nacional; matriz a partir de la cual, cada jurisdicción del Sistema Educativo continuará actualizando sus propios lineamientos curriculares y dará paso, a su vez, a diversos pero compatibles proyectos curriculares institucionales” (1995, p. 17).

Particularmente dentro de la publicación oficial *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*, encontramos un capítulo destinado a la Educación Artística, donde se expresa que:

La educación artística asegura un proceso en el que se involucra lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual, dado que todo entrenamiento artístico se compromete la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadenando mecanismos que expresan distintas y complejas capacidades, entre las cuales desempeña un papel importante la capacidad creadora (p. 253).

Además de postular una concepción educativa del arte, también prescribe contenidos a enseñar por disciplinas, considerando que la música, la plástica, la expresión corporal y el teatro componen el área. Directrices que veremos reflejadas en la adecuación curricular bonaerense en tres grandes grupos de documentos.

## **5. Pluralidad de documentos en un mismo proceso curricular**

Con tres grupos de documentos, expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, describimos este período curricular. Centrándonos específicamente en la presentación que se hace de la Educación Artística en el *Módulo 0* de 1995; las fundamentaciones y nociones educativas incluidas en los documentos curriculares B1, B2 y C2 dentro de los volúmenes producidos entre 1996 y 1997, y la organización del contenidos en el *Diseño curricular (Tomo II) para la Educación Inicial-Educación General Básica* de 1999.

Un período de transformación curricular que, con un gran despliegue de documentos pero con una débil implementación, se presenta como “una reforma ambiciosa y de grandes pretensiones refundacionales no sólo del sistema educativo sino de la sociedad en su conjunto (Dussel, I, 2004, p. 11).

### **5.1. Módulos y Documentos curriculares de Educación Artística (1995-1997)**

Los *Módulos*, expedidos por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se presentan como vertebradores de la capacitación docente llevada a cabo durante el año 1995, como material informativo y de reflexión se los considera “un espacio para alimentar lo cotidiano y contribuir al crecimiento, a elaborar proyectos propios, a continuar los que ya se vienen desarrollando o a corregirlos” (Módulo 0, 1995, p. 9).

Si bien nos centraremos en los contenidos del *Módulo 0* (Fig. 2) resulta necesario explicitar que se editaron un total de ocho módulos (del 0 al 8) con contenidos de diferentes áreas, basados centralmente en los ya mencionados Contenidos Básicos Comunes.

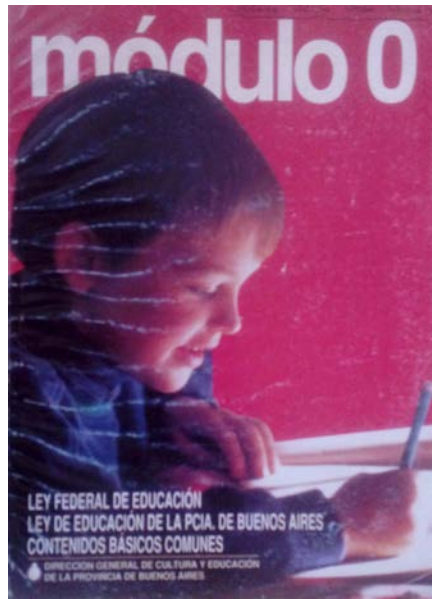


Figura 2. Imagen de tapa del documento: “Módulo 0”, 1995. Fotografía de la autora.

El *Módulo 0*, en tanto documento inicial nos interesa porque, además de incluir la presentación general y la descripción de los elementos de la transformación curricular, contiene la organización de contenidos en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Artística, Educación Física, Ética y Formación Ciudadana.

Detalla, en el apartado dedicado a la Educación Artística, los fundamentos, las conclusiones del área en el sistema, y la propuesta de organización de contenidos por lenguajes artísticos.

En primer término sostiene que el área se compone de diferentes “lenguajes artísticos que tienen en común el mensaje como objeto de conocimiento: Plástica, Música, Teatro, Expresión Corporal, Danza y Folklore” (p. 200). Presenta al arte como constructor de sentido, al considerar que “los lenguajes expresivos encierran un proceso (en su construcción, en grados de significatividad) y contenidos que posibilitan desde diferentes aspectos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) la construcción de mensajes significativos o su interpretación” (p. 201).

Para poder entender cómo es comprendida la educación artística nos detendremos en la descripción de los bloques de contenidos, un total de seis, para los diferentes ciclos (primero, segundo y tercero) de la educación general básica, que se espera sean trabajados en cada uno de los lenguajes expresivos: Expresión Corporal, Teatro, Plástica-Visual y Música.

El primero de ellos, *los códigos de los lenguajes artísticos* (Bloque 1), insta la necesidad de entender y adquirir los códigos, elementos específicos de cada lenguaje, para que alumnos y alumnas puedan representar “imágenes del mundo interno-externo en producciones plástica-visuales, musicales, corporales o teatrales” (p. 205).

El segundo, *los procedimientos y técnicas de los lenguajes artísticos* (Bloque 2), enfatiza la necesidad de poder conocer aquellas herramientas y medios expresivos “con los que cuenta cada disciplina para poder utilizarlos” (p. 206).

El tercero, denominado *la información sensorial: percepción* (Bloque 3) sostiene la importancia del aspecto perceptual en el arte considerando que “el desarrollo de la capacidad de percepción es la base del quehacer plástico, musical, corporal y dramático.

En cuarto lugar se enfatiza *las producciones artísticas y sus referentes regionales, nacionales y universales* (Bloque 4), destaca la importancia de una orientación hacia el reconocimiento de las producciones culturales, dado que “la educación artística ha de acercar a los alumnos y alumnas al patrimonio cultural, a su aprecio y goce, al reconocimiento de las variaciones de criterios y de estilos a lo largo del tiempo y entre sociedades” (p. 208).

En el quinto se incluyen *los procedimientos del quehacer de la Educación Artística* (Bloque 5) destinado a conocer las “estrategias que se necesitan implementar en los aprendizajes del área artística” (p. 209).

Y por último, se subrayan los contenidos actitudinales relacionados con los lenguajes artísticos (Bloque 6) como un “conjunto de contenidos actitudinales que en su conjunto tienden a la formación de un pensamiento crítico, que busca incansablemente nuevas respuestas, que formula nuevas preguntas” (p. 211).

De este modo, el gran despliegue de fundamentaciones y sistematizaciones por bloques, que tienen relación directa con el marco nacional, supone un abordaje de los lenguajes artísticos que pone en diálogo diferentes esferas del campo del arte como lo sensorial, los códigos y procedimientos, las técnicas, las producciones y la actitud crítica, entre otras. Explicitando una perspectiva que entiende a la *Educación Artística* como percepción y respuesta sensible al mundo, tanto como apela a la exploración, elaboración y aprendizaje del arte desde sus elementos, herramientas y procedimientos específicos.

En diferentes apartados se refuerza la consideración de lenguaje, en tanto que involucra procesos, contenidos específicos, construcción de mensaje o reinterpretación. Resulta significativa dicha mención dado que Daniel Belinche (2011) sostiene que la redacción de los Contenidos Básicos Comunes “reorientó la educación artística hacia la búsqueda de su estructura gramatical” (p. 10), mientras que Ester Trozzo (2018) señala que en la utilización del término “se habló de un código, una sintaxis una semántica a nivel visual, sonoro y kinestésico” (p. 53). De este modo, la noción de lenguaje encierra también un sentido hacia la alfabetización en disciplinas artísticas que se inaugura particularmente en la década abordada.

## 5.2. Documentos Curriculares B.1, B.2 y C.2

En este período curricular encontramos documentos diversos con organizaciones propias, tal es el caso de los *Documentos curriculares* volumen 1, 2 y 3, publicados entre 1996 y 1997, configurados a partir del desarrollo que cada uno de los volúmenes incluyen en su interior.

Documento 0: Fundamentos del Currículum; Documentos A: Referidos a los marcos generales técnicos-pedagógicos; Documentos B: Referidos a las áreas y disciplinas que constituyen la estructura del Diseño; Documentos C: Orientaciones de apoyo didáctico y sugerencias bibliográficas (Anexo I, Documento curricular, volumen 1, 1996, p. 4).

Destinados a la educación artística reconocemos tres aparados: el *Documento Curricular Educación Artística B.1* (Fig. 3); el *Documento Curricular Área Artística B.2* (Fig. 4); y el *Documento Curricular Área de Educación Artística C.2* (Fig. 5), que abordan fundamentos, organización de contenidos, expectativas de logro y orientaciones didácticas que nos interesa relevar, en tanto que mantienen una continuidad con las perspectivas legislativas y con el *módulo 0*, pero donde a su vez se establecen nuevas delimitaciones.

Mientras que el *Módulo 0* proponía bloques de contenidos, en el primer *Documento Curricular de Educación Artística B.1* (dentro del volumen 1) se prescribe una enseñanza artística a partir de tres grandes ejes: *los códigos de los lenguajes artísticos* (de Teatro, Música, Plástica y Expresión Corporal); *los procedimientos y las técnicas de producción artística*; y *la relación de los lenguajes artísticos con el contexto socio-cultural*.

Es decir, se mantienen las dimensiones de los elementos propios de cada lenguaje artístico, los modos en que estos producen a partir de sus técnicas y procedimientos, y la dimensión de lo cultural y el contexto en las artes, pero se establece una mayor demarcación.



Consejo General de Cultura y Educación

Dirección General de Cultura y Educación

57

Figura 3. Imagen de tapa del documento: “Diseño Curricular, Educación Artística, B.1, de 1996. Fotografía de la autora.

Además, se propone un recorrido educativo que inicie en la *acción-exploración* orientada hacia las “estrategias de exploración, experimentación, motivación. Lo lúdico, lo placentero, lo afectivo sin tener necesariamente un dominio” (B.1, p. 62), donde también se recuperen intereses de los alumnos; que pase por una dimensión *acción-formación*, priorizando “estrategias para la adquisición e internalización del lenguaje o de algún procedimiento” (B.1, p. 62); y que finalmente llegue a la *acción-reflexión*, orientado hacia “la adquisición del dominio consciente del lenguaje y de los procedimientos” (B.1, p. 62).

Reconocemos aquí, y en contrapartida al período previo que proponía un modelo integral de enseñanza, una propuesta de gradualidad de la educación artística conforme transcurren los diferentes ciclos de enseñanza. En este caso se prioriza primero la exploración en los elementos de los lenguajes artísticos, luego la formación en elementos y técnicas específicas, y finalmente la reflexión sobre la creación y producción artística, proposición que encontramos detallada en el segundo documento.

El *Documento Curricular Área Educación Artística B.2* (en el volumen 2), prescribe las expectativas de logro para cada nivel, retomando y ampliando los lineamientos de *exploración, formación y reflexión*.

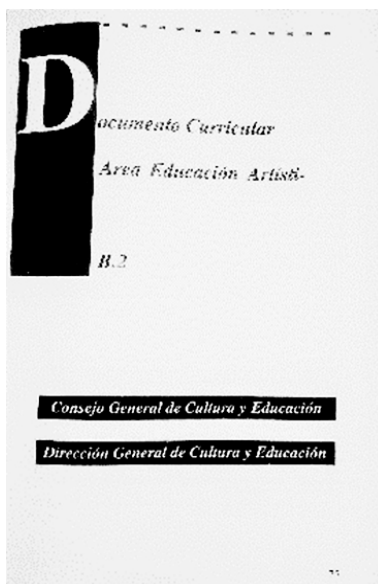


Figura 4. Imagen de tapa del documento: “Diseño Curricular, Educación Artística, B.2, de 1996. Fotografía de la autora.

El concepto de *exploración*, sugerido para nivel inicial y primer ciclo de la escuela general básica, hace referencia a “una aproximación lúdica a los materiales y lenguajes artísticos, caracterizada por la manipulación, la experimentación y el conocimiento espontáneo y vinculado a lo concreto” (p. 79).

Lo concerniente a la *formación*, considerado para segundo ciclo, se orienta a los “aprendizajes relativos a la intencionalidad comunicativa, la organización y la estructuración de los discursos” (p. 79) de los lenguajes artísticos.

Prescribiendo dentro de la noción de *reflexión*, para el tercer ciclo, lo vinculado “a la interpretación y el análisis crítico, con conceptualizaciones más abstractas y progresivamente complejas” (p. 79).

Por último, se incluyen orientaciones didácticas dentro del *Documento Curricular de Educación Artística C.2* (en el volumen 3). En este caso se desarrollan por disciplinas (Expresión Corporal, Teatro, Música y Plástica) “y se anticipa que se presentan expectativas de logros con contenidos y propuestas para el aula a modo de sugerencia.

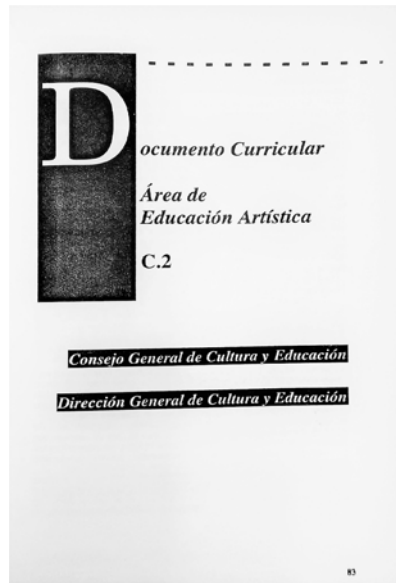


Figura 5. Imagen de tapa del documento: “Diseño Curricular, Educación Artística, C.2, de 1996. Fotografía de la autora.

Subraya el lugar de “la improvisación” en Expresión Corporal; la presencia de “el gesto” en Teatro; el “dibujar con lápiz” en la presentación de Plástica y “el ritmo musical” en Música.

Si bien cada lenguaje artístico tiene un apartado específico dentro del cual se prescriben contenidos disciplinares, reconocemos en los cuatro las mismas expectativas de logro por nivel.

Se postula para primer ciclo “la realización de producciones artísticas espontáneas a partir del descubrimiento, manipulación de materiales, objetos e instrumentos específicos y del entorno cotidiano” (p. 88). Para segundo ciclo “conocimiento, selección y organización de los elementos constitutivos de cada lenguaje con una intención determinada” (p. 90). Mientras que para tercer ciclo se espera que los alumnos logren “producir artísticamente, en contextos grupales o individuales, obras realizadas con los distintos lenguajes” (p. 91).

Estas consideraciones afirman aún más el campo de la educación artística como un campo que comparte ejes y directrices comunes a ser desarrolladas a partir de las diferentes disciplinas artísticas. Profundiza y detalla el lugar del arte dentro de un programa educativo que lo reconoce como un saber, con contenidos y metodologías propias, posición que también identificamos en los lineamientos curriculares de 1999.

### **5.3. Cuatro lenguajes artísticos y seis ejes simultáneos: Diseño curricular de 1999**

Contiguo a la producción curricular precedente, en 1999 se editan tres grandes libros, uno denominado *Marco General* y dos tomos (*Tomo I* y *Tomo II*) del *Diseño curricular: Educación Inicial-Educación General Básica*.

Tal como retoman los documentos anteriores, dentro del *Marco General* se desarrollan consideraciones sobre la transformación educativa en la provincia de Buenos Aires, singularizando aspectos del proyecto educativo bonaerense, mientras que en el *Tomo I* se caracteriza a la Educación Inicial, a la Educación General Básica, explicitan expectativas de logro y presentan las diferentes áreas curriculares (Campo Tecnológico, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Artística, Educación Física, Formación Ética, Inglés, Lengua y Matemática).

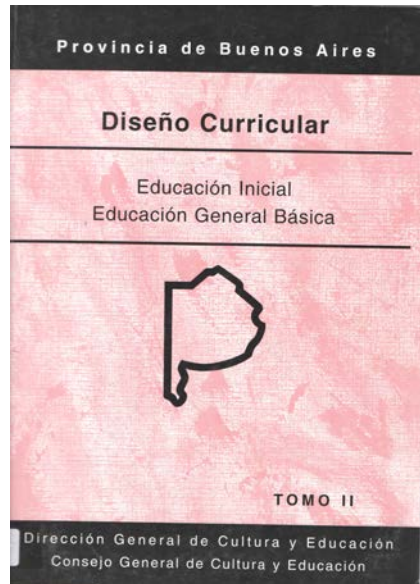


Figura 6. Imagen de tapa del documento: “Diseño Curricular, Educación Inicial. Educación Básica. Tomo II, de 1999. Fotografía de la autora.

Si bien nos detendremos en el libro *Tomo II*, nos interesa distinguir el encuadre que se hace de la Educación Artística en este primer documento curricular —bajo los títulos de introducción y propósitos—, dado que reconoce el lugar del arte en la sociedad, desde su dimensión estética, histórica y cultural.

Prescribe, entre otros, propósitos como “Alfabetizar en los lenguajes corporales, musicales, visuales, dramáticos y literarios a partir de un desarrollo equilibrado de las capacidades de producción y recepción” y “Estimular la formación en valores estéticos que permitan la búsqueda de la propia identidad, el reconocimiento de los valores culturales propios de cada región y la inserción en el contexto cultural” (Tomo I, 1999, p. 31). Mantiene y destaca el lugar de los lenguajes artísticos en la construcción de sentido, tanto como el reconocimiento de los mismos en sus contextos socio-culturales.

Con esta entrada, el *Diseño curricular: Educación Inicial- Educación General Básica. Tomo II* desarrolla contenidos para cada uno de los lenguajes artísticos: Danza Expresión Corporal, Música, Plástica-visual, y Teatro, por ciclo (primero, segundo y tercero) dentro de diferentes ejes, muy similares a los bloques presentados en el *Módulo 0*.

No se espera un abordaje lineal o escindido, sino un abordaje simultáneo, que contemple las dimensiones de lenguaje, producción, recepción, contexto socio-cultural, campo tecnológico y formación ética en la enseñanza de cada uno de los lenguajes artísticos mencionados.

De este modo, se define que en el espacio de Danza Expresión Corporal se aborden el conocimiento corporal, las formas de locomoción, las calidades del movimiento, el cuerpo en el espacio, el movimiento en el tiempo, la comunicación, herramientas y procedimientos de la danza y estilos.

Que en el espacio Música se enseñen: el sonido y sus parámetros, la textura musical, el ritmo, la melodía, la forma, la expresión, herramientas y procedimientos de la música, géneros y estilos, análisis de productos.

Que dentro de los contenidos del espacio Plástica Visual se incluya: el espacio compositivo bidimensional y tridimensional, el punto, la línea, la forma, el color y la textura como elementos constitutivos, herramientas y procedimientos de las artes visuales.

Abordando en Teatro contenidos educativos como: entorno, sujeto, acción, conflicto, herramientas y procedimientos propios del teatro, y el teatro como fenómeno social.

Como ya hemos mencionado, además de compartir una fundamentación como área, los contenidos del campo tecnológico, vinculados al diseño, la organización y gestión, la planificación y ejecución de proyectos artísticos en cada una de las disciplinas será compartido, tanto como el eje de formación ética, representado como una dimensión transversal a todos los contenidos.

Lo que identificamos en este contexto curricular es un gran despliegue de fundamentaciones y organización de objetivos de una educación artística que contempla procesos y contenidos específicos, prescribiendo una enseñanza graduada y por disciplinas/lenguajes artísticos. Motivo que nos lleva a establecer lazos con el *modelo flolingüista* desarrollado por Imanol Aguirre Arriaga (2006), dado que en un vínculo con el giro lingüístico sostiene “la aplicación a la educación artística de la metáfora del lenguaje ha dado lugar a propuestas formativas y programas centrados en el hecho de la comunicación, más que en el objeto artístico o el sujeto creador” (2006, p. 8). Consideramos que los documentos curriculares abordados mantienen, amplían y profundizan la noción de *Educación Artística* compuesta por diferentes lenguajes artísticos que tienen, entre otros objetivos, la intención de comunicar, en este caso a través del cuerpo, la música, el teatro y lo visual.

Se entiende que las artes y las “formas de expresión artística responden a una estructura de funcionamiento y acción similar a la de otros lenguajes” (2006, p. 8).

## 6. Conclusiones

Comenzamos nuestro trabajo postulando que encontrábamos superposiciones de modelos educativos entre las perspectivas de *Educación Estética* y de *Educación Artística* desarrolladas en el periodo 1984-1999 en la provincia de Buenos Aires. Y antes de dar las razones que nos permitieran sostener tal hipótesis nos abocamos a explicitar consideraciones educativas, contextualizándolas en sus marcos curriculares de referencia.



Desplegamos contenidos bajo una y otra denominación que nos permitieron reconocer elementos de un *modelo expresionista* y de un *modelo filolingüista*, e identificar a su vez que había puntos de encuentros, es decir, que entre una y otra posición curricular encontramos relaciones.

Creemos particularmente que ambas sostienen la importancia de entender a la educación del arte como proceso subjetivo, tanto como la consideración de lenguaje artístico y/o expresivo como constitutivo en su enseñanza.

Si bien relacionamos al *Eje Estético*, del período curricular 1984-1987, con el modelo expresionista, dado que dentro de este se prescriben objetivos tales como que “la escuela debe darle al alumno posibilidades para que logre un auténtico placer creando sus propias formas de expresión, y utilizando sus propios medios” (1986, p. 33), reconocemos elementos de este modelo en la perspectiva de *Educación Artística*. Muestra de ello es la importancia del arte como medio de expresión a través de la improvisación, el gesto, el dibujo y lo rítmico, tanto como el desarrollo de percepción, la expresión, la comunicación y los valores estéticos que explicitados en los diferentes documentos.

Por su parte, mientras que en los lineamientos elaborados entre 1995-1999 reconocimos un fuerte componente del modelo filolingüista, sosteniendo que:

El arte, como lenguaje, permite el acercamiento, en profundizaciones sucesivas, a niveles de apropiación de elementos que posibilitan a los alumnos producir e interpretar comprendiendo. La internalización de los lenguajes artísticos implica la comprensión de modos de organización que dan cuenta de diversas lógicas internas en la manifestación artística (Diseño Curricular. Tomo II, 1999, p. 109).

Encontramos también presencia de dicho modelo, aunque menos desarrollado, dentro del *Eje Estético*. La noción de lenguaje en el arte es incluida en uno de los objetivos citados (objetivo 10), al sostener que “la experiencia que va adquiriendo mediante la incorporación de los distintos lenguajes expresivos, brindará al alumno oportunidades de desarrollar la creatividad transformándola en un excelente medio para la socialización y comunicación” (1986, p. 30).

De modo que la perspectiva expresionista y la perspectiva filolingüista son parte, en mayor o menor medida, de los diferentes modelos de enseñanza del arte aquí desarrollados.

En este artículo nos propusimos hacer un aporte al campo de la educación artística escolar rastreando consideraciones de su enseñanza en lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires entre 1984-1999, y para ello fue central establecer un mapeo de documentos por un lado e interpelar los discursos pedagógicos por el otro.

La presentación, organización y descripción de documentos, con especial interés por reconocer el lugar de la enseñanza del arte en las prescripciones curriculares, nos permitió identificar la presencia de un *Eje Estético* en los textos producidos entre 1984-1987 y un área de *Educación Artística* en los documentos producidos entre 1995-1999.

Un *Eje Estético* que buscaba promover el conocimiento de los códigos propios de las artes como medio expresivo, el desarrollo de libre creación, la incorporación del juego y de actividades creativas, propiciando el centralmente la sensibilidad estética para la apreciación y vivencia de manifestaciones culturales.

Y una *Educación Artística* que, como área compuesta por lenguajes artísticos, postulaba la enseñanza del arte como un conocimiento específico, proponiendo reconocimiento, apropiación, y utilización de los diferentes códigos, herramientas y procedimientos de la Danza Expresión Corporal, el Teatro, la Música y las Artes plástica-visuales.

Por otro lado, desde los aportes de Aguirre Arriaga (2016), conceptualizamos y relacionamos el modelo expresionista y el modelo filolingüista con las fundamentaciones pedagógicas de la enseñanza del arte en los lineamientos curriculares de la escuela bonaerense.

Este tratamiento nos deja con la pregunta abierta sobre los modelos y sus superposiciones. Dado que dentro del campo pedagógico se incluyen ideas y concepciones filosóficas, psicológicas y socio-antropológicas para dotar de sentido la inclusión y la presencia del arte en la escolaridad. Perspectivas que dialogan, a su vez, con notas y características esenciales que cada contexto histórico imprime sobre el arte y el quehacer artístico, discursos que lejos de presentarse como acabados y homogéneos responden a una multiplicidad de voces.

## Referencias

- Aguirre Arriaga, I. (2006) Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. En *Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe*, Bogotá.
- Aguirre Arriaga, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV. 1* (1), 1-19. Recuperado en <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2161/1305>
- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Belinche, D. (2011). *Arte, poética y educación*. La Plata: el autor.
- Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. (coord.) (2014). *Educación Artística: horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Buenos Aires: Biblos.
- Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.
- Consejo General de Cultura y Educación (1996). *Documentos Curriculares, Volumen 1*. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- Consejo General de Cultura y Educación (1996). *Documentos Curriculares, Volumen 2*. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- Consejo General de Cultura y Educación (1996). *Documentos Curriculares, Volumen 3*. La Plata: Consejo General de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.
- Consejo General de Educación de la provincia de Buenos Aires (1876) Reglamento para las escuelas comunes de la provincia de Buenos Aires de Escuelas. En *Revista La Educación Común en la provincia de Buenos Aires. 1*(7), pp. 405-460.
- Danto, A. (2013). *Qué es el Arte*. Buenos Aires: Paidós.
- Departamento de Instrucción Pública (1884). *Ley 1.420 Ley de Reglamento y Educación Común*. Buenos Aires: Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Dimatteo, M. C. y Corvalán, M. A. (2018). *La forma escolar en el arte: provincia de Buenos Aires*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación (1995) *Módulo 0*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación (1999). *Diseño Curricular de Educación Inicial y Educación General Básica: Tomo I*. La Plata: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Dirección General de Cultura y Educación (1999). *Diseño Curricular de Educación Inicial y Educación General Básica: Tomo II*. La Plata: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Dirección General de escuelas (1984). *Resolución 3.691*. La Plata.
- Dirección General de Escuelas y Cultura (1986). *Lineamientos curriculares. Plan de formación docente: Educación Básica 1° a 7° grado de educación primaria*. La Plata: Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Escuelas y Cultura (1987). *Política educativa de la Provincia de Buenos Aires en Democracia para la consolidación del Sistema* La Plata: Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires.
- Dussel, I (2004). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. *Semana Monográfica Santillana*. Madrid: Santillana. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas\\_curriculares\\_ultima\\_decada\\_AL\\_dussel.pdf](https://www.oei.es/historico/reformaseducativas/politicas_curriculares_ultima_decada_AL_dussel.pdf)
- Merlos, L. B. (2020) *Danza y escuela. Perspectivas educativas en la provincia de Buenos Aires (1983-2018)*. (Tesis de maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1932>
- Merlos, L. B. (2019). Artes escénicas y escuela argentina. Sentidos educativos en torno a la Danza y el Teatro en la provincia de Buenos Aires. 41 International Standing Conference for the History of Education, Oporto.
- Muzzopappa, E.; Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología* 47(1), 13-42.
- Palamidessi, M. (2019) Curriculum. En Fiorucci, F. y Bustante Vismara *Palabras claves en la historia de la educación argentina (71-75)* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Petitti, E. M. (2017). Continuidades y rupturas en la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (1875-1995). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(38), 223-244. doi:10.19053/01227238.5546.
- Provincia de Buenos Aires (1875). *Ley de Educación Común*. Imprenta Rural. Recuperado <http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00038830>
- Provincia de Buenos Aires (1976) *Revista de Educación*. La Plata.
- Provincia de Buenos Aires (1994). *Ley de Educación 11.612*. Recuperado de [https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley\\_completa.php?vnrole=11612](https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley_completa.php?vnrole=11612)
- Provincia de Buenos Aires (1951). *Ley de Educación 5.650*. Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley\\_completa.php?vnrole=5650#](https://intranet.hcdiputados-ba.gov.ar/includes/ley_completa.php?vnrole=5650#)
- Puiggrós, A. (2012). *Qué paso en la educación argentina. Breve Historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2010). La educación artística y la política cultural durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *Arte, Individuo y Sociedad*. 22 (1), 59-74. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS1010110059A>

- Rodríguez, L. G. y Zapata, M. (2009). Los proyectos culturales de la dictadura. Funcionarios y políticas en la provincia de Buenos Aires. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia*, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-008/1158.pdf>
- Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa. *Aula (16)*, 21-32. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7429/8474>
- Teregi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J. & otros, *Artes y escuelas. Aspectos curriculares y didácticas de la educación artística* (13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Torres, G. (2014). El catolicismo en el discurso educativo argentino: del Congreso Pedagógico Nacional a la Ley Federal de Educación (1984-1993). *Discurso y Sociedad (8)*, 350-375. Recuperado de <https://www.aacademica.org/german.torres/13.pdf>
- Trozzo, E. (2018). *La vida en juego. Miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar*. San Justo: Nueva Generación.
- Welti, M. E. (2015). La historia en los márgenes: la enseñanza de la educación artística en la Argentina. En Garcés L. (et al), Arata N. y Ayuso M. L. (edit), *SAHE. 20 La formación de una comunidad intelectual Anuario de Historia de la Educación Argentina* (374-379). Buenos Aires: SAHE.