

# La educación artística desde una perspectiva internacional: una indagación sobre temas relevantes, redes profesionales y líneas de investigación

Fernando HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ  
Judith ONSÈS SEGARRA

Datos de contacto:

Fernando Hernández Hernández  
Universidad de Barcelona  
[fdohernandez@ub.edu](mailto:fdohernandez@ub.edu)

Judit Onsès Segarra  
Universidad de Girona  
[judit.onses@udg.edu](mailto:judit.onses@udg.edu)

Recibido: 21/01/2024  
Aceptado: 16/04/2024

## **RESUMEN**

La finalidad de este artículo es realizar un acercamiento al momento actual de la Educación Artística desde una perspectiva internacional. Para ello se presenta los resultados de una indagación documental a partir de tres ejes: (a) el tránsito de una Educación Artística centrada en movimientos y perspectivas transnacionales (como expresión, de base disciplinar, como lenguaje, como estética y como cultura visual) a enfoques más locales y centradas en problemáticas específicas (justicia social, decolonialidad, digitalización, ...); (b) las redes profesionales que vinculan a quienes se dedican a la Educación Artística, donde se analizan 3 casos: la Art Education Australia, la Canadian Society of Art Education y la National Society for Education in Art and Design; y (c) las perspectivas de investigación que predominan en este campo a partir de realizar el análisis de las actas de la conferencia anual europea ECER publicadas desde la NW29. Research on Arts Education (NW29) en las tres pasadas ediciones. La visión que se deriva de este panorama es de un movimiento diverso, con fortalezas y debilidades y que sigue reclamando reconocimiento en las políticas educativas y culturales. El artículo se cierra con el esbozo de un balance y la formulación de unas líneas prospectivas para seguir con la conversación y la reivindicación.

**PALABRAS CLAVE:** Indagación documental; Perspectiva internacional; Educación Artística; Temas emergentes; Redes profesionales.

## ***Artistic education from an international perspective: an inquiry into relevant topics, professional networks and research perspectives***

### **ABSTRACT**

This article aims to approach the current state of Arts Education internationally. To this end, it presents the results of documentary research based on three axes: 1. The transition from an Art Education centred on transnational movements and perspectives (as expression, disciplinary basis, language, aesthetics and visual culture) to more local approaches. It focused on specific issues (social justice, decoloniality, digitalisation, etc.). 2. The professional networks link those involved in Art Education, where 3 cases are analysed: Art Education Australia, the Canadian Society of Art Education and the National Society for Education in Art and Design. And 3. The predominant research perspectives in this field are based on analyzing the proceedings from the annual European ECER conference published from NW29. Research on Arts Education (NW29) on in the past three editions. The vision that emerges from this overview is of a diverse movement with strengths and weaknesses, which continues to demand recognition in educational and cultural policies. The article closes with the outline of a balance and the formulation of some prospective lines to continue the conversation and the claim.

**KEYWORDS:** Documentary research; International perspective; Artistic education; Emerged issues; Professional networks.

### **Introducción**

La necesidad de tener una perspectiva internacional sobre la situación de un ámbito de conocimiento, especialmente si tiene que ver con la educación escolar y la formación del profesorado, permite poner en relación las situaciones y dinámicas locales. Con frecuencia, aquello que se percibe como una problemática local adquiere más sentido si se sitúa como parte de una trama más amplia de relaciones. Un caso que puede sustentar esta visión lo encontramos en la opción que tomó José Ignacio Wert, en la reforma en junio de 2012, en la que hizo la distinción entre las ‘materias instrumentales’ y ‘las materias que distraen’ (en las que se incluían las relacionadas con las humanidades y las artes). Como se señaló en Hernández-Hernández (2014), esta decisión era un espejo de la reforma de 2010, promovida por Michael Gove, ministro de Educación del gobierno británico.

Esa reforma, seguía la corriente neoliberal que por entonces comenzaba a desplegarse en Europa. Anteriormente en Estados Unidos ya lo había hecho a partir de la aprobación por George Bush de la ‘No Child Left Behind Act’ (2001). Se basaba en la

premisa de que si se fijaban normas estrictas y de objetivos mensurables podría mejorar los resultados individuales. La Ley exigía a los Estados que elaboraran evaluaciones de las competencias básicas. Para recibir financiación escolar federal, los estados tenían que aplicar estas evaluaciones a todos los alumnos de determinados cursos. La reforma tenía cinco ejes, tal como recoge el documento *The importance of teaching* (Department of Education, 2010): "Lo que sea innecesario debe desaparecer, se ha de mejorar la disciplina en las escuelas, implementar un currículo más riguroso, introducir evaluaciones y calificaciones y se promete más dinero para los alumnos más desfavorecidos" (citado en Steers, 2014, p. 7).

Señalar estas conexiones permite interpretar el desplazamiento de las materias artísticas y humanísticas, y situar las reivindicaciones no tanto respecto a una decisión educativa, sino frente a una opción que se configura como un experimento social en el que el beneficio económico priva sobre la equidad y el bienestar de los ciudadanos.

Otro ejemplo de la importancia y necesidad de tener una visión internacional sobre los temas y problemas relacionados con la educación (en nuestro caso de las artes) nos la brindan los estudios comparados. Aunque la idea de comparación de lo que es singular plantea serias dudas (Watson, 2001) (el caso de las evaluaciones de PISA sería un ejemplo), poner en relación lo que sucede en diferentes países puede ayudar a comprender la propia realidad y a plantear alternativas. Además, claro está, de favorecer la comprensión de determinadas decisiones como, por ejemplo, las influencias políticas que sustentan las orientaciones curriculares.

En Freedman y Hernández-Hernández (en prensa) se presentan historias críticas de 16 países -de los cinco continentes) que permite observar trayectorias, temas, proximidades y diferencias a la hora de abordar la educación artística. Esta idea de poner en relación también se aprecia en algunos de los capítulos de los tres volúmenes de *The International Encyclopedia of Art & Design Education* (Hickman, 2019). En uno de esos capítulos se ponen en relación algunas de las decisiones que fundamentan los currículos de Educación Artística de España, Francia, Grecia, Italia y Portugal (Hernández-Hernández, 2019) y que permite apreciar las coincidencias y diferencias en función de las tradiciones educativas y artísticas con las que se dialoga.

## ***Ámbitos, tendencias y tensiones en la Educación Artística***

En esta primera entrada vamos a presentar algunos de los temas que, en la relación artes y educación, aparecen como relevantes en diferentes países. La fuente que hemos tomado para este recorrido son las revisiones sobre el estado actual de la Educación Artística que se recogen en Freedman y Hernández-Hernández (en prensa) y que pone al día la publicación, con este mismo título de 1998. Hemos articulado el recorrido con la intención de hacer emerger temas para una agenda que permita establecer relaciones entre países y contextos.

## **Norteamérica: La educación artística, las tecnologías virtuales y las artes visuales**

El recorrido lo iniciamos en Estados Unidos y Canadá (Castro, en prensa) donde, en los últimos 20 años, el foco se ha puesto en la relación de la educación artística con las tecnologías y las artes visuales digitales. En este punto, Castro observa cómo los educadores artísticos utilizan las herramientas digitales de forma creativa, no sustituyendo los materiales tradicionales, sino reutilizándolos para nuevas vías de exploración creativa. En esta línea se destaca el papel del uso de medios digitales y programas de educación artística basados en la comunidad. Un ejemplo son los grupos de jóvenes con mentores adultos que utilizan herramientas digitales para realizar y apoyar su producción artística o la formación de grupos de profesionales creativos con ideas afines. Se trata de una forma de aprendizaje cada vez más relevante como fuente de diseños curriculares en entornos educativos formales. Aunque hay mucho potencial en estas prácticas creativas, la cultura visual que los jóvenes experimentan a través de los medios digitales necesita herramientas críticas para comprender las imágenes, el software, el hardware y los algoritmos con los que se encuentran. Al definir la crítica como el análisis de una estructura o la construcción e imaginación de nuevas formas de ordenar las cosas, hacemos que la crítica sea una fuerza productiva.

Finalmente, Castro destaca la emergencia de un movimiento a favor del compromiso crítico que cuestiona la suposición de que el código digital, el software y el hardware y las plataformas digitales son neutrales y que tratan por igual a todos los que utilizan estas herramientas. Los prejuicios estructurales influidos por el racismo, el sexismo, la homofobia, la misoginia y la transfobia se manifiestan en línea. Los algoritmos y las plataformas digitales están codificados con un sesgo hacia una perspectiva heteronormativa masculina blanca. Los algoritmos digitales no sólo inhiben y refuerzan lo que uno ve en línea, sino que también pueden afectar profundamente a las formas de socialización fuera de las redes digitales.

## **África: Entre la transmodernidad y la tradición colonial**

En el caso de algunos países africanos (Ghana, Zimbabue, Botsuana, Mozambique y Cabo Verde) lo que se constata (Mamvuto & Mannathoko, en prensa; Paiva & Rainho, en prensa) es que, con la consecución de la independencia en todo el continente, la educación artística evolucionó, sobre todo en la década de los años 60 del pasado siglo, en el marco de la descolonización como parte del movimiento afrocentrista. Esta fase cultural y epocal fue testigo de intentos radicales de africanizar la educación artística mediante narrativas basadas en el patrimonio local. A pesar de estos intentos, la influencia de la colonización aún puede sentirse en la educación artística en todo el continente, aunque con una tendencia general hacia las formas africanas en el plan de estudios.

La educación artística contemporánea en África se guía principalmente por el concepto filosófico de la transmodernidad, un referente propuesto por Enrique Dussel

en la década de 1970 con la intención de armonizar y preservar el arte y las prácticas culturales. El transmodernismo reconoce la diversidad de culturas, religiones y visiones del mundo (Dussel 2012 citado en Adejumo, 2022). Es una reacción a las ambigüedades del modernismo y el posmodernismo "y propugna la administración medioambiental y la preservación ecológica" (Rose 1981 citado en Adejumo, 2022 p. 93).

### **Europa: Entre el debate sobre 'lo importante' y la creatividad productiva**

En lo relativo a Europa, Heijnen y Konings (en prensa) observan, a partir de las propuestas que se han ido presentando en las últimas Documenta, un "giro creativo" en la educación y un "giro pedagógico" en las artes. Sin embargo, tras la caída de los regímenes comunistas en Europa del Este, muchos países europeos adoptaron un enfoque de la educación orientado al rendimiento, muy influido por el auge de las políticas neoconservadoras y neoliberales tras la Guerra Fría (Lilliedahl, 2021; Lingard, 202). Para las escuelas, este cambio supuso un mayor énfasis en las "asignaturas troncales" tradicionales (por ejemplo, lengua y matemáticas), una mayor responsabilidad de las escuelas y una mayor atención a la medición y los exámenes estandarizados (Lilliedahl, 2022). Como consecuencia, ha disminuido el reconocimiento del valor intrínseco de las artes, lo que ha provocado una tendencia a la reducción de la financiación de los programas de educación artística en las escuelas, menos tiempo dedicado a las asignaturas artísticas y menos puestos de trabajo para profesores especialistas en artes, especialmente en el nivel de primaria (Adams, 2011; Hernández-Hernández, 2019; Lilliedahl, 2021).

Durante el mismo periodo, la relevancia del llamado valor instrumental de las materias artísticas aumentó significativamente. En consonancia con la visión neoliberal de que los países tienen que ser competitivos en una economía global del conocimiento, se hizo más hincapié en el desarrollo de las capacidades creativas de los futuros empleados. En el espíritu de este "giro creativo" (Harris, 2014), las artes se estimaban un ámbito clave en el que podía desarrollarse la creatividad, considerada uno de los principales resultados de la educación artística "que fomenta la exploración, la elección y el uso de conocimientos y habilidades en la producción e interpretación del propio trabajo de los alumnos y sus respuestas al trabajo de otros" (Le Métails, 2003, p. 242).

En el caso español, en el que nos extenderemos algo más, la educación artística transita entre la normalización (Mateos-Moreno & De la Ossa Martínez, 2023), la visibilización (Huerta & Domínguez Ruiz, 2022; Peña Zabala & Aberasturi Apraiz, 2022), la reivindicación, la búsqueda de reconocimiento (Sumozas, 2021) y la extensión a ámbitos y entornos más allá de la escuela (Ávila Valdés, 2019).

El reconocimiento se vincula a la presencia de la educación artística en el sistema educativo en la competencia clave número 8 de la LOMLOE (2020) 'Conciencia y expresiones culturales'. Desde ella se reconoce la importancia de prestar atención a la riqueza de las diferentes culturas y la importancia de conocerlas, apreciarlas y

acercarnos a ellas con una actitud abierta y respetuosa. También promueve la creatividad y la participación en la vida cultural, en relación con el patrimonio cultural y artístico de todas las comunidades.

La reivindicación se enfoca, preferentemente en la presencia del especialista en artes visuales en la educación primaria y en la mayor carga horaria en la formación del profesorado y los currículos de educación primaria y secundaria. El movimiento #EducaciónNoSinArtes y el papel activo de la recién creada Sociedad de Educación Artística (SEA) está funcionando como aglutinadora del profesorado universitario de educación artística en estas demandas. Las reclamaciones están asociadas a la visibilización de la educación artística no solo en eventos, sino en publicaciones, propuestas de formación y apertura hacia otros modos de investigar (Marín Viadel & Roldán Ramírez, 2017; Mesías-Lema & Ramon, 2021; Hernández & Onsès Segarra, 2020; Carrasco Segovia et al., 2023).

Finalmente, se observa una expansión en los modos de plantear la educación artística (Fendler & Hernández-Hernández, 2019) que cruzan perspectivas, amplían modos de relación y establecen vínculos con instituciones y colectivos más allá de la escuela.

### **América Latina. Entre la escasez de recursos y la emergencia de nuevas áreas de interés**

La educación artística en Sudamérica (Chile, Brasil, Colombia, Argentina, Ecuador y Uruguay) está presente en los planes de estudio de la región como asignatura obligatoria en la educación básica, con un promedio de dos horas semanales (Giráldez & Palacios, 2014). La educación artística integrada también se ofrece con frecuencia en el marco de las escuelas públicas como educación complementaria. Una debilidad compartida por gran parte de los sistemas educativos sudamericanos es la escasez de espacios adecuados para la enseñanza de las áreas artísticas, así como la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos que faciliten la circulación y producción de imágenes y materiales audiovisuales. En cuanto a los docentes, la formación especializada se ha fortalecido en buena parte de los países sudamericanos en las últimas décadas, aunque no en todos los casos son docentes formados para la educación artística quienes la llevan a cabo en las escuelas.

También es importante mencionar que, junto a los avances de los sistemas educativos estatales, existen múltiples propuestas alternativas independientes de las políticas públicas y realizadas por organizaciones no gubernamentales o colectivos artísticos, que apuestan por el cruce entre las artes y la educación como fuente de transformación social. Estas propuestas apuestan por formas de arte participativo, comunitario, crítico y colectivo, vinculadas a las teorías pedagógicas emancipadoras propias de la región (Gabriela Mistral, José Vasconcelos, José Mariátegui y Paulo Freire).

Una cuestión a destacar es la interculturalidad que impregna las políticas educativas en varios países sudamericanos, lo que es coherente con la revalorización

de la estética de las culturas originarias y la inclusión de producciones artísticas locales contemporáneas, aspecto que da cuenta de un lento pero sostenido proceso de descolonización. Salen a la luz políticas educativas que conceden un amplio espacio al cine, la fotografía y las artes urbanas en la enseñanza escolar. Además, en muchos países, existen interesantes y poderosas conexiones entre instituciones culturales, artísticas y educativas que vinculan miradas, ofertas y experiencias constituyendo una red que se multiplica y repercute en la enseñanza escolar.

### **Asia. Entre la competitividad y las situaciones de vida de los estudiantes**

Finalmente, en algunos países asiáticos (Taiwán, Corea, Japón, Singapur y China) la retórica de la reforma educativa que se observa se caracteriza por el afán y la necesidad de preparar a futuros ciudadanos para un mundo competitivo. Sin embargo, tal vez debido al singular desarrollo histórico y a la situación actual, en estos países se ha intensificado la sensación de urgencia por ponerse al día, ser reconocido por la comunidad internacional, seguir siendo competitivo en el mercado mundial y proteger los modos de vida actuales (Wan, en prensa).

Los países señalados más arriba han anunciado y empezado a aplicar nuevos currículos para afrontar los retos del siglo XXI. A pesar de las diferencias en la estructura de los planes de estudios de artes visuales, existen tendencias similares de avanzar hacia un enfoque más centrado en el alumno, establecer mejores conexiones con su vida y fomentar el aprendizaje permanente.

### ***El papel de las redes profesionales de Educación Artística***

En la segunda parada nos vamos a detener en las organizaciones que agrupan y configuran comunidades de educadores de las artes. La elección de los tres ejemplos que hemos tomado se ha basado en el criterio de que sean asociaciones que puedan tener afinidades con el proyecto que está configurando en España SEA (Sociedad de Educación Artística) y al que nos referimos más arriba. Esto supone que se vinculan a la formación, la investigación y la intervención en las políticas que afectan a la educación de las artes. La no inclusión de la NAEA (National Art Education Association) y de InSEA (The International Society for Education through Art) se debe a que son asociaciones de una escala diferente a SEA, tanto en cuanto el número de asociados (NAEA) como del ámbito geográfico que abarca (INSEA).

Las tres asociaciones que hemos tomado como referentes (de Australia, Canadá e Inglaterra)-entre otras muchas existentes- las hemos analizado a partir de tres ejes. Sus finalidades (cómo se definen), los ámbitos en los que destacan (con especial atención a la investigación) y sus aportaciones a las políticas educativas (ver tabla 1). Los datos se han obtenido de la información que aparece en las webs de estas asociaciones.

**Tabla 1**

*Análisis de tres asociaciones de Educación Artística*

Asociación	Definición	Finalidades	Acciones
<p><b>Art Education Australia</b>  <a href="https://www.arteducation.org.au/">https://www.arteducation.org.au/</a></p> <p>Revista: Journal of Australia Art Education  <a href="https://search.informit.org/journal/aae">https://search.informit.org/journal/aae</a></p>	<p>- Fundada en 1976</p> <p>- Apoya y promueve todos los niveles de la investigación y la práctica en la educación de las artes visuales (EAV), como parte de una educación integral en Australia.</p> <p>- Pretende ser la asociación que acoga tanto a quienes integran la profesión de profesores de arte como de otros actores que están en el sector la EAV.</p> <p>- Trabaja con otras asociaciones nacionales e internacionales y con actores del sector.</p>	<p>- Reafirmar el valor y el papel de la EAV en los sectores educativo, cultural, social, sanitario, industrial y de la comunicación.</p> <p>- Proporcionar dirección y enfoque para lograr una visión unificada y coherente para la EAV en toda Australia, estableciendo prioridades respaldadas a nivel nacional.</p> <p>- Promover la libertad intelectual, el pensamiento de orden superior y las mejores prácticas en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación en y a través de la EAV en toda Australia.</p> <p>- Representar a nuestros miembros en foros nacionales e internacionales de EAV y en contextos comunitarios.</p> <p>- Crear y reforzar asociaciones con los principales responsables de la toma de decisiones, incluidos los gobiernos.</p> <p>- Fomentar que las actividades de EAV se centren en una amplia gama de cuestiones sociales y culturales contemporáneas pertinentes para Australia, incluidos, entre otros, el medio ambiente, el desarrollo sostenible, la migración mundial y la promoción del entendimiento intercultural.</p> <p>- Fomentar la investigación innovadora en la EAV a través de iniciativas nacionales e internacionales que pongan de relieve las habilidades y la experiencia de los educadores australianos de artes visuales.</p>	<p>- Desarrollar, organizar y/o proporcionar conocimientos especializados para congresos, seminarios y conferencias relevantes que se centren en la educación de las artes visuales y actividades relacionadas;</p> <p>- Continuar publicando artículos de investigación académica de alta calidad, ensayos basados en la práctica, ensayos visuales e información asociada en la revista de AEA Australian Art Education y también intentar que esta revista aparezca en bases de datos como Scopus;</p> <p>- Incluir información en el sitio web de AEA con el fin de mejorar y conectar a la comunidad australiana de educación artística visual tanto a nivel nacional como internacional;</p> <p>- Promover y explorar oportunidades para la investigación de alta calidad a través de iniciativas relevantes en la educación de las artes visuales; y</p> <p>- Buscar activamente oportunidades para compartir y promover eventos, prácticas e investigación en artes visuales y, cuando proceda, difundir recursos a la comunidad AEA.</p>



Asociación	Definición	Finalidades	Acciones
<p><b>Canadian Society of Art Education</b>  <a href="https://csea-scea.ca/">https://csea-scea.ca/</a>  <b>Revista: The Canadian Art Teacher</b>  <a href="https://csea-scea.ca/canadian-art-teacher/">https://csea-scea.ca/canadian-art-teacher/</a>                      The Canadian Review of Art Education  <a href="https://crae.mcgill.ca/">https://crae.mcgill.ca/</a>                      Tiene una línea de Antiracist Art Education</p>	<p>-Fundada en 1955                      -La Canadian Society for Education through Art / Société canadienne d'éducation par l'art (CSEA/SCÉA) es la única organización nacional canadiense que reúne a educadores de artes visuales de todos los niveles educativos: elemental, secundaria/universitaria, artistas/educadores, galerías/museos de arte, educación artística comunitaria y otros con intereses y preocupaciones similares. Comenzó con 44 miembros y ha crecido hasta varios centenares, entre particulares, asociaciones provinciales afiliadas y suscriptores de bibliotecas.</p>	<p>-Representar a educadores de arte, estudiantes y artistas en escuelas, universidades y galerías de arte.                      -Considerar a las artes visuales como elemento esencial para el aprendizaje de los estudiantes en escuelas, institutos, universidades, entornos comunitarios y otros lugares, porque la educación artística es el conducto para el crecimiento y el desarrollo humano holístico, tanto afectivo como cognitivo.                      -Sostener que las artes visuales están implícitas en la cultura y la expresan.                      -Extender que la participación en y con las artes visuales tiene el poder de transformar lo que somos individual y colectivamente.                      -Favorecer que los estudiantes participen en las artes visuales de forma conceptual, analítica, crítica, reflexiva, histórica, cultural y creativa.                      -Mantener sólidas asociaciones con organizaciones provinciales, nacionales e internacionales de educación artística.                      -Promover y apoyar concepciones seminales de la teoría, la investigación y la práctica en nuestras conferencias, en nuestras publicaciones y en la enseñanza y el aprendizaje del arte en todas las instituciones educativas públicas y privadas de Canadá.</p>	<p>-Apoya los programas artísticos que ofrecen a los estudiantes la oportunidad de asistir a exposiciones de arte fuera del aula.                      -Se opone a los concursos de arte para alumnos de primaria;                      -Apoya firmemente las exposiciones de arte realizadas por estudiantes de arte de educación primaria, secundaria y superior.                      -Apoya las exposiciones de arte con jurado realizadas por estudiantes de arte de secundaria y terciaria, si el proceso de jurado proporciona criterios preestablecidos y una respuesta individualizada a los participantes.</p>

Asociación	Definición	Finalidades	Acciones
<p><b>National Society for Education in Art and Design</b>  <a href="https://www.nsead.org/">https://www.nsead.org/</a></p> <p>Además de una asociación es un sindicato.</p> <p>Revistas:                      AD Magazine  <a href="https://www.nsead.org/publications/ad-magazine/">https://www.nsead.org/publications/ad-magazine/</a>                      International Journal of Art &amp; Design Education  <a href="https://www.nsead.org/publications/ija-de/">https://www.nsead.org/publications/ija-de/</a>                      Tiene una línea de Antiracist Art Education</p>	<p>-Fundada en 1888.</p> <p>-La NSEAD trabaja para promover, defender, defender y representar un tema de la máxima importancia nacional.</p> <p>-Protege sus intereses como organismo profesional de los educadores de arte, artesanía y diseño.</p> <p>-Son un sindicato especializado, una asociación temática y una sociedad científica con una experiencia colectiva única en la enseñanza del arte, la artesanía y el diseño.</p> <p>-Creen en una sociedad justa y equitativa que valore la educación artística, artesanal y de diseño de alta calidad.</p> <p>-Dirigidos por sus miembros y responsables ante ellos, protegen y promueven su materia y sus intereses profesionales para alcanzar esa visión.</p>	<p>-Inspirar la enseñanza del arte, la artesanía y el diseño encontrando y promoviendo prácticas excepcionales, creando materiales didácticos, generando investigación, conocimiento y debate.</p> <p>-Apoyar a la profesión a través de su comunidad y colaborando con una amplia gama de socios, organizaciones e individuos para lograr objetivos comunes.</p> <p>-Liderar el debate nacional, presentando pruebas sólidas y garantizando que el mayor número posible de creadores de opinión, responsables políticos y partes interesadas actúen en consecuencia.</p> <p>-Trabajar en una comunidad mundial. Participan activamente en plataformas internacionales a través de su publicación y conferencia iJADE, y mediante su afiliación a la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (InSEA).</p>	<p>-Cómo lideran a través de sus valores</p> <p>-Educar – se definen eruditos y aprenden, ampliando conocimientos y ambiciones</p> <p>-Expertos - son una fuente de información fiable, orientación y apoyo</p> <p>-Equitativos - creen en la igualdad, la equidad y la justicia para todos los miembros</p> <p>-Colectivo - se apoyan mutuamente para lograr su misión y visión compartidas</p> <p>-Desafiante - protegen sus intereses profesionales y promueven mejores prácticas</p>

Lo que emerge de esta ordenación son una serie de rasgos comunes y diferenciales sobre los que vamos a incidir a continuación:

#### *Características comunes*

- Mantienen una presencia en las actividades culturales y sociales en las que la educación artística puede hacer contribuciones significativas (todas).
- Sostienen vínculos con otras entidades -nacionales e internacionales- (todas).
- Ofrecen un lugar de acogida, confluencia y protección de profesionales y

colectivos relacionados con la educación de las artes (todas, la NSEAD, además, como sindicato)

- Generan actividades (congresos, seminarios, exposiciones) que contribuyen a la visibilidad de la educación de las artes. (todas).
- Contribuyen al desarrollo de una investigación de calidad a través de una publicación con evaluación de pares (todas).
- Contribuyen al intercambio de experiencias educativas a través de una publicación dirigida a prácticos tanto en la educación escolar como en otros entornos (todas).
- Participan en los debates en torno a las políticas públicas sobre la educación de las artes, en particular, y de las artes visuales en general (todas).
- Mantienen una página web que informa no solo a las personas asociadas sino a quienes tengan interés por la educación de las artes (AEA de forma explícita, todas en la práctica).

### *Características diferenciales*

- Promueven la educación artística (bajo tres denominaciones: la educación artística (AEA), la educación de las artes visuales (CSAE), el arte, la artesanía y el diseño (NSEAD) en todos los niveles de la educación formal y no formal.
- Apoyan y promueven la participación de los estudiantes (no de los de Primaria) en exposiciones de arte (CSAE).
- Vinculan la promoción de la educación de las artes a una sociedad justa y equitativa (NSEAD).
- Generan conocimiento, investigación y debate a partir de las prácticas artísticas que promueven (NSEAD).
- Amplían el foco de la educación artística más allá de lo escolar y tratan de promoverla y hacerla visible en otros sectores sociales (la salud, la economía, la comunicación) (AEA).
- Buscan proyectar su influencia en otros entornos del sistema del arte como las galerías (CSEA).
- Van más allá de la educación y promueven la importancia de las artes visuales para la vida y la cultura de todas las personas (CSEA).
- Promueven aproximaciones a la educación de las artes que favorezcan el desarrollo humano holístico, tanto afectivo como cognitivo (CSAE).

Estas líneas apuntan algunas características que contribuyen a valorar el papel de las artes en la educación escolar y en otros ámbitos de la sociedad. Al tiempo que destacan el papel de las asociaciones como espacios de intercambio, divulgación, generación de conocimiento e influencia.

## ***La investigación en la Educación Artística***

La Educación Artística, como toda área de conocimiento, además de por su visibilidad social, se nutre y avanza gracias a la investigación. De ahí la importancia de que el profesorado tenga interés en devenir investigadores. Ya la artografía (a/r/tography) nació con esta intención (Springgay et al., 2005), contemplando la interrelación entre la práctica del arte, la docencia y la investigación. No solo para resaltar que los tres planos se necesitan para generar conocimiento, sino porque en la creación de conocimiento, al menos en mayor o menor grado, estas tres dimensiones

están activas. Pero el camino de la investigación que se entrelaza con la docencia y la práctica, no tiene por qué hacerse de forma individual o aislada. Existen múltiples redes a nivel mundial de investigación en artes y educación. En Europa, entre otras, encontramos la Research on Arts Education (NW29). Es una de las 33 redes por las que está compuesta la Asociación Europea en Investigación Educativa (European Educational Research Association - EERA). Esta red se creó en 2012 con el objetivo de reivindicar un espacio propio para la educación artística, ya que, hasta ese momento, se presentaba como una suerte de hibridación en otras redes de EERA en la que no acababa de encontrar su lugar ni acogida tanto en los círculos de educación como en los de arte.

Para situar la relevancia de esta red, hay que reseñar que EERA cada año organiza un congreso (European Conference in Educational Research - ECER) en alguna ciudad europea para facilitar el encuentro e intercambio entre las redes y los investigadores participantes. No obstante, el objetivo de las diferentes redes no es solamente organizar este encuentro anual, sino mantener una comunidad viva de investigación durante el año. Esto requiere aprovechar el congreso anual para actualizar e impulsar nuevas propuestas que serán llevadas a cabo a lo largo de los siguientes meses. Si nos centramos en la NW 29, son varias las actividades que se están llevando a cabo con la finalidad de crear una comunidad con la que compartir aportaciones, inquietudes y colaboraciones, así como contribuir a los debates actuales y emergentes en relación a la investigación en educación artística. A continuación, enumeramos algunas de estas acciones:

1. Seminarios y talleres online: permiten a los miembros de la red presentar talleres y seminarios online como modo de dar a conocer las investigaciones y proyectos que se están llevando a cabo. De este modo, se pueden crear sinergias e intercambios entre investigadores.
2. Escuelas de doctorado: con el objetivo de crear un espacio de intercambio y mentoría, la NW 29 organiza escuelas de doctorado donde estudiantes de posgrado pueden compartir sus avances de tesis con estudiantes de diferentes países, así como recibir tutorización y orientación por parte de diferentes profesores internacionales. Es una iniciativa para que estudiantes de doctorado empiecen a crear sus redes internacionales, poder presentar sus avances de tesis a investigadores con diferentes bagajes y perspectivas, y recibir devoluciones y nuevas ideas.
3. Publicación anual de Actas de la conferencia ECER: esta iniciativa se inició en el 2020, con la finalidad de compartir las contribuciones que debían ser presentadas en el congreso anual y que, ese año, por estar en plena pandemia, no se realizó. Al considerarse una iniciativa con muchas potencialidades, se decidió continuar con las publicaciones. En 2024 serán publicadas las 4as Actas, pertenecientes al congreso de ECER 2023. Estas publicaciones, por ser su participación voluntaria, reciben contribuciones de un tercio de los participantes. Sin embargo, permiten, por un lado, tener una visión de conjunto sobre las temáticas y tipos de investigación que se llevan a cabo principalmente en Europa y, en menor grado, en otros países. Por otro lado, actúa como registro y documento de memoria, de modo que permite hacer un seguimiento de tendencias, modas e incluso cómo fluctúan los temas y metodologías de investigación a lo largo de los años.
4. Lista de correos: con el objetivo de informar y compartir convocatorias,

publicaciones, y noticias relacionadas con la investigación en educación y artes, la NW29 cuenta con una lista de correos donde los suscriptores pueden seguir actualizaciones y eventos de su interés, así como también proponer y compartir aquellas informaciones que les llegan a ellos.

5. Mosaico visual: con el fin de compartir el día a día de la comunidad y hacerla más 'humana', conocer quién está detrás de la red, se propuso crear un mosaico visual donde una vez al mes, los investigadores pueden compartir una imagen y una reflexión sobre su día a día en una pizarra digital.

A partir de estas iniciativas, se han ido creando diversas sinergias entre investigadores, dando sentido a la red y reafirmando su razón de ser. La mayoría de sinergias han derivado en colaboraciones a nivel internacional, ya sea asistir a seminarios de otras universidades, co-crear talleres y seminarios, tanto presenciales como online, y colaborar conjuntamente en publicaciones científicas y de divulgación. Asimismo, la red no solo permite, como se ha señalado, crear comunidad, sino que gracias a ésta, se puede dibujar un mapa sobre qué tipo de investigación se está llevando a cabo en diferentes países. Cuáles son las preocupaciones, emergencias, intereses y tendencias a lo largo de los años.

Para este artículo nos centramos en las Actas de la conferencia ECER de los últimos 3 años (Onsès-Segarra y Hernández-Hernández, 2021; 2022; 2023). Se revisarán un total de 35 comunicaciones cubriendo un rango de 15 países (Tabla 2).

**Tabla 2**

*Contribuciones de las tres publicaciones de Actas de la NW29 en ECER por países y grupos de investigación*

Países	ECER 2020 (13 comunicaciones)	ECER 2021 (12 comunicaciones)	ECER 2022 (10 comunicaciones)
Bélgica	xy	y	
España	xyy	yyyyz	y
Italia	xx		
Reino Unido	x		
Portugal	xxx	yy	yy
China	x		
Brasil	x		
Alemania		x	y
Austria		x	x
Israel		x	x
Turquía		x	
Suecia			x
Kazahistán			x
Francia			x
Lituania			x

*Nota.* Se diferencia por número de contribuciones de cada país en una publicación determinada y por grupo de investigación (diferenciados en cada país por las letras x, y, z).

La tabla más que ser representativa de cada país, lo es de grupos de investigación y señala el número de comunicaciones que ese grupo presenta para el libro de Actas. Por ejemplo, en España, a lo largo de los tres años, hay un grupo de investigación que ha participado en las tres publicaciones, con más intensidad en la de ECER 2021, y dos grupos diferentes. Uno de ellos publicó en las Actas de ECER 2020 y otro en las actas de ECER 2022. Por lo que esta tabla, a pesar de sus limitaciones en cuanto a representatividad, nos muestra las continuidades y discontinuidades en cuanto a grupos de investigación que participan a lo largo de los años. También, nos da una idea de cómo funciona esta red, donde los diferentes grupos fluctúan y entran y salen investigadores participantes. Por lo que se trata de una red viva. Además, analizar el contenido de las contribuciones, permite dibujar un mapa sobre las concepciones y temáticas de la investigación en educación artística y cómo circula el conocimiento en este campo de estudio.

Si nos fijamos en líneas de trabajo en cuanto a grupos, la mayoría de las contribuciones relacionadas con el ámbito artístico musical provienen de países Euroasiáticos o de la Europa del Este (Israel, Kazajistán, Turquía y Lituania). En este campo los temas de investigación se sitúan en: la importancia de la educación musical y cómo combinar las metodologías tradicionales con las nuevas tecnologías digitales para mejorar la enseñanza musical; la importancia de reconocer el talento en los profesores de música como estrategia para una mayor motivación y mejorar el clima en la escuela; la educación cultural en el medio rural, enfocado en la enseñanza de la música y la colaboración entre instituciones culturales como teatros y escuelas de música.

En relación con la educación en el ámbito de las artes visuales el grupo de Bélgica mantiene una línea de trabajo enfocada a la formación de maestros de educación artística, tanto de magisterio como de escuelas de arte.

Portugal, por su parte, presenta varias líneas de investigación, aunque destacan por unas contribuciones siempre comprometidas con lo político y desde una mirada crítica. Una de estas líneas se centra en la cultura visual y las imágenes de los libros de texto para escuelas y la mirada colonizadora o poco inclusiva de la mayoría de ellos. Otra línea que trabajan se basa en el concepto de archivo, problematizando la investigación desde el archivo, cuestionando conceptos y posturas teórico-prácticas que lo orbitan y que ella, en su práctica, termina reproduciendo de manera naturalizada. Otra línea se centra en la educación artística en proyectos comunitarios y la función inclusiva de las artes para generar bienestar en las comunidades. Finalmente, una línea que abrieron recientemente fue la de descolonizar de manera sonora las políticas contemporáneas.

En cuanto a España, predomina cierto interés por corrientes posthumanistas, pedagogías del cuerpo y teoría de los afectos en los proyectos artísticos y en la formación universitaria en artes y educación. Sin una línea continua entre los diferentes años, las contribuciones abordan estos ejes desde diferentes investigaciones, algunas centradas en prácticas de aula y otras vinculadas a proyectos de investigación financiados.

Por lo que respecta a Italia, las contribuciones se centran en destacar el valor del patrimonio cultural urbano a través de procesos de investigación participativa.

En el caso de China, se pone en tela de juicio la presión a la que están sometidos los estudiantes para acceder a escuelas de arte de prestigio, y analizan hasta qué punto son instituciones que “venden sueños” o que, realmente, el sello de calidad está más que justificado.

Las contribuciones de Alemania y Austria, coinciden en una mirada social hacia la educación artística. Las investigaciones presentadas se vinculan al aprendizaje servicio y la importancia de incluirlo en el currículum; el poder de las artes para tomar conciencia de nuestras vulnerabilidades y poderes, permitiendo aumentar nuestra empatía hacia los demás, y la importancia de enseñar aprendizaje comprometido o educación cívica en la enseñanza inicial a través de la educación artística para desarrollar habilidades y competencias cívicas.

Desde Francia, Reino Unido e Italia reivindican el poder del teatro y las pedagogías basadas en el teatro del oprimido para conectar con la comunidad o los estudiantes.

Brasil reivindica la fuerza de la colectividad frente a la precariedad en el contexto educativo y el potencial del arte para crear límites.

Finalmente, Suecia presenta una contribución de carácter filosófico, donde toma metáforas del campo de la música para repensar las relaciones pedagógicas en enseñanza general.

A continuación, desglosamos algunas ideas que emergen al analizar estas contribuciones.

1. La investigación en educación artística no solo incluye las artes plásticas y visuales, sino que encontramos contribuciones del ámbito de la música y de las artes escénicas, como pueden ser la danza y el teatro. También de la literatura. Eso confirma lo que ya se va reivindicando desde hace tiempo: una concepción de las artes - en plural- donde no sólo se incluyen las artes visuales, sino también las artes literarias, musicales y escénicas.
2. La tendencia a la transdisciplinariedad y mezcla de campos de la investigación en educación artística. La investigación en educación artística no es un campo de estudio sólo para el profesorado de educación artística, sino que las contribuciones confirman una tendencia a ampliar ese foco e incluir proyectos de investigación donde las artes y la educación se mueven más allá del contexto educativo institucional.
3. Aunque no se puede generalizar, resulta relevante apreciar cómo se distribuyen los modos de investigar de forma geográfica, por ejemplo la relevancia de las teorías críticas en el suroeste de Europa, un interés por lo social en Europa central y el énfasis en la educación musical en los países del Este.

## ***Discusión y líneas de futuro***

Lo que pretendemos en este artículo es abrir una vía de indagación al panorama internacional a partir de los tres ejes escogidos, considerándolos un punto de partida que permita otear el camino que una investigación de más calado podría completar. En cualquier caso, el recorrido llevado a cabo permite señalar las siguientes reflexiones que, en cierto sentido, pueden considerarse como las aportaciones de este artículo:

- La Educación Artística viene de una articulación, hasta los años 90 del pasado siglo, que se proyectaba, como diría Lyotard (1987/2022) en grandes narrativas: expresiva, disciplinar, lenguaje, reconstruccionista (Aguirre, 2005). En los últimos 20 años estas narrativas se han diluido en propuestas que prestan atención a fenómenos culturales emergentes: la digitalización, la decolonialidad, el género, la sostenibilidad, el posthumanismo... Todas ellas, además, vinculadas a propuestas de arte contemporáneo.
- Aunque siempre se ha considerado que las artes son necesarias para que las personas se realicen de manera global, no siempre se han puesto las condiciones para que sea posible mediante la educación. Esto se hizo evidente a partir de la década de los 90 del pasado siglo, cuando la consideración de la educación como un servicio y no como un derecho impregna el sentido de la escolarización de una orientación marcada por el rendimiento y su vinculación con la economía y no el desarrollo personal. Este movimiento sigue presente en la actualidad y es el que hace que la educación de las artes pase a un segundo plano en el currículum o salga de la escuela para dejar paso 'a las materias que importan'.
- Uno de los mensajes que podemos extraer de las trayectorias de las asociaciones profesionales es que los educadores artísticos necesitan agruparse no solo para sostener sus reivindicaciones sino también para hacer visibles los logros y las contribuciones de las artes. Esto supone afrontar el lastre de individualismo que es tradicional en la formación de los artistas y en la configuración del sistema del arte. El ejemplo de las asociaciones y redes que hemos reseñado muestra la importancia de tener una voz pública, con presencia social y que permea no solo el ámbito escolar sino otros foros en los que el papel de las artes se debate y reivindica.
- La educación de las artes es un campo que va más allá de la escuela. En la actualidad la tarea de instituciones, entidades y colectivos que ofrecen y desarrollan propuestas artísticas impregnadas por lo pedagógico reclama una conversación permanente y una confluencia en las propuestas y las reivindicaciones.
- En el mismo sentido, la formación de quienes se dedican a la educación artística necesita replantearse. No solo para incorporar los debates contemporáneos en las artes y en lo social, sino para encontrar puentes que vinculen las artes con otros espacios de saber y con los lugares en los que las artes pueden contribuir a otros modos de relación.
- En la actualidad, en el recorrido realizado en este artículo, se evidencia que los educadores artísticos buscan rehacer el campo para: 1) promover la equidad y dismantelar el colonialismo; 2) posibilitar las conexiones afectivas entre las personas; 3) utilizar los medios tradicionales y más recientes (los digitales, sobre todo) con conciencia de sus implicaciones; 4) llamar la atención sobre el poder de la cultura visual para la acción social; y 5) utilizar las evaluaciones para ofrecer a los estudiantes mayores oportunidades de crear y estudiar arte de forma personal y colectivamente significativa.



- Finalmente, la situación de la educación de las artes, invita a no establecer de antemano el camino que tomaremos, imaginamos futuros desde una apertura a lo desconocido y a lo inesperado mientras desafiamos lo que actualmente se considera conocimiento válido (Borgodorff, 2012). Esta apertura a caminos no recorridos -o la formación de espacios para que los estudiantes y los colectivos creen sus propios caminos hacia el aprendizaje- es una característica de la cultura visual contemporánea que se cruza con la educación en sostenibilidad y la pedagogía artística medioambiental, la educación artística posthumana, la educación artística del nuevo materialismo, la educación artística para la justicia social y la transformación del currículo a través de las artes.

El recorrido presentado sobre la situación actual de la Educación Artística desde una perspectiva internacional es uno de los muchos posibles. A continuación, apuntamos algunas líneas futuras en las que seguir trabajando. Para ofrecer un panorama de las líneas de investigación que predomina se podría realizar un estudio bibliométrico sobre los principales temas y metodologías de las revistas indexadas y vinculadas a la educación de las artes en los últimos 20 años. En estas mismas revistas se podría realizar un mapeo de los temas predominantes, en función de autores, contextos y geografías. Este es un trabajo que está por hacer en forma de revisión de literatura. Mientras tanto, se puede acceder en la web de NAAE a una selección de publicaciones (<https://naae.org.au/evidence-and-research>) que presentan pruebas, basadas en la investigación sobre las repercusiones que la participación en las artes puede tener en el éxito académico y el aprendizaje de los estudiantes y más allá de éste.

Esta selección está organizada en los siguientes bloques: ventajas y beneficios colectivos de la educación artística; educación artística inclusiva, sostenible, equitativa y accesible para todos; currículum y políticas de educación artística: elaboración y aplicación; las artes en el currículum; y la formación del profesorado y aprendizaje profesional de las artes.

También se podría realizar un acercamiento más amplio y plural a las asociaciones de Educación Artística existentes y en el que se incluyan las de Escocia (<https://www.sera.ac.uk/>), Finlandia (<https://youngart.fi/in-english/>), Brasil (<https://faeb.com.br/>), Portugal (<https://www.apecv.pt/>), China (Hongkong) (<https://www.wcaea.org/about>) entre otras muchas que se manifiestan en webs o Facebook. Pero, desde el principio esta indagación era consciente de sus posibilidades y limitaciones.

### ***Contribuciones de los autores***

Los autores han trabajado en una conversación permanente y el artículo ha sido escrito de forma conjunta

## ***Referencias***

Adams, J. (2011). The degradation of the arts in education. *The international journal of art & design education*, 30(2), 156-160. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2011.01704.x>

- Adejumo, C.O. (2022). Artistic and cultural impacts of Western style art instruction in Yoruba schools in Nigeria, *Studies in Art Education*, 63(2), 85-96.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Ávila Valdés, N. (2019). Educación artística, transformación social y universidad. Reflexiones desde las prácticas del máster. *Revista Prisma Social*, 25, 316-331.
- Borgodorff, H. (2012). *The Conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia*. Leiden University Press.  
<https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/21413/>
- Carrasco Segovia, S. V., Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J.M. (eds) (2023). *Affective Cartographies. Affinities and Affects in Arts, Research, and Pedagogies*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-42163-1>
- Castro, J. C. (en prensa). Creative and Critical Digital Practices in Art Education throughout North America. En K. Freedman y F. Hernández-Hernández (eds). *Curriculum, Culture, and Art Education*. Second Edition. Suny Press
- Department for Education (2010). *The importance of teaching. The Schools White Paper 2010*. Stationery Office.
- Fendler, R. y Hernández-Hernández, F. (2019). Art Education in Spain: Current Practices and Perspectives. R. Hickman (Ed.), *The International Encyclopedia of Art and Design Education*, Volume III: Pedagogy. (p.1523-1536). Wiley-Blackwell.
- Freedman, K. y Hernández-Hernández, F. (Eds). (en prensa). *Curriculum, Culture, and Art Education*. Second Edition- Suny Press.
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). *Educación artística en Iberoamérica*. Educación Primaria. OEI.
- Harris, A. (2014). *The Creative Turn, Toward a New Aesthetic Imaginary*. Sense Publishers.
- Heijnen, E. y Konings, F. (en prensa). Educational Art and Artistic Teaching: Precarious Exchanges between Contemporary Art(ist) Practice and School Curricula in Europe. En K. Freedman y F. Hernández-Hernández (eds). *Curriculum, Culture, and Art Education*. Second Edition. Suny Press.
- Hernández-Hernández, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 62-65.
- Hernández-Hernández, F. (2019). Arts in Education in Southern European Countries. En R. Hickman (Ed.), *International Encyclopedia of Art and Design Education*, Volume II: Curriculum, (pp. 627-642). Wiley-Blackwell.
- Hernández, F. y Onsès Segarra, J. (2020). La investigación (educativa) basada en las artes: genealogías, derivas y expansiones. En J. M. Sancho Gil, F. Hernández, M.L. Montero Mesa, de Pablos Pons, J., Rivas, J.I. y Ocaña Fernández, A. (coord.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, (p. 195-208). Octaedro.
- Huerta, R. y Domínguez Ruiz, R. (2022). Sociedad para la Educación Artística SEA. *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, 13, 9-20.  
<https://dx.doi.org/10.7203/eari.13.25836>
- Hickman, R. (ed.) (2019). *The International Encyclopedia of Art & Design Education*. Wiley-Blackwell.

- Lilliedahl, J. (2021). Is there a transnational trend of “nudging” away from the arts? How the selection device works in the European–Swedish context. *Arts Education Policy Review*. Advance online publication. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10632913.2021>
- Lilliedahl, J. (2022). Why the arts are not considered core knowledge in secondary education: A Bernsteinian analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1925971>
- Lingard, B. (2021). National curriculum making as more or less expressions of and responses to globalization. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou and T. Soini (Eds). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*, (pp. 29-51). Emerald Publishing.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de mayo, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Lyodard, J. F. (1987/2022). La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Cátedra.
- Le Métais, J. (2003). International trends in curriculum frameworks. *The Educational Forum*, 67(3), 235-247. <https://doi.org/10.1080/00131720309335037>
- Mamvuto, A. y Mannathoko, M (en prensa). Perspectives on Africanizing the art and design curriculum. En K. Freedman y F. Hernández-Hernández (eds). *Curriculum, Culture, and Art Education*. Second Edition. Suny Press.
- Mateos-Moreno, D. y De la Ossa Martínez, M. A. (2023). Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español, *Tercio Creciente*, 24, 7-24. <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7509>
- Marín Viadel, R. y Roldán Ramírez, J.J. (coord.). (2017). *Ideas visuales: Investigación basada en artes e investigación artística*. Universidad de Granada.
- Mesías-Lema, J. M. y Ramon, R. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes *International Journal of Arts-based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>
- Onsès-Segarra, J. y Hernández-Hernández, F. (Eds.). (2021). *Educational Research: (Re)connecting Communities*. Proceedings of ECER 2020. NW 29. Research on Arts Education. Glasgow (online), 23-28 August, 2020. Barcelona: University of Barcelona - Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/173985>
- Onsès-Segarra, J. y Hernández-Hernández, F. (Eds.). (2022). *Education and Society: Expectations, Prescriptions, Reconciliations*. Proceedings of ECER 2021 NW 29. Research on Arts Education: Geneva (online), 6 -10 September, 2021. Girona: Universitat de Girona- Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/10256/20856>
- Onsès-Segarra, J. y Hernández-Hernández, F. (Eds.). (2023). *Arts and Research in Education: Opening Perspectives*. Proceedings of ECER 2022 NW 29: Research on Arts Education: Yerevan (online), 6-10 September, 2022. Girona: Universitat de Girona- Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/10256/23035>
- Paiva, J. C. y Rainho, R. (en prensa). Arts Education in Cabo Verde and Mozambique: Post-independence Movements of Resistance and Reconstruction. En K. Freedman y F. Hernández-Hernández (eds). *Curriculum, Culture, and Art*

- Education*. Second Edition. Suny Press.
- Peña Zabala, M. y Aberasturi Apraiz, E. (2022). *Paisajes de la educación artística. Una aproximación desde el contexto Universitario*. Universidad del País Vasco.
- Springgay, S., Irwin, R. y Kind S. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912.  
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800405280696>
- Steers, J. (2014). Reforming the school curriculum and assessment in England to match the best in the world – A cautionary tale. *The International Journal of Art & Design Education*, 33(1), pp. 6-17
- Sumozas, R. (2021). Situación actual de la educación artística en España. [RMd] *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 17-31. <https://doi.org/10.23882/DI2158>
- Wan, L. Y. (en prensa). Contemporary Trends of Visual Arts Education Curriculum in Asia: Taiwan as an Example of Change. En K. Freedman y F. Hernández-Hernández (eds). *Curriculum, Culture, and Art Education*. Second Edition. Suny Press.