

## La enseñanza del arte: entre lo que se dice y lo que se hace

LO QUE "SUCEDE" EN LA MATERIA ARTE DE SEXTO SEGUNDA DE LA EES N°62

- ❖ **DUBOIS, PAMELA SOFÍA** | pame\_dubois@hotmail.com
- ❖ **GANNON, MARÍA INÉS** | mariainesgannon@gmail.com
- ❖ **PANEIVA, GIULIANA** | giulianapaneiva@gmail.com

**FBA-UNLP, Argentina.**

### RESUMEN

El presente trabajo aborda la problemática acerca de las prescripciones normativas y lo que «sucede» en algunas instituciones y aulas en relación con sus características y dinámicas. Para ello, relacionaremos lo vivenciado a lo largo de una secuencia áulica en el transcurso de las prácticas de enseñanza -en el marco de la cátedra Didáctica General y Prácticas de la Enseñanza (FBA, UNLP)- con dos documentos normativos, específicamente: el "Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo" de la provincia de Buenos Aires y el Proyecto Anual de la materia "Arte" para 6to año, turno tarde de la Escuela Secundaria N° 62, La Plata.

El análisis se centra en la reflexión acerca de la manera en que aparece la relación didáctica-conocimiento -los supuestos básicos subyacentes y los enfoques predominantes que circulan en el aula-, la noción de arte y su enseñanza, haciéndola dialogar con los aportes teóricos seleccionados.

**PALABRAS CLAVE:** arte, didáctica, conocimiento, docente, estudiante.

## INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva que comprende al arte como una multiplicidad y heterogeneidad de lenguajes que lo conforman como campo de conocimiento, lejos de una mirada tradicional y romántica que denomina al “Arte” de forma singular y que habilita una jerarquización de los lenguajes/disciplinas, concebimos a la educación artística como conocimiento autónomo, que como tal se vale por sí mismo, y que contribuye tanto a la formación individual, social e integral del estudiante, como así también al vínculo del mismo con su entorno socio cultural. A partir de este enfoque, el siguiente trabajo abordará la problemática acerca de las prescripciones normativas y lo que «sucede» en algunas instituciones y aulas en relación con sus características y dinámicas. Para ello, relacionaremos lo vivenciado a lo largo de la secuencia áulica en el transcurso de las prácticas de enseñanza con dos documentos normativos, específicamente: el “Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo” de la provincia de Buenos Aires y el Proyecto Anual de la materia “Arte” para 6to año, turno tarde de la Escuela Secundaria N° 62, La Plata.

El desarrollo del presente trabajo girará en torno a la búsqueda de respuestas y/o aproximaciones al siguiente cuestionamiento: lo que sucede en el aula en la materia “Arte”, ¿se corresponde con lo establecido en los marcos normativos seleccionados? ¿En qué medida?, en caso de que exista un desfasaje en esta relación teórico-práctica ¿cuáles podrían ser los motivos? El análisis se centrará en la reflexión acerca de la manera en que aparece la relación didáctica-conocimiento -los supuestos básicos subyacentes y los enfoques predominantes que circulan en el aula-, la noción de arte y su enseñanza, haciéndola dialogar con los aportes teóricos seleccionados.

## DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

### Consideraciones conceptuales en torno a la Didáctica

*Cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.*

(Davini, 29)

En relación con el eje didáctico se pueden destacar algunos conceptos. En un primer momento, consideramos que es a partir del aporte de la didáctica -y sus didácticas específicas- que podemos teorizar sobre diferentes aspectos relativos al ámbito y a la tarea del enseñar. La didáctica es una ciencia social que reflexiona acerca de las teorías de la enseñanza, sistematizando las diferentes prácticas que se han sucedido a lo largo de la historia y en la actualidad, con sus modelos o enfoques hegemónicos, y sus alteridades, cada uno con sus supuestos y verdades fundantes.

Analizando lo vivenciado durante las prácticas realizadas a la luz de los aportes de la didáctica, lo primero a mencionar es la recurrencia por parte del docente, en el dispositivo clase, al modelo pedagógico tradicional o modelo clásico. Observación no sólo vivenciada sino también explícitamente enunciado en la Fundamentación del Proyecto Anual (PA) de la materia Arte como parte de la metodología a utilizar en el curso. Este modelo instalado desde los orígenes del Sistema Educativo nacional -fines del siglo XIX- comprende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar (Davini, 2015) y ubica en el centro de importancia a los contenidos -conceptuales con lógica disciplinar- y a los docentes. En las instancias áulicas observadas, se manifestó la posición del docente rígido y controlador, ubicado en un extremo del salón en oposición a los alumnos que se ubicaban lo más alejados posibles del escritorio del mismo. A su vez, muchas de las interacciones con los alumnos tenían que ver con retos por el incumplimiento de las tareas pedidas y el

otorgamiento de notas formales, que dejaban sentado cada actividad que se comenzaba a realizar en el aula, para firmar por cada alumno y algún responsable del mismo, que desde una posición de observador, parecieran una manera de defensa del docente ante cualquier demanda posterior del alumno y su círculo.

Por otro lado el *“Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la provincia de Bs As”*. (MGPC) es un documento normativo que expone criterios que la Dirección General de Cultura y Educación considera claves para el logro de una educación común y democrática, presentándose, al mismo tiempo, como una herramienta conceptual para los profesionales de la enseñanza, para que encuentren sentidos propios y colectivos a la tarea de educar.

En relación al conocimiento, el MGPC lo concibe como *“aquellos significados contruidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable”*. (CGCyE. DGCyE, prov. de Bs. As, 2007:20). En tanto construcción social provisorio, implica una interpretación subjetiva de los objetos o fenómenos externos al sujeto que conoce y, por lo tanto, no se trata de un reflejo sino de interpretaciones que se realizan al calor de prenociones, enfoques, valores, ideologías e intereses relativos al sujeto y al grupo social y a la sociedad que lo engloba. Resulta interesante retomar el carácter problematizado del conocimiento, al tratarse de una característica muy destacada por investigadores y agentes responsables de la enseñanza a la hora de definir una “buena” práctica. Sin embargo, pareciera, tanto por la insistencia teórica en la problematización de los contenidos como en lo observado en el transcurso de nuestras observaciones, que es uno de los aspectos más difíciles de llevar a la praxis concretamente. Porque si bien en el aula el docente trabajó con vanguardias latinoamericanas, es decir, propias del contexto general de los alumnos -que viven en Argentina, país que construyó sus propias vanguardias históricas- esas imágenes y movimientos irruptivos aún quedan muy alejadas del contexto actual y situacional de los alumnos de sexto segunda, porque no se propuso una vinculación con el contexto concreto de los estudiantes ni interrogantes acerca de la temática, como podría ser la pregunta por la posibilidad de un latinoamericanismo en la cultura visual hoy.

Una “buena enseñanza” implica, entonces, necesariamente pensar en el contexto en el que se enseña, en las “condiciones de producción de una clase” como plantea Gotbeter, una

repregunta constante en relación a quiénes son los sujetos de aprendizaje, qué saben de lo que se pretende enseñar, qué no saben, en qué hora del día se dictará la clase, quiénes somos nosotros como profesores, en qué institución trabajamos, con qué recursos –materiales y conceptuales- contamos. Estas y otras tantas preguntas llevarán a una coherencia didáctica que muchos enseñantes proponen como condición fundamental para una buena práctica. Es decir, las clases entendidas como unidades didácticas deben plantear una coherencia entre los propósitos, los objetivos, los contenidos y las actividades y la metodología utilizada.

En definitiva una buena enseñanza depende, en gran medida, del trabajo docente, dentro del cual, como sostienen y coinciden diversos investigadores del campo, la afectividad ocupa un lugar de importancia, al punto de influir en la calidad del trabajo y de los aprendizajes de los sujetos.

Consideramos pertinente traer a este trabajo el postulado de Meirieu acerca de “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica”, título a su vez de una conferencia que otorgó en la Argentina en 2013, al afirmar a la docencia como una profesión posible, que como tal tiene sus obligaciones y en este caso se trata de la responsabilidad de la enseñanza en estrecho vínculo con la democracia y su desarrollo y permanencia.

Siguiendo la prescripción del MGPC resulta *“ineludible considerar al docente como agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares”*, y, en este sentido, creemos que para que el docente pueda hacerse cargo de dichas decisiones, necesariamente, debe conocer los aportes de la didáctica, debe manejar no sólo aquellos conocimientos relativos al campo de su especificidad sino también las teorías de la enseñanza. Lo que no quiere decir que no sean necesarias otras cualidades como quizás el temperamento, la afectividad, la predisposición, la creatividad para pensar propuestas que re-contextualicen los saberes disciplinares en nuevas situacionalidades y para re-crearlos colectivamente, entre otras cosas. En este sentido, asimismo y en sintonía con Meirieu nuevamente, es indispensable que el docente sea siempre un investigador colectivo, porque dichas teorías de la enseñanza se van modificando y recreando constantemente y para poder crear nuevos medios y estrategias pedagógicas acordes al tiempo y a los sujetos de aprendizaje.

### **Algunas reflexiones sobre la concepción de “Arte”**

Luego de haber reflexionado acerca de algunos aspectos del posicionamiento didáctico y para continuar con el análisis de la propuesta de clase, tomamos aquí otro de los ejes de gran relevancia relacionado con el conocimiento. En ese sentido y teniendo en cuenta que la materia analizada gira en torno a la praxis artística, abordaremos el concepto de “Arte”. Entendemos al mismo como un campo de conocimiento conformado por múltiples lenguajes y disciplinas heterogéneas que forman parte de sistemas conceptuales complejos en los que las técnicas, los soportes, los materiales y los medios intervienen para concretar lo que el productor, en función del discurso y del sentido quiere comunicar.

Por otro lado, en la instancia de recepción, el público no asume una actitud pasiva de contemplación de la obra sino que interactúa con la misma a partir de una reconstrucción de sentidos, sin que esto signifique una alteración total del discurso que en sí presenta la producción estética. El contexto sociocultural también es un factor fundamental que interviene tanto en la producción como en la interpretación de la obra. Es por eso que, siguiendo con lo propuesto por Arthur Danto, se puede reflexionar que la producción artística es atravesada por los paradigmas y los grandes relatos presentes en diferentes épocas, los cuales han mutado a lo largo del tiempo. El autor analiza que desde la Antigüedad clásica hasta la actualidad, los criterios para considerar que una pieza sea reconocida como obra de arte o no, han sufrido modificaciones a través de la historia del arte. Por lo tanto, los sentidos y significados de las producciones no son unívocos ni absolutos sino que su construcción es inherente al tiempo y espacio en el cual se desarrolla el entramado social de una determinada cultura, la cual está sujeta a cambios continuos. Esto se debe a que ninguna cultura es inmanente ni atemporal, sino que intervienen en ella diversos factores políticos, sociales y económicos que la constituyen a través del tiempo. La cultura no es inmodificable debido a que se reinventa y resignifica mediante el accionar de los sujetos que la intervienen de manera dinámica y activa.

La definición misma de arte se ha modificado como consecuencia de las diversas modificaciones de las épocas de la historia, como también por parte de los diferentes enfoques que profesionales del tema le han otorgado. Desde la concepción platónica hasta las

definiciones de arte contemporáneo de la actualidad, pasando por el advenimiento de la modernidad se han gestado distintas perspectivas del arte.

Al analizar el Proyecto Anual, en el que se plantean las fundamentaciones y los propósitos de la materia "Arte", se puede vislumbrar una concepción del campo artístico. En su fundamentación plantea que:

*Dentro de la organización de la Escuela n° 62 se destaca como uno de los núcleos la comunicación, donde tienen cabida todos los "lenguajes". En este sentido, se entiende que el área de arte ofrece múltiples posibilidades para desarrollar los lenguajes expresivos. La implementación de la asignatura Artes Visuales – Producción y análisis de imagen, no sólo facilita la creatividad, sino también la expresión y la comunicación de emociones, sensaciones, sentimientos y vivencias; además de favorecer la interacción, el análisis y la reflexión en todas las instancias del proceso. (Liva, 2012:3).*

En este fragmento se puede visibilizar que se hace referencia a una definición de Arte en la cual, se reduce su campo a una mera herramienta para la expresión de emociones y sentimientos. Se corresponde a un paradigma originado en una visión romántica del siglo XIX que considera como pilares a las nociones de creatividad y originalidad. Esta concepción, que emergió en otras circunstancias históricas, no contempla al arte como un campo de conocimiento autónomo y resulta una perspectiva escasa para abordar aquellas producciones pertenecientes al arte contemporáneo que, siguiendo a Terry Smith, es un arte que se ha vuelto meticulosamente cuestionador por naturaleza y extremadamente amplio en sus modos de indagar. Asimismo, esta corriente queda limitada para generar una reflexión crítica de las producciones artísticas debido a que, su foco se centra en el atributo de la sensibilidad y creación expresiva del sujeto, mitigando la relación interpretativa basada en los lenguajes, los relatos y su marco sociocultural determinado.

Por otro lado, en los propósitos y los objetivos del proyecto, el docente hace referencia al arte como productor y transmisor de sentidos a partir de diversos lenguajes que se estructuran sobre la base de convenciones culturales y, lo define como parte de sistemas conceptuales complejos. Entiende a las imágenes en intrínseca vinculación con su contexto

histórico y cultural, con los imaginarios de su respectiva época presentes tanto en la producción, como en la interpretación. De esta manera, afirmamos la existencia en el PA de dos diferentes concepciones artísticas: una romántica y otra crítica que pone foco en el contexto socio-cultural.

Consideramos pertinente mencionar la importancia que ha tenido el desarrollo tecnológico en el campo artístico, cuyo auge se produce a partir de 1960, alterando no solo la categoría de arte sino también todos sus aspectos constitutivos, a saber: el rol del artista, la obra, y el público. En la contemporaneidad la obra está sometida a cambios permanentes, está inmersa en un gran sistema rizomático que pone en jaque todas nuestras concepciones perceptivas, narrativas y semánticas, planteando un nuevo desafío para la mente humana. La mención del vínculo entre tecnología y artes no es solo por el auge y omnipresencia de la tecnología en la actualidad, sino también por su cualidad inherente a la transformación del objeto de conocimiento artístico.

Con la revolución tecnológica las categorías de autor y espectador dejan de ser estáticas y notablemente delimitadas. Es decir, los límites entre autor y receptor se esbozan difuminados problematizando el estatuto de ambos, lo que se produce es un corrimiento del lugar tradicional del “espectador pasivo”, que va a adoptar -lejos de una actitud únicamente contemplativa- un rol decisivo como co-autor o prosumidor (Jenkins, 2008). Con respecto a la obra, la tecnología ha modificado tanto las técnicas y modos de hacer artísticos como los dispositivos tradicionales, lo que ha generado un cambio en las características constitutivas de la obra. Las producciones artísticas mediales, como las obras de net-art, han posibilitado una nueva categoría a problematizar, la de arte inmaterial que adquiere las características propias de la red. La tecnología ha generado no solo una mayor interacción entre el público y las diferentes manifestaciones artísticas, sino también ha contribuido a la democratización de la cultura, en tanto amplía el acceso y recepción cultural generando, al mismo tiempo, nuevos espacios de circulación de las artes y nuevos públicos, que históricamente han sido relegados al acceso y conocimiento de este campo.



## El arte en el aula

En cuanto al tercer eje propuesto, que vincula al arte con la enseñanza y a partir de la lectura del PA, se pueden reconocer ciertos supuestos y conceptos que dan cuenta de la mirada del docente respecto de la enseñanza, del arte y del aprendizaje. En el transcurso de las clases observadas, se percibe en un primer momento, en el discurso de la docente, un fuerte arraigo en el movimiento de reforma denominado Escuela Nueva, cuyo auge se da entre los años 1900 y 1945, y más específicamente, en la corriente de educación artística denominada “libre expresión”. Y si bien no se percibe una total y completa inclinación hacia todos los postulados que propone esta perspectiva pedagógica, se establece en el proyecto -cita anteriormente mencionada- que *“la implementación de la asignatura Artes Visuales -producción y análisis de la imagen-, no solo facilita la creatividad, sino también la expresión y comunicación de emociones, sensaciones, sentimientos y vivencias”* (Liva, 2012:3). Nociones todas que cristalizan una voluntad hacia el cultivo de la dimensión emocional de los alumnos, el libre desarrollo de la autoexpresión y la creatividad.

No obstante, y siguiendo con la lectura del PA, se reconocen en el mismo, diversos aspectos pertenecientes a otros enfoques pedagógicos. El hecho de proponer que la enseñanza del campo artístico aporta a los estudiantes herramientas para entender el entorno social y cultural actual contribuyendo a la formación de una mirada crítica y reflexiva que posibilite el reconocimiento, uso y organización de las configuraciones visuales (Liva, 2012), supone un acercamiento a los lineamientos del teórico Fernando Hernández, quien comprende al arte como un sistema simbólico que le proporciona a los estudiantes herramientas para analizar críticamente la realidad sociocultural en la que se hayan insertos. Perspectiva para la cual resulta de fundamental importancia la relación existente entre las imágenes y sus contextos de producción, aspecto que aparece en el PA cuando se propone que la imagen será abordada en vinculación con su contexto histórico y cultural. En este sentido, se evidencia una propuesta direccionada a la pedagogía crítica y en correspondencia con los diseños curriculares de la provincia. Por lo tanto, se puede observar que dentro de la planificación coexisten contradictoriamente diferentes corrientes pedagógicas pertenecientes a la educación artística.

Con respecto a la situación áulica concreta, si bien en el proyecto el docente plantea el tratamiento de todas las manifestaciones artísticas visuales, se pudo observar que primaba el trabajo sobre soportes bidimensionales –afiches, papeles-. Como así también, se percibió únicamente el uso de técnicas y materiales tradicionales –collage, dibujo, pintura- sin problematizar producciones tridimensionales y sin abordaje de otro tipo de materiales, al menos al momento de la observación.

Asimismo, resulta interesante destacar, que si bien existe una voluntad por parte del docente de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, como instrumento para la producción y medio de expresión, como creación multimedial, como canal de comunicación y fuente de información, siguiendo con lo propuesto en el PA, es preciso mencionar aquí, que durante las clases observadas el uso de las TIC se redujo meramente al uso del celular por parte de los alumnos, lo que si bien no condiciona para mal las producciones, no se percibió un interés por parte del docente en profundizar sobre las implicancias de este dispositivo móvil. Aspecto que resulta un tanto paradójico si se tiene en cuenta que a lo largo de todo el PA se hace referencia al uso de las TIC en relación con la producción artística como propósito del mismo. En esta dirección, y luego de lo observado, consideramos que si bien es positivo el hecho de incorporar el uso del celular en las clases, no se problematiza, o mejor aún, no se abordan estos dispositivos digitales como visiones de mundo, sino como medios instrumentales asociados a la mera circulación de información.

De la misma manera concluimos, que más allá de cualquier exposición teórica explicitada en el PA, en la situación concreta del aula, decanta una línea de pensamiento que tiene como base metodológica el ejercicio frecuente y el respeto por el procedimiento bajo la supervisión directiva del docente en una suerte de relación unidireccional donde uno es el que enseña y otro es el que aprende, o mejor aún, adquiere conocimientos que luego ejercitará.

## **CONCLUSIONES**

Antes de finalizar nos interesa remarcar que el objetivo del trabajo no es realizar un juicio del docente a cargo de la secuencia analizada, sino construir un aporte teórico que contribuya al debate sobre la enseñanza artística, siendo este una deuda a saldar específica de nuestro campo.

Concretamente, y en lo relativo al primer cuestionamiento que motiva esta investigación, lo sucedido en el aula, si bien responde a una metodología tradicional mencionada en el PA, en líneas generales, no se corresponde con lo establecido en los marcos normativos seleccionados. El MGPC presenta una postura pedagógica crítica basada en una concepción relacional del sujeto pedagógico, cuyo pilar es el vínculo entre los actores de la educación en relación con el currículum y los contenidos que este prescribe. Estos sujetos sociales complejos, lejos de entenderse como entidades homogéneas, se constituyen como identidades plurales y diversas -infantiles, juveniles y de adultos-, y por lo tanto, conforman múltiples maneras de ser docente y de ser alumno. Contrariamente, en el aula se visibilizó un constante etiquetamiento por parte del docente, destacando las falencias de los alumnos a partir de un prototipo ideal; la inexistencia de un vínculo pedagógico entre docente y alumnos y la culpabilidad a éstos últimos del fracaso en los aprendizajes.

En relación al conocimiento, el MGPC lo concibe como *“aquellos significados construidos y consensuados socialmente, de carácter provisorio, problematizado y cuestionable”*. Desde esta perspectiva, consideramos que en las clases analizadas el docente no problematizó ni contextualizó las imágenes que utilizaron para realizar las producciones, es decir, no se profundizó sobre la potencialidad de las imágenes en sí mismas, sino que simplemente se las utilizó como medio de *“inspiración”* para la creación de una corta narración que concluiría en una producción visual. Asimismo, y teniendo en cuenta que proponer un ejemplo es proponer una visión de mundo, en el aula no se fundamentaron los criterios de selección de las imágenes propuestas ni tampoco se articularon los contenidos abordados con el contexto actual de los alumnos.

Otra situación que afirma un desfasaje entre lo teórico prescriptivo y los que *“sucede”* en el aula tiene que ver con el hacer del docente. Las distintas intervenciones del mismo consistían en meros retos disciplinarios más que en la proposición de disparadores que generen espacios de pensamiento y debate y que promuevan el trabajo en la clase. Asimismo, el docente lejos de actuar como un agente crítico, se posicionaba desde la dirección y el condicionamiento de las producciones de los alumnos, contrariando lo expuesto por Jorge Fasce al mencionar que *“el docente no debería decir nada que los alumnos puedan decir por sí mismos: todo lo que pueda salir de los alumnos deberían expresarlo ellos”*. (Fasce, 2007:4).

Finalizando, y como posibles respuestas a la pregunta inicial, creemos que quizás el desfasaje entre lo teórico y lo práctico se debe, en parte, a la inexistencia de responsabilidad pedagógica del docente, quien no asume la importancia de su trabajo en la construcción de una sociedad democrática, en tanto el mismo se constituye como garante del derecho a la educación y al aprendizaje. Otro factor influyente podría ser la hegemonía del modelo pedagógico tradicional en las trayectorias escolares de los propios docentes, que comprende un largo período en la vida de los sujetos, y que, en cierta medida, condiciona el accionar de los mismos, quienes quizás, de manera inconsciente reproducen lo que vivenciaron siendo alumnos en el devenir de las clases. Para concluir, queremos resaltar la importancia del compromiso docente en la construcción de subjetividades e identidades y en la formación de un ciudadano democrático, crítico y reflexivo. Al mismo tiempo, creemos que es fundamental la existencia de un diálogo constante y de un vínculo afectivo entre todos los sujetos implicados en la situación pedagógica, y para ello, escuchar las demandas e intereses de aquellos a quienes se enseña. Asimismo, consideramos de suma importancia la formación de todo docente en el campo específico de la didáctica, sin dejar de ser siempre un investigador de las áreas en las que se desempeña. Consideraciones todas que favorecen e incitan la construcción colectiva de conocimientos en nuestra sociedad contemporánea, multicultural y diversa. El ser docente conlleva implícito la creatividad, la capacidad crítica y un compromiso ético-político, en este sentido, coincidimos con Duschatzky en que todo docente debe: “Agudizar una sensibilidad para moverse en el caleidoscopio de las oportunidades” (Duschatzky, 2005:3).

## BIBLIOGRAFÍA

- Agustowsky, G. (2012). “Las artes plásticas y su didáctica”. En Agustowsky, G, *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Voces de la enseñanza.
- Alonso, R. (2004). “Arte argentino actual: entre objetos, medio y procesos”. *Universidad Nacional de Rosario, Rosario*.
- Camillioni, A. (2007). “Justificación de la Didáctica. ¿Por qué y para qué la didáctica?” En Camillioni, Alicia y otros, *El saber didáctico. Capítulo 1*. Buenos Aires: Paidós.

- Camillioni, A. (2007). "Una buena clase". En *Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. Nro 16. Sitio web: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Danto, A. C. (2013). "Prólogo" y "Sueños despiertos". En *¿Qué es el arte?* Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). "Acerca de la Formación y la práctica Docente". En *La formación en la práctica docente. Capítulo 1*. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Cultura y Educación - Provincia de Buenos Aires. Consejo General de Cultura y Educación. (2007). *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Buenos Aires: DGCE.
- Duschatzky, S. (2005). "Notas sobre la relación entre escuela y subjetividades." En *Anales de la Educación Común. Números 1 y 2*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Dussel, I. (2007). "¿Qué es una buena clase? Una aproximación histórica a la búsqueda de la buena enseñanza." En *Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. Nro 16. Sitio web: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Fasce, J. (2007). "¿Qué es una buena clase?". En *Revista 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela*. Nro 16. Sitio web: <http://www.12ntes.com/revista/numero16.pdf>
- Feldman, D. (2010). "Didáctica General. Instituto de Formación Docente, Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, Buenos Aires". Sitio web: [http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica\\_general.pdf](http://www.me.gov.ar/infod/documentos/didactica_general.pdf)
- Jenkins, H. (1992). "Introducción" en *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Liva, L. (2012). *Proyecto Anual de la materia Arte, E.E.S Nº 62, La Plata*.
- Liwski, N. (2005). "El adolescente, sujeto de derechos". En *Anales de la Educación Común. Números 1 y 2*. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.
- Machado, A. (2008). "Convergencia y divergencia de los medios". En, *La Ferla, J. (Comp.). Artes y Medios audiovisuales II, Un estado de situación, MEACVAD\_08*, Buenos Aires.
- Manovich, L. (2006). "El lenguaje de los nuevos medios". *Cap. 1 y cap. 2*. Paidós.
- Meiriau, P. (2013). "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". CABA: Ministerio de Educación de la Nación.

*Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). La Educación Artística en el Sistema Educativo nacional. Resolución 111/10. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.*

*Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (2010). Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte. Resolución 120/10 – Anexo 1. CABA: Ministerio de Educación de la Nación.*

*Smith, T. (2012). "Introducción". En: ¿Qué es el arte contemporáneo? Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.*