

# La necesidad de una perspectiva crítica en la Educación Artística y en la Enseñanza de las Artes

Fernando Hernández<sup>1</sup>  
Universidad de Barcelona

## La comunicación en el campo de las artes <sup>2</sup>

Una de las notorias diferencias entre las prácticas científicas y las artísticas es la forma en que organizan la comunicación de sus resultados y producciones. Resulta un hecho diferenciador entre ellas la utilización de un lenguaje que haga comprensible el proceso seguido por los investigadores y los resultados obtenidos por parte de otras personas que no sean quienes los han llevado a cabo o quienes se erigen en "intérpretes exclusivos" de los mismos. Esto es debido, entre otras explicaciones, a que las primeras se organizan normalmente a partir de constructos, teorías o prácticas compartidas por otros miembros de la comunidad científica y las segundas (y ello tiene un claro reflejo en la educación artística y en la enseñanza del arte ) se presentan desde la esfera de las construcciones individuales y articuladas en una formato

---

<sup>1</sup> Buena parte del contenido de este trabajo fue preparado como ponencia para el Congreso sobre "L'Art a la cultura contemporánea", organizado por el Departamento de "Processos de l'Expressió Plàstica" de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Julio, 1991. La distinción entre Educación Artística y Enseñanza de las Artes hace referencia al campo formativo al que cada una de ellas se dirige. En la primera denominación a sus niveles básicos (Educación Primaria y Secundaria ) y en la segunda hacia una práctica profesional (en la Universidad o en otras instituciones encaminadas hacia el mundo laboral).

<sup>2</sup> Esta distinción se hace necesaria para diferenciar lo que sería una faceta educativa de la que todos los ciudadanos han de beneficiarse, en cuanto que les permite conocer otro lenguaje, desarrollar un sentido crítico y entrar en una esfera de conocimientos específicos (la del campo de la experiencia estética y las diferentes prácticas artísticas) y la que hace referencia a la formación de quienes pretenden dedicarse profesionalmente a las artes.

de creencias, lo que dificulta en gran medida desarrollar un conocimiento compartido <sup>3</sup>.

Otra posible explicación de esta diferencia es la planteada por WAGENSBERG (1986), para quien las artes tienen su fundamento en el "sí" y su razón de ser se basa en la evidencia de su presentación, en el valor "per se" que adquieren las producciones artísticas desde el romanticismo como objetos "cerrados" y "acabados" una vez que se hacen públicos. Mientras que las ciencias se fundamentan en el "no", es decir en la necesidad de someterse a procesos de réplica, refutación o falsación.

Estas diferencias han hecho que las artes se muevan en la esfera de un hermetismo autoprotector y del reconocimiento mitificado del sistema de valores que acompaña tanto al artista como a muchas de sus producciones. Sistema que ha favorecido la sobrevaloración y la especulación reciente en torno a las obras de arte consideradas como objeto de lujo, lucro y prestigio de sus poseedores. Con todo lo cual se ha evitado la confrontación, la polémica constructiva y el intercambio sobre la estética y las producciones artísticas contemporáneas, amparados bajo eslogans como "la esencia del arte", "del arte no se puede hablar", "la obra ya habla por sí misma", "el valor intrínseco de la obra". Con lo que se impide crear una cultura artística no de élite y se favorece la concepción del arte como una categoría religiosa y por tanto alejada de cuestionamientos y de juicios basados en alguna forma de racionalidad (CARDIN, 1988).

En las ocasiones en las que la polémica ha aflorado, ésta ha sido tenue y solapada, y suele acabar tras el no reconocimiento de la posición del "otro", cuando no en su descalificación basados en las relaciones de poder que dominan las manifestaciones artísticas. Por ello, el debate sobre el campo de las artes adquiere con frecuencia entre nosotros un tono interesado en favorecer la publicitación propia o de los

---

<sup>3</sup> Sobre la caracterización de las creencias y su distinción de las teorías puede encontrarse una ampliación en HERNANDEZ (1990).

favorecidos por los intereses "del sistema del arte" que dominan en cada coyuntura.

### **La comunicación en el campo de la educación artística y la enseñanza de las artes**

En la educación artística y la enseñanza de las artes, esta realidad se refleja en la casi ausencia de debate en los congresos de la SEEA y en dejar pasar motivos de polémicas fructíferas en otros países, como la del cambio de orientación en la educación artística a raíz de la publicación en los años sesenta de las tesis de Eisner sobre el estatus de una disciplina artística. Posición que entraba en confrontación con la perspectiva que favorecía el desarrollo de la expresividad y la creatividad individual y que había dominado el espacio educativo en los años cincuenta. Entre nosotros esta polémica no ha existido, y cuando lo ha hecho, ha quedado diluida ante las reacciones frente a los recientes planteamientos curriculares del Área de Educación Visual y Plástica o la exclusión por parte del Ministerio de Educación de la especialización de Profesor de Educación Artística para la Escuela Primaria. En todos los casos la polémica ha sido ante la falta de reconocimiento administrativo y como reflejo más de posicionamientos individuales que de un debate y una confrontación abierta de experiencias, investigaciones y puntos de vista entre quienes trabajan en este Área de conocimiento.

La auténtica confrontación se produce en torno a un falso problema <sup>4</sup> y se polariza entre quienes consideran que lo más importante es la

---

<sup>4</sup> Falso, porque no son posiciones enfrentadas, sino que necesariamente han de complementarse en la práctica educativa. Situación que no tiene lugar por la falta de fundamentación de las propuestas que se realizan, la frecuente arbitrariedad de las decisiones que se toman, la ausencia de rigor comunicativo y sobre todo una concepción limitada de la validación de lo que normalmente son experiencias individuales. Todo ello hace, que salvo excepciones la educación artística se considera como una práctica que se cierra en sí misma sin tener en cuenta que podrían aplicarse diseños de investigación (no necesariamente pseudopositivistas) que aporten conocimientos que pueden ser compartidos sobre un área que lo tiene casi todo por explorar. Esta ausencia de investigación se muestra en que sólo existe una revista que, con un cierto carácter regular en su publicación (Icónica) es específica de educación artística, pues otras, como

enseñanza de destrezas y un sentido artístico casi hermético y los que defienden la necesidad de transmitir unos contenidos que forman parte del lenguaje visual (en la tradición pedagógica de la Bauhaus) y que proceden de disciplinas que van en paralelo a las manifestaciones artísticas como la historia, la sociología, la filosofía, la psicología, la pedagogía,... y que pueden contribuir a que el arte sea considerado "una forma de conocimiento" o como una disciplina en el campo de los saberes socialmente reconocidos <sup>5</sup>.

Esta polémica ha ido acompañada desde entonces, del esfuerzo por lograr un reconocimiento social y cultural de la educación artística, pero que, en lugar de dinamizar y activar este campo de conocimientos, para desde la pluralidad y el debate favorecer su reconocimiento público, ha servido para mostrar un campo de estudio repleto de propuestas individuales (fiel reflejo de la práctica profesional del arte), que no se comunican sino que se conservan en el cenáculo próximo de cada uno de los autores y en cada visión peculiar sobre lo que configura la experiencia profesional.

En esta dinámica, cuando estas propuestas se muestran en público, en cursos, congresos, seminarios o publicaciones e incluso en las situaciones de enseñanza, concurren sin un desarrollo más o menos articulado, que vaya más allá de las experiencias de sus defensores y que aporten visiones alternativas o que clarifiquen el sentido y la finalidad de la educación artística y de la enseñanza de la artes en la sociedad contemporánea. Con ello se va dejando de lado el enorme potencial educativo que de este campo de conocimientos podría extraerse para favorecer el "incremento" de la cultura estética de los diferentes grupos sociales (VV.AA., 1990) y para poner en evidencia que los procedimientos que se elaboran en la Educación Artística son pertinentes para otros disciplinas y sobre todo para una concepción globalizada de la enseñanza .

---

la editada por la SEEA o "Arte y Sociedad" se caracterizan por lo ocasional de su aparición. En casi todos los casos el tono dominante de los artículos que se publican suele ser programático (cómo debe ser la Educación Artística), reivindicativo o de comunicación de experiencias.

<sup>5</sup> Tal es la visión de Eisner y la propuesta desarrollada desde la Fundación Paul Getty en los Estados Unidos.

## Dos ejemplos para una ceremonia de confusión

Dos ejemplos de esta situación descrita a trazos puede apreciarse tanto en la propuesta para el Área de Educación Visual y Plástica del nuevo Diseño Curricular de Base y en las adaptaciones curriculares llevadas a cabo, por ejemplo en Cataluña, como en las materias que componen la "nueva" Licenciatura en Bellas Artes.

Si nos detenemos en el primero de estos ejemplos, nos encontramos que, además de las imprecisiones terminológicas y lo contradictorias de las teorías subyacentes que refleja el profesorado de esta materia en relación con el enfoque general del Diseño Curricular y que ya se indicaron en otro lugar (HERNANDEZ, 1991) destacan dos hechos. Por una parte se amplían los contenidos sobre lo que se ha de enseñar en relación a los hasta ahora planteados (limitados por las estrechas posibilidades que ofrecía un planteamiento funcionalista del dibujo técnico y del dibujo artístico y la marginalidad a la que estaba reducida la educación artística en alguna que otra asignatura de carácter optativo fruto más de la voluntad de innovación de algunos profesores que del reconocimiento del profesorado). Por otra parte se continúa vinculando la denominada "área de educación visual plástica" a alguna de las facetas de los lenguajes del arte, y no precisamente en el sentido que le otorga GOODMAN (1976)<sup>6</sup>, al desarrollo de habilidades, no sólo manuales sino "lectoras" (y ésta es una novedad).

Ambas innovaciones se producen sin incorporar el amplio campo de enfoques interdisciplinares y de saberes colindantes a las artes que en la actualidad se están planteando en otras reformas curriculares, que se muestran preocupadas por cuestiones como la culturización estética de

---

<sup>6</sup> A este autor, presente en las concepciones implícitas de buena parte de los profesores de educación artística y de enseñanza de las artes y de los psicólogos del arte más recientes, valdría la pena releerlo para contrastarlo con los ejemplos citados y encontrar una base de fundamentación más sólida que la meramente reivindicativa o la de un barniz cultural. Pero sobre todo es recomendable para sentirse estimulados por la lectura de, reciente texto en castellano de N. Goodman (1990). *Maneras de hacer mundos*. Madrid. Visor. Lectura que habría que acompañar del libro de Bruner (1988). *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa.

la sociedad (VV.AA. 1990), la vinculación de la educación artística a una visión crítica de las artes (THISTLEWOOD, 1989), o simplemente lo ya planteado en su día por EISNER quien considera a las artes como un campo disciplinar que brinda formas de conocimiento complementarias a otras social y educativamente reconocidas. Con estas ausencias se desaprovecha la oportunidad que brinda un proceso de Reforma (tanto en la educación obligatoria como en la universitaria) para definir y articular, basándose en la situación actual de la estética y la práctica de las artes una propuesta de educación artística y enseñanza de las artes que contribuya en primer lugar al incremento de la cultura estética de los diferentes sectores sociales y de forma especial de sus practicantes (en especial, los posibles futuros artistas o los profesores de educación artística) .

En lo que se refiere a la nueva Licenciatura de Bellas Artes, no deja de preguntarse uno por su fuente de inspiración y por la finalidad de quienes la han impulsado. Sobre todo cuando se contempla que las materias troncales elegidas se perfilan más con el criterio de perpetuar la visión y la práctica de quienes ocupan en la actualidad la docencia en las Facultades y no la nueva situación educativa y cultural del país. Así sorprende que no se tenga en cuenta que buena parte de los futuros receptores de esta licenciatura han de proceder del nuevo Bachillerato de Artes (y por tanto no necesitan repetir los conocimientos "elementales" que se impartirán en el nuevo primer ciclo) y que, además, ha de "competir" con los módulos profesional, con nuevas carreras de grado medio o de segundo ciclo (en diseño, restauración, imagen,...). Por eso, la finalidad de unos estudios universitarios no puede ser la de ofrecer un título que faculte para " ser artistas" (no existe por ejemplo el que faculte para ser escritor, poeta), sino que brinde unos conocimientos profesionales que genere conocimientos sobre las amplias posibilidades que en la actualidad ofrece el campo de las artes (gestión cultural, asesoramiento artístico, crítica, docencia, museografía, investigación interdisciplinar, trabajo sobre nuevos medios, complementar la formación estética de los artistas, ....) y conecte con la reformas que están emprendiendo de cara al desarrollo del Acta Unica del 93 otros países europeos.

Todo este análisis va dirigido a los límites autoimpuestos por quiénes han llevado a cabo los contenidos del currículum de la Licenciatura de Bellas Artes, quiénes con una visión radicalmente retrógrada ("partidario de instituciones políticas y sociales propias de tiempos pasados" dice el Casares) conciben las materias de la formación artística universitaria fundamentadas sobre todo en la docencia de unos campos tradicionales del arte (pintura, escultura, dibujo bajo una visión neoacademicista, junto a un enfoque nominalista y elitista de la Historia del Arte) que tienen sus límites cuestionados en buena parte de las formas de representación artística vigentes en la actualidad. Con ello se limita la formación de los estudiantes a ser productores de un determinado tipo de objetos artísticos, dejando de lado otros aspectos que hoy parecen imprescindibles para superar la separación existente de lo que se sigue planteando como una forma de oposición entre la teoría y la práctica de las artes.

### **Una propuesta que no se ha sido contemplada.**

Un ejemplo de esta tendencia renovadora, y que aquí no ha sido contemplada, y que puede servir como propuesta para una nueva articulación de la educación y la enseñanza de las artes, sería la que se produce bajo la denominada corriente de "estudios críticos". Esta perspectiva plantea que en el currículum de artes, en todos los niveles educativos, se hace necesario vincular e interconectar la historia del arte, las teorías estéticas y los contextos sociales, económicos, políticos, religiosos,.... en los que la práctica artística desarrolla sus propuestas.

La idea de base de este planteamiento es la de analizar cómo la visión del pasado tiene un papel en nuestra forma actual de contemplar la realidad, superando las dos visiones que hasta ahora eran constantes en educación artística: educar a los alumnos como futuros prácticos de las artes o como consumidores de productos artísticos. A los conceptos dominantes hasta ahora de "prácticos" y "consumidores informados" habría que añadir desde este enfoque los de "connoisseurship" (entendidos o expertos) y sobre todo de "cultura visual".

¿Cuál es la fundamentación y los objetivos que pretende conseguir esta propuesta?. Esta posición pretende ir más allá de ofrecer una visión educativa que pueda ponerse en relación con el desarrollo "del gusto" de los estudiantes. Las artes visuales no pueden sobrevivir sin la demanda de sus productos, pero requieren además una recepción informada y una respuesta constructiva para la mayor parte de la población y no sólo para unos pocos como ahora acontece.

Desde esta intención ¿cómo plantearse que los estudiantes tengan acceso intelectual y emocional a toda la amplia gama de expresiones creativas que se producen en los diferentes sectores de una cultura y no sólo aquellas que responden al marketing cultural? Se hace necesario por tanto, abordar la aparición de los signos y símbolos visuales, reconociendo las vías de interpretación de la realidad de las que se sirven (y que se han utilizado a lo largo de las diferentes coordenadas históricas), y considerar en qué medida actúan consciente, inconsciente o subliminalmente, pero siempre de una forma relevante en nosotros y en las diferentes formas de representación de las esferas de realidad que generan.

Una manera de llevar cabo este propósito sería por ejemplo, la de revisar cómo los diferentes contenidos simbólicos han ido teniendo su reflejo en el pasado en las diferentes formas de producción artística. Con esta intención, el criterio que se puede seguir, podría ser adoptar una perspectiva histórica (no de imágenes, fechas y nombres) en relación con los contextos social y económico en el que las producciones artísticas (y sus autores) aparecen, y plantearse cómo serían sus formas de representación en la actualidad y llevarlas a cabo como forma de generar, también desde la práctica un sentido social de los objetos artísticos.

Lo que se pretende con esta propuesta (y que ha sido recogido sorprendentemente en el nuevo currículum británico bajo la denominación de "Contextual and Critical Studies" ) es que los estudiantes no reciban una formación histórica nominal, o que la práctica tenga como único fin el desarrollo de habilidades monodirigidas o expresivas, *sino que se les anime a expresar sus ideas, fundadas en la reflexión, sobre sus*

*propio trabajo y el de los otros.* Se trataría de mostrar la evidencia de los afectos recíprocos de sus percepciones críticas sobre el trabajo práctico, y cómo ello ha tenido lugar en otros momentos, autores y lugares reflejados en los diferentes ejemplos de la historia o en los estudios que lo apoyan. Lo que se pretende es animar a los estudiantes a vincular y establecer conexiones entre conceptos (temas, problemas,...) presentes en las obras artísticas con situaciones históricas, sociales, culturales y tecnológicos que les han afectado, o siguen afectando a quienes, en todas sus dimensiones y sentidos, no sólo el de las obras maestras o en los artistas emblemáticos en la denominada "alta cultura occidental" sino en las obras y procesos de trabajo de quienes se dedican a una de las múltiples prácticas artísticas que se producen en las diferentes culturas y sociedades.

Este enfoque está siendo abordada en la actualidad, tanto en Gran Bretaña como en los Estados Unidos. Las ideas de EISNER(1979) se encuentran en la base de este planteamiento. Sobre todo la necesidad de diseñar un tipo de currículum que relacione de forma positiva las disciplinas teóricas y prácticas. Propuesta que supuso una punta de lanza para plantear un nuevo enfoque de la educación artística, el de un ámbito disciplinar (a su vez necesariamente interdisciplinar) como fuente de conocimientos artísticos, desarrollo personal y vinculación intercultural (VV.AA. 1987).

Diferentes experiencias están sirviendo para fundamentar esta propuesta. Alguna, como la de TAYLOR (1989), en la que los alumnos participan en conversaciones críticas con artistas, ha llevado a plantear que la convenciones que existen sobre la expresión creativa, están gobernada por estadios de maduración. Estadios que también se reflejan en los trabajos de PARSONS (1986) sobre el el desarrollo del juicio estético<sup>7</sup> . También sirven de ejemplo los trabajos desarrollados en

---

<sup>7</sup> En torno a esta temática se desarrollo uno de los tres programas de investigación que llevan a cabo en nuestra área departamental . Los otros dos giran en torno a "las teorías implícitas y el conocimiento social del arte" y "la formación y la práctica de los educadores de arte" . Programas que tienen su reflejo en HERNANDEZ (1990 Y 1990a), BARRAGAN (1991) o HERNANDEZ, GIL & BARRAGAN (1991).

Edimburgo por HILDRED (1986, 1989), en los que se tiende a una integración de los estudios llevados a cabo en la clase, en el museo y en un taller y en los que se lleva a cabo un análisis sobre las diferencias entre el original, las reproducciones y el proceso de cambio seguido por las artes en la actualidad. Las experiencias de DYSON (1989) en las que el estudio de la historia del arte se organiza en torno a temas considerados como emblemáticos, en la medida en que trascienden a una circunstancia histórica y sirven de reflejo a los problemas y preocupaciones de los diferentes épocas grupos sociales y los trabajos de SWITF(1989) en torno a la formación del profesorado, en los que se ha puesto la atención en la práctica, complementándola con la atención a la respuesta verbal, reflexiva, de análisis y síntesis de los que los enseñantes también se han de dotar son otros ejemplos dentro de esta orientación curricular.

### **Fundamentos para desarrollar una perspectiva crítica sobre la enseñanza de las artes.**

Pero una vez llegados a este punto es necesario plantearse ¿qué supone abordar una perspectiva crítica en la educación artística y en la enseñanza de las artes?, ¿qué definición del arte asume?. Ya en otro lugar (HERNANDEZ, 1990a), y siguiendo la pauta mencionada a por PARSONS (1987) en torno a la fundamentación su propuesta sobre "los estadios del juicio estético" se abordaron una serie de aspectos sobre la obra artística, que puede servir para definir la posición que con respecto al estatus y conceptualización podría ser tomadas en consideración para articular las diferentes materias de un currículum de Educación y la Enseñanza de las artes :

(a) El sistema del arte no está formado por un conjunto de objetos bellos, sino por el proceso mediante el cual articulamos una experiencia interior, con nuestra elaboración del mundo exterior en relación con esos objetos artísticos.

(b) El arte se caracteriza por ser sujeto de recibir significaciones. Esto hace que el arte sea algo público y no privado y que, acercarse a él, exija un mayor o un menor esfuerzo para captarlo. Lo que acaba

haciendo del arte un constructo "real" es la experiencia social que se interrelaciona con él.

(c) Los juicios sobre el arte son susceptibles de ser objetivados. Las interpretaciones sobre el arte pueden ser más o menos razonables, y los juicios sobre el arte pueden ser más o menos defendibles. No se trata por tanto, de encontrar o buscar las intenciones del autor cuando un espectador se acerca a una obra, sino de emitir la interpretación que realiza el receptor. La obra es como un texto abierto (ECO) y el juicio estético es el efecto y la elaboración que ésta genera en el receptor.

Estas características las rescatamos en este nuevo contexto, pero en el sentido de que sólo es posible desarrollar una perspectiva crítica si se aborda esta relación educativa desde otros fundamentos que no respondan a esquemas innatistas o esencialistas del Arte. Se hace necesario considerar a las obras artísticas como reflejos de una construcción social, que se proyecta en las instituciones, los artistas y los diferentes tipos de público. Como un fenómeno complejo que no puede explicarse por causas simples como con frecuencia han proyectado algunas de las Ciencias Sociales (la Psicología ente ellas tendría un valor especial) o como lo hacen críticos, historiadores y los mismos artistas. Es necesario tener en cuenta aspectos como la heterogeneidad, el proceso de descubrimiento, la evaluación, la historia y la creación de tradiciones que han sido considerados hasta ahora como algo asumido, implícito, pero no tenidos en cuenta bajo el prisma maximalista del papel de "objetos sagrados" de los obras artísticas y de chamanes demiúrgicos de los artistas.

Al arte habría que tomarlo desde sus propios contenidos para ubicarlo en su contexto histórico y social e informarlo desde la teoría, y no abordarlo desde una óptica cerrada basada en una metaelaboración formalista, simbolista, semiótica, retórica, literaria o historiográfica,... como suele ser la visión unilateral comúnmente aceptada y practicada, especialmente entre nosotros. Fundamentación que nos lleva a recuperar la noción de BONITO OLIVA del "sistema del arte" sobre el artista, sus obras y el público. Aprender a moverse críticamente en este "sistema" es la propuesta educativa que aquí se sostiene y el debate

sobre el replanteamiento de la Educación Artística y la Enseñanza de las Artes que genera es lo que trata de que ahora quede abierto.

## Referencias bibliográficas

- BARRAGAN, J.M. (1991). **Concepciones en torno al arte y su enseñanza: implicaciones para la Formación Inicial del Profesorado de artes.** Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Barcelona.
- CARDIN, A. (1989). Los estragos del gusto. **Cuadernos del Norte**,
- DYSON, A. (1989). Art History in Schools: A Comprehensive Strategy. En Thistlewood, D. (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education.** London.: Longman. (123-131).
- EISNER, E. (1979). **The educational imagination.** New York.: Macmillan.
- GOODMAN, N. (1976). **Los lenguajes del arte.** Barcelona.: Seix Barral.(1968).
- HERNANDEZ, F. (1991). El dilema de la educación artística : ¿enseñar habilidades o procedimientos?. En F. Hernández, A. Jódar y R. Marín (Eds). **¿Qué es la educación artística?.** L'Hospitalet .: Sendai.
- HERNANDEZ, F., GIL, M. T. y BARRAGAN, J. M. (1991). La evaluación de un curso de formación inicial del profesorado de Educación Artística. **Congreso de la SEEA.** Badajoz.
- HERNANDEZ, F. (1990). Teorías implícitas sobre la creatividad, **Luego**, 18-19, 57-76.
- HERNANDEZ, F. (1990a). ¿Cómo entendemos el arte? La investigación sobre el desarrollo cognitivo del juicio estético. **Luego**, 18-19, 76-87.
- HILDRED, M. (1989). New Ways of Seeing. En Thistlewood, D. (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education.** London.: Longman. (42-56)
- PARSONS, M. (1987). **How We Understand Art.** New York.: Columbia University Press.
- PARSONS, M. (1990). Aesthetic Literacy: the Psychological Context. **The Journal of Aesthetic Education**, 24,1, 135- 146.
- SWITF, J. (1989). The Use of Art and Design Education Archives in Critical Studies. En Thistlewood, D. (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education.** London.: Longman. (158-170).
- TAYLOR, R. (1986). **Educating for Art: Critical Responses and Development.** London.: Longman.
- TAYLOR, R. (1989). Critical Studies in Art and Design Education: Passing Fashion or the Missing Element?. En Thistlewood, D. (Ed.). **Critical Studies in Art and Design Education.** London.: Longman. (27-41).
- THISTLEWOOD, D. (Ed.). (1989). **Critical Studies in Art and Design Education.** London.: Longman.
- VV.AA. (1990). Cultural Literacy and Arts Education. **Journal of Aesthetic Education**, 24,(1). (Número monográfico).
- VV.AA. (1987). Discipline-based art education. **Journal of Aesthetic Education**, 21, (2), 56-94. (Número monográfico).
- WAGENSBERG, J. (1986). Ciencia y Arte por analogía. En A. Cardín y F. Hernández (Eds.). **Fosos y Nexos.** Barcelona. : Facultad de Bellas Artes.

