

EL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA: UN ANÁLISIS CRÍTICO

*Fernando Hernández
Departamento de Educación,
Universidad de Barcelona.*

La aprobación de un nuevo Diseño Curricular del área de Educación Visual y Plástica para la educación obligatoria es una oportunidad para la discusión y el debate. En este artículo se analizan los cambios planteados por diferentes reformas y las concepciones de la EA que se reflejan en cada una de ellas, de manera especial en la de 1990. Una agenda de temas que pueden contribuir a la mejor consideración escolar y social de la Educación Artística se deriva de este análisis.

The approval of a new National Curriculum is an opportunity to discuss its proposal for Art Education. In this article the relationship between different Art Education Curricula and their conceptions is analyzed, particularly in the last National Reform of 1990. An agenda of topics to promote a better social and schooling consideration of Spanish Art Education is offered as a result of this analysis.

LA IMPORTANCIA DEL DEBATE CURRICULAR

Analizar un Currículo Estatal no es necesariamente un tema que afecta al país en el que ese Currículo se implementa. Analizar un ejemplo de Currículo Estatal, a modo de estudio de caso, ofrece la oportunidad para quienes están interesados en reflexionar e investigar sobre el campo del Currículo (Sancho: 1990) (y desde las circunstancias y problemas de la EA en cada país) de aprender de las experiencias de los otros.

Nuestra mirada sobre el Currículo se lleva a cabo en unas circunstancias especiales, en un momento histórico, en el que términos como multiculturalismo, diversidad, reconocimiento mutuo, valores personales y sociales son una referencia común en educación. Estos términos cobran especial relevancia en un país como España, donde conviven diferentes lenguas y culturas, y donde desde hace cuatro años las autoridades educativas tratan de implementar un nuevo Currículo nacional. Todo lo cual confiere a este análisis un marco privilegiado para la reflexión.

Con la intención de favorecer la clarificación, este artículo está organizado en tres partes. En primer lugar, se explica el contexto en el que aparece el nuevo Currículo; en segundo lugar, se presentan algunos temas controvertidos del Currículo de Educación Visual y Plástica, y finalmente, y a modo de resumen, se

plantea una agenda de temas que pueden ser tenidos en cuenta si se quiere promover en España, y quizás en otros países, una cultura estética y artística desde el potencial que ofrece la presencia de las artes en la educación.

LA EA EN ESPAÑA: UN PAÍS DE ARTISTAS Y DE PATRIMONIO ARTÍSTICO QUE PRESTA Poca ATENCIÓN A LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN

España, como cualquier país, y como sucede con las personas, está repleto de contradicciones. Una de ellas hace referencia a la consideración de las artes. Si miramos diferentes aproximaciones históricas podemos encontrar algunos de los artistas y de las obras más relevantes de la cultura occidental. Ejemplos innumerables de creatividad y de talento pueden encontrarse por doquier. Citar nombres está de más. Si recorremos el país encontramos huellas de un patrimonio cultural milenario en cada pueblo y en las tradiciones festivas podemos apreciar la relevancia de los mitos y los símbolos ancestrales trasladados a la vida diaria de la gente como forma de expresión cultural.

Desde este contexto, uno podría pensar que todas esas energías artísticas se encuentran en los planteamientos de la EA. Pero esta impresión tiene poco que ver con la realidad. Desde 1844, en que se publica la primera legislación regulando la enseñanza de las artes, puede observarse un salto, una separación, entre la cultura popular, el genio individual y los valores oficiales. Este alejamiento ha ido marcando la situación de la EA, desde entonces y hasta el presente. Uno de los efectos visibles de este divorcio es, como señala Arañó (1992), "la ausencia de interés mostrado por la sociedad española hacia la EA" Aunque no es el objetivo de este artículo analizar el origen y las circunstancias de esta situación paradójica, voy a señalar y tratar de explicar tres causas principales que podían situar las dificultades de la EA para adquirir un reconocimiento público. Estas mismas razones, que también pueden ser aplicadas a otros países, pueden servirnos para abordar el contexto en el que el nuevo Currículo de Educación Visual y Plástica se trata de implementar.

EL MITO DEL GENIO INDIVIDUAL

Hay un acuerdo generalizado, una mitología creada en la sociedad española respecto a que las cualidades artísticas son privativas de la naturaleza de algunos individuos. Mitología en el doble sentido apuntado por Burke (1993) en su obra sobre el Renacimiento. En cuanto que los mitos son "relatos del pasado que se pueden considerar como falsos o engañosos" y como "un relato simbólico que narra las vicisitudes de unos personajes sobrehumanos (...) un relato sobre el pasado cuya función es la de explicar o justificar algunos aspectos de la realidad actual" Desde este punto de vista, es un mito pensar que una persona llega a ser artista fruto de un don de la naturaleza o bajo las influencias de circunstancias excepcionales. Esta creencia mítica podemos encontrarla en el persistente mensaje que enfatiza que el artista es un genio individual y aislado. Los principales impulsores del sistema de las ideologías del arte contribuyen a producir esta construcción social. Historiadores

de arte, críticos, artistas, educadores de arte (en los museos y en las escuelas), exposiciones, medios de comunicación contribuyen no sólo a crear un gusto artístico de carácter social, sino las actitudes, creencias y mitos respecto al arte y los artistas.

Esta mitificación contribuye a distorsionar el papel de la EA. Mediante esta ideología sobre el arte y los artistas la opinión que emerge, desde los políticos a las familias, es que la educación artística tiene una importancia marginal para la formación de las personas, y, en mayor medida, para su éxito social. Muchos profesores, especialmente en las facultades de Bellas Artes, piensan que el conocimiento que se deriva de la enseñanza de las artes visuales puede ser una limitación que afecta a la creatividad y originalidad de los artistas. Otra consecuencia de esta mitificación es la división entre la alta cultura y la cultura popular que mantienen una separación entre lo que estudian los historiadores, hacen los artistas y se presenta en las exposiciones.

EA Y VALORES SOCIALES

La segunda explicación está relacionada con la primera. Los objetivos y contenidos de la EA hacen referencia a un conjunto de experiencias agradables, divertidas, incluso interesantes, pero que no constituyen un conocimiento *útil* que conlleva reconocimiento social. Lo que se aprende en la EA parece tener muy poco que ver con las estrategias de racionalidad que reclama la sociedad competitiva, productiva y de eficacia. En este sentido, Anderson (1992) señala que “los aspectos de la vida mental como la intuición y la imaginación se han devaluado, reduciendo las funciones cognitivas valoradas a los datos empíricos y traducido a números”. Una larga tradición de racionalidad vincula el desarrollo de la inteligencia a un modelo lógico de razonamiento que ha llevado a considerar la experiencia subjetiva como de segundo orden frente al objetivismo cientifista (Eisner: 1992). Ello ha contribuido a crear una serie de mitos sobre *lo importante y lo necesario* en la sociedad y en la educación escolar que han situado los planteamientos de la EA en un plano de residualidad.

LA AUSENCIA DE INVESTIGACIÓN QUE APOYE LA EA

Finalmente cabe indicar que estamos pagando un alto precio por todos estos años de ausencia de interés por parte de los investigadores y educadores para llevar a cabo una mejor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que contribuyen a organizar la complejidad de las propuestas y contenidos de la EA. En la mayoría de nuestras escuelas los profesores continúan enseñando la EA en términos de actividades agradables y centradas en la realización de objetos *bellos*, y no en términos del proceso de aprendizaje o del nuevo conocimiento que quieren promover. Todo lo cual afecta a la consideración y el reconocimiento del potencial de aprendizaje de esta área de conocimientos.

Los nuevos enfoques de la EA, basados en la idea de construir relaciones interdisciplinarias entre diferentes materias artísticas, ofrecen una alternativa en otros

países con similares problemas a los que aquí se presentan. Algunas de estas últimas tendencias, DBAE (1987), *Critical Studies* (Thislewood: 1989) or *Arts-Propel* (Gardner: 1989), están enfatizando a la vez el proceso productivo y las respuestas comprensivas como principales objetivos de la EA. Estos movimientos proponen que es necesario enseñar a los estudiantes cómo apreciar las diferentes obras de arte (de épocas y culturas) y tratar de incrementar su sentido crítico a la hora de relaciones con cualquier tipo de evento artístico. Para desarrollar estos enfoques es necesario no sólo aprender cómo observar sino también cómo pensar críticamente sobre las maneras en que una obra de arte comunica ideas estéticas y valores sociales e históricos.

Sin embargo, en España, las actuales tendencias de los docentes y formadores y las expectativas de la sociedad sobre la EA parecen moverse en una dirección diferente. La visión en la actualidad dominante es que los alumnos deben tener experiencia en la clase en las que desarrollen sus habilidades cognitivas y productivas y, sobre todo, sus actitudes personales. En este contexto, los chicos y las chicas son vistos más como productores de objetos que como constructores de activos de un conocimiento crítico y transferible a otras situaciones y problemas no necesariamente artísticos. En el momento actual, al menos en España, y con los límites de la visión que uno puede llegar a tener en un área escasa en publicaciones, parece difícil cambiar la tendencia que centra la EA en la expresividad de los estudiantes, el conocimiento de un lenguaje y la realización de un producto final. Si la EA quiere llegar a ser un vehículo de conocimiento y ofrecer una visión multicultural y alternativa frente a la homogeneización de la cultura global y tecnología actual, se requiere un cambio social, vinculado a una transformación de la formación del profesorado y un repensar la función de la escolaridad. Una manera de comenzar esta ardua tarea es revisar de una manera crítica (para aprender de ella) los planteamientos curriculares de la Administración.

UN CURRÍCULO ESTATAL ES UN TEMA CONTROVERTIDO

No resulta nada sencillo analizar las implicaciones de publicar y aplicar un Currículo Estatal que, de una manera oficial, tiene el objetivo de regular y determinar el contenido de lo que se ha de enseñar en las escuelas y de cómo se ha de evaluar a los estudiantes de diferentes edades, y también, como es el caso español, que determina cuándo y cómo estos contenidos han de ser aprendidos por los alumnos. Hay voces críticas que aluden que ello supone una imposición cultural y un control político, en la medida en que tras unos objetivos y contenidos comunes sólo se representa un tipo de valores, los del grupo social que ha sido representado en la realización de los contenidos (por lo general, los valores de la clase media). Estas voces (Apple: 1993) sostienen que estos criterios comunes, y de manera especial la evaluación de los contenidos mediante pruebas de carácter nacional (lo que todavía no afecta al caso español), son una estrategia para abolir la diversidad cultural y social, y sustituirla por unos valores unificados que se implementarían a través de formas racionales de control oficial.

Por el contrario, otras voces sostienen que es una obligación de los gobiernos democráticos decidir y especificar qué debe ser enseñado en los años de la escuela obligatoria, para garantizar un acceso más igualitario de todos los ciudadanos a la cultura básica requerida para obtener una cualificación profesional y un puesto de trabajo. Este ideal socio-democrático ha sido el argumento para promover un Currículo Estatal en España y en la mayoría de las naciones. Desde una perspectiva diferente, pero con una visión similar, algunos especialistas en el Currículo de EA consideran que es una buena idea que los profesores hablen el mismo lenguaje.

EL CONTENIDO DEL CURRÍCULO DE LA REFORMA DE 1990

Estas dos opiniones, que representan en síntesis las posiciones a favor y en contra de un Currículo Estatal, han estado presentes en España desde 1983, cuando el gobierno socialista abrió la discusión sobre la dirección que debía tomar una nueva y necesaria reforma educativa (Hernández: 1995). Quizá por esa disparidad, y en orden a favorecer un consenso, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo) intenta garantizar el difícil equilibrio entre las obligaciones de un gobierno, de establecer un currículo obligatorio y la autonomía del profesorado mediante la noción de currículo abierto y del Proyecto Curricular de centro. Esta ley, que el Congreso aprobó en 1990, consagra el derecho de todos los ciudadanos a la educación, así como las condiciones en las que se ha de ordenar la escolarización.

Aunque sea de todos conocida, vale la pena, como antesala del análisis posterior sobre el área de Educación Visual y Plástica, situar los cuatro aspectos o niveles desde los que el Currículo se organiza, desde la intención de conjugar esas dos tendencias sobre el propio carácter del Currículo.

El primer nivel es el de la especificación, por parte del gobierno central, de aspectos relacionados con:

- a) El número de años y períodos de escolarización: Escuela Infantil (0-5), Primaria (6-11), Secundaria Obligatoria (12-16) y Secundaria Postobligatoria (16-18).
- b) La perspectiva sobre la enseñanza y el aprendizaje. En este caso, la opción tomada por el gobierno ha sido la del constructivismo, considerado como una perspectiva sobre el aprendizaje, vinculada a las ideas de autores como Vygostky, Piaget, Ausubel . . .
- c) Los objetivos generales, especificados en términos de capacidades que todos los estudiantes han de adquirir al final de cada uno de los cuatro períodos de la escolaridad antes mencionados.
- d) Las materias que se han de enseñar en todas las escuelas del Estado español.
- e) La definición de los objetivos y contenidos en términos de conceptos, procedimientos y actitudes que se han de aprender en cada materia. Estos contenidos se han de enseñar en todas las escuelas y representa el conocimiento general que todos los ciudadanos deben adquirir.
- f) Define los criterios para la evaluación.

Un segundo nivel de decisiones es parte de las competencias de los Gobiernos Autónomos, que adaptan los objetivos, contenidos y criterios de evaluación especialmente en materias como Historia, Geografía y la Lengua del Territorio.

En un tercer nivel, las decisiones son tomadas por las escuelas, que han de escribir y hacer público el Proyecto Curricular del Centro. En este documento, el profesorado ha de especificar las concepciones de la escuela sobre los valores relativos al respeto a las diferencias religiosas, culturales y de género, la organización administrativa, la gestión del tiempo, el espacio y los recursos. Los docentes también han de adaptar las especificaciones hechas por la Administración a cada situación escolar, es decir, a los valores y necesidades de quienes van a la escuela, a las capacidades de los alumnos, a las diferencias de cada uno. . . Además, el profesorado ha de clarificar cuándo y cómo va a enseñar y evaluar los objetivos y contenidos el Currículo Estatal y Autonómico y qué estrategias de enseñanza va a utilizar. Estas estrategias se plantean en términos de la organización de los contenidos (temas, disciplinas, libros de texto . . .), los métodos de enseñanza, las actividades de aprendizaje, los medios educativos. . .

Finalmente cada profesor decide el Currículo de su clase. Cada cual ha de hacer público el cómo pretende enseñar y evaluar los objetivos y contenidos del Proyecto Curricular de Centro, teniendo en cuenta la edad en los alumnos, sus capacidades personales, y las diferencias personales, culturales y de género.

Tal y como he señalado en otro lugar (Sancho & Hernández: 1993) esta reforma educativa introduce dos cambios fundamentales en lo que se podría denominar la estructura del sistema educativo: la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y la adopción de un criterio de comprensividad (de no establecer diferencias por capacidades intelectuales y actitudes personales) durante el período de la educación obligatoria. La crítica principal que, por otro lado, puede hacerse al Diseño Curricular, es su ambivalencia, eclecticismo, y, sobre todo, la creencia de que es posible promover una reforma educativa en todos los niveles y direcciones de un sistema educativo desde la Administración.

Por todo ello, las guías principales del Diseño Curricular son a la vez abiertas y cerradas en relación con los contenidos y los objetivos: prescriptivas y favorables a la autonomía del profesorado, constructiva e instructiva, interdisciplinaria y centrada en las disciplinas tradicionales, homogéneo y diverso. Esta reforma educativa intenta cambiar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, la gestión de los centros, la secuencia de planificación de las lecciones, la noción de conocimiento escolar y la idea y la práctica de la evaluación. En relación con la perspectiva que explícitamente se señala en las especificaciones curriculares: secuencial, procedimental y constructivista, el Currículo sigue el modelo de implantación de *arriba-abajo* según las concepciones de los expertos.

Con lo anterior no se trata de decir que las intenciones y los esfuerzos de los planificadores curriculares para mejorar la escuela no sean importantes, pero como ha señalado Fullan (1993: 131), cuando se trata de implementar una reforma global,

es necesario no perder de vista que los problemas de la sociedad son complejos, "lo que quiere decir que el cambio es algo que ha devenido en algo más complejo e inmanejable" Por lo tanto, esfuerzos, intenciones y medios no son suficientes para una reforma curricular. Es necesario establecer una agenda de prioridades y tomar conocimiento y las experiencias de los docentes como punto de partida para introducir y reestructurar las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las escuelas.

Desde esta aproximación general a algunos de los problemas de la reforma curricular española, puede resultar más fácil clarificar y entender la propuesta de EA que contiene. En los siguientes párrafos se tratará de describir el contenido de la materia de EA (Educación Visual y Plástica) para la Escuela Primaria, además de analizar las implicaciones teóricas y prácticas de algunas de las decisiones tomadas por los planificadores curriculares.

EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En España, el nuevo Currículo (1990) trata de ofrecer a los alumnos de las escuelas Primaria y Secundaria la opción de iniciarse en la esfera del arte. Esta opción trata de estar vinculada con los cambios culturales que se producen en el mundo contemporáneo, en el cual la dimensión visual juega un rol importante. Esta consideración ha llevado a los diseñadores curriculares a cambiar no sólo el nombre de la materia respecto a la que tenía en la reforma curricular de 1970 y la de los Programas Renovados de 1981: de Expresión Plástica a EA en la Escuela Primaria y de Formación Estética (sobre todo dibujo geométrico) a Educación Visual en la Escuela Secundaria, sino además, y ello resulta más relevante, las intenciones y los objetivos de estas materias. Profundizamos sobre algunos de los cambios más notorios de estas reformas.

Como es de todos sabido, la anterior reforma educativa tuvo lugar en 1970. Por aquel entonces las intenciones de las autoridades eran adecuarse a un marco internacional y favorecer el relanzamiento productivo que tenía lugar en la España del General Franco. La planificación por objetivos y la organización de la educación bajo un enfoque tecnológico, vigentes en las corrientes pedagógicas europeas y norteamericanas, fue la pauta que orientó aquella reforma. Prestar atención a las diferencias que se observan en el tratamiento de la EA en aquel contexto y en el actual constituye un interesante ejercicio para señalar el lugar en el que ahora nos encontramos.

En la ordenación de la Educación General Básica del año 1970 se hace referencia al *Área de Expresión Plástica* y en la de 1990 a la *Educación Visual y Plástica*. ¿Constituye esta diferencia sólo un sutil cambio de nombre?

En 1970 y en su posterior reformulación en 1981 (Programas renovados) los supuestos del área de Expresión Plástica están marcados por las concepciones que destacan la importancia de satisfacer "la necesidad de expresión del niño" y de estimular "la espontaneidad creativa". A este planteamiento general se añaden otras

dos intenciones: introducir a "la comprensión de las obras artísticas de todos los tiempos" y a "la cultura visual".

El actual planteamiento del área de Educación Visual y Plástica pone el énfasis en "la lectura de la imagen, el análisis y disfrute de la obra artística y el uso expresivo de la representación plástica". La guía prioritaria de la presente propuesta es "educar para saber mirar, analizar y comprender la imagen" y potenciar "la percepción de representaciones plásticas y de la expresión de sentimientos e ideas". También se destaca la necesidad de introducir "el análisis y reflexión acerca de la producción artística", con la finalidad de "descubrir valores de belleza en un objeto".

Si nos atenemos a esta breve comparación, se aprecia que hay una serie de supuestos que se mantienen en los dos casos, como la importancia de la expresividad y la relación con la cultura visual contemporánea. La variación principal en cuando las finalidades de ambas propuestas se encuentra en el énfasis que en la reforma actual se le otorga a la cultura de la imagen.

Pero lo que difiere de una manera clara es la fundamentación y la retórica de la propuesta. Así, en el área de Expresión Plástica se destacan las actividades que ha de realizar el alumno y las técnicas que ha de aprender. Mientras que en el área de Educación Visual y Plástica se valora el proceso comunicativo que ha de establecer con el mundo de las imágenes y su significado que el alumno ha de aprender a interpretar.

Diferencias que se explican, por la fundamentación de cada una de las propuestas, para el área de Expresión Plástica: "el arte como actividad expresiva". Concepción que hace que, en la propuesta curricular, lo fundamental sea la especificación de las actividades que el profesor ha de realizar para cubrir los objetivos del área. Mientras que en el área de Educación Visual y Plástica se considera "el arte (la imagen) como lenguaje". Es por ello que se especifican de manera destacada una serie de contenidos: "la imagen y la forma", "la elaboración de composiciones plásticas e imágenes", "la composición plástica y visual: elementos formales" y "artes y cultura", a partir de los cuales los profesores pueden concretar las actividades.

En la reforma actual la EA se considera como un área global que comprende la Educación Plástica, la Música y la Dramatización. En la de 1970 también aparece una macroárea, de Expresión, en la que se incluía el Lenguaje, las Matemáticas, la Plástica, la Pretecnología y la Expresión Dinámica. Un debate que ahora se inicia es que si esta globalidad está justificada o cada una de las áreas ha de organizarse de forma autónoma. Nuestra posición sobre este aspecto es que la implantación de estas materias requiere un tratamiento diferencial, para que puedan hacerse de un espacio curricular propio, en una cultura educativa que las acepta pero que no las integra. Lo que no quita mantener una actitud globalizadora que no sólo ha de ser específica del área artística sino de todas las enseñanzas de la escuela primaria.

En el anterior Currículo Estatal, el objetivo principal de la Educación General Básica era "desarrollar (en los alumnos) una expresión libre y creativa". Para el

nuevo Currículo el objetivo eje es "dar a los alumnos las estrategias necesarias que les permite leer, interpretar y disfrutar cualquier hecho visual, plástico y artístico. Será también necesario iniciarlos en el mundo del arte y de la imagen, a la vez como productores y receptores potenciales, teniendo en cuenta que la mayoría no serán artistas"

Si de este primer análisis puede extraerse alguna conclusión, es que, desde un continuismo con la anterior reforma, se está proponiendo al profesorado un cierto cambio no sólo en la concepción de la EA, sino en el bagaje que ha de conocer para llevar a la práctica la actual propuesta. Esto requiere un cambio profundo en el proceso de formación del profesorado, lo cual, aunque no es el tema de este artículo, queda planteado como una necesidad para una futura revisión.

LA EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Pero donde se aprecia un cambio importante entre la situación promovida por la reforma de 1975 y la actual es en la orientación del Área Artística en la Educación Secundaria. Los estudiantes que en la actualidad realizan el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) y el COU (Curso de Orientación Universitaria) tienen, durante los cuatro cursos que abarcan estas enseñanzas, un área de "formación estética" que "debe ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico", educar "su sensibilidad para una valoración de las obras de arte" y proporcionarles "las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad"

A partir de la implantación de la reforma en el curso 1994-95 del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria los estudiantes se encontrarán con un área de *Educación Plástica y Visual* que tiene como finalidad "hacerles capaces de asimilar el entorno visual y plástico en que viven, con una actitud reflexiva y crítica". ¿Cómo se concretan en el Currículo cada una de estas finalidades?

Para la reforma de 1975 mediante una asignatura de *Dibujo* en el primer curso, orientada para que "el lenguaje plástico quede analizado en función de sus componentes estrictos y no del valor accidental (geométrico o libre) de los mismos" Sin embargo, los temas que dominan en esta asignatura enfatizan los aspectos geométricos, ya que de los siete bloques temáticos que se presentan hay cinco que siguen esta orientación (estructura de la forma plana, trazados geométricos lineales, estructura de la forma tridimensional; sistemas de representación (diédrico y asonométrico), además de otro de conceptos generales sobre lenguaje, forma y color y una más de aplicación en el campo del diseño.

En los otros dos cursos del BUP, los estudiantes sólo pueden realizar de forma optativa algún curso de diseño o de fotografía y cuya realización depende de la iniciativa del profesorado. Cuando llegan al COU se encuentran con una asignatura de *Dibujo Técnico*, cuyos temas hacen referencia al dibujo geométrico, los sistemas de representación y el análisis de la forma, contenidos claramente encaminados

hacia las carreras de Ingeniería o Arquitectura. Sólo los estudiantes de la opción de Humanidades han de cursar la asignatura de Historia del Arte, con lo que la educación artística y el acceso a los conocimientos estéticos quedan mermados en la actual Educación Secundaria.

En la actual reforma los contenidos del área de Educación Visual y Plástica tienen una mayor amplitud temática, se distribuyen en los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria y hacen referencia al lenguaje visual, los elementos configurativos del lenguaje visual (línea, forma, color y textura), espacio y volumen, la representación de las formas planas, los procedimientos y técnicas de los lenguajes visuales y la apreciación del proceso de creación en las artes visuales. En el cuarto curso se han de abordar además los contenidos de "sintaxis de los lenguajes visuales y plásticos", "análisis crítico y apreciación del entorno visual y plástico" y "utilización y análisis de técnicas y procedimientos expresivos", con lo que, sobre el papel, parece que se garantiza que al terminar el período de escolaridad obligatoria los estudiantes tengan una educación artística más completa que en la actualidad.

Pero donde la innovación adquiere un carácter más relevante es en la introducción de un Bachillerato Artístico en la Secundaria Postobligatoria (16-18), que permitirá, por vez primera en la educación española, atender a los intereses de quienes quieren dirigir su camino profesional por alguna de las disciplinas artísticas. Los centros que imparten de forma experimental este Bachillerato son las antiguas Escuelas de Artes y Oficios, cuya tradición ha estado más orientada al desarrollo de las habilidades artísticas que a responder a las demandas que plantea una formación artística especializada. Esto ha generado choque de culturas pedagógico-artística en los centros, que espero que el tiempo y una mayor implicación de los promotores de la reforma pueda ir paliando.

Los objetivos para el Bachillerato Unificado de 1970 fueron "ofrecer un conocimiento general de las artes, educando el sentimiento artístico para hacer posible la apreciación del arte, y conocer las estrategias y técnicas que puedan estimular la creatividad". Estos objetivos han cambiado en el nuevo Currículo en dos objetivos generales: "Aprender cómo ver a través de la percepción visual inmediata y de la comprensión conceptual; y aprender cómo realizar obras artísticas y visuales a través de procesos de representación (objetivo y expresivo) y mediante estrategias técnicas y expresivas"

La Educación Visual y Plástica para la escuela Secundaria presenta también tres ideas o contenidos principales: conocer y aplicar la sintaxis visual y los lenguajes plásticos. Explorar, analizar y evaluar los hechos visuales y plásticos del entorno. Utilizar y analizar técnicas y procedimientos.

En relación con el área de EA en la escuela primaria, que incluye las materias de Música, Visual y Plástica y Teatro, podemos encontrar tres conceptos centrales. La "imagen" (realizada mediante procedimientos clásicos o tecnológicos) es el contenido principal del Currículo. Se presentan dos procesos esenciales de aprendizaje: (a) la percepción y la representación, y (b) la expresión de sentimientos e ideas.

Finalmente el Currículo trata de iniciar a los alumnos en la comprensión de diferentes significados y valores artísticos.

En ambos casos, como señala Pol (1994), es de destacar que por vez primera se presta atención a los aspectos conceptuales de la educación artística, lo que supone un reto para la formación inicial del profesorado, pues implica superar las visiones productiva, técnica y expresionista (Hernández: 1994) dominantes en el anterior Currículo y presentes en las concepciones de la EA.

Para abordar con mayor profundidad el significado y las concepciones del Currículo, vamos a centrar nuestra mirada en los objetivos, contenidos y evaluación, como vehículo para ordenar las representaciones sobre la EA presentes en ella, y la cultura artística que propone, y la que, en consecuencia, excluye.

UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL CURRÍCULO DE PRIMARIA (VISUAL Y PLÁSTICA)

En una mirada que pretende ofrecer un análisis se necesitan unos elementos o una concepción que la articula y que le dé sentido. En la actualidad existe una tendencia en la Sociología de la Educación que trata de reconstruir el proceso histórico mediante el cual determinadas materias se han erigido como fundamentales en el campo del Currículo (Popkewitz: 1987). En esta línea, Freedman (1987) mantiene la tesis de que existe una conexión clara entre unas determinadas decisiones sociales y políticas y las tendencias emergentes primero y dominantes después que se adoptan en la EA. Esta tesis de conexión entre un determinado enfoque de la EA y el contexto social en el que tiene lugar es la que este trabajo pretende afrontar.

Tesis que está próxima a una posición externalista en la explicación de los cambios que se producen en las diferentes disciplinas y que sostiene que los problemas que emergen en cada una de las materias del saber organizado están en íntima dependencia con las concepciones en torno al trabajo, la democracia y la individualidad vigentes en cada momento. Posición opuesta al enfoque esencialista que sostiene que los problemas que abordan las diferentes disciplinas son autónomos con respecto al contexto en el que se producen y que dependen en definitiva del trabajo e intercambio de los especialistas que se dedican a ella. Dualidad de posturas que también prevalece a la hora de planificar los contenidos de la formación del profesorado y la toma de decisiones sobre los conocimientos que ha de adquirir para la práctica de la enseñanza escolar. No vamos a reproducir los objetivos del Currículo de Primaria, que están al alcance de todos. Pero sí vamos a tratar de ordenar los significados que explicita. Para ello, el lector o lectora ha de tener en cuenta la propia numeración que aparece en la propuesta ministerial. Realizando un desglose de los mismos, y separando sólo los que hacen referencia a la Educación Visual y Plástica (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10 y 11), podemos realizar un análisis de contenido, tal y como se refleja en el Cuadro siguiente. Este análisis nos permite destacar algunas evidencias planteadas por la propuesta curricular.

ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS OBJETIVOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN VISUAL Y PLÁSTICA PRIMARIA

(A) Los alumnos tienen que:

- Conocer:* (3) El lenguaje plástico.
- Describir:* (2) Observar los objetos y situaciones cotidianas.
- Analizar:* (1) Entender la imagen.
(3) Analizar las producciones de cada alumno y de otros.
(8) Ser competentes.
- Expresar:* (1) Usar los elementos de la imagen para expresarse.
(4) Expresarse y comunicar.
(6) Utilizar instrumentos y materiales con un propósito expresivo y comunicativo.
- Producir:* (2) Aplicar el conocimiento plástico de los alumnos.
(2) Cosas útiles y adaptadas a las actividades artísticas y expresivas.
(3) Producir.
(5) Hacer actividades cooperativamente.
- Evaluar:* (8) Evaluar críticamente.
(10) Evaluar las contribuciones de los alumnos.
(11) Tener criterios propios para evaluar.
- Disfrutar:* (6) Usar instrumentos o materiales con un propósito de disfrute.
(10) Disfrutar de las propias producciones.

Desarrollar:

- Actitudes sociales:* (5) Para realizar de manera cooperativa producciones artísticas.
(11) Respeto a los principales eventos artísticos.
- Actitudes personales:* (1) Para ser personal y autónomo.

(B) Temas de atención:

- Trabajos personales:* (10) Las propias producciones artísticas.
- Obras culturales y artísticas:* (11) Patrimonio cultural.
- Materiales:* (5) Formas y técnicas de diferentes técnicas y lenguajes.
(6) Utilizar instrumentos y materiales.
(11) Del entorno diario.

A través de esta organización se puede observar que la *imagen* como conjunto de estímulos visuales es el campo central del nuevo Currículo. Esta noción de *imagen* no lleva consigo, de manera necesaria, la de obra de arte. Si aceptamos que los estímulos visuales están en todas partes, ello nos hace suponer que los planificadores curriculares consideran que ha de ser más fácil y conveniente iniciar la EA de los alumnos observando, analizando y evaluando objetos familiares que obras de arte, de diferentes culturas, que están *lejos* en términos de tiempo y espacio.

Esta idea de proximidad parece tener una doble fundamentación. Por un lado, está vinculada a la aportación piagetiano sobre el papel del entorno (próximo) en el desarrollo cognitivo. Desde este enfoque el niño (la niña) recorren un camino que va desde su propia subjetividad, sus experiencias sensoriales y las de su mundo circundante en dirección a una conceptualización analítica y abstracta que le ha de llevar al dominio objetivo de la realidad, bajo la lógica de la racionalidad científica. Quizás esta hipótesis olvida que en la actualidad vivimos en un mundo en el que la noción de *lo próximo* es, cuando menos ambigua, porque la mayoría de los alumnos (incluso de edades tempranas) tienen información sobre aspectos de la realidad que van más allá del mundo de estímulos que *le rodea*, sobre todo, si tenemos en cuenta las imágenes (por seguir con la terminología curricular) que configuran "la realidad" provenientes de los medios de comunicación (sobre todo, de la televisión). Pero, es que además, esos objetos e imágenes que llamamos *familiares* pueden tener diferentes significados dentro de una misma cultura. Admitamos pues, que, al menos de entrada, la noción de imagen, y de estímulos visuales del entorno inmediato, tiene ciertas limitaciones, y nos conduce hacia una "visión" mediatizada e infantilizada de las posibilidades de aprender de los alumnos de primaria.

Hay, además, tres cualidades o actitudes que los profesores deben favorecer en sus alumnos: la creatividad, la participación y la apreciación grupal. No vamos a discutir qué noción de creatividad es la que está en juego en estas intenciones, y si el énfasis se pone en el objeto, el receptor, el productor o el contexto (para una profundización de la actual problemática de los estudios sobre la creatividad puede consultarse la recopilación de Runco y Albert: 1990). Respecto a las dos actitudes, su carácter general nos dice bien poco sobre el sentido de las mismas y la orientación de EA en la que se inscribe. Nos hacen pensar que se enfatiza el facilitar experiencias a los alumnos, pero no se tiene en cuenta las implicaciones culturales y sociales de la EA. Pero lo más relevante, y ello se manifiesta con mayor claridad cuando se presta atención a los contenidos, es que la orientación de la EA, a la que se refieren los planificadores, recupera la noción de arte como lenguaje que va desde la Bauhaus a los planteamientos semiológicos de inicios de los años 80 en Italia, sobre todo los divulgados por Lucía Lazzotti (1994), cuyo libro de 1983 ha sido recientemente traducido con carácter de *libro de texto* para la Secundaria Obligatoria. Esta orientación del *arte como lenguaje* lleva a enseñar con carácter prioritario los elementos formales de las imágenes (sobre todo la línea, el color, la textura y la forma) y las leyes de la composición que articulan estos elementos en el marco físico de la imagen. A lo que habría que añadir las nociones semióticas de mensajes y códigos. Al utilizar las nociones de *lenguaje plástico* y no *artístico* se refuerza la concepción que da importancia a las cualidades externas (sígnicas) y materiales de los objetos (las imágenes)

y se deja de lado los aspectos simbólicos y culturales, con el argumento subyacente de que los alumnos de la escuela primaria no pueden comprenderlos.

Este enfoque de la EA en cuanto lenguaje perceptivo y expresivo parece demasiado estrecho y reducido para las posibilidades que la comprensión de las Artes Visuales ofrece en la actualidad. Sitúa al profesorado ante un conjunto de términos y reglas para analizar la imagen y producir nuevas imágenes de acuerdo a esas normas, dejando en un segundo plano las posibilidades interpretativas y críticas que los productos culturales con soporte visual ofrecen a los estudiantes. Pero, la crítica principal a esta concepción no viene de lo que enfatiza y omite, sino de la propia concepción de *lo visual y lo artístico* como lenguaje. En este sentido vale la pena recuperar el comentario de Debray:

si la imagen fuera una lengua, sería traducible en palabras, y esas palabras a su vez en otras imágenes, pues lo propio de un lenguaje es ser susceptible de traducción. Si la imagen fuera una lengua, sería *hablada* por una comunidad, pues para que haya lengua hace falta que haya grupo (y para que haya grupo hace falta que haya símbolo). Precisamente la individualización de la producción artística demuestra el debilitamiento de la función significativa de las obras visuales (...). Significar es expresar la identidad de un grupo humano, de manera que haya una relación entre el carácter circular o exclusivo de un sistema de signos y su valor expresivo. Comunicar con signos es excluir tácitamente de la comunicación viva al grupo vecino para el que estos signos son letra muerta o juego de imágenes gratuito (50-51).

Por tanto, la comunicación visual no responde a una categoría universal, su reducción a unos códigos simplifica el problema de la *lectura* de la imagen, que no se lee sólo a partir de signos. Las disciplinas que ayudan a la comprensión del hecho artístico (no de la imagen) no se reducen a la semiótica signica. Tomar el camino más fácil, el de la identificación, hace perder el riesgo del aprendizaje de la complejidad en las artes visuales. Si esto preocupa a un docente de EVP, le ayude a reflexionar sobre lo que enseña y la *cultura* que subyace a la propuesta curricular. Lo que supone todo un reto para aprender, que, en estos tiempos de reproductividad neoliberal y de falta de imaginación en la innovación escolar, no puede ser echado por la borda.

En la misma línea de nuestro análisis hay que destacar también la ambivalencia y el eclecticismo que refleja la propuesta curricular, sobre todo porque un lector informado no puede detectar que apueste por ninguna de las tendencias actuales de EA. Así, el Diseño Curricular siembra todos los términos que responden a diferentes orientaciones (productivas, expresivas, lenguaje, culturales...) sin tener en cuenta que no son compatibles entre sí, en la medida en que, como antes hemos señalado, cada una de ellas responde a un momento histórico y a unas relaciones ideológicas, sociales y artísticas determinadas (el libro de Efland [1990] sobre la Historia de la EA en los Estados Unidos es un claro ejemplo de esta argumentación). No asumirlo de esta manera supone una posición de collage, muy coherente con una postmodernidad *blanda*, pero poco responsable con el reto que supone con ofrecer un currículo (una concepción sobre el saber y el aprender artístico) para los alumnos

de la escuela primaria. Otro ejemplo de esta ambivalencia se refleja en la utilización de términos como *plástico, visual, artístico y expresión* sin clarificar su sentido, lo que produce en el lector una dificultad añadida para captar la idea, la concepción del Diseño Curricular.

UNA MIRADA MÁS ALLÁ DE LAS APARIENCIAS

Los contenidos de cada área del Currículo, esto es, lo que ha de ser enseñado y aprendido por todos los alumnos de la escuela primaria, se organizan y se argumentan a partir de tres criterios: (a) han de ser culturalmente significativos para los niños y las niñas; (b) ha de surgir de su entorno próximo, y (c) debe posibilitar a los alumnos acercarse a nuevos contextos y experiencias. Sin embargo, estas asunciones no han sido explicitadas en el Currículo de Educación Visual y Plástica. Algo que podemos apreciar si nos acercamos a los seis contenidos del Área Artística: (a) imagen y forma, (b) elaboración de imágenes y composiciones artísticas, (c) elementos formales (línea, color, textura y forma) de la composición visual y artística, (d) lenguaje musical, (e) lenguaje corporal, (f) teatro, y (g) artes y cultura. Para profundizar en estos enunciados, vamos a prestar atención al primero de estos contenidos, pues, como antes de indicó, refleja la idea de *arte como lenguaje* dominante en el Currículo del área.

El contenido denominado *Imagen y forma* sugiere que los docentes han de ayudar a los alumnos a darse cuenta de: (a) la presencia y las diferencias entre formas naturales y artificiales que se encuentran en el entorno, (b) los contextos y los medios en los que se utilizan las imágenes como recurso comunicativo, y (c) conocer y utilizar de manera adecuada los elementos básicos para analizar imágenes, es decir, la línea, el color, la textura y la forma. En la terminología de la organización instruccional del Currículo estos aspectos se presentan como contenidos conceptuales.

También es posible encontrar otros cuatro aspectos relativos a los procedimientos y habilidades relacionadas con este contenido: (a) la exploración sensorial y el análisis de la realidad representado por la imagen, (b) el desarrollo de estrategias de lectura de los elementos de la imagen en diferentes contextos y situaciones, (c) la descripción de los contenidos de la imagen entendiendo las intenciones del *emisor*, y reconociendo los recursos que ha utilizado y sus efectos, (d) la interpretación de signos y símbolos convencionales y simples. Finalmente, los contenidos actitudinales se expresan en términos: valorar críticamente las imágenes para poder analizar sus elementos.

Llegados a este punto de la presentación de los diferentes contenidos, me resulta difícil imaginar los pensamientos del lector/a ante estas especificaciones, pero quizá pueda intuir su inquietud cuando trate de traducirlas en actividades de enseñanza, mediante las que pretenda ayudar a sus alumnos a aprender a leer y comprender imágenes. Casi con toda seguridad, un docente que se acerca a estos contenidos, tendría la misma impresión de un profesor que me decía que necesitaría

una explicación paralela sobre los significados, concepciones e intenciones que los planificadores tenían *in mente* cuando realizaron esta organización curricular. Supongo que conscientes de esta ambigüedad, el propio Ministerio (1992) publicó como ayuda para que el profesorado realizara el Proyecto Curricular una nueva especificación de cara a facilitar el proceso de programación y de evaluación. A través de estas sugerencias para la evaluación surgen tres ideas sobre lo que los alumnos han de aprender: (a) la identificación de los aspectos formales de la imagen, (b) el desarrollo de las destrezas manuales y expresivas mediante la realización de productos artísticos, y (c) la adquisición de algunas actitudes que favorezcan el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Casi con certeza, para muchos profesores de Educación Artística estos objetivos son suficientes y asientan un reto, pues suponen un cambio sustancial de sus ideas sobre la materia, y pueden contribuir a mejorar la consideración de las Artes Visuales en la escuela primaria. Pero mi impresión es bien diferente. Creo que con estas especificaciones se pierde una oportunidad excelente (la que ofrece una reforma curricular) de ir más allá de una postura de la que he tratado de reflejar sus límites conceptuales, artísticos, educativos y culturales. Se ha dejado pasar una ocasión inmejorable para situar la EA desde una nueva perspectiva, más actualizada, acorde con la investigación en este campo, con la situación actual de los estudios semióticos, teniendo en cuenta las aportaciones de la Antropología, la *nueva* Historia del Arte, la Psicología de orientación constructiva (precisamente la que está en la fundamentación psicopedagógica del Currículo) y la situación del arte contemporáneo (Sullivan: 1993). Se ha perdido la oportunidad de comenzar a cambiar los mitos sobre el arte y la EA, y con ello las creencias sociales sobre el papel del arte y su relevancia en el proceso de la educación escolar.

UNA AGENDA PARA EL FUTURO INMEDIATO

Pero no estamos en un camino sin retorno. Todo este análisis crítico no sería posible si el Ministerio y las Comunidades Autónomas con competencias educativas no hubieran tomado la decisión de implantar un Currículo obligatorio. Su presentación es una oportunidad para la discusión, el debate y la discrepancia, características indispensables de toda sociedad que aspire a ser democrática. Por eso no deja de sorprendernos que no hayan aparecido voces críticas y reflexivas ante las propuestas curriculares para la EA, sobre todo por parte de aquellos que están formando en la actualidad a los futuros docentes de Primaria.

Por todo ello, y en nuestro ánimo de abrir puertas a la discusión (que es una forma de tomarse a la EA en serio), el análisis sobre el Currículo nos permite abrir una agenda de temas que reflejen las necesidades y las consecuencias de la EA entre nosotros. Ojalá estos puntos (que se presentan no por orden de importancia) sirvan para abrir un debate más amplio que el de la mera reivindicación gremialista y el reconocimiento de un área que no parece hacer demasiado por encontrar su propio espacio.

1. Las Artes Visuales (no sólo las tradicionales) han de formar parte del conocimiento general (de la cultura básica) de todo el profesorado de Primaria y Secundaria, como forma y vehículo de un mejor conocimiento de la cultura en la que se vive.
2. Se necesita un nuevo enfoque en la formación del profesorado en la que los estudiantes puedan indagar sobre sus concepciones y creencias en torno al aprendizaje y la enseñanza de las artes, y en la que se comiencen a establecer nexos entre las diferentes disciplinas que conforman el saber artístico. Desde este punto de vista sugeriría que la formación del profesorado continuara, al menos durante los tres primeros años de docencia.
3. Es necesario, de una vez por todas, llevar a cabo un nuevo plan de formación para el profesorado de Secundaria. No es posible continuar con la situación actual en la que cualquier licenciado, si pasa la prueba de las oposiciones ya está capacitado para la docencia. Decir que el CAP sirve como mediador de formación, no puede hacerse sino bajo un arrebato de optimismo. En todos los países europeos se necesita al menos un año de formación como profesores para poder dedicarse profesionalmente a la docencia.
4. Cada escuela necesita de un especialista de EA que colabore con el resto de profesores (de manera especial con los de las diferentes artes) en el desarrollo de una cultura artística en los centros que tengan como eje no la imagen, sino las manifestaciones artísticas y con valor estético de diferentes épocas y lugares.
5. En la actualidad, entre nosotros hay un vacío en lo que se refiere a la investigación en la EA. Una reforma curricular es una buena oportunidad para fundamentar con evidencias empíricas, y no sólo desde la intuición, las creencias y la experiencia personal, caminos alternativos para la representación y comprensión del conocimiento artístico. Es particularmente necesario investigar sobre cómo tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Es necesario superar la separación entre las Facultades de Educación y las de Arte, y entre los profesores de Estética, Historia del Arte, Psicología de la Educación y Taller.
7. Es indispensable que los museos e instituciones de arte comprendan que la EA no es sólo realizar una visita guiada o realizar un cuaderno de seguimiento. Y que la EA no es sólo responsabilidad de los docentes. En la mayor parte de los países de eso que tan pomposamente se denomina como *nuestro entorno* los museos son lugares en los que la formación y la participación en programas educativos cumple una función primordial. Olvidarlo es una señal de cortedad de miras, de elitismo o de no entender la función social actual de estas instituciones.
8. Se necesita una nueva política para la EA. En la actualidad los escasos recursos destinados a realizar nuevas propuestas curriculares e investigaciones proceden sólo de las administraciones central y autonómica. Es necesario, como sucede en

otros países, vincular a las entidades y fundaciones privadas en la esfera de la EA.

Al terminar, tengo la impresión que esta agenda es como una carta a los Reyes Magos, y claro, se me dirá, ya es uno mayorcito para escapar de la realidad. Pero no plantearlo supondría renunciar a la reivindicación y a la utopía. Por eso, al repetir una y otra vez estos deseos, quizá, como en los cuentos, algún día, alguien los escuche, y se realicen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, T. (1992): "Premises, Promises, and a Piece of the Pie: A Social Analysis of Art in General Education" *The Journal of Social Theory in Art Education*, 12: 34-52.
- Apple, M. (1993): A National Curriculum. Forum en el Congreso de la *American Educational Research Association*. Atlanta, April 12-16.
- Araño, J.C. (1992): "Art Education in Spain: 150 Years of Cultural Ideology" *The History of Education: Proceedings from the Second Penn State Conference*, VA: NAEA (1989).
- Broughton, D. (1994): *Education, Politics, and Pragmatism in the Art Classroom of the Nineties*. The AIAE National Conference (Mimeo).
- Burke, P. *El Renacimiento*. Barcelona: Crítica, 1993.
- Debray, R. *Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós, 1991 (1994).
- Eisner, E. (1992): "La incomprendida función de las Artes en el desarrollo humano" *Revista española de pedagogía*, 191, 15-33.
- Efland, A. (1993): "Teaching and Learning Arts". *Arts Education Policy Review*, 94 (5), 26-29.
- Efland, A.D. (1990): *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College Press, New York.
- Fullan, M. (1993): "Innovation, Reform, and Restructuring Strategies", Cawelti, G. (Ed.) *Challenges and Achievements of American Education*. V.A: Association for Supervision and Curriculum Development, 116-133.
- Gardner, H. (1989): "Zero-based arts education: An introduction to Arts-PROPEL" *Studies in Art Education*, 30 (2), 71-83.
- Hernández, F. (1993): "Ambigüites de l'education artistique en Espagne". *INSEA News* 1, 20-21.
- _____. (1994): "La historia de la EA: Recuperar la memoria para comprender y transformar el presente". En F. Hernández y L. Trafí (Comps). *I Jornades sobre Història de l'Educació Artística*. Facultat de Belles Arts, Barcelona.
- _____. (1995): "En pos de la utopía. 20 años de Cuadernos de Pedagogía" *Cuadernos de Pedagogía*, 232 (en prensa).

- Lazotti, L. *Educación Visual y Plástica. El lenguaje visual*. Madrid: MEC y Mare Nostrum, 1983 (1994).
- Logse (*Ley Orgánica General del Sistema Educativo*). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Educación Primaria EA*. Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Educación Secundaria. Educación Plástica y Visual*. Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *EA. Elaboración de Proyectos Curriculares*. Educación Primaria. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- Pol, E. *Aprendizaje y enseñanza del Arte: Fundamentos y Propuestas (Mimeo)*, 1994.
- Runco, M. & Albet, R. (Eds.). *Theories of Creativity*. Lond: Sage, 1990.
- Sancho, J.M. & Hernández, F. (1994): "La comprensió de la cultura de les innovacions educatives com contrapunt a la homogeneizació de la realitat escolar" *Temes de Renovació Pedagògica*, 13, 11-20.
- Sullivan, G. (1993): "Art-Based Art Education: Learning thàtis Meaningful, Authentic, Critical and Pluralist". *Studies in Art Education*, 35 (1), 5-21.
- Thistlewood, D. (Ed.). *Critical Studies in Art and Design Education*. London: Longman, 1989.
- VV.AA. (1987): "Discipline-based art education". *Journal of Aesthetic Education*, 21 (2), 56-94.