

Educación artística y desarrollo creativo

ROSARIO GUTIÉRREZ PÉREZ

INTRODUCCIÓN

El contenido de este trabajo trata de establecer los lazos de unión que existen entre tres cuestiones tan controvertidas y tan diversas como son: el arte, la educación y la creatividad. Con ello no pretendo privatizar la capacidad creadora como patrimonio exclusivo de las artes, pero sí defender la educación artística como un área en la que la creatividad tiene la posibilidad y la obligación de existir. En este sentido considero que cuando la educación visual y plástica no se plantea sólo al servicio de otras áreas, sino como medio para lograr los fines propios del arte como materia del curriculum escolar, es decir, para promover, parafraseando a Eisner (1995), «el desarrollo de la visión artística», estamos asistiendo también al desarrollo del pensamiento creativo por ser éste parte integrante de la experiencia de producción que se realiza en torno al arte.

Por este motivo, es decir, teniendo en cuenta que uno de los componentes intrínsecos de la experiencia artística (al menos tal como ésta se entiende en el contexto de la cultura contemporánea) es, precisamente, la actitud creativa y sin pretender agotar la amplia información que existe sobre el concepto de creatividad y sobre los procesos y parcelas que dan cabida al comportamiento creativo, me parece necesario plantear algunas reflexiones sobre la naturaleza de este fenómeno que tantos estudios ha generado, sobre todo a partir de los años 50 del presente siglo.

LA CREATIVIDAD: UN CONCEPTO CONTROVERTIDO

Por las características intrínsecas que lo avalan como un concepto diverso, abierto, flexible y cambiante, y consecuentemente, por su difícil explicita-

ción mediante parámetros precisos y concretos, el significado del término «creatividad» es susceptible de una delimitación aproximada y no de una definición estricta que iría en contra de la propia naturaleza del fenómeno creativo. Precisamente es esta indefinición la que ha dado lugar a que el uso término «creativo» no se haya limitado sólo al campo del arte, sino que se haya hecho extensible y útil para definir la labor que se realiza en otras parcelas de la actividad humana. Así pues, es posible hablar de creatividad en contextos de trabajo tan distintos como lo son, entre otros, las ciencias, las letras, la tecnología y también, afortunadamente, la educación. Esta diversidad de aplicación hace pensar en la existencia de una facultad creativa general más que de actitudes creativas específicas. Como indica Tatarkiewicz (1987, 292) el rasgo más generalizable de la creatividad en todos los campos (literatura, pintura, ciencia, tecnología, etc.) es la «novedad». En este sentido, «algo es creativo, cuando ese algo es nuevo o innovador. Sin embargo, y de aquí su contradicción y controversia, no todo lo novedoso tiene por qué ser creativo» (Arañó, J. C., 1996, 80), ya que lo nuevo responde a veces más a razones de moda que de innovación.

Siguiendo los planteamientos de E. Eisner (1995, 198-203), podemos distinguir cuatro tipos de conductas creadoras que se manifiestan tanto en la labor artística (condicionando la forma y/o el contenido de las obras), como en otras tareas desempeñadas por el individuo. Dichas conductas son las siguientes:

La conducta creadora que «amplia los límites» impuestos por la cultura de cada comunidad a los distintos campos de la actividad humana. Se trata, como dice Eisner, de romper con las «expectativas objeto-campo», es decir, de pasar por alto las características que se atribuyen a los objetos, rentilizándolos en otro contexto y con otras funciones.

La conducta «inventiva», referida a la creación de un objeto mediante la reestructuración de lo conocido. En este caso el individuo que crea no se conforma con ampliar los límites habituales de lo convencional, sino que genera un objeto o una clase de objetos esencialmente nuevos que su vez pueden ser motivo de una posterior ampliación de límites.

La conducta creadora que «rompe los límites», definida como «el rechazo o revocación de concepciones aceptadas y la problematización de lo dado». Según Eisner, la intuición y la imaginación son características de este tipo de conducta creadora; por una parte, la intuición permite al individuo que crea establecer relaciones entre hechos aparentemente distantes e independientes y detectar irregularidades e incongruencias en dichos hechos; y por otra, gracias a la imaginación, es capaz de generar imágenes y/o ideas nuevas para sustituir aquello que, a su juicio, no funcionaba.

La conducta creadora basada en la «organización estética», referida al ordenamiento de formas específicas para construir un todo coherente, armo-

nioso y equilibrado. No se trata como en los casos anteriores de crear nuevos usos o nuevos objetos, sino de observar y reorganizar los elementos existentes, atendiendo a la mejora de su orden estético y de su coherencia estructural.

Dentro de este carácter de generalidad, no cabe duda de que uno de los campos en los que la creatividad cobra un mayor peso específico es en el ámbito de las artes, ya que como indica el profesor Sánchez Méndez, «lo estético es un fenómeno ligado casi de manera inevitable a lo creativo»:

«Lo estético es la forma de expresión peculiar artística, y la expresión a su vez es el medio de plasmar la actividad mental creadora. (...) El cerebro está continuamente asociando, reorganizando, reconstruyendo e interpretando los datos que recibe a través de los sentidos. La imaginación crea (asociando y modelando) conjuntos de datos, vivencias y sentimientos, y actúa mediante procesos cognitivos y creativos, combinando y organizando un mundo interior a partir del exterior, que luego transforma en ideas que a su vez son proyectadas y plasmadas exógenamente en obras artísticas». (Sánchez Méndez, M., 1991, 32).

Desarrollo y evolución de la creatividad. En lo referente al panorama investigador, una de las cuestiones que más ha canalizado el discurso sobre la creatividad dando pie a numerosos estudios sobre el tema ha sido su carácter evolutivo. En este sentido, los criterios para poder concretar si se produce un desarrollo de la capacidad creadora se han debatido entre dos teorías diferentes: las que hacen referencia a su carácter hereditario, genético y selectivo, argumentando que la creatividad es privilegio de unos pocos, o las que plantean su posible universalidad y desarrollo mediante estímulos externos. Sobre esta cuestión considero, de acuerdo con De la Torre (1995, 13), que si bien «en los siglos pasados se pensaba que el potencial creador era un don otorgado a un grupo reducido de personas, en nuestros días existe una conciencia generalizada de que todos tenemos un potencial creador, semejante al de la inteligencia, susceptible de ser desarrollado». Sin embargo, dicho desarrollo no suele ser proporcional a la evolución cronológica; por el contrario, las actitudes creativas que la mayoría de los individuos manifiesta durante la infancia, en lugar de aumentar, se van mermando con el paso de los años obstaculizando el desarrollo de experiencias como la artística y, sobre todo, de las que se realizan en el medio plástico. De este modo, si entre los niños la creatividad es algo universal y sin embargo entre los adultos es casi inexistente, cabe preguntarse, como lo hace H. H. Anderson, (1959, 12): «¿Qué ha ocurrido con esta capacidad humana, inmensa y universal?».

Leonard Steinberg (citado en Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. P., 1976, 133), identifica ese descenso de la capacidad creativa del individuo como una consecuencia del proceso de adaptación social y de culturización:

«... La actitud creativa parece formar parte de la estructura constitutiva de la especie. Puede leerse repetidamente que nos encontramos ante una característica fundamental de la naturaleza humana, una posibilidad dada a todos o casi todos los seres humanos al nacer; pero que, con frecuencia, se pierde, se entierra o se inhibe por los efectos del proceso de culturización».

Una parte importante de dicho proceso es el que tiene lugar en la escuela, reconocida como ámbito en el que transcurre la mayor parte de la vida de los niños y como entidad en la que tienen lugar los primeros esfuerzos de adaptación social. Por ello el desarrollo del pensamiento creativo, entendido —cómo lo define De la Torre (1995, 15)— como «un derecho universal e inalienable» y como «un factor fundamental de la mejora individual y colectiva» es una responsabilidad a la que necesariamente ha de responder el sistema educativo. Según este autor, la labor docente debe ser capaz de estimular tanto los factores aptitudinales como los actitudinales que se atribuyen a la creatividad (1995, 22-32):

FACTORES APTITUDINALES/FACTORES ACTITUDINALES

- 1.—La fluidez de asociación entre hechos, conceptos, palabras, etc.
- 2.—La flexibilidad y variedad de ideas.
- 3.—La originalidad de respuestas a situaciones específicas.
- 4.—La elaboración y especificación de detalles de cara al desarrollo de una idea general.
- 5.—La inventiva.
 - 1.—La sensibilidad ante los problemas.
 - 2.—La tolerancia de la diversidad.
 - 3.—La independencia y libertad de expresión.
 - 4.—La curiosidad.

Sin embargo, y pese a que las experiencias de los estudios realizados demuestran que «los alumnos que han recibido cursos paralelos o integrados de creatividad mejoran su rendimiento escolar, sus experiencias intelectuales y hasta sus relaciones afectivas» (Torrance, E. P., y Myers, R. E., 1976, 12), la educación, marcada aún por el supuesto carácter contraproducente de la creatividad de cara al rendimiento escolar, el éxito y la adaptación social, no plantea objetivos en esta línea, sino que se orienta sobre todo hacia fines convergentes y actúa a través de medios formalizados concretos. En general, la automotivación y la autosuficiencia suelen ser interpretadas por los maestros como una forma de respuesta agresiva hacia el sistema educativo que, por otra parte, tiende a homogeneizar la diversidad y al adoctrinamiento del alumnado en las normas del contexto escolar.

Sólo cuando el niño perciba que sus expresiones son respetadas sin ser puestas en una continua evaluación, podrá vivir su propia evolución y comportarse con libertad, sintonizando creatividad y disciplina. Así pues, además de tener la oportunidad de manifestar libremente su individualidad por medio de soluciones particulares y libres (Novaes, M.^a H., 1973, 45), para no mitigar una conducta creadora, es necesario que el alumno cuente también con el apoyo de su grupo y se sienta seguro socialmente hablando. De lo contrario, en su afán por conseguir esa seguridad, el individuo tenderá al conformismo y abandonará sus respuestas individuales dejándose llevar por el criterio de otros.

Siguiendo los planteamientos de Torrance (1976, 47-48), podemos concluir que el proceso de aprendizaje creativo lleva consigo motivaciones humanas tan fuertes y estimulantes como las siguientes:

Implicación personal en algo significativo.

Curiosidad y deseo de saber ante lo que sorprende, lo inacabado, la confusión, la complejidad, la falta de armonía, la desorganización y otras cosas por el estilo.

Simplificación de la estructura o diagnóstico de una dificultad por medio de una síntesis de la información conocida, formando nuevas combinaciones o identificando fallos.

Elaboración y divergencia, planteando nuevas alternativas, nuevas posibilidades, etc.

Posibilidad de juzgar, evaluar, contrastar y comprobar.

Tendencia a desechar las soluciones condenadas al fracaso, erróneas o no prometedoras.

Capacidad para elegir la solución más halagüeña, haciéndola atractiva y estéticamente agradable.

Interés por comunicar los resultados a otros.

A la vista de este enfoque del aprendizaje es evidente que, como plantea la profesora Gil Amejeiras (1984, 96-97), no podamos concebir la enseñanza que lo genera sólo «como receptáculo de un cúmulo de cultura, de información y de experiencias ya elaboradas, sino como análisis de nuevas situaciones (...) de las cuales el aspecto renovador y creativo sería una respuesta lógica y destacable».

La educación artística como fuente de estímulos del desarrollo creativo.

Aunque como ya apuntaba al principio, la creatividad no es patrimonio exclusivo de las artes, no cabe duda de que por su propia naturaleza la experiencia artística constituye un puntal importante para potenciar la actitud creativa en del ámbito educativo.

Dentro de los múltiples aspectos que propone Eisner (1995, 59) como propios del aprendizaje artístico: «crear formas artísticas, desarrollar capacidades para la percepción estética y comprender el arte como fenómeno cultural», considero que la cuestión principal a través de la cual pueden vehiculi-

zarse las restantes, es precisamente la capacidad de creación. El hecho toma especial relevancia, como indica H. Gardner (1994, 76), en los primeros años de la escolarización, es decir, en el contexto de la Ed. Infantil y los primeros años de la Ed. Primaria, en los cuales es difícil la introducción de conocimientos conceptuales y formales acerca del arte. Según sus palabras «durante esta época, resulta importante garantizar que los niños que quieran ser capaces de seguir dibujando, pintando o modelando con arcilla cuenten con amplias oportunidades para hacerlo», ya que la producción constituye en estas edades una forma de aprendizaje «bien situado» que permite presentar los conocimientos artísticos a través de las facultades artísticas productivas.

Junto a esta posibilidad de favorecer un aprendizaje contextualizado de los contenidos propiamente artísticos, la producción nos brinda también, desde el punto de vista educativo, la posibilidad de estimular la capacidad de crear. Entiendo que, si bien como indica Eisner (1995, 237), desde una apreciación fáctica de la educación artística, ésta no sea una misión exclusiva o especial del arte, no hay por qué desatender este tipo de aportaciones que de forma inherente se presentan ligadas a la experiencia artística. Por otra parte, hay que tener presente que aunque el trabajo en otras áreas pueda ser igualmente creativo, lo cierto es que la realidad educativa nos muestra un desequilibrio hacia formas de pensamiento convergente. De este modo, «si observamos las labores escolares podemos comprobar como no existen demasiadas áreas de conocimiento en la escuela que se trabajen de una manera abierta y que fomenten la diversidad y la búsqueda personal; por el contrario, la producción convergente es la que prevalece y la que se tiende a estimular en todos los niveles de la enseñanza, operando a partir de cuestionarios y pruebas donde se exigen respuestas concretas y específicas». (Martínez, L. M.^a y Gutiérrez, R., 1998, 24).

Como plantean Lowenfeld y Lambert (1984, 17), «la capacidad de preguntarse de hallar respuestas, de descubrir forma y orden, de volver a pensar, reestructurar y encontrar nuevas relaciones, son cualidades que ni se desarrollan ni se tienen generalmente en cuenta en el sistema educativo». Para reconocer esta aportación del arte de cara a la formación global del individuo hay que dejar claro que la creación artística no depende sólo de la habilidad manual, sino también de los aspectos cualitativos de la inteligencia que toman parte en la actividad de crear. En este sentido, la creación artística (infantil y adulta) tiene la capacidad de aglutinar dentro de un mismo proceso distintos indicadores del desarrollo como son, entre otros, los perceptivos, los cognitivos, los afectivos y los estéticos, y es precisamente en ese carácter integrador donde radican, a mi juicio, los beneficios educativos del arte, sobre todo en los primeros períodos madurativos.

Pero para que la experiencia artística sea capaz de generar ese efecto integrador de los componentes del desarrollo global y para que contribuya de forma patente al estímulo del potencial creativo, es necesario que las producciones infantiles se elaboren de una forma autónoma, es decir, que vayan pre-

cedidas de un proceso creador espontáneo, ya que la reproducción de formas previamente elaboradas y mediatizadas por el adulto no ofrece ninguna oportunidad para que los niños establezcan sus propias relaciones con el medio ni para que organicen y articulen a través del lenguaje iconográfico sus pensamientos, sentimientos y sensaciones. El uso de láminas, ilustraciones o cualquier tipo de referencias visuales objetivas sólo es aconsejable como estímulo inicial y siempre que se trate de una motivación previa al proceso de producción propiamente dicho; en ningún caso deberán utilizarse tales referencias para forzar al niño a la imitación mecánica, ya que un uso indebido de imágenes estandarizadas tiende a unificar las respuestas iconográficas y no a potenciar la individualidad que acompaña a la representación creativa.

Atendiendo a las repercusiones que tienen sobre el desarrollo, las características significativas de la producción espontánea y de la reproducción son las siguientes (Martínez García, L. M.^a y Gutiérrez Pérez, R., 1998, 23):

PRODUCCIÓN AUTÓNOMA Y REPRODUCCIÓN (literal o de imitación de estrategias) Expresión que coincide con el nivel de desarrollo del niño y con sus expectativas.

1. Expresiones ajenas al nivel de desarrollo del niño y a sus intenciones o intereses.
2. Desarrollo de un pensamiento independiente y de un universo simbólico personal.
2. Desarrollo de un pensamiento sometido, carente de referencias subjetivas.
3. Implicación afectiva.
3. Desconsideración de vinculas afectivos personales.
4. Libertad y flexibilidad.
4. Inhibiciones o limitaciones en la producción artística al no poder plantear estrategias propias en el plano cognitivo, afectivo o estético.
5. Adaptación a nuevas experiencias y medios.
5. Adherencia a formas o líneas de actuación preestablecidas.

Esta apuesta por la producción autónoma no supone anular la labor del maestro abandonando a los niños a una mal entendida autoexpresión (sinónimo, salvo honrosas excepciones, de: no hacer nada); por el contrario, y como en las restantes parcelas del curriculum, el docente debe ser el encargado de planificar la materia, de evaluar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sobre todo, de crear las condiciones psicológicas y materiales necesarias para estimular el interés de su alumnado por la producción artística y por la apreciación estética. Para todo ello es imprescindible que el maestro comprenda los procesos y conozca las reglas intersubjetivas que regulan los distintos estadios de desarrollo gráfico, ya que sólo de este modo podrá plantear estrategias de intervención acordes a las posibilidades representativas de cada periodo. Tomar conciencia de la naturaleza del arte infantil, del carácter

evolutivo de sus manifestaciones y de su valor como forma genuina del pensamiento simbólico, es, a mi juicio, el mejor camino para poder organizar e insertar de forma adecuada el arte en el curriculum escolar, respetando las condiciones naturales de los procesos y aportando, al mismo tiempo, las estrategias de instrucción necesarias para que la experiencia artística se desarrolle conforme a sus características intrínsecas entre las que sin duda se encuentra la condición creativa. Motivación de la experiencia artística infantil. Tomando los recursos técnicos que su nivel madurativo les permite utilizar, los niños ponen en juego un proceso creador en el que conjugan los datos que seleccionan de cada situación vivida o imaginada. Por ello la motivación de dicho proceso debe encargarse de actualizar experiencias, de manera que el alumno pueda plasmarlas en sus representaciones de la forma más completa posible. Para planificar y desarrollar esta tarea, que constituye —junto con la evaluación— la labor fundamental del maestro en el área de Ed. Artística, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos (Martínez García, L. M.^a y Gutiérrez Pérez, R., 1998, 138-139):

Qué nivel de desarrollo gráfico tienen los alumnos a los que va dirigida la motivación. Cuáles son sus objetivos con relación a los distintos indicadores del desarrollo (cognitivos, afectivos, sensorio-perceptivos, etc.). Cómo se va a desarrollar la motivación desde el punto de vista práctico, es decir: a través de qué medios, con qué tipo de material didáctico y en qué condiciones espacio-temporales. Dependiendo del tema elegido, los estímulos podrán llevarse a cabo utilizando tres tipos de recursos distintos: de forma oral, a través de la apreciación sensorial de los objetos relacionados con la experiencia, o bien, mediante la reproducción vivencial que permiten la simulación y la dramatización de la situación que queramos actualizar. El siguiente ejemplo puede servir como modelo para planificar una unidad de motivación en la que se conjugan los tres recursos citados (el diálogo, la manipulación y la dramatización):

Unidad de partida: «Me visto por la mañana». Nivel al que se dirige la experiencia: Ed. Infantil (4-5 años).

Objetivos de desarrollo: Activar el conocimiento pasivo que tengan los distintos miembros del grupo acerca de su esquema corporal, provocando la transferencia a la representación gráfica de sensaciones interoceptivas y exteroceptivas que favorezcan la construcción de creaciones iconográficas más complejas en relación con el esquema humano.

Desarrollo práctico: Primer paso: Conversación Preguntas de orden cognitivo y socio-cultural: ¿Por qué o para que te vistes cuando te levantas? ¿Lo haces tu solo o te ayuda alguien? ¿Qué te pones primero? ¿Cuántas mangas tiene una camisa? ¿Por qué?

—Preguntas de orden emocional y estético. ¿Quién elige la ropa que te pones cada día? ¿Qué tipo de ropa te gusta más: la de invierno o la de verano? De toda la que hay en tu armario ¿cuál es tu favorita? Y de tus zapatos, ¿cuál prefieres ponerte? ¿Qué prenda no le prestarías a nadie?

—Preguntas de orden sensitivo: ¿Hay algún espejo en tu cuarto en el que te puedas ver por las mañanas? ¿Cuántos colores tiene la ropa que llevas hoy puesta? ¿Te pones camiseta en invierno? ¿Para qué? ¿Usas alguna prenda especial para salir a la calle en los días de lluvia (botas, impermeable,...)? Cuando tocas un chaleco de lana ¿qué sientes? ¿Frío, calor, picor, sensación de suavidad ...? ¿Cómo se abrocha tu ropa favorita: con botones, con cremallera o se sujeta con un elástico?

Segundo paso: Dramatización y manipulación —Representación del cuento: «El armario de Ana», cuyo personaje principal necesita vestirse con la ayuda de los niños. Para llevar a cabo esta acción deberemos explicar previamente al grupo cuál es el contenido del relato que van a escenificar, haciendo hincapié en cuestiones como las siguientes: ¿En que estación del año ocurre la historia? ¿Dónde se encuentra la protagonista? ¿Qué tipo de ropa es la más adecuada para ese momento y para ese lugar? ¿Quién la ayuda a vestirse y por qué? ¿Cuántas prendas tiene que ponerse? ¿Qué tipo de zapatos necesita?

—Material didáctico. El material didáctico dependerá de si la escenificación se realiza siendo los niños los protagonistas o utilizando muñecos que éstos puedan manipular. En cualquier caso es imprescindible contar con: *Ropa y calzado apropiados para distintas estaciones y para diferentes actividades (ir a la playa, salir al campo, ir al colegio,...) *Cajas en las que poder clasificarlo todo. *Un espejo. —Condiciones espacio-temporales para desarrollar la acción. La dramatización puede tener lugar en el espacio del aula destinado a la psicomotricidad y en el momento de la jornada escolar que el maestro considere más adecuado. Tercer paso: Representación plástica de la experiencia —Propuesta: Vamos a contar en un dibujo cómo se viste Ana o como nos vestimos nosotros cuando nos levantamos por las mañanas. Con este tipo de propuestas, además de proporcionar al alumno las condiciones contextuales necesarias para que la producción autónoma tenga lugar, estaremos promoviendo también un proceso de enseñanza artística que rescata del olvido a la individualidad «porque en las artes plásticas lo decisivo es aquello que cada uno puede aportar como propio y singular» (Marín Viadel, 1991, 147) y a la creatividad, porque la propia idiosincrasia de la materia artística pone de manifiesto la necesidad de que el arte se transmita utilizando recursos creativos que fomenten su naturaleza intrínseca.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, H. H. (1959): «Creativity and personality development», en Anderson H. H. (Eds.): *Creativity and its cultivations*. (59, 185, 201, 202).
- ARAÑÓ, J. C. (1996): *Proyecto docente*. Facultad de Bellas Artes. Universidad de Sevilla.
- DE LA TORRE, S. (1995): *Creatividad aplicada*. Ed. Escuela Española, Madrid.

- CURTIS, J., DEMOS, G. y TORRANCE, E. P. (1973): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Anaya, Salamanca.
- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona.
- GARDNER, H. (1994): *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- GIL AMEJEIRAS, M.^a T. (1991): «Consideraciones sobre la Educación Artística», en Hernández, F., Tovar, A. y Marín, R.: *¿Qué es la Educación Artística?* (45-65). Sendai, Barcelona.
- GUTIÉRREZ, R. y MARTÍNEZ, L. M.^a (2000): «El declive de la espontaneidad artística infantil», en Hernández, M. y Sánchez, M.: *Educación artística y arte infantil*. Fundamentos, Madrid.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT, W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires.
- MARTÍNEZ, L. M.^a y GUTIÉRREZ, R. (1998): *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Aljibe, Archidona (Málaga).
- NOVAES, M.^a H. (1973): *Psicología de la aptitud creadora*. Kapelusz, Buenos Aires.
- TATARKIEWICZ, W. (1991): *Historia de Seis Ideas. Arte, Belleza, Forma, Creatividad, Mimesis, Experiencia Estética*. Tecnos, Madrid.
- TORRANCE, E. P. y MYERS, R. E. (1976): *La enseñanza creativa*. Santillana, Madrid.
- SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1991): «La educación artística y las orientaciones para el futuro», en Hernández, F., Jodar, A. y Marín, R.: *¿Qué es la Educación Artística?* (21-41). Sendai, Barcelona.
- MARÍN VIADEL, R. (1991): «La enseñanza de las artes Plásticas», en Hernández, F., Jodar, A. y Marín, R.: *¿Qué es la Educación Artística?* (115-149). Sendai, Barcelona.