

La construcción de la autoridad del docente de artística en escuelas secundarias

Araceli Elsa De Vanna¹

Resumen

El presente trabajo representa un avance de la Tesis de Maestría denominada “El imaginario de los actores escolares respecto de la relación entre autoridad y violencia en la escuela secundaria”. El objetivo del mismo es analizar la construcción de la autoridad docente entre quienes se dedican a la enseñanza de lenguajes artísticos en escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, específicamente en la ciudad de Tandil. Para ello se describirán algunas de las características de la Educación Secundaria a partir de las legislaciones Nacionales y provinciales de los años 2006 y 2007 respectivamente. Luego se presentará la estructura curricular de la educación artística del nivel. Seguidamente se analizarán las condiciones institucionales para el desarrollo del espacio y por último se abordará la construcción del rol docente en los lenguajes artísticos. En este caso se tendrán en cuenta las voces de los docentes como primera indagación exploratoria.

Palabras Claves: escuela secundaria- autoridad- significación- educación artística

¹ Ayudante Diplomada Ordinaria de la Cátedra de Introducción a la Educación de la Facultad de Arte de la UNICEN. Correo electrónico: adevanna@arte.unicen.edu.ar

Abstract

This work is an anticipation of the Master's Thesis named "Imaginary concept in the school community concerning authority-violence relationship at secondary school." The objective of this paper is to analyze educational authority among those who teach artistic languages at secondary schools in Buenos Aires Province, more specifically those who teach in Tandil city.

For this purpose, Secondary Education characteristics will be described based on National and Provincial Legislations from the year range 2006 - 2007. Thereafter, curricular structure of Artistic Education at the secondary level will be introduced. Subsequently, institutional conditions for space development will be analyzed and ultimately, the construction of the teaching role in artistic languages will be approached. For this purpose, the voices of teachers will be considered the first source in the exploratory investigation.

Key Words: Secondary school - Authority - Significance - Artistic Education

Introducción

Las últimas reformas legislativas en educación por las que ha transitado la Argentina en general, y la Provincia de Buenos Aires en particular han instalado la obligatoriedad de seis años del nivel secundario. De esta manera la Ley nacional de Educación 26206/06 y la consecuente Ley de educación Provincial 13688/07 establecen la necesidad de que el estado garantice una educación exigente a todos los habitantes del país durante los niveles educativos primario y secundario.

Es así que se establece una tensión entre los intereses, sobre todo de los jóvenes, lo que las instituciones escolares ofrecen y la necesidad de garantizar una "educación exigente" atravesada por las problemáticas sociales, culturales y específicas de las políticas educativas del momento.

En este sentido, la educación artística se presenta con características particulares entendiendo que la escuela es la que debe generar los espacios necesarios para la producción de los jóvenes en este ámbito. La producción entendida en el sentido que le atribuye Elliot Eisner (1972) teniendo en cuenta que existe producción en tanto las elaboraciones den cuenta de la experiencia de un conocimiento artístico. La producción entonces articula las representaciones simbólicas particulares del mundo visual que surgen de los actos de percepción y del análisis crítico-reflexivo. Comprenderá la toma de decisiones referidas tanto a los recursos técnicos como compositivos.²

En el presente trabajo se intentará hacer hincapié en el análisis de los imaginarios circulantes en torno a la educación artística en la escuela secundaria actual, ámbito en que se la considera como un espacio vacío de contenidos y que depende, particularmente, de la propia iniciativa, decisión, voluntad y formación de quien lleve adelante las clases como así también del espacio institucional que se le dé al área.

Es importante tener en cuenta que, a partir de las vivencias de los actores educativos se construyen imaginarios. Asimismo, dichos imaginarios se desarrollarían también a partir de las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la valoración del espacio artístico en la escuela.

En este contexto se construye la autoridad pedagógica del docente de

² Cabe destacar que Eisner hace referencia tres modos de conocimiento en la educación artística: **la percepción** (entendida como un proceso complejo que articula la experiencia de las representaciones propias y el imaginario colectivo. Como acto cognitivo permite la elaboración de la información visual desde determinadas estructuras de referencia, construcciones que se realizan social y culturalmente en la interacción con los otros). **La producción** (como se explicó en el cuerpo del texto) y **la reflexión** y el **análisis crítico** (como competencias que están presentes en cada uno de los accesos a las manifestaciones visuales -producción y recepción- expresadas en los actos de identificación, modificación, descripción y relación de las estructuras visuales. El productor reflexiona tanto en la ideación como en la composición; el espectador se sitúa fuera de la realización y construye este conocimiento a través de las declaraciones verbales que articulan y organizan la declaración visual.

lenguajes artísticos, generando en su persona la responsabilidad de desarrollar sus prácticas con el profesionalismo que se considera desde las políticas curriculares para cualquier otra área curricular definida desde instancias centrales del gobierno educativo.

Esto nos llevaría a pensar que dicha construcción debería ser propia de la institución y del espacio curricular y no debería asociarse a características personales sino propias de la profesionalización del trabajo docente, del proyecto que se proponga la institución, de las orientaciones de los supervisores escolares del área, entre otras variables.

La educación artística en la Educación Secundaria: previsiones legales y curriculares

A partir de la Ley Nacional de Educación 26206/06 y su respectiva Ley Provincial de Educación 13688/07 en Buenos Aires se plantea, para la educación secundaria, la disposición de que la misma sea obligatoria en todo el territorio de la Provincia de Buenos Aires, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa comprendiendo una formación de carácter común y otra orientada de carácter diversificado “*que responde a diferente áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo*” (Ley Provincial de Educación; 2007).

La modalidad Artística en la Educación Secundaria se presenta en los distintos lenguajes: música, plástica, teatro, danza y medios audio- visuales. Dicha modalidad tiene como objetivos: aportar proyectos de fortalecimiento institucional; propiciar articulaciones con programas dependientes de diferentes niveles; brindar herramientas prácticas y conceptuales, disciplinares, artísticas y pedagógicas; favorecer la difusión de las producciones artísticas y culturales y recuperar propuestas que atiendan las particularidades de la Educación Artística ofreciendo una formación específica, para aquellos alumnos y estudiantes que

opten por desarrollarla.

Se resalta como prioritario el reconocimiento de los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho y la necesidad de garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento, *“a través de las distintas áreas, campos y disciplinas que lo integran y a sus principales problemas, contenidos y métodos, incorporando a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados como parte del acceso a la producción del conocimiento social y culturalmente valorado, para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea”* (Ley Provincial de Educación; 2007).

En cuanto a la educación artística en particular, desde las políticas educativas de la Provincia de Buenos Aires se la propone como modalidad que comprende la formación en distintos lenguajes y disciplinas del Arte. *“Es la modalidad responsable de articular las condiciones específicas de la conducción técnico- pedagógica y de organización en cada ámbito de desarrollo...”* (Ley Provincial de Educación; 2007).

Entre algunos de sus objetivos se menciona: brindar las herramientas prácticas y conceptuales, disciplinares, artísticas y pedagógicas, favoreciendo la participación activa democrática, el sentido responsable del ejercicio docente y la continuidad de estudios valorando la formación docente artística para el mejoramiento de la calidad de la educación.

De acuerdo con las modalidades y orientación para la Escuela Secundaria orientada en Arte, se manifiesta que hay saberes comunes a garantizar en todas las escuelas de dicho nivel. Para la Modalidad Arte, *“se propone un acercamiento a la mayor cantidad de lenguajes artísticos para enriquecer sus conocimientos en el campo del arte y realizar experiencias que sólo pueden proporcionar las miradas particulares de cada lenguaje o disciplina artística. Esto hará que sea posible la apertura hacia las distintas manifestaciones del arte que se produce actualmente, la reflexión del impacto de las mismas en la vida de los sujetos, las formas que adoptan las prácticas*

estéticas de los jóvenes que deben estar presentes en la escuela y resignificadas como saberes complejos a enseñar, donde se combinan y reorganizan distintos lenguajes como nuevas construcciones artísticas” (Diseño Curricular Educación Secundaria, 2007).

En la formación específica se desarrollan orientaciones. La Orientación en Arte profundiza sobre las especialidades de Artes Visuales, Música, Teatro, danza y Literatura.

En los fundamentos se indica que *“en esta orientación es importante el trabajo de producción artística donde el estudiante culmine sus estudios con proyectos de producción artística donde el estudiante culmine sus estudios con proyectos de producción donde intervenga también la difusión y puesta en escena para la comunidad”* (Diseño Curricular Educación Secundaria, 2007). Son las direcciones de las escuelas quienes eligen el lenguaje artístico para esta orientación de acuerdo con la cantidad de cursos y, por lo general, la presencia de los tradicionales lenguajes –Plástica y Música- y la direccionalidad del proyecto institucional. Los criterios que toman para dicha elección los organiza cada institución con el asesoramiento de los respectivos inspectores.

A partir de las entrevistas realizadas a los docentes, ellos manifiestan que entre las características que persisten en las escuelas secundarias se encuentran con que *“existen algunos recursos en relación a espacios destinados a laboratorio, buen mobiliario y equipamiento en cuanto a bibliografía para los alumnos”*, sin embargo informan que para el espacio artístico dichos elementos no son considerados en el orden de prioridades como así tampoco son consultados para saber sobre las necesidades específicas del área.

Otros entrevistados, con respecto a la Modalidad Arte informan que *“... la parte artística tenía un peso importante, En cuanto a la valoración que se le da es una valoración que yo considero importante pero el supuesto con el que se trabaja es que la educación artística permite retención de matrícula. Desde ese lugar cuando yo supe que estaba la orientación me pareció muy bueno pero*

pensé que la valoración venía por el lado de los chicos y no por una estrategia de retención de matrícula. Habría que ver, con el tiempo, cuando se haga una evaluación si es así o no. Me lo comenta a mí la Directora” (entrev.n° 4).

Es preciso mencionar que si bien, en el discurso de la política educativa el espacio de educación artística es puesto al mismo nivel que las demás áreas, en la vida cotidiana escolar y en las prácticas se observa y manifiesta todo lo contrario.

Con respecto ello la entrevistada 4 dice que *“Una de las cuestiones que me llamó la atención el primer día me dijo la preceptora, porque la Directora llegó más tarde, me dijo cuando tengas que calificar si vas a poner menos de siete a un alumno en el primer trimestre avisale antes a la Directora. Fue llamativo, quizá pasa también con otros espacios ...pero bueno, siendo una materia, era mi primer día antes de haber tenido entrevista con la Directora me llamó la atención. En otro marco, quería saber que me comentara que esperaba. La cuestión de la evaluación manejada como un dato más me pareció también significativo. También para los chicos es complicado hay materias que en cuanto a aprobar o no puede tener peso, no veía peso en los chicos de si aprobaban o no”.*

Desde los discursos de los actores, en este caso los propios docentes, se visualiza una gran dificultad, desde las dinámicas institucionales y desde la normativa provincial y nacional en manifestar el discurso en el currículum real. Considerando, muchas veces, que la educación artística es un espacio de menor calidad, que no necesita recursos para su desarrollo y mucho menos considerar una evaluación del espacio. Sostiene Chapato (2007) que *“una de las verificaciones que hemos podido realizar es la relativa a que en las escuelas no se considera a lo artístico en términos de conocimiento. Las ideas y representaciones más frecuentes plantean que el acercamiento de los alumnos al arte es una experiencia importante, puede que enriquecedora, puede que interesante para los niños, pero de conocimiento no se habla”* (p: 106). Es por ello que se considera preciso resignificar el área en la nueva educación

secundaria.

Sentidos construidos en torno a la educación artística en la escuela secundaria

Los sentidos conforman un imaginario colectivo. Son un dispositivo que produce materialidad, efectos concretos sobre los sujetos y sobre las relaciones de los sujetos con el mundo. Se va conformando a partir de las coincidencias valoradas de los actores sociales, de discursos y prácticas sociales y va cobrando formas propias a medida que el mundo social se va ampliando para cada sujeto (Dimatteo, C; 2011)

Se considera que los agentes del campo escolar a cargo de las decisiones político- educativas tanto fuera del aula (directores de modalidad, supervisores, asesores técnicos, directores de escuela) como dentro (docentes de materias artísticas y otros docentes de la institución escolar) sustentan distintas concepciones acerca de prácticas de enseñanza del arte.

Los agentes institucionales y las prácticas se encuentran en permanente tensión dentro del campo escolar, que a su vez posee determinadas reglas de juego, intereses y capital.

La atribución de sentidos que efectúa cada agente involucrado en la enseñanza del espacio artístico se encuentra condicionada por su posición en el campo, por su interés y por el capital que pone en juego. Cada uno de los agentes representa una porción en el espacio social y encarna determinadas creencias e imaginarios en relación con la educación artística en la escuela.

Para volver a ubicar la producción de ideas y creencias al interior de un campo, nos remitimos a lo que afirma Bourdieu acerca de la creencia:

“Para que un campo funcione es necesario que haya gente dispuesta a

jugar el juego, que esté dotada de los hábitos que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, que crean en el valor de lo que allí está en juego. La creencia es, a la vez, derecho de entrada a un juego y producto de la pertenencia a un espacio de juego. Esta creencia no es una creencia explícita, voluntaria, producto de una elección deliberada del individuo, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica a mundo y a las exhortaciones de ese mundo” (Bourdieu en Gutierrez; 2010: 13).

Es así que los docentes entrevistados manifiestan que, más allá de las cuestiones puntuales del trabajo con adolescentes, los propios alumnos reconocen que sus aprendizajes responden a responsabilidades compartidas donde también se incluye a la labor docente.

Es importante tener en cuenta que en cuanto al sentido que le atribuyen los alumnos al espacio como modalidad todos los entrevistados coinciden en que los alumnos no fueron consultados y que no se realizó una evaluación diagnóstica de los intereses de los mismos. Manifiestan que *uno pregunta, en general, de por qué eligen esta orientación y no otras.*

Uno espera una decisión, convicción y... no. Los chicos responden: “la pusieron, venimos por el comedor, esta es la escuela que articula con primaria, la sienten como referencia. Teniendo esos datos vemos que la inclusión es bastante forzada y el lugar que se le da al docente es también bastante forzado porque hay una cuestión de “hacé lo que puedas, con estos chicos...”.

Se ve, en general, una significación distante de ser fundamentada y pensada desde la posibilidad.

Condiciones institucionales para el desarrollo del espacio artístico

Se podría afirmar que la propuesta del espacio artístico en las

instituciones del nivel medio se encuentra en estrecha relación con las condiciones que la institución establezca para su puesta en funcionamiento. Dichas condiciones generan una *legitimación o falta de legitimación* del campo artístico de acuerdo al lugar que en la institución se le otorgue.

Ahora bien, tal como lo afirma Bourdieu (1967) la *“legitimidad no es legalidad”*.

La legitimidad de la Educación Artística implica una pretensión de ser universalmente reconocida. Pero los análisis realizados del comportamiento del campo artístico en el campo escolar ha demostrado que, desde el pasaje de la autorización hacia una pretendida legitimación, han pasado décadas sin pleno reconocimiento del valor simbólico de las prácticas artísticas ni se advierte otra jerarquía de “lo artístico” dentro del campo escolar, más allá de que estén vigentes las reglas y normas que regulan su desarrollo.

En relación a la dificultad de las instituciones en legitimar el campo de la educación artística Merchán (2005) plantea que:

“...a pesar de la recurrencia de los planes de reforma de la educación a lo largo de la historia, si examinamos con perspectiva lo que cada día ocurre en las aulas de los centros escolares, vemos, sin embargo, que en este campo domina la continuidad sobre el cambio, pues las prácticas pedagógicas se mantienen casi inalterables a lo largo del tiempo, resistiendo los envites de los planes, discursos y propuestas sean éstos impulsados por los gobiernos o por los llamados movimientos de renovación pedagógica. No es que todo permanezca exactamente igual, hay aspectos de la vida escolar que cambian, aunque quizá sean elementos superficiales, pero a la postre, lo que cambia es mucho menos, y menos importante, de lo que se planifica y se espera y, sobre todo, ocurre que en su mayor parte los cambios no obedecen directamente a la lógica de las reforma o de la pedagogía, sino que responden a criterios de otra naturaleza”.

A partir de las voces de los docentes las condiciones materiales para el

desarrollo artístico es insuficiente: *“Cuando aprendemos a hacer un programa de edición no contamos con material”... “sólo hay algunas cámaras fotográficas pero que para este trabajo puntual no nos es útil entonces yo llevo mi computadora”* (Entrev. Nº 1). Esta situación una de las docentes lo asoció a que, por ser una materia semanal y concurrir pocos días a la semana la comunicación es limitada. *“Yo no me enteré de la entrega de netbooks a docentes y para mi materia hubiera sido fundamental”* (Entrev. 3).

Otro de los entrevistados planteó *“...lo que limita es la comunicación, voy una vez a la semana no soy del lugar por ende todo lo que me pueden comunicar no me lo comunican”.* *“Puedo recuperar información a través de un cuaderno de notas. En el caso que yo faltara nadie me comunica las noticias”* (Entrev. 2)

Otro discurso que se escuchó por parte de un docente de educación artística fue *“cuando planteamos al Director que necesitamos recursos para llevar adelante la propuesta nos miran como diciendo... ¿qué es lo que piden?”* *“o frases como –bueno, total es educación artística-”* (Entr. 3). Se observa una vez más la desvalorización del espacio, como si fuera ilegítimo que el docente de artística reclamara recursos para llevar adelante sus lenguajes o desde el propio discurso del Director subestimando el área.

Otro docente dice que *“...una de las cuestiones, de las pautas que a mí me dio de cuáles eran los códigos de cómo se manejaban en la escuela, es esto de que estaba teniendo el primer encuentro con los chicos y la Directora entró, sin pedir permiso. Son cosas que suceden pero uno va construyendo el espacio”.*

Asimismo se maneja también la cuestión de los tiempos y el espacio asignado al área. La entrevistada 4 dice que *“...encima la carga horaria es un dato no menor, ya que estaba de once a una y los chicos cortaban diez minutos para comer (de once 50 a doce) Parece que una vez no se qué había pasado y como castigo en vez de comer en quince minutos, tenían que comer en diez. Una*

vez les dijo van a comer en cinco minutos, lo cual eso es contraproducente para bajar el nivel de violencia, porque justo el momento de la comida, es un momento en que uno se encuentra con sus compañeros, desde otro lugar”.

Se destaca aquí lo central de las condiciones institucionales para que los espacios curriculares puedan llevarse a la práctica teniendo como eje transversal la tan mencionada “escuela secundaria exigente” (Plan Educativo 2008-2011 para la Provincia de Buenos Aires).

Construcción de la autoridad pedagógica del docente de educación artística en la escuela secundaria

Se hace necesario en este punto comenzar por definir el concepto de autoridad. Aquí nos encontramos con una diversidad de perspectivas y posiciones en relación al mundo de lo humano y lo político, *“a ese complejo entramado que sostiene la posibilidad de lo específicamente humano constituido por relaciones entre sujetos, sujetos e instituciones, sujetos y sistemas de relaciones”* (Greco, B; 2007: 35).

Se podría establecer que la autoridad remite al poder que un sujeto/ institución ejerce sobre otro/ s, sea por derecho o de hecho, en forma legítima o ilegítima, demandando obligación y obediencia, por dominación, mediante la fuerza o la persuasión.

“La autoridad no sólo estaría encarnada en personas identificables, sino que emanaría de instituciones desde donde ese poder se ejerce” (Greco, B; 2007: 35).

La construcción de la autoridad pedagógica llevaría a pensar en el reconocimiento, ejercicio y legitimación de la misma, en la institución en general y en el espacio del aula en particular.

Para tener autoridad es necesario el reconocimiento de la misma en alguien. De acuerdo con Kojève (2004) la autoridad sólo existe en la medida en que es reconocida por quien recibe su acción.

Autores como Gabriel Noel (2008) establecen una relación entre autoridad y conflictividad en las escuelas. Así, plantea que las principales modalidades de enunciación del concepto de autoridad aparecían en un marco de queja o protesta. Una de las formas más habituales era la afirmación por parte de algún actor que se consideraba investido de autoridad, de estar incapacitado para ejercerla. En otras ocasiones se presentaba bajo la forma de una acusación de no saber o no querer ejercerla. Finalmente la autoridad aparecía imposibilitada de ejercerse pese a que, en ocasiones, la misma fuera demandada.

De acuerdo con Weber (1983) la autoridad se constituye en la medida en que existe un mínimo de voluntad de obediencia por parte de aquellos sujetos sobre los cuales ésta es reclamada.

En las clases de educación artística la autoridad es construida, según las voces de los docentes, sobre todo a partir del diálogo y a través de la presencia de actividades prácticas partiendo de los intereses de los alumnos.

“Ante un conflicto se frena la clase y se intenta reflexionar sobre las responsabilidades de todos para no generar situaciones más complejas, hasta ahora me da resultado”.

En cuanto a conflictos específicos que se generen en relación a la actividad planteada considero importante *“... dar trabajos en la clase para que estuvieran ocupados y hacer tareas diferenciadas”.*

También surge la importancia de la planificación ya que una de las docentes entrevistadas manifiesta que es preciso adelantarse a los problemas, por ejemplo cuando no traen material *“... preveía que no iban a traer el material y presento otras estrategias para trabajar, no es bueno que estén tiempo sin hacer*

nada”.

Para partir de los intereses de los alumnos y evitar problemas al interior de las clases, otra docente manifiesta *“planteo la posibilidad dentro de diferentes opciones que responden a mis objetivos para que ellos elijan qué quieren ver. Por ejemplo elección de películas, luego pregunto por qué les parece que yo elijo dichas películas”.*

Otro docente manifiesta *“trato de que la clase sea lo más práctica posible más allá de las limitaciones de los materiales. Planteo escritura colectiva, o a partir de las cámaras propias ya que no tienen video cámara en la escuela”*

Además se destaca como una regularidad la cuestión de que las clases de artística, en este caso, no pueden llevarse a cabo con la continuidad requerida. Algunos de los docentes informan que *“era frecuente tener que estar parando y hablando. No había clase fluida de actividades. Cada situación debía para hablar. No quería permitir que la Directora, y tratar de entender que el ámbito de orden quería plantearlo yo por qué depender de alguien externo (en este caso la Directora)”*. Es decir que, la inestabilidad en los alumnos (dada por las condiciones sociales, sus propias trayectorias educativas y la dificultad de lograr una organización institucional) de escuela secundaria se observa como una característica a tener en cuenta para la construcción de la autoridad del docente.

A modo de conclusión

Es importante tener en cuenta que los sentidos de la autoridad se han modificado. De esta manera el lugar del adulto y del tipo de autoridad que ejerce el adulto demandaría hoy revisiones (Greco; 2007).

LA ESCALERA N° 20 AÑO 2010

Deberíamos pensar en una autoridad que no se relacione con los estados de dominación sino que desarrolle estrategias en la determinación de la conducta de los otros y sea también partícipe de las estrategias de los otros en esas relaciones.

Además se presenta como muy importante el lugar que el propio docente le otorga a la materia que dicta.

Es preciso que se genere una problematización fehaciente en cuanto al tema ya que la autoridad pedagógica del docente no es algo dado sino que se construye y representaría la importancia de que ese docente sea legitimado por sus alumnos a través de las propias prácticas.

A pesar de la complejidad que significa trabajar con jóvenes se vislumbra una resignificación a partir del espacio que a ese joven se le da en las materias artísticas: reflexionando, corrigiendo sus actividades prácticas y estableciendo relaciones con otras áreas.

También podría considerarse como una cuestión a trabajar la de la propia formación, como es necesario resignificar la enseñanza en la educación artística desde las propias carreras para que los propios docentes le den al espacio curricular el valor que éste se merece.

Por otro lado sería importante un reposicionamiento del espacio artístico en las escuelas, ya que es a partir de allí como se lograría la posibilidad de que se las tenga en cuenta para la adquisición de materiales como así también para la reconsideración como un área que es necesario se valore desde el propio docente como así también desde las propias instituciones.

De esta manera se reconstruiría la tan devastada autoridad pedagógica que muchas veces genera instancias cargadas de conflictividad.

Bibliografía consultada

Chapato, María Elsa (2007) “La experiencia dramática: comprensión y construcción de sentido” en La Escalera, N°17, Tandil, UNCPBA.

Greco, Beatriz (2007) “La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación”. Ed. Homo Sapiens. Santa Fé.

Ley Nacional de Educación 26206/06

Ley Provincial de Educación 13688/07

Gutierrez, A (2006) “Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu”. Ferreyra Editor. Córdoba.

Dimatteo, M.C. (2011) “Los sentidos atribuidos a la enseñanza del Teatro en las instituciones educativas”. Mimeo.

Eisner, E (1972) “Educar la visión artística”. Ed. Paidós.

Noel, G (2008) “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en las escuelas de barrios populares” en MIGUEZ, D. (compilador) Violencias y Conflictos en las escuelas. Ed. Paidós. Bs As.

Gallo, P (2008) “De cuando las maestras eran bravas: un apunte sobre la violencia en las escuelas” en MIGUEZ, D. (compilador) Violencias y Conflictos en las escuelas. Ed. Paidós. Bs As.

Weber, M (1983) “Economía y sociedad”, Bs As, FCE.