



SOBRE LAS CLASES PARTICULARES DE INSTRUMENTO. UNA MIRADA A LOS ABORDAJES METODOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL INSTRUMENTAL EN CONTEXTO NO FORMAL.

Irene Rodríguez.
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Artes.

Abstract:

El espacio de las *clases particulares* de instrumento tiene lugar por fuera del marco de la educación formal institucional a nivel nacional o provincial, es decir por fuera de la educación escolar (en sus tres niveles) y de los conservatorios y universidades como espacios de la formación específica en arte, y en música particularmente. Nos referimos a este espacio al que son habituales usuarios tanto los estudiantes y docentes de la comunidad artística musical de estos espacios educativos formales mencionados, como los miembros de la sociedad en general, ajenos a los mismos. En este trabajo, inscripto en el marco de la investigación “Bases epistemológicas para una historiografía musical descolonizada desde latinoamérica” (director Martín Eckmeyer), se establecerá entonces una comparativa entre las posturas y desarrollos vinculados a dos campos de la educación artística musical: las clases de instrumento en las instituciones formales, y las clases de instrumento particulares, no formales; en donde encontramos aparejadas metodologías y enfoques pedagógicos de dichas prácticas, así como aplicados a la elección de los contenidos abordados en las mismas, que devienen de modelos de pensamiento tradicionales, anacrónicos al momento y las necesidades que propone el panorama actual.

Palabras clave: clases particulares - enseñanza instrumental - educación no formal - educación formal - modelos pedagógicos

Sobre los espacios formales y las clases particulares

En el contexto educativo formal actual, las instituciones que gestionan, planifican y evalúan lo que ocurre en el sistema nacional de educación, se ocupan en ofrecer herramientas para transformar la realidad educativa la enseñanza de las artes y el estado de la cultura con un panorama nacional anclado en nuestra latinoamericanidad.

Como fruto de estas ideas, han surgido puesto propuestas orientadas a afianzar el lugar que ocupa hoy la educación artística en nuestra educación formal, y que intentan responder de la mejor manera posible (si es que hay mejores maneras que otras, pero al menos más actualizadas), a las necesidades y desafíos que la sociedad y más particularmente los/las/les estudiantes, presentan en la actualidad.

Por fuera del sistema de educación formal, las clases particulares se presentan como un espacio que la mayoría de los y las músicos/as y docentes en música recorre alguna vez en su trayectoria laboral, principalmente como forma de sustento económico, como



puesta en práctica de los propios saberes, como pie emancipador del sustento parental, como fuente de experiencia laboral y también por qué no, por la búsqueda del desarrollo personal. Espacio del que poco se ha escrito y reflexionado, en comparación con el vasto material teórico desarrollado para la educación formal escolar y la educación artística específica por parte de los ministerios estatales y provinciales, y por los pedagogos y especialistas en educación.

Los espacios particulares no formales mantienen una condición dual, que podría pensarse de carácter inversamente proporcional entre por un lado su marginalidad con respecto al sistema educativo general y a la regulación, apoyo, organización y subsidio que de éste podría obtener, y por el otro, la libertad que obtiene respecto de esa misma marginalidad, que le permitiría, a priori, desarrollar sus propias dinámicas con enfoques únicos particulares vinculados a una mayor flexibilidad, una mayor amplitud de músicas a abordar (y a pedido del alumno interesado) y contenidos y saberes no siempre obtenidos del corpus académico, que tampoco se transmiten de la misma forma, sino que comparten otros espacios de circulación y formas diversas de transmisión. Dicha libertad de regulación les permitiría también construir sus propias formas de relaciones entre los sujetos que lo integran, así como sus propios formatos de producciones artísticas/educativas.

Sin embargo, a partir de los estudios y trabajos realizados por pedagogos/as, docentes, conferencistas e investigadores, como Silvia M. Carabetta, María Julia Carozzi, quienes a su vez se vinculan a trabajos previos realizados en otros territorios y en espacios de formación musical como son Lucy Green, Pierre Bordieu, o docentes de otras ramas del arte como María Acaso, encontramos, en palabras de la Dra. Carozzi *“rastros muy evidentes de las dificultades que docentes y alumnos enfrentan para establecer un diálogo fructífero en las clases escolares [formales] de música.”* Y que estas dificultades *“se encuentran arraigadas en la postulación de la música llamada “clásica” como modelo [...] incontestable, universal y permanente para la evaluación de la multiplicidad de ritmos y melodías que rodean, envuelven y atraviesan las vidas de alumnos y docentes.”* (2008)

Encontramos entonces también, en esta comparativa propuesta entre las clases instrumentales formales institucionalizadas y éstos otros espacios no formales, una relación condicional que vincula a estos últimos con los primeros a través de la formación de la mayoría de las/los/les docentes particulares, que, en mayor o menor medida, ha provenido del seno de academias autorizadas o de esta educación formal de corte más tradicional.

En el anexo a la resolución del CFE N° 111/10 *La educación artística en el sistema educativo nacional*, se expresan cuáles son los modelos organizacionales que forman parte de ella, y se vislumbran los posibles y más comunes espacios de formación de quienes luego serán los principales gestores de la formación instrumental particular en los contextos barriales y municipales no formales, entre los que se incluyen:

- Aquellas que *desarrollan trayectorias educativas de formación técnica y profesional en materia artística, como aquellas que brindan cursos y/o tecnicaturas certificantes*, como los conservatorios, escuelas de arte y universidades que brindan títulos de tecnicatura o licenciatura con orientación en el instrumento específico (en las cuales se forman instrumentistas especializados, quienes concursan para ingresar a las formaciones orquestales,



y quienes también pueden ser los principales gestores de estos espacios particulares de los cuales habla este trabajo.

- Aquellas organizaciones que forman docentes en arte para el dictado de las clases en los niveles de la Educación Obligatoria o para la Educación Artística Específica, como los conservatorios, escuelas de arte y universidades donde se brindan carreras terciarias o superiores de formación docente (profesorados, magisterios). Nuevamente, se desprenden de aquí estudiantes egresados (o no egresados) con conocimientos específicos instrumentales y también pedagógicos, sumando también la experiencia en la aplicación de los mismos, gracias a las instancias de *prácticas* que se incluyen en dicha formación.

Es en este devenir que resalta el modelo educativo compartido por ambas, el cual se ancla, aún hoy, en principios conservadores académicos acerca de la música, con una perspectiva de corte positivista y tradicionalista, expresado así por la misma resolución:

A partir de este paradigma tradicional la Educación Artística, en su construcción histórica, dio curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. (n° 3. Art. 10.)

Estas concepciones se traducen en ciertas prácticas muy presentes en diversos espacios educativos, tales como:

- la preponderancia de ciertos repertorios por sobre otros, (uno de los puntos más paradigmáticos que analiza Carabetta (2008) es la distinción entre música clásica por sobre la música popular, o la música considerada “comercial”.
- la valoración de ciertos saberes involucrados en el aprendizaje instrumental y la práctica concertante por sobre otros (como sean los aspectos teórico musicales por sobre prácticas improvisatorias, escenificación y musicalización en vivo, etc.)
- la dinámica de las clases y el tipo de relación entre docente - alumno (emparejada a la relación maestro - aprendiz)
- un imaginario cultural acerca de qué es la música (obra/objeto), qué es ser músico/a y sus jerarquías (compositor por sobre intérprete por sobre público); y qué es hacer música (autonomía, esteticismo, rechazo a la condición profesional o comercial, etc.)

frente a estas problemáticas, surge la preocupación por las clases particulares porque, estando exentas de cualquier tipo de regulación sobre sus formatos y dinámicas, se ven aún más habitada por estos *discursos sobre la música*, como los describe Lucy Green (1997), que además forman parte de un *arbitrario cultural* según Pierre Bordieu, y del que habla Carabetta cuando dice: siendo este arbitrario “... *la selección, justamente arbitraria, de significaciones, conocimientos y actitudes, consideradas como dignas de ser transmitidas y que expresan [...] los intereses materiales y simbólicos de los grupos dominantes contribuyendo así a la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza en una sociedad*”: “.. *la escuela, a través del trabajo pedagógico, de lo que enseña y de lo que calla, de lo que estimula y lo que reprime, tiene a imponer un arbitrario cultural.*” (2008. p. 25)

En este sentido, se evidencia este divorcio entre el profuso trabajo realizado por especialistas educadores e instituciones estatales o privadas en pos de mejorar las prácticas pedagógicas y metodologías didácticas aplicadas a la educación artística formal, y lo que realmente se hace efectivo en los espacios formales de formación instrumental, quienes en ocasiones a su vez presentan fuertes resistencias a estas



propuestas oficiales. Recién en último lugar, totalmente apartada de estas discusiones, podemos ubicar a la formación instrumental no formal, que queda naturalmente excluida del alcance de estas políticas, incluso cuando el Estado reconoce a la educación no formal en la Ley de Educación 26.206.

De esta forma, la educación no formal ha quedado al margen de las políticas sobre el currículum y los enfoques pedagógicos aplicados al arte, ocupados exclusivamente al ámbito formal (dado que es su responsabilidad ineludible). Estos espacios particulares de la educación no formal quedan huérfanos de sistematización, en una suerte de anarquía y desamparo, que reduce toda intención o interés por parte de sus actores para ser incluidos en las políticas oficiales. Este panorama tal vez sea parte de la explicación de por qué las clases particulares de instrumentos musicales, mantienen una fuerte identidad con ciertas lógicas intrínsecas que operan en lo más tradicional y anacrónico de las clases de instrumento de conservatorios, universidades y escuelas de arte formales. Lógicas que se presentan entonces como un desfase temporal respecto del modelo que las fue originando en su momento y que son actualmente puestas en crisis fuertemente por las corrientes contemporáneas de pedagogía sobre la educación artística.

Por ejemplo, el Ministerio de Educación dice en sus *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el Profesorado de Educación Artística*:

Las prácticas docentes, con frecuencia, suelen reflejar modelos reproducidos sin una mirada crítica, internalizados desde la propia experiencia como alumnos y que por lo general no son resultado de elecciones voluntarias, dificultando las posibilidades de dar cuenta sobre los posicionamientos teóricos que sustentan dichas prácticas. Por lo tanto, se recomienda desarrollar instancias reflexivas que favorezcan una relación dialéctica entre sujeto, acción y contexto, que permitan transformar los preconceptos en argumentos fundados, conscientes y producto de la elección. La permanente vuelta a la praxis permite desarrollar la reflexión crítica acerca de las producciones propias y de las ajenas, favoreciendo el pasaje paulatino desde las intuiciones a los conceptos. Es recomendable entonces, orientar los conocimientos involucrados en la Práctica Profesional hacia el desarrollo de capacidades interpretativas, que permitan construir un posicionamiento profesional crítico y constructivo, superando las tendencias reproductivas de modelos pedagógicos. (2009. p. 41)

Dichos documentos de carácter oficial señalan explícitamente el conservadurismo de algunas prácticas, y proponen a su vez desmarcarse de estas lógicas tradicionales:

Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la Educación Artística enunciadas precedentemente impulsaron aportes valiosos para la construcción del área. Sin embargo, las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas plantean un contexto inmensamente distinto del escenario moderno que les diera origen. Es por eso que dichos sentidos y finalidades resultan actualmente limitados para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en las instituciones de la Educación general y específica. (Res CFE 111/10, n° 3. Art. 11.)

Sobre la dinámica Maestro-Aprendiz



Consideremos ahora desde la experiencia tanto las motivaciones como los resultados posibles de una clase instrumental en un caso concreto: Miguel (9 años) se maravilla con la batería de un conjunto de jazz que toca en un restaurante, y le dice a la madre que quiere aprender a tocar ese instrumento. Ella lo envía al ciclo de iniciación de un conservatorio, con un distinguido profesor que toca percusión en la sinfónica nacional. Durante una clase el profesor dispone a un alumno avanzado para que toque en el tambor una lección en partitura colocada en el atril, y le pide a Miguel que intente encontrar los errores en la ejecución. El alumno avanzado toca la lección, pero el niño no encuentra ninguna equivocación. El profesor insiste y pide que repitan la operación. Pero el niño todavía no encuentra error alguno. Lo intentan una vez más sin éxito, y con bastante fastidio el profesor le revela al niño el contenido de la lección: el estudiante estaba tocando con la espalda apoyada en el respaldo, con los pies enroscados en la silla y masticando chicle. Aparentemente, el docente indica que éstas son todas acciones que un *buen músico* debe evitar. Pero ¿cambia eso el sonido del tambor? ¿Produce más o menos errores en la ejecución? ¿Los músicos no deberían saber tocar mientras mastican chicle? Sin embargo, en la formación tradicional pareciera que nada de esto es relevante, y sólo hay que prestar atención a las indicaciones, incluso arbitrarias, del maestro.

Lo que encontramos traducido en esta experiencia de una clase, por ejemplo, y particularmente en la enseñanza instrumental musical, tiene lugar ya en las instituciones de la formación artística específica (conservatorios - escuelas secundarias con orientación artística - carreras universitarias en materia de música), en forma de patrones metodológicos como, por ejemplo:

- Las relaciones verticales entre docente y alumno, que adquieren un carácter de “*maestro - aprendiz*”, que a su vez se inscriben en las jerarquías sobre el sujeto musical antes mencionadas. La concepción del repertorio de obras instrumentales como contenido en sí mismo, de modo que la lista de “obras” es la selección y secuenciación de contenidos
- La relevancia del abordaje a la música desde el enfoque técnico instrumental, en desmedro de otros aspectos constitutivos del lenguaje artístico, su contextualización y recepción, su circulación social, etc.

Tomando en consideración aspectos cabales de la clase particular tales como la oferta de un servicio a pedido de un cliente específico con intereses particulares, entendemos que parte de los contenidos que se abordan aquí están supeditados a una negociación entre los intereses del alumno y las propuestas de quien enseña; a diferencia de lo que ocurre en las instituciones formales, en donde las clases instrumentales aferran su currícula a lo estipulado por el programa y la tradición musical. Sin embargo, parte de esta estipulación programática que da autoridad al docente en el seguimiento de una serie de obras musicales como contenido en sí mismo del aprendizaje instrumental, se filtra en los espacios no formales, a través de los imaginarios colectivos de la figura del profesor de instrumento.

En el contexto de la 1ra semana internacional de la pedagogía del instrumento, que tuvo lugar en Barcelona, en junio del 2005, Marisa Pérez, directora, fundadora y profesora de la *Escuela de Música con Corazón* del Instituto Gordon de Educación Musical España, explica en su conferencia que:

Alumno y profesor comparten un campo único de acción y aprendizaje, donde la exploración, la experimentación y la comparación ayudan al alumno a diferenciar sus



impulsos musicales y a registrar y a desarrollar progresivamente y de manera personal, un mundo sonoro en su imaginación, disponible para representar algo que solamente así puede ser expresado y vivido. (M. Pérez. 2005)

En este punto, Pérez también reflexiona sobre los postulados originados en el modelo de enseñanza instrumental dominante, pero realizando una comparativa temporal que permite entender cómo o a partir de cuándo y de qué es que se desprenden algunas de esas características arraigadas en las clases de música:

En el siglo XVIII el modelo de educación musical se basaba principalmente en la transmisión de un oficio artesanal o maestría profesional. Lo mismo aprendía un herrero, un carpintero o un músico. El aprendiz se situaba junto a un maestro que le transmitía los secretos de la profesión. Los distintos campos del saber musical no estaban separados, se aunaba la composición y la interpretación, el conocimiento teórico y la práctica pedagógica. La obra musical surgía con una finalidad concreta, para el culto religioso o para actos de la alta sociedad, o también en algunos casos como fruto de una especulación musical.

En cambio, en el siglo XIX, la obra musical adquiere otro significado más egocéntrico, al convertirse en el resultado del potencial creativo del genio. Surge así el concepto de obra maestra. La interpretación correcta de estas obras sagradas queda reservada al propio compositor o a los intérpretes o virtuosos también geniales. El arte aparece así como un logro extraordinario para unos pocos. (M. Pérez. 2005)

Podemos destacar aquí algunos elementos que hacen al canon educativo que, según Pérez, aparecen hacia los últimos dos siglos como resultado de este viraje en la concepción del arte, pero también otros que devienen aún de tiempos anteriores, como es el caso de la dinámica maestro-aprendiz, o discípulo, y que se asemejan o reflejan bastante la situación áulica de la educación instrumental.

Volviendo la mirada a la clase particular, al menos hoy podemos encontrar un amplio abanico de posibilidades dentro de las posturas que los sujetos involucrados en esta clase adoptan, teniendo en cuenta que probablemente dichas posturas no sean las mismas si el docente es, por ejemplo, Ramiro, un estudiante de guitarra de una academia privada de la localidad Bolívar que está finalizando sus estudios o está en la mitad de sus recorrido y comenzó a dar clases particulares en su casa; a que si el docente es Sergio, un concertista de clarinete, miembro de la orquesta provincial de Buenos Aires, quien finalizó su formación hace 20 años, brinda clases particulares desde entonces, y enseña también en el conservatorio de Morón. Tampoco será la misma postura que adopten frente al aprendizaje musical los alumnos como Tatiana, de 7 años quien conoció el piano por su maestra de música de 2do grado y decidió que quiere aprender, o Alejandra de 53, quien dice que siempre consideró bello el “saber tocar” el piano y que de chica se maravillaba viendo tocar a concertistas famosos, cuando estos conciertos se televisaban.

Sin embargo, pese a la diversidad de imaginarios, formas y necesidades que surgen en cada clase particular, éstas no escapan fácilmente a la dinámica verticalista que traemos tan interiorizada, incluso desde la misma escuela formal general. Para sujetos de un determinado rango de franjas etarias, gran parte de su formación educativa aún se consolidaba sobre las bases de lo que Paulo Freire denuncia como “Educación Bancaria” en su *Pedagogía del Oprimido*, donde el educador deposita contenidos en la mente del estudiante, y éste último, considerado un ente pasivo, las recibe sin reflexión o cuestionamiento, por medio de la memorización y repetición. (1970)



Esta verticalidad es el rasgo principal de la dinámica Maestro-Aprendiz, y aparece descrita nuevamente en algunos puntos que menciona Marisa Pérez del modelo de las clases instrumentales, y que compartimos aquí dado que la encontramos en la experiencia docente tanto en el ámbito formal de las instituciones estatales y provinciales, como también su reproducción en las clases particulares de instrumento en contexto no formal:

- Se trata de un modelo de enseñanza instrumental unidireccional, rígido y estandarizado, centrado en enseñar.
- Se crea una situación frontal de enseñanza, el profesor presenta los contenidos y el alumno debe asimilarlos. Cuando el alumno, antes o después, los rechaza, el profesor lo responsabiliza por no responder a ese esquema suyo, sin preguntarse por las razones que subyacen al fracaso del alumno.
- Se instaura la creencia de que la música es para los dotados, que en realidad no son más que aquellos capaces de dar por sí mismos una respuesta global a un planteamiento limitado y fragmentario.
- La perfección técnica y manual arroja a un plano secundario el resultado sonoro. Se secuencian los elementos de orden intelectual de la notación musical y se prescinde de la realidad sonora del arte musical, que queda así convertido en una acción fundamentalmente visual, racional y mecánica.
- Se favorece un concepto excluyente de música como obra de arte acabada e inaccesible, limitándose al repertorio clásico. Lo cual acentúa el adiestramiento únicamente de las capacidades reproductivas.
- El profesor toma como presunción que existe una única manera correcta de hacer las cosas: una postura correcta, una interpretación correcta, un repertorio correcto, una secuenciación correcta y que cuando esto no encaja, es falta de capacidad o esfuerzo del alumno. Se establece por tanto una posición correcta, tomando como modelo un ejemplo externo, y se comienza a realizar movimientos cada vez más diferenciados según los elementos también más complejos que van apareciendo en la partitura.
- Los resultados se miden según esos parámetros de corrección, pensando que las capacidades son medibles y evaluables, sin pararse a recapacitar sobre los parámetros limitados sobre los que se realiza la medición, y que existen requisitos preestablecidos para los aprendizajes.
- Lo que ocurre y como ocurre en el individuo que hace música parece no tener ninguna importancia.

Síntesis y reflexión final

Podemos decir que se reconocen intentos por desformalizar el currículum tradicional, tanto en la escuela como en la formación artística específica, promoviendo una ampliación de las músicas que se consideran de algún modo valiosas para trabajar en el aula, y que tienen que ver con un nuevo posicionamiento frente al paradigma social, que involucra cada vez más aspectos, objetos y sujetos reconocidos dentro de nuestra territorialidad, en nuestro acontecer diario, nuestro acervo nacional y latinoamericano.

En contraste con esto, los espacios no formales, privados, responden con mayor frecuencia a la reproducción de los esquemas institucionales previos que dieron lugar a la formación de los docentes como instrumentistas y profesores, apoyada sobre *métodos* que no hacen justicia a la diversidad de sujetos que acceden a los espacios de formación instrumental, sobre todo en un ámbito particular donde asisten sujetos de toda edad, procedencia y todo tipo de experiencias.



De la misma manera que los y las profesores/as particulares nos formamos en la práctica instrumental es que hemos sido receptores, más o menos pasivos, más o menos críticos, de un determinado imaginario acerca de la música, de determinados estereotipos, de ciertos saberes y no otros. Hemos aprendido y transitado particulares metodologías hegemónicas, y a su vez nos atraviesan las lógicas de las producciones culturales que consumimos, de la misma manera que lo hace el imaginario social circundante acerca de esos dos ítems: *hacer música* y *ser músico/a/e*; y que ineludiblemente forman parte y se trasladan en nuestro hacer docente y nuestro hacer musical.

Se describe aquí un *anquilosamiento de la práctica educativa*, un postulado anquilosado que pasa por el inconsciente y acción de la mayoría de los profesores en música particulares. Un postulado que María Acaso explica cuando describe al “*profesor novel*” que, “*cuando tiene que dar clase por primera vez, reproduce de forma inmediata las metodologías con las que él mismo ha sido formado, metodologías con las que no está ni ha estado de acuerdo.*” (Acaso. 2009)

En este sentido, las clases particulares se presentan como espacios, no sólo utilizados por los miembros de la sociedad para aprender, sino que también en forma indirecta, como un sub-producto de las formaciones educativas estandarizadas de la mayoría de los docentes que las imparten, pero que carece de un sistema propio de apoyo, y del que el sistema educativo formal no incluye en su campo visual, ni realiza un seguimiento o evaluación sistematizados con el cual acercar a implementar sus nuevas propuestas educativas.

Es necesario entonces que las políticas oficiales reconozcan efectivamente a la educación no formal, no sólo para jerarquizarla, sino para dotarla de un nuevo sentido transformador, en el cual tanto quienes imparten las clases como quienes buscan aprender a tocar un instrumento, puedan revisar sus imaginarios, formas y prácticas, para así dar lugar a experiencias con un sentido más inclusivo, emancipador, popular y descolonizado.



Bibliografía:

ACASO, M. *La educación artística no son manualidades*. Catarata. Madrid. 2009

BOURDIEU, P. *Las reglas del arte*. Madrid. Anagrama. 1995

CARABETTA, S. *Sonidos y silencios en la formación de los docentes de música*. Maipue. Buenos Aires. 2008.

COOK, N. *De Madonna al Canto Gregoriano*. Alianza. 2001.

FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. 1970 (2005)

GREEN, L. *Música, género y educación*. Cambridge University Press. 1997. (España. Morata. 2001)

PÉREZ, M. Transcripción de conferencia ofrecida en la I Semana Internacional de la Pedagogía del Instrumento. Barcelona. 2005. *Un nuevo camino en la enseñanza instrumental*. [Instituto Gordon de Educación Musical España \(IGEME\)](http://InstitutoGordondeEducaciónMusicalEspaña(IGEME).).

<https://musicaconcorazon.com/un-nuevo-camino-en-la-ensenanza-instrumental/>

POLEMANN, A. *MÚSICA LATINOAMERICANA: TRADICIÓN E INNOVACIÓN. Enseñar Música Popular en el Nivel Superior: una aproximación a la didáctica de Gustavo Samela*. 2014.

SMALL, C. Transcripción de conferencia pronunciada en el III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología (Benicàssim, 1997). *El Musicar: Un ritual en el Espacio Social*. Revista Transcultural de música #4 ISSN:1697-0101. 1999.

Documentos

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Resolución CFE Nº 111/10 - Anexo: *La educación artística en el sistema educativo nacional*. Argentina. 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para el Profesorado de Educación Artística*. Argentina. 2009.