

Arte, Conocimiento y Educación

Juan Romera Agulló

Universidad de Murcia

¿Sabemos exáctamente cuál es el ámbito de la enseñanza? Tal vez enseñamos aquellos mecanismos y artificios que gobiernan las cosas, precisamos sus funciones y explicamos sus contenidos y sus objetivos de aplicación; delimitamos campos de disciplina, ciframos especificidades de currículo y registramos términos, medios docentes, meros valores de dudosa normativa. Tal vez nos engañamos en lo esencial.

Desde estadios iniciales de una didáctica de base olvidamos pronto el verdadero, y único quizás, cometido del educador: sentar las bases en un ser humano para que emprenda una aventura intelectual y social que a través del conocimiento *interprete mejor el mundo y sus cosas*.

Una escuela mejor no es aquélla que propende a la entelequia de la fijación sistemática de materias de diversa naturaleza. Insistimos mucho en una normativa de consecuencia y en una estructura docente que perfeccione el medio de educación. Cada vez enseñamos mejor lo fútil, y año a año progresamos realmente acrisolando componentes de adecuación pedagógica. El monto final de esos saberes sólo ha enseñado *a quien realmente debía enseñar* a demorarse en una mecánica de ambigüedad que a duras penas trasciende más allá del *desa-*

rollo de las mismas fórmulas que facilitan la enseñanza.

Nuevos métodos educativos se suceden con encomiable tenacidad. La prioridad, como siempre, es enseñar mejor. Investigamos continuamente en alternativas enriquecedoras del proceso educativo, e incluso culminamos en valiosas aportaciones epistemológicas y en correcciones que alivian una anquilosada secuencia de aprendizaje pedagógico. Pero, ¿reflexionamos siquiera en *qué debemos enseñar*? ¿Qué hace mejor a un ser humano durante aquellos años de su vida cuando es la curiosidad en todos sus órdenes la que conduce o embelesa su ánimo?

Década tras década los educadores concluyen recalando en idénticas servidumbres: renuevan y mejoran, experimentan o empeoran sistemas de enseñanza y toda reforma culmina en su grado de practicidad contrastable, en las varias bondades de su consecuencia técnica. Pero los dividendos de una educación no se hallan nunca más allá de la comprensión del mundo que aporta a sus educandos. El otro incierto bagaje con que poblamos la mente de los educandos termina resolviéndose entre las coordenadas mercantilistas y burdas de una sociedad abierta a todo tipo de logros y constantes progresos, pero también a la

incógnita y a la incertidumbre espiritual. Ahí lastimosamente concluye disolviéndose la magnificencia única e irrepetible de un ser humano, que antes de ser uno era múltiple, y de ello en verdad deberíamos darnos cuenta en las aulas antes que nada los educadores y pedagogos.

La *materia real de conocimiento* es el alumno. ¿Cómo podemos llegar hasta él? No sólo le enseñamos a comprender el mundo, un modelo de formación y una asunción utilitaria del conocimiento, generalmente casi siempre desdichada, le enseñamos a su vez a disponer cuanto antes de una instrumentación adecuada que le permita dilucidar entendimientos sobre todo acerca de sí mismo. Le enseñamos a comprender el mundo y a interpretarlo de acuerdo a una dimensión cabal en sus presupuestos, pero también debemos enseñarle a entender lo que es él, o cuando menos lo que no debería ser. Verdaderamente lo que hacemos, o deberíamos hacer, es otorgar vislumbres de realidad y veracidad a un ser humano y, por encima de todo, a que aquella comprensión del mundo parta de un conocimiento mejor de sí mismo.

Quien mejor se conoce a sí mismo mejor disfruta de sí mismo, *de aquéll* *que es su auténtica esencia*. Una educación atenta, vigilante de encauzamientos y razonable en sus postulados se dirime desde la absoluta flexibilidad de criterios docentes. Es necio perseverar en disciplinas carentes de contenidos reales y contrastables de formación del individuo. De bien poco sirve una mente muy severa de aplicaciones técnicas y científicas si a la vez gobierna un ser humano malogrado de equilibrio y desdeñoso de la cultura y la belleza.

Eliot ya entrevió hace décadas que *educación y cultura* son términos que van indisolublemente unidos; por consiguiente, toda educación se convalida a sí misma en tanto es capaz de lograr el hallazgo de *medios transmisores de cultura y de belleza*.

Desde premisas análogas parte nuestra definición de una enseñanza *realmente* educadora: una educación adquiere su absoluto significado en la medida que su intervención posibilita la comprensión del mundo, de los seres humanos y *de uno mismo*.

Nuestro cometido docente se inscribe en el área de la *expresión plástica* desde hace ya años. Son muchos los modelos de referencia de naturaleza didáctica que hemos conocido a lo largo de nuestra trayectoria; muchos más los esquemas y sistemas que, a despecho de su apariencia novedosa, reiteran antiguas querencias muy fracasadas y lamentables. Hoy por hoy, el arte en la educación es un mero epígrafe, una asignatura de adición, una torpona muestra de auténtica voluntad de obviar que el arte y su manifestación no son sino un método, y no uno más, de conocimiento del mundo y de perfeccionamiento intrínseco del ser humano. Todo es estética, y en torno al hombre giran la naturaleza y la creación de aquél en ésta; es decir, el arte. Su mejor huella en el mundo. Y todo es estética por cuanto no hay ninguna persona que no perciba tal experiencia, que no es sino una *actitud* ante las cosas más allá de su inmediata practicidad. Lo estético preside siempre en una emoción, y sólo nos conmueve aquéll que nos agrada o apela a lo más armonioso de nuestra

conciencia. En realidad, toda estética propugna la contemplación y, a la vez, fundamenta aquella actitud en la vida que concluye a un ser humano dotándole de mejor juicio para analizar el universo de su entorno. En otras palabras, agregar al individuo, a su misma existencia, la *cualidad de lo estético* es completarlo, conformarlo más libre y sabio de sentir y comprender.

Desde esta perspectiva, nosotros entendemos que el *principio básico* de toda educación se apunala sobre el grado de conciencia estética que hemos sido capaces los educadores de desvelar en los educandos ya en sus primeros años de estudio. Esta función de verdadera propedéutica para el aprendizaje de la vida descansa en una inclinación natural del ser humano: la observación lúdica de todo lo que le rodea, objetiva, es lo que impele a todo individuo a expresarse plásticamente sin la coacción de lo pragmático. Es luego, cuando los mecanismos de aprehensión y aprendizaje intelectual se sofistican mediante una pedagogía no exenta de arbitrariedad, que la *expresión plástica* queda relegada a un rol de nimiedad en los variados, siempre imperfectos y constantemente reformados planes de estudio. Se diría que tenemos prisa por coartar de cuajo una sensibilidad en ciernes, una curiosidad y formación de complacencia estética. Prioridades disciplinares de presunto cientificismo se imponen a otras prioridades de esencialidad formativa, como, por ejemplo, el desarrollo de una conciencia estética, a nuestro juicio de capital importancia como componente armónico de integración en la sociedad y el inmenso tapiz de sus complejidades.

Esto nos conduce a la realidad del estado actual de las artes y su práctica en los estadios básicos y secundarios de la enseñanza que, al igual que otras materias, ha terminado vertebrándose a partir de enunciados teóricos de naturaleza pedagógica y sin participar verdaderamente de la especificidad que supone su misma esencia. La inserción de la *expresión plástica*, del estudio y la práctica artísticas, en el conjunto de la materias de estudio programadas desvirtúa plenamente su significación, y deja latente por completo el auténtico carácter formativo que informa una práctica y actividad encaminadas a la conclusión sensible, social y moral de los individuos. La enseñanza artística pasa de este modo a convertirse en una mera asignatura lastrada (en realidad, como todas las demás asignaturas) por el grado mayor o menor de aceptación que despierte en sus alumnos.

Queremos insistir en ese punto de enmascaramiento sutil que implica entender la *formación sensible* del individuo en tanto *conciencia estética* como mero estadio de currículo o simple adición disciplinar de programa escolar. El peligro y el desdoro que desde siempre ha acechado a la enseñanza artística (evidentemente no remitimos en manera alguna a su consecuencia en estudios superiores, como los de Bellas Artes, cuyos objetivos y alcance docente escapan a las propuestas mucho menores que expone-mos en este trabajo) no es otro sino su conversión en simple referencia de entidad programática. En otras palabras, claudicada la formación estética del alumno en un epígrafe más de las materias de estudio, toda su carga generativa de formación armónica e integral del indivi-

duo en cuanto ente sensible informado tanto *ideológica como socialmente, estética como moralmente*, queda confinada a un puro objetivo residual, respetado en el batiburrillo de las demás materias pero devaluada hasta el máximo su potencialidad reformadora de ánimos y voluntades como tal vez ninguna otra disciplina alcance jamás a poseer.

El estudio y el miramiento de la actividad artística y el amparo de la actitud estética en el escolar más que una alternativa se impone como un reglado conceptual y sistemático que enriquezca los procedimientos docentes, pues si la formación científica de los individuos les garantiza un futuro de progreso y de bienestar sólo un sustrato cultural de amplitud y una actitud estética ha de proporcionarles el equilibrio intelectual y moral que les permita precisamente el disfrute de todo el conjunto de satisfacciones que les promete un mundo bien evolucionado en sus aspectos económicos y tecnológicos. Resultaría harto paradójico que en un mundo tecnificado a ultranza la conciencia tecnológica de sus individuos privase por encima de una conciencia estética y en armoniosa complacencia con su entorno. Que la vastedad y complejidad de una y de toda ciencia, motor incuestionable de la economía y el desarrollo de los pueblos, haya de erigirse en primacía esencial de convivencia humana, o cuando menos de soterrada pleitesía, no puede sino despertar en el próximo milenio simplismos seudoreligiosos y terrores cada vez más primitivos en la racionalizada mente de sus pobladores.

Creemos que la inocente atención que demanda la formación estética de los educandos en los actuales planes de estu-

dios y programas curriculares tiende cada día más a la contradicción más irritante. De un lado, nadie somete a discusión la absoluta necesidad de fomentar y alentar en el escolar su capacidad de expresión plástica desde sus primeros años de aprendizaje; por otro lado, al paso del tiempo docente se bloquean con autoridad cualquier espíritu colectivo animado por un *ideal estético* que no depare sencillamente una gratificación o estímulo puntual, una curiosidad básica de entretenimiento. Prácticamente, el horario lectivo y el diseño programático de la enseñanza artística en las aulas no rebasa aquella mediocre ambición: se confunde la formación estética de un ser humano en los años más importantes de su educación integral y armónica con el simple chafarrinón en una hoja de papel, con la bobada recortable, con la graciosa minucia del *gagdet* y el objeto plástico de pronta y ocurrente invención. Por desgracia, se prolonga curso a curso, un plan tras otro plan, idéntica desgana en deshacer el tremendo equívoco, la misma demora en ignorar que la educación estética del alumno le *capacita precisamente para la comprensión cabal y sosegada de muchas otras materias y disciplinas*.

Digámoslo, una vez más: la estética es una actitud de libertad, equilibrio y de ética del individuo ante la vida, sus manifestaciones y sus logros, y en modo alguno debe menoscabarse su sentido esencial confundiendo su real entidad con la práctica temporal del ejercicio creativo y/o artístico.

No se nos oculta a los educadores que una gran parte de la enseñanza que reciben nuestros alumnos se pierde sin fatiga en el vacío de la ineficacia de su asunción. De hecho, tres o cuatro con-

ceptos e ideas liminares de una disciplina avalarán en la vida profesional y de adulto del escolar su paso por las aulas y su dedicación a aquella materia. Tan sólo eso, y más allá de planteamientos optimistas de la reforma y mejora de los sistemas educativos, afán investigativo que no desmaya década a década, todos los docentes sabemos que salvo la especialización o una constancia singular, imprevista, nada obligará al estudiante, y mucho menos él mismo, a cultivar unos conocimientos adquiridos en el curso de su educación escolar. Bien parece que su formación intelectual no era sino un desesperante suplicio que había de sufrir por una exigencia social de refrendo común. Y si ese estudiante no va a constituirse en un punto porcentual más del fracaso escolar, interrumpiendo drásticamente su formación, es casi seguro que engrosará lo que los artificios estadísticos han venido a denominar la *inmensa mayoría*: comprará dos libros al año; no entrará jamás en un museo; dedicará su ocio (algunos, con menos fortuna en su búsqueda de empleo, *dedicarán todo su tiempo*) a la anodina y pasiva contemplación de programas y espectáculos televisivos de dudoso gusto e ínfimo nivel cultural; despreciarán la información objetiva. No serán descreídos ni escépticos; serán simplemente amorfos.

Algo profundo y de gran importancia les fue sajado en sus años escolares, lo que más fácil era de aprender más allá de reglados de difícil comprensión o de dificultad; les fue negado su *derecho* a aquéllo que únicamente podían aprender: por lo menos a que les ayudaran a comprenderse mejor a sí mismos, a conocer aquéllo que podía haberles complacido durante su estancia en las aulas y

que, siquiera eso, hubiera compensado un fracaso tras otro en el curso de su educación.

En algún punto de su obra dispersa Wittgenstein alcanzó a decir que el sólo esfuerzo de escribir nuestras ideas permite desarrollarlas. El acierto de la declaración es emocionante. Y, en este sentido, los docentes deberíamos comprender que el mero hecho de una asistencia a las aulas ya acredita un sistema de educación que es capaz de mudarse en múltiples y fértiles expectativas de formación del ser humano. La simple circunstancia de un alumno con un ánimo curioso por aquéllo y aquéllos que le rodean es suficiente para cifrar con éxito una adecuada *cobertura de intervención formativa*.

Ante una enojosa dificultad de aprehensión intelectual por parte de aquel estudiante que malamente culminará un ciclo convencional de programación curricular, lo importante deja de ser su grado de capacitación frente disciplinas que se desmarcan claramente de su interés, y en consecuencia su resultante de evaluación para aquellas materias que se constituyen excluyentes de otras iniciativas de educación: lo realmente valioso es inducirle al ejercitamiento del conocimiento mediante instrucciones pedagógicas que no abortan el *grado eficaz de su interés*. Sin ningún género de dudas, la propia formación estética se configura como única vía de satisfacer al mismo tiempo que su necesidad de expresión y comprensión general el método didáctico más satisfactorio del arte del conocimiento.

El enunciado axial que se dirime francamente en la manifestación plástica

de nuestros días sólo radica en la libre imaginación de sus postulados esenciales, y la singularidad descansa en el eclecticismo sino la disparidad de sus veneros de inspiración. El arte ha dejado de ser copia fiel de algo, es referencia de casi todo y es una rara y fascinante poética de nuevas revelaciones, un verbo nuevo que se proyecta como el ejercicio más cabal de entendimiento de la realidad proteica y la multiplicidad de sus desafíos.

Es arte lo que yo entiendo en mi creación como tal. ***Si creo doy cima a una forma de entendimiento.***

Aseveraciones de esta índole, bien es cierto que desprendidas de la gratuidad de su carácter de aplicación universal, no dejan de constituirse como referencia inexcusable de captación de medianas o peores inteligencias malogradas en libros de textos que a nada les conduce ni jamás van a alumbrarles, a diferencia de muchos de sus compañeros de formación, en la oscura maraña de materias y disciplinas que ellos mismos entienden inútiles para su aprendizaje moral, social y personal. Muchos de los estudiantes están proyectados de antemano al fracaso absoluto en un diseño curricular ajeno a sus curiosidades esenciales. Si no alentamos éstas, su educación y formación quedan bloqueadas. Su paso por las aulas sólo se justifica por su pericia en observar y plegarse fielmente a determinados mecanismos de conducta que les permita alcanzar un grado superior a nivel académico. Lo menos importante, obviamente, es lo que se aprende y por qué razón se aprende. En cierto modo, generamos un buen número de misticadores sociales y culturales de por vida.

La libertad que postula un arte de expresión plástica como el de nuestros días nos enseña otra vía de conocimiento, desde luego de penetración en la realidad, menos sujeta a componendas racionalistas de resultados excluyentes y, desde luego, tan plausible como cualquier otra.

El arte, su práctica y su entendimiento, nos proyecta a nuevas formas de vida, y aunque sólo fuera por el estímulo que provoca en el afianzamiento de los comportamientos creativos de muchos de los individuos de dudosa adaptación social (tal vez sea su íntima propensión a la creatividad lo único que de auténtica *calidad* va a presidir en sus derroteros personales) debería instaurarse como la ***base factual prioritaria de toda una experiencia educativa.***

Nosotros entendemos que ya es hora de despojar el carácter *alternativo* que se quiere para la educación estética en las aulas. En realidad, propugnamos que sea precisamente la ***formación estética*** la piedra angular de toda educación del futuro.

Los fundamentos que prevalecerían en una educación estética del escolar como elemento radical del proceso educativo descansan sobre aquellos factores que definen más perentoriamente sus distintivos de disciplina de *sensibilización*.

En efecto, ya dijimos en otro lugar que una educación artística, entendida como inductora en todos los órdenes formativos del ser humano, no se incardina sencillamente en sus más cercanas propuestas, sino que implica de modo decisivo la comprensión de un

entorno *social, moral y cultural* de amplitud, multiforme y en constante cuestionamiento de sus valores o principios ideológicos. Para ello, la consideración estética del individuo en su proceso educativo aborda la inserción de éste en aquel conglomerado social desde una perspectiva de perfeccionamiento básico de entendimiento: su *formación estética* ha de capacitarle para un aprendizaje cultural a salvo de desalientos o comprometidas prácticas de aprendizajes más utilitarios o pragmáticos pero de más precarios resultados educativos en el aspecto personal.

Por otra parte, ya es un hecho demostrable que el arte, *el arte para cualquiera de los individuos de una sociedad* en un determinado estadio de evolución cultural, es un instrumento para la vida y para el uso más eficaz de la libertad, a la vez que fortalece nuestra creencia de mantener airosa la lucidez de la razón en las múltiples circunstancias que aquélla nos depara en sus actos y la largura de sus sucesos. El arte hace libres y otorga capacidad para creer en una existencia plena de sentido espiritual.

¿Por qué, en consecuencia, no hacer del arte y sus benéficas influencias e inteligencias en la educación del ser humano el principal origen de su aprendizaje y experiencias en su devenir social, moral y cultural? ¿Qué impide que la conciencia estética concluya por erigirse en el principal elemento de un proceso educativo?

Toda convención nos obliga a la medida cuando no a la medrosidad. Variar nuestra concepción de toda una teoría y práctica de la educación, suplantarla por los medios educacionales afines a

la formación de una conciencia estética, supone dejar de lado una actitud tradicional de complacencia hacia métodos de contrastada implantación en el ámbito de la enseñanza. Y nos estamos refiriendo, obviamente, a aquellos saberes que copan los diseños curriculares mediante asignaturas denominadas científicas y sociales. El peso de esa evidencia trastorna ampliamente cualquier intento de sensibilización estética en las mentes de los estudiantes en los primeros (y segundos) años de su proceso educativo.

Ningún educador difiere esencialmente de que el objetivo de toda enseñanza reglada es la formación intelectual y moral de los educandos. El acuerdo es unánime en cuanto se trata de valorar y concebir debidamente las excelencias de una educación que esté proyectada al logro de la comprensión, solidaridad y respeto entre los seres humanos, y es de aceptación clamorosa que sin esos fundamentos originales de iniciación en la cultura de un adulto difícilmente llegaremos a la conquista de una sociedad y un mundo mejores y menos indiferentes a las lacras y simulaciones que los arruinan.

Dejamos apuntado en otro lugar que una conciencia estética (y ello sólo deviene a partir de una educación artística consecuente; es decir, integral y prioritaria de alcance, nunca de adición o de mero y vergonzoso relleno programático) es capaz de ordenar el caos aparente de cualquier formulación de carácter moral, doctrinario o intelectual, y además, califica ponderándolo con rigor cualquier sistema o postulado cultural o social que pretenda su conformidad. En suma, le enseña a seleccionar y a dirimir sus interrogantes de cualquier índole sin

interferencias indeseables o interesadas.

Toda estética de coherencia pasa por la ética, y a fin de cuentas sólo ésta protege a la libertad de lo anarquizante, del desorden de la mala inteligencia y su aplicación pseudocultural.

El problema surge cuando al cabo del tiempo observamos los docentes que toda la elucubración sistemática de objetivos didácticos que se suceden uno tras otro, los que la tradición educativa mantiene mediante livianas aportaciones alejadas de lo sustantivo, insisten en apelar a lo reformable en lugar de radicalizar unos presupuestos que instauren definitivamente la adecuación cultural y formativa del individuo, la calidad práctica de los conocimientos a impartir. Es entonces cuando la tradicional reserva respecto a todo aquéllo que afecte *severamente* los supuestos educativos más enraizados impide una modificación en la enseñanza que nos aleje de los espejismos en la escuela y nos transporte decididamente a cambios de hondura y en gran medida revolucionarios.

Así, comprobamos que vertebrar la educación escolar *esencialmente* desde una formación estética, y agregar a ese diseño axial las demás materias y disciplinas de conocimiento en una primera fase del escolar no sólo escandaliza inoportunamente sino que, por añadidura, es objeto de los más acendrados escepticismos cuando no de las críticas menos reflexivas. Al parecer, la educación tiene que secundar un modelo determinado (y todos sabemos cuál: racionalista y pragmático; científico, por encima de todo; medianamente humanista) o *carece de él*.

En consecuencia, sentar las bases para la configuración reflexiva de la *enseñanza artística y la educación estética* como eje singular de conocimiento general implica no pocos campos de batalla donde dilucidar sus propuestas. Desde luego, todas las incomprensiones y todos los recelos.

Y, sin embargo, no cabe duda de la oportunidad pedagógica que en nuestra época se configura sin asomo de equívoco: en tiempos de probaturas y constante reciclaje intelectual son los medios de educación, sus fines y sus últimas propuestas los que alcanzarían a formar sin antiguas presunciones, sin ataduras de rancio miramiento. La expresión plástica como generadora de nuevas actitudes y de conocimiento no invoca a lo abstracto ni a la pérdida de la realidad. El hombre es creador. Nace de ese modo. Concluye malgrado en la mayor parte de los casos merced a una educación que recluye el conocimiento a una acción y a un efecto científico y de pensamiento práctico, aplicable.

Una educación artística, más allá de su enunciado de especificidad, más allá de su simple observancia y reglado didáctico, no enseñaría desde un punto de interpretación ambiciosa a ser artistas solamente, como si esto deviniese finalidad taxativa, no enseñaría sólo a comprender el arte, a participar de él... enseñaría por encima de todo a *ser* desde la autenticidad de la libertad y la ética, conceptos que afectan asimismo a la propia sustancia de cualquier otra disciplina, al tiempo que preservaría de los peligros de la miseria mecanicista o el racionalismo excluyente y severo, romo de otras formulaciones que disientan de sus objetivos.

Una formación estética en los orígenes del aprendizaje intelectual del ser humano es un mecanismo de autoeducación de perennidad: sería la salvaguarda de la sensibilidad frente al materialismo y a la alienación de una cultura moderna fundamentada en lo vacío y lo simplista.

El arte faculta al conocimiento para negarse a enaltecer una categorización de lo trivial, de lo sumario en lo social y lo cultural. Por contra, ayuda a discernir lo auténtico de una cultura y un orden social de entre la desmesura de sus fáciles propuestas y generalizaciones.

El discurso de lo artístico, la poética de la imagen, la propuesta plástica son fenómenos de una expresión de educación que en cierto modo no son producto de una *educación específica*, son (y tal vez con mucho más fundamento de lo que solemos pensar, ya de una manera incuestionable) parte de un proceso educativo que debe atender por encima de todo la *formación integral del individuo*.

Toda educación es un futuro abierto: impartir una educación artística, *conformar y alentar una conciencia estética*, entiende aquéllo como absoluta aspiración de prerrogativa esencial, y tiene la firme creencia que a través de los mecanismos de conocimiento que propugna está instaurando todo el conjunto de claves y leyes morales y éticas por las que se registrarán las generaciones posteriores.

Bibliografía consultada.

SECCIÓN A.

- AGUILLA, J., 1975: "*Educación, sociedad y cambio social*", Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- ANDREWS, Michel (Editor), 1955: "*Aesthetic Form and Education*", Syracuse University Press, Nueva York.
- ARREGUIN, J.L.M., 1981: "*Tres acercamientos a la educación audiovisual*", Ediciones didácticas Trillas, México D.F.
- BEAUDEAUT, A., 1973: "*La creatividad en la escuela*", Studium, Madrid.
- BERNSON, M., 1962: "*Del garabato al dibujo*", Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- BLAY FONTCUBERTA, 1967: "*La personalidad creadora*", Ediciones Alicien, Barcelona.
- BUCHER, R.H.L., 1953: "*The Teaching of Art*", Blackie and Son Co., Londres.
- CONRAD, George, 1964: "*The Process of Art Education in the Elementary School*", Prentice-Hall, New Jersey.
- DAVIS, G.A. y SCOTT, J.A., 1975: "*Estrategias para la creatividad*", Editorial Paidós, Barcelona-Buenos Aires.
- DE FRANCESCO, Italo L., 1958: "*Art Education: its means and Ends*", Harper & Row Ed. And Company, Nueva York C.
- DE LANDSHERE, V. Y LANDSHERE G., 1977: "*Objetivos de la Educación*", Editorial Oikos-Tau, Barcelona.
- DEWEY, John, 1934: "*Art as Experience*", M. Balch & Co., Nueva York.
- EISNER, E., 1979: "*The educational imagination*", Macmillan, Nueva York.
- HARGREAVES, D.J., 1991: "*Infancia y educación artística*", Editorial Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- LANSING, Kenneth, 1969: "*Art, artists and Art Education*", Mc Graw Hill Book Co., Nueva York.

- PIAGET, J., 1974: "*¿A dónde va la educación?*", Editorial Teide, Barcelona.
- ROSS, Malcom, 1978: "*Arts Education: towards 2000*", School of Education, Exeter University, Exeter.
- STEVENI, Michael, 1968: "*Art an Education*", Atherton Press, Nueva York.
- WOLLSCHLAGER, G., 1976: "*Creatividad, sociedad y educación*", Ediciones de Promoción Cultural, Barcelona,
- SECCIÓN B.**
- ARUNDEL, H., 1967: "*La libertad en el arte*", Editorial Grijalbo, México D.F.
- BERENSON, B.: "*Estética e historia en las artes visuales*", Editorial Fondo de Cultura Económica, México.
- CALABRESE, Omar, 1987: "*El lenguaje del arte*", Editorial Paidós, Barcelona.
- COHEN, J., 1973: "*Sensación y percepción visual*", Trillas Editores, México D.F.
- DOBBELARE, G., 1970: "*Pedagogía de la expresión*", Editorial Nova Terra, Barcelona.
- DONDIS, A., 1982: "*La sintaxis de la imagen*", Gustavo Gili Editor, Barcelona.
- ELLIOT, Thomas S., 1984: "*Notas para la definición de la cultura*", Editorial Bruquera-Emecé, Barcelona,
- GOMBRICH, Ernest H., 1984: "*Norma y Forma*", Alianza Editorial, Madrid.
- GOODMAN, Nelson, 1976: "*Los lenguajes del arte*", Editorial Seix-Barral, Barcelona:
- JAQUI, H., 1979: "*Claves para la creatividad*", Diana Ediciones, México D.F.
- KANDINSKY, W., 1972: "*De lo espiritual en el arte*", Barral Editores, Barcelona.
- KNOBLER, Natham, 1970: "*El diálogo visual*", Aguilar de Ediciones, Madrid.
- KOGAN, J., 1965: "*El lenguaje del arte*", Editorial Paidós, Buenos Aires.
- KRIS, Ernest, 1975: "*Psicoanálisis del arte y del artista*", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1964. Gili Editor, Barcelona.
- MUNARI, Bruno, 1975: "*El oficio artístico*", Gustavo Gili Editor, Barcelona.
- READ, Herbert, 1952: "*The Philosophy of modern art*", Faber & Faber, Londres.
- RIEDL, Rupert, 1983: "*Biología del conocimiento. Los fundamentos filogenéticos de la razón*", Editorial Labor, Barcelona.
- ROUQUETE, M.L., 1974: "*La creatividad*", Studium, Madrid.
- STERN, A., 1965: "*El lenguaje plástico*", Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- VOLPE, G. 1966: "*Crítica del gusto*", Editorial Seix Barral, Barcelona.
- WOLHEIN, R., 1972: "*El arte y sus objetivos*", Barral Editor, Barcelona.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, 1992: "*Lecciones y conversaciones sobre estética*", Paidós, Barcelona.