

Análisis sobre las Artes Visuales en Educación Primaria

Una crítica a la actual situación desde la Cultura Visual

Autor: Dámaso Miranda Rodríguez

Director: Javier Joven Araus

Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Noviembre 2014

La educación escolar necesita ser repensada, porque las representaciones y los valores sociales, y los saberes disciplinares están cambiando y la escuela que hoy tenemos responde en buena medida a problemas y necesidades del siglo XIX y las alternativas que se ofrecen tienen sus raíces en el siglo XVII (McClintock, 1993).

Contenido

Resumen	5
Introducción.....	6
Justificación.....	8
Formas de racionalidad que argumentan la presencia de la Educación Artística en los currículos oficiales. ¿Por qué son importantes las artes visuales?	9
Nuevos conocimientos sobre inteligencia, creatividad y desarrollo cognitivo.	
Implicaciones para la comprensión de la Educación Artística.....	14
Diferentes perspectivas de la Educación Artística a lo largo de la historia del s. xx	20
¿Qué trabaja la Cultura visual?	22
Estudio de la cuestión: principales obstáculos del área.....	24
Menosprecio del Arte	25
Formación de maestros	26
El poder del currículum. Dimensión política. Marco legislativo.....	29
El currículum como generador/perpetuador de desigualdades.....	31
Falta de debate universitario. Consenso investigador.....	34
Evaluación	35
Tipos y momentos en la evaluación: la actitud del docente frente a cómo evaluar.....	38
¿Qué postura se ha adoptado para la evaluación en Educación Artística?	42
¿Qué perspectiva se podría adoptar para la evaluación desde una óptica holística y culturalista de la Educación Artística?	43

Consideraciones previas a la presentación de nuestro instrumento de evaluación.....	45
El portafolio como instrumento de evaluación.....	48
¿Cómo llevar a cabo el portafolio?.....	50
¿Qué actitud sería conveniente que mostrase el maestro?.....	52
Conclusiones	54
Referencias	55
Anexos.....	60

Resumen

Del hastío provocado por el vapuleamiento al que han estado sometidas las Artes Visuales en la escuela nace este texto que pretende ser un acercamiento pluridimensional a los distintos protagonistas que conforman la educación. Se requiere del lector una apertura epistemológica para comprender la dimensión de la problemática educativa, que no sólo se encuentra en las aulas sino que responde a los intereses de los poderes políticos y económicos que utilizan la escuela como aparato de control cultural y social.

La escuela actual sigue anquilosada en planteamientos decimonónicos y, una sociedad como la nuestra que avanza a un ritmo vertiginoso, debería responder y ajustarse a los cambios que hoy se están produciendo. Proponemos, desde el enfoque de la Cultura Visual, una alternativa holística y flexible frente a la tradicional Educación Artística y reivindicamos el papel insustituible que tiene para la formación integral del alumno.

Palabras clave: *Educación Artística; Cultura visual; LOMCE; arte; Educación Plástica; portafolio.*

Introducción

Este trabajo pretende ser una reflexión crítica acerca de la situación actual de la Educación Artística¹, y más concretamente, del panorama de Educación Plástica en la mayoría de nuestros centros de Educación Primaria. Haremos un recorrido por el contexto en el que nos encontramos para, de esta manera, orientar al lector en este proceso de análisis crítico, poniendo a su disposición herramientas provenientes de diferentes campos tocantes a la educación, con lo que conseguiremos abordar el tópico desde múltiples perspectivas.

La elección de esta temática se debe al escaso debate que suscita la materia de Educación Artística dentro del ámbito de la Facultad de Educación, aunque sí que existen multitud de teorías e investigadores en torno a la importancia del arte, en cualquiera de sus manifestaciones, dentro del campo educativo.

Hemos creído conveniente realizar esta pequeña investigación para poner de manifiesto los errores que la docencia de esta materia arrastra desde, prácticamente, su implantación como área obligatoria en Educación Primaria.

El objetivo principal es crear conciencia sobre la situación a la que se enfrentan estudiantes y maestros para poder poner freno a la actual práctica docente, errónea a nuestro modo de ver, así como legitimar la Educación Artística y los beneficios que los procesos artísticos y creativos tienen en la educación obligatoria.

Puede parecer, a priori, que el presente trabajo intenta abordar demasiadas dimensiones de la problemática artística, y somos conscientes de la limitación de caracteres y de la naturaleza de este TFG, sin embargo, hemos creído conveniente esquematizar esta multitud de ideas para intentar construir un plano cenital del panorama artístico en Educación Primaria y, de esta manera, sembrar en el lector la

¹ Oficialmente, el término Educación Artística integra Educación Plástica y Educación Musical. Utilizaremos Educación Artística para referirnos tan sólo a Educación Plástica salvo en las ocasiones que se reseñe específicamente.

semilla de la reflexión, dando pie a futuras investigaciones en cualquiera de los tópicos trabajados.

La Cultura visual es uno de los hilos conductores a lo largo de este proceso de indagación, es por ello que hemos intentado adaptar su filosofía y ser críticos, enfrentándonos al problema desde diversas perspectivas: educativa, política, social, económica, etnológica, epistemológica... La flexibilidad que nos brinda este enfoque bien podría relacionarse con lo dicho por Goetz y LeCompte (1988) ya que “permite que sus objetivos y estrategias iniciales, a medida que la investigación avanza, puedan ser ampliados, modificados o redefinidos de múltiples maneras” (p. 16).

Justificación

La elección de este tema se debe, principalmente, a una preocupación por el panorama artístico actual en las aulas de educación primaria y al descontento que el contacto directo con materiales y programaciones de centros públicos de nuestra comunidad nos ha producido. Hemos creído oportuno, además de analizar la problemática artística en muchas de sus dimensiones, elaborar una propuesta de mejora a través de la revisión del portafolio como instrumento de evaluación cualitativa que, a nuestro modo de ver, propone un cambio radical en la concepción del área, en el sentido más amplio del término.

El Arte está relegado a un segundo plano, como constatamos diariamente tanto en nuestra vida cotidiana como en las prácticas que hemos realizado en colegios durante toda nuestra formación como docentes. Los alumnos, los padres, los propios maestros y la sociedad en general, parten del menosprecio de esta disciplina, impregnados por la cultura popular y la opinión del público mayoritario, lo que impide a los diferentes agentes que conforman la educación, romper con esos perjuicios y comenzar desde cero una nueva educación artística. Presentaremos los principales fenómenos que influyen en la opinión que la comunidad tiene sobre el Arte.

Por otro lado, al observar la rigidez con la que numerosos centros abordan la materia de Plástica, hemos creído conveniente reflexionar acerca de la elaboración de sus programaciones y de la elección de sus materiales desde la corriente de la Cultura Visual. ¿Se trabaja correctamente en nuestras escuelas, o por el contrario, los procesos, materiales e instrumentos de evaluación no son adecuados? ¿Se centran nuestros colegios en la comodidad que aporta un libro de texto para llenar esta carga horaria sin analizar la calidad de éste? ¿Es conveniente la *desobediencia curricular* en aras de una mejor educación artística? ¿Sería necesario repensar el sistema educativo? Estas son algunas de las cuestiones que se pretenden explicar en este TFG, además de otras muchas ideas que se plantearán para entender la problemática artística en la etapa primaria.

Formas de racionalidad que argumentan la presencia de la Educación Artística en los currículos oficiales. ¿Por qué son importantes las artes visuales?

Las *Artes Visuales*², a diferencia de otras materias provenientes de campos disciplinares de larga tradición curricular (matemáticas, ciencias...) han necesitado una justificación extra para demostrar los beneficios que éstas tienen para la educación. Hernández (2010) recopila algunos de estos argumentos en lo que ha venido a conocerse como formas de racionalidad y que define como “el conjunto de argumentos y evidencias que sirven para sostener un estado de opinión que avale una reforma o una innovación en la educación” (p. 52). Huelga decir que las tendencias seguidas por unos autores u otros no comulgan sólo con un cierto tipo de racionalidad sino que se nutren de diferentes argumentos para producir su propio corpus teórico. De este modo, se han creado a lo largo de la historia corrientes más próximas a unos postulados que a otros, conviviendo varias formas de racionalidad en el mismo período. Para Hernández (2010, pp. 52-55) son las siguientes:

La *Racionalidad Industrial* recoge las destrezas manuales para el desarrollo industrial de un país, lo que tuvo mucho auge en la creación de las escuelas de Artes y Oficios, encaminado a la producción trabajadores cualificados.

La *Racionalidad Histórica* se basa en el reconocimiento que el arte ha tenido a lo largo de la historia perpetuando los valores existentes en cada época. Este criterio utiliza la tradición como argumento para su existencia en el texto curricular de muchos países, incluido España.

La *Racionalidad Foránea* toma como modelo las propuestas de los países pioneros en cada momento histórico. De este modo, el currículum de otros países como el francés en la década de los 70, el de Italia en los 80 y el de Estados Unidos en nuestros días, han servido de guía para la redacción del español.

² Terminología Marín Viadiel (2003), también en Hernández (2010).

La *Racionalidad Moral* está vinculada con lo emocional y lo espiritual siendo este un argumento bastante esencialista de la noción de Arte que fue utilizado en los años veinte y retomado por Read después de la Segunda Guerra Mundial.

La *Racionalidad Expresiva* sostiene que el hacer arte ayuda al alumno a hacer visibles sentimientos e inquietudes de su mundo interior que no pueden salir a la superficie mediante otro procedimiento. Esta forma de racionalidad es conocida como Autoexpresión y se apoyó en la obra de Lowenfeld y en ciertos presupuestos del psicoanálisis de Freud (1933).

La *Racionalidad Cognitiva* defiende la presencia del arte en las escuelas porque está vinculada a una forma de conocimiento que influye sobremanera en el desarrollo intelectual de los niños. Gracias a la revolución cognitiva³ de la década de los 60 y a las nuevas teorías sobre creatividad e inteligencia de autores como Gardner, este argumento ha estado siempre vigente.

La *Racionalidad Perceptual* pretende, a través de la observación de los aspectos formales, desarrollar el gusto y las habilidades plásticas. Más tarde relacionaremos el currículum vigente con esta forma de racionalidad que es la imperante en nuestro texto legal.

La *Racionalidad Creativa* argumenta su presencia curricular por el mero hecho de ser la escuela un centro para el desarrollo de la creatividad, por lo que es uno de los pilares en los que se sustenta, por ejemplo, el sistema español pero sin incorporar las actuales tendencias sobre este tópico, quedándose anquilosada en la vaga idea que el grueso de maestros en activo tiene.

La *Racionalidad Comunicativa* toma sus máximas de la semiótica y pretende alfabetizar al alumnado en este nuevo lenguaje, presentando los códigos y sus significados en aras de enseñar a leer y a producir diferentes tipos de imágenes.

La *Racionalidad Interdisciplinar* pretende organizar los contenidos artísticos en base a cuatro disciplinas: Estética, Historia, Crítica y Taller. Este es el modelo surgido

³ Ver en este trabajo el apartado titulado *Nuevos conocimientos sobre inteligencia, creatividad y desarrollo cognitivo. Implicaciones para la comprensión de la Educación Artística*.

en Estados Unidos en los años sesenta respaldado por el movimiento DBAE (*Discipline-based Art Education*).

La *Racionalidad Cultural* entiende el arte como una manifestación cultural en la que el artista es portador de los significados y valores de un tiempo determinado por lo que es transdisciplinar. La comprensión de los artefactos artísticos ha de entenderse en sus dos vertientes (interpretación y producción) para cuestionar el papel que las imágenes de cualquier índole tienen en la creación de significados, viajando por diferentes campos del conocimiento que, a priori, no son especialmente artísticos. Esta es la argumentación en la que se apoya la Cultura visual, que, a nuestro juicio, es el enfoque que más se ajusta a las necesidades de un mundo en continuo cambio.

Hemos apuntado someramente las formas de racionalidad en las que se apoyan los diferentes enfoques y, por tanto, los currículums de la inmensa mayoría de los países. Pero, ¿cuáles de estos argumentos se utilizan para implementar la educación artística en España?

Para Marín (2003), las *artes visuales*, conocidas actualmente con el término Plástica, tienen muy poca carga lectiva y poco reconocimiento social a pesar de ser un conocimiento instrumental que permite a nuestros alumnos comprender el lenguaje visual, cada vez más presente en nuestro día a día. Este enfoque comunicativo parece ser el argumento con más peso en nuestros textos legales, aunque, como hemos mencionado anteriormente, también se nutre de otros tipos de racionalidad. Según el recientemente extinto currículum oficial y el vigente, respectivamente:

La Educación artística involucra lo sensorial, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético, desarrollando diferentes capacidades que forman parte de la educación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.

El área artística se articula a través de la percepción y la expresión (BOA 65, 2007, p. 8805).

El arte es una de las actividades que aporta al ser humano un notable enriquecimiento personal e intelectual, potenciando profundos valores

individuales y de grupo, desarrollando capacidades creativas e imaginativas y situando a la persona formada artísticamente ante la sensibilidad y la belleza.

El área de Educación Artística ... sirve al ser humano como un medio de expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos. Al igual que ocurre con otros lenguajes, utiliza tanto el lenguaje plástico como el musical para comunicarse con el resto de seres humanos. Desde esta perspectiva, entender, conocer e investigar desde edades tempranas los fundamentos de dichos lenguajes va a permitir al alumno el desarrollo de la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad de sus propias obras como garantía de éxito y de afianzamiento de las enseñanzas adquiridas (BOA 119, 2014, p. 20123).

A pesar de la oposición de numerosos sectores a la nueva ley educativa, parece que no hay muchas diferencias a la hora de enfocar el área si hablamos de los beneficios que según estos textos tiene⁴. En los dos se repiten los mismos términos: atención, percepción, inteligencia, memoria, imaginación, creatividad, comunicación, lo afectivo/emocional, la sensibilidad hacia el sentido estético... Como ya habíamos anunciado, existen diferentes formas de racionalidad que configuran estos dos currículums, que se asemejan demasiado si tenemos en cuenta que existe una diferencia de siete años entre ellos, en los que se podría haber incluido una perspectiva más cultural y crítica que se acerque a las necesidades actuales de los alumnos. Por el contrario, se salvaguarda la tendencia continuista de mantener lo perceptual y lo comunicativo, de manera descontextualizada. Es más, se ha optado por un carácter menos holístico pues elimina pasajes como el siguiente que habrían podido servir de trampolín para una nueva concepción curricular más cerca de la Cultura visual:

La observación debe centrarse en la indagación, análisis e interpretación del entorno natural y de la actividad y creación humanas, entendida esta

⁴ En el epígrafe *Consideraciones previas a la presentación de nuestro instrumento de evaluación* mostramos la relación de carga lectiva entre las dos leyes.

última como generadora de objetos y elementos presentes en lo cotidiano y de representación puramente artística, pero como reflejo de una sociedad que ha ido evolucionando con el tiempo y que hoy podemos conocer mejor gracias a la herencia cultural que nos ha legado (BOA 65, 2007, p. 8805).

Como síntesis, podemos concluir que las dos leyes son, *grosso modo*, muy similares, justificándose en términos propios de la racionalidad comunicativa y perceptual principalmente, aunque también encontramos algún atisbo de racionalidad expresiva y cultural, esta última en menor grado del deseado.

Para Hernández (2010):

Cuando un estudiante realiza una actividad vinculada al conocimiento artístico, la investigación ha puesto de manifiesto ... que no sólo potencia una habilidad manual, desarrolla uno de los sentidos o expande su mente, sino también, y sobre todo, perfila y fortalece su identidad, en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar... lo que le rodea y a sí mismo (p. 49).

Por ello, no sólo ayuda a adquirir destrezas motrices y los conocimientos formales que tradicionalmente se esperan del lenguaje artístico, sino que principalmente, y como apuntaba Vigostky, el conocimiento artístico exige un pensamiento de orden superior que utiliza tales estrategias. Propician los mecanismos para *aprender a aprender* que según Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986) son los encargados del aprendizaje más importante (Agirre, 2005, p. 88).

Si la educación artística ayuda a desarrollar, potenciar y estimular al alumno en los términos anteriores cabe preguntarnos: ¿por qué ha sido dinamitada sistemáticamente?, ¿existe un abismo entre teoría y práctica?

Nuevos conocimientos sobre inteligencia, creatividad y desarrollo cognitivo. Implicaciones para la comprensión de la Educación Artística

El lenguaje visual siempre ha tenido un peso muy importante en nuestra sociedad, pero es a partir del s. XX cuando experimenta un auge muy importante propiciado por los medios icónicos de masas y por el desarrollo de una nueva disciplina: la semiótica o ciencia de los signos (Marín, 2003).

El poder comunicativo de una imagen u objeto no se había equiparado hasta entonces con la capacidad comunicativa que tenía un texto escrito, es por ello, que nuevos autores desarrollan teorías que aúnan percepción y pensamiento, como la *Psicología de la Gestalt*. Como todo lenguaje, el artístico se rige por unos elementos básicos, unas reglas y unos códigos:

... pensar dentro de un determinado arte es algo parecido a usar ciertas clases de símbolos en ciertos sentidos, de tal modo que un individuo que quiera participar activamente en los procesos artísticos solamente debe aprender a “leer y escribir” en tales sistemas simbólicos (Agirre, 2005, p.89).

Dondis (1976) propuso un decálogo sobre los elementos básicos del lenguaje visual: el punto, la línea, el contorno, la dirección, el tono, el color, la textura, la proporción, la dimensión y el movimiento.

Autores como Arnheim (2008) repararon en investigar el conjunto de las operaciones cognoscitivas que se llevaban a cabo a la hora de enfrentarse a un objeto o imagen, como sucede con los procesos cognitivos que se utilizan al decodificar un mensaje escrito: “No parece existir ningún proceso del pensar que, al menos en principio, no opere en la percepción. La percepción visual es pensamiento visual” (Arnheim, 1976, p. 13).

Frente a esta visión paralingüística de las artes (Agirre, 2005), Gardner y el Proyecto Zero discuten esta cuestión tan extendida en esos momentos, planteándose las

funciones, el origen y el desarrollo de las habilidades cognitivas que no son propias de las habilidades alfanuméricas.

El objetivo del Proyecto Zero era comprender y, más tarde, mejorar la calidad de la educación artística. Dentro de este proyecto de la Universidad de Harvard, Gardner y su equipo se aventuran a romper con la idea que hasta entonces se tenía de la inteligencia. Una idea lineal y unitaria enraizada por Piaget y que todavía hoy tiene mucho peso en el campo de la psicología. Debido a la complejidad conceptual del término inteligencia, los investigadores del proyecto fueron los protagonistas de revolucionar la psicología cognitiva y se aventuraron a trabajar en lo que se denominó *Teoría de las inteligencias múltiples*, si bien, como apunta Agirre (2005) ya Lowenfeld describió las diferencias entre *mentalidad visual* y *mentalidad háptica* en lo referente a la actividad creadora de los alumnos:

La persona con mentalidad visual es la que se relaciona con el medio primariamente, a través de los ojos, y se siente como espectadora. La persona con tendencia háptica, por el contrario, se preocupa esencialmente por sus sensaciones corporales y sus experiencias subjetivas, que le afectan emocionalmente (Lowenfeld, Brittain, Ucha de Davie y Eguibar, 1982, p. 273).

¿Pero qué apuntaba la nueva teoría de Gardner⁵ y su equipo? Hasta entonces, Piaget había estudiado la inteligencia como un concepto genérico que abarcaba numerosas operaciones lógicas y que se adquiría a través de estadios que se relacionaban con la edad de los sujetos; en otras palabras, la inteligencia era un medio que se adquiría a través del tiempo para conseguir los objetivos de cada estadio del desarrollo. Frente a esta visión, la Teoría de las inteligencias múltiples⁶ apuesta por la existencia de varias inteligencias que, en principio, no tienen porque guardar relación las unas con las otras. Esto es debido a la infinidad de respuestas que podemos dar ante un problema o

⁵ Gardner también redactó su teoría evolutiva, organizando el conocimiento en: Conocimiento intuitivo, conocimiento simbólico de primer orden, conocimiento de los sistemas notacionales y dominio de los cuerpos formales del saber.

⁶ Inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

estímulo de nuestro entorno. Los individuos ostentan diferentes grados de complejidad en cada una de estas *capacidades*, además de configuraciones o combinaciones desiguales entre tales inteligencias. En palabras de Gardner (1993), citado por Agirre (2005):

... creemos que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “inteligencias”. Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación entre éstas capacidades (p. 90).

Otra de las diferencias más significativas con respecto a Piaget es que Gardner mantiene que la incidencia de la cultura es crucial para el desarrollo de la cognición humana.

La aceptación de la Teoría de las inteligencias múltiples tiene influencia e implicaciones si no en la práctica docente, por lo menos en la nueva concepción de educación. Abre un camino importantísimo en lo que hoy denominamos atención a la diversidad pues, al asumir que los alumnos presentan niveles de desarrollo desiguales para cada tipo de inteligencia, deberíamos aceptar también una educación centrada en el individuo para que sea capaz de potenciar y desarrollar las distintas inteligencias. Aunque, Hernández (Agirre, 2005, p. 90) se muestra cauteloso y advierte sobre el peligro de mantener la inteligencia como factor de segregación escolar y social, ya que, en el supuesto de identificar a un alumno altamente competente en un ámbito determinado, se potencie sólo éste, en detrimento de otras inteligencias que son igualmente necesarias para el pleno desarrollo, tanto en lo social como en lo personal. Por lo tanto, todas las inteligencias están al mismo nivel, debido a la no jerarquización de éstas. Huelga decir que se deberán potenciar aquellas en las que su nivel es sobresaliente o incidir en otras en las que, quizás, la velocidad de adquisición sea más lenta. Este irregular desarrollo entre las distintas parcelas cognitivas y atendiendo a los distintos ritmos de aprendizaje, abre o reabre el debate sobre el actual modelo de escuela configurada en niveles por edad. Pone en entredicho las materias consideradas importantes, como matemáticas o lengua, pues, como hemos venido argumentando hasta ahora, Gardner no describe la supremacía de una inteligencia frente a otra (Agirre,

2005). Las consecuencias sobre la aceptación total de la teoría son ciclópeas, pues habría que repensar el sistema educativo en su totalidad: áreas de gran consideración social serían susceptibles de fusión, la organización en niveles por edad se vería modificada, los métodos de evaluación deberían ser revisados dada la heterogeneidad de los alumnos... Nos encontraríamos ante el rechazo de muchos sectores, sobre todo los concernientes a esas áreas que anteriormente hemos calificado como *importantes*.

El menosprecio de las actividades artísticas, que es uno de los hilos conductores de este ensayo, puede ser beneficioso y jugar a nuestro favor en tanto en cuanto las propuestas de reforma son siempre mejor acogidas en áreas que no se comprenden como básicas. Gardner (Agirre, 2005), entendiendo la dificultad de las reformas, apunta algunas consideraciones relacionadas con la formación artística dentro de la organización escolar actual:

- Debe ser impartida por maestros u otras personas con conocimiento sobre cómo piensan los individuos alrededor del arte.
- El aprendizaje artístico se organizará en proyectos durante cierto período de tiempo.
- Se atenderá a la evaluación de cada inteligencia que tome parte en el hecho artístico.
- Se desestiman las propuestas de convergencia hacia un determinado gusto artístico y se abogará por la libertad de elección para inculcar valores de crítica.
- La educación artística se relacionará con todos los agentes tocantes al arte.

Estas son algunas de las pautas o consideraciones generales a las que apunta Gardner como decisivas en una formación artística de calidad. Si bien este autor ha estado adscrito a movimientos como el DBAE, entendemos estas directrices como cimentadoras de una educación actual, sean cuales fueren las propuestas desde las cuales se oriente la misión pedagógica.

Como conclusión hay que volver a recalcar la importancia que la Teoría de las inteligencias múltiples tiene en el desarrollo del currículum de Educación Artística, como así se muestra en el actual, en el que podemos encontrar referencias al término: “La estimulación de las inteligencias múltiples requiere ...” (BOA 119, 2014, p. 20128), “... que permiten al alumno desarrollar todos sus talentos e inteligencias” (BOA 119, 2014, p. 20127).

Asimismo, encontramos otro concepto que se repite en nuestros textos legales de manera reiterada: la creatividad. Ésta se entiende, en general, como consustancial al hecho creativo, pero se omite cuando tratamos otros campos del saber escolar, o acaso ¿no se puede ser creativo en ciencias o matemáticas? Romo (1987, p. 178) escribe lo siguiente en palabras de Guilford:

... las aptitudes creadoras se definen en relación con la solución de problemas. La sensibilidad hacia los problemas es una actitud perceptual general que capacita a los individuos a darse cuenta de lo inusual, de lo raro, de inconsistencias aparentes. Tal disposición ofrece al individuo numerosos problemas para resolver.

Este autor hace una crítica al Conductismo al poner en duda el sistema E-R (estímulo-respuesta) a la hora de estudiar la creatividad puesto que, en su opinión, no explica los procesos internos, lo que influye sobremanera en los estudios que desde el paradigma cognitivista se han venido realizando hasta la fecha.

Es innegable la relación entre creatividad e inteligencia, como así demuestran los trabajos realizados por Binet, Terman, Guilford o Gardner entre otros. Mediante la psicométrica, Guilford⁷ diseña test que responden a ítems relacionados con las características que en un principio se presuponen de un individuo creativo. Para ello, parte de la observación de personalidades definidas socialmente como creativas: científicos, inventores, artistas... para definir, a priori, los rasgos comunes relativos a dichas personalidades. En una primera fase de sus investigaciones establece los siguientes: sensibilidad a los problemas, fluidez, originalidad, flexibilidad y redefinición; éstos se circunscriben a dos categorías aptitudinales superiores: las aptitudes relacionadas con la *producción divergente* (PD) y las aptitudes de *transformación*.

Existe un gran debate en torno a los test diseñados para evaluar la creatividad, por lo que las investigaciones cognitivistas intentaron incrementar el rigor de éstos, así como criticar “los excesos de la aproximación psicométrica que mezcla fenómenos demasiado diversos en sus estudios” (Agirre, 2005, p. 184).

⁷ Para saber más: Guilford, J. P. y Hoepfner, R., (1971). *The analysis of intelligence*. US: Mc Graw-Hill Inc.

Los test que se centraban en la observación de la capacidad creativa son sustituidos por la investigación sobre la creatividad poniendo atención a los procesos inherentes al propio hecho creativo para desvelar los verdaderos mecanismos mentales que están relacionados o asociados a otros procesos psicológicos superiores.

Gardner, en relación con su teoría sobre las inteligencias, apunta que, al igual que no existen individuos inteligentes en todas las esferas, no hallaremos sujetos creativos en todos los dominios. Vygotsky añade el componente social, indispensable en el pensar postmoderno que tiene en cuenta tanto los procesos psicológicos como la cultura. Por lo tanto, se entienden dichos procesos en el contexto particular del individuo, teniendo en cuenta sus circunstancias personales y sociales: “Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él” (Vygotsky, 1982, p. 37).

Este componente sociocultural es puramente postmoderno. Las aproximaciones actuales al término creatividad añaden el contexto como factor determinante. Esto se puede observar en Csikszentmihalyi (1996), Gruber, Hernández o Gardner. El sujeto creativo lo es en tanto en cuanto es considerado como tal por la cultura en la que vive; entendiendo el concepto de creatividad como constructo social en continuo cambio.

Agirre plantea como capitales de la nueva investigación sobre creatividad, el destierro de ciertos perjuicios o mitos existentes en torno al término. Primeramente señala que hay que romper con la idea romántica que hasta ahora se había tenido de los niños, y reproduce las palabras de Gardner: “Durante una era en que todas las culturas están en contacto recíproco y en que los niños están desde muy pronto bajo el influjo del conocimiento, los misterios, maravillas y horrores del mundo, quizás la inocencia infantil deba ser sacrificada para siempre” (Agirre, 2005, p. 200).

Apunta que hay que exiliar la tradición genetista que concibe la creatividad como un don inamovible que no puede ser entrenado y desarrollado. Además, como hemos apuntado anteriormente, la creatividad se puede trabajar en todas las disciplinas del saber, no siendo exclusiva del mundo artístico. Por ello, el guía que oriente al alumno (no necesariamente maestro) tiene que dominar perfectamente el campo en el que se mueve para poder potenciar la creatividad en esa parcela del saber, desarrollando estrategias concretas y especializadas.

Diferentes perspectivas de la Educación Artística a lo largo de la historia del s. XX

Los movimientos vanguardistas del s. XX, inspirados por Gauguin o Van Gogh, habían puesto en entredicho el concepto que hasta entonces se tenía de arte. Impresionistas, expresionistas, fauvistas, cubistas, futuristas... rompen con el arte del momento para acercarse a postulados más innovadores y transgresores que, en muchas ocasiones, volvían a la esencia, a los orígenes. Es por ello, que artistas de la talla de Franz Cizec reparan en el dibujo infantil como un estilo artístico propio: nacen las clases de dibujo libre y espontáneo, y por extensión lo que se conoce actualmente como *Autoexpresión Creativa*. Este nuevo enfoque de la Educación Artística es realmente revolucionario y contestatario, pues rompe con las ideas totalitarias que se desarrollaron en el Viejo Continente. Tras la victoria aliada en la Segunda Guerra Mundial, los valores europeos se renuevan, siendo estos reflejo del modelo estadounidense (Marín, 2003, pp. 29-30).

Fueron Read y Lowenfeld los máximos exponentes de esta tendencia pedagógica con fuertes raíces *rousseaunianas* y cimentadas en las teorías de la Escuela Nueva. La *autoexpresión creativa* se centraba en el dibujo libre, por lo que el estudio de aspectos artísticos (composición, colorimetría, estudio de los clásicos...) quedaba en el olvido en pro del trabajo espontáneo y adecuado a los estadios evolutivos de cada alumno, descritos por Piaget y reformulados más tarde por el propio Lowenfeld. Tenía una clara tendencia antropocentrista, poniendo el acento en la adquisición de valores humanistas como la libertad, la sensibilidad o la creatividad entre otros. Marín (2003), en palabras de Lowenfeld y Brittain, escribía lo siguiente:

Probablemente, una de las habilidades básicas que se debería enseñar en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las contestaciones e indicaciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contienen precisamente ese factor... A veces se dice que hay pasos definidos hacia el proceso creador y que uno de los primeros e importantes es la preparación. Sin embargo es evidente que el niño crea con cualquier grado de conocimiento que posea en ese momento. El acto mismo de la creación puede proporcionarle nuevos

enfoques y conocimientos para desarrollar una acción e el futuro. Probablemente, la mejor preparación para crear sea la creación misma. ...darle al niño la oportunidad de crear constantemente con sus conocimientos actuales es la mejor preparación para su futura acción creadora” (Marín, 2003, p. 31).

De manera simultánea a la divulgación de esta tendencia, a mediados del s. XX, tienen lugar dos hechos que van a cambiar la Educación Artística: por un lado la contribución a la creación, por parte de la UNESCO, de la Sociedad Internacional de Educación a través del Arte (INSEA. *International Society for Education through Art*); por otro lado, la redacción de un documento mundial mediante el cual la Educación Artística se hacía obligatoria en el currículo de la escuela primaria adoptando la libre expresión como método más adecuado.

La Educación Artística tal y como se concebía fue puesta en entredicho por el profesor Elliot W. Eisner que revisó durante los años setenta del pasado siglo los pilares centrales de ésta. Ya no importa tanto el proceso creativo espontáneo sino que, a partir de ahora, la Educación Artística girará en torno a la construcción de conocimientos especializados en cada cultura: “La creatividad ya no es entendida como una capacidad innata de todas las personas ... sino que es entendida como la capacidad para dar con respuestas innovadoras a partir de un profundo conocimiento y dominio de las convenciones artísticas” (Marín, 2003, p. 38).

Nace, a comienzos de 1980 la DBAE (Educación Artística Basada en la Disciplina) de la mano del propio Eisner y de figuras especialistas en educación artística como Chapman, Gardner, Clark, Day y Greer. Los contenidos se estructuran fuertemente en torno a la estética, la crítica del arte, la historia del arte y las modalidades artísticas; las obras de arte son el eje vertebrador de la DBAE. Para Greer (1984) la Educación Artística tiene que formar individuos cultos que sepan de arte, conozcan las obras artísticas y sean capaces de reaccionar ante la experiencia estética del arte (Marín, 2003).

¿Qué trabaja la Cultura visual?

Si, como ya hemos visto anteriormente, a finales de la Segunda Guerra Mundial se abogó por aunar los valores occidentales para reflotar ciertas disciplinas del saber, tales valores se ponen hoy en entredicho pues “coloca a la cultura occidental en una situación de apertura y mestizaje que también afecta a las tendencias más recientes de la educación artística” (Agirre, 2005, p. 289). La educación artística tiene que hacer frente a un cambio epistemológico en las ciencias sociales, a la aparición de la psicología cognitiva y al avance en investigación pedagógica, así como a una nueva concepción de arte (p.289).

La Postmodernidad⁸ es una etapa de transformaciones instantáneas, de continuo cambio: globalización, movilidad cultural, Internet... Las teorías educativas actuales tienen que saber responder a este ir y venir de información, adaptándose al cambio social que se está produciendo en la cultura popular, por ello, tendrán que ser ágiles, permeables y abiertas: “lo que hace y aprende el alumnado en las aulas no puede estar desconectado o desfasado de lo que sucede en el campo profesional, ni en los debates sociales” (Marín, 2003, p .39).

Surge a finales del s. xx, debido al maremánum cultural, una respuesta teórica basada en los postulados postmodernos y en las nuevas tecnologías, que no ha tardado en denominarse *Cultura visual*. Esta nueva corriente pretende romper con ciertos aspectos hasta ahora inamovibles: la epistemología y las concepciones de temporalidad y espacialidad, principalmente.

Hasta la fecha, la epistemología moderna⁹ se fundamentaba en la confrontación de pares que lleva al sujeto a encasillar la realidad en positiva o negativa. Para nada es un planteamiento actual. Esta manera caduca de cimentar el conocimiento es revisada y reformulada para dar lugar a postulados que versan sobre la complejidad de los componentes que intervienen en cualquier intercambio sociocultural, desterrando así

⁸ Algunos autores como Agirre recelan de este término. Utilizaremos esta nomenclatura por ser la terminología al uso.

⁹ No confundir *modernidad* con *modernismo*.

valores, hasta ahora, universales¹⁰. El análisis de los productos sociales como el arte, ha de ser estudiado desde una perspectiva multidisciplinar, desterrando la antigua visión dicotómica.

Otros de los aspectos incuestionables eran las concepciones espaciotemporales, que respondían a las cuestiones humanas de manera lineal y estanca. La Cultura visual¹¹ aboga por la reformulación de estos indisolubles grandes tópicos: tiempo y espacio (estudiados tradicionalmente como historia y geografía). El concepto de tiempo adopta una visión marxista y positivista y huye de los discursos lineales, ofreciendo la historia como un espacio multidimensional (Agirre, 2005). Por otro lado, un determinado espacio geográfico no es único artífice de su cultura. Los pueblos son permeables al mestizaje, a la globalización cultural. Es por ello que la noción de patrimonio vinculado al espíritu nacional (relacionado con un territorio específico) se tiene que mostrar como el cruce de diferentes culturas, miradas y valores.

Pero, ¿qué propone la propuesta de Cultura visual? Partiendo de la premisa de que la etapa escolar tiene que estar conectada con la vida real del alumno, se propone trabajar mediante una metodología teórico-apreciativa a través de proyectos relacionados con situaciones reales para que se puedan establecer nexos de unión entre los diferentes agentes que modelan, de manera directa o transversal, un objeto¹². Es un paradigma¹³ muy crítico, adisciplinar y antidogmático que “pretende investigar sobre

¹⁰ Rabinow (1986) propone *antropologizar* Occidente. A diferencia del mito romántico, procedente de la tradición *prerenacentista*, que aseguraba que la producción cultural partía del genio individual. El individuo ya no es libre e independiente, sino que la identidad de éste es producto del contexto sociocultural de su entorno.

¹¹ Término afianzado en nuestro país por el catedrático en Educación Artística, Fernando Hernández, siendo Paul Duncum una de las figuras más identificadas con la nueva propuesta.

¹² Conocido en esta corriente como *artefacto*; anuncios, obras de arte socialmente concebidas como tales, arquitectura, películas, graffiti, realidad virtual, redes, escultura objetos cotidianos, diseño, moda...

¹³ Tal catalogación es de Francisco Maeso Rubio.

objetos para aprender con ellos, del mundo que representan, y de la vida de las personas que se han relacionado con ellos” (Hernández, 2010, p. 163). Parafraseando a Hernández, el objetivo principal es conocer y analizar las representaciones que los seres humanos, según sus características sociales, culturales e históricas, han hecho de la realidad; además, la Cultura visual es el aglutinante de diversos campos del saber, que permite conectar y relacionar la vida fuera de la escuela con “el aprendizaje de estrategias para descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela” (p. 174). Para algunos autores academicistas, este enfoque deja de lado los aspectos más productivos, creativos y formales, si bien se trabajan éstos mediante la realización de proyectos sobre centros de interés, atendiendo no sólo a los aspectos formales sino también al contexto que los envuelve.

Estudio de la cuestión: principales obstáculos del área

Uno de los objetivos primordiales de este TFG es evidenciar las carencias que ya desde la implantación del área de Educación Artística¹⁴ se vienen detectando en nuestro país. Multitud son los tópicos que circundan la problemática artística en la escuela, y son, por su naturaleza, aspectos muy controvertidos. Vamos a presentar someramente, los que a nuestro juicio son los principales, ya que analizar minuciosamente este tema desbordaría la naturaleza de este trabajo. Los principales fenómenos o agentes que condicionan la mala praxis artística en las escuelas bien podrían ser los siguientes: menospicio social y falta de reconocimiento, escasa formación de maestros, inexistencia de un perfil profesional especializado, escaso debate universitario, falta de consenso investigador y todo lo concerniente al currículum.

¹⁴ No entraremos en el debate, apasionante y vivo, que suscita tal denominación, pues no es nuestro objeto de estudio en este TFG.

Menosprecio del Arte

Cualquier docente competente, esto es, en permanente contacto con los estudios y teorías que se publican, acertará al afirmar que la Educación Artística sigue siendo lo que popularmente se denomina asignatura *maría* en la mayoría de centros del territorio. Esta consideración tan extendida tiene su base en las concepciones históricas y socioculturales que el grueso de la población tiene y ha tenido de arte, amén de la opinión vertida sobre educación artística. El mito popular que relaciona al artista con un *don natural* (Agirre, 2005 y Hernández, 2010) ha ayudado a establecer una creencia generalizada: sólo aquellos que por naturaleza despuntan en tareas artísticas son merecedores de una educación especializada que ayude a potenciar sus capacidades. Agirre (2005, p. 52)) escribe lo siguiente: “La paradoja de esta posición es que no se valoran de la misma manera otras habilidades, como la escritura, de forma que nadie se plantea que si alguien no ha *nacido* para escritor es inútil enseñarle a escribir”.

La sociedad actual muestra una falta total de reconocimiento y desprecio social a los *profesionales* del arte y a todo lo que orbita a su alrededor, y “por ello queda fuera de un sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad” (Agirre, 2005, p. 53). El sistema de perjuicios implantado durante años se ha encargado de *demonizar* los campos del saber relacionados con las ciencias sociales, y, de manera todavía más marcada, con las artes. El ciudadano necesita que, de los estudios realizados en cualquier ámbito, se saque una sola conclusión, apoyada por estadísticas numéricas y fórmulas matemáticas que ratifiquen, sin lugar a ninguna duda, la conclusión del estudio. Reducir todo a recetas numéricas deja de lado el carácter humano de la problemática social, que es mucho más compleja. Por ello, no se tienen en tanta consideración las investigaciones relacionadas con lo social, y se presentan como mera palabrería entre *intelectuales*. Esta idea generalizada viene dada por nuestro sistema económico que desecha a los profesionales que no producen bienes materiales o herramientas para producirlos. La actual Educación Artística es heredera de su historia más reciente, hija de una asignatura que, desde el s. XVIII, se llamó *Dibujo* en escuelas de todo el territorio hasta la Ley General de Educación de 1970 y que viene determinada por la racionalidad industrial que formaba

(y todavía forma) a los alumnos en la adquisición de destrezas manuales y de un único criterio del gusto artístico.

Es probable que cierto sector de la población vea en las clases escolares de plástica un momento para realizar experiencias divertidas y entretenidas, explorando técnicas pictóricas varias que ayudan más tarde a decorar los pasillos y las aulas del colegio, sin ser éstas constituyentes de un saber útil para los más pequeños. Y no se equivocan: el actual planteamiento del área artística se resume, por desgracia, en *pintar y recortar*.

Sea como fuere, la ceguera social impide observar la evidencia: nos encontramos en un contexto social de grandes y rápidos cambios, donde se demandan (o deberían demandar) estrategias cognitivas, que van desde el análisis de situaciones diversas hasta la resolución de problemas.

Formación de maestros

Esta falta de consideración social es generalizada e impregna a los diferentes agentes que deberían conformar una enseñanza de calidad para todos. Agirre (2005) aboga por una renovación y actualización del profesorado “porque sólo un cuerpo docente que domina la materia objeto de aprendizaje está preparado para recoger en beneficio del proceso la multitud de aspectos emergentes que durante él se producen” (p.137).

Cualquier lector que tenga conexión a la red podrá investigar el plan de estudios de magisterio en diferentes facultades españolas. Hemos navegado por diferentes universidades públicas y hemos comprobado la naturaleza (obligatorias u optativas) y la carga lectiva que tienen las asignaturas relacionadas con el arte (Anexo I). Estas asignaturas son obligatorias en todos los centros, variando su carga lectiva de seis a nueve créditos ECTS, pero tan sólo existe una asignatura por grado. La carga horaria de las asignaturas relacionadas con la Educación Artística sólo representa el 2,5% del total de créditos necesarios para completar Magisterio de Primaria frente a otras áreas como

Matemáticas (7,5%), Lengua (10%) o Conocimiento del Medio (10%)¹⁵. Como es obvio, estos centros no ofertan menciones relacionadas con la Educación Artística¹⁶, fruto de la falta de consideración social que impregna también el ámbito universitario. De las universidades consultadas¹⁷, tan sólo la Universidad Autónoma de Madrid propone una mención especializada llamada *Arte, cultura visual y plástica* (Anexo II).

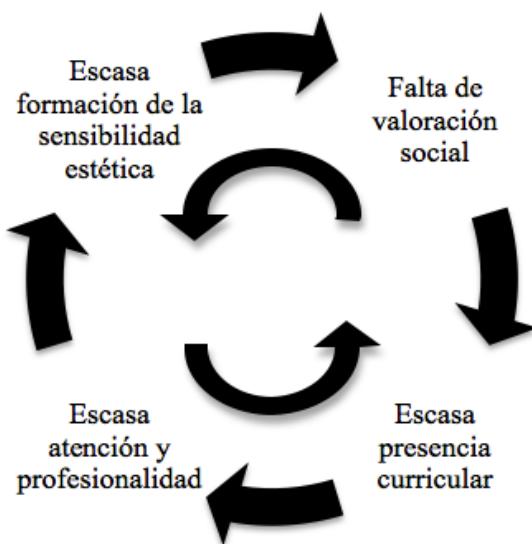
El profesorado de materias artísticas desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las competencias creativas de alumnos y jóvenes. Un reciente estudio sobre el impacto de la cultura en la creatividad (Impact of Culture on Creativity, KEA European Affairs 2009) identificó la formación de los docentes como una de las principales áreas que habría que mejorar para generar un entorno de aprendizaje creativo en los centros. ... En noviembre de 2007 el Consejo de la Unión Europea señaló también que “la educación y la formación del profesorado constituye un elemento esencial de la modernización de los sistemas de enseñanza y formación europeos” (Consejo de la Unión Europea, 2007). Así pues, es importante analizar el perfil y la formación de quienes tienen a su cargo la enseñanza de las materias artísticas en los distintos países europeos (EACEA, 2009, p.65).

¹⁵ Porcentajes referidos al plan de estudios de Magisterio de Primaria en UNIZAR, similares a los de las universidades consultadas.

¹⁶ Se ofertan menciones en Música pero no en Plástica.

¹⁷ Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Universitat de Barcelona (UB), Universidad de Sevilla (US), Universidad del País Vasco (EHU), y Universidad de Zaragoza (UNIZAR).

La casi inexistencia de un perfil profesional formado y especializado revierte en la mala educación visual que reciben los estudiantes en las escuelas fruto de la falta de debate universitario, que viene dado, a su vez, por el olvido administrativo-institucional. Agirre (2005, p. 54) ilustra con el siguiente cuadro el círculo en el que se mueve la educación artística; como podemos observar, los argumentos que hemos esgrimido hasta ahora forman parte de un círculo vicioso.



Pero, ¿cómo se puede hablar en las universidades de innovación educativa si nada ha cambiado en Educación Artística desde hace décadas¹⁸? Desde la Universidad se insta a los estudiantes a que estén actualizados, interesados, involucrados con las nuevas teorías educativas, innovando en el aula siempre que sea posible. ¿Dónde está su innovación?, o mejor dicho, ¿dónde está su adaptación a la realidad? Como hemos visto, la educación artística está encerrada en una cárcel de olvido y pasotismo. La única manera de volar libre será la rebelión de alguno de los vigilantes que la custodian y, siendo francos, la vía más factible y realista es un cambio en la Universidad. Tiene que ser la encargada de encabezar la revolución contra la actual práctica, contra la administración y contra la sociedad que infravalora las artes si es preciso. Compartimos la idea de Jackson que considera la posibilidad de “rebelión contra las convenciones

¹⁸ Nos referimos a la práctica en el aula de primaria.

establecidas por las autoridades académicas, resistencias y protestas ante ... las exigencias académicas que se tratan de imponer” (Torres, 1996, p.63) . Los maestros de primaria son la parte visible del iceberg, los últimos responsables, por lo que es obligación profesional y moral de las facultades formar al profesorado para poder ofrecer una educación de calidad; amén de que los futuros maestros exijan a los órganos de gobierno de las facultades un reajuste continuo de las asignaturas que se imparten en sus campus.

El poder del currículum. Dimensión política. Marco legislativo

Otro de los fenómenos que definen o condicionan la enseñanza de las artes visuales es el currículum. La historia curricular española es una historia marcadamente política, que responde a unos intereses partidistas manejados, cada vez más, por los poderes fácticos del momento. Desde la restauración democrática se han sucedido cinco leyes orgánicas que regulaban el sistema educativo: Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España (LOGSE) de 1990, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE¹⁹) de 2002, Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013. El pacto educativo es inexistente, es por ello que las leyes educativas españolas estén marcadas por intereses, de los que hablaremos más adelante, que ya difícilmente se pueden esconder.

La LOMCE irrumpió en la historia con la oposición de muchos colectivos: padres, maestros, alumnos, sindicatos... La falta de debate parlamentario debería ser inaceptable en leyes de tal calado; tanto es así que la votación²⁰ en el congreso contó, exclusivamente, con el apoyo del gobierno, oponiéndose el resto de formaciones políticas que, más tarde, presentarían 727 enmiendas al texto, de las que sólo diez

¹⁹ Derogada el 24 de mayo de 2006 por la Ley Orgánica 2/2006, por medio de un Real Decreto.

²⁰ La votación contó con 182 votos a favor, 137 en contra y dos abstenciones.

Recuperado de: http://www.eldiario.es/sociedad/LOMCE-Wert-Congreso_0_184431702.html

fueron incluidas en la reforma²¹. Pero, ¿por qué tanta controversia? ¿qué elementos añade o elimina que hacen levantar tantas ampollas?

Sin entrar en un análisis muy exhaustivo, esgrimiremos algunas razones por las cuales la nueva ley educativa ha sido criticada por multitud de sectores. Hay que entender esta ley educativa dentro de un marco nacional e internacional de crisis económica, en el que el ejecutivo pretende desbancar los servicios públicos estatales y reorientar la gestión de estos recursos a manos privadas. Colectivos como el de la educación o la sanidad se han manifestado en contra de esta intentona de privatización de los sectores públicos durante los últimos años, empujados por la ola de recortes presupuestarios que afectan a todos los destinatarios del sector.

En el caso de la educación, las ayudas y becas destinadas a diferentes fines han sido lapidadas como muestran los datos del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ver Anexo III): el gasto en ayudas para el ejercicio 2012/2013 es, sin duda alguna, el más bajo de los últimos diez años²², viéndose reducido casi a la mitad (de 129.887 a 64.251), pasando de 975.330 beneficiarios a tan sólo 319.956.

El número de profesores en la escuela pública también ha descendido (ver Anexo IV), si bien las estimaciones para el año 2013/2014²³ sobre la distribución del profesorado elaboradas por Cuerpo del profesorado público son algo más esperanzadoras, con cerca de 5.000 profesores más. Por otro lado, el número de maestros que imparten docencia en centros privados ha venido creciendo desde hace diez años, indicando como habíamos apuntado anteriormente a una estrategia de privatización de estos sectores públicos.

²¹ Recuperado de:

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/18/actualidad/1379529305_438876.html

²² No utilizamos los datos de 2013/2014 pues son cifras provisionales.

²³ Todavía no se han publicado estos datos referentes a 2013/2014

El currículum como generador/perpetuador de desigualdades

La escuela es una institución de control social y el currículum es su texto de referencia. En este texto se ponen de manifiesto el conocimiento y los valores deseados por nuestra sociedad; pero, ¿responde a los intereses de toda la comunidad o, por el contrario, responde a los intereses de un determinado grupo social? Apple apunta lo siguiente: “La capacidad que tiene un grupo para convertir su conocimiento en *conocimiento para todos* está en relación con el poder de ese grupo en la arena política y económica más amplia” (Apple, 1986, p. 88).

Por lo tanto, estaríamos decantándonos por clasificar al currículum, o a la escuela en última instancia, como un aparato de control cultural y social que milita en el poder para el poder. El currículum legitima el conocimiento y los valores de un determinado grupo en *conocimiento para todos*, reproduciendo las desigualdades que se generan en las instituciones que controlan la escuela. Estas afirmaciones pueden parecer, a priori, algo fantasiosas o incluso conspiratorias, ya que la educación es popularmente entendida como un proceso objetivo que busca formar al individuo para la vida adulta, pero tenemos que ser críticos y metódicos a la hora de hablar de currículum. Ningún lector negará que los textos educativos utilizados en el franquismo estaban cargados de esos conocimientos y valores de los que hemos hablado anteriormente, sin embargo, si se revisan los libros actuales muchos se atreverían a señalar que son impermeables a esa carga ideológica. Lo mismo ocurre con la redacción del currículum: si revisamos la Ley de Instrucción Primaria (1939) o la Ley General de Educación (1970) observaremos que estos valores y conocimientos están claramente vinculados al Movimiento Nacional y a la Iglesia Católica; pero, por el contrario, si revisamos la actual ley educativa, no podremos atestiguar quién o qué está detrás de la redacción sin un análisis exhaustivo.

La diferencia más notoria en los currículos de estas dos etapas históricas es que a diferencia de la Ley de Instrucción Primaria (1939) o la Ley General de Educación (1970), donde se evidenciaban las relaciones de los valores de estado de manera explícita, los nuevos textos curriculares encierran más dificultades si queremos averiguar cuáles son los intereses que se mueven detrás de éstos. A continuación mostramos algunas de las máximas que el estado, en diferentes períodos históricos, ha establecido para la educación:

La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino (BOE 187, 1970, p. 12527).

La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país (BOE 187, 1970, p. 12527).

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía (BOA 65, 2007, p. 8831).

... la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento (BOE 25, 2013, p. 97866).

La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos (BOE 106, 2006, p. 13).

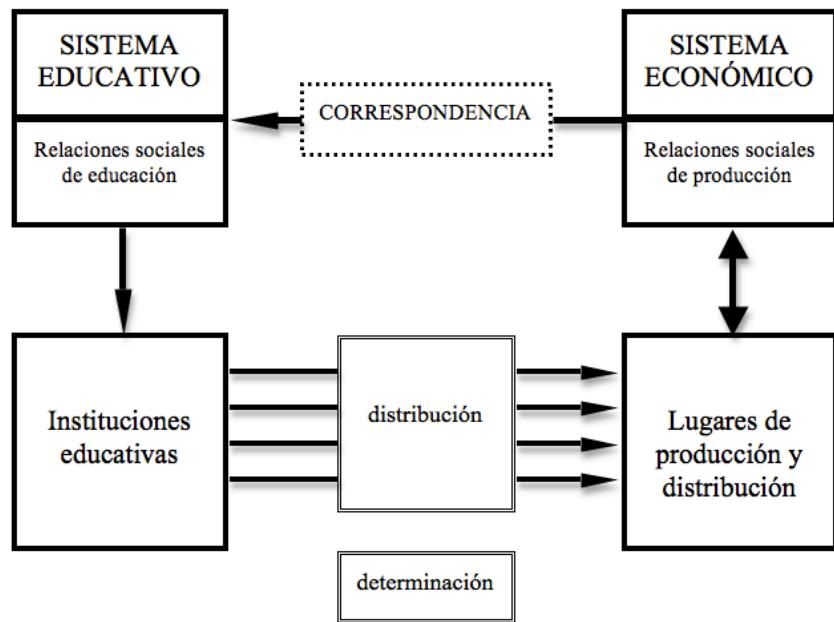
Sería un error hacer un análisis del currículum si no es de manera conjunta con la práctica educativa en el aula. Debemos relacionar la *teoría* con la práctica. Los maestros son los encargados de hacer valer la ley, pero no sólo en su significado más notorio (contenidos), sino en la asunción por parte de los alumnos de valores y conductas aceptables que, en ocasiones no son redactadas de manera explícita en el propio currículum. Nos referimos, por ejemplo, a las relaciones de poder en el propio aula o a la rutina diaria de los alumnos:

Las peculiaridades de los ritmos, de las normas, de las interacciones y de las tareas escolares en la vida diaria de cualquier institución educativa no son

algo anecdótico, sino que responden y convienen a los últimos objetivos que esta institución tiene asignados ... Es de esta manera implícita como se construyen una serie de rasgos de la personalidad apropiados para poder trabajar en una sociedad industrializada de economía capitalista (Torres, 2006, p. 61).

Estas relaciones que se ponen de manifiesto en el aula desde edad muy temprana son las que siembran la semilla para conservar, si no generar, una serie de relaciones estructurales que serán el entramado social en su vida adulta y que contribuirán al inmovilismo y a la estabilidad económica y social. La escuela, según los currículos actuales, es el lugar donde se prepara para “la participación activa en la vida económica, social y cultural” (BOE 295, 2013, p. 97866); en otras palabras, es el campo de entrenamiento perfecto para la inserción del alumno en los sistemas fabriles del momento, pues le permite asumir, como idiosincrásicas al ser humano, las relaciones jerárquicas y la autoridad, entre otros *aprendizajes*. Esta correspondencia entre la institución escolar y el sistema de producción no es algo oculto en nuestros currículos, sino que es una de las máximas que los estados establecen para la educación, de manera explícita. Jackson (1968) y, más tarde, Bowles y Gintis (1981) (Torres, 1996, p.60) van a constatar la existencia de esta relación elaborando lo que ha pasado a denominarse *Teoría de la correspondencia* (1981)²⁴.

²⁴ Para ampliar la información: Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista :La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (2a ed.). Madrid etc.: Siglo Veintiuno de España; Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas* (2a ed.). La Coruña, Paideia



Modelo de correspondencia de S. BOWLES y H. GINTIS

Falta de debate universitario. Consenso investigador

En esta sociedad del conocimiento resulta difícil explicar por qué no se está produciendo un intercambio eficaz de informaciones e investigaciones acerca de qué, cuándo y cómo aprenden los alumnos. Mucha de la bibliografía consultada en los albores de este TFG tan sólo ofrece parches a la actual concepción de la Educación Artística: propuestas calificadas de innovadoras pero que siguen los mismos parámetros que se han venido siguiendo hasta la fecha, sin reparar en la comprensión que los artefactos artísticos requieren.

En un mundo cada vez más globalizado parece razonable que las distintas áreas de conocimiento sean susceptibles de mezcolanza, sin embargo, parece no existir interés por un tipo de investigación flexible, más acorde con los tiempos. Y si la Educación Artística ya languidece a raíz de su propia problemática, la falta de investigación e interés le hace un flaco favor.

Evaluación

La Autoexpresión Creativa de Read y Lowenfeld fue a mediados del s. XX, como hemos visto con anterioridad, la filial expresionista en la escuela. Disponían de todos los instrumentos para que el alumno se expresase sin coerciones, de manera autónoma, a través del dibujo libre, enfocando este no hacia un producto, sino hacia el mero disfrute del proceso. Este movimiento, adscrito a la racionalidad expresiva (Hernández, 2010), presenta, a nuestro modo de ver, un fallo garrafal en sus postulados: el rechazo a la evaluación. No discutimos sobre la importancia de esta corriente en el contexto en el tuvo lugar, pues supuso un marco de apertura de la disciplina, pero entendemos que militar ahora en este enfoque sería más propio de una actividad de ludoteca o de un club de tiempo libre que de una escuela, precisamente por la inexistencia de un proceso de evaluación.

Pero le debemos mucho a este movimiento. Gracias a la fundación del INSEA (*International Society for Education Through Art*), a raíz de un congreso celebrado por la UNESCO en 1951, las artes visuales fueron reconocidas en tanto en cuanto se tornaron obligatorias como contenido curricular, adoptando el dibujo libre como principal método de aprendizaje.

Este epígrafe no pretende ser otra revisión de los movimientos que han conformado lo que ahora somos, sin embargo, si que podemos crear cierto paralelismo tomando como eje de simetría la evaluación. Un método o enfoque sin proceso evaluador está avocado a la desaparición, como así ocurrió con el *expresionismo infantil*. Pero, ¿qué es la evaluación?

En líneas generales, se entiende por evaluación “la realización de un conjunto de acciones encaminadas a recoger una serie de datos en torno a una persona, hecho, situación o fenómeno, con el fin de emitir un juicio sobre el mismo” (Hernández, 2010, p. 186) y que repercute en la toma de decisiones. Consecuentemente, cuantos más datos se recojan más fiel será dicho juicio.

Tradicionalmente, por lo menos en lo que respecta a nuestro país, se ha tomado la evaluación como un instrumento para la promoción o acreditación de los estudiantes,

revisando sólo los resultados y no tanto el proceso. Gimeno y Pérez (1989) advierten que la evaluación, como se entiende tradicionalmente, manifiesta un *triple reduccionismo*:

- La importancia de los resultados, olvidando el análisis y la valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El olvido de los imprevistos que pueden surgir, y de la relevancia de los significados y los procesos cognitivos internos de los alumnos.
- Hacer de la evaluación algo de maestros, siendo el alumno el que más interés debería tener en conocer su estado y su evolución educativa.

“Dentro de una concepción sistémica de la enseñanza la evaluación cumple una función insustituible de control, de análisis y valoración de la calidad de los procesos y resultados de los programas, proyectos curriculares y sistemas educativos.” (Pérez, 1989, p. 422), además debe ser el instrumento para la reorientación y la corrección del propio proceso educativo, adaptándose el docente a las problemáticas imprevistas o imprevisibles que pueden surgir, sea cual sea la índole de éstas (Hernández, 2000). Muchos docentes pueden interpretar que la teoría es perfecta, pero que no se puede hacer efectiva puesto que hay que dejar constancia por escrito y con antelación de las programaciones y, consecuentemente, de todas las unidades didácticas que las conforman, incluyendo sus correspondientes criterios de evaluación. Efectivamente, la relación entre evaluación y administración puede ser un obstáculo, y más cuando esta última convierte a la evaluación en un mero trámite burocrático. Sería interesante la aproximación de Scriven (1976) (Pérez, 1989, p. 437) a su modelo de evaluación sin referencia a objetivos, que, aunque lleno de vacíos y fallos, arroja cierta frescura a la tradicional práctica evaluadora:

[Dos preocupaciones importantes:] En primer lugar, el convencimiento de que los efectos secundarios de un programa educativo pueden ser más relevantes que los efectos acordes con los objetivos previstos y por tanto deben ser objeto de evaluación. En segundo lugar la necesidad de evitar el sesgo del evaluador al percibir y enfocar su búsqueda sólo en función de los objetivos previstos por el programa. ... El modelo sin referencia a objetivos reduce la distorsión de la investigación al proponer que el evaluador

desconozca deliberadamente los objetivos del programa. El evaluador debe investigar todos los resultados intencionados o imprevistos, porque no evalúa sólo intenciones sino fundamentalmente consecuencias. (Pérez, 1989, p. 426)

¿Tiene que (oficialmente) evaluar estos saberes si no están en los estándares de evaluación que él mismo ha definido para la programación anual?, ¿y en el plano moral y profesional?

La programación anual²⁵ debe contener, entre otros aspectos (LOMCE, 2014):

1. Organización y secuenciación de los estándares de aprendizaje evaluables ...
2. Criterios de calificación: asociación de estándares de aprendizaje evaluables, instrumentos de evaluación e indicadores de logro.
3. Estándares de aprendizaje evaluables ...
4. Diseño de la evaluación inicial y consecuencias de sus resultados.

Todo ello, circunscrito dentro del Proyecto Curricular de Centro y, siguiendo la jerarquía de la concreción curricular, dentro del Proyecto Curricular de Etapa, que es votado por el Claustro y está sujeto a inspección por parte de la administración.

Si el docente mantiene una actitud innovadora y trabaja objetivos y contenidos de manera consensuada con los alumnos a raíz de sus problemas, inquietudes e intereses, éste deberá ir elaborando paralelamente criterios de evaluación consecuentes con tales objetivos; asimismo, tendrá que atender también a los objetivos secundarios a los que hacía referencia Scriven. Pero, ¿dónde se explicitan esos objetivos y criterios de evaluación si las programaciones han tenido que ser presentadas con anterioridad?, ¿se encuentra el docente en un limbo administrativo?

Existen dos niveles de concreción curricular que podrían estar en concordancia con esta metodología, más abierta y actual. Uno es la programación de aula que es “la adaptación de la programación didáctica a las características concretas de un grupo de alumnos” (BOA, 2014, p. 17), sin embargo, esta debe estar en consonancia, en última instancia, con el Proyecto Curricular de Etapa, y por ello, los planteamientos en estos

²⁵ Denominada Programación General Anual por la LOE, y actualmente programación didáctica por la LOMCE.

dos niveles tienen que ser suficientemente semejantes. Por otro lado, se puede intentar elaborar un proyecto de innovación e investigación, incluido en el Proyecto Curricular de Etapa, sujeto por otra parte a la regulación y aceptación del departamento competente:

2. El Departamento fomentará la participación ... en proyectos de innovación e investigación que propicien cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En dichos proyectos se fomentarán, para facilitar el progreso educativo y la mejora en los aprendizajes de los alumnos, cambios organizativos, pedagógicos y metodológicos (BOA, 2014 p.18)

En nuestra opinión, y vistas las trabas que la administración nos brinda, el maestro debe buscar alternativas legales y convertirse en *ingeniero educativo* para poder adoptar otra perspectiva pedagógica que ponga tierra de por medio a la férrea tradición, ya caduca, con la que las administraciones y un gran número de profesores abordan la Educación Artística. Es obligación profesional que el maestro investigue sobre sus propios colegas para estrechar lazos y aproximar posturas, creando equipos que coordinen acciones concretas a nivel local para mejorar la calidad en los colegios, compartiendo resultados y experiencias en Internet. Las nuevas tecnologías de la comunicación nos ofrecen la oportunidad de democratizar estos conocimientos, utilicémoslas para coordinarnos y generar nuevas ideas que impriman una bocanada de aire fresco al panorama actual.

Tipos y momentos en la evaluación: la actitud del docente frente a “cómo evaluar”

Dentro de todo proceso formativo, se suelen distinguir tres fases o tipos de evaluación, conocidos de sobra por todos los profesionales de la educación: inicial, formativa y sumativa.

Evaluación inicial

La evaluación inicial tiene como misión detectar los conocimientos que el discente posee al principio del curso escolar, pero, “en tanto que su función principal es la de construir “pre-juicios” ... , se corre el peligro de que condicione una forma de etiquetar a

los alumnos ... Por eso la evaluación inicial tiene valor siempre que se mantenga como una orientación susceptible de cambiarse en cualquier momento” (Agirre, 2005, p. 114).

Actualmente, se mantiene la tradición de focalizar esta primera investigación sobre el alumno con exámenes escritos, encaminados a detectar lo que el alumno no ha retenido en cursos anteriores, explicitando las carencias una vez corregidas dichas pruebas. Para los evaluadores que utilizan este “método”, que el alumno *sepa lo que no sabe* tendría un efecto motivador para emprender el aprendizaje, hipótesis que a nuestro parecer es completamente errónea.

Es de capital importancia realizar un diagnóstico que se ajuste bastante a la realidad del aula, y un simple examen memorístico no cumple con las expectativas. Tendría sentido abordar la evaluación inicial como otro proceso más, en el que el evaluador observe la manera en la que los niños se enfrentan a un problema, conectando sus saberes previos, haciendo hincapié no solo en conceptos, sino en procedimientos y actitudes, para, posteriormente, analizar las evidencias y emitir un juicio. Ser consecuente con esta alternativa conllevaría, obviamente, más implicación por parte del maestro, pero ayudaría a diseñar una planificación de aula adaptada a tal microsociedad.

Evaluación formativa

La evaluación formativa debe ser una revisión continua del proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere de un meticuloso trabajo de observación, tanto si opta por las pruebas formales como si elige instrumentos informales. Este momento de la evaluación, que se presupone el más dilatado en el tiempo, es el que debería ofrecer a los alumnos una imagen procesual de su trayectoria, planteando el maestro un *feedback* en el que evalúe también su propia acción educativa.

Evaluación sumativa

También conocida como final, es a la que hacen referencia los estudiantes de todos los niveles formativos al hablar de evaluación. Significa la realización de un examen final en el que se materializan los objetivos que deberían haber sido adquiridos a lo largo de una etapa o curso académico. En ocasiones, si se compara la evaluación

sumativa con la inicial se puede establecer la evolución del alumno, sin embargo, a menudo se desecha la trayectoria que ha seguido, no teniendo en cuenta el nivel desde el que partió éste (Agirre, 2005).

La evaluación condiciona la selección de contenidos y objetivos del currículum. En el nuestro, deudor del enfoque de análisis de sistemas y de la evaluación por objetivos de comportamiento²⁶ (de los que hablaremos más tarde), es innegable el cariz acreditativo y de promoción de estudiantes a lo largo de los niveles de cada etapa.

Independientemente de cómo se lleve a cabo, el alumno tiene que tomar conciencia de toda la trayectoria realizando una síntesis de todo el proceso, no siendo la evaluación sumativa exclusivamente un sinónimo de medida del rendimiento.

Evaluación cuantitativa y cualitativa

En base a la estrategia de recogida de datos y de cómo el docente los interpreta, se diferencia entre evaluación cuantitativa y cualitativa.

Al amparo de la psicometría, fruto del positivismo científista, surge la evaluación de tipo cuantitativo²⁷ que busca la objetividad mediante el uso de instrumentos fiables como pruebas objetivas o test (Agirre, 2005, p. 115). Utiliza estos instrumentos, propios de otros campos como las ciencias naturales o la psicología experimental, para traducir a datos, estadísticas y números la complejidad del aula, haciendo de la educación algo aséptico que no deja lugar para plasmar las individualidades ni las situaciones no previstas. Como apunta Agirre la evaluación cuantitativa “se apoya en la existencia de un diseño curricular estable” (p. 116) ya que lo que se pretende observar a la hora de evaluar está determinado de antemano.

Otro de los puntos más críticos de esta estrategia evaluadora es la dificultad de traducir a variables operativas todas las conductas observables, que como hemos dicho

²⁶ Es interesante la síntesis que Pérez Gómez realiza en el capítulo “Modelos contemporáneos de evaluación” en *La enseñanza: su teoría y su práctica* (1989).

²⁷ También denominado “Modelo experimental”, .”esquema tecnológico”, “enfoque sistémico”, “pedagogía por objetivos”, “evaluación objetiva” (Pérez Gómez, p. 426).

en el párrafo anterior, tienen que estar previstas de antemano. La función principal es la de comprobar si los objetivos establecidos han sido alcanzados y en qué grado²⁸, siendo los datos recogidos extrapolables a otras realidades y situaciones, generalizando las conclusiones que se derivan: “La creencia en la neutralidad tecnológica y en una verdad objetiva igualmente significativa y relevante para todas las partes conduce al olvido de la diversidad de problemas planteados por los diferentes grupos de interés” (Pérez, 1989, p. 428).

Otra de las estrategias de recogida de datos es la evaluación cualitativa. Es una amalgama de metodologías de tipo cualitativo procedente de las ciencias sociales que pretende llenar el vacío que el laboratorio cuantitativo ha dejado. De la medición de resultados se pasa a la comprensión de los procesos, mucho más interesante en el plano pedagógico, pues incluye las peculiaridades cognoscitivas e idiosincrásicas que diferencian a los individuos:

L'avaluació ... ha de ser comprensiva, com a sinònim d'implicada, conciliadora, oberta en totes direccions i, en ocasions, tolerant. Si tenim clar que hi ha realitats extremadament complexes, entendrem que no poden ser tractades mitjançant procediments simples o esquemàtics. Cal ser comprensius per poder tenir un ampli domini de la complexitat que comporta l'acció, com més accions com l'educativa o l'artística²⁹ (Fontal, citado en Alonso, 2012, p. 99-100).

²⁸ Pérez Gómez, en palabras de Scriven: “Si los objetivos no merecen la pena, nada importa el grado de su consecución” (Pérez, 1989, p. 437, citado en *La enseñanza: su teoría y su práctica*).

²⁹ La evaluación ... debe de ser comprensiva, como sinónimo de implicada, conciliadora, abierta en todas las direcciones y, en ocasiones, tolerante. Si tenemos claro que hay realidades extremadamente complejas, entenderemos que no pueden ser tratadas mediante procedimientos simples o esquemáticos. Es necesario ser comprensivos para poder tener un amplio dominio de la complejidad que comporta la acción, cuanto más con acciones como la educativa o la artística (Fontal, citado en Alonso, 2012, p. 100). (La traducción de la cita es de Alonso, A.).

¿Qué postura se ha adoptado para la evaluación en Educación Artística?

Es cierto que la evaluación en Educación Artística es un tema tan controvertido como interesante. Si buceamos en la historia del área veremos que la denominación *Dibujo* estuvo latente desde el siglo XVIII hasta la Ley General de Educación de 1970 y su evaluación contaba con todos los instrumentos cuantitativos. Más tarde, como hemos reseñado anteriormente, la autoexpresión creativa eliminó todo atisbo de evaluación, por lo que la investigación en este campo sufrió un retroceso considerable. Con la llegada de la pedagogía por objetivos, la investigación en torno a la evaluación despertó de nuevo la curiosidad de pedagogos y teóricos. La nueva concepción de la educación como un proceso tecnológico conllevó, en los años setenta, la sistematización de la Educación Artística, amén de otras áreas de conocimiento. Ello fue posible gracias a la inserción en los currículums de objetivos definidos a priori, y su método de evaluación sería, salvo alguna posible excepción, el que corresponde con esta nueva corriente: la evaluación cuantitativa, la cual pone su atención en que los alumnos superen los estándares que la autoridad competente ha descrito. Es posible que en otras parcelas del saber escolar ésta sea una manera de evaluar consecuente, pero debido a la abstracción de nuestro área es difícil estipular objetivos operativos concretos alejados de concepciones subjetivas. Concepciones subjetivas que no escapan del juicio del evaluador en tanto en cuanto está condicionado por su experiencia, la imagen que tenga éste respecto al alumno, el clima de clase, etc.

La llegada del evaluar cualitativo puso en duda el modelo experimental, pero parece que, al menos en el área que nos concierne, no ha sido desterrado al cien por cien. Así lo demuestra el nuevo currículum aragonés que en una primera lectura parece ser un texto políticamente correcto, adaptado a las nuevas corrientes pedagógicas y teorías psicológicas. Sin embargo, no es más que un disfraz para esconder su verdadera personalidad. Aunque a nuestro parecer la LOE ya era un ejemplo de currículum cerrado, la LOMCE explicita meticulosamente los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje, que en el anterior texto se redactaban más vagamente. Las

evaluaciones externas que contiene la ley³⁰ hacen de la educación algo deshumanizado y sirven al ejecutivo para justificar, basándose en estadísticas numéricas, medidas que de otra manera serían tachadas por la comunidad de impopulares. Si este es el carácter de la nueva reforma es congruente que el sistema de evaluación sea eminentemente cuantitativo, observable y sin capacidad de distracción:

A partir del referente de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables, la evaluación será continua buscando la mejora de los aprendizajes y de los resultados. Estos referentes nos proporcionan una evaluación objetiva y coherente entre los procedimientos para el aprendizaje y la evaluación misma. Los instrumentos de evaluación serán variados, objetivos y acordes con la finalidad de la misma. (BOA 119, 2014, p. 20188)

La redacción del currículum artístico no deja de ser una mera declaración de intenciones.

¿Qué perspectiva se podría adoptar para la evaluación desde una óptica holística y culturalista de la Educación Artística?

Como no podía ser de otra manera, nos decantamos por una evaluación de tipo cualitativo y eminentemente formativa dada la naturaleza puramente subjetiva, cultural e imprevisible del Arte y de la Educación Artística. Apostamos por la transferencia de conocimientos que nos permite la resolución de problemas en detrimento del uso exclusivo de la memoria, basándonos en la observación y evaluación de los procesos *versus* la calificación de los productos. La Educación Artística debe ser un trampolín para la comprensión de la cultura visual que avanza vertiginosamente y que nos bombardea continuamente en un mundo controlado por las imágenes y sus significados:

³⁰ La primera en 3º (favorable o desfavorable), la segunda en 6º (insuficiente, suficiente, bien, notable o sobresaliente) (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria).

No cal insistir en la implicació de l'art en els mitjans. Per tant, els mitjans de comunicació de masses són l'encreuament d'aquests dos camins que són l'art i l'educació. I alhora l'avaluació proporciona les claus per guiar-se en aquesta societat de consum en la qual l'educació, l'art i la mateixa evaluació també es consumeixen³¹ (Fontal, citado en Alonso, 2012, p. 100).

Pero, ¿qué podemos evaluar? El profesorado, por lo menos el que imparte Educación Artística que raramente muestra una actitud profesional, está acostumbrado a no reflexionar acerca de su actividad docente pues parte, como hemos enunciado durante todo este TFG, del desconocimiento del área y de un cierto menosprecio. La hora semanal dedicada a Plástica es el lugar para recortar, pintar y hacer manualidades. Como es evidente, no presta atención alguna a la evaluación y, si existe, se centra en los resultados cuando se focaliza en la producción de objetos o se limita a cuestiones relacionadas con la actitud de los alumnos (Hernández, 2010).

Nos apoyamos en algunas de las consideraciones que hace Hernández (2010, p. 203) y añadimos otras nuevas sobre los aspectos que pueden evaluarse en Educación Artística:

- La comprensión sobre los fenómenos relacionados con el campo del Arte.
- La descripción, análisis e interpretación de los significados que se desprenden de las obras artísticas (las tradicionalmente entendidas como tal y las que provienen de la cultura popular).
- La participación, la curiosidad, la reflexión, el respeto por ideas contrapuestas, la innovación y la flexibilidad.

³¹ No hace falta insistir en la implicación del arte en los medios. Por tanto, los medios de comunicación de masas son el cruce de estos dos caminos que son el arte y la educación. Y a la vez la evaluación proporciona las claves para guiarse en esta sociedad de consumo en la cual la educación, el arte y la misma evaluación también se consumen. (Fontal, citado en Alonso, 2012, p. 100). (La traducción de la cita es de Alonso, A.)

- La verbalización de ideas abstractas relacionadas directa o indirectamente con el mundo artístico.
- La capacidad de argumentar la transgresión de normas pre establecidas.
- La competencia en la utilización y adaptación de los medios y herramientas disponibles, así como la contextualización de las técnicas pictóricas (o audiovisuales).

Podríamos escribir cien páginas sobre qué podemos evaluar, pero todas las propuestas irían encaminadas por la misma senda, desembocando en la misma idea: la comprensión de la cultura visual. Todo ello orientado a que el alumno desarrolle una actitud crítica continua, cuestionándose los porqués de la información a la que tiene acceso y sabiendo contrastar las fuentes; en definitiva, orientado a que sea un ser autónomo y tenga la predisposición a seguir aprendiendo día a día.

En el apartado siguiente esgrimiremos una serie de consideraciones previas a la presentación de nuestra propuesta para la evaluación de Educación Artística. Consideraciones que nos acercan a la problemática real, a la insuficiencia de horario destinado al área que es uno de los mayores problemas que, en plano práctico, se nos presenta.

Consideraciones previas a la presentación de nuestro instrumento de evaluación

Para no incurrir en el esnobismo propio de ciertos teóricos y profesores de universidad (al presentar las ventajas de una escuela inclusiva de color de rosa, para todos, donde el maestro a cargo de más de veinte alumnos es capaz de diseñar y adaptar individualizadamente incontables actividades para atender a la diversidad) creemos conveniente enunciar algunos de los problemas que van a dificultar o impedir la propuesta que venimos presentando en todo nuestro trabajo.

Además de las problemáticas que hemos descrito anteriormente (menosprecio social y falta de reconocimiento, escasa formación de maestros, inexistencia de un perfil profesional especializado, escaso debate universitario, falta de consenso investigador),

nos enfrentamos al mayor gigante que un maestro se puede enfrentar: la Administración.

Ya hemos hecho cierta crítica a nuestra nueva ley educativa, sin embargo, habíamos dejado para más tarde ciertos aspectos referentes al área que nos compete y que configuran ésta. A pesar de las bondades que se explicitan en la redacción del currículum en torno a los beneficios que el área tiene para el alumno, Educación Artística no tiene la consideración de asignatura troncal, y es posible que existan centros en los que no se oferte. Vamos a pormenorizar un poco más.

El alumno cursará las cinco asignaturas troncales (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera), además de tres asignaturas específicas (Educación Física y, Religión o Valores Sociales y Cívicos). La elección de la última de estas tres asignaturas específicas viene redactada de la siguiente manera:

... en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, [cursará] al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas [en las que se incluyen: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión y Valores Sociales y Cívicos] (BOE 52, 2014, p. 19354).

¿Dónde queda aquel documento de la UNESCO sobre la obligatoriedad de la Educación Artística en nuestros centros? Como hemos visto, es posible que nuestros alumnos, en base al centro al que acudan, no cursen nunca Educación Artística³², lo que se corresponde cada vez más con una escuela eficiencista y rentable, que busca indicadores precisos en términos de números.

Si el lector piensa que ya es suficiente se equivoca. Si leemos el documento legal veremos que se ha añadido un tercer bloque³³ para Educación Plástica que se estructura

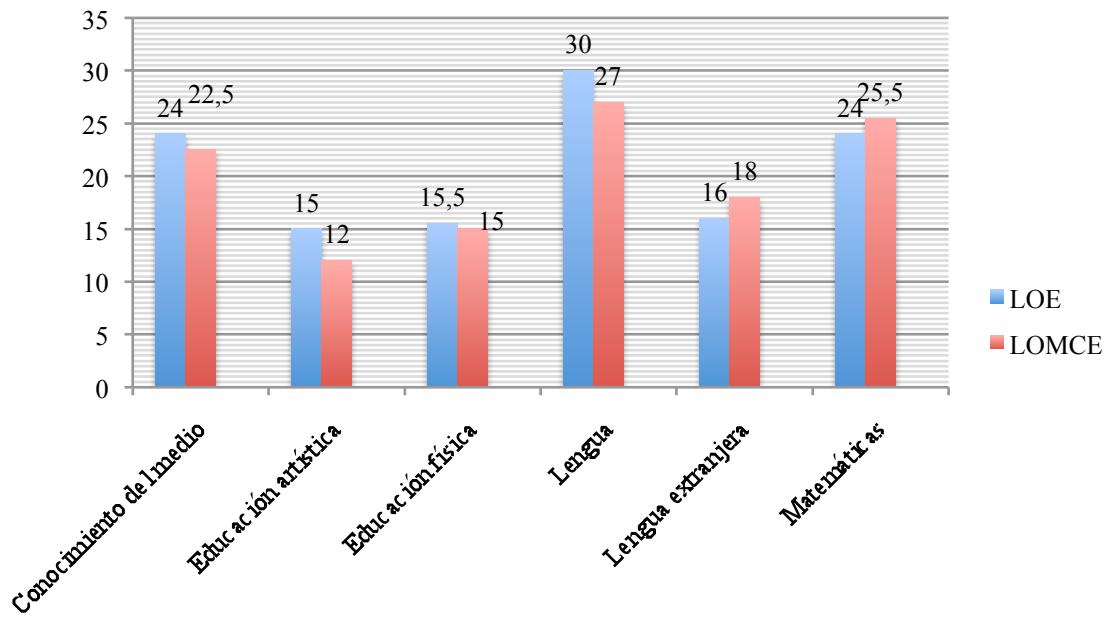
³² Utilizamos aquí el término Educación Artística no como Plástica, sino como la concepción curricular que engloba también a Música.

³³ En la pasada ley (LOE) se articulaba la asignatura en dos bloques: “Observación plástica” y “Expresión y creación plástica”.

en los siguientes: Educación Audiovisual, Expresión Artística y Dibujo Geométrico. Este tercer bloque significa una vuelta al *Dibujo* del s. XVIII, a las destrezas manuales y al dibujo técnico indispensable para la formación de operarios de la industria. De nada han servido las nuevas teorías psicológicas y pedagógicas que han ayudado a articular un corpus teórico sobre la Educación Artística.

Pero todavía hay más razones que demuestran que la educación artística está siendo, o ha sido, lapidada y dinamitada. Uno de los obstáculos que percibimos, amén de otros muchos, es la escasa carga horaria que se le ha otorgado en las pasadas reformas. Los redactores del currículum, sin embargo, tienen un punto de vista diferente así que han decidido disminuirla. En el siguiente gráfico se ha comparado la carga horaria de todas las materias teniendo en cuenta la distribución horaria semanal representada en los anexos III-A³⁴ de las dos leyes (ver Anexo V y VI). Se han sumado las horas semanales relativas a los tres ciclos en el caso de la LOE y a cada curso en el caso de la LOMCE para de esta manera sacar un indicador común a las dos leyes, a pesar de las diferencias que presentan. Vemos que Educación Artística es el área en la que más ha disminuido la carga horaria.

³⁴ También está disponible la organización horaria de los Anexos III-B que concede una mayor autonomía del centro, si bien comparamos el Anexo III-A por ser el utilizado por la mayoría de escuelas.



Hemos querido hacer visibles estas tres consideraciones generales (no troncalidad, vuelta al dibujo y disminución de carga horaria) antes de presentar el método de evaluación que nos parece más interesante dadas las circunstancias.

El portafolio como instrumento de evaluación

Hemos venido reflexionando acerca del papel que la evaluación tiene en la configuración de muchos aspectos capitales hoy en día, como son la selección de contenidos y objetivos. Parece ser que la evaluación cualitativa escapa de la férrea tradición sobre la ordenación de unos objetivos extremadamente concretos y predecibles. Nos parecen interesantes las posturas acerca de la no estructuración de los objetivos, de no ser los surgidos a raíz de la investigación de los propios alumnos durante su proceso. La propuesta de Bersson, calificada como observación participante, nos parece muy interesante: “Es intencionalmente desestructurada, para dar mucho margen al descubrimiento y al hallazgo imprevisto” (Agirre, 2005, p. 128); otros autores comulgantes con los modelos de evaluación basados en la negociación, como la

evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1972)³⁵, indican lo siguiente: “El diseño es así un instrumento fecundo y no un esquema fijo y acartonado que constriñe las posibilidades de investigación y obstaculiza el cambio a lo largo del desarrollo del programa” (Pérez, 1989, p. 442).

Consideramos el portafolio una modalidad de evaluación bastante consecuente con estas premisas pues recoge el carácter procesual, continuo, flexivo y crítico de la Cultura visual. Sobre sus orígenes, Moreno (2006) y Hernández (2010) entre otros apuntan:

El portafolio es un instrumento utilizado desde hace mucho tiempo por los profesionales de bellas artes, de arquitectura, de fotografía y de diseño, para colecciónar los mejores trabajos y poderlos presentar en momentos de competencia, en ocasiones de definición de negocios con los clientes o como instrumentos de respaldo para solicitar empleos. De aquí, probablemente, se derivó la idea de utilizarlo en docencia (Moreno, 2006, p. 71).

Estas carpetas, además de presentar sus productos, son una manera de conocer al artista en tanto en cuanto su obra es expresión de él mismo. El portafolio como modalidad de evaluación presenta notables diferencias con respecto al anteriormente citado pues va a ser una revisión continua del proceso, no siendo el producto final el objetivo primordial de la observación. En síntesis, el portafolio pretende ser una selección de muestras, ordenadas mediante un eje vertebrador que guía la *lectura*, para evidenciar el recorrido que ha seguido el alumno durante un curso o período escolar.

Puede contener infinidad de documentos de diferente naturaleza como notas personales, bocetos, fotografías, información no escolar, artículos de revistas, grabaciones, material digital, etc. seleccionados con criterio y siguiendo un hilo conductor que articule el propio proceso. Esta selección de documentos proporciona evidencias sobre las estrategias, dificultades, puntos fuertes o respuestas a problemas imprevistos, lo que permite al alumno (y al maestro) reflexionar sobre el propio proceso, ayudando a repensar su portafolio y, consecuentemente, su proceso personal.

³⁵ Para ampliar información véase: Parlett, M. And Hamilton, D. (1972). *Evaluation ad Illumination*. En Tawney, D. *Curriculum Evaluation today Trends and Implications*. Londres: McMillan.

La selección de los materiales que se van a incluir en el portafolio se realiza de manera libre y personal, de este modo, el alumno incluye los que para él tienen una relevancia real, lo que acerca el conocimiento al plano más práctico y ayuda a conectarlos con su realidad fuera del aula; de este modo, el aprendizaje significativo se convierte en una realidad. La capacidad de cada uno para explicitar y dialogar con sus inquietudes, miedos, logros y problemas va evolucionando a lo largo de la confección del portafolio y le permite (tanto al dicente como al docente) saber en qué momento se encuentra respecto a su aprendizaje, desarrollando la sensación de crecimiento personal.

El portafolio contribuye a contextualizar y humanizar la evaluación pues “se realiza bajo condiciones naturales o de campo” (Pérez, 1989, p. 441), esto es, no hay un momento estipulado para la evaluación como ocurre con los exámenes tradicionales, sino que todos los momentos son observables y, por lo tanto, evaluable. El alumno se desliga de la tensión que provocan las pruebas tradicionales las cuales se realizan en otras condiciones que no son las existentes en su día a día.

¿Cómo llevar a cabo el portafolio?

Llegados a este punto, vamos a proponer algunas pautas para realización del portafolio, entendidas estas como sugerencia, no como imposición.

Primeramente, se debe exponer al grupo clase qué es un portafolio, para qué sirve y con qué finalidad se realiza. Según el curso o grupo donde se proponga, se pueden prever tres problemas principales:

- Los alumnos pueden estar demasiado habituados a trabajar con los métodos tradicionales (libro, silla, examen), lo que hace más difícil la labor de plantear nuevas formas de trabajo y se pueden mostrar reacios al cambio.
- Pueden verse desbordados por la libertad y la autonomía que se les otorga.
- Pueden presentarse conflictos con los padres y otros colegas por no comprender otras maneras de acción docente.

En palabras de Hernández (2010) “se ha de presentar y negociar cuando se inicia el curso, dado el importante cambio que supone no sólo en la propia evaluación sino en la forma de concebir y representar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 209); es en este

primer momento cuando cabría esperar un intercambio de expectativas respecto al aprendizaje. Alumnos y maestros deben explicitar qué esperan aprender³⁶ y descubrir con el portafolio, llegando a un acuerdo democrático entre las partes, para poder redactar un contrato de aprendizaje por escrito que los vincule al programa.

Una vez hechas estas aclaraciones, veamos los tipos de evidencias que constituyen el contenido del portafolio. Hernández (2010), basándose en la distinción de evidencias que hace Collins³⁷ (1991), distingue las siguientes: “artefactos, reproducciones, testimonios y producciones” (Hernández, 2010, p. 215). Tomando como partida estas distinciones, presentamos, lo que a nuestro juicio, representa cada una:

Los *artefactos* son documentos o trabajos realizados dentro o fuera de clase, sean por iniciativa propia o por recomendación de algún integrante del programa. Toda información que siga el hilo conductor del portafolio tiene cabida sea cual sea la materia de donde se extraiga, esto es, puede (y es recomendable) integrar evidencias de otras asignaturas.

Las *reproducciones* son informaciones adicionales que el alumno incluye en el portafolio y que le son de ayuda para la comprensión del tópico trabajado. Se pueden incluir grabaciones con especialistas, bocetos, notas de visitas, recortes de periódico, referencias a bibliografía, material informático, etc.

Los *testimonios* son críticas o recomendaciones personales que los demás integrantes del programa (incluimos a las familias) hacen respecto de algún aspecto del portafolio. Sería interesante que los portafolios fuesen, en la medida de lo posible, públicos dentro del aula, para que fuesen susceptibles a estas críticas que serán, como no podía ser de otra manera, fundamentadas y respetuosas. De esta manera se fomenta la diversidad de opiniones, el debate, y las estrategias para aceptar y realizar críticas.

³⁶ “en relación con la materia y la orientación curricular que plantee el docente” (Hernández, 2005, p. 209).

³⁷ Collins, A. (1991). Portfolios for biology teacher assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5, 147-167.

Las *producciones*, según Hernández (2010) “son documentos específicamente preparados para dar forma y sentido al portafolio e incluyen tres tipos de materiales: explicación de metas, reflexiones y encabezamientos o títulos” (p. 216).

La *explicación de metas*, aparte de llevarse a cabo antes de empezar el programa escolar, debe modificarse y reelaborarse durante el proceso, ya que van a surgir nuevos temas que son susceptibles de ser reseñados y evaluados. Puede interpretarse esta fase como propósitos a corto plazo, teniendo una estrecha relación con las finalidades pactadas.

Las *reflexiones* muestran la relación de cada estudiante con su propio proceso. Es capital la inserción de éstas porque muestran las estrategias y la cosmovisión de cada integrante con respecto al portafolio.

Por último, los *encabezamientos* son argumentos que acompañan a cada artefacto o documento y que validan su existencia en el portafolio: “describiendo qué es, por qué es una evidencia y de qué es evidencia” (Hernández, 2010, p. 216).

En cuanto al formato que puede adoptar el portafolio, éste puede ser una mera carpeta, una caja, un póster, una recopilación digital... o cualquiera de las combinaciones que al alumno se le puedan ocurrir. Nos mostramos abiertos a todas las posibilidades de creación.

¿Qué actitud sería conveniente que mostrase el maestro?

Vamos a reseñar diferentes ideas provenientes de las propuestas sobre evaluación cualitativa, ya que, a nuestro modo de ver, son capitales para una buena acción evaluativa que revierte en valores de justicia, respeto y equidad.

Rechazando la concepción de la evaluación como instrumento objetivo, entendemos ésta como algo eminentemente subjetivo porque subjetivos son los juicios que se emiten en todas las relaciones sociales, y la educación no escapa de esta categorización. Se deben comprender las individualidades de cada alumno, así como las interacciones que se generan en el aula considerando el ámbito no formal, que escapa de

los muros de la escuela, como modificador o condicionador de las actitudes y relaciones que más tarde se pondrán de manifiesto. El maestro no es un ente impermeable respecto al contexto que lo envuelve. Pérez (1989) se refiere al debate entre objetividad/subjetividad en estos términos: “No existe una única realidad de donde derive directamente una verdad objetiva. Existen, por el contrario, numerosas perspectivas y puntos de vista que el evaluador debe considerar, indagar y contrastar desde una posición de neutral [no imparcial] observador” (p. 442). Esto es aplicable a todos los destinatarios de la educación y tiene que ser entendido de esta manera para poder aceptar y respetar la pluralidad de ideas y puntos de vista.

Sería interesante acercarnos a la educación democrática de McDonald, circunscrita en el estudio de casos. Para que el evaluador comprenda la realidad de cada uno de los participantes y las relaciones que de la convivencia se derivan, ha de acercarse a su mundo personal. Debe generar un clima de confianza y respeto, manteniendo entrevistas con los implicados y recogiendo los datos que se desprenden. Pérez (1989) escribe sobre los beneficios de la educación democrática: “Contrastar sus puntos de vista con la marcha real de los acontecimientos y con las interpretaciones de los demás, favorece el debate, la emergencia del pensamiento libre y autónomo y el recurso permanente a investigar y experimentar en su propia realidad natural” (p. 446). Otra de las ventajas recae sobre la publicación de los informes, ya que se favorece intencionadamente el intercambio de información entre todos los agentes interesados: alumnos, padres, centros, investigadores... De esta manera, se pueden, guardando el anonimato y la confidencialidad de los datos, confrontar realidades y experiencias, lo que fomenta el interés y la investigación continua.

Este acceso a la información oculta de cada integrante no sería posible sin la “inmersión del evaluador en el grupo” (Agirre, 2005, p. 128) que propone Bersson. Si realmente el maestro logra disolverse en su aula podrá recabar información en un entorno más natural y, consecuentemente, se creará un ambiente de confianza que revertirá en la cooperación y en la motivación de sus estudiantes.

Conclusiones

En este trabajo hemos realizado una investigación sobre la situación actual de la Educación Artística en los centros de Educación Primaria, con especial atención a la educación práctica.

A lo largo de él, hemos visto cual es el contexto que nos arropa y no parece nada esperanzador para las artes visuales. Sin embargo, en momentos de crisis es cuando realmente se suceden los cambios importantes en la historia de la humanidad. No pretendemos decir que vayamos a cambiar radicalmente el panorama artístico escolar, ni que aportemos nada teóricamente novedoso, sin embargo, podemos contribuir a que otros aprendan de nuestros éxitos y nuestros fracasos en aras de una mejor educación artística. Nuestra propuesta es contestataria y radical pretendiendo ser una pequeña revolución a nivel local, una alternativa de protesta interna, un pulso a la administración.

Durante la redacción de este TFG hemos argumentado algunas de las razones por las cuales la actual ley se presenta como un retroceso; retroceso que se agrava de manera más acusada en el caso de nuestra área. Por ello, hemos intentado dar algunas sugerencias para diseñar una alternativa que coloque la Educación Artística en el lugar que creemos que se merece. La carga horaria dedicada es muy escasa y más si intentamos introducir algo tan complejo, ecléctico y caleidoscópico como el enfoque de la Cultura visual. Es obligación de cada maestro inventar estrategias creativas, adaptadas a sus contextos y circunstancias, que compensen esa falta de dedicación horaria: unos trabajarán de manera coordinada con su centro y quizás, si existe un programa de innovación, puedan acogerse a otro tipo de organización horaria (ver Anexo VII); otros podrán realizar proyectos realmente holísticos mediante la transferencia de saberes entre asignaturas, descompartimentando así el conocimiento; otros se encontrarán con el rechazo o desconocimiento de sus colegas y se ceñirán a su grupo clase.

Es necesario un cambio en la concepción del área, un cambio de sistema escolar.

La alternativa está ahí; es cuestión de profundizar en ella y ponerla en práctica.

Referencias

- Acaso López-Bosch, M. (2009). *La educación artística no son manualidades :Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). (2009). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Agirre, I., & Universidad Pública de Navarra. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística :Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (1^a ed.). Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Alonso, A. (2012). *La formación del alumnado de magisterio en Educación Artística. Un estudio de caso a partir de las historias de vida de futuros docentes en la Universidad de Alicante* (Tesis doctoral). Universitat de València Servei de Publicacions. Valencia.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo* (R. Lassaletta Trans.). Madrid: AKAL.
- Arnheim, R. (2008; 2009). *Arte y percepción visual :Psicología del ojo creador : Nueva versión* (2^a , 4^a ed. reimp). Madrid: Alianza.
- Arnheim, R., Masera, R., Parellada, F., & Sabater, J. C. (1998; 1986). *El pensamiento visual* (1^a , 1^a reimp ed.). Barcelona etc.: Paidós.
- Aunión, J. A., (2013, 18 de septiembre). El PP solo acepta 10 de las 727 enmiendas de la oposición a la reforma educativa. *El País*. Recuperado de:
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/18/actualidad/1379529305_438876.html

BOA (2007). Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *BOA* 65 (1 junio 2007): 8780-8871.

BOA (2014). Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *BOA* 119 (20 junio 2014): 19288-20246

BOE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* 187 (6 agosto 1970): 12525-12546.

BOE (1985). Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE* 159 (4 julio 1985): 21015-21022.

BOE (1990). Jefatura del Estado. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* 238 (4 octubre 1990): 28927-28942.

BOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE* 106 (4 mayo 2006): 17158-17207.

BOE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE* 25 (10 diciembre de 2013): 97858-97921.

BOE (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE* 52 (1 marzo de 2014): 19349-19420.

Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista : La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica* (2a ed.). Madrid: Siglo Veintiuno de España.

Chientaroli, N & Castro I., (2013, 10 de octubre). El PP aprueba la LOMCE en el Congreso sin el más mínimo consenso. *Eldiario.es*. Recuperado de:

http://www.eldiario.es/sociedad/LOMCE-Wert-Congreso_0_184431702.html

Chomsky, N., & Dieterich, H. (1995). *La sociedad global. educación, mercado y democracia*. México: Contrapuntos.

Davis, B. (. (2012). In Moreuco I., Macrae H. (Eds.), *Arts and crafts 3*. Madrid: Grupo Anaya.

Dondis, D. A. (2004). *La sintaxis de la imagen :Introducción al alfabeto visual* (17a ed.). Barcelona: Gustavo Gili.

Efland, A. D., Freedman, K., Stuhr, P., & Vermal, L. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (1^a ed.). Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I., & Bourdieu, P. (1989). *La enseñanza :Su teoría y su práctica* (3a ed.). Madrid: Akal.

Goetz, J. P., & Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Gombrich, E. H., & Ferrater, G. (2002; 2010). *Arte e ilusión :Estudio sobre la psicología de la representación pictórica* (2^a en español (con nuevo prefacio), reimpr ed.). London: Phaidon.

Greer, W. D. (1987). La educación artística como disciplina: Aproximación al arte como una materia de estudio. *Revista De Arte y Educación*, 1, 115-128.

Gubern, R. (1997). *Medios icónicos de masas*. Madrid: Historia 16.

Guilford, J. P., & Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Hernández Belver, M., & Sánchez Méndez, M. (2000). *Educación artística y arte infantil*. España: Fundamentos.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual* (1a ed.). Barcelona: Octaedro.
- Jackson, P. W. (1998; 1991). *La vida en las aulas* (5a ed.). La Coruña: Paideia.
- Logan, L. M., & Logan, V. G. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa* (Alicia Ramón García Trans.). Vilassar de Mar: Oikos Tau.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L., Ucha de Davie, I., & Eguibar, M. C. (1982). *Desarrollo de la capacidad creadora* (2^a ed.). Buenos Aires: Kapelusz.
- McClintock, R. O., (1993). El alcance de las posibilidades pedagógicas. En R. O. McClintock *et al. Comunicación, tecnología y diseños de instrucción: la construcción del conocimiento escolar y el uso de los ordenadores*. Madrid: CIDE-MEC
- Marín, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. *Didáctica de la educación artística* (pp. 4-51). Madrid: Perarson Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *Datos y cifras. Curso Escolar 2014/2015. Educación*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mitchell, W. (2003). Mostrando el ver: "una crítica de la cultura visual".(1) Recuperado de <http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num1/mitchell.pdf>
- Moreno, A. (1996). *El portafolio del docente: Herramientas para mejorar la calidad de la educación*. Tegucigalpa: Zamorano.
- Parlett, M., Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (3^a ed., pp. 450-466). Madrid: AKAL.
- Pérez Gómez, I. (1989). Modelos contemporáneos de evaluación. *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (3^a ed., pp. 426-449). Madrid: AKAL.

Romo, M. (1987). Treinta y cinco años del pensamiento divergente: Teoría de la creatividad de Guilford. *Estudios De Psicología*, 27-28, 175-192.

Schiller, H. I. (1996). *Aviso para navegantes* (1a ed.). Barcelona: Icaria.

Torres Santomé, J. (1996). *El currículum oculto* (5a ed.). Madrid: Morata.

Universidad Autónoma de Madrid. (2014). Consultado (2 de septiembre). Recuperado de:

http://www.uam.es/ss/Satellite/FProfesorado/es/1242657465849/sinContenido/Guias_y_programas_docentes.htm

Universidad del País Vasco. (2014). Consultado (2 de septiembre). Recuperado de:

http://www.ehu.es/p200-content/es/pls/entrada/plew0040.htm_siguiente?p_sesion=&p_cod_idioma=CAS&p_en_portal=S&p_cod_centro=354&p_cod_plan=GPRIMA30&p_anyoAcad=act&p_pestanya=3&p_menu=asig_cursos

Universidad de Sevilla. (2014). Consultado (2 de septiembre). Recuperado de:

http://www.us.es/estudios/grados/plan_195?p=7

Universidad de Zaragoza. (2014). Consultado (2 de septiembre). Recuperado de:

http://titulaciones.unizar.es/maestro-ed-primaria/cuadro_asignaturas.html

Universitat de Barcelona. (2014). Consultado (2 de septiembre). Recuperado de:

http://www.ub.edu/dyn/cms/print/p.jsp?u=/continguts_es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/M/G1026/index.html

Vygotsky, L., S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: AKAL.