

## DOCENTES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA. EXPERIENCIAS EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN CONTINUA

**María Cristina Martínez \***

**SÍNTESIS:** El artículo propone una mirada en torno al paradigma de la formación continua del docente de educación artística, a partir de dos experiencias innovadoras para profesores del nivel terciario de la rama artística en la provincia de Buenos Aires, Argentina. Las experiencias analizadas corresponden a postítulos de especialización en artes visuales, con competencias específicas y transversales dentro del campo artístico, iniciados durante el año 2008 y en el desarrollo de sus primeras ediciones. Se abordan aquí cuestiones relativas a la formación docente, a la problemática de la educación artística y los retos que asumen alumnos, docentes e instituciones en la construcción de nuevas comunidades educativas.

**Palabras clave:** educación artística; formación continua; competencias; comunidades educativas.

95

### **DOCENTES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA**

**SÍNTESE:** O artigo lança um olhar sobre o paradigma da formação contínua do docente de educação artística, a partir de duas experiências inovadoras para professores do 3º nível da área artística na província de Buenos Aires, Argentina. As experiências analisadas correspondem a pós títulos de especialização em artes visuais, com competências específicas e transversais dentro do campo artístico, iniciados durante o ano de 2008 e no desenvolvimento de suas primeiras edições. Abordam-se aqui questões relativas à formação docente, à problemática da educação artística e aos desafios que alunos, docentes e instituições assumem na construção de novas comunidades educativas.

**Palavras-chave:** educação artística; formação contínua; competências; comunidades educativas.

---

\* Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Argentina.

**ART TEACHERS: EXPERIENCES CONCERNING ONGOING TRAINING**

**ABSTRACT:** This article brings new insight into the art teacher ongoing training paradigm, based on two innovative experiences for art teachers of tertiary education in Buenos Aires Province, Argentina.

The analyzed experiences belong to graduate studies specialized in visual arts, with specific and general skills in the artistic field, started in 2008 and during its first editions.

We will approach here issues related to teacher training, the problem of artistic education and the challenges presented to students, teachers and institution when building new educative communities.

*Keywords:* artistic education, ongoing training, skills, educative communities.

## 1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda la cuestión de la formación continua en la educación artística a partir de las dos primeras experiencias de postulación<sup>1</sup> del nivel terciario, ambas en el ámbito de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Las mismas se están llevando adelante en dos instituciones educativas de la ciudad de Mar del Plata: la Escuela de Artes Visuales Martín Malharro y la Escuela de Cerámica Rogelio Yrurtia, las cuales, a su vez, se constituyen en importantes referentes de la formación artística de grado para la región y el país. Ambas experiencias abrieron los respectivos grupos iniciales en 2008<sup>2</sup>, el primero en abril mientras que el segundo lo hizo en agosto y acaba de completar el primero de los dos años estipulados anunciando, asimismo, la apertura de la segunda serie para el mes de marzo de 2010.

Si bien constituyen dos experiencias particulares, tanto por sus competencias específicas dentro de las disciplinas artísticas como por las características de cada contexto institucional, y pasibles de ser analizadas en sus especificidades, aquí nos centraremos en un análisis crítico-interpretativo de conjunto, en el marco de la formación del profesor de educación artística, inserta esta en el paradigma de la formación continua.

---

<sup>1</sup> Postítulo de Especialización Superior en Prácticas Artísticas Contemporáneas, con Orientación Pintura, y postítulo de Especialización Superior en Artes Visuales Orientación cerámica de alta temperatura: gres y porcelana.

<sup>2</sup> Nuestra participación en esta experiencia se desarrolló durante el primer año de la misma.

Abordaremos, asimismo, la problemática de la educación artística en el conjunto de los saberes que se enseñan, se aprenden y se evalúan, e intentaremos dejar planteadas algunas líneas en torno al desafío de la formación continua en la enseñanza artística.

La relevancia de los ejemplos analizados aquí deriva tanto de la actualidad de su implementación –y, en este sentido, constituyen una invitación a la indagación sobre las prácticas– como de las derivaciones teóricas vinculadas al significado que adopta el reto de la formación continua del docente en el campo educativo que nos ocupa.

La perspectiva de nuestro análisis pretende abordar el paradigma de la formación permanente –esa formación «a lo largo y a lo ancho de la vida»<sup>3</sup>–, en el contexto de la educación artística, para indagar sobre las formas que dicho paradigma asume en esta rama educativa. Como experiencias en el marco de la formación docente continua de nivel superior no universitario, los postítulos de referencia ofrecen una posibilidad de análisis sobre los modos particulares que adoptan determinados postulados educativos, para analizar qué tradiciones se ponen en juego frente al reto de la formación continua, qué significados asumen las prácticas docentes cuando se construyen desde una perspectiva transdisciplinaria, cómo se asume el oficio de los *profesores de profesores* (Martínez, 2009) y cómo el oficio de los *alumnos-profesores* en los contextos micro y macroinstitucionales; una experiencia pedagógica prometedora, frente al reto de la formación continua.

## 2 PROFESORES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La formación del profesorado, como un sub-campo dentro de la formación docente, se encuadra hoy en un corpus teórico que, al igual que esta, ha transitado diversos caminos; digamos, solo por nombrar algunos, que ha recorrido con distinta suerte los modelos tecnicista, humanista, etc., hasta el actual modelo denominado «reflexivo». En este, la formación continua constituye uno de los ejes en los cuales se articula la formación del profesorado, cerrando una especie de «círculo virtuoso»,

---

<sup>3</sup> En palabras de Neus Pons Peña en el III Seminario Internacional sobre el Posgrado en Iberoamérica (Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre de 2009). Pons Peña es directora ejecutiva de la Escuela de Posgrado de la Universidad Autónoma de Barcelona, institución integrante de la Comisión Gestora de la Red Universitaria de Estudios de Postgrado y Educación Continua (RUEPEC), España.

donde el perfil del egresado del profesorado resulta ser una especie de sujeto reflexivo en permanente constitución.

Ahora bien, esta croquización del modelo vigente en nuestro país para la formación de profesores, que adopta enfoques particulares según el nivel y la rama de la enseñanza, propone en la posformación del profesorado en el área artística derivaciones interesantes, que dan cuenta de las complejidades del campo artístico. Un campo donde, por ejemplo, cuestiones en torno al paradigma del *docente-artista* y el *artista-teórico* tienen plena vigencia en el debate de las prácticas docentes: ¿un docente de educación artística debe ser necesariamente un artista?; ¿es mejor docente si, además, ejerce el oficio de artista?; y en este caso ¿debe teorizar sobre su obra?; hacer teoría sobre el campo disciplinar, y ¿es inherente a la práctica artística?

Estas son, entre otras, las cuestiones que atraviesan las discusiones en la educación artística y que, en nuestro campo de análisis, se definen en torno a la postitulación como experiencia incipiente dentro del paradigma de la formación continua.

### 3 SOBRELAEEDUCACIÓNARTÍSTICA:«¿ESTOESARTEOLOPUEDO TIRAR?»

Ejemplo de la pertinencia de algunos mitos disciplinares, la pregunta que da título al capítulo, aunque se le quiera asignar un determinado contexto, educativo y del personal auxiliar, de un establecimiento dado, seguramente circula y se la reconoce como propia en más de una institución de educación artística, por lo menos en la Argentina. Y esto porque la anécdota no hace más que reflejar la visión de una comunidad discursiva que atribuye al arte una condición solo asequible para expertos disciplinares, privativa de la «comunidad de práctica» en términos de David Johnson (2002, p. 308) cuando señala:

Lave afirma que el aprendizaje no es un proceso de cognición compartida socialmente que se produzca como resultado de la interiorización del conocimiento por parte de las personas. Más bien consiste en el proceso de convertirse en miembro de una comunidad de práctica que se perpetúa en el tiempo.

Podríamos decir, para seguir con la anécdota, que frente a una simple operación matemática anotada en un pizarrón difícilmente un lego intentaría un: «¿esto es matemática o lo puedo borrar?».

Sin embargo, más allá de la simpleza de nuestra inferencia, lo que intentamos abordar es una reflexión sobre el rol de la educación artística en el campo educativo, sobre el estatus adquirido en los diferentes niveles de la enseñanza, reflexión que da cuenta de un trayecto particular en el marco de representatividad del campo disciplinar. A diferencia de lo que sucedió en otras áreas de conocimiento, en la escuela argentina la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la educación artística adquirieron tardíamente su validación actual. Podríamos afirmar que el vigente y relativo posicionamiento se ha dado recién a partir del impacto de algunos estudios paradigmáticos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Nos referimos a los aportes del «Proyecto Cero» de Harvard y sus estudios sobre la creatividad (Gardner, 1990, p. 98), los trabajos de Andy Hargreaves y otros (2001) en torno a los procesos de cambio en la enseñanza y los de Sherry P. King y Lauren Campbell-Allan (2000) referidos al uso de portfolios en la educación artística; los estudios de Roger Curtis y otros (2002) relativos a la evaluación en el campo de las artes visuales y los de David Allen (2000), por citar solo algunos de ellos. Sin embargo, pareciera existir todavía una gran distancia entre los estudios internacionales, especialmente los más leídos por los docentes argentinos como son los trabajos provenientes de Estados Unidos y España, y el conjunto de problemáticas inherentes a la enseñanza artística en el contexto de nuestro análisis. Así, podríamos agregar a los anteriormente señalados cuestiones como las experiencias e investigaciones locales y regionales en el campo, hasta el lugar del artista y del arte en el siglo XXI, etcétera.

En este sentido, las experiencias que analizamos se nutren de un diagnóstico de la situación del profesorado de artes visuales enraizado en algunas de las problemáticas señaladas, buscando dar respuesta al reto de la formación continua. Así, entre los fundamentos y objetivos para la creación de ambas postitulaciones, destacamos algunos enunciados que clarifican lo expuesto, por ejemplo, aquellos que apuntan a la necesidad de generar teoría propia en el contexto de la educación artística:

Esta propuesta de formación apunta también a comprender los resultados y paradigmas de la investigación sobre la enseñanza, y vincular los procesos a los productos; está destinada a vincular los

rasgos fundamentales del nivel educativo en cuestión con diversas teorías que expliquen los episodios de enseñanza aprendizaje que lo caracterizan, ya que dichos episodios proporcionan el material más expresivo para la vida de ese contexto y definen los lugares estratégicos de esa investigación, dentro de los cuales damos sentido teórico a lo que allí ocurre (Res. n.º 01143 /08, Anexo).

Asimismo, en los fundamentos para la aprobación de las postulaciones se ofrecen definiciones claras en torno al lugar de la enseñanza artística y sus competencias en el campo de la educación:

Reinsertar las competencias artísticas como un valor social y comunicacional de carácter ineludible, rescatando la humanización en la actualidad (Res. n.º 01143/08, Anexo).

Reconociendo la necesidad de la formación continua:

Que la implementación de los proyectos de postítulos que se aprueban brindará respuesta a las demandas desde las prácticas cotidianas, en los avances teóricos e instrumentales, en el seno de las instituciones que forman docentes y las relaciones vinculares de todo tipo que contribuyen a la consolidación de valores (Res. n.º 05174/08).

100

Y la reflexión sobre la propia práctica:

Interpretación y reflexión crítica de la práctica docente para el nivel superior (Res. n.º 05174/08, Anexo).

En el marco de la generación de conocimiento:

Reconocimiento, análisis y crítica de las teorías que explican la producción de conocimiento (Res. 05174/08). Analizar los procesos de vinculación del arte con lo social-económico-político y analizar, reconocer y criticar el mapa cultural de América Latina (Res. 05174/08).

Todas estas resoluciones tienden a dar testimonio de preocupaciones concretas por resolver demandas que, partiendo de la agenda didáctica actual, se enfocan en las problemáticas de la rama artística en el ámbito nacional.

Ahora bien, si este es el espíritu de la letra que fundamenta la aprobación de los postítulos aquí analizados, convendrá adentrarse en dichas experiencias para abordar el desafío de la formación continua

en la educación artística desde estas «comunidades potenciales» (Gadamer, 2008, p. 99).

#### 4. CONTEXTOS MICRODISCIPLINARES

*Como casi todos los docentes trabajan aisladamente, rara vez tienen ocasión de ver lo que hacen sus colegas o los alumnos de otros maestros. Por esta razón es necesario crear procesos y herramientas para que los docentes puedan investigar, reflexionar y mejorar su práctica en forma colectiva.*

Debra R. Smith y David J. Ruff  
(2000, p. 237).

Las escuelas de educación artística en las que centramos este análisis –por fuera de sus especificidades– comparten, en la formación del profesorado, una fuerte impronta dada a partir del énfasis puesto en el *hacer artístico*. Podemos afirmar que, en términos generales, este *haceres* el que define el perfil del *alumno-profesor* de las postitulaciones que analizamos, y donde el objeto artístico, afirmado en la preeminencia de ese hacer, condensa un proceso de mediación entre la teoría y la praxis disciplinar.

Aceptando por un momento que, efectivamente, en educación teoría y praxis han dejado de ser pares antagónicos, podemos afirmar que en este contexto la formación del profesorado está definida por un trayecto educativo que va del campo de la producción artística al de la reproducción docente. En este sentido, las experiencias analizadas remiten a un perfil de alumno (profesor-artista) que, habiendo obtenido su acreditación al final de un trayecto signado por la producción artística, encuentra su principal dificultad como docente no en la reproducción del hacer artístico sino en la reflexión y producción de conocimiento sobre el mismo.

Es esta dificultad la que advierten los profesores de estas postitulaciones, en su mayoría docentes del nivel universitario, en su mayoría integrantes de comunidades académicas distintas al saber disciplinar específico de los alumnos y también, en su mayoría, inmersos en otras lógicas discursivas. Así, en ambas postitulaciones, la estructura

curricular incluye, además de los saberes específicos que dan sustento a la especialización, un conjunto de espacios articulados a partir de la coordinación pedagógica, como son la antropología cultural, la metodología de la investigación, la didáctica, etc., que apuntan a competencias específicas y transversales en la construcción de conocimiento.

En este contexto, sin embargo, los docentes de estas postitulaciones encuentran que, frente al paradigma de la formación continua, la principal dificultad podría resumirse en la pregunta: ¿por qué razón los alumnos-profesores parecen encontrar importantes dificultades en generar información relevante, no solo sobre sus prácticas como docentes, sino también sobre su producción artística? Profundizar en estos interrogantes implicará abrir el debate en cierto sentido de forma rizomática, toda vez que la propia naturaleza del objeto de conocimiento –el arte– lo demande.

## 5 LANATURALEZADELARTE

102

*El conocimiento del proceso creativo no puede reemplazar a la creatividad, pero puede salvarnos de abandonar la creatividad cuando los desafíos son demasiado intimidatorios y el juego libre parece bloqueado. Si sabemos que nuestros inevitables retrocesos y frustraciones son fases del ciclo natural de los procesos creativos, si sabemos que nuestros obstáculos pueden convertirse en nuestros adornos, podremos perseverar y obtener frutos de nuestros deseos.*

Stephen Nachmanovitch (1990, p. 24).

Los alumnos-profesores de nuestro análisis han experimentado a lo largo de su formación en el profesorado, y lo siguen experimentando en esta, su postitulación, el proceso inherente al conocimiento de la naturaleza del arte –conocimiento que se halla en la base de su formación– y que, como tal, no se constituye en un corpus acabado y resulta, además, sensible al propio quehacer artístico. Es en este ámbito pedagógico –el de la postitulación– donde los profesores de profesores han de enfrentar el desafío de la formación continua, toda vez que profundizando en la introspección de los procesos creativos se hace más tangible la naturaleza del arte y del campo disciplinar. Este espacio de formación

continua, aunque en apariencia siempre el mismo –la naturaleza del arte–, no lo es cuando se lo aborda desde el conocimiento del proceso creativo, proceso que se enseña y se aprende pero que nunca está quieto ni resulta definitivo. Espacio que no es el mismo, insistimos, porque se propone sumar a las competencias específicas la construcción de competencias transversales desde otras disciplinas.

En la postitulación se habrán de poner en juego las estrategias didácticas que, al decir de S. Nachmanovitch, no prometen creatividad pero pueden ofrecer herramientas para abordarla. Parece complejo, y sin duda lo es, hablar en términos de re-conocimiento de la naturaleza del arte a profesores de enseñanza artística, y tal vez hasta podría ser poco atractivo o desalentador a los alumnos-profesores. Sin embargo, en ese volver a conocer lo que se propone es, en principio, reconocerse en el hacer artístico, indagar sobre sí mismos inmersos en la naturaleza del arte, de manera sistemática y rigurosa; tan sistemática y rigurosa como ha sido aprender la técnica artística; tan permanente como requiere la formación continua desde la perspectiva de quienes alientan la voluntad de correr la frontera del conocimiento.

## 6 LAREFLEXIÓN SOBRELHECHOARTÍSTICO

*La reflexión sobre el hecho artístico debe ser conducida filosóficamente. Y eso, no porque el arte se conforme con representar o «imaginar» las ideas filosóficas; el arte es un problema filosófico en la medida en que su estructura es un problema para la filosofía –su presencia–, la presencia de su palabra se enfrenta a la dimensión conceptual del trabajo filosófico.*

Massimo Cacciari (2000, p. 90).

El proceso introspectivo al que hacíamos referencia –el conocimiento del proceso creativo tanto como la reflexión sobre el hecho artístico, entendido este como problema filosófico– da cuenta de la complejidad que se aborda en la formación del docente de educación artística. Cuando el filósofo y poeta F. Nietzsche le asigna al arte el carácter de «verdadera actividad metafísica del hombre» plantea una mirada sobre el arte que la vuelve tan inasequible como impostergable.

En este sentido, la reflexión consciente sobre el hecho artístico se constituye en espacio pedagógico propio de estas postituciones toda vez que en la problematización del hecho artístico se trascienden las miradas esteticistas y tecnicistas para adentrarse en la naturaleza del arte.

Aquí vale la reflexión del artista argentino Luis Felipe Noé (2007) cuando explica su doble condición de pintor y escritor: «Cuando pienso en el mundo pinto; cuando pienso en la pintura, escribo», ajustada síntesis de esa necesidad metafísica de reflexionar sobre el hecho artístico, una reflexión inacabada, permanente, como aspira a ser la formación continua.

En este sentido, la fortaleza de estas postituciones en el campo de la educación artística reside –en oposición a una interpretación que concibe el regreso al conocimiento ya adquirido como un retroceso en la supuesta linealidad del saber disciplinar– en la necesidad de cuestionar los saberes toda vez que fuera un trabajo entre pares, entre profesores de profesores. Porque el conocimiento disciplinar ya está validado desde la pertinencia de la formación del profesorado; en cambio, en este espacio, se debe intentar otro modelo de formación, otro modelo de competencias que permita articular saberes específicos y transversales. Como bien lo señala Marta Zátonyi (2000, p. 21):

104

El verdadero conocimiento pivotea en la frontera que discurre entre los saberes y la ignorancia. La tensión que se forma entre la certeza y la incertidumbre es el auténtico combustible del pensador, del científico, del creador. Pero también de la historia del hombre y su sociedad. El saber puro, luminoso, es apenas una pobre ilusión, dañina, condenada a la trivialidad.

Y es aquí donde verdaderamente se asume el desafío de la formación continua, aun a sabiendas de que la construcción de estas, y otras innovaciones posibles, no se hará en contextos neutrales, se hará en los contextos institucionales donde se llevó adelante la formación del profesorado, donde se tendrán que re-considerar las prácticas aunque se hayan acreditado los saberes.

## 7. LA ESCRITURA COMO RE-CONOCIMIENTO

*Hablamos mucho de la lectura y poco de la escritura y eso también es una postura ideológica... se promueve más la lectura que la escritura porque la escritura es una forma de emancipación; la lectura también, pero la escritura más. Dar la palabra, expresarse a través de la escritura, es un paso más allá en la emancipación, es tener un pensamiento más libre.*

Silvia Castrillón.

Decíamos que, en la formación del profesorado en esta rama de la enseñanza, la impronta del hacer artístico impacta de manera contundente sobre la formación docente; seguramente esto no debiera ser de otra manera, pero, sin embargo, podría no ser excluyente de otros haceres y, en esta línea, la lectura y la escritura debieran ocupar un lugar significativo. Lejos estamos de afirmar la ausencia de lectura en la formación del profesorado; hablamos sí de la práctica de la escritura sobre el hacer artístico como una actividad creativa que parece haber cedido demasiado espacio en dicha formación. Escribir sobre la producción artística: la propia, la de colegas, la de profesores; escribir sobre las prácticas docentes: las propias, las de colegas, las de profesores; escribir sobre los materiales de la producción artística, los nuevos, los tradicionales, sobre las búsquedas; escribir, en suma, no como un acto deliberadamente literario sino como registro del hacer artístico, de la misma entidad que la praxis artística en tanto actividad creativa. Hablamos de la ausencia de tradición, en el profesorado, de una práctica de la escritura como herramienta de re-conocimiento del arte y del hacer artístico, como una competencia transversal al hacer artístico de la pintura y la cerámica.

Planteamos, en consecuencia, la necesidad de que sea abordada en las propuestas de formación continua en la enseñanza artística como aprendizaje de un *otro oficio*, que no compite con el hacer artístico sino que permite narrarlo, y las narraciones son herramientas permanentes del docente. Afirmamos la necesidad de competencias transversales en detrimento de las fronteras entre los saberes específicos, a partir de la palabra, como el primer lenguaje que nos vincula democráticamente y que, en su entramado, permitirá construir discursos propios: locales, regionales, continentales.

## 8. PRODUCCIÓN Y RE-PRODUCCIÓN DEL HACER ARTÍSTICO

La actividad docente de los profesores de profesores de nuestro análisis se vincula dialógicamente con dos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje: la producción artística y la futura re-producción de ese hacer artístico. En este diálogo con el alumno-profesor-artista se termina de definir, a nuestro juicio y de manera provisoria, el núcleo distintivo de estas experiencias de formación continua. Para ello, habrá que reflexionar en los aspectos propios de la educación artística, aquellos que confieren a este sub-campo el carácter de unicidad que nos permita generar espacios pedagógicos singulares. La producción y re-producción didáctica del hacer artístico habrá de exceder las prácticas circunscriptas a lo matérico y al uso del vocabulario disciplinar –aspectos ya adquiridos en la formación del profesorado–, para abordar actividades diseñadas a partir –entre otros– de los aportes de la heurística, a fin de lograr un reconocimiento genuino en tanto actividad sobre sí mismos y sus producciones.

106

Es menester realizar las posibilidades del reconocimiento y hacerlo en un círculo de tareas, seguramente muy grande, y frente a ofertas muy variadas de encuentros. Así, ciertamente, hay una diferencia entre que, en virtud de nuestra formación histórica y de nuestra familiaridad con la actividad cultural burguesa, nos apropiemos históricamente un vocabulario que resulta evidente en el lenguaje del pasado para que lo aprendido intervenga en el encuentro con el arte, y que, por otro lado, haya que empezar a deletrear un vocabulario nuevo y desconocido, que hay que ir acrecentando hasta que se pueda leer (Gadamer, 1998, pp. 114-115).

Las experiencias aquí analizadas, innovadoras en el contexto de la formación del profesorado en la rama artística, en tanto dan un paso más en la formación continua a través de la postitulación, representan, a nuestro juicio, un espacio pedagógico pleno de posibilidades.

En igual medida, sin embargo, pueden constituirse en *no lugares* pedagógicos donde los docentes no encuentren las condiciones institucionales para repreguntar sobre los saberes instituidos; donde los alumnos, embarcados en la desesperanza de las acreditaciones, no se permitan aprender nuevos oficios; donde las instituciones no quieran trascender la certeza de los modelos conocidos y perciban en ello cuestionamientos a la representatividad.

Decíamos al comienzo que estas son experiencias prometedoras, porque en su novedad pueden colarse el asombro y el entusiasmo; no el asombro del lego, sino el del alumno-profesor-artista que conociendo la disciplina se halla en situación de decidir voluntariamente reconocerla; el asombro como experiencia institucional que desde su representatividad puede construir pertinencia; el entusiasmo como un *sentir con el otro* de los profesores de profesores que puedan sumar a la relativa seguridad de sus campos disciplinares la inquietud de las disciplinas artísticas. Constituyen un reto dentro del paradigma de la formación continua en un campo —el de la educación artística— que ha sido sistemáticamente relegado en favor de otros saberes. Entendemos, finalmente, que experiencias como las analizadas aquí se constituyen en objeto de conocimiento, en tanto que son espacios para la construcción de comunidades potenciales para el fortalecimiento de la educación artística.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, David (comp.) (2000). *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- CACCIARI, Massimo (2000). *El dios que baila*. Buenos Aires: Paidós.
- CURTIS, Roger; WEEDEN, Paul y WINTER, Jan (2002). «Mediciones, juicios, criterios y pericia: la intuición en la evaluación desde la perspectiva de tres asignaturas distintas», en Terry ATKINSON y Guy CLAXTON (comps.), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. Resolución n.º 01143/08 de aprobación de la postulación de Especialización Superior en Prácticas Artísticas Contemporáneas, con Orientación Pintura, presentada por la Escuela de Arte Visuales Martín A. Malharro, del distrito de General Pueyrredón [...] 2 de mayo de 2008. Disponible en los catálogos en línea de la DGCyE, solapa de Legislación educativa, base documental: <<http://catalogo.abc.gov.ar/cgi-bin/cendie/wxis.ex?IsisScript=iahcendie/iah.xis&lang=E&location=cendie&base=normas>>.
- Resolución n.º 05174/08 de aprobación de la postulación de Especialización Superior en Artes Visuales Orientación cerámica de alta temperatura: gres y porcelana, presentado por la Escuela de Cerámica de Mar del Plata Rogelio Yrurtia, del distrito de General Pueyrredón [...] 21 de noviembre de 2008. Disponible en los catálogos en línea de la DGCyE, solapa de Legislación educativa, base documental: <<http://catalogo.abc.gov.ar/cgi-bin/cendie/wxis.ex?IsisScript=iahcendie/iah.xis&lang=E&location=cendie&base=normas>>.

FRIERA, Silvina (2008). «Leer no es un placer fácil», en *Página 12, Cultura y Espectáculos*, entrevista a Silvia Castrillón, domingo 10 de agosto. Disponible en: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/4-10875-2008-08-10.html>>.

GADAMER, Hans-Georg (1998). *La actualidad de lo bello*. Buenos Aires: Paidós.

— (2008). *La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.

GARDNER, Howard (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.

— (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.

HARGREAVES, Andy y OTROS (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.

JOHNSON, David (2002). «La intuición, la cultura y el desarrollo de la alfabetización académica», en Terry ATKINSON y Guy CLAXTON (comps.), *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

KING, Sherry P. y CAMPBELL-ALLAN, Lauren (2000). «Los portfolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente. Replanteo de la evaluación en la escuela primaria», en David ALLEN (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

108

MARTÍNEZ, María Cristina (2009). «Profesores de profesores. Experiencias pedagógicas de postulación en la enseñanza artística provincial», comunicación presentada en las V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: «Docentes, Narrativas e Investigación Educativa», organizadas por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades, UNMDP, del 7 al 9 de mayo en la ciudad de Mar del Plata.

NACHMANOVITCH, Stephen (1991). *Free Play. La importancia de la improvisación en la vida y en el arte*. Buenos Aires: Planeta.

NOÉ, Luis Felipe (2007). *Noescritos sobre eso que se llama arte*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

SMITH, Debra R. y RUFF, David J. (2000). «Construir una cultura para la indagación en la comunidad educativa. El proyecto de revisión de la calidad escolar», en David ALLEN (comp.), *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.

ZÁTONYI, Marta (2000). *Aportes a la estética desde el arte y la ciencia del siglo XX*. Buenos Aires: La Marca.