

# EL TEATRO COMO ASIGNATURA EN LA REFORMA EDUCATIVA DE 1988, MENDOZA, ARGENTINA

## *Theater as a subject in the educational reform of 1988, Mendoza, Argentina*

Sara Torres Pellicer<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9439-5565>

Recibido: 2/03/2025 • Aceptado: 23/04/2025

**Cómo citar:** Torres Pellicer, S. (2025). El teatro como asignatura en la reforma educativa de 1988, Mendoza, Argentina. *Ciencia y Educación*, 9(2), 45-60. <https://doi.org/10.22206/ciened.2025.v9i2.3477>

### Resumen

Este artículo se enfoca en el impacto que produjo en la Educación Artística la reforma educativa provincial establecida por la Resolución del Gobierno Escolar N° 386/88 realizada en Mendoza, una provincia de Argentina, en 1988 y que incorporó al Teatro como asignatura al currículo oficial. El objetivo es identificar el enfoque pedagógico que prescribe esta legislación para la Educación Artística y describir el modelo didáctico que se explicita para la asignatura obligatoria Teatro. La metodología seleccionada fue la Teoría fundamentada, dentro del paradigma cualitativo y se instrumentó a través de un software (Atlas-ti, V 8.1) para procesar y triangular la información obtenida de las fuentes primarias: leyes y documentos curriculares, encuestas a docentes de la asignatura Teatro y entrevistas en profundidad realizadas a personas responsables de la redacción de los documentos educativos. Se concluye que el impacto del contexto social fue determinante en las decisiones educativas, que el enfoque epistemológico de la educación artística de esta reforma fue la “educación por el arte” y que este enfoque ha determinado los contenidos y las estrategias didácticas de la asignatura Teatro, así como el rol que se prescribe para los y las docentes.

**Palabras clave:** educación artística, reformas educativas, teatro, enfoques pedagógicos.

### Abstract

This article focuses on the impact on Art Education of the provincial educational reform established by School Government Resolution No. 386/88 carried out in Mendoza, a province of Argentina, in 1988. This reform incorporated Theater as a subject to the official curriculum. The objective is to identify the pedagogical approach to Artistic Education prescribed by this legislation and describe the teaching model of Theater as a mandatory subject. The selected methodology was Grounded Theory, within the qualitative paradigm and was implemented through software (Atlas-ti, V 8.1) to process and triangulate the information obtained from primary sources: laws and curricular documents, surveys of teachers of the subject Theater and in-depth interviews carried out with people responsible for writing the educational documents. It is concluded that the impact of the social context was decisive in educational decisions, that the epistemological approach to artistic education of this reform was “education through art” and that this approach has determined the contents and didactic strategies of the Theater subject, as well as the role prescribed for teachers.

**Keywords:** artistic education, educational reforms, theater, pedagogical approaches.

<sup>1</sup> Escuela Universitaria de Artes TAI, España. Email: [torrespellicersara@gmail.com](mailto:torrespellicersara@gmail.com)



## 1. Introducción: Teatro y Educación

Este artículo se centra en la reforma educativa provincial de Mendoza de 1988, y forma parte de una investigación más amplia que estudia comparativamente las reformas educativas de 1988, 1993 y 2006 sucedidas en Argentina y que produjeron un impacto en el área de la Educación Artística en ese país.

En este contexto, en 1988, el Gobierno Escolar de Mendoza través de la resolución nº 226 del Ministerio de Educación incorporó el Teatro al currículo escolar mediante la creación del "Área Opcional Expresiva", que también incluyó Plástica, Música y Comunicación Social como asignaturas. Esta reforma sucedió en un periodo pos dictadura, donde se produjo una profunda revisión del sistema educativo (Filmus, 1996), debido a que por la antigüedad de la ley que estaba vigente, era evidente su desconexión con la realidad y las desigualdades sociales que se mantenían e impedían la ascensión social de las clases más desfavorecidas. Se convocó a la participación activa de docentes y estudiantes en el Congreso Pedagógico Nacional, que supuso un periodo de cuatro años en donde se debatieron de forma federalista todos los aspectos fundamentales del sistema educativo (Dussel, 2006).

La reforma de 1988 en Mendoza, supuso un hito sin precedentes, por su enfoque innovador y una perspectiva descentralizada, en donde esta provincia pudo atender a su realidad y a su contexto. Como antecedentes podemos mencionar que, a nivel nacional, la presencia de la Educación Artística comenzó en la década de 1970, con la creación de instituciones como los "Centros Polivalentes de Arte" y los "Bachilleratos Artísticos", que combinaban asignaturas generales con contenidos vinculados al arte. Y, a nivel provincial, existía desde la década del 70, el *Encuentro Intercolegial de Teatro*, en donde numerosas escuelas participaban con

sus elencos fruto de actividades extraescolares. Estos antecedentes promueven que se instaure un plan piloto sobre Educación Artística en algunas escuelas de la provincia durante dos años (1986-1987). El éxito de este plan desemboca en la incorporación del Teatro como asignatura curricular dentro del "Área Opcional Expresiva" en todas las escuelas públicas.

En este marco, el Teatro se implementó en los primeros dos años de la escuela secundaria como parte de los talleres artísticos, y, en el tercer año, se integró como Proyecto Institucional en la modalidad de Elenco (Dirección General de Escuelas, *Documento de apoyo Área Opcional Expresiva-Talleres de Teatro*, 1990b).

Cabe destacar que todas estas iniciativas de incorporar el arte en la educación estaban inscriptas en el enfoque de la "Educación pro el arte". En la mayoría de los países de Latinoamérica, la Educación por el Arte se ha consolidado como un instrumento clave para la inclusión social, la expresión cultural y el desarrollo integral de los individuos, contribuyendo al fomento de la creatividad, la identidad y el pensamiento crítico en contextos de desigualdad social (Barbosa, 2022).

Este enfoque en Argentina ha estado vinculado a los movimientos artísticos y pedagógicos durante todo el siglo XX. Se extendieron por todo el continente latinoamericano los preceptos y experiencias de la Escuela Nueva, con las influencias de las ideas de John Dewey, Herbert Read y Viktor Lowenfeld acerca de la importancia de la actividad creadora, de la autoexpresión y de la experiencia creativa en los y las niñas y adolescentes (Efland, 1990). Esta renovación que cuestionó a la escuela tradicional trajo la creación de instituciones como el Instituto Vocacional de Arte (IVA) en 1939, entre otras, en donde se evidencia la importancia que se le otorga al arte como eje dentro de la educación (Aguirre, 2005).

Como consecuencia de estos movimientos, avanzado el siglo, la educación artística se incorporó en programas dentro de actividades extraescolares hasta su verdadera implementación dentro del currículo escolar.

Por otro lado, la Educación Artística, se ha caracterizado por la diversidad de enfoques epistémicos debido a la pluralidad de contextos en los que está presente (Bamford, 2009). Esta complejidad representa uno de los retos que se plantea actualmente, dado que es necesario poder identificar los enfoques relevantes que predominan para poder establecer marcos teóricos y metodológicos comunes (Dussel, 2006). Históricamente ha abarcado distintas dimensiones (productivas, cognitivas, expresivas, comunicativas), y todas ellas tienen en común una perspectiva cultural y social, en donde sistemas simbólicos interactúan configurando la percepción individual y colectiva a través de la experiencia estética (Abad, 2009) promoviendo a través del arte el fortalecimiento de la identidad cultural con miras a construir una sociedad más equitativa y creativa (Torres, 2020).

Por otro lado, existe consenso en relación a que la incorporación del teatro en la educación, cumple una función importante en el desarrollo de la creatividad, las posibilidades expresivas y las habilidades sociales del alumnado (Garzón, 2013). Por lo tanto, va más allá de las posibilidades estéticas, sino que se enfoca en promover el pensamiento crítico y la inteligencia emocional (Robayo Florez, 2024). A través de las dinámicas teatrales el alumnado fortalece las competencias comunicativas y la comprensión de realidades culturales y sociales propias y ajenas. Dado que el teatro se basa en un aprendizaje experiencial, posibilita una asimilación holística y profunda de los conocimientos adquiridos (Motos, 2020).

Es importante mencionar que el arte constituye una necesidad fundamental del ser humano, no es solo una actividad ornamental. Así mismo, las

concepciones más contemporáneas del arte, ponen en valor el impacto profundo que produce en la educación, ya que, además de cumplir una función integradora y relacional (Eisner, 1991), desarrolla aspectos cognitivos que no intervienen en otros campos disciplinares. Por lo tanto, no solo representa una actividad fundante del espíritu humano (Abad, 2009) sino que puede ser una herramienta de fácil acceso para conectar a las personas a través de una realidad compartida. De esta manera, se produce una democratización de la práctica artística, considerándola un lenguaje expresivo que promueve necesidades estéticas y culturales, pero también humanas (Gardner, 1994).

La UNESCO, desde hace décadas, promueve la educación artística como uno de los pilares fundamentales de la educación porque permite a los y las estudiantes adquirir herramientas para comprender el mundo interno, el entorno propio y poder desenvolverse en la sociedad, comprendiendo y aceptando las diferencias y la pluralidad del entorno globalizado. Así, la educación artística, desde sus múltiples enfoques, contribuye a una mirada a la vez creativa y crítica y promueve la participación en el conocimiento de la diversidad cultural.

La presencia del arte propone un enfoque educativo que tiene como objetivo desarrollar la sensibilidad, valorar los significados de la expresión de las personas, de la naturaleza y de la cultura. Esto fomenta una mirada estética para entender las percepciones que generan placer, desagrado, etc., (Bárcena y Estévez, 2024), pero además promueve hábitos vitales respetuosos con cada persona, con los demás y con el entorno natural.

Además, se debe tener en cuenta de que el concepto del arte es dinámico y cambia a lo largo del tiempo, y, especialmente después del siglo XX, en donde se parte del concepto elitista de “bellas artes”, asociado exclusivamente a la reproducción de modelos canónicos,

y se recorre un camino que transita la experiencia artística como medio de autoexploración y de comprensión del entorno y sus dinámicas contextualizadas.

Por otro lado, el nuevo paradigma del arte que distingue entre "alta cultura" y "cultura popular" está influenciando a la educación artística. Este paradigma surge de una cultura oficial, y refleja el desplazamiento que se viene realizando de las manifestaciones culturales hacia las culturas de masas, influenciadas por una mirada europeísta (Barbosa, 2022). Esta nueva perspectiva ha requerido una revisión de los enfoques educativos y estéticos (Abad, 2009) dado que, en el ámbito de la Educación Artística, estas transformaciones impactan en la interpretación estética, es decir, en cómo las obras adquieren sentido en su contexto, y, por lo tanto, en cuál es el papel del arte en la construcción cultural.

En la misma línea, se observa que la relación entre drama o teatro en la educación, ha transitado una histórica dicotomía entre el proceso *versus* el producto. Esto permite que coexistan dos perspectivas: la que prioriza el proceso de creación como finalidad en sí misma, y la que admite la visión del teatro con una finalidad de producto para la exhibición. En definitiva, ambas enfatizan el valor del proceso de aprendizaje en el que la representación escénica funciona como herramienta pedagógica (Del Canto, Huidobro y Sedano, 2021). Lo cierto es que más allá de su dimensión artística, el teatro puede considerarse una pedagogía en sí misma, es una manifestación artística total (Motos, 2020) porque además cumple una función social y formativa en la educación de valores fundamentales como la libertad y el respeto de la diversidad (Servan Picon, 2021). Asimismo, promueve espacios de reflexión y de construcción del conocimiento, facilitando nuevas experiencias y la asimilación de la realidad en la que las personas deben intervenir y convivir (Vicente Hernando & García Gómez, 2021).

## **2. Objetivos y metodología**

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, adoptando los principios metodológicos de la Teoría Fundamentada (TF) y apoyada por el uso del software Atlas.ti en su versión 8.1, diseñado para la investigación cualitativa (Palacios Rodríguez, 2021). El propósito de este estudio es identificar el enfoque pedagógico de Educación artística que propone la Resolución N° 386/88 en Argentina, para poder describir el modelo didáctico propuesto para el Teatro como asignatura obligatoria. El periodo de estudio se limita al intervalo temporal entre 1988 y 1993, correspondiente a la implementación de la mencionada reforma.

La finalidad de la TF, es la formulación de teoría que se vincule a los objetivos investigativos. Para esto se siguieron los siguientes pasos: un microanálisis de los datos mediante codificación abierta y axial, la saturación de información, y, finalmente la categorización y formulación de teoría sustantiva y formal. Se utilizaron tres fuentes primarias: documentos oficiales prescriptos por el gobierno escolar, entrevistas en profundidad a especialistas y asesores en currículum de Educación Artística y encuestas semiestructuradas a docentes de Teatro de escuelas secundarias que se encontraban en ejercicio durante el período de la reforma. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la triangulación, reconstruyendo las perspectivas de los participantes y analizando las situaciones compartidas en sus interacciones, con el fin de garantizar una comprensión exhaustiva del fenómeno a partir de las voces de todos los actores sociales implicados (Finol y Arrieta, 2021).

## **3. Resultados**

A continuación, se presenta la teoría, fundamentada en los hallazgos encontrados en relación a la implementación del Teatro como asignatura

obligatoria en Mendoza, establecida por la Resolución N° 386/88. La presentación sigue la lógica de la codificación axial que arrojó cinco categorías, una de ellas, como categoría central: 1. Política educativa, 2. Área Opcional Expresiva, 3. Enfoque Pedagógico, 4. Rol docente y 5. Categoría Central: Teatro como asignatura.

Se ordenan los resultados según estas categorías para comprender el fenómeno de estudio desde sus partes constitutivas. Se busca identificar los enfoques de la Educación Artística promovidos por esta reforma y el modelo pedagógico-didáctico asociado al Teatro. Asimismo, se propone visibilizar el proceso de incorporación curricular de esta disciplina y relacionar conceptos de Arte, Teatro, Pedagogía y Educación como Política Pública, para entender las conexiones entre reformas educativas y sus fundamentos pedagógicos.

### 3.1. Categorías de análisis

#### 3.1.1. Política Educativa

En 1988, el Gobierno Educativo de Mendoza promovió la incorporación del Teatro como asignatura obligatoria en el sistema educativo, una medida innovadora en Argentina, donde hasta entonces solo estaba presente en actividades extra-curriculares de manera aislada. La iniciativa surgió a partir de la experiencia de docentes del Colegio de Lavalle, una ciudad pequeña que queda a 50km de la ciudad de Mendoza, que luego se integraron a la gestión educativa provincial. Se conformó un equipo de especialistas encargado de planificar la implementación, capacitar docentes, elaborar documentos curriculares y brindar acompañamiento a los directivos.

Mediante la Resolución N° 293, se creó el Área Opcional Expresiva (AOE), con el propósito de fomentar en los estudiantes el autoconocimiento,

la expresión y la comunicación grupal a través de talleres dirigidos por especialistas. Posteriormente, la Resolución N° 226 estableció la organización del AOE, disponiendo que las y los alumnos eligieran dos talleres de tres horas semanales entre las opciones de Música, Teatro, Plástica y Técnicas de Comunicación Social. Cada taller debía definir objetivos, técnicas básicas y criterios de evaluación, bajo la supervisión de la Dirección de Enseñanza Media. Durante el primer año de secundaria, los estudiantes rotaban por los cuatro talleres antes de seleccionar dos en el segundo año. No obstante, la continuidad de las materias dependía de la demanda estudiantil y de las decisiones de las autoridades escolares, lo que generó tensiones, especialmente debido a la gran popularidad del Teatro.

En 1991, se desarrolló un *Documento de Apoyo para los Talleres de Teatro*, en el que se establecían lineamientos metodológicos y criterios de evaluación. Al año siguiente, el Decreto N° 3505 aprobó un convenio entre el Ministerio de Cultura y la Universidad Nacional de Cuyo para capacitar a los docentes del AOE, fortaleciendo la relación entre la universidad y la escuela. Como resultado de este acuerdo, en 1993 se iniciaron cursos de perfeccionamiento y, en 1994, tuvo lugar el Primer Encuentro Provincial de Profesores del Área, consolidando el desarrollo de la propuesta educativa.

La reforma educativa generó transformaciones significativas, entre ellas la necesidad de formar docentes especializados en teatro. En 1990, en colaboración con Gustavo Kent, director de la carrera de Teatro, se creó en la Universidad Nacional de Cuyo el Profesorado en Teatro. En sus inicios, este programa se concibió como una extensión del título de Intérprete Dramático, incorporando formación en didáctica y práctica docente. Junto con la Universidad Nacional del Centro, esta fue una de las primeras instituciones en el país en ofrecer un título oficial en esta disciplina.

### *3.1.2. Área Opcional Expresiva (AOE)*

Esta área, estaba integrada por los talleres de Teatro, Música, Plástica y Comunicación Social, que funcionaban como asignaturas obligatorias. Tenía como propósito fortalecer en los y las adolescentes las habilidades expresivas y comunicativas, e impulsar el autoconocimiento y la superación de inhibiciones. Para organizar el Área Opcional se redactaron varios documentos. Uno de ellos, de 1990, llamado *Documento de Apoyo* estaba dirigido a los docentes, y prescribía recomendaciones en relación a las dinámicas de taller, como metodología. Destaca la importancia del desarrollo de una percepción crítica y la construcción y expresión de diversas formas de comunicación, poniendo foco tanto en los intereses individuales como en las dinámicas grupales.

Esta área tenía un fuerte carácter socializador, y motivaba al alumnado a explorar su creatividad, inteligencia, emociones y corporalidad, generando espacios de expresión tanto personal como colectiva. En estos talleres se fomentaban la sensibilidad artística, el pensamiento crítico, la autonomía en el aprendizaje y la experimentación con distintos lenguajes comunicativos.

La creación del Área Expresiva si bien representó un avance significativo para la inserción del Teatro y otras manifestaciones artísticas en el ámbito escolar, también implicó el desafío de consolidar su reconocimiento institucional y su buena implementación, así como la formación de docentes especializados en el área, todo ello con el objetivo de promover la socialización, la reducción de inhibiciones y el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el alumnado.

Para que el alumnado experimentara los cuatro talleres se instauró un sistema de rotación a través de la *Circular N° 012 del Ministerio de Cultura y*

*Educación*. Este sistema prescribía la rotación de talleres durante los dos primeros años de secundaria, asegurando que todos los y las estudiantes tuvieran la oportunidad de participar en cada una de las disciplinas disponibles. El funcionamiento era el siguiente: los docentes promocionaban inicialmente los diferentes talleres. Para esto realizaban charlas explicativas en cada clase. Esto a veces supuso un sesgo, no siempre era equitativo, ya que los actores y actrices y los y las comunicadoras con experiencia previa tenían ventajas sobre docentes de Plástica y Música, normalmente con perfiles más introspectivos. Luego las y los estudiantes de primer año elegían sus opciones y comenzaban a cursar los talleres.

Pese a los desafíos que supuso la implementación de la AOE, representó un punto de inflexión para la educación artística. Nunca antes había contado con el Teatro como disciplina curricular. Por un lado, permitió la profesionalización de docentes de este lenguaje artístico dentro del sistema educativo, y, a la vez, posibilitó a las y los estudiantes un espacio curricular para desarrollar habilidades sociales, fomentar el trabajo en equipo y fortalecer su auto confianza.

### *3.1.3. Enfoque Pedagógico*

La metodología de trabajo es el taller, concebido como un ámbito exploración expresiva y de producción conjunta. En el *Anexo I del Ministerio de Cultura y Educación de Mendoza* se define el Área Opcional Expresiva (AOE) como un espacio destinado a estimular el pensamiento divergente, la creatividad, la sensibilidad y la capacidad de análisis crítico en las y los estudiantes. Asimismo, fomenta la comunicación, la interacción en grupo, el trabajo colaborativo y una enseñanza personalizada que se adapte a los intereses de las y los adolescentes.

Desde esta perspectiva expresivista, el enfoque epistémico de la educación artística que prescribe esta

reforma es la "Educación por el Arte". Por lo tanto, la inclusión del Teatro como materia obligatoria tiene como finalidad promover la libre expresión, fortalecer la autodisciplina y desafiar estructuras culturales rígidas heredadas del periodo de dictadura extendido desde 1976 a 1983. A través de la "Educación por el Arte," se busca, además de potenciar el desarrollo artístico, inculcar valores, habilidades y actitudes que permitan una participación democrática y activa en la sociedad. Si bien la producción de obras teatrales no está excluida, se hace hincapié en la importancia del proceso creativo y no tanto en el resultado final, cuestionando las metodologías centradas exclusivamente en la producción escénica.

En 1990, se publica la *Circular n° 041* (Dirección General de Escuelas, 1990a), donde establece los lineamientos para la evaluación de los talleres. Propone para eso la realización de prácticas donde el alumnado demuestre sus habilidades y destrezas mediante experiencias de creación técnica y artística. Por otro lado, establece que, a lo largo del proceso, los y las docentes deben observar la aplicación de los procedimientos, la manipulación de los materiales y la construcción de situaciones artísticas en un contexto de trabajo creativo. Esto significa que la evaluación tendrá en cuenta el proceso, además de las instancias finales.

Dentro del área artística, se identifican dos modelos de enseñanza teatral: el Elenco y el Taller. En el primer caso, el Elenco, se mantiene una estructura jerárquica en donde el /la docente posee el criterio, los conocimientos y toma las decisiones, mientras que el alumnado ocupa el lugar de ejecutar las instrucciones. La actividad principalmente es individual y se sostiene en las habilidades naturales de cada estudiante para interpretar personajes de acuerdo con la visión de los y las autoras de la obra de teatro. En esta vertiente prima el objetivo de la producción de un espectáculo, y, por lo tanto, se

prioriza el resultado final de acuerdo a un texto y a las expectativas de la dirección.

El modelo del Taller plantea un enfoque en el que docentes y alumnado trabajan colaborativamente, por lo tanto, el/la docente actúa como facilitador y organizador de experiencias de aprendizaje compartidas. Estas tareas compartidas, se adaptan a las posibilidades previas de las personas participantes y su propósito no se limita a la producción de una obra, sino que trasciende la experiencia artística en busca de incentivar procesos de aprendizaje y cooperación como resultado del trabajo conjunto.

En relación a la Plástica y la Música, si bien era asignaturas artísticas que ya estaban dentro del currículo, desplazaron sus estrategias didácticas desde las metodologías tradicionales a las dinámicas del taller de artes. Por lo tanto, su enfoque pedagógico se transformó significativamente con la incorporación del AOE. En el caso del Teatro, se buscó diferenciar este espacio de una asignatura convencional, alentando la reflexión y la meta cognición a través de estrategias de aprendizaje que permitieran construir el conocimiento desde la vivencia personal. Por lo tanto, el proceso mismo, como recorrido didáctico, se convirtió en un contenido esencial. Esto significó que se priorizó desde una perspectiva constructivista, la experiencia del/la estudiante y su capacidad de producción artística, ambas fundamentadas en la experimentación y la participación activa.

Este cambio implicó un proceso de legitimación dentro del ámbito escolar en donde muchos de los y las docentes y directivos, en ocasiones, no comprendían que el aprendizaje teatral se desarrollaba a través de la acción, en lugar de la simple memorización de conceptos y el cumplimiento de directrices verticalistas. El nuevo paradigma dejó atrás las metodologías tradicionales en la enseñanza de las artes, haciendo foco en el desarrollo de habilidades vinculadas con la inteligencia emocional,

un aspecto que no era abordado en otros espacios educativos.

#### *3.1.4. Rol docente*

El rol de los y las docentes de educación artística se vio transformado fundamentalmente, dado que la implantación de la metodología de taller, supuso pasar de ser “docente al uso” a ser una persona facilitadora de experiencias y aprendizaje. El aula se transforma en un espacio colaborativo y el alumnado, mediante la práctica, se transforma en co creador de su propio proceso.

Se supera el lugar del profesor erudito y se adoptan roles de mayor flexibilidad y compromiso con el grupo. El juego dramático, como una pedagogía en sí misma, se enfoca a promover actividades creativas, estimulando la imaginación. Esta metodología se centra en el proceso que hace el alumnado y no en los resultados o productos. Por otro lado, ese proceso ha de ser colectivo y grupal.

Se modifica sustancialmente la jerarquía verticalista entre docente y alumnado donde el rol docente promueve dinámicas grupales y motiva al autodescubrimiento sin recurrir a premios ni castigos. Hace referencia a la tarea de mediador/a en el aprendizaje, interviniendo en las propuestas y la orientación del trabajo, en un clima de mayor libertad para la autoexpresión.

En un principio los y las docentes de otras asignaturas artísticas, como Plástica y Música, opusieron resistencia a cambiar de enfoque. Hubo docentes que no implementaron la metodología de taller y continuaron con clases tradicionales. Es pertinente aclarar que esta nueva metodología no siempre fue bien recibida por las y los directivos y los y las colegas de otras asignaturas que veían que en las aulas se proponían nuevos modelos de trabajo y se perdía el sentido tradicional de la disciplina.

Al comienzo la falta de formación de las y los profesores que asumían los cargos de la asignatura Teatro en las escuelas, supuso en algunos casos, problemas de adaptación al sistema educativo. Por ese motivo, en 1990 surge la necesidad de profesionalizar la docencia teatral y se crea la carrera Profesorado de Arte Dramático, en la Universidad Nacional de Cuyo, esto supuso un periodo de consolidación de estrategias, enfoques y marcos teóricos comunes. La formación académica, por un lado, y la práctica docente por otro, fue consolidando un equipo de docentes en Teatro que conjugaban la teoría y la práctica docente a través de la experiencia en las aulas.

#### *3.1.5. Categoría Central: Teatro como asignatura*

Esta iniciativa fue inédita en el país y promovió la visibilidad de la Educación Artística en la sociedad. Desde una perspectiva humanista, fue un espacio en donde el alumnado integraba habilidades cognitivas, emocionales y físicas, aplicadas a la expresión y a la resolución de problemas cotidianos. La revisión de hábitos sociales permite educar patrones emocionales inconscientes, y promueve el sentido crítico y la toma de decisiones propias. Así el taller artístico se transforma en una herramienta de alfabetización estética y de autoconocimiento a través de la libre expresión, además de fomentar el trabajo en grupo, y minimizar y revisar conductas individualistas y exitistas.

Podemos decir que uno de los logros pedagógicos fue la implementación de una metodología participativa: el Taller. Esto convirtió el espacio del aula en una instancia colaborativa donde las normas se establecían por consenso. En este contexto, el docente asume la función de coordinador/a y animador/a, mientras que las y los alumnos, a través de transitar experiencias prácticas, se convierten tanto en creadores/as como en el resultado de su propio proceso expresivo.

La modalidad del taller prioriza el proceso de aprendizaje, enfatizando la cooperación, el respeto por la autoexpresión y la producción colectiva. Bajo este enfoque, el /la docente abandona la figura tradicional de "profesor erudito" para adoptar un rol flexible, cercano y comprometido con el grupo. En este sentido, el juego dramático se convierte en un recurso clave para estimular la creatividad y la imaginación, promoviendo un ambiente de libertad expresiva. En este espacio de innovación didáctica, se cuestiona la estructura jerárquica entre docente y estudiante, y el profesor/a de teatro actúa como una persona que facilita, promueve y organiza las dinámicas grupales, enfocándose en el desarrollo del grupo más que en su propia autoridad. Entonces la disciplina emerge naturalmente del trabajo conjunto y de la motivación por aprender, sin necesidad de un control rígido o de sanciones. En síntesis, el y la docente en este modelo adopta el papel de mediador/a, orientando a las y los alumnos en la exploración y resolución de interrogantes dentro de un entorno educativo más libre y colaborativo.

Cuando el Teatro fue incorporado al currículo escolar, la capacitación docente se desarrolló de manera simultánea con la creación de los cargos. En ese momento, no existía una formación específica para docentes de Teatro, por lo que los primeros docentes provenían del ámbito actoral, en su mayoría egresados de la Universidad Nacional de Cuyo o con experiencia en el teatro independiente.

Para apoyar su labor, el Gobierno escolar les proporcionó una formación pedagógica breve y un documento básico de orientación (Ministerio de Cultura y Educación, *ANEXO I Diseño Curricular del Ciclo Básico*, 1991b). Este primer paso resultó fundamental, ya que permitió a los y las docentes adaptar sus conocimientos actorales a la enseñanza de niños y adolescentes. Así mismo, docentes de

### Cuadro 1

#### Comparación entre un Elenco y un Taller de teatro

En el Elenco	En el Taller
Hay una persona que sabe y toma decisiones: el profesor/a. Hay un grupo que obedece	Docentes y alumnado son socios de algo que se va a producir. El /la docente deja de ser "la persona que más sabe" para transformarse en quien anima, propone y ordena las experiencias de aprendizaje producidas entre todos.
La tarea es individual y se asienta en las habilidades innatas y en la capacidad de construir personajes que se parezcan a los concebidos por la/el autor de la obra y quien dirige la puesta en escena	Hay un proyecto cooperativo de trabajo en el que todas las propuestas son aceptadas, elaboradas, analizadas. No son necesarias las aptitudes especiales pero sí es necesario ayudar entre todas las personas a quienes tienen dificultades para que puedan superarlas.
El objetivo fundamental es llegar al espectáculo. Lo más importante es la obra. Llegar al resultado.	El objetivo principal es hacerse más personas. Lo más importante es el encuentro, la reflexión, la corresponsabilidad, la creatividad para resolver situaciones, el respeto por los demás, el ejercicio del espíritu crítico. Interesa el proceso, el producto es sólo una natural consecuencia.

Fuente: Ministerio de Cultura y Educación, *Documento de apoyo Talleres de Teatro*, 1991a.

Música y Plástica, habituados a enfoques más tradicionales, mostraron resistencia a la implementación del modelo de taller. Hubo quienes mantuvieron clases teóricas sin adoptar la nueva metodología, lo que generó un choque cultural dentro del sistema educativo.

Finalmente, con la creación del Profesorado de Arte Dramático en la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional de Cuyo, se consolidó un marco teórico sólido, incorporando conocimientos en Psicología del desarrollo, Didáctica y Pedagogía, lo que enriqueció la enseñanza del Teatro y fortaleció las prácticas educativas en el aula.

### *3.1.6. Categoría Central: Teatro como asignatura*

El *Documento de apoyo Talleres de Teatro* recoge las programaciones didácticas del Taller de Teatro diseñadas por el Gobierno Escolar para el Primer y Segundo año de la escuela secundaria. Allí quedan establecidos los objetivos, contenidos, técnicas y criterios fundamentales para la evaluación.

El cuanto al Taller de Teatro para Primer Año, se establece como objetivo principal el desarrollo de habilidades expresivas, socio afectivas y cognitivas mediante el uso de la voz y del cuerpo como herramientas de comunicación. Se busca que el alumnado cree y analice situaciones teatrales. Los procesos dentro del aula son prioritariamente grupales, en donde el alumnado adquiere confianza en sus posibilidades expresivas, aprende a trabajar colaborativamente a través del juego dramático, las improvisaciones y las dramatizaciones. En el ámbito socio afectivo, el taller fomenta la comunicación efectiva dentro del grupo y la autovaloración a través de la introspección y la libre expresión. A nivel cognitivo, se aprende a analizar situaciones. Se consignan como contenidos conceptuales los elementos de la estructura dramática: el sujeto, la acción, el conflicto y el entorno. Para lograr estos objetivos, se emplean como técnicas los juegos de socialización, la expresión corporal, la mímica y la improvisación. Los contenidos incluyen el uso del cuerpo y la voz, la dramatización y la exploración de géneros teatrales (comedia, tragedia y drama). La evaluación se basa en la participación activa, los avances individuales, los procesos grupales y

su integración en la puesta en escena (Dirección General de Escuelas, 1990b).

El cuanto al Taller de Teatro para Segundo Año, amplía y profundiza los aprendizajes adquiridos en el primer año, y se complejiza el trabajo sobre nuevas habilidades expresivas, socio afectivas y cognitivas. El alumnado debe perfeccionar su expresión gestual y verbal, aplicar técnicas de creación colectiva y explorar su fuerza interior para lograr una mayor autonomía y una socialización efectiva. En el aspecto socio afectivo, se refuerza la participación y el trabajo en equipo en la producción de proyectos teatrales. Desde la dimensión cognitiva, comienza la realización de análisis críticos de textos y espectáculos teatrales desde diversas perspectivas. Se propone la dramatización e improvisación de escenas más complejas, en donde aparece la jerarquización de roles y personajes, y se utilizan técnicas avanzadas de expresión corporal, mímica y pantomima. Los contenidos abarcan el estudio detallado de los elementos de la estructura teatral, el montaje de espectáculos y su proyección hacia la comunidad. La evaluación se centra en evidenciar la capacidad de análisis de materiales teatrales y audiovisuales, y en la presentación y adecuación de las producciones escénicas (Dirección General de Escuelas, 1990b).

La incorporación del Teatro en la escuela se planteó desde un enfoque de educación por el arte. Su práctica permite al alumnado simular situaciones similares a la vida real para, luego, poder desenvolverse en escenarios cambiantes, lo que fortalece su capacidad de afrontar situaciones conflictivas en la vida real. Por lo tanto, promueve la resolución de problemas y el desarrollo de las inteligencias múltiples, ayudando a cada persona a descubrir y valorar su propia manera de ser inteligente.

Desde una perspectiva expresivista del Arte, la enseñanza del Teatro en la escuela se enfocó en la

educación emocional y la socialización. Su incorporación se dio en un contexto político favorable para la Educación Artística y fue promovida por docentes provenientes del ámbito actoral, en un momento en que aún no existían estructuras oficiales de formación y capacitación docente en esta disciplina.

Este proceso requirió una adaptación tanto por parte de los actores y actrices, quienes ingresaron al sistema educativo con conocimientos escénicos pero escasa formación pedagógica, como por parte de las instituciones escolares, que debieron integrar una metodología innovadora en un entorno tradicionalmente más estructurado y conservador.

#### 4. Discusión y Conclusiones

En los años 80, Argentina vivió una transición democrática tras la dictadura militar (1976-1983), lo que impulsó un clima de debate y cambio en varios sectores, incluida la educación (Filmus, 1996). En este contexto, Mendoza, junto con otras provincias, experimentó una renovación educativa promovida por el Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), que abogó por la descentralización, la revisión curricular y el enfoque en sectores desfavorecidos. Como resultado, la provincia de Mendoza, en 1988, llevó a cabo una reforma sin precedentes, creó el Área Opcional Expresiva donde se incorpora el Teatro como asignatura curricular por primera vez en la historia de las reformas educativas en ese país.

Se puede afirmar que esta reforma tuvo sus orígenes en la evolución de un proceso iniciado en la década de 1970, cuando el interés por el Teatro en la educación de esa provincia, Mendoza, se manifestó a través de encuentros intercolegiales y programas específicos, es decir que no surgió de manera aislada. Así mismo, esta reforma se destacó por dos cuestiones fundamentales: un enfoque descentralizado y una mirada de las necesidades propias del

contexto. De este modo, respondió a una decisión política que marcó un hito en relación a la innovación pedagógica, permitiendo una enseñanza más participativa y expresiva y diferenciándose de las estructuras tradicionales garantizando a la totalidad del alumnado el acceso a la formación artística.

Desde una perspectiva histórica, desde el siglo XIX, la escuela pública se crea con una visión cartesiana que separa mente y cuerpo, y está enfocada en la formación de competencias laborales y productivas, lo que limita la diversidad de experiencias formativas. Esta mirada de la educación pública predominó en Argentina, y en América Latina en general. Según Jiménez et al (2009), se puede contextualizar esta reforma desde una perspectiva más amplia, en donde resalta la urgencia que existía en la segunda mitad del siglo XX de replantear la epistemología y la pedagogía de la escuela contemporánea, dado que el modelo educativo había priorizado a lo largo del siglo XX la alfabetización oral y escrita, y ha dejado de lado otras formas de conocimiento y aprendizaje, por ejemplo, todo el espectro de competencias que propone la educación artística. En este contexto, la educación del siglo XXI requiere una expansión hacia lo visual y lo tecnológico, lo que Aguirre (2005) denomina "multialfabetización", donde la educación artística adquiere un papel central. Jiménez (2009) también menciona la urgencia de implementar estrategias de navegación hipertextual en la enseñanza, esto significa que tanto docentes como estudiantes experimenten el establecimiento de conexiones entre conocimientos, saberes y emociones. Esta es una visión innovadora que desafía los paradigmas tradicionales y refuerza la necesidad de modelos educativos más dinámicos, creativos e integradores. En este sentido, la educación artística tiene mucho que ofrecer.

Entrando al análisis del enfoque pedagógico adoptado por la reforma de 1988 en la educación artística,

se puede afirmar que se basó en un modelo expresivista y se centró en la metodología de taller, es decir, en el aprendizaje a través de la experiencia (Robles y Civil, 2004), apoyado en los postulados de Read, Dewey y Lowenfeld. Esta corriente surge en los movimientos de renovación pedagógica en Latinoamérica en las décadas de 1960 y 1970. Pérez y Gutiérrez, (2023) mencionan que la influencia de Lowenfeld especialmente en la educación plástica mediante su enfoque basado en la libre expresión y la creatividad sin restricciones docentes, expuesto en su obra *Desarrollo de la capacidad creadora*, fue clave entre 1950 y 1970. Con lo cual, este enfoque expresivista, estaba muy presente en las corrientes pedagógicas alternativas de la primera mitad del siglo XX.

Sin embargo, apunta Giráldez (2009), que este modelo ha tenido también detractores que realizan dos críticas fundamentales. Por un lado, se ha confundido la creatividad con la expresión libre sin restricciones, a partir de una interpretación equivocada de este paradigma y esto produjo efectos no previstos. Lo que hizo que, a partir de la década de 1970, surja una nueva perspectiva buscando darle al arte un enfoque más estructurado y disciplinado, para alejarse de la noción de libertad ilimitada. Aparece surgió así la necesidad de abordar los distintos lenguajes artísticos como disciplinas autónomas, y con contenidos y técnicas específicas dentro del currículo escolar.

En segundo lugar, el arte fue reducido a un papel instrumental por algunas vertientes de este enfoque expresivista, viendo como única utilidad su uso como una herramienta para la expresión personal, de transmisión de valores o como recurso didáctico en la adquisición de contenidos de otras asignaturas. De esta manera se considera al arte más como un medio al servicio de otros fines transversales y humanistas y se le resta autonomía como campo disciplinar en sí mismo. Por lo cual, sus

detractores argumentan que el arte fue instrumentalizado y perdió su rol como disciplina con identidad propia dentro del sistema educativo.

Por otro lado, Efland (1990) sostiene que es evidente que, a lo largo del tiempo, el arte ha sido sistemáticamente marginado en los sistemas educativos, como mucho ha sido percibido como una materia de menor importancia en comparación con las disciplinas centrales, como las ciencias exactas y el lenguaje. Esto se observa en la falta de recursos, la falta de formación de los y las docentes y la presencia escasa o inexistente del arte en los planes de estudio oficiales. En esta línea, afirma Vives (2025) que los modelos educativos dominantes tienden a enfocarse en la memorización y en evaluaciones estandarizadas que relegan la individualidad y, por otro lado, excluyen a las metodologías que fomentan la creatividad y el pensamiento crítico. Como resultado, dice Bamford (2009) se desaprovecha el potencial de la educación artística para el desarrollo de habilidades clave como la innovación, la sensibilidad estética y la inteligencia emocional.

Sostiene Barbosa (2022) que, a pesar de su comprobada relevancia, la educación artística sigue siendo relegada dentro del sistema educativo en relación a las asignaturas académicas tradicionales. Para revertir esta orientación en la educación, es fundamental darle al arte un lugar central en la educación y reconocerlo, en sus diversos enfoques pedagógicos, como un pilar esencial que contribuye a la formación de individuos críticos y culturalmente conscientes. Según la autora, esta marginación de la educación artística, es estructural y afecta tanto a docentes como a estudiantes. Esto se refleja en la minoría de docentes de arte que enfrenta desafíos como la reducción de horas lectivas, el exceso de estudiantes en cada clase, la falta de recursos materiales y la escasa formación especializada. A esto se le suma la poca credibilidad académica y el

cuestionamiento de las competencias profesionales artísticas. Esto crea una percepción negativa de las disciplinas artísticas y afecta la valoración social de los y las docentes que se enfrentan a estereotipos que dificultan la legitimidad de su labor.

Volviendo al contexto de Mendoza, en 1988, mencionamos que este proceso enfrentó importantes desafíos, como la escasez de docentes especializados y la oposición de algunos sectores educativos a la metodología innovadora que proponía la asignatura Teatro. Prontamente se vio la necesidad de crear espacios de formación para docentes de Teatro. En este sentido la creación del Profesorado en Arte Dramático en 1990 representó un avance notable hacia la profesionalización del área. No obstante, en la adaptación de las disciplinas plásticas y musicales al nuevo enfoque, continuaron existiendo dificultades, y esto puso de manifiesto las tensiones existentes entre la pedagogía tradicional y la educación artística innovadora.

En relación a los espacios de formación docente, Hernández Hoyos (2024) sostiene que enfrentan desafíos significativos no solo a nivel didáctico sino también a nivel disciplinario, lo que exige visibilizar con claridad los objetivos fundamentales de la Educación Artística y, además, desarrollar estrategias de formación que superen las limitaciones que impone la burocracia de los planes de estudio en lo que respecta a la educación artística. Salido López (2021), por su parte, resalta la necesidad de replantear los enfoques educativos actuales, para impedir que se conciba la creatividad solamente desde una perspectiva influenciada por el pragmatismo neoliberal. Esto sucede según Martín Martínez, (2022), en planes de estudio que buscan la adaptación del alumnado a una sociedad neoliberal y, por lo tanto, buscan reducir la conciencia crítica en las nuevas generaciones. Por eso, sostiene el autor, es importante el diseño de enfoques estratégicos que propongan una alternativa y que promuevan una

educación artística que no solo esté enfocada a la formación de habilidades, sino que, sobre todo, promueva el pensamiento crítico, la reflexión y la creatividad, elementos que son clave en una educación integral y transformadora.

En este contexto, sostiene Jiménez (2009) que las recomendaciones de la UNESCO mencionan los siguientes pilares esenciales para la educación del siglo XXI: aprender a conocer, a hacer, a aprender, a vivir juntos y a ser. Estas recomendaciones construyen un enfoque que desafía el modelo tradicional centrado en la transmisión de información predefinida y promueve un aprendizaje dinámico, integral y humanista.

Entrando en otra línea de análisis, nos detenemos en el vínculo que se establece entre el arte y la educación. Wimmer (2002) analiza esta relación desde una perspectiva crítica, y manifiesta como un defecto, que ambos ámbitos comparten una estructura sociopolítica moderna que ha fragmentado los lenguajes técnicos, y que promueve una división del trabajo. Esta fragmentación, según el autor, limita el diálogo y la integración interdisciplinaria. Esto, subraya la necesidad de redefinir el arte de manera más ajustada a las demandas de la realidad contemporánea. Si bien Wimmer reconoce que el arte no resuelve todas las problemáticas sociales, valora muy positivamente que puede ofrecer una vía hacia la imaginación, la espontaneidad, la tolerancia y la libertad interna. Por eso propone que la educación artística debe promover la participación activa del alumnado en la construcción de su propio conocimiento. Esta perspectiva constructivista, es apoyada por Terigi (2007), quien observa que, en lugar de ampliar las posibilidades de experiencias estéticas, la enseñanza del arte en las escuelas tiende a restringirlas. La autora menciona, a modo de crítica, tres enfoques predominantes que identifica en la inserción del arte en el currículo: en primer lugar, como un espacio destinado a la

creatividad, en segundo lugar, como un aprendizaje destinado exclusivamente para las élites, y, en tercer lugar, como un saber que se desvincula de su contexto estético original. Para superar estas limitaciones, propone concebir el arte como un derecho educativo que promueva en la comunidad educativa la equidad y la justicia social.

En consonancia con estos planteamientos, Eisner (1991) defiende que la creatividad, dado su carácter divergente en contraste con el pensamiento convergente que prevalece en otras disciplinas, debería ocupar un lugar central en el currículo escolar. Torres (2020) apoya esta línea y destaca la importancia de la enseñanza artística en el desarrollo de habilidades cognitivas porque contribuye a la regulación del proceso creativo y, por lo tanto, a la transferencia de conocimientos entre distintas áreas de la conducta humana.

Por otro lado, resulta muy significativo en este caso que nos ocupa, mencionar el concepto de “currículum nulo”, es decir, todos los contenidos que son omitidos en la enseñanza formal, y que, en esa silenciosa exclusión, esconden una intención clara de promover un modelo de enseñanza en la que el arte no ocupa nunca un lugar equitativo en relación a las ciencias duras.

Finalmente diremos que la reforma de 1988 en Mendoza posibilitó la incorporación del arte en el sistema educativo y cuestionó los modelos escolares tradicionales, basados en la trasmisión de conocimientos vertical y unidireccional. En este sentido la metodología del Teatro se destacó por su capacidad para desestructurar los espacios de aprendizaje, por favorecer la participación activa de los y las estudiantes y por priorizar el proceso creativo sobre el producto artístico final. Este enfoque favorece la equidad dado que promueve la construcción de un aprendizaje más dinámico y participativo. Sin embargo, la resistencia a este cambio por parte de

algunos sectores educativos fue en ese momento, y sigue siendo, fuerte. Esto también es una evidencia del poder que posee la educación artística para modificar a las personas y, por lo tanto, a la realidad social a la que pertenecen.

Podemos cerrar afirmando que el campo de la educación artística, está en constante redefinición, y ofrece un enorme potencial para enriquecer la formación integral de los y las alumnas para construir instituciones educativas más inclusivas y equitativas. Ese es el deseo con el que se realiza este trabajo, con la esperanza de contribuir a que la educación artística gane, paulatinamente, el lugar que merece en la educación obligatoria.

## 5. Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación. En L. Jiménez, coord., I. Aguirre, coord., & L. G. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (p. 17). Santillana.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barbosa, A. M. (2022). *Arte/Educación. Textos seleccionados*. Ana Mae Barbosa; coordinación general de Gabriela Augustowsky; Sidiney Peterson F. de Lima; Damián Del Valle. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Universidad Nacional de las Artes, 289 p. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169337/1/Arte-educacion.pdf>
- Bárcena, P., & Estévez, P. (2024). La trascendencia de la educación estética en la vida de las personas a la luz del currículo 2022. *Educación en movimiento Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación* · Ciudad de México Año 3, núm. 27. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boletin27-2024.pdf?>

- Del Canto, L. Huidobro, V. , & Sedano, A. (2021). *Teatro aplicado y educación*. Universidad Católica de Chile.
- Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza (1990a). *Circular N° 041*. Mendoza, Argentina.
- Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza (1990b). *Documento de apoyo Área Opcional Expresiva- Talleres de Teatro*. Mendoza, Argentina.
- Dussel, I. (2006). Estudio sobre gestión y desarrollo curricular en países de América Latina. *Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile.
- Efland, A. (1990). *Una historia de la educación del arte*. Paidós.
- Eisner, E. (1991). Reflexiones acerca de la alfabetización. *Arte, Individuo y Sociedad*.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en Argentina de fin de siglo procesos y desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- Finol M. , & Arrieta. (2021). X. Métodos de investigación cualitativa. *Encuentro Educativo*, 28(1).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Garzón, J. D. (2013). El teatro en la escuela: horizontes de una ética, génesis de una estética. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, 10, 74-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165082007>
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística y Cultura Ciudadana*. OEI. Santillana.
- Hernández Hoyos, O. M. (2024). Educación Artística y Emprendimiento en el Currículo Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 8710-8727. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13025](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13025)
- Jiménez, L. et al. (coords.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Santillana.
- Martín Martínez, A. (2022). Creatividad, educación y neoliberalismo, propuesta para un modelo de pedagogía crítica. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 13, 93-107
- Ministerio de Cultura y Educación, Dirección de Planeamiento Educativo (1991a). *Documento de apoyo Talleres de Teatro*. Mendoza, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación del Gobierno de Mendoza (1991b). *ANEXO I Diseño Curricular del Ciclo Básico*, Mendoza, Argentina.
- Motos, T. (2020). *Teatro en la educación* (España, 1970-2018). Octaedro.
- Palacios Rodríguez, O. A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, 22, 47-70.
- Pérez, M., & Gutiérrez, J. (2023). Factores que favorecen la creatividad en los/as niños/as de niveles medios en experiencias de aprendizaje relacionados a los lenguajes artísticos. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/201464> [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642021000200047&lng=es&tlng=es)
- Robayo Florez, A. (2024). Fundamento de la importancia del arte en la escuela una mirada desde la investigación edu-artística y el desarrollo integral del estudiante. *Discimus: Revista Digital de Educación*, 3(1), 151-154.
- Robles G. , & Civila, D. (2004). El taller de teatro: una propuesta de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3). <https://doi.org/10.35362/rie3433052>
- Salido López, P. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429-1447. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>
- Servan Picon S. (2021). El teatro y los valores en educación Dom. *Cien.*, 7(1), pp. 22- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8385932>
- Terigi, F. (2007). Nuevas Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En G.

D. Frigerio, *Educación: (sobre)impresiones estéticas / compilado por Graciela Frigerio*. Del estante.

- Torres, S. (2020). Los enfoques pedagógicos presentes en la Educación Artística. *Trayectoria. Práctica Docente en Educación Artística*, 7, 66-87.
- Vicente Hernando, C., & García Gómez, T. (coord.) (2021). *La educación en el teatro*. Editorial Universidad de Almería.
- Vives, Y. (2025). Arte contemporáneo y educación: una revisión de la literatura sobre proyectos de investigación en el aula. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1393>
- Wimmer, M. (2002). La mediación artística en los procesos educativos. En: *Perspectivas. Revista*

*trimestral de educación comparada*, 32(4), 55-70.

### **Bibliografía consultada**

- Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza (1997). *Renovación Curricular en la Provincia de MENDOZA. Educación Artística*. Mendoza, Argentina.
- Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza (1991). *Documento de apoyo N°2*. Mendoza, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (1988a). *Resolución N° 386*, Mendoza, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación (1988b). *Resolución N° 226*, Mendoza, Argentina.