

L'art visual en els moviments pedagògics del segle XX: la concreció de l'educació artística en els llibres escolars

Eulàlia Colleldemont*

Resum

Les tradicions escolars d'educació artística s'han construït des de la transmissió oral i escrita de projectes i programes. Tanmateix, la concreció de les propostes legislatives, ideacionals i teòriques s'ha expressat, fonamentalment, a través dels documents. Tant és així que, per exemple, la cultura escolar a l'entorn de l'educació artística s'ha anat conformant des dels projectes codificats en els llibres per a mestres i per a infants. Per aquest motiu en aquest article es proposa una aproximació a aquests llibres a fi de conèixer quines són les característiques dels discursos de l'aprenentatge artístic que s'han consolidat al llarg del segle XX en el nostre entorn; aproximació que s'assaja a partir d'encreuar les petjades que han deixat els llibres escolars amb la seva imbricació o, fins i tot, negació amb les tendències de la pedagogia contemporània.

Paraules clau

art visual, educació artística, llibres escolars, models d'ensenyament artístic, pedagogia contemporània, pedagogia estètica

Recepció de l'original: 21 de juliol de 2009

Acceptació de l'article: 15 de setembre de 2009

Una aproximació a la memòria escolar a través dels llibres escolars¹

En el nostre entorn, la pedagogia estètica del segle XX s'ha escrit a partir de les propostes d'artistes, de pensadors i pensadores, des de les activitats inscrites en acadèmies de formació artística especialitzada, com també des dels programes i actuacions dirigides a la infància escolaritzada. Aquesta múltiple ascendència ha tingut dues implicacions clares en la concreció de l'educació estètica. La primera fa referència als fonaments sobre els que s'ha sustentat la pedagogia estètica i la segona, a la unicitat d'un discurs que pretenia ser polièdric.

En primer lloc, doncs, cal fer esment al tema dels fonaments pedagògics de l'educació estètica. Sobre aquests, destaca la circumstància que en el transcurs del segle XX, l'impacte de la pedagogia artística i, en certs moments la musical, ha estat determinant per perfilar models d'actuació en l'educació de la sensibilitat. Aquesta procedència teòrica s'ha vist reforçada en el sentit que en el nostre entorn s'ha comprès que la finalitat de l'educació estètica és la formació artística. Simplificació en

(*) Professora de l'àrea de Teoria i Història de l'Educació del Departament de Pedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Ha publicat *La Bellesa com a pedagogia. L'educació estètica de Hölderlin* (1997) i *Educació i experiència estètica* (2002). És promotora del Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, i s'ha especialitzat en el tractament i conservació del patrimoni pedagògic. Adreça electrònica: eulalia@uvic.cat

(1) L'aproximació d'aquest estudi s'ha fet a través dels llibres escolars –llibres de text, llibres per a ús dels mestres i llibres que complementen l'activitat escolar– presents en la col·lecció del CEINCE (Centro Internacional de la Cultura Escolar-Berlanga de Duero), com a resultat d'una estada d'investigació becada pel mateix centre amb la correlació amb els llibres de text presents en les biblioteques universitàries en el catàleg CCUC. La mostra d'estudi, per tant, ha estat caracteritzada per treballar amb aquells materials editats i recuperats que constitueixen ara part del patrimoni educatiu registrat en les esmentades institucions. Convé afegir que, si bé la mostra no és exhaustiva, sí que és representativa atès que compta amb diferents produccions de cada època i mostres de les editorials amb més implementació. Sobre aquest aspecte cal assenyalar que les obres que apareixen en el transcurs del text no són totes les obres consultades, sinó només aquelles de les quals se n'han extret fragments o imatges.

clau de sinonímia que, en última instància, respon a l'herència de la pedagogia mediterrània –espanyola, portuguesa, italiana, catalana o francesa– escrita a final del segle XIX que persisteix en les produccions del segle XX com es dedueix de la continuïtat conceptual entre els diferents discursos. En el cas de l'Estat espanyol aquesta constància es detecta en la comparació directa de diferents discursos produïts en moments diversos. A la declaració de Pedro de Alcántara García, de 1888, en el llibre *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*, vehiculava l'educació dels sentiments a l'educació artística on deia que «cultivar el sentiment estètic, el sentiment del bell i cultivar-lo infont en l'ànima dels nens el culte de la Naturalesa i l'Art, mitjançant la contemplació i l'estudi de les seves múltiples obres és el que primer és obligat a fer respecte a l'educació del cor» (García, 1888, p. 11).

Podem observar que, en essència, no és tan diferent d'aquelles paraules pronunciatades per Joan Roura-Parella el 1942, en el text *El plaer estètic i la creació artística*, quan assenyalava que «en primer lloc aquesta experiència posa de relleu una vella veritat; el plaer estètic neix tant de la contemplació de la natura com de la contemplació de l'art» (Roura-Parella, 2002, p. 38). O amb les formulades actualment en el currículum d'educació primària, secció Educació artística (Decret 142/2007) quan indica que «l'experiència estètica incideix tant en el diàleg que s'experimenta amb les manifestacions artístiques i culturals, com també en la creació» (Decret 147/2007, secció Educació artística, p. 1). L'estètica i l'art queden a partir d'aquests supòsits fermament vinculats. En conseqüència, els autors que impregnen els fonaments de l'educació estètica escolar procedeixen de l'àrea de l'educació artística.

D'altra banda, i respecte a la qüestió de la unicitat del discurs, cal assenyalat que si bé la tradició de la pedagogia artística s'ha escrit des de diferents perspectives, la disjuntiva entre els fonaments de les pràctiques educatives només apareix en el si de les propostes singulars. De tal manera que el pluralisme teòric que comporta trencaments, transformacions i innovacions es fa només evident quan s'analitza la panoràmica de l'evolució estètica des de l'atenció en les tradicions artístiques que més han impactat a la cultura a causa de la seva singularitat i aportació –com per exemple, si s'utilitza com a referent l'obra i pensament de Dalí–, a aquelles propostes de pensament que més s'han reconegut per la seva capacitat de canviar models i paradigmes –com seria el cas dels escrits d'Agustí Bartra– o, al seu torn, a aquelles pràctiques escolars que han suposat una novetat en les formes de fer i formar –com havia estat la desenvolupada per Joaquim Torres-García a l'escola Mont d'Or. Tanmateix, quan ens aproximem als discursos consolidats per l'acadèmia –sigui l'acadèmia artística o l'escolar– es palesa la presència de factors de contacte, i fins i tot de superposició, entre discursos. Uns contactes i superposicions que, molt sovint, prenen la forma de transposicions directes de models. La repetició d'activitats seqüencials, la quasi sempre present atenció a les formes geomètriques, la valoració de l'activitat de pintar i donar color com activitats suposadament plaents per als nens i nenes, l'absència constant de les representacions figuratives crítiques o de denúncia de la realitat, són només algunes de les expressions d'aquesta transposició directa. Això implica que les pràctiques educatives comunes, quotidianes fins i tot, són narracions que sovint tenen poca variabilitat de contorns, encara que els tramats siguin diversos.

Malgrat aquesta continuïtat que es percep ja de manera intuïtiva, ens queda la pregunta oberta sobre si la formulació teòrica i pràctica ha estat també similar a través dels darrers temps. Des d'aquest punt de partença a l'analitzar les produccions materi-

als –i més concretament, els llibres escolars– es pot copsar també en la història recent de l'educació artística l'equivalència amb les tendències pedagògiques del segle XX presents a Catalunya i a l'Estat espanyol. És a dir, en els inicis de segle s'observa el desplaçament d'una educació artística vinculada a un primer moment de reforma pedagògica que s'inscriu en la renovació. Posteriorment es treballa a partir d'uns models d'educació artística que s'integren en un segon moment que podríem denominar com a moviment de restauració pedagògica –per tal com es restauren les pedagogies escrites en la restauració del segle XVIII i XIX– que comprendria des de la dècada dels quaranta fins a la dècada dels setanta. S'ubiquen, posteriorment, les propostes de pràctiques que s'integren en el moviment de renovació pedagògica esdevingut en la transició democràtica. I, finalment, podem observar les propostes d'actuacions d'encuny contemporani que es conformen a través de les voluntats dissonants de recuperació i innovació, tot configurant un moment de projecció recuperada, un moment que, com sabem, encara no té un nom.

De fet, aquesta correspondència té la seva raó de ser en tant que els llibres escolars integren en el seu si contradiccions, constants i integracions que deriven de la confluència dels discursos a l'entorn de models i moviments artístics, formes de pensar l'art i la seva contemplació i visions pedagògiques, com també de les necessitats socials a respondre per l'educació. Sigui a través dels seus miratges, les seves representacions o les focalitzacions de les maneres de pensar de cada època, els llibres escolars possibiliten la interpretació i la interpel·lació d'aquelles pràctiques educatives més presents en la realitat del moment². Al cap i a la fi, els llibres escolars, amb la seva possibilitat de codificació d'orientacions i de programes, mostren, justament, la unitat –i sovint uniformitat– de la dimensió normativa, de la dimensió ideològica i ideacional o de la dimensió pràctica de les propostes en un determinat moment tendencial.

No altrament, la simplificació en clau didàctica que sovint és present en els llibres de text expliciten els coneixements, normes, valors i substrats pedagògics de cada moment. Les propostes dels llibres sota el títol genèric de «pretecnologia» que aparegueren entre 1972 i 1974 en són un exemple: en l'aspecte normatiu, eren llibres i quaderns que responien a l'aplicació de les indicacions legals per introduir aquesta àrea de coneixement en els darrers cursos de l'educació obligatòria; en l'aspecte ideacional, eren propostes que incidien en la formació de les habilitats tècniques en un moment de demanda de progrés tècnic i industrial, i en l'aspecte pràctic, s'insistia en la formació de les capacitats manuals a fi de resoldre problemes de producció. És més, si ens fixem en els continguts explícits destaca la importància que es donava a l'aprenentatge d'oficis manuals i mecànics en un moment en què les polítiques sobre industrialització encara no es feien ressò de la importància de la progressiva automatització dels processos industrials i, per tant, evidencien no només la cultura artística escolar, sinó també la cultura industrial de l'època.

(2) De tal manera que, si bé és cert que, com assenyala Rafael Valls (Valls, 2001) caldria complementar l'anàlisi dels llibres escolars amb estudis sobre el seu ús efectiu a les escoles per tal de reconstruir la cultura escolar, l'anàlisi de les propostes presents en els llibres de text ens dona pautes per pensar quines han estat les influències teòriques i pràctiques d'aquesta cultura, com apuntava Bozal en el seu estudi sobre la imatge en els llibres de text (Bozal, 1991).

L'art productiu en el moviment de reforma pedagògica

En les propostes escrites –llibres per a mestres o llibres per ús dels infants a casa i a l'escola– d'inicis del segle xx es detecta un principi d'incidència dels moviments de canvi de les pedagogies escolars tant en les finalitats com en els continguts de l'àrea d'educació artística. Amb una clara interrelació amb les aportacions pedagògiques esdevingudes a centreeuropa, especialment de Fröbel per a l'aprenentatge de les formes i dels moviments anglesos de l'Arts & Crafts, que reclamaven la introducció de l'artesanía a l'escola, els textos proposen una educació artística que estigui sotmesa a un aprenentatge útil. En correspondència amb aquesta idea, diferents són els llibres de text que en el seu títol fan referència a l'art manual o al concepte de treball escolar.

Paral·lelament, i també com a conseqüència d'aquesta voluntat de reformar un ensenyament que es considera allunyat dels interessos personals i col·lectius, apareixen en els textos les justificacions a l'entorn de la utilitat de l'educació artística com a eina que facilita posteriors aprenentatges escolars, que permet l'aprenentatge d'habilitats a desenvolupar en posteriors oficis o, fins i tot, com a anticipació d'activitats pròpies de les vides dels adults. Així, en els projectes de formació vital, la referència al servei de l'educació artística és una constant tant en els llibres per a escolars com en els llibres per a mestres. En aquest sentit, destaca Martí Alpera quan assenyalava, en el llibre *El trabajo manual en la escuela*, que l'educació artística concretada en els treballs manuals era fonamental per tal com «tots els homes necessiten, doncs de la intel·ligència; però també tots necessiten de les mans» (Martí Alpera, 1914, p. 5), bo i afegint a continuació que només a través de l'educació artística es podien formar «les mans»:

El treball manual a l'escola serveix per a fer als nois hàbils, per formar el gust, per educar la vista i per a convertir la mà en un instrument hàbil, destre, ràpid del pensament humà. (Martí Alpera, 1914, p. 6)

Lorenzo Gascón se situava en la mateixa línia quan afirmava en la introducció del seu llibre per a mestres, *Cómo se enseña el Dibujo y las Bellas Artes en la escuela*:

L'ensenyança del dibuix és avui d'una gran importància a l'escola. No és ja un auxiliar, ni solament un luxe, sinó una base per a l'expressió de totes les demés matèries, i de desenvolupament dels sentits. El diagrama, l'esquema, el mapa, la il·lustració dels treballs de classe, etc., són una necessitat. (Gascón, 1929, p. 36)

Així, doncs, és des d'aquesta perspectiva que hem d'interpretar la insistència en la realització d'activitats que promouen l'abstracció simbòlica. No per atzar, en molts dels llibres escolars d'aquesta època es proposa la realització de mapes i esquemes. Fet i fet, aquest tipus d'activitat és relacionada directament amb la voluntat dels autors de reafirmar la idea que l'educació artística era útil no només per un coneixement estètic o per un aprenentatge dels oficis manuals sinó, també, per complementar les altres àrees de coneixement atès que, d'una banda, s'estava potenciant la capacitat de pensar –captar i representar– la realitat a partir de la lògica simbòlica, i en conseqüència es fomentava el pensament abstracte i, de l'altra, s'oferien eines visuals per a la memorització i concreció d'altres matèries.

Vers aquesta finalitat també s'orienten les reflexions sobre el «dibuix-llenguatge» que són presents tant en l'obra referida de Gascón com en un llibre del primer Trillo, que, precisament, portava per nom *Dibujo-lenguaje. Iniciación al dibujo en la escuela*, i que el definia tot dient que «per a nosaltres, el dibuix és una forma de llenguatge».

Acompanya constantment a l'oral i a l'escrit. Representa la formidable síntesi del "això és així"» (Trillo, 1935, p. 13). Al seu torn, expressava gràficament aquesta idea en la Imatge 1.

Imatge 1

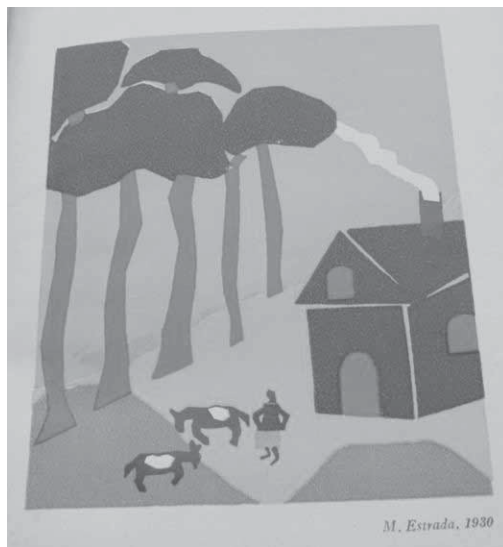


Respecte al desplegament dels continguts concrets, ressalta la importància donada al fet d'oferir models des dels quals poder desplegar una posterior activitat artística. D'aquesta manera, les activitats que es proposen des dels llibres són pensades com a punt de partença per poder treballar unes tècniques i uns coneixements bàsics i posteriorment dibuixar formes artístiques que expressin altres idees i ofereixin noves possibilitats de creació. En aquest sentit, els textos tenen una especial cura en el fet de remarcar que les activitats són models i no solucions úniques. Insistia Gascón en aquest aspecte: «Les làmines del text són únicament clarificacions del mateix, no exemples purs i únics» (Gascón, 1929, p. 8). No debades, considerava el mateix autor que «la imitació, l'exemple, la varietat i la llibertat han de servir de base d'aquesta ensenyança» (Gascón, 1929, p. 9).

En aquesta finalitat d'orientar la formació de l'autonomia en els infants també s'inscriuen les activitats de dibuix lliure. Un dibuix que, com ens recorda Gascón, possibilita l'infant a augmentar els seus recursos per expressar-se. Perquè així s'esdevingui, tanmateix, cal que el nen o la nena pugui decidir què dibuixar i com dibuixar-ho sense que això negui la complicitat de l'adult en el moment de guiar el procés. En relació a aquest aspecte, resulta significativa l'advertència del mateix

autor sobre la necessitat que l'adult fes lleugeres advertències sobre «no insistir en les línies, no recalcar-les molt, que definissin el dibuix a partir de les primeres intencions» (Gascón, 1929, p. 43). Aquestes advertències recorden les reflexions d'Àngel Ferrant, el 1953, quan indicava que no es podia pensar l'educació artística des d'una dicotomia reduccionista que significués deixar fer-ho tot o imposar-ho tot, sinó que calia trobar l'equilibri en un deixar fer acompanyant (Collelldemont, 2007, p. 72). De fet, és justament en el dibuix lliure on es copsa la tensió existent entre la voluntat de crear un nou model d'educació i la pervivència de les tradicions anteriors, com es pot extreure del contrast existent entre el text sobre el tema i l'exemple posat en el llibre *La práctica del dibujo en la escuela primaria* (López, 1933), en la temàtica que anomenava «dibuix lliure suggerit»³.

Imatge 2



Dibuix lliure suggerit: Un paisatge

Finalitat.- És principalment dibuix d'imaginació i es proposa conèixer quina aportació ha deixat el dibuix realista en la interpretació de la realitat imaginada.

Procediment.- [...] Se'ls hi parla del dibuix que han d'imaginar a mesura que descriu el mestre el paisatge. (López, 1933, p. 14 i s/p)

Tot situant-nos en el terreny de les activitats proposades, cal assenyalar que durant aquest període responen, majoritàriament, a activitats de fer. Les accions de crear, expressar o construir són més presents que no les accions de percebre, mirar o contemplar. És més, si bé es creia que per aprendre una tècnica era important observar, aquesta observació es duia a terme a partir d'experiments amb la llum, amb les

(3) L'estudi d'aquest exemple ens porta també a pensar en una de les constants no escrites de l'educació artística. Aquesta correspon al fet que molt freqüentment les pràctiques a l'aula han estat més atrevides i actualitzades que les propostes escrites o la reflexió teòrica sobre l'àrea. Sobre aquesta obra en concret es pot veure l'estudi de Collados (2007).

distàncies o amb les formes per mitjà de processos experimentals. L'anàlisi que en resultava era, per tant, una anàlisi fruit de l'experiència induïda i no com a resultat d'una contemplació lliure o d'una contemplació estètica. Tret que relliga amb el fet que les propostes eren escrites per pedagogs que, com hem indicat, es feien ressò de les pedagogies de l'acció europees que, al seu torn, prioritzaven la realització d'activitats de fàcil gestió i control. Però cal matisar aquí que no es considerava que l'acció hagués de ser una acció manual sense correspondència amb l'activitat de pensar projectivament. Els diàlegs sobre per què s'havia fet una determinada observació, creat una figura concreta o una producció particular eren constants. Acció i consciència de l'acció estaven, per tant, íntimament integrades.

Com a tècniques concretes en l'aprenentatge de l'educació artística, ressalta la insistència en el coneixement de formes geomètriques –herència de Fröbel, però també de la recepció de les recents avantguardes artístiques. Al parer dels autors d'aquesta època, calia conèixer les formes geomètriques per poder fer composicions, tant amb tèxtils com amb il·lustracions. Així la proposta del joc d'Àngel Ferrant Arsintes, de 1935 (Ferrant, Ruiz Melendreras, Tono, 1999), en la qual a partir de peces geomètriques es pot anar construint els oficis, o la presentada a *La pintura por el recorte geométrico a base de rectas y curvas de Emérito Ruiz Melendreras* (Ferrant, Ruiz Melendreras, Tono, 1999) –com a exemples de propostes amb menys difusió–, a banda dels citats llibres de Martí Alpera o de Gascón, incidien en el potencial artístic intrínsec a l'ús d'aquestes formes. Un ús que, tot palesant la continuïtat entre propostes, té clares similituds amb les obres d'aquells autors que ja a final del segle XIX, principi del segle XX, defensaven l'aprenentatge del dibuix geomètric com a prope-dèutica per a l'aprenentatge. Encara que, certament, varia el fet que en les propostes anteriors l'educació a través de les formes geomètriques tenien la finalitat concreta de servir com a iniciació al dibuix lineal que havia de conduir, posteriorment, a l'especialització tècnica.

Finalment, sobre les característiques d'aquesta època cal esmentar que els materials que apareixen de manera més freqüent són, sobretot, la base del paper, de la fusta i dels teixits, i com a complements, el filferro, els cordons i el fang. Tots ells, materials pròxims, accessibles a l'economia dels infants i propers a la seva realitat. Les diferents activitats proposades, per tant, no partien de l'ús de materials tècnics sinó que, tot fent altre cop concreció del principi d'una escola per a la vida, es plantejaven l'educació des de l'òptica d'una visió possibilista, circumstància que ens invita a pensar sobre els aspectes de política econòmica i els seus efectes en l'educació artística.

L'art plàstic en el moviment de restauració pedagògica

El període del moviment de restauració pedagògica comprèn dos clars moments que si bé mantenen una mateixa base conceptual, es diferencien en les tècniques i formes d'aplicació dels models d'educació artística. El primer moment correspondria a les produccions i realitzacions compreses entre 1938 (1940 a Catalunya) i 1960, i el segon moment abraça tota la dècada de 1960.

En la primera etapa d'aquest llarg període (1938-1960) l'educació artística ocupa un paper secundari en els currículums de primària, quelcom que es pot observar en la presència anecdòtica de l'educació artística en les enciclopèdies escolars. Per citar-

ne només un exemple, a l'*Enciclopedia escolar de primer grado*, de l'editorial Luis Vives de 1938 (s/autor, 1938), escrita ja amb clau imposada pel règim franquista, el dibuix –únic element present d'educació artística– ocupa només les quatre darreres pàgines. Tanmateix, la producció de llibres per a mestres en aquesta etapa no s'atura malgrat el petit espai que la biblioteca d'educació artística –i específicament, sobre l'aprenentatge del dibuix com a únic element d'educació artística– ocupa en els prestatges escolars. Les diferents obres de Trillo, de García Loygorri o de Mallafré en són exemples.

Quan s'analitzen aquestes obres es percep la negació –o, almenys, el silenci– de les aportacions teòriques anteriors, malgrat que alguns autors s'havien format en l'època precedent. Tampoc hi apareixen les noves formulacions teòriques que s'estaven produint a l'estranger. Aquesta manera de procedir va comportar l'absència de fonaments pedagògics en l'educació artística. L'obra de Trillo titulada *Lecciones de dibujo para la escuela primaria* (1952) és clara en aquest sentit quan escriu sobre la metodologia en educació artística. Així en el pròleg assenyala només com a fonaments que «el programa reflecteix el mètode i, per tant, en les seves línies generals, respon a les exigències de la psicologia» (Trillo, 1952, p. 159). Unes exigències que, també cal dir, en cap moment no identifica. De fet, es podria interpretar que la freqüent presència de llibres que ofereixen mostres per a ser copiades pels mestres a la pissarra responen, justament, a l'absència d'una formació teòrica i pràctica dels docents de l'àrea d'educació artística, com s'extreu de les paraules de Mallafré amb què introdueix el llibre per a mestres *Dibujos para el parvulario*:

Els nostres dibuixos són de línia senzilla per a què puguin ser reproduïts amb tota facilitat a la pissarra, fins i tot per mans poc expertes... (Mallafré, 1957, p. 5)

Imatge 3



La reducció de la teoria a la psicologia –almenys nominal– i l'aplicació a la còpia, emperò, no implica deixar de banda les motivacions polítiques que porten a crear a

través de la iconografia i de les representacions gràfiques la defensa del model imposat⁴. Un exemple n'és la representació de l'aula que fa el mateix Trillo en el llibre de models per copiar a la pissarra anomenat *1500 Dibujos para el encerado* (1954), i que tot reproduïm a la imatge 3 (Trillo, 1954, p. 23).

De fet, fins i tot es podria dur a terme una interpretació directa sobre l'abundant ús d'arquetipus, la imposició de la còpia amb la negació de la creació i de la imaginació com a forma política en tant que són activitats que, ja de bon començament, neguen la possibilitat d'obertura que té tota acció estètica, quelcom que es relaciona amb aquella concepció que justifica l'educació estètica i artística com a mitjans disciplinaris (Ramos do Ó, 2003).

Els continguts, com s'ha assenyalat, es corresponen a l'àrea del dibuix, tot indicant que en graus posteriors s'accedirà a una educació tècnica per als nois i l'educació en les labors per a les noies. Com a finalitats de l'aprenentatge del dibuix destaca la voluntat de formar l'habilitat per a la reproducció dels dibuixos figuratius o, com extensió, dels dibuixos icònics. En el llibre de *Lecciones de dibujo para la escuela primaria*, Trillo ho expressava així:

Aquesta realitat portarà al nen a aconseguir un objectiu fonamental: el de concebre un objecte i ser capaç de transcriure'l al paper. El cicle de concepció d'un objecte i el seu dibuix quedaria complet amb la realització manual d'aquest mateix objecte. I tot i ser un ideal no sempre aconseguit en l'Escola, és allò verdaderament fecund en la perspectiva educacional. (Trillo, 1952, p. 53)

L'objectiu de representar la realitat es correspon amb dos models d'aprenentatge. El primer fa referència a les propostes que incideixen en el dibuix figuratiu. En aquest cas el que preval és l'aprendre a contemplar. El llibre de text de García Loygorri, *Claros y sombras. Iniciación al dibujo de perspectiva* (1944), n'és una mostra. La iniciació al dibuix s'hi fa primerament a través de «l'educació de la vista». Tant és així perquè es considera:

Per ensenyar a veure convé començar per oferir al principiant una sèrie de dibuixos de contades línies que l'ajudin a fer-se càrrec de com la postura i l'emplaçament d'un objecte, per senzilla que sigui la forma, influeixen en la manera d'impressionar a la visió humana. Aquesta tasca prèvia, que solament obliga a l'esperit d'observació a entrar en joc, posarà en condicions a l'educand per a utilitzar més endavant el llapis, amb el que podrà, sens dubte, progressar ràpidament per disposar de l'eficax ajuda d'una vista convenientment educada. (García Loygorri, 1944, p. 13)

També les activitats es perfilen lògicament en aquesta línia, com s'observa en la proposta de formular preguntes del tipus: quina ombra sobra? quin ombrejat està fora de lloc?, etc. És a dir, que s'incideix especialment en l'hàbit de percebre els detalls.

El segon model d'aprenentatge se centra en l'esmentat aprenentatge de l'esquematització. Un model que recupera del període anterior la idea del dibuix-llenguatge. Ara bé, també en aquest model es parteix del principi sempre present de la còpia i es procedeix a través d'una gradació en la dificultat. Concretament, en l'obra de Trillo, *Dibujo escolar. 2*, la gradació es fa a partir de tres passos successius, que tenen sempre el mateix motiu però augmenten suament en la precisió dels detalls (Trillo, 1960). Aquest procediment el trobarem en diferents obres publicades en tot el període i, fins i tot, en els moments posteriors.

(4) Podem assenyalar els diferents estudis sobre la representació iconogràfica d'aquesta època: Badanelli (2003); Beas i Montes (2003); Escolano (2003); Nieto (2003); Ruiz Berrio (2003).

Per últim, convé esmentar que les activitats d'aquest període se centren en el que podríem anomenar «activitats de llapis», element que justament serà el que més canviarà en la segona època del període (1960-1970). Justament a mitjan de la dècada dels seixanta es comencen a publicar diverses obres orientades a la realització de treballs manuals per fer a casa, en tallers infantils i a l'escola. Primer, per ocasions familiars, i posteriorment vinculades al currículum, les activitats manuals passen a ocupar el lloc de les «activitats de llapis». La confecció de joguines i objectes decoratius amb suro, filferro, cartó o cartolina, xapa o fang són l'arrel de les obres publicades per l'editorial Miguel A. Salvatella a la col·lecció *Actividades Manuales. Modelos de labores y trabajos educativos* entre 1958 i 1963, que s'orienten en aquesta línia, un exemple gràfic dels quals el tenim a la imatge 4 (Suñol, 1963, portada).

Imatge 4



Tot i aquesta obertura temàtica que s'observa, en les propostes del moment és encara present la idea de còpia, per bé que es fa per la via de les plantilles. Fet i fet, aquest és un tret distintiu que es mantindrà també en els llibres de text *Trabajos manuales* de l'editorial SM (s/autor, 1966), o en els llibres de *Manualidades* de l'editorial Anaya (Palau, 1969). Les paraules que introdueixen el llibre de Montana, *Trabajos de párvulos. Primeros recortes con tijeras* (1966), ho evidencien:

Les figures poden calcar-se en el paper xarolat del color corresponent, però aconsellem que el nen intenti el retallat directament. Per a facilitar el calc, en el seu cas, el dors dels models està imprès en tinta copiativa. Només cal resseguir el contorn de les figures perquè les línies quedin calcades en el paper que hi hagi a sota. (Montana, 1966, introducció)

Malgrat tot, aquesta època es va obrir puntualment a la possibilitat que l'infant comenci a dibuixar o realitzar activitats des de la seva imaginació, com es pot observar en la proposta de Prats a *Burbujas de colores. 1* que, paral·lelament a la inclusió de plantilles i models en la introducció, invita al treball espontani i creatiu de l'alumnat:

Insistim en tots els llibres en la necessitat que l'alumne realitzi per si mateix els treballs i afegixi molts més a cada capítol, d'iniciativa pròpia, amb el fi d'incitar-lo a que desbordi la seva imaginació creadora i no restar-li mai llibertat d'expressió. (Prats, 1966, introducció)

No obstant aquest exemple, són molt presents encara els llibres que eviten la realització de treballs de manera autònoma. Un exemple és el llibre sobre treballs amb escuradents, com el referit *Manualidades. Trabajos con palillos. 4*, proposat per Palau el 1969.

Imatge 5



La realització es farà sobre les pàgines de la dreta d'aquest quadern. Es col·loquen primerament els escuradents sobre la mateixa i realitzada la composició es fixen amb unes gotetes de cola de goma aràbiga, en cadascun d'ells. (Palau, 1969, introducció)

A les darreries del període, doncs, s'observa com les activitats d'educació artística comencen a introduir aspectes que impliquen ja la manipulació, tot i que l'atenció als processos i a l'educació de la imaginació és encara tènue.

L'art manipulatiu en el moviment de renovació pedagògica

Podríem ubicar el 1970 com el moment en què l'educació artística inicia efectivament l'obertura temàtica definitiva, incorporant noves àrees de coneixement i noves maneres de comprendre l'aprenentatge artístic. Es tracta d'un període en el qual es recuperen alguns dels postulats del moviment de reforma pedagògica d'inicis de segle, fins al punt que l'educació artística es significa de nou en les «activitats del fer». En un primer moment, aquesta intencionalitat es tradueix en els currículums en forma de llibres orientats a la formació tècnica, és a dir, en les manualitats o, paral·lelament, en la formació de l'expressió plàstica.

La legislació i normatives oficials inicialment també es fan ressò d'aquesta nova filosofia, com s'observa en la introducció de les orientacions al respecte, recollides en diferents llibres escolars. Explicat és en aquest sentit el llibre per a mestres de Martínez, Mampaso, Rodríguez i Carbajosa, *Hacer educación plástica. 1. Guía del profesor de* (1982), en què s'indica:


D'acord amb els Nivells bàsics de referència, que assenyalen els nous programes establerts pel Ministerio de Educació, el llibre de l'alumne de Segon curs desenvolupa els temes següents: CENTRE D'INTERÈS: EN EL CAMP: Fang i plastilina / Pintura (I) / Grafisme (I) / Paper. CENTRE D'INTERÈS: EL CAMP DORM: Fusta / Grafisme (II) / Pintura (II) / Imatges seqüenciades (I). CENTRE D'INTERÈS: RENÉIXER DEL CAMP: Construccions / Tècniques d'impressió / Grafisme (III) / Pintura (III) / Imatges seqüenciades (II). (Martínez, Mampaso, Rodríguez i Carbajosa, 1982, p. 9)

Un temari que, com s'assenyalava al començament, reafirma la intuïció que en aquest període la formació tècnica s'entén com a formació manual. Tant és així que, en el desplegament del temari citat, s'invita a treballar amb fusta, construir una maqueta, fer tapissos, treballar amb paper-maché, entre altres. Visualitza també aquesta idea, la justificació del temari que fan Casademont, Pou i Figueres a *Yunque*. 6:

Les mans foren el primer instrument de què es va servir l'home per a la confecció dels seus útils més necessaris: les eines. Des de llavors, els homes han anat aprenent a fer moltes més coses amb les seves mans, fins a arribar a realitzacions més complicades, tals com automòbils, avions, locomotores, màquines de calcular, etc. Les mans, doncs, són l'instrument de realització més important que posseeix la intel·ligència humana. (...) Pensa que la vertadera cultura d'un home consisteix en l'harmonia entre el seu intel·lecte i el seu treball manual. (Casademont, Pou, Figueres, 1972, p. 3)

No altrament, la construcció i la creació de productes es produeix essencialment a través de la recuperació d'oficis: fusteria, marqueteria o tapisseria en són alguns exemples, com podem observar en la següent producció escolar extreta de l'inventari del fons del MUVIP del patrimoni educatiu del CEIP El Roure Gros, de Santa Eulàlia de Riuprimer.

Imatge 6

Imatge			
Referència	FRG.produccióinfants.6		
Nom de l'objecte	Tapis	Àrea	Manualitats
Descripció	Tapis amb bastidor de fusta, que sosté l'ordit vertical realitzat amb cordill. El tapis està treballat amb trossos de pell, cordill, rafia i llana, creant la trama horitzontal, amb tonalitats marrons i grises.		
Material	1 fusta; 2 pell; 3 cordill; 4 llana	Dimensions	100,2 x 119,5 x 2,8 cm
Autor/a	Alumne		
Data	Cronologia		Últim quart segle XX
Observacions Transcripció entrevista Història de l'objecte Bibliografia	<p><i>Història de l'objecte:</i> Podria tractar-se d'un dels tapissos realitzats en un taller del curs 1981-1982. L'activitat de realitzar tapissos s'emmarca dins del moviment de renovació pedagògica que impulsava les activitats manuals en els infants.</p> <p><i>Bibliografia:</i> Mas, Liberata. El teixit i el tapis a l'escola I, II. Barcelona: Enclusa, 1980. Vol. I: 40 pàgines. Vol. II: 40 pàgines.</p>		

(Producció d'infants: Fons Roure Gros, MUVIP⁵)

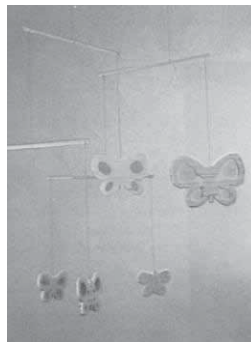
Respecte a la pedagogia implicada, cal fer referència al fet que els models educatius que s'imposen tendeixen a buscar formes més dinàmiques en les quals es pres-

(5) Aquesta producció d'infants està disponible a l'exposició *Evolució del CEIP El Roure Gros* a la web del Museu Universitari Virtual de Pedagogia (MUVIP) www.uvic.cat/muvip [Universitat de Vic, consulta juliol 2008].

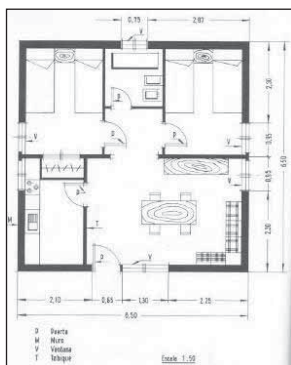
suposa que l'aprenentatge necessita de l'activitat manual. Resulta contundent en aquest sentit l'afirmació que apareix en el pròleg del llibre de Sanjuan, *Ritmo y color. Educación artística*, quan assenyalava que «però “conèixer” no és mai fruit simple de “l'estudiar”» (Sanjuan, 1984, p. 7). Les anomenades «activitats de llapis» si bé es mantenen en les etapes d'educació infantil sota el format de pintar, donar color i, a voltes, reproduir, i en educació primària sota el nom d'educació plàstica, queden parcialment desplaçades

davant l'afluència de les noves sensibilitats que es fan ressò d'un moment social que és, essencialment, objectual. És a dir, la insistència social en la necessitat de produir objectes es tradueix en una voluntat de visualitzar els aprenentatges en forma de productes. Talment es podria interpretar que estem davant una represa del moviment Arts & Crafts, en tant que la producció d'objectes i petits béns de decoració i, en alguns casos, d'objectes per a l'ús lúdic, són constants en aquesta època. Un exemple d'això són les propostes de creació de mòbils com les del llibre de text de Royo i equip, *Pretecnología orbe. Área de expresión artística y pretecnología* (Imatge 7) (Royo i equip, 1974, p. 9).

Imatge 7



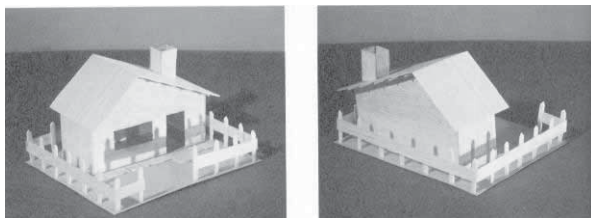
Imatge 9



(Contreras, 1973, p. 20)

En aquesta mateixa línia es situarien aquelles propostes que treballen la producció de maquetes, de les quals són prototípiques els exemples extrets dels llibres de *Pretecnología. 7 EGB*, de Contreras (Imatge 8), i *Plástica y color. 5 EGB*, d'Amo Vázquez (Imatge 9).

Imatge 8



(Amo Vázquez, 1979, s/p)

Mentre la primera proposta està orientada a la formació de l'habilitat en el dibuix tècnic, la segona, combina el dibuix tècnic amb la realització d'artefactes.

Paral·lelament, les teories de la pedagogia estètica formulada en anys anteriors en altres contextos, arriba a la formació dels mestres. En aquest aspecte, cal fer referència a l'impacte de l'obra de Read en la pedagogia artística a l'Estat espanyol, que permet pensar de manera diferent la capacitat artística dels infants. L'entusiasme i la confiança en la capacitat creativa i expressiva dels infants arrela en les orientacions teòriques i pràctiques de l'educació artística. Tanmateix, tot i la presència del referent de Read, que en la seva obra fomenta l'interès prioritari pel procés, en els primers anys d'aquest període no es potencia encara la formació d'habilitats sinó que es

cerquen resultats. Per tant, les propostes estan orientades a la creació, més que no a un «saber fer» genèric i, per tant, transferible a altres situacions. Així per exemple, les maquetes assenyalades són realitzades, usades i avaluades en l'àrea d'educació plàstica, però no s'utilitzen models semblants per fer estudis socials o de coneixement del medi. No serà fins als vuitanta que s'introdueix de nou la noció d'aprenentatge d'habilitats artístiques usables en altres camps disciplinars o d'útils de la vida quotidiana, com eines domèstiques o instrumental científic.

D'altra banda, un aspecte que també sorgeix en aquest període és la inicial demanda envers una educació artística més expressiva i, en conseqüència, més imaginativa. Tanmateix, tot i que ja es perfila aquesta nova línia de treball, no està exempta de contradiccions, com es cospa en el pròleg del llibre de text de Casademont i Figueres, *Colibrí. 4*, quan assenjala:

Les il·lustracions de dibuixos i fotografies que apareixen en les pàgines, serveixen perquè puguis comprendre millor el que s'explica en el text. No són per copiar. Intenta sempre dibuixar, pintar i modelar copiant de la teva imaginació o prenent com a model les coses reals. (Casademont i Figueres, 1971, pròleg)

És a dir, imaginació sí, però creativitat lliure, no. No per atzar, Sogas definia la creació en el pròleg del llibre de text, *Expresión plástica. 1 EGB*, tot dient: «Crear és ordenar. La creació plàstica consisteix en ordenar formes i colors» (Sogas, 1980, p. 3). Una ordenació que, sens dubte, fuig de l'espontaneïtat gràfica demandada des de certs moviments artístics que ja des de l'inici de segle estaven elaborant un nou art, més espontani, més interior. La consigna inicial del pròleg del llibre *Dibujo y manualidades. 5 curso*, de García i Sagredo, «tot el creat és planificat prèviament pel seu autor» (García i Sagredo, 1979, pròleg), així ho explicita.

En qualsevol cas, i més enllà d'aquestes contradiccions, el cert és que en aquest moment, l'educació artística comença ja a entendre's com a educació estètica, amb una comprensió que aproxima la didàctica de l'art als processos de creació artística. És probablement aquest acostament de la didàctica de l'art a la cultura artística clàssica o contemporània l'impulsor del darrer canvi d'aquest període. En concret, ens referim a la introducció dels processos implicats en una «educació de la vista» que ubica de nou l'educació artística en el camí de l'educació estètica, com s'exposa en el llibre d'Amo Vázquez, *El color y la forma. Plástica 6*, quan assenjala:

Desenvolupar la consciència estètica és l'objectiu primordial de l'educació, doncs estimula la sensibilitat respecte a la vida. Aquesta és la idea principal en el present llibre, que pretén ser eminentment visual. (Amo, 1983, p.4)

Aprendre a contemplar, a percebre o fins i tot sentir, són aspectes que passen a ser considerats de nou com a destreses fonamentals a adquirir en tant que no només són útils en el camp artístic sinó també en la formació integral de la persona. En aquest sentit podríem dir que, si bé és cert que ja al 1978 havia aparegut el llibre de text de Barnechea i Requena, *El lenguaje de las imágenes*, amb continguts clarament d'educació visual (Barnechea i Requena, 1978), aquesta perspectiva no es generalitza fins a mitjan dels vuitanta, tot anticipant les tendències en educació artística del període següent, moment en què el constructivisme arrela i provoca un major interès pels processos implicats en l'educació artística i una relativització de la necessitat de fer productes físics a través de l'exercici manual.

L'art visual i plàstic en un moviment de projecció recuperada

En els darrers anys, el marc legislatiu i pedagògic ha anat variant en incorporar una dimensió més pràctica i processual en l'aprenentatge. En aquest sentit cal assenyalar que, a diferència d'altres àrees d'aprenentatge, en l'àrea de l'educació artística aquest canvi no s'ha viscut amb massa discontinuïtat atès que ja, anteriorment, s'atenia sobretot a les activitats pràctiques, a les habilitats i a les competències. Així per exemple, tot i que hem transformat els conceptes genèrics «d'expressió artística» o «d'expressió plàstica» en conceptes més concrets com «traç», «mirem» o «dibuixar i pintar»⁶, la idea que el verb d'acció ha de precedir l'aprenentatge del coneixement artístic es manté.

Tanmateix, es percep un matis significatiu en les últimes formes de fer, ja que s'insisteix en la qüestió de la consciència creativa o, al seu torn, contemplativa. De manera que aprendre a dibuixar, pintar, modelar o dissenyar petits objectes en la focalització expressiva o a percebre, sentir i interpretar en la focalització contemplativa es mantenen com activitats primàries en els llibres de text. Malgrat això, en el transcurs d'aquestes activitats s'introdueixen diàlegs sobre com es pensa o com s'imagina una peça artística.

Una altra diferència significativa és que l'art a l'escola és pensat des de la teoria artística que identifica l'art com a llenguatge simbòlic de la cultura col·lectiva. Per tant, s'entén que l'art no només és expressió d'idees, sinó que porta implícits valors, ideologies i propostes ideacionals. Per accedir al llenguatge de l'art cal doncs, aproximar-se al llenguatge plàstic i, alhora, iniciar-se en la comprensió de la cultura contextual. En conseqüència, s'introdueixen en els temaris les activitats de lectura d'imatges, especialment en l'etapa de secundària. Aquest aspecte es concep com a realment important davant l'afluència d'estímuls mediàtics i visuals en els quals viu l'adolescent.

En qualsevol cas, i malgrat aquests nous matisos i orientacions, queda oberta la pregunta sobre si en un moment en el qual s'estan delineant les noves propostes curriculars la síntesi entre diferents perspectives teòriques podrà, després de més d'un segle, trencar amb la unicitat del discurs al qual fèiem referència a l'inici i promoure una educació artística que porti a tots els infants una major sensibilitat i potencialitat estètica. Una educació estètica que, efectivament, faci realitat el canvi dels currículums d'educació estètica per adequar-se al segle XXI, com assenyalen Amadio, Truong i Tschurennev des de la Unesco, quan afirmen que «referent a l'educació estètica, això s'il·lustra amb el canvi d'una formació estreta que és un entrenament bàsic per a l'adquisició d'habilitats instrumentals, com era el cas de les tradicionals lliçons de dibuix, introduïdes a les escoles primàries del segle XIX, vers una aproximació més àmplia que remarqui els objectius d'incrementar la creativitat, l'expressió i el desenvolupament personal a través de l'educació artística» (Amadio, Truong i Tschurennev, 2006, p. 4).

(6) Clemente, 1993; Juanola, Sala i Vallès, 1996; Giménez i Llobet, 1999; Giménez, 1999; Ferreras i García, 2005.

Referències

- Amadio, M.; Truong, N.; Tschurenev, J. (2006) «Instructional time and the place of Aesthetic Education in School Curricula at the beginning of the twenty-first Century». *IBE Working Papers on Curriculum Issues* (Ginebra), 1, p. 2-47.
- Amo Vázquez, J. (1979) *Plástica y color. 5 EGB*. Madrid, Anaya.
- (1983) *El color y la forma. Plástica 6*. Madrid, Anaya.
- Badanelli, A.M. (2003) «Aproximación a un método de lectura e interpretación de imágenes en los manuales escolares». *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio nacional de historia de la educación*. Burgos, Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 333-341.
- Barnechea, E.; Requena, I. (1978) *El lenguaje de las imágenes. 4 EGB*. Madrid, Anaya.
- Beas, M.; Montes, S. (2003) «Las miradas y la cultura empírica escolar». *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio nacional de historia de la educación*. Burgos, Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 345-353.
- Bozal, V. (1991) «Las imágenes de la enseñanza, la enseñanza de la imagen». *Revista de educación*, 296, p. 217-243.
- Casademont, F.; Figueres, F.X. (1971) *Colibrí. 4*. Madrid, Editorial Magisterio Español.
- Casademont, F.; Pou, F.; Figueres, F.X. (1972) *Yunque.6*. Madrid, Editorial Magisterio Español.
- Clemente, M. (1993) *Trazo 7. Educación artística y plástica*. Barcelona, Vicens Básica.
- Collados, E. (2007) «La práctica del dibujo en la Escuela Primaria: estudio de un Manual de Elisa López Velasco, pensionada por J.A.E», a Sánchez *et al.*, p. 309-319.
- Collelldemont, E. (2007) «Confluencias entre arte y pedagogía en el movimiento de renovación pedagógica. El pensar y obrar de Ángel Ferrant», a Sánchez *et al.*, p. 69-76.
- Collelldemont, E., Torrents, J. (2008) *Evolució del CEIP El Roure Gros*. Vic, Museu Universitari Virtual de Pedagogia. Disponible a: www.uvic.cat/muvip [accés: 20.9.2009]
- Contreras, E. (1973) *Pretecnología. 7 EGB*. Saragossa, Luis Vives.
- D'Enfert, R.; Lagoutte, D. (2004) *Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours*. Rouen, Musée National de l'éducation, Institut National de Recherche pédagogique.
- Escolano, A. (2003) «Escenografías escolares: espacios y actores». *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio nacional de historia de la educación*. Burgos, Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 365-375.
- Ferrant, À. (1999) «Arsintesis. Instrucciones de uso», a 3 *Propuestas para niños. 1930-1935*. Ángel Ferrant / Melendreras / Tono. València, Ivam, p. 13-25.
- Ferrant, À.; Ruiz Melendreras, E.; Tono (1999) 3 *Propuestas para niños. 1930-1935*. Ángel Ferrant / Melendreras / Tono. València, Ivam.
- Ferreras, R.; García, R. (2005) *Dibuixar i pintar. Plàstica. Cicle inicial*. Barcelona, Cruïlla.
- García, B.; Sagredo, À. (1979) *Dibujo y manualidades. 5 curso*. Madrid, SM.
- García, P. de A. (1988) *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas*. Barcelona, Lib. Juan y Antonio Bastinos.
- García Loygorri, C. (1944) *Claros y sombras. Iniciación al dibujo de perspectiva*. Madrid, Gráficas Afrodísio Aguado.
- Gascón, L. (1929) *Cómo se enseña el Dibujo y las Bellas Artes en la escuela*. Madrid, Juan Ortiz.
- Generalitat de Catalunya (2007) Decret 147/2007, Currículum Educació Primària. Secció Educació artística. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4915.
- Giménez, X. (1999) *Tracem. 3 anys*. Barcelona, Casals.
- Giménez, X.; Llobet, E. (1999) *Mirem. 2 anys*. Barcelona, Casals.

- Juanola, R.; Sala, J.; Vallès, J. (1996) *Traç. Educació visual i plàstica. Educació secundària*. Barcelona, Vicens-Vives.
- López, E. (1933) *La práctica del dibujo en la escuela primaria*. Madrid, Espasa-Calpe.
- Mallafré, L. (1957) *Dibujos para el parvulario*. Barcelona, Ed. Roma.
- Martí Alpera, F. (1914) *El trabajo manual en la escuela*. Madrid, Lib. de los Sucesores de Hernando.
- Martínez, N.; Mampaso, A.; Rodríguez, J.; Carbajosa, C. (1982) *Hacer educación plástica. 1. Guía del profesor*. Madrid, Anaya.
- Montana, A. (1966) *Trabajos de párvulos. Primeros recortes con tijeras*. Barcelona, Miguel A. Salvatella.
- Nieto, M. (2003) «Imagen y ocultación de ideas en los libros de texto». *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio nacional de historia de la educación*. Burgos, Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 419-428.
- Palau, A. (1969) *Manualidades. Trabajos con palillos. 4*. Salamanca, Anaya.
- Prats, M. (1966) *Burbujas de colores. 1*. Madrid, Editorial Magisterio Español.
- Ramos do Ó, J. (2003) *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa, Educa.
- Roura-Parella, J. (2002) *El plaer estètic i la creació artística*. Barcelona, Facultat de Filosofia de la Universitat Ramon Llull.
- Royo, M. i equip (1974) *Pretecnología orbe. Área de expresión artística y pretecnología*. Barcelona, Vicens-Vives.
- Ruiz Berrio, J. (2003) «El adoctrinamiento de los niños españoles mediante las imágenes de los libros de historia en la primera mitad del siglo XX». *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio nacional de historia de la educación*. Burgos, Universidad de Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación, p. 677-685.
- Ruiz Melendreras, E. (1999) «La pintura por el recorte geométrico a base de rectas y curvas», a *3 Propuestas para niños. 1930-1935. Ángel Ferrant / Melendreras / Tono*. València, Ivam, p. 13-25.
- Sánchez, F.; Alejo, J.; Calvo, G.F.; Lucero, M.; González, M.P.; Oria, M.R.; Iglesias, E. (2007) *Relaciones Internacionales en la Historia de la educación. Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas (1907-2007)*. Cáceres, Sociedad Española de Historia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.
- Sanjuán, E. (1982) *Ritmo y color. Educación artística*. Madrid, SM.
- Sense autor (1938) *Enciclopedia escolar de primer grado*. Saragossa, Luis Vives
- Sense autor (1966) *Trabajos manuales. 1, 3*. Madrid, SM.
- Sogas, L. (1980) *Expresión Plástica. 1 EGB*. Barcelona, Miguel A. Salvatella.
- Suñol, I.G. (1963) *Figuras articuladas en cartón o cartulina*. Barcelona, Miguel A. Salvatella.
- Trillo, M. (1935) *Dibujo-lenguaje. Iniciación del dibujo en la escuela*. Madrid, Editorial Magisterio Español.
- (1952) *Lecciones de dibujo para la escuela primaria*. Madrid, Editorial Magisterio Español.
- (1954) *1500 Dibujos para el encerado*. Madrid, Textos escolares Aguado.
- (1960) *Dibujo escolar. 2*. Madrid, Textos escolares Aguado.
- Valls, R. (2001) «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, p. 23-36.

El arte visual en los movimientos pedagógicos del siglo XX: la concreción de la educación artística en los libros escolares

Resumen: Las tradiciones escolares de educación artística se han construido desde la transmisión oral y escrita de proyectos y programas. Sin embargo, la concreción de las propuestas legislativas, ideacionales y teóricas se han expresado, fundamentalmente, a través de los documentos. Así, por ejemplo, la cultura escolar sobre la educación artística se ha ido conformando desde los proyectos codificados en los libros escolares para maestros y alumnos. Por este motivo, en el presente artículo se propone realizar una aproximación a estos libros con la finalidad de extraer cuáles son las características de los discursos del aprendizaje artístico que se han consolidado a lo largo del siglo XX en nuestro entorno. Aproximación que se ensaya a partir de cruzar las huellas que han dejado los libros escolares con su imbricación o, incluso, negación, con las tendencias de la pedagogía contemporánea.

Palabras clave: arte visual, educación artística, libros escolares, modelos de enseñanza artística, pedagogía contemporánea, pedagogía estética

L'art visuel dans les mouvements pédagogiques du XX^e siècle : la concrétisation de l'éducation artistique dans les livres scolaires

Résumé: Les traditions scolaires d'éducation artistique se sont construites sur la base de la transmission orale et écrite de projets et de programmes. Toutefois, la concrétisation des propositions législatives, idéationnelles et théoriques s'est exprimée, fondamentalement, au travers des documents. Il en est tellement ainsi que, par exemple, la culture scolaire dans l'environnement de l'éducation artistique s'est conformée petit à petit à partir des projets codifiés dans les ouvrages destinés aux maîtres et aux enfants. C'est la raison pour laquelle nous proposons, dans cet article, d'effectuer une approche de ces ouvrages afin d'y découvrir les caractéristiques des discours de l'apprentissage artistique qui se sont consolidés au fil du XX^e siècle dans notre environnement. Il s'agit d'une approche qui est tentée à partir du croisement des traces qu'ont laissées les livres scolaires avec leur imbrication ou, même, leur négation des tendances de la pédagogie contemporaine.

Mots-clés: art visuel, éducation artistique, ouvrages scolaires, modèles d'enseignement artistique, pédagogie contemporaine, pédagogie esthétique

Visual art in 20th century educational movements: the establishment of art education in textbooks

Abstract: School traditions of art education have been constructed on the basis of oral and written transmission of projects and programs. In addition, legislative, ideational and theoretical aspects have mainly been defined in documents. This is true to such an extent that school culture in the area of art education has been shaped by projects formulated in textbooks for teachers and children, for example. Consequently, in this study, we examine art textbooks to discover the characteristics of the art education discourses that were consolidated throughout the 20th century in Spain. We tested this approach by examining the influence of textbooks and the extent to which they overlap with or contradict contemporary trends in education.

Key words: visual art, art education, textbooks, models of art education, contemporary education, aesthetic education.