



Revista N.º 3  
Guayaquil, Ecuador  
abril 2021  
ISSN: 2697-3596

# Crear y educar El quehacer de artistas-docentes en una propuesta de formación en educación artística

**Rosa María Guadalupe Rivera García**

Doctoranda del Departamento  
de Investigaciones Educativas

CINVESTAV-IPN

[rosa.rivera@cinvestav.mx](mailto:rosa.rivera@cinvestav.mx)

## **RESUMEN**

El propósito de este artículo es mostrar cómo un grupo de cuatro artistas-docentes, que trabajan de manera interdisciplinaria en un seminario especializado en educación artística de un programa interinstitucional de formación docente en la Ciudad de México, llevan a cabo estrategias artísticas y pedagógicas que se imbrican entre sí para lograr que el estudiantado reconozca sus capacidades creativas y genere productos con características artísticas. Para lograrlo, se profundiza sobre la figura de artista-docente, se describe la forma de trabajo en el seminario, se recuperan reflexiones que sus protagonistas expresaron en entrevistas etnográficas y se analizan a la luz de planteamientos generados desde las artes, la pedagogía y la educación artística. El resultado del análisis deja ver que en el quehacer de este grupo lo

creativo y educativo se fusionan en favor del reconocimiento del alumnado como agentes imaginativos capaces de incidir en contextos sociales y educativos diversos.

**PALABRAS CLAVES:** artistas-docentes, pedagogía, creatividad, formación docente, educación artística.

## **TITLE: Create and Educate. The work of artist teachers in an art education training proposal**

### **ABSTRACT**

The purpose of this paper is to show how a group of four artist teachers who work in an interdisciplinary way in a specialized seminar in art education of an inter-institutional teacher training program in Mexico City, perform artistic and pedagogical strategies that overlap with each other to ensure students recognize their creative capacities and generate products with artistic characteristics. To achieve this, the figure of artist teacher is conceptualized, the way of working in the seminar is described, reflections that its protagonists expressed in ethnographic interviews are recovered and they are analyzed in the light of approaches from the arts, pedagogy and art education. The result of the analysis shows that in the work of this group, the creative and the educational are merged in favor of the student's recognition as imaginative agents, capable of influencing different social and educational contexts.

**KEYWORDS:** artist teachers, pedagogy, creativity, teacher training, art education.

## Introducción

Las perspectivas que reflexionan y analizan los vínculos entre las artes y la educación son diversas y surgen desde distintos ámbitos. Por un lado, están las propuestas de artistas, curadoras<sup>1</sup> y gente implicada en museos y espacios culturales que a partir de su quehacer buscan generar opciones para la implicación de distintos sectores de la población en las producciones artísticas, fomentar la participación y reflexión ciudadana, y con ello la transformación social y el fortalecimiento de lazos comunitarios, entre otros aspectos. En el caso de América Latina, el libro editado por Renata Cervetto y Miguel Ángel López<sup>2</sup> da cuenta de algunas de estas acciones, así como algunos artículos publicados en revistas especializadas en artes.

---

1 Para facilitar la lectura se utiliza el femenino para nombrar a mujeres y hombres.

2 Renata Cervetto y Miguel Ángel López (eds.). *Agítese antes de usarse. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (Costa Rica: Teor/ética y MALBA, 2016).

Por otro lado, están las propuestas que surgen desde el ámbito de la educación artística profesional que, de acuerdo con Acha,<sup>3</sup> tiene la intención de formar profesionales del arte y dotarlos de técnicas y procedimientos para la interpretación y creación artística. En este ámbito, además de la vasta bibliografía sobre metodologías específicas para la enseñanza de técnicas en diversas disciplinas artísticas, en México destacan los trabajos coordinados por María Esther Aguirre Lora<sup>4</sup> que, desde una perspectiva histórica, analizan procesos de formación artística profesional en distintas disciplinas.

Por último, se encuentran las reflexiones que desde el ámbito de la educación formal escolarizada se han hecho respecto a la importancia de las artes en la formación integral de las personas y que Acha<sup>5</sup> ha nombrado educación artística escolar, cuya intención es aportar al desarrollo de habilidades emotivas, perceptuales cognitivas y sociales a partir del contacto con las disciplinas artísticas en las escuelas de educación básica. Aunque en el caso de México la defensa de las artes en la educación tiene antecedentes en los planteamientos de Justo Sierra<sup>6</sup> y José Vasconcelos<sup>7</sup> a principios del siglo XX, en este país y en buena parte del mundo ha cobrado mayor fuerza con las dos conferencias mundiales de educación artística organizadas por la Unesco,<sup>8</sup> en las que se ha defendido este campo como un derecho de niñas y jóvenes pues contribuye al desarrollo de competencias para la vida, promueve

---

3 Juan Acha. *Educación artística escolar y profesional* (Distrito Federal: Trillas, 2001).

4 María Esther Aguirre (coord.). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM* (Distrito Federal: UNAM-IISUE, 2015) y *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970* (Ciudad de México: UNAM-IISUE, 2017).

5 Acha, *Educación artística escolar y profesional*.

6 Justo Sierra. “Escuelas normales y superiores. Contestación al Dr. Luis E. Ruiz”, en *Obras completas VIII La educación nacional* (Distrito Federal: UNAM, 1991): 118-128.

7 José Vasconcelos. *Antología de textos sobre educación* (Distrito Federal: SEP-FCE, 1981).

8 Unesco. *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia mundial sobre la educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI (Lisboa: Unesco, 2006) y Segunda conferencia mundial sobre educación artística. La agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística (Seúl: Unesco, 2010).*

el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico y favorece la innovación y comprensión de la diversidad en el mundo, planteamientos sobre los que han profundizado diferentes especialistas en el campo.<sup>9</sup>

Si bien en el campo emergente en las artes y la educación hay cruces entre estas perspectivas y las reflexiones que surgen en una o en otra pueden enriquecer la comprensión de fenómenos particulares, es en la última en la que se inserta la indagación que se está desarrollando en el marco del doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN) en México. Sobre este estudio se exponen algunos resultados en el presente escrito.

El objetivo del artículo es mostrar cómo lo artístico y lo pedagógico confluyen y se fusionan en la forma de trabajo de cuatro artistas-docentes que imparten en dupla un seminario especializado en educación artística destinado a docentes en formación. Para ello se exponen algunos aspectos de la investigación y la metodología utilizada para la construcción de datos, se conceptualiza la figura de artista-docente, se describe la forma de trabajo en el seminario, se analizan fragmentos narrativos de las artistas-docentes sobre su quehacer y se presentan algunas reflexiones finales orientadas a pensar su forma de trabajo como una práctica educativa creativa en la que se ponen en juego cruces interdisciplinarios entre las artes y la educación.

---

<sup>9</sup> Graeme Chalmers. *Arte, educación y diversidad cultural* (Barcelona: Paidós, 2003). Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno* (Barcelona: Paidós, 2003); Elliot Eisner. *Educación y la visión artística* (Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995); Elliot Eisner. *El arte y la creación de la mente* (Barcelona: Paidós Ibérica, 2004); Howard Gardner. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (Distrito Federal: FCE, 1994); Maxine Greene. *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*, (Barcelona: Grao, 2005); Maxine Greene. *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. (Distrito Federal: Edere, 2004); Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía Pimentel (coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (Madrid: OEI, Santillana, 2009).

## Sobre la investigación y la construcción metodológica

El destacado papel de las artes en la vida de las personas y particularmente en la formación de las infancias y juventudes, exige desarrollar investigaciones que permitan profundizar en la manera en que las artes son enseñadas en las escuelas de educación básica, e indagar sobre el tipo de formación que se brinda al profesorado en este campo. La investigación que se lleva a cabo se enfoca en el segundo aspecto, específicamente en la propuesta formativa impartida por cuatro artistas-docentes especialistas en artes visuales, danza, música y teatro respectivamente que, organizados en dupla, desde el 2014 diseñan e implementan secuencias didácticas de exploración artística interdisciplinaria, en el seminario especializado que forma parte de la Línea de Educación Artística (LEA)<sup>10</sup> de la maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart) en la Ciudad de México.

La MDE es un programa profesionalizante que busca mejorar las prácticas de maestras, directivas y administrativas del Sistema Educativo Nacional. La LEA pretende, entre otros aspectos, que las estudiantes diseñen e implementen propuestas de educación artística y el seminario especializado, distribuido en tres semestres, se plantea como una forma distinta de enseñanza artística en el que se enfatiza la exploración y la reflexión, sus propósitos tienen que ver con el reconocimiento del pensamiento artístico, la valoración del trabajo colaborativo interdisciplinario y el desarrollo de la capacidad creativa para realizar proyectos o materiales para la escuela básica.<sup>11</sup>

El objetivo de la investigación es comprender y analizar la forma de trabajo de ese grupo de artistas-docentes en el seminario especializado. Para ello se recurrió a una metodología de corte cualita-

---

<sup>10</sup> En distintos momentos del artículo me referiré a ella como LEA.

<sup>11</sup> Línea de Educación Artística, *Programa de estudio del Seminario Especializado I* (Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017).

tivo que, de acuerdo con Elliot Eisner,<sup>12</sup> destaca las cualidades de una realidad específica y busca escudriñar los significados que construyen las personas mediante la descripción, el análisis y la interpretación de situaciones concretas. Hechos particulares cuya riqueza radica en su textura densa<sup>13</sup> y que quien indaga busca mostrar parte de la fina filigrana que subyace en ellos. Para lograrlo, la investigación se llevó a cabo con una intención etnográfica, a través de la cual se buscó documentar las relaciones y sucesos que tienen lugar en un contexto específico a través de la experiencia directa de observación. A partir del análisis de lo observado y escuchado, se intentó construir conocimiento<sup>14</sup> acerca de los procesos de formación docente en educación artística en México.

Con la finalidad de identificar algunas constantes en la forma de trabajo de las artistas docentes, se observaron 22 sesiones del seminario especializado en dos momentos distintos. El primero fue con una generación integrada por 6 mujeres y un hombre que estaban en el último semestre del seminario (generación saliente) y el segundo momento fue con un grupo de estudiantes conformado por 9 mujeres y 1 hombre que cursaba el primer semestre del seminario (generación entrante).<sup>15</sup> Las sesiones tenían una duración de cuatro horas y se llevaban a cabo semanalmente durante los periodos de enero a mayo de 2018 y enero a mayo de 2019, respectivamente.

Para fortalecer el registro escrito de lo observado en el diario de campo, se realizaron grabaciones en audio y video de momentos específicos de las sesiones, así como algunas fotografías. Todos los tipos de registro permitieron hacer una descripción densa<sup>16</sup> de cada una

---

12 Elliot Eisner. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (Barcelona: Paidós, 1998).

13 Clifford Geertz. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, (Barcelona: Gedisa, 1992): 19-40.

14 Elsie Rockwell. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires: Paidós, 2009).

15 Estudiantes con diferentes formaciones disciplinares (normal o docencia en educación básica, comunicación gráfica, psicología, teatro, música, comunicación social, pedagogía, trabajo social) pero con el común denominador de tener experiencia docente.

16 Geertz, "Descripción densa...".

de las sesiones y a partir de ello identificar sus características, los ejes o momentos a partir de los cuales se organizaban, la interacción entre las distintas duplas y con las estudiantes, así como algunos patrones en las formas de hacer de cada una de las artistas-docentes.

Con la intención de profundizar en la manera en que cada una de las artistas-docentes vive y concibe el seminario especializado y tener un acercamiento a sus trayectorias en el campo de la educación artística, se realizaron de manera individual entrevistas etnográficas<sup>17</sup> en las que se enfatizó la escucha atenta de las interlocutoras, intentando seguir su lógica narrativa y adaptarse a sus cadencias discursivas para generar un diálogo respetuoso y no intrusivo, pero con la clara intención sobre lo que se quería conocer. Para lograrlo, más que una serie de preguntas prestablecidas, se elaboró un guion de temáticas a abordar, algunas de ellas fueron surgiendo en la narrativa de cada artista-docente y otras eran expuestas directamente por la investigadora, pero siempre vinculándolas con algo previamente dicho por las interlocutoras. Para evitar «(e)l terror del investigador de olvidar lo que ve y lo que se le dice»<sup>18</sup> y conservar las palabras de cada artista-docente de manera fidedigna, todas las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron.

Toda la información recabada se releyó en diferentes momentos y en función del objetivo de la investigación se fueron identificando categorías respecto a la forma de trabajo de las artistas-docentes en el seminario especializado. Los hallazgos obtenidos apuntaron a comprender la forma de trabajo de las artistas-docentes como una práctica educativa creativa en la que se ponen en juego múltiples aspectos artísticos y pedagógicos que, articulados entres sí, posibilitan, entre otras cosas, vivir la docencia como un proceso gozoso y creador, a la vez que se motiva a las estudiantes a vivirse como agentes imaginativos con posibilidades artísticas y con herramientas para la enseñanza de las artes.

---

17 Rosana Guber. "La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad", en *Etnografía. Método, campo y reflexividad* (Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001): 75-100.

18 *Ibidem.*, 77.

## Las artistas-docentes y su forma de trabajo en el seminario especializado

La decisión de nombrar artistas-docentes a las protagonistas de la investigación se fundamentó en que la formación inicial de todas fue en escuelas profesionales de arte y ello les brindó una forma particular de enfrentarse y ver el mundo. Esta perspectiva se articuló con su preparación pedagógica, que en la mayoría de los casos fue posterior a su formación artística y a partir de esa mancuerna disciplinar es que diseñan y ponen en marcha una propuesta particular de formación docente en educación artística (Tabla 1).

Conforme se avanzó en la investigación hubo un acercamiento a planteamientos de distintas latitudes que han construido figuras para nombrar a las profesionales que llevan a cabo su quehacer en el campo emergente entre las artes y la educación.<sup>19</sup> Lo anterior permitió reconocer que en México no ha existido una reflexión profunda sobre ello y que a las artistas o educadoras que laboran en museos o espacios de educación no formal suele llamárseles talleristas, y a las artistas o especialistas en arte que trabajan en el campo de la educación artística profesional o escolar,<sup>20</sup> se les llama docentes de arte.

En el caso de las protagonistas de la investigación, el perfil de su quehacer no se ajusta a ninguna de las dos figuras utilizadas en México, pues su labor la desarrollan en el intersticio entre una institución de educación superior enfocada a lo educativo: la Universidad Pedagógica Nacional, y el Centro Nacional de las Artes que

---

19 Arteducadores en España: Andrea De Pascual y Carmen Oviedo (coords.), *Cartografías Arte + Educación*, (Madrid: Fundación Daniel & Nina Carasso, s/f), Teaching artist en Estados Unidos y varios países del norte de Europa: Marit Ulvund, "In the Age of the Teaching Artist? What Teaching Artists are and do", *Nordic Journal of Art and Research* 4, N.º 1 (2015): 19-36. Y artist teacher en Reino Unido: James Hall, "Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher", *International Journal of Art & Design Education* 29, N.º 2 (2010): 103-110; Alan Thornton, "The Artist Teacher as Reflective Practitioner", *International Journal of Art and Design Education* 24, N.º 2 (2005): 166-174; y en Chile: Rosario García-Huidobro, "Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades", *Innovación Educativa* 18, N.º 77 (2018): 39-56.

20 Acha, *Educación artística escolar y profesional*.



busca impulsar «nuevos enfoques y modelos para la educación, la investigación y la difusión de las artes con énfasis en [...] la interdisciplina». <sup>21</sup> Además, la intención del programa de posgrado en el que se inserta su quehacer va enfocado a mejorar las prácticas educativas en artes de las participantes, ello les exige crear una manera diferente de compaginar su perfil artístico y su perfil docente, pues no se trata únicamente de utilizar planteamientos didácticos para transmitir contenidos o técnicas artísticas, sino de fusionar en una sola práctica sus conocimientos y formas de hacer artísticas y pedagógicas para dar lugar a una figura renovada de artista-docente que no confronte a una u otra profesión, sino que posibilite el enriquecimiento entre ambas.

Tabla 1. Artistas-docentes<sup>22</sup>

<b>Artista-docente</b>	<b>Formación artística de origen</b>	<b>Formación pedagógica</b>	<b>Otros estudios</b>	<b>Ejercicio profesional docente</b>
<b>Álvaro</b>	Licenciado en artes visuales	Diplomado en educación estética	Maestría en artes visuales. Doctorado en estudios latinoamericanos	Docente en la LEA, cursos, talleres y diplomados de educación artística y estética
<b>Dafne</b>	Ejecutante de danza folclórica	Licenciatura en pedagogía	Licenciatura y maestría en educación artística. Doctorado en ciencias sociales	Docente en la LEA, cursos, bachillerato, instituciones de educación superior y escuelas profesionales de danza
<b>Mirna</b>	Licenciada en educación musical	Maestría en desarrollo educativo	Licenciatura en psicología. Doctorado en educación musical	Docente en la LEA, cursos, escuelas primarias, instituciones de educación superior y escuelas profesionales de música
<b>Teo</b>	Licenciado en actuación	Maestría en desarrollo educativo	Maestría en Tecnología Educativa	Docente en la LEA y bachillerato, cursos, talleres y diplomados de educación artística

Fuente: Elaboración propia

<sup>21</sup> Centro Nacional de las Artes. *Arte, Educación y Tecnología. Catálogo de servicios* (Distrito Federal: Cenart, 2015): 3.

<sup>22</sup> Por razones de confidencialidad, los nombres de las artistas-docentes son ficticios, su inicial coincide con la de la disciplina que imparten: artes visuales, danza, música y teatro.

En ese contexto interinstitucional y a través de esa figura híbrida que trasgrede dualidades<sup>23</sup> y abre a la complementariedad y complejidad, las artistas-docentes diseñan e implementan una forma de trabajo en la que su intención no es formar artistas, sino diseñar situaciones para generar en las estudiantes experiencias con las artes que les permitan reconocer sus capacidades creativas e imaginativas, reflexionar sobre la importancia de las artes en la educación, identificar y experimentar algunas posibilidades interdisciplinarias y desarrollar estrategias para trabajar con las artes en los distintos contextos educativos o artísticos en los que se desempeñarán profesionalmente al finalizar su proceso formativo en la maestría.

Para lograr lo anterior, las artistas-docentes imparten el seminario especializado en dupla docente, esta figura proviene de la propuesta de formación interdisciplinaria del Cenart y con ella se busca promover la construcción de procesos colectivos de enseñanza a través del diálogo entre dos o más disciplinas, con la intención de construir un planteamiento común que pueda ser problematizado por todas las integrantes del grupo.<sup>24</sup>

Asimismo, estructuran el seminario en rutas teóricas integradas por un conjunto de conceptos que ayudan a comprender los procesos estéticos y artísticos y que favorecen el trabajo interdisciplinario. Estas rutas o recorridos tienen que ver con el tránsito entre la mimesis y la abstracción para el primer semestre, la percepción, experiencia y representación para el segundo y las perspectivas contemporáneas entre el arte y la educación para el tercer semestre.<sup>25</sup> La aproximación a estos conceptos se da a través de diferentes textos teóricos que las estudiantes deben leer antes de cada sesión y dichos conceptos se articulan con la exploración artística que proponen las artistas-docentes desde su disciplina, con la intención de que las estudiantes desarrollen procesos que impliquen la producción artística.

---

23 García-Huidobro. "Artistas-docentes que aprenden a enseñar...".

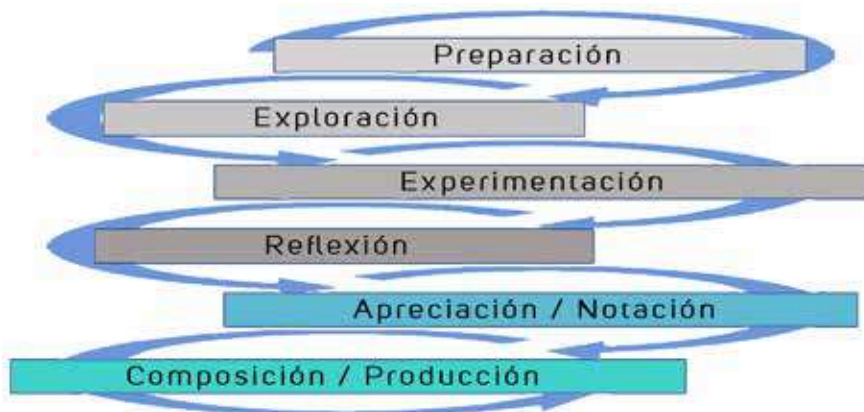
24 Centro Nacional de las Artes. *Modelo interdisciplinario para la enseñanza de las artes* (Documento interno de la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart, 2012).

25 Línea de Educación Artística. *Programa de estudio del Seminario Especializado III* (Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017).

Con la finalidad de lograr esa intención creativa, las sesiones se organizan en distintos procesos guía que, aunque llevan una secuencia, no necesariamente suponen una seriación, ni orden único (Figura 1). Se debe señalar que la identificación inicial de esos procesos o momentos fue a partir de la observación etnográfica que se realizó a las sesiones del seminario y que después se complementó con lo planteado por tres de las artistas-docentes en un libro en el que reflexionan sobre su práctica.<sup>26</sup>

El primer momento supone una preparación del cuerpo o un contacto inicial con los materiales o aspectos técnicos que se trabajarán en cada disciplina. La exploración es una aproximación individual a las posibilidades de los recursos disciplinarios que cada una de las artistas-docentes pone sobre la mesa, supone libertad para imaginar e idear relaciones, pero es acotado por la guía de las artistas-docentes a través de consignas específicas. La experimentación implica el ensayo de diferentes posibilidades a partir de la selección de elementos previamente explorados, puede ser un proceso individual o en equipos.

Figura 1. Procesos guía del seminario especializado



Fuente: Elaboración propia

26 Alma Michel (coord.). Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. *Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo* (Ciudad de México: Cenart-UPN, 2016).

La composición o producción es la maduración o materialización de lo explorado y experimentado con antelación y a través de ella se busca representar artísticamente en un producto concreto lo construido en los momentos anteriores, puede ser de manera individual, grupal o colectiva. La apreciación o notación es el reconocimiento a través de la observación de los elementos que constituyen las producciones propias o de las compañeras. Este proceso tiene lugar en momentos distintos pues no solo se aprecian los productos finales, sino también los resultados parciales de la exploración y la experimentación, suele ser guiada por las artistas-docentes quienes —sobre todo el de artes visuales— apuntan hacia la identificación de elementos formales de lo producido.

El proceso de reflexión está claramente vinculado con la apreciación pues, dado que ambos son procesos colectivos en los que todas las integrantes del grupo participan, supone un intercambio sobre las formas de mirar de cada una, formas que pueden complejizar la creación propia y dar pie a modificaciones de lo explorado, experimentado o producido. La reflexión también supone pensar sobre el proceso creativo personal o de las compañeras que, en ocasiones, es articulado con algunos planteamientos teóricos revisados en los textos.

La articulación de estos procesos guía se complejiza con el diálogo interdisciplinar con la dupla y da lugar a una forma creativa de docencia artística sobre la que se profundizará en los siguientes apartados.

## Lo artístico y lo pedagógico en la forma de trabajo de las artistas-docentes

Con la intención de caracterizar la docencia artística de las protagonistas del estudio y analizar los cruces entre lo artístico y lo pedagógico en su forma de trabajo, se recuperan fragmentos específicos de las entrevistas en las que las artistas-docentes reflexionan sobre al-

gunos aspectos implicados en la impartición del seminario especializado. Estos aspectos tienen que ver con las actitudes para el diálogo y la creación, el tipo de productos generados por las estudiantes, la adaptación e improvisación en el proceso creativo y educativo, el énfasis en habilitar las posibilidades creativas del estudiantado y el gozo que les genera participar en el seminario.

### Apertura y flexibilidad como condiciones dialógicas y creativas

Los conceptos de las rutas teóricas del seminario especializado funcionan como nodos o puntos de intersección a partir de los cuales se tejen las relaciones entre las disciplinas artísticas de la dupla que participa en cada sesión, así como los vínculos entre la teoría y la práctica. Es en función de esos conceptos que se elige una lectura teórica y a partir de ello las artistas-docentes diseñan actividades para trabajar de manera exploratoria y experimental con contenidos específicos de sus disciplinas, a la vez que idean relaciones con la disciplina de la otra integrante de la dupla, siempre enfocando el proceso hacia la composición que generarán las estudiantes. Lo anterior supone, en palabras de Mirna:

[...] adecuar todo lo que estás haciendo, pero no solamente es con la persona, sino con el tema que estás viendo y con la lectura que estás realizando [...] para mí era muy complejo, nunca había trabajado así en mi vida, en mi historia, o sea, más bien yo decía, yo propongo esto, para hacer esto y llegar acá. Pero acá es, [...] vas a leer a Jauss, o vas a leer a Dewey, o vas a leer a quien te toque, y sobre eso diseñas.<sup>27</sup>

El dicho de la artista-docente de música deja ver varios aspectos que valen la pena analizar con la intención de señalar cómo esta forma particular de trabajo supone desplazamientos respecto a

---

<sup>27</sup> Mirna (artista-docente de música) en entrevista con la autora, julio 2019.

una perspectiva sobre lo que implica enseñar contenidos artísticos. En primer lugar, considerar a otra persona supone abrirse al diálogo para construir algo común y ajustar o dejar de lado el contenido que uno pretendía enseñar, a ello se suma la complejidad de hacerlo en función de una temática o lectura particular, en ese sentido, planear e implementar la enseñanza desde esta perspectiva exige flexibilidad y apertura para buscar una manera en la que ambas disciplinas confluyan y aporten para generar experiencias con las artes en las estudiantes en función de un contenido particular.

Las actitudes de apertura suponen una «capacidad para cambiar de una perspectiva a otra»<sup>28</sup> que, de acuerdo con Csikszentmihályi, es uno de los rasgos que definen a las personas creativas y que según Andión-Gamboa se requieren para generar un diálogo interdisciplinario, es decir, un «encuentro que provoca desplazamientos [...] un trabajo de traducción [...] y una conversación fecunda entre diferentes que no los suprime, sino que los hace querer poder».<sup>29</sup> En ese sentido, el trabajo interdisciplinario del seminario exige e invita a dialogar desde la apertura para generar algo nuevo, producto de las relaciones entre distintas disciplinas y la superación de los límites entre estas.

En segundo lugar, la descripción acerca de cómo Mirna solía trabajar permite identificar una práctica centrada en el objetivo propia de la didáctica clásica<sup>30</sup> (vigente aún en muchos contextos educativos), es decir, ella tenía claro el punto de llegada en relación con un contenido o habilidad específica y proponía cierta actividad para lograrlo; sin embargo, la manera en que se trabaja en el seminario le exigió moverse de lugar, salirse de una zona conocida, enfrentar-

---

28 Mihály Csikszentmihályi. *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención* (Barcelona: Paidós, 1998): 83.

29 Eduardo Andión-Gamboa. "Desatinos controlados: Acerca de la pedagogía interdisciplinaria", en *Arte transversal: fórmulas equivocadas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina* (Distrito Federal: Cenart, 2012): 21.

30 Edith Litwin, *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos* (Buenos Aires: Paidós, 2008).

se a esa dificultad<sup>31</sup> y resolver a partir de la exigencia de diseñar en función de otra cosa que no necesariamente implicara la enseñanza centrada en la técnica y en la que ella tiene gran cúmulo de experiencia, pues ha dado clases en una escuela profesional de música por más de veinte años. En otras palabras, rompió con una forma de hacer sedimentada y se abrió a establecer conexiones entre los planteamientos de un autor específico y algunos elementos musicales, sin centrarse en el dominio de estos sino buscando posibilidades de articulación con elementos dancísticos, plásticos o teatrales, sin tener claridad hacia dónde se llegará pues ello dependerá de las decisiones que tomen las estudiantes durante el proceso de creación.

## Productos interdisciplinarios

El abandono de ese dominio de contenidos artísticos disciplinares específicos y la generación de un nuevo producto híbrido es expresado de manera clara por Dafne, la artista-docente de danza:

[...] muchas veces no importa si la producción es dancística o no porque ya se diluyó ese límite, ¿no? Entonces, hay una producción donde hay movimiento, movimiento danzado, pero no es danza, porque al articularse con la otra arte, pues fue otra cosa que a lo mejor le podemos decir en un momento videodanza, en otro momento video instalación, en otro momento instalación, en otro momento performance, pues quién sabe, ¿no? Ahí está el movimiento danzado, ahí hay herramientas de uso del espacio.<sup>32</sup>

Lo que plantea Dafne refleja de manera clara que el trabajo interdisciplinario en el seminario especializado no supone dejar de lado

---

31 Si bien el grupo de artistas-docentes se incorpora como tal en el 2014, las artistas-docentes de artes visuales, danza y teatro habían trabajado en el diseño e implementación de la propuesta interdisciplinaria del seminario desde mediados del 2012. Mirna se integra con ellas hasta inicios del 2014, de ahí que enfrentara ciertas dificultades para incorporar todos los componentes de la propuesta.

32 Dafne (artista-docente de danza) en entrevista con la autora, agosto 2019.

u olvidar la disciplina de origen; por el contrario, se parte de esas formas de hacer y pensar adquiridas desde su formación profesional de origen y en función de ello se hacen propuestas de exploración y experimentación para las estudiantes. Y aunque la base son los elementos esenciales de cada disciplina artística, se trasciende la intención de generar un producto meramente disciplinar y se abre a otras posibilidades, se permite la permeabilidad entre los límites y se genera un producto híbrido en el que no importa que pesen más los elementos de una disciplina u otra, donde es irrelevante denominarlo de una manera específica y es intrascendente que se genere un producto final perfecto, sino que lo realmente importante es la experiencia y proceso de las estudiantes.

De esta forma, se rompe con lo que Blanco y Cidrás<sup>33</sup> denominan modelo reproductivo en educación artística centrado en el resultado, es decir, en la generación de un producto previamente establecido en el que el estudiantado se limita a imitar sus características y donde todas las posibilidades de exploración y experimentación a través de las cuales las estudiantes pueden tomar decisiones de manera autónoma, jugar con los diferentes elementos, generar preguntas y tener descubrimientos respecto a los materiales que utilizan, quedan suspendidas pues la finalidad es lograr la perfección en el resultado.

### Adaptación e improvisación en el proceso creativo

En contraposición al modelo reproductivo, Blanco y Cidrás<sup>34</sup> proponen un modelo productivo centrado en el proceso y la experiencia en donde la implicación personal de las estudiantes y sus necesidades creativas tienen un papel central y a partir de ello se toman decisiones y se hacen adecuaciones:

---

33 Vicente Blanco y Salvador Cidrás. *Educar a través da arte. Cara a una escola imaxinada* (Pontevedra: Kalandraka, 2019).

34 *Ibidem*.



[...] muchas veces lo que están produciendo los estudiantes está tan rico, que la verdad es que no vale la pena seguir lo que estás haciendo [...] diríamos que improviso, suelto lo que tenía planeado como exploración y experimentación, y permito que lo que está ocurriendo sea más importante.<sup>35</sup>

Lo anterior permite reflexionar sobre la manera en que tiene lugar la creatividad en la forma de trabajo de las artistas-docentes. Para ello conviene recuperar el planteamiento de Csikszentmihályi acerca del carácter eminentemente social de lo creativo y su énfasis en que «la creatividad no se produce dentro de la cabeza de una persona, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural».<sup>36</sup> En este fragmento de la entrevista a Dafne, pero en general en la forma de trabajo en el seminario especializado, el vínculo con las otras es una constante, ya sea entre las artistas-docentes o con las estudiantes, y es esa relación la que invita y reclama movilizar las propias propuestas para imaginar e implementar nuevas formas con y a partir de las otras.

Este proceso supone también hacer una pausa, reconocer lo que las otras necesitan y a partir de ello tomar decisiones, situación que remite a lo que plantea Acha respecto al proceso creativo que desde su perspectiva está conformado por tres fases que anteceden a la creación: la concepción, la ejecución y la maduración. Según este autor, «el artista va combinando dialécticamente lo que concibe con lo que ejecuta; lo concebido y lo ejecutado entran en interdependencia y corrección mutua»,<sup>37</sup> de tal forma que la concepción de la obra se va transformando conforme se comienza con la ejecución, pero esta es influenciada en todo momento por la concepción inicial. Así, en el caso del trabajo de las artistas-docentes en el seminario, la planeación equivaldría a la fase de concepción que se va adecuando según

---

35 Dafne (artista-docente de danza) en entrevista con la autora, agosto 2019.

36 Csikszentmihályi, *Creatividad...*, 41.

37 Juan Acha. *Introducción a la creatividad artística* (Distrito Federal: Trillas, 2011): 147.

los requerimientos que van teniendo lugar en la puesta en marcha o ejecución. En ese sentido, el trabajo pedagógico de diseño de las artistas-docentes no es algo fijo o cerrado, sino que es permeable y se adapta a las necesidades o situaciones que vayan surgiendo.

### Habilitar la oportunidad de crear

Desde la perspectiva pedagógica, esta adaptación remite a lo que Laurence Cornu denomina como pedagogía de la ocasión, que se caracteriza por ser «más improvisadora que progresiva, más artista que funcional, más disponible que programada»,<sup>38</sup> una pedagogía que requiere del educador una habilidad para notar lo que el estudiantado necesita y así favorecer que emerja una experiencia significativa de aprendizaje y se habilite la oportunidad,<sup>39</sup> es decir, que se diseñe una situación para que las estudiantes reconozcan sus propias habilidades, superando prejuicios respecto a lo que pueden o no lograr y así dar lugar al asombro sobre lo que son capaces de hacer. Esta intención queda expresada de manera clara en palabras de Teo, artista-docente de teatro:

[...] el motivo principal para estar aquí tiene más que ver con la posibilidad creadora [...] veo este espacio como una posibilidad de generar algo en los otros y disfruto mucho ese momento. O sea, disfruto muchísimo cuando alguien se sorprende porque sucedió de determinada manera una cosa o porque dice «es que no sé cómo llegamos aquí, pasamos por esto, pero de repente tenemos un ejercicio que podemos presentar en el teatro con un poco de luces». Eso se me hace muy, muy gozoso.<sup>40</sup>

---

38 Laurence Cornu. "Una ética de la oportunidad", en Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (coords.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004): 18.

39 *Ibidem*.

40 Teo (artista-docente de teatro) en entrevista con la autora, agosto 2019.

La caracterización que hace Teo del trabajo en el seminario como una posibilidad creadora orientada a que las estudiantes generen algo artístico y reconozcan sus capacidades imaginativas y artísticas, remite de nuevo a Cornu cuando plantea que

[...] lo posible no es una realidad menor sino promesa de otra realidad, potencial renovador. Así, el sentido de lo posible multiplica la realidad, abre a otras realidades o a una distinta; lo posible es reserva de ser.<sup>41</sup>

Trasladando eso a lo que sucede en el seminario, podría decirse que los procesos de imaginación, exploración, experimentación y composición que en él se generan, el énfasis en las necesidades de las estudiantes y el protagonismo y autonomía de estas en la toma de decisiones creativas, abonan un terreno para que germine la posibilidad, la posibilidad respecto a la creación a través de las artes, pero también la posibilidad de «liberarse hasta tal punto que acierte(n) a vislumbrar lo que pudiera(n) ser, a formarse nociones de lo que debería(n) ser y todavía no (son)»,<sup>42</sup> un proceso de liberación que supone dejar atrás prejuicios, ataduras y limitaciones para imaginar distintas posibilidades.

Este proceso de liberación se vincula con diversos planteamientos educativos críticos como la pedagogía de la autonomía de Freire, en la que aboga por el reconocimiento y respeto de los saberes de las discentes, rechaza cualquier forma de discriminación, fomenta la democracia, propone la libertad y dignidad de los discentes como fundamentos éticos del trabajo docente y promueve el apoyo al discente para «reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva»;<sup>43</sup> la propuesta emancipadora de Rancière,<sup>44</sup> que supone reconocer la capacidad de todas las personas de comprender y

---

41 Laurence Cornu, "Una ética de la oportunidad", 22.

42 Greene, *Liberar la imaginación...*, 38.

43 Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía* (Distrito Federal: Siglo XXI, 2012): 116.

44 Jacques Rancière. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2014).

generar de manera autónoma algo en particular; y los planteamientos de Meirieu respecto a la pedagogía como praxis porque «pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones»<sup>45</sup> y trabaja para promover el desarrollo de las personas.

## Gozo y posibilidades de creación artística

El gozo al que refiere Teo emerge en las narrativas de las artistas-docentes de diferentes maneras. En la expresión de Mirna: «esta parte padrísima de laboratorio, de exploración y demás que (es) la maestría»<sup>46</sup> o en la respuesta de Dafne cuando se le pregunta sobre sus motivaciones para trabajar en el seminario, «porque despierta al artista que todos tenemos adentro y [...] me encanta la posibilidad de(l) laboratorio de creación».<sup>47</sup> Álvaro también refiere a ese disfrute y agrega otros aspectos:

Beuys decía: «mi mayor obra de arte es mi trabajo en la docencia», o algo así. Esa es una premisa que cuando yo la leí dije, «Ay, yo soy» [...] El seminario me gusta mucho por lo que se genera ahí, como este ambiente de confianza, de trabajo, de disposición a generar procesos imaginativos además de la metodología, de la dupla, o sea, todo lo que tiene el seminario. Pero además me gusta porque me genera muchas ideas [...] creativas para hacer yo producción artística.<sup>48</sup>

En todas las artistas-docentes el gozo se vincula con las posibilidades de creación. En la narrativa de Álvaro destaca la referencia al planteamiento del artista alemán Joseph Beuys quien, además de defender la docencia como obra artística, planteó que el arte es un desarrollo intelectual al que cualquier persona puede tener acceso. Con ello en

45 Philippe Meirieu. *Frankenstein educador* (Barcelona: Laertes, 1998): 92.

46 Mirna (artista-docente de música) en entrevista con la autora, julio 2019.

47 Dafne (artista-docente de danza) en entrevista con la autora, agosto 2019.

48 Álvaro (artista-docente de artes visuales) en entrevista con la autora, agosto 2019.

mente fundó junto con un grupo de artistas la Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria, con la intención de que quienes accedieran a ella desarrollaran su potencial creativo, potencial que desde su punto de vista no solo suponía «intuición, imaginación y esfuerzo (sino) también la capacidad de organizar material de otros campos socialmente relevantes». <sup>49</sup> Aunque en la construcción del seminario especializado no se hace explícita la influencia de Beuys, resultan evidentes algunas similitudes entre los planteamientos del artista y los principios que fundamentan el trabajo de las artistas-docentes en ese espacio formativo.

De las razones que Álvaro enlista para explicar el placer que le genera el seminario, resalta también la mención del ambiente de confianza y la disposición para trabajar por un fin común, aspectos que subyacen en las reflexiones de las otras artistas-docentes y permiten pensar en la existencia de lazos de colaboración, escucha atenta, camaradería y respeto que posibilitan una construcción conjunta y fecunda que supera individualidades.

Cabe destacar que es justo esa construcción conjunta la que —siguiendo el discurso de Álvaro— favorece la generación de ideas para producir artísticamente, situación más o menos coincidente con la apuesta del programa británico Artist Teacher Scheme (ATS). Este programa promueve la figura de artista-docente con la intención de brindar oportunidades a las artistas que enseñan para que creen obra al tiempo que desarrollan su actividad educativa y lograr que el proceso de creación mejore su enseñanza y viceversa. <sup>50</sup> En este esquema, destaca la propuesta de García-Huidobro <sup>51</sup> para superar los límites entre la creación y la enseñanza a través de un taller creativo a futuros docentes de artes plásticas. No obstante,

---

49 Joseph Beuys. "Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria", en Klüser, Bernd (ed.), *Joseph Beuys. Ensayos y entrevistas* (Madrid: Síntesis, 2006): 67.

50 Thornton, "The Artist Teacher as Reflective Practitioner".

51 García-Huidobro, "Artistas-docentes que aprenden a enseñar..."

como reflexiona Hall<sup>52</sup> y lo demuestra la evaluación del ATS realizada por Galloway, Stanley y Strand,<sup>53</sup> resulta complicado conjugar el ser docente y el ser artista, y más que roles que puedan reforzarse mutuamente, se viven y perciben como entidades separadas pues en ocasiones las tareas que implican la enseñanza exigen dejar de lado la producción en el campo artístico.

En el caso de Álvaro, esa disgregación parece no tener lugar y, desde la perspectiva de la autora de este artículo, las razones por lo que ello no sucede tienen que ver con que en el seminario especializado el proceso de construcción no es en solitario, la propuesta educativa se construye con la dupla, lo que supone abrirse a escuchar y conocer las ideas de otra persona con una experiencia y visión disciplinar distinta, ideas a las que difícilmente se habría llegado desde una reflexión individual y que enriquecen la perspectiva personal. Ese trabajo y diálogo interdisciplinar concretado en la planeación de una secuencia de actividades para trabajar en el seminario, también se transforma y reconstruye a partir de las interpretaciones, cuestionamientos y soluciones de las estudiantes durante la implementación, así, esta serie de intercambios y transformaciones en constante movimiento aportan insumos para producir artísticamente.

## Reflexiones finales

El análisis de la propuesta formativa de las artistas-docentes permite ver que su forma de trabajo es una práctica educativa creativa en la que confluyen aspectos pedagógicos y artísticos potenciados por el diálogo interdisciplinar, la escucha atenta y el reconocimiento de las capacidades creativas e imaginativas de todas las involucradas.

---

52 Hall, "Making Art, Teaching Art, Learning Art...".

53 Sheila Galloway, Julian Stanley y Steve Strand. *Artist Teacher Scheme Evaluation, 2005-2006 Final Report*, (Corsham: National Society for Education in Art & Design, 2006).

En esa fusión entre las artes y la educación subyace una dimensión ética fundamentada en el respeto y la confianza hacia las otras personas y hacia sus capacidades, en la esperanza, el amor y el gozo como motores que dan sentido a la enseñanza y en una defensa al derecho de las discentes a soñar<sup>54</sup> e imaginar.<sup>55</sup> A esa dimensión se suma una intención política,<sup>56</sup> pues se busca que el estudiantado ejerza el poder para transformar aquello que le parezca susceptible de mejora y obtenga herramientas reflexivas y prácticas que le permitan crear y liberarse de cualquier tipo de expresión que limite sus posibilidades.

En este orden de ideas, resulta pertinente la concepción de Blanco y Cidrás sobre el arte, la cual aplican a la educación:

El arte (y la educación son) una fractura de lo cotidiano, una forma de cuestionar la sociedad y la cultura que nos rodea. Esta aproximación implica ver nuestro contexto desde perspectivas que no teníamos en cuenta con anterioridad, de tal modo que aquello que considerábamos natural se desvanece y se vuelve extraño y misterioso [...] trastorna(n) nuestro mundo porque propone(n) nuevas formas de hacer y de ver la realidad aparte de los discursos dominantes [...] ayuda(n) a salir de la convención, a distanciarnos de las creencias que le dan sentido a nuestras vidas y a mostrar otras formas de percibir, comprender y vivir, desconocidas e ignoradas hasta ese momento.<sup>57</sup>

Así, en un contexto en el que «el arte es educación y la educación es arte»<sup>58</sup> pues ambos propician la autonomía y el pensamiento crítico de las personas, vale la pena seguir reflexionando y aportando ideas

---

54 Freire, *Pedagogía de la autonomía*.

55 Greene, *Liberar la imaginación...*

56 Paulo Freire. *La educación como práctica de la libertad* (Distrito Federal: Siglo XXI, 2009).

57 Vicente Blanco y Salvador Cidrás. *Educar a través da arte. Cara a una escola imaxinada*, 11-12

58 Luis Carnitzer. "Ni arte ni educación", en Grupo de Educación de Matadero Madrid *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico* (Madrid: Catarata, 2017): 24.

para superar antagonismos entre el ser artista y el ser docente y reconocer, como propone Teo

[...] la práctica docente como una práctica artística (por) que todo el tiempo te estás enfrentando a problemas creativos y encuentras maneras diversas de resolverlo ya sea con un tipo de material (o) con otro, o sea, con los materiales que tienes a la mano.<sup>59</sup>

De igual forma, se torna necesario establecer vínculos entre las diferentes perspectivas en las que convergen las artes y la educación y así enriquecer las prácticas y teorizaciones que se generan en cada una de ellas, pues al final todas convergen en el objetivo común de crear puentes entre lo artístico y pedagógico para contribuir a una sociedad más humanizada, crítica y propositiva.

## Bibliografía

- Acha, Juan. *Educación artística escolar y profesional*. Distrito Federal: Trillas, 2001.
- . *Introducción a la creatividad artística*. Distrito Federal: Trillas, 2011.
- Aguirre, María Esther (coord.). *Rememorar los derroteros. La impronta de la formación artística en la UNAM*. Distrito Federal: UNAM-IISUE, 2015.
- . *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920-1970*. Ciudad de México: UNAM-IISUE, 2017.
- Andión-Gamboa, Eduardo. “Desatinos controlados: Acerca de la pedagogía interdisciplinaria”. En *Arte transversal: fórmulas equívocas. Experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*, 15-29. Distrito Federal: Cernart, 2012.
- Beuys, Joseph. “Manifiesto de fundación de una Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria”. En Klüser,

---

<sup>59</sup> Teo (artista-docente de teatro) en entrevista con la autora, agosto 2019.



- Bernd (ed.), *Joseph Beuys. Ensayos y entrevistas*, 65-70. Madrid: Síntesis, 2006.
- Blanco, Vicente y Salvador Cidrás. *Educación a través del arte. Cara a una escuela imaginada*. Pontevedra: Kalandraka, 2019.
- Camnitzer, Luis. “Ni arte ni educación”. En Grupo de Educación de Madero Madrid. *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*, 19-25. Madrid: Catarata, 2017.
- Centro Nacional de las Artes. *Modelo interdisciplinario para la enseñanza de las artes*, Documento interno de la Dirección de Desarrollo Académico del Cenart, 2012.
- . *Arte, Educación y Tecnología. Catálogo de servicios*. Distrito Federal: Cenart, 2015.
- Cervetto, Renata y Miguel Ángel López (eds.). *Agítese antes de usarse. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica: Teor/ética y MALBA, 2016. Disponible en: <https://www.malba.org.ar/publicacion-agitese-antes-de-usar/>
- Chalmers, Graeme. *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Cornu, Laurence. “Una ética de la oportunidad”. En Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (coords.). *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: La habilitación de la oportunidad*, 14-32. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Csikszentmihályi, Mihály. *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1998.
- De Pascual, Andrea y Carmen Oviedo (coords.). *Cartografías Arte + Educación*. Madrid: Fundación Daniel & Nina Carasso, s/f. Disponible en: <https://cartografiasarteducadores.com/wp-content/uploads/2018/05/informe-cartografias-arte-educacion.pdf>
- Efland, Arthur, Kerry Freedman y Patricia Stuhr. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Eisner, Elliot. *Educación la visión artística*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1995.
- . *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- . *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.

- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Distrito Federal: Siglo XXI, 2009.
- . *Pedagogía de la autonomía*. Distrito Federal: Siglo XXI, 2012.
- Galloway, Sheila, Julian Stanley y Steve Strand. *Artist Teacher Scheme Evaluation, 2005–2006 Final Report*. Corsham: National Society for Education in Art & Design, 2006. Disponible en: <https://www.nsead.org/files/a162324a5f2b5087cf1ca6b93ca65c20.pdf>
- García-Huidobro, Rosario. “Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades”, *Innovación Educativa* 18, N.º 77 (2018): 39–56. Disponible en: <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-77/Artistas-docentes-que-aprenden-a-ensenar.pdf>
- Gardner, Howard. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Distrito Federal: FCE, 1994.
- Geertz, Clifford. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. En *La interpretación de las culturas*, 19–40. Barcelona: Gedisa, 1992.
- Greene, Maxine. *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*. Distrito Federal: Edere, 2004.
- . *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao, 2005.
- Guber, Rosana. “La entrevista etnográfica o el arte de la no directividad”. En *Etnografía. Método, campo y reflexividad*, 75–100. Bogotá: Grupo Editorial Norma, 2001.
- Hall, James. “Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher”, *International Journal of Art & Design Education* 29, N.º 2 (2010): 103–110, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01636.x>
- Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía Pimentel (coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI, Santillana, 2009. Disponible en: <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArt-CulyCiud.pdf>
- Línea de Educación Artística. *Programa de estudio del Seminario Especializado I*. Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017.

- . *Programa de estudio del Seminario Especializado III*. Ciudad de México: UPN-Cenart, 2017.
- Litwin, Edith. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Meirieu, Philippe. *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- Michel, Alma (Coord.). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. Ciudad de México: Cenart-UPN, 2016.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2014.
- Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Sierra, Justo. “Escuelas normales y superiores. Contestación al Dr. Luis E. Ruiz”. En *Obras completas VIII La educación nacional*, 118-128. Distrito Federal: UNAM, 1991.
- Thornton, Alan. “The Artist Teacher as Reflective Practitioner”, *International Journal of Art and Design Education* 24, N.º 2 (2005): 166-174, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2005.00437.x>
- Unesco. *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa: Unesco, 2006. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)
- . *Segunda conferencia mundial sobre Educación artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: Unesco, 2010. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_ES.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf)
- Ulvund, Marit. “In the Age of the Teaching Artist? What Teaching Artists are and do”, *Nordic Journal of Art and Research* 4, N.º 1 (2015): 19-36, doi: <https://doi.org/10.7577/if.v4i1.1369>
- Vasconcelos, José. *Antología de textos sobre educación*. Distrito Federal: SEP-FCE, 1981.