

## El Viejo Futuro: aprendizaje a través de las artes. Una perspectiva internacional

Teresa TORRES de EÇA  
Dolores ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ

### Datos de contacto:

Teresa Torres de Eça  
Centro de Investigação em Artes  
e Comunicação. Universidade  
Aberta de Lisboa  
[teresatorreseca@gmail.com](mailto:teresatorreseca@gmail.com)

Dolores Álvarez-Rodríguez  
Universidad de Granada  
[alvarezr@ugr.es](mailto:alvarezr@ugr.es)

Recibido: 31/01/2024  
Aceptado: 20/04/2024

### **RESUMEN**

Presentamos un panorama de la educación artística en el que se revisan las ideas que deben marcar la agenda actual a la luz de las recomendaciones internacionales y los retos globales en materia de educación. El objetivo del artículo es aportar una perspectiva internacional a través de la revisión de las claves que aparecen en los documentos de referencia y los estudios que han abordado la situación de la educación artística en la educación formal con enfoque global. Al hilo de este análisis se reflexiona sobre la situación presente de la educación artística en la escolarización en contraste con enfoques tradicionales. Se destacan las posibilidades actuales y, especialmente, se deduce la pertinencia de un planteamiento de educación a través de las artes. Se establecen conclusiones sobre la adecuación de las artes como parte fundamental de la escolarización como parte de la revisión profunda que requieren los sistemas educativos ante los retos presentes de la sociedad: la digitalización, la diversidad, las migraciones o el cambio climático.

**PALABRAS CLAVE:** Educación en las artes visuales; aprendizaje a través de las artes; equidad; las artes en la educación.

## ***The Old Future: learning through the arts. An international perspective***

### **ABSTRACT**

We present an overview of arts education in which the ideas that should mark the current agenda are reviewed in light of international recommendations and global challenges in education. The objective of the article is to provide an international perspective through the review of the key aspects that appear in the reference documents and studies that have addressed the situation of arts education in formal contexts with a global approach. Following this analysis, we reflect on the present situation of arts education in schooling in contrast to traditional approaches. The current possibilities are highlighted and, especially, the relevance of an approach to education through the arts is deduced. Conclusions are established on the suitability of the arts as a fundamental part of schooling as part of the in-depth review that educational systems require in the face of society's current challenges: digitalization, diversity, migrations or climate change.

**KEYWORDS:** Education in the visual arts; learning through the arts; equity; arts in education.

### **Introducción**

En el escenario actual en el que se imbrican la educación y la cultura, la educación artística se presenta como un enfoque, y a la vez una herramienta, que permite abordar los retos de las sociedades contemporáneas. Las artes permiten entender el mundo con diversidad de medios desarrollados por las culturas como parte de su esencia misma, pero también son lenguajes poderosos para la creación y la conceptualización de la realidad. El sistema educativo de un país debe responder a la diversidad de formas de conocer y a las capacidades de las personas y las identidades que lo conforman, desde la primera infancia hasta el aprendizaje durante toda la vida pero, especialmente, ha de garantizar una educación básica que responda a los retos que afrontamos hoy día garantizando la equidad, la diversidad y la igualdad de oportunidades (Aguerrondo, 1993; Jiménez et al., 2023).

Nuestras sociedades actuales están abocadas a vivir en un mundo digital multimodal pero con una presencia eminentemente compuesta por contenidos visuales y audiovisuales. Los sistemas educativos han de estar preparados para esta nueva situación. La alfabetización visual y audiovisual se vuelve imprescindible porque es el nuevo lenguaje que va a determinar la creación de esos contenidos y de esas realidades con los avances de la digitalización, tal y como estamos constatando. Poder contar con una ciudadanía que sea capaz de manejar estos nuevos sistemas de representación y lenguajes es esencial para no caer en la brecha digital (Jiménez et al.,

2021). Precisamente la digitalización de la realidad será, y de hecho ya lo está siendo, el nuevo paradigma del conocimiento (Knochel & Sahara, 2022). Las artes se han ocupado siempre de la representación, ahora también de la creación y la interpretación de contenido de la Inteligencia Artificial (IA) (Marín Viadel, 2023).

Así, la educación artística presenta un doble enfoque para la educación especialmente interesante en este panorama. Por una parte, la educación en las artes y el manejo de las imágenes visuales y audiovisuales como lenguaje y, por otra, la educación a través de las artes, considerando lo que los procesos artísticos pueden aportar a la educación como herramientas, estrategias y metodologías propias que pueden ser de gran valor en la educación (UNESCO, 2006). Ambas aproximaciones tienen una gran tradición y se ha desarrollado de distinta forma en diversidad de países y contextos. El arte es intrínseco al ser humano y las artes son esenciales en la educación de los individuos conformando la identidad de sus comunidades. El arte y la cultura son derechos esenciales e irrenunciables y constituyen una parte fundamental de lo que somos y de lo que podemos y queremos ser (UNESCO, 2024).

### ***Educación versus aprendizajes***

Se puede considerar la educación como una forma de empoderamiento de individuos, tanto niños como adultos, pero también de colectivos. Personalidades y autores como Freire (1987), Krishnamurthi (1953, 2003) y Nelson Mandela (1990) acreditan que la educación es uno de los medios más poderosos para cambiar el mundo y, a la vez, para entenderlo.

La educación, desde esta perspectiva, es una conquista democrática y social. Tiene sentido que se considere un derecho inalienable de los individuos y una responsabilidad de los gobiernos, para que todos tengan acceso a modelos laicos y libres de educación.

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) hace obligatoria la educación primaria gratuita y universal. Este derecho está también consagrado en varias convenciones internacionales, en particular en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y en la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989), que ha sido ratificada por todos los países con excepción de Estados Unidos. En el artículo 26 de la DUDH, encontramos el derecho al "pleno desarrollo de la personalidad humana", que también aparece en los artículos 22 y 29 (ONU, 1948).

Pero los sistemas educativos son también sistemas de vigilancia y control. Foucault (1995) entendía la escuela como un medio para hacer ejercicio de la dominación sobre los individuos por el poder político y los micropoderes (Kalin, 2018, 2024). Esto hay que tenerlo en cuenta, y se evidencia en sistemas educativos basados en competencias, rankings y sistemas mensurables como la evaluación y clasificación. El modelo PISA es un ejemplo de esta manera de concebir la educación, todo tiene que compararse, que objetivizarse como un producto de medida y de control. Las disciplinas y las áreas del conocimiento apenas se legitiman dentro de estos sistemas de valoración, que entran en contradicción absoluta con los documentos más humanistas elaborados a nivel

internacional como, por ejemplo, el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación 'Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación' que reconoce el potencial transformador de la educación como vía para un futuro colectivo sostenible (UNESCO, 2022). Este informe es crucial para plantear nuevos retos educativos, pero no parece tener un gran impacto en los sistemas educativos nacionales caracterizados por el conservadurismo y la inercia, con reformas educativas insuficientes y de bajo perfil que se esfuerzan por respetar el modelo clásico basado en fragmentación disciplinar. Implementar las reformas que se necesitan para contestar a este nuevo contrato social para la educación implica una política de Estado que trascienda las gestiones de gobierno a corto plazo, cambios profundos en las matrices curriculares y grandes incentivos para los agentes educativos que son cada vez menos valorados por la sociedad. Del mismo modo, el reciente Marco para la Educación Cultural y Artística, promovido por la UNESCO y adoptado de manera amplia por los países miembros, insiste en la necesidad de priorizar la educación artística y cultural en los sistemas educativos y en la formación del profesorado, destacando la importancia de las competencias artísticas en la sociedad actual para la formación integral de las personas incluso desde el punto de vista profesional (UNESCO, 2024)

### ***Necesidad de un cambio de paradigma en educación formal***

La educación formal es aquella que se lleva a cabo de una forma reglada y planificada, regulada por gobiernos u poderes locales y se desarrolla normalmente dentro de las instituciones de enseñanza obligatoria, desde preescolar hasta que finalizan los estudios de educación secundaria.

Siempre escuchamos que necesitamos un cambio de paradigma en educación formal y somos testigos de algunos cambios superficiales en la manera como la educación formal se operacionaliza, pero no se llega a poner en marcha una reforma global de la misma.

La humanidad y el planeta Tierra están amenazados. La pandemia solo ha servido para demostrar nuestra fragilidad y nuestra interconexión. Ahora es necesario actuar urgentemente, de forma conjunta, para cambiar el rumbo y reimaginar nuestros futuros. (Comisión Internacional sobre los futuros de la educación UNESCO, 2022, p. 2)

Pero hoy, son urgentes cambios mayores, no solo en la educación, sino en todos los estilos de vida y sistemas de producción, para garantizar el futuro y la sostenibilidad de la propia especie humana, entre otras cuestiones. Desafortunadamente, la lenta velocidad de cambio de los sistemas educativos y políticos no parece acompañar a la celeridad de las transformaciones necesarias para ayudar los seres humanos a adaptarse a nuevas circunstancias climáticas, las desigualdades y otras situaciones problemáticas que afectan al mundo.

Adoptamos aquí un concepto no lineal de tiempo para entender cambios posibles. Utilizamos el término 'El viejo futuro'<sup>1</sup> como una perspectiva para comprender ciclos

---

<sup>1</sup> El término 'viejo futuro', ha sido extraído de una entrevista con el científico sud coreano Jinho Ahn en <https://people.snu.ac.kr/page/vol73/en/03.html>

temporales pues, en educación, intentamos preparar futuros alternativos que no conocemos con experiencias del pasado que están moldeando el presente. En este viejo futuro encontramos mitos y paradigmas que dificultan la apertura plena para lo desconocido. Pero encontramos también llamamientos urgentes basados en valores reminiscentes de pasados muy lejanos en sociedades ancestrales, arraigados en el compromiso con los derechos humanos, promulgando valores ciudadanos como cooperación, solidaridad, compasión, ética y empatía.

- La cooperación y la colaboración deben enseñarse y practicarse adecuadamente en los diferentes niveles y edades. La educación desarrolla las capacidades de los individuos para trabajar juntos y transformarse a sí mismos y al mundo cuando la cooperación y la colaboración definen las comunidades de aprendizaje. Esto se aplica tanto a la educación y al aprendizaje de adultos como a la educación infantil.
- La solidaridad, la compasión, la ética y la empatía deberían estar integradas en nuestra forma de aprender. Debemos integrar en la educación toda la diversidad de recursos culturales de la humanidad y pasar de valorar la diversidad y el pluralismo a apoyarlos y sostenerlos. La enseñanza debe centrarse en desaprender los sesgos, los prejuicios y las divisiones. La empatía –la capacidad de cuidar de los demás y sentir con ellos– es esencial para construir pedagogías Solidarias. (Comisión Internacional sobre los futuros de la educación UNESCO, 2022, p. 63)

A pesar de parecer contradictorios, estos cambios no plantean la necesidad de cortar con mitos que observamos hoy en la educación formal, como el de la valoración excesiva de las ciencias en detrimento de las artes y humanidades, el mito tecnológico-digital y el mito económico del progreso exacerbado por los procedimientos de evaluación y legitimación del sistema. En cambio, se está fomentando un modelo que valora las leyes de mercado por lo que, ante todo, preparamos personas para que tengan más poder adquisitivo, para que el PIB del país sea mayor y a cualquier coste. Esta situación es paradójica ante el reto de re-conectar con un planeta vivo y dañado con las buenas intenciones de proteger y transformar las escuelas. Las noticias de cambios que observamos en las últimas décadas en modelos de educación son sistemáticas pero no asistimos a ningún verdadero giro y, aunque se recomiendan trabajos interdisciplinarios en temas transversales como la ciudadanía o los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se fomentan los temas que tienen que ver con el género, la inclusión y se combate el racismo, se intenta reforzar el impacto de las tecnologías digitales, al mismo tiempo se recortan y limitan las asignaturas que exploran los valores, el pensamiento crítico, la agencia democrática, la creatividad y las capacidades de imaginar lo que no existe aún (Shiming, 2019).

Por otra parte, hoy día cada vez se diluyen más las fronteras entre la educación formal y no formal, sobre todo en la idea del aprendizaje permanente a lo largo de la vida (*lifelong learning*) (CONSEJO DE EUROPA, 2018). La interdisciplinariedad y la disolución de barreras se ponen de manifiesto en los mismos sistemas escolares en los que proliferan las metodologías de trabajo en proyectos, a partir de problemas o en las situaciones de aprendizaje concretas. En este panorama es necesario replantearse las aportaciones que puede hacer el arte a la educación con su diversidad de enfoques para la capacidad de pensar en múltiples soluciones u opción, en la flexibilidad, en el

lenguaje metafórico, en la diversidad dentro de la unidad, en el pensamiento complejo, en el trabajo con la materia, en la creación de cultura y patrimonio compartido, en la capacidad de atender a los detalles y al todo al mismo tiempo, en la multimodalidad de los lenguajes, las comunicaciones y la creación del pensamiento, aún con la omnipresencia de lo visual y audiovisual en las sociedades digitales. Es decir, comprender que hacer las cosas lleva su tiempo y ha de tener su espacio, la necesidad de documentación y de referentes y tantas otras cosas que las artes aportan a la formación de las personas (Efland, 2002; Eisner, 2004).

Este nuevo paradigma ha de equilibrar saberes con competencias, entendidas éstas como capacidades para actuar y saber hacer, ya que se trata de la construcción de un saber informado, esto es, basado en el conocimiento, teniendo en cuenta que el saber competencial implica una combinación dinámica de habilidades, saberes y actitudes y conlleva una capacitación para la acción. En Europa se definieron las Competencias Clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida que tienen una especial relevancia en la edad escolar y, por tanto, en los propios procesos de escolarización. Así, el desarrollo de la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales y artísticas garantizaría este derecho fundamental a la cultura.

La competencia en conciencia y expresión culturales supone comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. Implica también un compromiso con la comprensión, el desarrollo y la expresión de las ideas propias y del sentido del lugar que se ocupa o del papel que se desempeña en la sociedad. Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad, así como la toma de conciencia de que el arte y otras manifestaciones culturales pueden suponer una manera de mirar el mundo y de darle forma (CONSEJO DE EUROPA, 2018, p. 11).

Por tanto, los marcos legislativos que definen el currículum escolar deben contemplar esta competencia a través de la educación artística, pero no con una presencia anecdótica, sino desde una perspectiva amplia y global, comprendiendo la necesidad de abordar los aprendizajes complejos de las artes, por ejemplo, con mayor presencia en horas lectivas e interconexión entre metodologías integradoras en forma de proyectos (Hernández, 2000).

## ***Educación a través las artes***

El lugar de cada área de conocimiento en el currículum es, ante todo, una decisión política influenciada por estudios de mercados económicos, fenómenos de moda y presiones de ciertos grupos. Vivimos en la idolatría de la ciencia, de la “técnica y la tecnología” (Sábato, 2000, pp. 91-92) y esto ha venido influyendo en la forma en que se diseñan los currículos. Las principales decisiones relativas al diseño y planificación curricular siempre terminan perteneciendo a grupos centralizados, que crean pautas para desarrollar currículos para nivel local. Cada país tiene sus idiosincrasias educativas, sin variar mucho a la hora de la verdad, en forma y contenido (Robb, 2024).

A nivel transnacional, por ejemplo, las directrices de la UNESCO, la Unión Europea y de PISA son similares, y en ellas se definen una serie de habilidades esenciales para el aprendizaje que influyen en el diseño curricular de muchos países europeos (OCDE, 2017). Por esto se fundamenta, en general, que las artes (música, teatro, danza, diseño, artes visuales, literatura, poesía, etc.) pueden ampliar considerablemente las capacidades de los individuos para dominar habilidades complejas y apoyar el aprendizaje social y emocional de las personas. Por tanto, hablamos de educación a través del arte para todos. También existe otra vía, la de la preparación vocacional, que es un área esencial para las industrias creativas y que trata de la educación y la formación de toda una miríada de profesionales en las diferentes áreas y tecnologías artísticas en el ámbito de las artes visuales, del diseño, de la arquitectura, del cine, del video, de los videojuegos, de las redes sociales, etc. El cambio de paradigma del que se habla en la UNESCO es importante para las dos variantes, pero es en la educación a través de las artes o sea, en la educación artística para todas las personas, donde mejor se encuadra.

Las artes también visibilizan ciertas verdades que a veces están ocultas y ofrecen formas concretas de celebrar múltiples perspectivas e interpretaciones del mundo. Muchas formas de expresión artística presentan sutilezas y lidian con ambigüedades de la vida; los estudiantes pueden aprender que una pequeña diferencia puede tener grandes efectos. La experiencia artística a menudo requiere una voluntad de rendirse a lo desconocido; los estudiantes pueden aprender que todo cambia según las circunstancias y oportunidades. Las artes también nos ayudan a aprender, a decir, mostrar y sentir lo que hay que decir, mostrar y sentir, ayudando a avanzar en los horizontes del saber, el ser y la comunicación dentro y fuera de las artes (Comisión Internacional sobre los futuros de la educación UNESCO, 2022, p. 76).

Las políticas educativas para la escuela pública suelen resaltar en sus planteamientos, al menos en la teoría, el desarrollo de la imaginación, el discernimiento y las posibilidades de pensamiento y acción ciudadana a través de la educación artística aunque, a la hora de la verdad, en la mayoría de los países europeos se reduzcan cada vez más los tiempos curriculares para ello.

Los planes de estudio que invitan a la expresión creativa a través de las artes tienen un enorme potencial de futuro. La creación de arte proporciona nuevos lenguajes y medios para dar sentido al mundo, participar en la crítica cultural y emprender acciones políticas. Los planes de estudio también pueden cultivar la apreciación crítica y el compromiso con el patrimonio cultural y los poderosos símbolos, repertorios y referencias de nuestras identidades colectivas. (Comisión Internacional sobre los futuros de la educación UNESCO, 2022, p. 76).

## **El caso artes visuales**

No existen muchos estudios globales sobre la situación de las artes visuales en los distintos niveles educativos con perspectiva internacional, aunque algún monográfico si recoge análisis realizados en diferentes países (Hickman et al., 2019). Para una panorámica comparada más universal es interesante revisar una investigación

seminal, ya con medio siglo de antigüedad, la recogida en el documento "Art Education: An International Survey", encargado por la UNESCO en 1972 con el propósito de presentar de manera sistemática lo que se concebía por educación artística en los distintos países y conocer las prácticas que se estaban desarrollando en los cinco continentes. Este estudio se elaboró a partir de informes emitidos por doce países especialmente seleccionados con variedad de dimensiones, bagaje cultural y artístico y comunidades de prácticas. Los datos se organizaron en torno a siete indicadores: (1) conceptos clave en educación artística, (2) las artes visuales en la educación general, (3) la formación profesional de artistas, (4) la formación del profesorado de arte, (5) la relación de la educación artística con el patrimonio cultural y la vida comunitaria; (6) aspectos nacionales e internacionales, analizados por continentes, (7) uso y producción de materiales artísticos (UNESCO, 1972). Otro documento de referencia es el informe realizado por la red Eurydice hace unos 15 años, analizando los currículos de 30 países europeos. Aunque el informe se circunscribe a Europa presenta una perspectiva amplia sobre la educación artística y cultural en el sistema escolar de la educación básica, incluyendo otros medios además de las artes visuales, constituyó una buena base de trabajo para desarrollos posteriores, sobre todo, en políticas europeas sobre la creatividad y la cultura (Eurydice, 2010). Sin embargo otros aspectos que se destacan como retos pendientes, como la escasez de horas lectivas escolares en proporción con las posibilidades de desarrollo de capacidades y habilidades y el impacto que puede tener en la mejora y la calidad del propio sistema educativo, aún no han tenido repercusión en la práctica.

Del mismo modo, un estudio muy completo sobre el impacto de las artes en la educación es el que lideró Anne Bamford en la década de los 2000, recogido en una monografía publicada en castellano (Bamford, 2009). Este estudio recoge datos de más de setenta países, y permitió desarrollar comparativas internacionales sobre la calidad de la educación artística mediante técnicas cuantitativas y cualitativas a través de encuestas y estudios de caso.

Quizá la investigación más rigurosa y con mayor calado hasta la fecha sea la que realizaron Winner y Hetland desde 2008 hasta la publicación del informe unos años más tarde (Winner et al., 2013). Con una perspectiva internacional, partieron de un meta-análisis documental sobre el impacto de la educación artística, considerando diversidad de medios y lenguajes, en aspectos como la empleabilidad o el desarrollo de otras capacidades además de las propiamente artísticas para demostrar con evidencias el efecto positivo de los programas de educación artística.

Hace unos diez años, el informe "International Standards for Arts Education" (The College Board, 2013) presenta un estudio comparativo de los estándares para la educación artística con datos obtenidos de trece países de distintos continentes. Además, se analizaron los enfoques y las prácticas en cada territorio en varios medios artísticos. Como resultado se concluyó que una serie de temas eran recurrentes en todos los casos presentando una visión compartida (Figura 1).

## **Figura 1**

### *Temas recurrentes en distintos sistemas educativos que justifican las artes en la escuela*

---

- Las artes son herramientas para la comprensión cultural: comprensión social, histórica, de los contextos culturales de las obras de arte, tanto del entorno y países de procedencia de los estudiantes como de otros.
  - Las artes fomentan las capacidades del pensamiento crítico y el pensamiento creativo, así como la resolución de problemas.
  - Las artes presentan una manera única y particular de comunicación.
  - Las artes cultivan el placer y el disfrute, y fomentan el sentido de bienestar.
- 

*Nota:* Esquema traducido de adaptado de The College Board (2013). *International Arts Education Standards: A survey of standards, practices, and expectations in thirteen countries and regions*, New York, NY, August 2013.

Por otra parte, se comprobó que los estándares se organizaban en torno a hábitos, capacidades y procesos relacionados con la planificación, producción y apreciación de obras de arte en todas las disciplinas, como idea general y con ciertas variaciones según países, pero fueron especialmente interesantes algunas ideas comunes que resultaron del estudio (Figura 2).

## **Figura 2**

### *Ideas fuerza y prioridades resultantes del estudio de estándares en educación artística en distintos países.*

---

- Conexiones con la comunidad local y los profesionales de las artes.
  - Integración de las artes a través del curriculum de manera transversal.
  - Aspectos ambientales, conciencia del entorno y sostenibilidad.
  - Artes y patrimonio cultural en aprendizajes transversales.
  - Artes y bienestar personal.
- 

*Nota:* Esquema traducido de adaptado de The College Board (2013). *International Arts Education Standards: A survey of standards, practices, and expectations in thirteen countries and regions*, New York, NY, August 2013.

Más recientemente, encontramos un estudio avalado por la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (*International Society for Education Through Art-InSEA*) que, a partir de una encuesta a 211 profesores de artes visuales de 17 países, concluyó que no siempre existía un curriculum nacional y apenas el 71% tenían orientaciones curriculares estatales u regionales. Aunque las artes visuales, según la encuesta, están presentes como asignaturas obligatorias, sobre todo en el nivel de la escuela secundaria, el tiempo asignado para las clases de arte puede ser incluso mínimo

(45 minutos). Los docentes indicaron que su enseñanza se centraba principalmente en resolución creativa de problemas y desarrollo de Imaginación, desarrollo de comprensión y pensamiento crítico, y desarrollo de la empatía y consideración de diversos puntos de vista a través de la apreciación crítica del arte (Milbrandt et al., 2015).

Otro informe actual presenta los resultados de una investigación sobre el impacto y los logros de la educación artística demostrando que sus concepciones, metodologías, bases teóricas y aplicaciones están directamente relacionadas con la calidad de la educación y, en concreto, coinciden con la visión que se presenta en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) sobre la educación (Venkatesh et al., 2023). Las conclusiones de este estudio son contundentes y recogen cuestiones como la contribución de las artes a la calidad de la educación en diversos aspectos, haciendo énfasis en los humanísticos, pero también en los económicos (Figura 3). Es especialmente interesante el apartado dedicado a cuestionar algunos mitos erróneos sobre la educación artística. Se hace un recorrido basado en estudios e investigaciones que desmontan las principales ideas preconcebidas sobre el impacto de las artes en relación con el empleo, por ejemplo, u otros aspectos como el papel decisivo que puede tener, incluso, en el aprendizaje de otras materias.

### Figura 3

*Resumen de los beneficios de la educación artística, que inciden directamente en la calidad de la educación*

<b>Comunidad/ Nivel social</b>	<b>Capacidades y competencias que se necesitan para el crecimiento económico</b> (Incluyendo las artes como componente de las industrias creativas y del entretenimiento)	<b>Bienestar cultural y social</b> (Incluyendo movilidad cultural, reproducción, compromiso civil, vinculación social)
<b>Nivel personal</b>	<b>Capacidades y competencias para los logros personales</b> (Incluyendo las calificaciones escolares, las habilidades para la empleabilidad, y habilidades del siglo XXI)	<b>Bienestar personal</b> (Incluyendo estética, placer, empatía, sentimiento mejorado de la condición humana, desarrollo moral)
	<b>Beneficios instrumentales</b>	<b>Beneficios humanísticos</b>

*Nota:* Esquema traducido de adaptado de Venkatesh et al. (2023). *Arts Education: An investment in quality learning*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386034>

La educación en artes visuales ha tendido enfoques variados, incluso a veces en función de modas, presiones o influencias ideológicas predominantes, además de por razones puramente epistemológicas. Durante los años setenta y principios de los ochenta, la idea de producción artística concebida como un acto de "autoexpresión" o

"autorrealización" fue una concepción fundamental que sustentaba la teoría y la práctica en la educación de las artes visuales. Según esta aproximación, el objetivo de la educación en artes visuales era brindar oportunidades para que los estudiantes se expresaran, haciendo cosas creativas a través de medios artísticos. Las influencias de las ideas de Read (1943) y Lowenfeld (1947) dieron forma a las prácticas de enseñanza de la educación en artes visuales durante mucho tiempo. Concretamente, la influencia de Read, quien argumentó que la educación a través del arte se ocupa de la expresión de sentimientos en forma comunicable convirtió a la educación artística en un campo principal de la educación, a la luz del desarrollo de sentimientos y emociones (Witkin, 1974). Este enfoque sigue siendo hoy día muy relevante, sobre todo después de la Pandemia Covid-19, donde la necesidad de expresar sentimientos y emociones para el bien estar físico y psicológico fue crucial.

La educación artística se ocupa del desarrollo del sentido como nuestra forma de "recibir" nuestro mundo y el proceso que utilizamos para simbolizar, exteriorizar, comprender, ordenar, expresar, comunicar y resolver problemas (Barret, 1979).

Así, en varios países, la educación en artes visuales se ha convertido en un campo reconocido, que presenta un proceso particular y único de desarrollo personal y aprendizaje mediante el lenguaje, los medios y los procesos visuales. En los años ochenta, nuevas ideas han tenido un fuerte impacto en la educación en artes visuales, sobre todo en Estados Unidos. El trabajo de Howard Gardner (1983, 1989, 2021) y el equipo de investigación del Proyecto Cero de la Universidad de Harvard desarrollando el Proyecto Arts Propel han incluido más argumentos a favor de las artes, como la noción de Gardner de "inteligencias múltiples". Gardner rechazó la visión de larga data de que los humanos poseen una única inteligencia tradicionalmente medida a través de medios lógico-numéricos y lingüísticos. En cambio, propuso que los individuos poseen al menos ocho inteligencias diferentes y relativamente separadas que están configuradas de manera distinta en cada persona, dependiendo de los efectos de la interacción genético-ambiental. Estas inteligencias incluyen la lógica-matemática, la lingüística, la musical, la espacial, la cinestésica corporal, la interpersonal, la naturalista (conocimiento sobre los demás) y la intrapersonal (conocimiento sobre uno mismo) y la naturalista. También sugiere que, aunque no existe la inteligencia artística, cada una de las ocho puede utilizarse "artísticamente" (Gardner, 1983, 1989). Estas teorías suelen ser demasiado generalistas, y limitan mucho nuestra visión de la educación, tal y como apuntó White (1998, p. 2). Somos conscientes de que no hay fórmulas en materia de educación, cada uno tiene su manera propia de aprender, y hay una gran variedad de estilos de aprendizaje distintos de acuerdo con las particularidades, inteligencias o apetencias de cada individuo. Nos parece que en lo concerniente a las artes visuales hay que reforzar esta diversidad en todos los planes de estudio para que se desarrollen procesos cognitivos y de creación a través de las artes, de modo que se puedan incluir individuos con procesos de pensamiento divergente y no lineal (Coutts & Torres de Eça, 2019).

A lo largo del siglo XX la educación artística en las artes visuales promulgó enfoques especialistas del arte bastante modernistas, modelos Bauhaus en Europa o el modelo disciplinar *Discipline Based Art Education* (DBAE). El abordaje Triangular en Brasil definiendo dominios: expresivo/productivo; perceptivo; analítico/crítico e

histórico/cultural (Allison, 1982), tiene su correlato en modelo DBAE con dominios como historia del arte; estética; crítica de arte; y práctica de estudio (Smith, 1989). En el caso de Brasil el enfoque Triangular se estructura en la interrelación de la 'tríada – lectura de la imagen, lectura de la obra de arte y/o el campo de significados del arte, contextualización y hacer artístico, relacionándolas con tres acciones mentales concomitantes: información, decodificación y producción de ideas, cuya superposición entre estas dos tríadas conduce al cuestionamiento, clave esencial para promover el proceso cognitivo/perceptivo sincrónico' (Petrykowski et al., 2023, p. 4). Estos modelos que aún están muy presentes, por ejemplo en Portugal, incluyen dimensiones sensoriales y perceptuales; conocimiento de la historia del arte; actitudes informadas hacia el arte/diseño y media digital; uso de herramientas y medios y comprensión estética (DGE, 2016).

### ***Maneras de entender la educación artística para todos***

A finales del siglo XX, Efland (1990); Siegesmund (1998); Hickman (2000) identificaron filosofías distintas en la educación artística: expresionista, reconstructivista y científico-racionalista. Los enfoques expresionistas han constituido la base para la enseñanza de muchos educadores artísticos durante quizás medio siglo. Están ligados a nociones de creatividad, imaginación y autoexpresión. La filosofía de la educación artística de los reconstructivistas es fundamentalmente diferente de la de los expresionistas y, en muchos sentidos, está en conflicto con ella; en lugar del arte por el arte, ven "el arte como un medio para un fin", siendo el fin el cambio social con base en la obra de Read (1943). Esta idea ha sido desarrollada posteriormente de diversas formas (Edmonston, 1982; Efland, 1995) y es un enfoque que llega hasta nuestros días incluso en forma de directrices y recomendaciones avaladas por organismos de referencia en materia de educación (UNESCO, 2024), Racionalismo científico es un término utilizado a veces para describir el enfoque adoptado por aquellos educadores artísticos que afirman que las artes ofrecen una forma particular de conocimiento: es decir, una disciplina con sus propios métodos de investigación. Swift y Steers (1999) sustentaron una lógica basada en tres principios fundamentales: diferencia, pluralidad y pensamiento independiente. Estos principios están plasmados en la promoción de la asunción de riesgos, la investigación personal y el desafío a las ortodoxias establecidas. Burgess y Addison (2000) sintetizaron una lista extensa de enfoques típicos del currículo de arte a finales del siglo XX; con enfoques como la representación mimética; el formalismo (elementos y principios del lenguaje visual); el expresivo; el pastiche; el tecnicismo; el crítico, que más tarde será ampliamente explorado por los seguidores de la educación para la cultura visual, el orientado por temas (un enfoque bastante transdisciplinar) o el orientado hacia la producción, además de la visión posmoderna de Efland et al. (1996). Entrando en el siglo XXI se revelarán otros enfoques y combinación de enfoques, unos muy tecnicistas, con el aumento de importancia de los medios digitales; otros más transdisciplinares y basados en proyectos de ciudadanía u integrando tópicos de ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030).

## **Marcos actuales para la educación artística**

Estos estudios y enfoques vienen a establecer la importancia de la Educación Artística en los procesos de escolarización, desde la primera infancia y durante toda la educación obligatoria; pero también a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*) y las implicaciones que puede tener implementar programas de Educación Artística de calidad (Guimarães, 2024).

Las conferencias mundiales sobre la Educación Artística, organizadas por la UNESCO ya recogían estas cuestiones en los documentos de referencia de cada una de ellas: la Hoja de Ruta de la Conferencia de Lisboa de 2006 (UNESCO, 2006) y en las estrategias en forma de agenda de la Conferencia de Seúl en 2010 (UNESCO, 2010), las bases, objetivos, propuestas y recomendaciones emanadas de estos encuentros se mantienen actuales a pesar del tiempo transcurrido (O'Farrell & Kukkonen, 2017). Se ha avanzado algo desde entonces, aunque quizá no tanto como hubiera sido deseable. Hoy nos enfrentamos con los nuevos desafíos de las sociedades digitales y los nuevos retos globales en relación con el desarrollo sostenible y las sociedades diversas, la movilidad, los conflictos armados, y todos producen como resultado la inequidad. La tercera conferencia mundial para la Cultura y la Educación Artística celebrada en febrero de 2024, en Abu Dhabi, continua la línea establecida en las conferencias previas sobre educación artística de 2006 y 2010 pero tratando dar respuesta a esta nueva situación, con un enfoque claro en temas transversales y no formales, destacando la necesidad de desarrollar recursos virtuales, IA y plataformas digitales. El documento resultante de este encuentro insta a los gobiernos de los países, a adoptar medidas para el desarrollo de la cultura y la educación artística en los sistemas escolares y en la formación del profesorado para afrontar los retos de las sociedades actuales (UNESCO, 2024).

Las artes y la educación artística han estado sometidas a enormes cambios desde mediados de los años 70, las dinámicas socioculturales han afectado a las expresiones artísticas de todo tipo; debates sobre la reconstrucción o el mantenimiento de la identidad cultural de los grupos minoritarios; debates sobre cuestiones de identidad nacional; identidad de géneros; post-colonialismo; justicia climática; sostenibilidad ambiental; cambios rápidos en las tecnologías de comunicación; problemas de salud mental; fatiga virtual. Ahora nos estamos acercando a una nueva filosofía para la educación en artes visuales, donde la educación no se ve simplemente como una reproducción de patrones, sino como una negociación y un intercambio de valores (Atkinson, 2022). La relación entre docente y estudiante, debe ser una relación de cuidado. Comprender y representar el mundo no es suficiente para los objetivos de la educación en artes visuales, deben surgir nuevos parámetros basados en transformación social y en esperanza en el futuro. El hacer artístico, tecnologías de tiempo, de espacio y de cuidado con el otro puede ser determinantes para una educación humanista para aprender una ética y política de la comprensión planetaria (Morin, 1999, p. 100).

¿Cómo se pueden construir experiencias para nuestros estudiantes que investiguen e que incluyan activamente las muchas contribuciones en nuestras historias colectivas que reflejan amor, bondad y compasión para y con nuestros estudiantes? (Willis, 2023, p. 91)

Existe una incoherencia entre lo que sabemos que puede aportar la educación artística, incluso recogido en recomendaciones internacionales, con lo que se está haciendo tanto en formación de profesores de artes visuales como en las prácticas artísticas escolares. Éstas se presentan aisladas de pedagogías para la libertad y emancipación (Freire, 1987) y se están impartiendo clases de artes visuales con modelos formalistas del siglo pasado o modelos que rechazan el hacer manual, físico tan propio del arte. Entendemos que hay cada vez menos tiempo para preparar los profesores de artes visuales, pero ¿no sería el momento para pensar lo que verdaderamente importa para este viejo futuro de la educación? ¿Serán las modas como STEAM, los rankings como PISA? ¿Los valores? ¿El arte por el arte? ¿El arte como medio para una ciudadanía democrática y participativa? ¿El arte relacional como marco? ¿La espiritualidad y el bienestar?

Creemos que el concepto de 'diferencia' es esencial para desarrollar la educación en artes visuales en nuestros tiempos donde ninguna verdad única puede ser válida, donde las viejas metanarrativas ya no son útiles para comprender las artes y crear productos visuales. "La diferencia puede emplearse como concepción orientadora para iniciar y evaluar la práctica artística en las escuelas" (Atkinson, 1998). Diferencia en el sentido de que el significado nunca es fijo sino que siempre cambia. Y la riqueza que aportan los diferentes significados y los diferentes contextos es el núcleo de una educación en artes visuales basada en la búsqueda de la interpretación y la pluralidad.

'three fundamental principles: difference, plurality, and independent thought. Through their application in art practice and theory, knowledge and knowing will become understood as a negotiation of ideas which arise from asking pertinent questions, and testing provisional answers rather than seeking predetermined ones'. (Swift & Steers, 1999)

La práctica artística es esencial en un curriculum de artes visuales, pero no como recetario y sí como exploración. "La práctica desarrolla la capacidad de utilizar materiales y técnicas de forma inteligente, imaginativa, sensual y experimental para responder a objetos e ideas de forma creativa a través de artefactos comunicables y con significado personal" (Swift & Steers, 1999). Los conocimientos ancestrales acumulados durante mucho tiempo sobre los procesos agrícolas sostenibles, la reciprocidad social y las formas de vivir con el mundo natural, por nombrar algunos, son importantes fuentes de conocimiento acumulado que la humanidad necesita más que nunca (Cosier, 2021). Sin embargo, gran parte de esos conocimientos no han sido reconocidos y se han omitido de la educación formal (UNESCO, 2022, p. 133). Saberes artesanales que posiblemente se olvidarían o se eliminarían del curriculum de la educación de artes visuales para todos son, hoy, herramientas para desarrollar acciones estéticas, éticas y políticas tal como se puede ver en muchos movimientos del arte contemporáneo. Hay nuevas maneras de relacionarse en espacios educativos, incluyendo actividades de meditación, por ejemplo; hay prácticas pedagógicas que integran valores para frenar el ritmo acelerado del cotidiano, y también hay prácticas pedagógicas competitivas. Al mismo tiempo que se conforman espacios educativos virtuales, se imaginan espacios educativos físicos de encuentro y bienestar. Se apela por un giro radical en educación, esto implica también una mirada diferente en la educación de las artes visuales, en la formación de docentes, en las orientaciones

curriculares y en las prácticas pedagógicas. Los retos son muchos y las posibilidades están abiertas, más en la teoría que en la práctica. Son numerosos los condicionantes que impiden un desarrollo óptimo de la educación artística y el aprendizaje a través de las artes. Puede ser éste sea un momento propicio para un pequeño paso cualitativo que deberá continuarse para que en el futuro se produzca el avance necesario y no tengamos esta sensación constante volver hacia una situación ya conocida y familiar.

### ***Conflicto de intereses***

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses. No ha habido injerencias en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

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

Las autoras han participado en todo el proceso de búsqueda de información y redacción del manuscrito. Igualmente, los resultados y opiniones que se expresan son compartidos.

## ***Referencias***

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578. [https://www.researchgate.net/profile/Ines-Aguerrondo-2/publication/44818477\\_La\\_Calidad\\_de\\_la\\_educacion\\_ejes\\_para\\_su\\_definicion\\_y\\_evaluacion/links/53f518c90cf2fceacc6f2e70/La-Calidad-de-la-educacion-ejes-para-su-definicion-y-evaluacion.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ines-Aguerrondo-2/publication/44818477_La_Calidad_de_la_educacion_ejes_para_su_definicion_y_evaluacion/links/53f518c90cf2fceacc6f2e70/La-Calidad-de-la-educacion-ejes-para-su-definicion-y-evaluacion.pdf)
- Allison, B. (1982). Identifying the core in art and design. *Journal of Art & Design Education*, 1(1), 59-66. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1982.tb00036.x>
- Atkinson, D. (1998). A critical Reading of the National Curriculum for Art in the Light of Contemporary Theorisations of Subjectivity. En (1998) Swift, J. & Hughes, A. (Eds.). *Broadside 2*. University of Central England UCE, 19.
- Atkinson, D. (2022). Práctica, Intersticios, Alteralidad e Cuidar. *Imaginar*, 67. <https://www.apecv.pt/revista-imaginar-67/>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡WUAU! El papel de las artes en la educación, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Barret, M. (1979). *Art Education: A Strategy for Course Design*. Heinemann Educational Books.
- Burgess, L. y Addison, N. (2000). Contemporary Art in Schools: Why Bother? En Hickman, R. (Ed.) *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction*. Continuum.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cosier, K. (2021). Art Education When the World Is on Fire. *Studies in Art*

- Education*, 62(4), 312-324. <https://doi.org/10.1080/00393541.2021.1975949>
- Coutts, G. y Torres de Eça, T. (Eds.). (2019). *Learning through Art: Lessons for the 21st Century?*. InSEA Publications. <https://www.insea.org/wp-content/uploads/2021/12/Learning-through-art-lessons-for-the-21-century.pdf>
- DGE: Ministério da Educação (2016). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, Portugal.
- Edmonston, P. (1982). A Rationale for a Curriculum in the Visual Arts. *Journal of Art & Design Education*, 1(1), 47-57. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.1982.tb00035.x>
- Efland, A (1995). *Culture, Society, Art and Education in a Postmodern World*. Paper presented in InSEA Asian Regional Congress. Taichung, Taiwan Roc.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Efland, A.D. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College Press.
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. NAEA.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Eurydice (2010). *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/educacion-artistica-y-cultural-en-el-contexto-escolar-en-europa-182726/>
- Foucault, M, (1995). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Gardner, H. (1989). Zero-based education; An introduction to Arts propel. *Studies in art education*, 30(2), 71-83. <https://doi.org/10.2307/1320774>
- Gardner, H. (2021). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Paidós.
- Guimarães, L. (2024). Craft Issues in Art Education: Opening Hidden Agendas. En J. Hickman, K. Baldacchino, E. Freedman, y N. Meager (eds.) *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead019>
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.272>
- Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall y N. Meager (eds.). (2019). *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead115>
- Hickman, R. (2000) (Ed.). *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction*. Continuum.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. G. (2021). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la

- Ciencia y la Cultura. <https://www.oei.es/uploads/files/consejo-asesor/DocumentacionComplementaria/Educacion-Artistica/2009-Metas-Educacion-Artistica-Cultura-y-Ciudadania.pdf>
- Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, M., Moraes, P. A. da S. y Aláez, I. (coord.); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ed.) (2023). *La educación artística da un paso al frente*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-educacion-artistica-da-un-paso-al-frente>
- Kalin, N. M. (2018), NGO Art Education. *International Journal of Art and Design Education*, 37, 367-376. <https://doi.org/10.1111/jade.12135>
- Kalin, N. M. (2024). Art Education in Post-political Times. En Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall and N. Meager (eds.). *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead060>
- Knochel, A. D. y Sahara, O. (Eds.). (2022). *Global Media Arts Education: Mapping Global Perspectives of Media Arts in Education*. Springer Nature.
- Krishnamurti, J. (1953) *Education and the Significance of Life*. Harper & Row.
- Krishnamurti, J. (2003). *Krishnamurti on education*. Krishnamurti Foundation Trust Ltd.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. Macmillan.
- Mandela, N. (1990). *Discurso público em Madison Park High School, Roxbury. Massachusetts, United States of America*: GBH News. <https://www.youtube.com/watch?v=b66c6OkMZGw>
- Marín Viadel, R. (2023). *Artificial intelligence and art education, greeting (AI+E) = Inteligencia Artificial y educación artística, saludo (IA+EA)*. Editorial Universidad de Granada.
- Milbrandt, M. K., Shin, R., Torres de Eça, T. y Hsieh, K. (2015). Visual art curricula, art teacher goals, and instructional time: Findings from an international survey. *International Journal of Education through Art*, 11 (1), 137-156. [https://doi.org/10.1386/eta.11.1.137\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.11.1.137_1)
- Morin, E (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378091.locale=es>
- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar*, OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework%20PRELIMINARY%20version%20SPANISH.pdf>
- O'Farrell, L. y Kukkonen, T. (2017). *Transformative action on arts education: Reinvigorating the Seoul Agenda*. The Canadian Commission for UNESCO. <https://www.eduarts.ca/sites/default/files/publication/Position%20Paper.pdf>
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 Diciembre 1948, 217 A (III), Asamblea General.

- <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>
- ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, Asamblea General, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3. <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>
- Petrykowski, R. Peixe, R. y Ricardi, M. (2023). *Editorial, Invisibilidades #18*. APECV. [https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/InVisibilidades\\_18.pdf](https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/InVisibilidades_18.pdf)
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Faber & Faber.
- Robb, A. (2024). The Multiple Personalities of Art Education: A History of Art Education in the United Kingdom. En Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall and N. Meager (eds.). *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead036>
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Seix Barral.
- Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification. *Studies in art education*, 39(3), 197-214. <https://doi.org/10.2307/1320364>.
- Shiming, G. (Translated by Chih-ming Wang) (2019). Crisis of the human and the responsibilities of art/education, *Inter-Asia Cultural Studies*, 20(1), 140-149. <https://doi.org/10.1080/14649373.2019.1577586>
- Smith, R (1989) (ed.). *Discipline Based Art Education: Origins, Meaning and Development*. University of Illinois Press.
- Swift, J. y Steers, J. (1999). A manifesto for art in schools. *Journal of Art & Design Education*, 18(1), 7-13. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00147>
- The College Board (2013). *International Arts Education Standards: A survey of standards, practices, and expectations in thirteen countries and regions*. New York, NY, August 2013.
- UNESCO (1972). *Art Education: an International Survey*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000000746>
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200>
- UNESCO (2010). *The Seoul Agenda: Goals for the development of arts education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692#>
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. ca
- Willis, S, (2023). *Chrysalis: Teaching with Love*. Publicación Independiente.
- Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. OECD. (Educational Research and Innovation). <http://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>
- Witkin, R. (1974). *The intelligence of Feeling*. Heinemann Educational Books.