

**Educación por el Arte y Formación Docente: Repensar el mandato fundacional disciplinador para transformar la escuela**  
**Education through Art and Teacher Training: Rethink the disciplinary foundational mandate to transform the school**

Mario GRASSO. *Instituto Superior de Formación Docente N° 41, Adrogué, Pcia. de Buenos Aires (Argentina). mgrassoalternativo@gmail.com*

**Resumen:** El siguiente artículo propone reflexionar sobre los postulados teóricos de la Educación por el Arte y su articulación con las prácticas de enseñanza en la formación docente del conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Se sostiene que los futuros docentes han vivido escasas experiencias formativas relacionadas con la filosofía de la educación por el arte. Este dato se evidencia en sus biografías escolares y manifiesta la vigencia del origen homogeneizador de la escuela moderna.

En consecuencia, se apuesta a la transformación de sus mandatos fundacionales, en términos de cosificación del sujeto para la producción fabril.

Con tal fin, se describe la evolución de la Didáctica (destacando el movimiento contrahegemónico de la Escuela Nueva) y se teoriza especialmente sobre el carácter interpretativo y propositivo de esta ciencia en la actualidad.

En este marco, se reflexiona sobre el valor de los lenguajes artísticos y se invita a sumarlos al repertorio de los componentes didácticos a tener en cuenta a la hora de crear una situación de enseñanza promotora de aprendizaje significativo, contextualizado y estético.

Se presentan algunas experiencias a modo de ejemplo y como aporte al colectivo docente de nivel superior.

**Palabras clave:** educación por el arte, formación docente, didáctica, mandatos fundacionales, transformación, lenguajes artísticos.

**Abstract:** The following article proposes to reflect on the theoretical postulates of education through art and its articulation with teaching practices in the teaching formation of the southern suburbs of the province of Buenos Aires, Argentina.

It is argued that future teachers have lived few training experiences with education through art philosophy. This data is evident in their school biographies and shows the validity of the disciplinary origin of the modern school.

Consequently, it is committed to the transformation of its founding mandates, in terms of objectification of the subject for the factory production.

To this end, it is described the evolution of Didactic (highlighting the counter hegemonic movement of the New School) and is theorized especially about the interpretative and proactive nature of this science today.

In this framework, the value of artistic languages is reflected on; and we invite you to add them to the repertoire of the didactic components to be taken into account when creating a teaching situation that promotes significant, contextualized and aesthetic learning.

Some experiences are presented as an example and as a contribution to the higher level educational group.

**Keywords:** education through art, teacher training, didactic, foundational mandates, transformation, artistic languages

## **Educación por el Arte y Formación Docente: definir el problema, cuestionar lo instituido**

*En mi casa había una acacia que estaba seca... ¡Y brotó de nuevo! (Iglesias, 1950: 24).*

Se inicia este trabajo definiendo qué es la Educación por el Arte. Para hacerlo, se toma la palabra de Herbert Read (1977), su referente central:

Debe comprenderse desde el comienzo que lo que tengo presente no es simplemente la “educación artística” como tal, que debería denominarse más apropiadamente educación visual o plástica: la teoría que enunciare abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical y auditiva, y forma un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética, la educación sobre esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Solo en

la medida que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. (Read, 1977, p.33)

Se podría decir entonces, que enseñar desde la Educación por el Arte es promover la construcción del conocimiento asumiendo que el aprendizaje pierde sentido si no se habilita al otro/a, alumno/a, y el propio docente a sí mismo, a incluirse en dicho proceso fusionando el sentir, el pensar y el hacer.

En consecuencia, operar como educadores/as desde una dimensión subjetiva, requiere necesariamente del diseño de estrategias de enseñanza y actividades ligadas a lo sensible y a lo estético.

En este marco, se manifiesta el convencimiento respecto del poder transformador que encierra la Educación por el Arte. A la vez, se subraya el contraste observado entre la posición declarada y las escasas experiencias previas de los/as estudiantes en las aulas de los institutos de formación docente del conurbano sur de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En la actividad cotidiana, aparecen muy pocas vivencias pedagógico-estéticas en los relatos de los/as futuros/as educadores/as, mucho menos provenientes de la escuela primaria y secundaria que del jardín de infantes. Pareciera que para las instituciones educativas formales, el arte circula exclusivamente en la clase de Plástica o Música, a menudo teñido de cierta rigidez didáctica ajena a la esencia del hacer artístico.

Se podría pensar que aún la escuela no se detuvo a reflexionar seriamente en la fuerza que encierra el arte como recurso para enseñar.

Entonces, se afirma que a medida que se toma distancia del nivel inicial, el potencial creativo y expresivo se diluye en las aulas. ¿Por qué no se sostiene a lo largo de toda la experiencia educativa formal?

¿Por qué razón esta ausencia continúa también en los institutos de formación docente, más allá de las materias específicas<sup>1</sup>? Puesto en un ejemplo: ¿Es posible abordar contenidos de Pedagogía, Didáctica General, Didáctica y Curriculum de Nivel Primario o del Espacio de la Práctica Docente, utilizando diversos lenguajes artísticos, considerando obviamente la vigilancia epistemológica del objeto a enseñar? Definitivamente lo es.

Por lo tanto... ¿Qué “huellas naturalizadas” subyacen en las prácticas de enseñanza, que atentan contra la creatividad de todos/as y se deberían problematizar?

---

1. En los Diseños Curriculares para la Educación Inicial y Primaria de la Pcia. de Buenos Aires, se incluyen materias como Arte y Educación, Educación Artística, Educación Plástica, Educación Musical, Corporeidad y Motricidad y Taller de Literatura Infantil.

En síntesis, el desafío se resume en esta pregunta: ¿Cómo formar o capacitar docentes promotores/as de infancias y adolescencias más saludables<sup>2</sup>, que vivan en la cotidianeidad de la escuela la experiencia de la libre expresión para la apropiación del conocimiento, si no han transitado por un modelo educativo que la estimule?

Estos son los interrogantes que motorizaron el siguiente trabajo, en un intento de quiebre de la inercia de las instituciones, que en muchos casos boicotea el desarrollo del pensamiento crítico del que a menudo se habla pero poco se problematiza.

Por consiguiente, se lo asume como un aporte al colectivo educativo: se propone revisar el pasado didáctico en clave artística, para proyectar un futuro superador. De este modo, contribuir a la desnaturalización de las huellas de la escuela moderna argentina y por ende, a la movilización de la tensión conservar-transformar. Pensar hoy en prácticas de enseñanza emancipadoras, requiere necesariamente ahondar en los postulados contrahegemónicos de la Educación por el Arte y en su hacer. ¿Por qué contrahegemónicos? Porque la fusión entre educación y arte encierra el potencial de un aprendizaje significativo genuino, en tanto la actividad de los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos, es pensada por sus educadores/as como un canal vehiculizador del mundo interno, un espejo en el cual pueden verse reflejados/as de manera integral.

## **Educación por el arte y Didáctica: recorrer la historia para entender el origen y generar cambios**

Ahondar en la Educación por el Arte en pos de una pedagogía crítica implica bucear de manera directa en la historia de la enseñanza.

Sabido es que han transcurrido más de tres siglos en la historia de la Didáctica, tomando como punto de partida a la Didáctica Magna, escrita por Comenio en 1632.

La Didáctica como ciencia social acompañó los procesos económicos y políticos a los que en general ha sido funcional, en especial en su primer paradigma, denominado normativo prescriptivo. El mismo se centró en la elaboración de reglas rígidas, algo así como un protocolo descontextualizado a cumplir por el docente, reflejo de una intencionalidad pedagógica disciplinadora que aún pesa en la escuela más de lo esperable.

La vigencia del mandato fundacional del sistema educativo aún compite con las corrientes didácticas renovadoras, en un intento de puja de poder.

---

2. Salud en sentido amplio implica pensarla como un estado de bienestar bio-psico-social (Organización Mundial de la Salud).

Al respecto, en la ponencia “Desandar las huellas de la Modernidad: cuerpo disciplinado, cuerpo liberado”, Gervasio y Grasso (2015), sostienen:

El trayecto de formación de grado de un futuro docente tiene que estar atravesado por el darse cuenta de que hay una multiplicidad de estrategias didácticas, para armar la arquitectura de la clase, que van más allá de “explicar” [...]

[...]Lo importante es que las estrategias didácticas se multipliquen como las varillas de un abanico, que son muchas, y todas contribuyen a generar nuevos vientos que refresquen lo agobiantemente rutinario, a fin de proponer otras alternativas a las prácticas pedagógicas. (Gervasio y Grasso, 2015: p. 4)

Muy a pesar de la resistencia al cambio que aún hoy circula en algunas aulas, la ciencia avanzó. La Didáctica fue elaborando nuevas respuestas. Es real que la hegemonía de la lógica normativa cayó por diversos factores a partir de la década del 90 del siglo pasado (en el plano teórico con seguridad, en el práctico no tanto). Hace apenas casi 30 años que se constituyó una manera de concebir la enseñanza con una nueva impronta interpretativa.

En relación al cambio presentado, se destaca la pregunta de Steiman (2004), sobre la posición que asume el docente como “investigador de su propia clase”: *¿Qué pasa acá?*

Pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos/as o precisar los contenidos a desarrollar y algunas formas de intervención didáctica. Tiene que ver con pensar y repensar un “qué pasa acá” tratando de entender por qué las cosas se dan y percibir qué de específico tiene ese “lugar” para que ocurran “cosas”, como por ejemplo, el aprendizaje. (Steiman, 2014, p. 72-73)

Se evidencia como la Didáctica contemporánea sintoniza con las conceptualizaciones de la Educación por el Arte de ayer y de hoy: enseñar en contexto. Al respecto, “International Society for Education through Art” (InSEA), reconfirma en el Preámbulo de su Constitución (2008), lo ya expresado por Read:

La educación a través del arte es un medio natural de aprendizaje en todos los períodos del desarrollo del individuo, fomentando valores y disciplinas esenciales para el pleno desarrollo intelectual, emocional y social de los seres humanos en una comunidad (InSEA, 2008, p. 4).

Una Educación por el Arte que mantiene vigente sus principios fundacionales, que se adapta a las realidades de las nuevas infancias y adolescencias y al impacto de las tecnologías, contemplando el entorno de cada comunidad. Se destaca aquí un claro punto de contacto con la actualidad didáctica.

Estos horizontes nos llevan a pensar en la importancia de retomar las buenas prácticas del pasado, para pensarlas y capitalizarlas a favor de acciones pedagógicas transformadoras.

Por esta razón, es necesario resaltar el aporte de la escuela nueva (década del 40 al 60 del siglo XX en Argentina), un paréntesis dentro de la extensa lógica del primer paradigma didáctico. Su profundo sentido humano, revolucionario y estético, se ve reflejado en el pensamiento de uno de sus máximos representantes nacionales y latinoamericanos: Luis Iglesias. El gran maestro nos dice en su *Didáctica de la libre expresión* (1979):

En la enseñanza normalista hay profesores de didáctica que ignoran la enorme importancia que abre el aprendizaje de la libre expresión, como también hay profesores especializados en lengua y dibujo que desconocen el poder pedagógico que posee la materia con la que trabajan. ¿Cómo no resultaría natural que el taller básico de la educación común, esto es, la escuela y su contexto, siguiera idéntico derrotero? (Iglesias, 1979, p.128).

Además de caracterizar este momento pedagógico, se plantea el problema central expuesto en este artículo: la dificultad en la entrada del arte a las aulas, destacando la necesidad de trabajar en los institutos de formación docente. También, se infiere la importancia de vincular al arte con las áreas curriculares en todos los niveles del sistema educativo.

Retomando el desarrollo cronológico de la historia de la Didáctica, se puede notar como casi el 90% estuvo centrado en la producción de “ordenes didácticos”. Apenas un 10% representa el cambio, una apertura que deja atrás la idea de que el/la educador/a es el/la encargado/a de “la línea de producción”.

A excepción de la valiosa experiencia del movimiento escolanovista, que bien se la podría pensar como antecedente de las líneas didácticas contemporáneas, ninguno de los estadios de la primera etapa ofreció espacios de creatividad y expresión. Por el contrario, el modelo tradicional y el tecnológico (el máximo exponente de la prescripción didáctica, situado en Argentina entre la década del 60 y 70) fueron de la mano de la alienación y por ende, en contra de la manifestación de las subjetividades.

El escaso porcentaje representa al nuevo paradigma interpretativo crítico, que dio un giro rotundo de 180° respecto de la posición del docente. De ejecutor a profesional. De objeto a sujeto. Sujeto involucrado en la toma de decisiones para la enseñanza, que investiga su ecología áulica para poder enseñar, que contextualiza su práctica en una comunidad concreta (en correspondencia con la propuesta del InSEA), interpretando con óptica relacional las vinculaciones de los elementos de ese ecosistema.

En cuanto al aprendizaje, el enfoque socio-cultural (Vigotsky) es el soporte conceptual para teorizar sobre esta categoría dentro del esquema interpretativo crítico. La teoría de la cognición situada, de corte vigotskiano, reafirma la importancia del contexto y de la actividad para concretar una situación de enseñanza. En palabras de Frida Díaz

Barriga Arceo (2003): "...los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza". (Díaz Barriga Arceo, 2003, p.106)

Además, invita a pensar la forma en que se comienza a concebir la clase como un ecosistema, con múltiples factores en relación, que inciden en el enseñar y el aprender:

De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a ponderar incluyen (Engeström, citado en Baquero 2002):

- El *sujeto* que aprende.
- Los *instrumentos* utilizados en la actividad, privilegiando los de tipo semiótico.
- El *objeto* a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
- Una *comunidad* de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
- *Normas o reglas* de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
- *Reglas* que establecen la división de tareas en la misma actividad. (Díaz Barriga Arceo, 2003, p. 108).

De esta multiplicidad de aspectos a tener en cuenta "con visión situada", se destaca el lenguaje. La importancia de la circulación de la palabra en clase es clave para la construcción del conocimiento desde esta corriente de aprendizaje.

**Por consiguiente, se propone trabajar dicha categoría didáctica abriéndola a la multiplicidad de aristas que encierra. Es aquí donde los principios de la Educación por el Arte cobran sentido nuevamente. A los campos más convencionales del lenguaje (escrito y oral), se podría sumar el lenguaje visual, el corporal y el musical. Es posible contemplarlos también como componentes didácticos al momento de pensar una situación de enseñanza en cualquier nivel.**

En cuanto al visual, Spravkin (1998) afirma:

La escuela debe comprender el lugar que la imagen ocupa en el desarrollo de cada ser humano y de la humanidad. Y debe finalmente aceptar que éste, como cada uno de los lenguajes de los que el hombre dispone, no puede ser reemplazado por otros. (Spravkin, 1998, p. 127)



Mientras que sobre lo corporal, Ferrero y Martín (2013) suman: “Como cualquier otro lenguaje, el del cuerpo presenta un sistema de signos que se articulan para darle sentido a lo que se quiere comunicar, contiene palabras, frases y puntuación...” (Ferrero y Martín, 2013, p. 45).

Vinculado a lo musical, Akoschky (1998) dice: “La música transmite un orden muy diferente de ideas: su sintaxis no tiene relación con las palabras ni con sus significados...” (Akoschky, 1998, p. 195)

Si es necesario contar con herramientas para aprender como por ejemplo estructurar textos, también debería serlo el utilizar recursos artísticos (musicales, visuales, teatrales y literarios) para la apropiación de contenidos disciplinares. De ahí la importancia de formar a los futuros/as maestros/as en la filosofía de la Educación por el Arte.

### **Docente investigador-docente artista: crear en el aula con visión interpretativa y propositiva**

Queda claro que esta producción se encuadra en el mencionado paradigma, precisamente en su estado de resignificación actual, que adiciona lo propositivo a lo interpretativo. Al interpretar el aula y las propias prácticas de enseñanza, se le suma la producción de orientaciones o sugerencias didácticas: un menú de disparadores para que cada profesional y cada equipo pueda crear sus propios proyectos.

Esta “versión mejorada” del giro copernicano que dio la didáctica en los '90, plantea una posición crítica y superadora respecto del interpretar el aula.

Nuevamente, Steiman (2011) plantea con claridad meridiana:

Creo que ya es tiempo de que la didáctica proponga, no que norme y regule, pero sí que proponga, que vuelva a constituir un discurso sobre pautas de acción, sobre orientaciones para resolver problemas de la práctica, orientaciones que surjan de interpretar la vida del aula y de interpretar las prácticas de enseñanza. (Steiman, 2011, pp. 6-7)

En consecuencia, desde esta perspectiva es central posicionarse como productores de conocimiento didáctico a partir de nuestro hacer en el aula. Docentes investigadores con la capacidad de “diseñar abanicos con múltiples varillas”, retomando la analogía ya presentada con anterioridad.



En este camino, se presentan algunas de las experiencias desarrolladas dentro de las actividades de investigación y extensión de cátedra desarrolladas entre 2012 y 2017.<sup>3</sup>

Se advierten dos momentos en la creación de las propuestas de enseñanza. El primero, toma al arte como recurso para la enseñanza y a la vez, para la reflexión sobre la propia práctica. El segundo, iniciado en el corriente año 2018, pretende instrumentar a los/as futuros/as maestros/as para el diseño de proyectos de aula destinados a niños/as de Primaria vinculados a los fundamentos de la Educación por el Arte.

### Momento 1:

- Intervención de imágenes con bibliografía y apuntes de clase (Didáctica General): Finalizada la cursada, se propuso a las/os estudiantes diseñar un collage de 40 x 60 cm. sobre cartón, utilizando fotocopias de las propias carpetas de apuntes y de la bibliografía. La consigna se orientó a la selección de fragmentos destacados de sus propias notas, de los esquemas conceptuales de cátedra escritos en los pizarrones y subrayados de los textos. Luego, se integraron las imágenes seleccionadas en el collage, sintetizando desde una perspectiva estética algunos de los conceptos centrales de la materia.

---

3. III Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América. Ponencia: *Imagen intervenida, un abordaje para pensar el sentido de la escuela desde a educación artística en las clases de Pedagogía*. (Actividad de investigación-acción”, realizada junto a Mg. Alejandro Macharowski. Universidad de Valencia, España. (2012-2015). Departamento de Educación Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016). <https://pedagogiaemancipatoria.wordpress.com/trabajos-iii-encuentro/practicas-pedagogicas/>

VII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: “Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas”, Ponencia: *Cuerpo disciplinado-Cuerpo liberado*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. (2015).<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2015/ponencias/gervasio.pdf>

Instituto Superior de Formación Docente n° 41, Adrogué, Pcia. de Buenos Aires. Actividad de extensión de cátedra, Perspectiva Pedagógico Didáctica I. Prof. Grasso :

- Conferencia “Aproximación a la Investigación Educativa basada en las Artes Visuales durante la Formación del Docente de Historia y Geografía”, a cargo de la Dra. Amparo Alonso Sanz. Universidad de Alicante, España. Casa de la Cultura de Alte. Brown. (2013).
- Conferencia “Nuevos formatos de investigación en Educación Artística”, a cargo del Dr. Ricard Huerta. Universidad de Valencia, España. Casa de la Cultura de Alte. Brown. (2012).



- Cuerpo disciplinado-cuerpo liberado (Práctica 1, Profesorado en Lengua y Literatura): En este caso, se intentó trabajar a través de los juegos teatrales. En la primera experiencia se invitó a los/as estudiantes a escribirle “al alumno que fui, al que soy o al profesor/a que quiero ser”. Diseñaron máscaras, y en un escenario teatral se entabló un diálogo “con la historia escolar propia”, tarea necesaria para construir el rol de educador/a.
- En la segunda versión del proyecto, el grupo realizó una integración final con títeres, para comunicar las conclusiones luego de haber realizado un trabajo de investigación respecto del funcionamiento de las escuelas secundarias del partido. La pregunta disparadora fue la siguiente: ¿Qué grado de sentido observamos en las escuelas secundarias de Alte. Brown? La misma definió la escritura de guiones teatrales, a través de los cuales se respondió el interrogante desde los conceptos estudiados.



Figura 3. Títeres para pensar la Secundaria

- Una clase de Química de nuestra Secundaria (Práctica 1, Profesorado en Química); Se partió de un dibujo colectivo de una escena del pasado escolar, sobre papeles afiche y materiales diversos de color negro (lápices, fibras, crayones, pasteles, tintas, etc.). Las producciones fueron concebidas como “biografías escolares visuales”, con el fin de problematizar los modelos didácticos subyacentes y resignificar la tarea de educar desde el área en sintonía con los nuevos lineamientos curriculares.



Figura 4. Biografías escolares visuales

## Momento 2:

- Los susurradores: la poesía entra al aula en clave real y sensible (Didáctica y Curriculum de Nivel Primario)

A partir del corriente año, se constituyó un equipo de trabajo en Educación por el Arte, en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nro. 53 de Glew, Pcia de Buenos Aires. Se intenta en esta nueva etapa, instrumentar a los/as estudiantes de 2do. año del Profesorado en Educación Primaria, con herramientas para pensar las clases desde los preceptos de la Educación por el Arte.

La propuesta se centra en la poesía. Se pretende estimular la lectura y escritura desde una visión desescolarizada, haciendo contacto con la expresión y con la sensibilidad inherente a este tipo de texto. Se entrevistó a la reconocida escritora y maestra Iris Rivera, a fin de conocer la mirada de una artista sobre el proceso creativo de la escritura. A la vez, a la de la educadora, ahondando sobre el trabajo en el aula desde una perspectiva artística.

Luego de vivenciar estas experiencias, se propondrá a los grupos diseñar un proyecto de aula para niños/as capitalizando los aprendizajes construidos desde una perspectiva estética. Está previsto ejercitar la técnica del susurro (susurrar poesías al oído) y organizar una jornada de “maestros/as susurradores/as” en las escuelas en las que los/las estudiantes realizan sus prácticas.





Figura 5. Susurradores

## A modo de cierre

El Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), anticipa en la Carta de Montevideo (2015):

La crisis económica actual ha generado cortes en los presupuestos de nuestros países que afectan a la educación y principalmente nuestra área, pues también se trata de una crisis de valores que pone en cuestionamiento la importancia de la educación por el arte. Frente a esta crisis, que amenaza con la desaparición del arte en la escuela, es preciso desarrollar, entre otras acciones, la capacidad creadora del educador para que encuentre soluciones, a fin de mantener este campo del conocimiento en la vida del estudiante. Asimismo, es necesario que las instituciones formadoras de profesores consideren al Arte no sólo como una disciplina más del currículo, sino como algo esencial para la ampliación de la cognición humana y como un modo enriquecedor de estar en el mundo. (CLEA, 2015, p. 2)

Frente a este escenario, el presente artículo cobra aún más sentido de ser escrito.

## Referencias bibliográficas

Akoschky, J. (1998). Música en la escuela, un tema a varias voces. En J. Akoschky, et al., *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 173-208). Buenos Aires: Paidós.

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. (2015, septiembre). Carta de Montevideo 2015. Recuperado el 10 de Octubre de 2016, de [http:// www.redclea.org/publicaciones/cartademontevideo2015](http://www.redclea.org/publicaciones/cartademontevideo2015).

Constitución “International Society for Education though Art” (2008). Recuperado el 10 de Octubre de 2016, de <http://www.insea.org/acercade/constitución>

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de Investigación Educativa.*, 5(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. La Plata.

Ferrero, M. y Martín, M. (2013). *¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico?* Buenos Aires: Editorial Biblos.

Gervasio, N., Grasso, M. (2015) *Desandar las huellas de la Modernidad: cuerpo disciplinado / cuerpo liberado*. Ponencia presentada en VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas. 29, 30 y 31 de octubre de 2015. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Iglesias L. (1950) Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles. Recogidas en la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría. Tristán Suárez F.C.N.G.R. Prov. de Buenos Aires-República Argentina.

Iglesias, L. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.

Read, H. (1977). *Educación por el Arte*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Spravkin, M. (1998). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En J. Akoschky, et al., *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 93-132). Buenos Aires: Paidós.

Steiman, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Baudino Ediciones.

Steiman, J. (2011). *¿Qué puede aportar hoy la didáctica? Novedades Educativas*. 249.