



Cuando el verano se asoma, las celebridades aprovechan para respirar aire fresco, mostrar sus cuerpazos y relajarse.



—Ven, tengo algo para tí.  
Lo seguí al sótano, donde había un banco de trabajo.  
—Necesitas un barco de juguete para darle forma.  
una vez que me  
en el manejo  
me puse a al  
N  
re  
a  
—  
ssal —me dijo, refiriéndose a  
tra que lo llevas a navegar a Stor-  
—Necesitas un barco de juguete  
para darle forma.  
recortar un extr  
usar la herram

Autora: Brisa María Herrera Jiménez

...ce  
Aln  
ese  
n Ge  
o Ec  
Ins  
ABA  
n de  
O DI  
A RE  
de A  
ungu  
y la  
utón  
L TO  
Libr  
EL LA  
ON D  
ONES  
EL C  
L NO  
A, ed  
rea M  
licher  
ciones  
de la U  
ATIVA  
UIER  
Jiana  
ávalos  
nárez  
éxico  
A DE L  
CHAB  
lo  
el auto  
ño Mo  
opolita  
ATIVA  
cía  
es,  
U



# Educación en Artes: en busca de nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje

*Francisco Baptista Gil\**

*Paulo Falcão Alves\*\**

## Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la educación artística y visual y su desarrollo en Portugal desde mediados del siglo XIX. Un recorrido histórico en el que se analizan los modelos de enseñanza-aprendizaje predominantes y su contextualización en el entorno sociocultural. La dicotomía entre una educación artística para la formación de artistas y una educación artística para la formación general y el desarrollo integral de los niños y jóvenes sigue mereciendo una cuidadosa reflexión a la vista de los principios educativos que los profesores y educadores intentan implementar en sus prácticas profesionales. También nos referimos a algunas limitaciones en la formación de los docentes en artes visuales, a partir de su formación inicial como artistas-docentes y a los desafíos que enfrenta la educación a través del arte en el contexto de la educación a distancia.

**Palabras clave:** artes visuales, educación en Artes, formación del profesorado, modelos de enseñanza-aprendizaje.

---

*Fecha de recepción: febrero 2022*

*Fecha de aceptación: mayo 2022*

*Versión final: julio 2022*

## Introducción

Desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, la educación artística y visual ha estado sometida a tendencias muy diversas. A lo largo de este periodo, el mundo ha conocido cambios a nivel político, social y económico. En términos educativos, han surgido diferentes ideas y teorías pedagógicas, psicológicas, estéticas, etc. Con la instauración de un régimen liberal en Portugal, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se produjo una intensa actividad cultural, marcada por las cuestiones educativas y la necesidad de formación (Mogarro, 2006), cuyo analfabetismo llegó a superar el 70% de la población portuguesa (Silva, 1992).

En el ámbito de la formación artística, a partir de ese periodo, podemos considerar la existencia de dos perspectivas fundamentales: la primera, relativa a la educación artística específica, la formación de artistas; y la segunda, a la educación y formación general de niños y jóvenes. En la formación de los artistas, aunque los procesos metodológicos siguieron marcados por los conceptos medievales, valorando la copia y los modelos tradicionales vigentes, con la creación de las academias de bellas artes de Lisboa y Oporto, se valoró al artista como individuo y fue a partir de esta época cuando destacaron en Portugal pintores como Tomás D'Anunciação, Columbano Bordalo Pinheiro, Francisco Augusto Metrass, José Malhoa, etc.

En un país en el que predominaba el analfabetismo, la necesidad de la educación básica de la población era uno de los principales objetivos del gobierno. Se construyeron muchas escuelas y liceos desde cero en todo el país y se aprobaron planes educativos generales. En el ámbito de los planes curriculares, se produjo una modernización generalizada de acuerdo con las tendencias europeas de la época. En las nuevas propuestas y teorías educativas en el campo de la expresión plástica y visual en la Europa industrial y urbana del siglo XIX, se consideraron inadecuados los procesos tradicionales de enseñanza del dibujo y se propusieron modelos adaptados a los niños en función del desarrollo de sus competencias generales.

## Nuevas directrices educativas

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo, consideraba que el dibujo debía propiciar el desarrollo integral de los niños, en lugar de enseñarles técnicas específicas, recomendaba que la iniciación al dibujo

comenzara con el dominio de las formas más sencillas, para pasar progresivamente a las más complejas (Soëtard, 2010). Su tratado “ABC der Anschauung”, de 1803, definiría nuevas pautas educativas para la expresión plástica y visual. Al igual que Pestalozzi, también su contemporáneo Friedrich Fröbel (1782-1852), educador alemán y creador del concepto de jardín de infancia, defendía que la enseñanza del dibujo debía ser adecuada a la edad de los niños.

En Portugal, en la formación de los profesores de Educación Primaria (primer ciclo de la enseñanza básica), organizada en las Escuelas Normales, se hace referencia a los métodos de Pestalozzi en los programas de las asignaturas de Pedagogía. Sin embargo, la enseñanza de la expresión plástica y visual tuvo poca relevancia hasta 1974; durante años, en el primer ciclo de la educación básica, lo importante era aprender a leer, escribir y contar, y luego en el ciclo preparatorio había una asignatura destinada a la enseñanza del dibujo lineal aplicado a la industria, en un aspecto profesionalizante. La inclusión del dibujo como asignatura en el plan de estudios tenía un carácter fundamentalmente instrumental y utilitario (Brito, 2015, p.25).

## Formación de profesores

En términos generales, a pesar de un aumento significativo de escuelas, alumnos y profesores a lo largo de este periodo anterior a 1974, al ser un país de recursos limitados, la formación y contratación de profesores se adaptó a las situaciones específicas de cada momento. Por ejemplo, cuando, a partir de la década de 1940 del siglo XX, el gobierno de António Salazar emprendió un plan de construcción de escuelas primarias en todo el país (Carlos, 2017, p.187), existía la dificultad de encontrar profesores adecuadamente cualificados para enseñar en un número tan elevado de aulas. La solución pragmática fue contratar a los llamados regentes escolares, personas a las que no se les exigía ninguna cualificación, sino solo la prueba de tener la idoneidad moral e intelectual necesaria (Guinote, 2006, p.109).

En el caso del ciclo preparatorio, para impartir la disciplina del dibujo, que luego se llamaría Educación Visual, bastaba con la aprobación en algunas materias, como Geometría en los cursos de las Facultades de Ciencias, o Estética e Historia del Arte en la Facultad de Artes o Dibujo en las Escuelas de Bellas Artes. No era necesario, por tanto, haber cursado una formación superior completa, bastaba con haber aprobado algunas asig-

naturas del respectivo “ámbito científico”. Las orientaciones pedagógicas eran el componente principal en la formación de los maestros de primaria procedentes de las Escuelas Normales y, posteriormente, de las Escuelas Primarias, donde el enfoque en el área de conocimiento de las expresiones era bastante reducido. Se formaban maestros generalistas. La expresión plástica y visual se consideraba un mero ámbito de entretenimiento y de importancia secundaria. En los siguientes ciclos, cursos preparatorios y generales de bachillerato y enseñanza técnica, industrial y comercial, el área de dibujo y expresiones mantuvo un carácter técnico donde se exigía el dominio de los instrumentos y su función utilitaria.

Con el cambio de régimen en 1974, se produjeron cambios en el sistema educativo, que adquirió mayor importancia en los diseños del Estado. En los últimos 40 años se ha producido un aumento progresivo del número de alumnos y profesores en todos los niveles educativos. La escolarización, que durante siglos fue privilegio de unos pocos, se ha convertido en un sistema de masas, donde hay sitio para todos. Este aumento progresivo de la escolarización crea nuevos retos, no solo en cuanto a la inversión en la consolidación del parque escolar, sino también, y en particular, en la formación del profesorado.

Hoy en día, la enseñanza de las Artes Visuales, como en todos los campos de estudio, requiere que el profesor sea reflexivo (Sousa, 2007; Nóvoa, 1999), capaz de pensar no solo en el aspecto práctico, sino también de tener la capacidad de cambiarlos, modificarlos y adaptarlos, promoviendo así una mejora de la enseñanza a través del desarrollo de la práctica de la investigación-acción, tanto a nivel artístico como educativo.

La educación para la democracia aportará nuevas reflexiones sobre el sistema educativo del país. Por ejemplo, con la creación de un sistema unificado de educación básica, convergen la educación secundaria y la educación técnica. La disciplina de Dibujo toma la denominación de “Educación Visual” donde, en sus lineamientos curriculares, se intenta seguir algunos de los movimientos internacionales en educación artística, aunque se mantiene la tendencia más instrumental en detrimento de la libre expresión y otros modelos.

## Modelos de enseñanza-aprendizaje

En las diversas aproximaciones a los modelos de enseñanza en expresión plástica y visual (Hernández, 2000; Marín, 2003; Aguirre, 2005), se distingue la dicotomía entre la tendencia instrumental y la tendencia expresiva, como afirma Brito (2015). Estas preocupaciones entre una enseñanza utilitaria centrada en el producto final y una enseñanza centrada en los procesos surgen, como hemos visto, a principios del siglo XIX. Sin embargo, es a través del concepto de una educación por el arte, propuesto por Herbert Read (1943/1982) en el que afirma que el enfoque debe hacerse en el arte como base fundamental de la educación, que se da un nuevo impulso a la valorización de las artes visuales en la educación básica.

Giráldez (2009) diferencia los movimientos de la llamada educación “por el arte” por un lado y la educación “para el arte” por otro, donde la cuestión es si el aprendizaje del arte debe ser un medio o un fin. Esto es, mientras que en una educación “por el arte” la enseñanza y el aprendizaje tienen un papel auxiliar para conseguir otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, una educación “para el arte” implica una pedagogía centrada en el aprendizaje del arte. Es decir, una educación artística centrada en la formación integral de la ciudadanía, o una educación centrada en la formación de futuros profesionales.

Entre los diversos enfoques que se pueden considerar, Barragán y González (2004) definen cinco modelos de enseñanza y aprendizaje que se han aplicado en la expresión plástica y visual:

- El modelo productivo o de desarrollo de habilidades instrumentales, que es probablemente el de mayor tradición en Portugal y que se basa en el modelo tradicional de enseñanza de las artes, presta especial atención al Dibujo como disciplina de representación gráfica del mundo visible, como instrumento de proyección gráfica y de enseñanza de las diversas técnicas y procedimientos artísticos.
- El modelo autoexpresivo que promueve el desarrollo de la autoexpresión y la creatividad a través del arte, que se basa en la autoexpresión de los niños, donde no importan los resultados estéticos, sino la creatividad y la libre expresividad de los niños. Es un modelo de educación artística como expresión libre. No hay reglas ni directrices para el aprendizaje, ya que el profesor no tiene un papel

decisivo y orientador. El niño aprende a su ritmo, basándose en la idea de expresión espontánea que desarrollaron algunos artistas visuales en las vanguardias artísticas del siglo XX.

- El modelo de alfabetización visual, que entiende el arte como un lenguaje visual que debe aprenderse como otros sistemas de comunicación. El profesor debe enseñar los elementos formales de la comunicación visual (punto, línea, plano...) y su sintaxis (leyes de composición) como contenidos fundamentales para el aprendizaje.
- El modelo disciplinar, que entiende la educación artística como una disciplina. Movimiento surgido en los Estados Unidos de América en los años 60 del siglo XX, como reacción al modelo de Educación Artística como expresión libre. Una corriente cuyo objetivo era sistematizar la enseñanza del arte y definirla como un conocimiento, el llamado DBAE - Discipline Based Art Education (Educación Artística Basada en la Disciplina) cuyo principal objetivo era promover experiencias en las que los alumnos pudieran reflexionar sobre las artes. Se organiza a partir de cuatro disciplinas básicas del arte: estética, crítica del arte, historia del arte y producción en el estudio.
- El modelo narrativo o posmoderno de comprensión de la cultura visual, que es quizás la última tendencia en la educación artística, es un modelo que hace la apología de los enfoques interdisciplinarios, teniendo en cuenta la relación de los niños, su familia y su contexto sociocultural (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Hernández, 2000). El objetivo no es leer una imagen, sino comprenderla críticamente. La interpretación de las imágenes y los artefactos cambia en función del contexto desde el que se observa, por lo que deben ser interpretados y comprendidos en sus contextos históricos, sociales y políticos. El interés principal no se centra en los artefactos visuales, sino en su condición de mediadores de valores culturales.

El problema de la implantación y adecuación de estos modelos de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con las naturales dificultades en la formación y recalificación de un profesorado, marcado por décadas de consolidación de estructuras tradicionales, basadas en valores que justifican el conocimiento compartimentado y la división entre capacidades intelectuales y habilidades manuales.

Si entendemos que gran parte de los procesos de aprendizaje y consolidación de las prácticas culturales (y profesionales) proviene de la imitación en un sentido amplio, donde es la base sobre la que se produce la apropiación del conocimiento y el desarrollo del ser humano (Fernandes, 2007, p.4), entendemos la resistencia al cambio que normalmente se produce en el contexto educativo en la implementación de modelos innovadores. En un estudio realizado en 2002/2003, que proponía de forma “innovadora” el uso de recursos informáticos en las clases de Artes, se pudo comprobar que la introducción de nuevas herramientas en la enseñanza-aprendizaje no resultó directamente en un cambio de paradigma en los modelos de enseñanza, sino en una adaptación de los modelos tradicionales a los nuevos dispositivos disponibles en el aula (Gil, 2005).

Las propuestas de innovación y de modelos interdisciplinarios han sido recurrentes desde mediados del siglo XX, sin embargo, la compartimentación de los ciclos de estudio en unidades curriculares autónomas y autocontenidas, asociada a la diversidad de experiencias vitales y a la disponibilidad personal del profesorado, no ha facilitado una integración curricular más consistente. Incluso en el contexto del 1.er ciclo de la educación básica, en monodocencia, lo que se observa es que la mayoría de los profesores siguen reproduciendo los modelos tradicionales que observaron a lo largo de su escolaridad, compartimentando cada una de las áreas de conocimiento, sin integrarlas con las demás, de acuerdo con las realidades específicas de cada contexto.

Cuando, entre 2011 y 2015, el ministro de Educación y Ciencia del gobierno portugués de la época, implementó algunos cambios curriculares en la educación básica, la base de sus decisiones fueron principalmente cuestiones ideológicas. Casi retrocedimos a la vieja tríada de que lo importante en la educación de los niños es saber leer, escribir y contar. Se dejó de lado la calidad de una educación integral de los alumnos. De manera abrupta, se decretó la devaluación de la Educación Visual y Tecnológica y la reducción del número de horas de Educación Musical, que solo existía en el segundo ciclo y donde no había ninguna otra disciplina artística.

## **Formación de profesores de Artes Visuales**

Como afirma Sousa (2007), la formación del profesorado en el ámbito de la expresión plástica y visual se ha realizado principalmente en las



Escuelas/Facultades de Bellas Artes y, más recientemente, también en las Escuelas Superiores de Educación.

En Bellas Artes, las enseñanzas artísticas han sido siempre el objetivo principal, si no el único, y la formación pedagógica nunca ha sido una realidad, por lo que los profesores de Artes Visuales allí formados se han visto obligados a realizar una formación pedagógica complementaria, normalmente generalista, lo que ha dado lugar a una desarticulación entre la formación artística básica y la formación pedagógica, a veces realizada mucho más tarde, en una estructura dual. En las Escuelas Superiores de Educación, en las que la formación del profesorado ha sido siempre la misión principal, dada la estructura bivalente de sus cursos, el componente de formación artística aparecía a menudo de forma secundaria, y el componente pedagógico, compartido con áreas tan diversas como Inglés, Matemáticas e Historia, rara vez adquiría la especificidad necesaria para su deseable articulación con la Práctica Pedagógica, relegada, normalmente, al último año. (Sousa, 2007, p.3)

Hoy en día, incluso con los cambios instituidos desde los años 90, la cualificación profesional para la enseñanza en el área de las Artes Visuales sigue haciéndose en moldes idénticos: para el 1.er ciclo, la formación en las Escuelas Superiores de Educación es la de un profesor generalista, que en su carrera académica superior tiene algunas unidades curriculares en el campo de la expresión plástica y la didáctica; para los siguientes ciclos de educación primaria y secundaria, existe la obligación de una formación específica en el área de enseñanza (artes visuales, arquitectura, diseño, etc.) realizada en Bellas Artes o en otras instituciones de educación superior, que se complementa posteriormente en una Escuela Superior de Educación, en el campo de las pedagogías. Sigue siendo un sistema de formación dual, y todavía existen dudas sobre los caminos a construir entre una visión más instrumental, proporcionada sobre todo en la formación artística en Bellas Artes, y una visión más interpretativa e interdisciplinar, con un fuerte componente educativo integrado (Viegas et al., 2021).

También es importante mencionar que toda la enseñanza debe ser abierta y no cerrada sobre sí misma, tratando de buscar nuevas formas de conexiones y complementariedades con otros campos del conocimiento,

dando lugar así a la aparición de nuevos espacios de construcción donde la creatividad debe asumir un papel relevante.

La especialización excesiva, como la homogeneización de los planes de estudio, puede ser peligrosa. Las disciplinas fragmentadas y cerradas en sí mismas no permiten comprender la complejidad del mundo. La proximidad y la familiaridad con las artes y el proceso creativo pueden favorecer la dinámica transdisciplinar, el cruce y la integración de los conocimientos aprendidos en las distintas disciplinas fragmentadas curricularmente, permitiendo una visión de conjunto. El poder indisciplinado de las artes, perturbando, desordenando y poniendo en peligro el orden y las certezas habituales, puede abrir un espacio de libertad para la construcción personal y colectiva: un lugar y un tiempo para el cuestionamiento y la apertura. El mayor poder de la creatividad, más que crear cosas, es cambiar nuestra mirada sobre el mundo y sobre nosotros mismos, y transformar nuestra vida y la de los demás. El proceso creativo es un promotor de transformaciones no sólo exteriores, sino interiores. Desequilibrar para reequilibrar (Vale et al., 2019, p.19).

Mientras que el modelo de enseñanza del siglo XX se centraba en el aprendizaje experiencial, en la actualidad la enseñanza se basa en el equilibrio de los distintos procesos de conocimiento: experiencial, conceptual, analítico y aplicado. El aprendizaje contextual se basa sobre todo en la práctica creativa y participativa entre el profesor y el alumno (Kalantzis y Cope, 2010). Según los mismos autores: “dadas las especificidades de los estudiantes de hoy, es necesario crear un nuevo tipo de escuela, nuevos tipos de profesores para nuevos tipos de estudiantes pertenecientes a la “P” - generación participativa” (Kalantzis & Cope, 2010, p.203).

## Nuevos retos

Teniendo en cuenta lo anterior, veamos las artes como una práctica en la que el niño experimenta las cosas de forma natural y espontánea, empezando a darles sentido en el proceso evolutivo de poder utilizar un objeto o una situación. Es en la exploración de su imaginación, de su creatividad y en el contacto con los demás cuando el niño se expresa de forma

interactiva con su entorno, y pueden surgir conflictos y limitaciones. Todas estas situaciones deben ser vistas como parte del proceso de crecimiento y construcción permanente de la socialización y de la propia identidad y personalidad del niño, facilitando la integración en el mundo de las relaciones sociales, como sostiene Sampaio (2018).

Junto a las preguntas recurrentes sobre los caminos a seguir para una educación plena, la pandemia de 2019 ha planteado nuevos retos a la educación. ¿Cómo promover la autonomía y la realización individual en armonía con los valores de la solidaridad social en este nuevo contexto que apunta a cambios significativos en los hábitos de socialización? En la educación, desde el preescolar hasta la enseñanza superior, se han cancelado las actividades presenciales y ha sido necesario debatir y evaluar nuevas formas de enseñar y aprender. ¿Estamos consiguiendo superar las limitaciones de una escuela inclusiva o estamos aumentando las asimetrías?

Las escuelas han adoptado modelos de aprendizaje a distancia como forma de mitigar los posibles perjuicios de no realizar actividades presenciales. A pesar de que el formato compromete las clases prácticas, muchos desafíos fueron sorteados a lo largo del año, con la expectativa de la mejora de la modalidad de aprendizaje a distancia. La adaptación al nuevo paradigma por parte de la comunidad escolar no es fácil, además de verificarse algunas discrepancias en el acceso a los sistemas, teniendo en cuenta las diferencias sociales y los procesos subjetivos respecto a la salud mental, por ejemplo.

Como argumentan Alves & Guerreiro (2021), todavía estamos en un proceso de aprendizaje y adaptación a un nuevo modelo de enseñanza, por lo que es importante centrarse en la formación del profesorado a través de una mayor implicación de las estructuras docentes, promoviendo una mayor conexión entre todos los implicados en el proceso de intercambio de conocimientos, motivando a los profesores para un sistema colaborativo más dinámico y transparente. Estas realidades hacen relevante el debate sobre las nuevas formas de enseñar y aprender, apoyadas en herramientas digitales interactivas que apunten a una enseñanza exploratoria, dinámica y participativa donde el alumno aprenda investigando. Lo mismo ocurre con el profesor, ya que también se ve involucrado en las nuevas prácticas profesionales, viéndose también obligado a explorar nuevas metodologías de enseñanza con el fin de promover la asistencia y el interés de los estudiantes.



Paulo Nogueira (2021) en un interesante artículo en Público plantea cuestiones muy importantes, respecto a los conceptos de educación en los que todos participamos, como alumnos, educadores, profesores e investigadores. Frente a la pandemia y a una educación a distancia cada vez más presente que, invariablemente, está transformando la fuerza y el sentido de las tensiones en la educación artística, tendremos que repensar la educación y la sociedad que pretendemos construir. Se trata de una exigencia en el tiempo y en el espacio muy diferente a la que hemos conocido hasta ahora.

A pesar de los avances y retrocesos, hay una pregunta que siempre está presente: ¿hacia dónde va la educación, y la educación artística en particular?

## Referencias

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro
- Alves, P. & Guerreiro, A. (2021). *Práticas Profissionais: Uma abordagem ao novo paradigma de educação à distância em tempo de isolamento social*. *Revista Refletir* (1), 55-65.
- Barragán, J.M. & González, A. M. (2004). Experiencia artística y producción cultural. Ámbitos para la intervención socioeducativa. *Revista Educación Social*, 28, 19-40. <https://bit.ly/3MgD0Ju>
- Brito, M.C. (2015). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: da alienação à imersão no real* [doctoral thesis, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal]. <http://hdl.handle.net/10451/15801>
- Carlos, J. S. (2017). The impact of refurbished windows on Portuguese old school buildings. *Architectural Engineering and Design Management*, 13(3), 185-201. <https://doi.org/10.1080/17452007.2016.1274252>
- Efland, A.D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Ediciones Paidós.
- Fernandes, V. L. P. (2007) Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In 30ª. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, Minas Gerais, Brasil, 7-10 de outubro 2007. <https://bit.ly/3vFU1nC>
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2010). *The Teacher as Designer: pedagogy in the new media age*. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2010.7.3.200>
- Gil, F. B. (2005). *Utilización de las tecnologías de información y comunicación en aulas de artes visuales: una acción con profesores de la Educación Básica y Secundaria* [doctoral thesis, Universidad de Sevilla, España]. <http://hdl.handle.net/10400.1/873>

- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. In L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 69/73. OEI / Santillana. <https://bit.ly/3wUeNQR>
- Guinote, P. (2006). O Lugar da(o)s Regentes Escolares na Política Educativa do Estado Novo: Uma Proposta de Releitura (anos 30–anos 50). *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 1 (113-126). <https://bit.ly/3lvu00N>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Pearson.
- Mogarro, M. J. (2006). História da Educação e formação de professores em Portugal (1862-1930). In *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação*. 17-20 abril 2006. Uberlândia, MG: EDUFU.320-333. <http://hdl.handle.net/10451/12317>
- Nogueira, P. (2021, fevereiro 12). Para onde vai a Educação Artística? *Journal Público*. <https://www.publico.pt/2021/02/12/opiniao/noticia/onde-vai-educacao-artistica-1950415>
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Edições 70. (Trabajo original publicado en 1943)
- Sampaio, M. F. (2018). *Discursos Didáticos das Expressões Artísticas no 1.o Ciclo do Ensino Básico: Práticas e Estratégias* [doctoral thesis, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/69723>
- Silva, F. R. (1992). História da alfabetização em Portugal: fontes, métodos, resultados / Francisco Ribeiro da Silva. In *Encontros Ibéricos de História da Educação, 1 Encontro*, 1992, 101-121. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/15174.pdf>
- Soëtard, M. (2010). *Johann Pestalozzi*. Editora Massangana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>
- Sousa, A. (2007) A Formação dos professores de Artes Visuais em Portugal: um princípio ou o eterno retorno? Para um novo rumo. In *Conferência Nacional de Educação Artística*, Casa da Música, Porto, 29-31 outubro 2007. <https://bit.ly/3wPuTLy>
- Vale, P., Brighenti, S. & Pólvora, N. (2019). *Estratégia do Plano Nacional das Artes*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)
- Viegas, P., Pereira, M., & Gil, F. B. (2021). Conhecimento declarado sobre as práticas em Expressão Plástica e Visual. *Revista Multidisciplinar*, 3(1), 113–119. <https://doi.org/10.23882/DI2155>

---

**\*Francisco Baptista Gil** es profesor del Departamento de Comunicación, Artes y Diseño de la Universidad del Algarve, doctor por la Universidad de Sevilla, programa Educación Artística: Aprendizaje y Enseñanza de las Artes Visuales (2006). En el campo de la Educación en Artes, se ha centrado en la formación del profesorado de Educación Visual y en los modelos de enseñanza y aprendizaje en Portugal. Ha publicado diez artículos, en los que aborda temas como la educación artística, las ciencias de la comunicación y la didáctica integrada. Contacto: [fgil@ualg.pt](mailto:fgil@ualg.pt)

**\*\*Paulo Falcão Alves** es profesor del Departamento de Comunicación, Artes y Diseño de la Universidad del Algarve, doctor por la Universidad de Minho, en Sociología de la Comunicación y de la Información, (2015). En el ámbito de las ciencias de la comunicación y de la educación, su principal interés ha sido la ética en la comunicación. Ha publicado ocho artículos científicos, tratando temas como la cultura visual, las narrativas digitales y las tecnologías de la información. Contacto: [pjaalves@ualg.pt](mailto:pjaalves@ualg.pt)



Atribución-NoComercial-SinDerivadas

*Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.*