



artículos

EL MAPA DEL DESARROLLO ARTÍSTICO.

Anna M. Kindler y Bernard Darras

www.dibujoinfantil.com

DIBUJO INFANTIL

Antonio Machón
Conde de Xiquena, 8-1º A
28004 MADRID -ESPAÑA-
Tlf: +34915324093
contact@dibujoinfantil.com
www.dibujoinfantil.com

EL MAPA DEL DESARROLLO ARTÍSTICO

ANNA M. KINDLER & BERNARD DARRAS

Las Teorías de la etapa del desarrollo artístico que surgen de la conceptualización de Piaget del desarrollo cognitivo, son las que han guiado durante décadas nuestro conocimiento del crecimiento artístico de los niños. El trabajo de Luquet (1913) y de Lowenfeld (1947) han tenido una gran influencia en el conocimiento de los educadores de como los niños van desarrollando su dominio artístico. Recientemente, sin embargo, ha aumentado el número de investigadores preocupados por la adecuación de la teoría de las etapas (e.g., Colbert & Taunton, 1988; De Meredieu, 1974; Freeman, 1980; Walsh, 1993; Widlocher, 1965; Wolf & Perry, 1988) planteando la necesidad de una revisión de la conceptualización del desarrollo artístico.

En este capítulo hablaremos sobre los problemas inherentes en la etapa de las teorías del desarrollo artístico y presentaremos un modelo alternativo que surge como resultado de nuestra investigación multicultural, reflejo del trabajo en este campo durante la última década con otros investigadores, con los padres y de nuestras experiencias como educadores artísticos. Además, señalaremos el significado de esta nueva conceptualización para la educación artística.

Los problemas con las teorías de la etapa

Definición del desarrollo artístico

El término ‘ desarrollo artístico’ implica que este fenómeno se ocupa del dominio artístico en el desarrollo humano. Consecuentemente es imposible considerarlo sin el reflejo del arte. Mientras durante siglos se han propuesto numerosas definiciones para el arte, la única que han adoptado los centros de cultura contemporánea posmodernos es la noción de arte como el concepto de «textura abierta (Término de Friedrich Waismann, filosofía del lenguaje)» (Weitz, 1979 p. 438). Si nuestro conocimiento artístico no está limitado en concreto por alguna teoría estética, por lo que la conceptualización del desarrollo artístico necesita ser consciente de su envergadura. Las teorías de la etapa, por el contrario son más herméticas y por lo tanto no son sensibles a una definición más abierta del arte.

La linealidad no tiene en cuenta la diversidad.

Las teorías de la etapa del desarrollo artístico se caracterizan por su linealidad, así que no tienen en cuenta la diversidad del trabajo hecho dentro de los límites de cualquier etapa. Wolf y Perry (1988) vieron que en cada ‘etapa’ los niños construyen grupos de lenguajes visuales. Observaron que los niños son competentes cuando eligen conscientemente cual de estos lenguajes utilizar al unir los sistemas de dibujo que tienen disponibles en su repertorio con el propósito que se supone que le servirá para el dibujo. Este concepto de elección, más que ser una simple norma que guía la producción pictórica del niño, está documentada en los estudio de Bremmer y Moore (1984). Estos investigadores demostraron como los niños que tienen la habilidad para hacer dibujos visualmente realistas no son constantes en su uso. Una concepción lineal del desarrollo se centra en una categoría de la producción pictórica y las manifestaciones de la actividad pictórica fuera de los límites que no están dentro del marco de las teorías de la etapa.

Concentrarse en el realismo

La progresión de las etapas profusamente definida en términos de incremento de la capacidad para llevar a cabo representaciones isomórficas de personas y objetos del entorno. En las teorías de la etapa del desarrollo artístico, la representación realista se usa como referencia, marcando la definición del logro o del progreso. Sin embargo, resulta engañoso, hay que tener en cuenta el amplio rango de propósitos del imaginario visual, y los diferentes significados de la dimensión del realismo óptico en el arte con perspectivas tanto históricas como interculturales. Mapas, logotipos y el arte decorativo son sólo algunos ejemplos donde el criterio de realismo es inútil como criterio de clasificación o como mecanismo para evaluar la calidad o el mérito. El realismo óptico no es una de las preferencias de las convenciones figurativas interculturales y como la historia del arte demuestra, tampoco es una meta consistente, incluso dentro de los límites de la tradición cultural occidental del siglo XX y tampoco sirve para la educación artística de la creatividad y de la autoexpresión, tal y como lo definió Lowenfeld (1947) y Freinet (1969). Desacreditando la noción de las representaciones realistas como superiores sobre las otras manifestaciones pictóricas (Wallon, 1945). Entonces las teorías de la etapa del realismo centrado utilizan una línea base irrelevante en las consideraciones del desarrollo artístico.

La falta de generalización más allá de la primera infancia

Las teorías de la etapa intentan trazar cuidadosamente el desarrollo en la primera infancia. Un gran número de investigadores han descrito e interpretado el comportamiento garabateador de los niños como si fuese universal (e.g. Golomb, 1992, Kellogg, 1969, Lowenfeld y Brittain, 1970, Lurçat, 1979, Wallon, Cambier y Englehart, 1990). Sin embargo, al tratar el desarrollo artístico de los adolescentes y de los adultos las teorías de la etapa carecen de generalización. Lo que estas teorías sugieren es que se aplique a un pequeño porcentaje de la población, a los que se les considera como dotados artísticamente o destinados a carreras artísticas. La curva U del desarrollo artístico como lo describe Gardner (1982) se convierte en modelo de la forma en L para el resto de la población (Davis, este libro). Este modelo en L no implica, sin embargo, que los niños, los adolescentes o los adultos que no sigan la línea del progreso que define las teorías de la etapa del desarrollo artístico, dejarán de explorar el imaginario pictórico a lo largo de su vida. Los diagramas, esquemas, notas decorativas, fotografías y vídeos caseros son sólo algunos ejemplos de las producciones pictóricas que las teorías de la etapa no tienen en cuenta.

El fuerte énfasis en los determinantes psicobiológicos del desarrollo artístico

Las teorías de la etapa se fundamentan en una supuesta libertad cultural e incluso rechazan el considerar las implicaciones del contexto cultural y social, o la visión de cualquier influencia extraña en detrimento de lo natural, defienden el proceso del desarrollo desde el punto de vista biológico (e.g. Lowenfeld, 1947). El desarrollo artístico no sucede en un vacío social o cultural, sin embargo muchos investigadores, basándose en su evolución, han hecho hincapié en la importancia de los factores socio culturales (e.g. Lelarge, 1978, Kindler, 1992b, 1994a, 1994b, Piaget, 1932, Thompson y Bales, 1991, Wilson y Wilson, 1977, 1984). Este énfasis en el contexto sociocultural es congruente con la perspectiva post-piagetiana del desarrollo (Inagaki, 1992). Brent y Marjorie Wilson (1977, 1982, 1985) sostienen que el aprendizaje en el campo de la producción gráfica es culturalmente meditado y proporcionando un gran número de ejemplos que apoyan sus hipótesis. Incluso si uno está dispuesto a considerar los factores culturales y sociales como una simple contribución a la variabilidad dentro de la norma general (Golomb, 1992) esta variabilidad necesita ser conocida y abordada.

Nuestro modelo intenta conceptualizar el desarrollo de una representación pictórica sin confiar en una definición de arte en particular. Abarcando una diversidad de manifestaciones pictóricas sin

que impliquen valores de juicio en el mérito artístico, considerando las variaciones socioculturales, y teniendo en cuenta el proceso desde su inicio en la primera infancia y a lo largo de la edad adulta.

Fundamentos teóricos del modelo propuesto

Fundamentos semióticos

Uno de las hipótesis fundamentales de nuestro modelo es que todo arte comparte un potencial de comunicación. Este potencial es un denominador común de todas las manifestaciones pictóricas. Si esta comunicación del pensamiento, ideas, emociones, valores, estados, conocimientos, o realidades, sucede por el uso de iconos, índices o símbolos, que, según Peirce (1931-1935), constituyen los componentes de los signos. En un intento por rastrear el desarrollo de la representación pictórica, se basan en la teoría semiótica de Peirce. Es más evidente por el uso de los términos "idexalidad (contexto significativo)" e "iconicidad" en el debate sobre el desarrollo artístico en los años de la primera infancia.

Nuestro modelo considera el desarrollo de la producción pictórica como una actividad semiótica y consecuentemente explora el impacto de esta actividad en el imaginario pictórico llevados a cabo en diferentes puntos a lo largo de nuestra vida.

Fundamentos socioculturales

Nuestro modelo se basa en la premisa de que el desarrollo artístico es un fenómeno que se produce en un entorno interactivo y social y que el aprendizaje artístico implica un componente social. Nos hemos basado en la concepción de la naturaleza del desarrollo humano de Vygotsky (1978). Según Vygotsky,

Dentro de un proceso general del desarrollo dos líneas cualitativamente diferentes del desarrollo, difieren en origen, y se pueden distinguir: los procesos elementales que están en el origen biológico y por otro lado las grandes funciones psicológicas, de origen sociocultural. La historia del comportamiento infantil nace de la interrelación de estas dos líneas (p. 46).

Lo que entiende Vygotsky sobre la relación entre el aprendizaje y el desarrollo, destacando la existencia de la "zona de desarrollo próximo", a la que sólo se puede acceder a través de interacciones con los demás, centra la atención en la importancia del aprendizaje mediado socialmente en el desarrollo artístico. Además, un número creciente de estudios en educación artística señalan el papel de las interacciones sociales en las exploraciones artísticas de los niños (por ejemplo, Dyson, 1988; Kindler, 1992, 1992a, 1994a; Korzenik de 1977, Thompson y Bales, 1991) que apoyan nuestro punto de vista.

Nuestro modelo tiene en cuenta la naturaleza social del aprendizaje. Reconoce el papel del contexto social y cultural tanto cualitativamente como cuantitativamente de los cambios en la producción pictórica.

Perspectiva filosófica

Nuestro modelo se basa en la hipótesis de que el desarrollo artístico se impulsa por un conflicto dinámico entre dos fuerzas opuestas de atracción y repulsión que ejercen su influencia en el mundo de los signos icónicos y contribuyen a la diversidad de la imagería pictórica.

Este concepto del imaginario visual radica en un conflicto de fuerzas bipolares que se remonta al debate iniciado por los filósofos de la Antigua Grecia que trataron de descubrir los mecanismos del progreso en el mundo. Fue Heráclito (en Janniere, 1985), quien por primera vez sugirió que las responsables del cambio son dos fuerzas universales opuestas y en constante conflicto. Más actualmente, Gombrich (1985) y Arnheirn (en este libro) exploraron en sus definiciones un concepto similar de la dualidad sobre el funcionamiento de la mente humana.

Por un lado, construimos y organizamos el conocimiento a través del pensamiento convergente impulsado por el principio de "atracción". Por otro lado, las construcciones de la mente humana derivan hacia las distinciones, considerando las excepciones, y el empleo de un modo divergente del proceso resultante de la influencia de la fuerza de "repulsión". En el desarrollo de la imaginería pictórica hemos identificado dos tendencias correspondientes a estas fuerzas: la tendencia genérica, que favorece la regla, la regularidad, la previsibilidad y el orden, y la tendencia a individualizar que conduce hacia la excepción, la singularidad, y la imprevisibilidad.

En nuestra conceptualización del desarrollo artístico también estamos en deuda con la teoría de la catástrofe de Thom (1980). Cuando el sistema entra en un estado de desequilibrio que no puede ser tolerado o mejorado simplemente con mejoras cuantitativas, se requiere un cambio más dramático (Piaget, 1978). Siguiendo el razonamiento de Thom, la hipótesis es que dos procesos distintos responsables de los cambios cualitativos y cuantitativos conducen a la diversidad de las representaciones pictóricas que podemos encontrarnos. Proponemos que la diversificación y el aumento de la complejidad de las imágenes se debe a dos tipos de operaciones: El incremento y la bifurcación (Darras y Kindler, 1993, 1994b). El incremento define los cambios cuantitativos graduales que se producen dentro del mismo marco general y que implican una secuencia continua e ininterrumpida. La bifurcación puede ser considerada como una "catástrofe" repentina. En este punto, el conflicto de repulsión-atracción resulta de un cambio no lineal. En conjunto, los procesos de incrementación y bifurcación conducen a la elaboración de un mapa de desarrollo artístico que es el que proponemos.

La concepción pluri-media del desarrollo pictóricos

Nuestro modelo está libre de suposiciones sobre que la actividad pictórica es un fenómeno aislado, autónomo. Mientras el concepto de artista que es él que opera únicamente dentro del rango de los medios visuales, a menudo se mantiene dentro de la corriente principal de conceptualización occidental de las Bellas Artes, este concepto también se ha cuestionado. El dadaísmo, arte pop, los happenings, son ejemplos de arte popular y, sobre todo, de la mayor parte de la producción infantil que cuando crean una pieza están cruzan las fronteras de un único medio e incluyen elementos visuales, lingüísticos y gestuales.

En el análisis del desarrollo del dibujo, muchos investigadores han indicado la conexión entre lenguaje y actividad gráfica (por ejemplo Colbert, 1984; Dyson, 1982; Korzenik, 1977; Wallon, Cambier, & Englehart, 1990). Muchos de los dibujos si están desconectados de un contexto que incluye las palabras, los sonidos y los gestos, estarán incompletos y dirán poco sobre las intenciones o la capacidad de aquellos que los han hecho. Dyson (1988) llama la atención sobre este hecho y afirma que:

Los educadores y los investigadores tienden a hablar sobre cada tipo de símbolo de manera separada. Pero cuando los niños se sientan todos juntos alrededor de una mesa a trabajar, el profesor probablemente será el que vea el dibujo, la charla, el movimiento y es bastante posible que también canten y escriban (p. 26).

Se argumenta que la actividad pictórica no sólo se puede apoyar o ayudar de otras formas de comunicación y expresión, pero es un hecho, que se puede considerar como una parte integral de un proceso de pluri-medios (Kindler y Darras, 1994). Consecuentemente, se sugiere que la consideración del desarrollo dentro del dominio artístico necesita ser conducida de una manera más comprensiva, donde se da la debida atención a estos elementos.

El modelo del mapa del desarrollo pictórico

Nuestro modelo es esencialmente triple. En él se describe el desarrollo artístico en tres segmentos de un mapa. El primer segmento trata de la gestación, el nacimiento y el desarrollo de la imaginación pictórica en la primera infancia. El segundo segmento se refiere al fenómeno de la "imaginación inicial" (Darras, 1986, 1988, 1992a), un sistema básico, estable y eficiente de la representación pictórica que parece ser de acceso común. El tercer segmento describe los caminos que pueden seguirse en el desarrollo del imaginario pictórico. Estos caminos no deben ser considerados como opciones que se excluyen entre ellos, ya que se puede pasar por muchos a lo largo de la vida.

El desarrollo del imaginario pictórico en los primeros años de la infancia

(Este apartado proporciona un resumen de una explicación más detallada de la primera infancia que compone nuestro modelo. Ver Kindler Y Darras, 1994)

En nuestra descripción del desarrollo del imaginario pictórico en los primeros años de la infancia hemos utilizado el término de "Iconicidad 1" a Iconicidad 5", que indican los puntos de bifurcación o ejemplos donde la naturaleza de la actividad semiótica parece que da un salto cualitativo en lugar de un cambio cuantitativo. Estos puntos, así como los intervalos entre ellos, no deben considerarse como etapas donde el movimiento de un nivel a otro asume la discontinuidad de las manifestaciones gráficas anteriores.

Cada nivel de iconocidad delinea un rango de comportamientos y posibilidades más que describir precisamente la norma definida.

Iconicidad 1

La Iconicidad 1 delinea el comienzo del principio del imaginario pictórico. Está marcado por la adquisición del concepto de la relación básica entre las acciones y sus rastros. En términos de actividad semiótica, la Iconicidad 1 significa el reconocimiento de la habilidad para llevar a cabo los iconos de las acciones.

La repetición de los actos kinéticos realizados constituye una forma de autimitación kinética del niño que inicia la comprensión de la semejanza, una analogía entre las acciones y sus trazos. La influencia de la tendencia a individualizar se manifiesta en la naturaleza misma de la idexalidad (contexto significativo) y la búsqueda incesante del niño de nuevos movimientos que tengan potencial icónico. Al mismo tiempo, es evidente el interés de los niños por la réplica y la repetición de las acciones seleccionadas.

En cuanto a las pruebas gráficas, se refieren como garabato incontrolado a la Iconicidad 1 (por ejemplo Lowenfeld, 1947, Lansing, 1976). A estos primeros trazos algunas veces les acompaña el balbuceo, que apoya la idea de que los niños están encantados con su nuevo descubrimiento. Sin embargo, no hay pruebas de que, en esta fase, las señales vocales apoyen el proceso semiótico. Si

bien, en sus primeros garabatos la experiencia de los niños tiende a ser ajena a la de los adultos que se centran más en sus trazos (Darras y Kindler, 1993, 1994b; Kindler y Darras, 1994), la influencia de las interacciones sociales puede comenzar a aparecer como respuesta a la retroalimentación del propio comportamiento de los niños. Como Hurwitz and Day (1991) sugirieron, las primeras exploraciones de los niños al hacer trazos se pueden inhibir o desalentar si implica un juego desordenado.

Iconicidad 2

La Iconicidad 2 marca la fase en que la atención del niño pasa de provocar un efecto al efecto propiamente. Los trazos y marcas empiezan a ser más importantes que únicamente su existencia y el niño empieza a explorar sus relaciones. Reconocer la correspondencia entre ciertos gestos y sus marcas, y la similitud entre algunas formas gráficas, indica la presencia de un mecanismo de clasificación básico centrado entorno al principio de la semejanza familiar (Rosh y Mervis, 1975).

En esta fase, es evidente el impacto de esta tendencia genérica que favorece las generalizaciones globales y que conduce a la previsibilidad de los resultados. Al mismo tiempo, la aparición de formas gráficas previsibles, repetidas, les permite un aumento de la regularidad. El reconocimiento intrínseco de las normas ofrece la posibilidad conscientemente de ampliarlas y la tendencia individual se manifiesta en la invención y la experimentación con un mayor número de formas visuales.

El incremento de la regularidad y la previsibilidad de los trazos y especialmente la aparición de las primeras formas, que los adultos, habitualmente los de la cultura occidental, lo entienden como un signo de avance pictórico. Con frecuencia, la producción pictórica que está influenciada por la tendencia generalizada, se toma con mayor entusiasmo y ánimo que lo que recuerda a los procesos pictóricos anteriores. El mensaje transmitido socialmente parece indicar que el resultado esperado de sus esfuerzos pictóricos es un niño que organiza, ordena y es previsible. Al mismo tiempo los niños siguen con el menos organizado "balbuceo gráfico" (que más tarde puede ser recordado en los garabatos espontáneos de los adolescentes y los adultos), a través de la retroalimentación que reciben empiezan a dar forma a su comprensión del mérito relativo y valor de los distintos tipos de trazos.

Iconicidad 3

Tradicionalmente la manera en la que los adultos se enfrentan a los garabatos está influenciada por el concepto de que las imágenes pictóricas representan cosas en lugar de acontecimientos dinámicos. Sin embargo, las primeras sustituciones pictóricas de los niños parece que lo que les preocupa son las acciones grabadas, no los objetos estáticos (Darras y Kindler, 1993, 1994a; Kindler y Darras, 1994).

Al analizar las manifestaciones vocales y gestuales que acompañan a la creación de imágenes en niños de 2 y 3 años, incluyendo la correspondencia temporal y rítmica entre los sonidos, los movimientos, y la producción de trazos, apoya la hipótesis de que los dibujos resultantes son probables itinerarios de personas y objetos en movimiento, en lugar de representaciones de formas tangibles (Darras y Kindler, 1993, 1994a). Aquí como resultado de un juego, un cuento, una fantasía inscrita en el tiempo o en el espacio, surge el imaginario pictórico hecho con pluri-medios y que, cuando toca la superficie del papel con un instrumento de dibujo, adquiere cierta permanencia. Esta nueva forma de sustitución la iconicidad 3 se basa en la conexión con la indexalidad inicial, esta vez, sin embargo, la auto-imitación cinética se extiende al conocimiento que las acciones imaginarias pueden ser grabados gráficamente.

La importancia de las interacciones sociales aumenta radicalmente durante esta fase. Los niños empiezan a imitar gestos icónicos y sonidos de los demás, esta actividad de simulación es una manifestación de la tendencia genérica. La retroalimentación de los adultos también es muy importante, de hecho favorece la comprensión de esta fase. La insistencia de los adultos en decodificar imágenes como objetos y cosas le está diciendo al niño que no es muy legítimo el sustituir únicamente las acciones, o por lo menos que tienen menos valor que los iconos de las cosas. Esto puede inducir a los niños a perseguir la posibilidad de cambiar el enfoque de sus esfuerzos pictóricos.

Iconicidad 4

Cuando el niño se da cuenta del potencial de las formas gráficas, las acciones gráficas representar objetos y cosas en lugar de acontecimientos dinámicos, el proceso de sustitución continúa a través de un canal de pluri-medios de comunicación, con gestos icónicos e indicadores verbales que todavía juegan un papel importante. A menudo, este nuevo descubrimiento surge en combinación con representaciones que caracterizan la fase de la Iconicidad 3.

El reconocimiento de la similitud y la capacidad para ordenar, clasificar y formar asociaciones que son fundamentales en la aparición de estas sustituciones pictóricas se guían por la tendencia genérica. El concepto de equivalencia y el conocimiento de las relaciones de “lo que significa” no se basan en la identidad de los elementos, sino en propiedades prototípicas, abstractas y de parecido familiar (Arnheim, 1974, Rosh, 1978).

La Iconicidad 4 está marcada por dos estrategias de sustitución que los niños exploran alternativamente

Por un lado ... las formas que ellos (los niños) hacen con manipulaciones controladas que les recuerdan objetos de su entorno. Por otro lado, la creciente comprensión de que los trazos o las formas pueden transmitir un significado, junto con la habilidad recién adquirida puede estimularlos a crear sus propios símbolos. (Hurwitz y Day, 1991, p. 72)

La tendencia a leer los trazos y dar sentido a las formas basándose en las pruebas visuales con las asociaciones percibidas, coexisten con una estrategia según la que los atributos seleccionados de los objetos, visuales o funcionales, guían la producción de imágenes con un significado definido y preseleccionado.

A menudo, los dibujos de los niños están en este punto genérico: una redonda, es una forma que sirve para una madre, un conductor de autobús, o un gato. Sin embargo, las sustituciones, de las que el imaginario pictórico es sólo un componente, están lejos de ser genéricas. La individualización se produce con éxito a través de la voz. Un ser humano genérico, esquemáticamente representado por una forma cerrada, redondeada se convierte en un miembro de la familia, en un momento en el tiempo, un lugar y unas circunstancias concretas, gracias a la narración que acompaña los intentos pictóricos. Esta individualización a través del canal verbal también les permite cambios fáciles del sentido sin la necesidad de manipulaciones gráficas adicionales. La misma forma puede asumir una identidad diferente, que se adapte mejor a la línea de pensamiento del niño o que pueden ajustarse mejor a las expectativas de la percepción de la audiencia.

Durante la fase de la Iconicidad 4, los niños se van dando cuenta que las imágenes pueden comunicar significados socialmente aceptados. También se dan cuenta de que la calidad de la comunicación puede mejorarse en gran medida con un enfoque plurimedios. Cuando tienen la oportunidad de compartir sus dibujos con sus compañeros o adultos, ven como reciben alabanzas

cuando los trazos en el papel son representaciones de personas u objetos, y que alientan muchos más a los niños a que manejen al mismo tiempo los elementos visuales, verbales y gestuales.

Mientras que la producción gráfica de los niños durante la fase de Iconicidad 4 abarca unas formas que van adquiriendo significado a través de alguna semejanza básica por los atributos visuales o los funcionales, los garabatos geométricos y los informales, y las huellas de las acciones que van ampliando el imaginario pictórico.

La Iconicidad 5

La fase de la Iconicidad 5 se caracteriza por un uso competente de proceso semiótico y amplias exploraciones en el campo de la imagería visual. Desde la perspectiva del observador, los dibujos de los niños transmiten con más éxito el significado que se puede compartir socialmente, independientemente de la narración verbal o el apoyo gestual. Las imágenes de los niños comunican cada vez más características visuales y propiedades de los objetos que representan. Si lo acompañamos de un aumento de la complejidad, el detalle, la consideración de la organización espacial de los elementos, y la evidente mejora del control de las herramientas del dibujo resultan imágenes que se ajustan más a las expectativas sociales sobre lo que un dibujo debe ser.

Incluso si el imaginario pictórico pudiese funcionar como una declaración autosuficiente para los posibles intérpretes, a menudo, es sólo una parte de la producción Pluri-media. En la fase de la Iconicidad 5, los niños se involucran fácilmente durante su trabajo pictórico en un discurso que al mismo tiempo es egocéntrico, social (por ejemplo, Darras y Kindler, 1992-1994; Kindler, 1994a; Kindler y Thompson, 1994; Thompson y Bales, 1991) con comentarios verbales voluntarios o con gestos icónicos para asegurar la comprensión exacta de sus dibujos.

Los exámenes gráficos con los compañeros ayudan a solucionar conflictos pictóricos. Los niños comparten sus soluciones con amigos y les dan consejos sobre cómo mejorar sus dibujos (Kindler, 1994b). Espontáneamente se involucran en conductas imitativas que implican reinterpretaciones y la reinención de temas de la cultura popular y otras imágenes producidas por los compañeros y los niños más mayores.

Si bien desde el punto de vista de la cultura occidental, la creación artística a menudo se concibe como una experiencia solitaria, los niños no muestran la necesidad de tal autonomía en sus esfuerzos pictóricos. Tampoco están especialmente preocupados con la idea de la individualidad o singularidad, ni con el mérito "creativo" de sus imágenes. En su lugar, se centran en la eficiencia con la que sus representaciones pictóricas funcionan como portadoras del significado deseado. Ellos están más preocupados con la lógica gráfica visual que dicta qué partes necesitan ser dibujadas para una figura en concreto y cómo la van a llevar a cabo (Golomb, 1992) más que con la cuestión "artística".

Durante La Iconicidad 5 se observa una interesante interacción entre las tendencias genéricas e individuales. Una selección sintética de rasgos y atributos definidos y una mayor dependencia de las representaciones pictóricas de los demás es equilibrada por la curiosidad sobre lo particular, lo inusual, y lo especial. Por consiguiente, incluso en los dibujos más esquemáticos se puede detectar cierta individualización. La producción pictórica infantil en esta fase generalmente provoca elogios y simpatías dentro de la cultura occidental contemporánea, y los dibujos de los niños alcanzan las formas preferidas del "arte menor".

Aunque hemos identificado las cinco fases de la Iconicidad caracterizadas por la aparición de nuevas estrategias de representación, es importante tener en cuenta que el desarrollo artístico de los primeros años no puede ser conceptualizado como un simple movimiento lineal en un continuo bien

definido. Según van siendo mayores, van desarrollando un repertorio de estrategias de representación pictórica que aplicarán según lo vayan necesitando o bien por las funciones de sus dibujos o por el contexto en que se produce su trabajo (Wolf y Perry, 1988). A menudo, por los mecanismo de representación que utilizan es importante diferenciar entre el trabajo hecho en la escuela o en casa, o entre los dibujos espontáneos y los que corresponden a una tarea específica. El mismo niño, dentro de un lapso de tiempo breve, puede producir imágenes que muestran una gran preocupación por la similitud visual de los elementos dibujados con sus referentes, así como dibujos más sintéticos y esquemáticos. Es un reflejo de la lucha continua entre las tendencias individuales y las genéricas y siendo una pista contundente donde sus estrategias de representación pictórica son más amplias y diversas de lo que podría ser en cualquier modelo lineal.

El primer imaginario

Cuando mezclamos dibujos de niños de 9 y 10 años con los de artistas adultos noveles, a menudo es difícil clasificarlos por categorías de edad (Darras, 1994). Las características visuales de estas imágenes son muy similares y parecen guiarse por las mismas normas de representación.

La conclusión que sacamos de este fenómeno es que hacia la mitad de la infancia, hay un punto en el desarrollo de la imaginación pictórica que es universalmente accesible, pero que no se puede recorrer sin una estimulación adicional, centrada en el aprendizaje y el esfuerzo.

En cierta medida, el desarrollo artístico en la primera infancia se puede considerar como un proceso espontáneo que nace de habilidades pictóricas, al que le estimula el contexto social y cultural y guiado por una necesidad interior de mejorar y ampliar el vocabulario visual funcional, proceso que no se continuará más adelante. La adquisición del "primer imaginario" (Darras, 1986, 1992a) marca este punto crítico de la suficiencia básica. El cumplimiento de este punto, sobre todo cuando se acompaña de falta de motivación para avanzar en este nivel de competencias básicas, conduce al estancamiento en el desarrollo del imaginario pictórico.

El primer imaginario es un sistema icónico fuertemente influenciado por la tendencia genérica y se caracteriza por la presencia de esquemas simples, pero estables, que parece satisfacer las necesidades básicas de la representación pictórica (Darras, 1992b; Darras y Kindler, 1993, 1994a, 1994b).

El primer imaginario no implica la individualización. Se preocupa por lo genérico más que por lo específico. Contempla la relación entre la función y el propósito de las imágenes visuales en la vida cotidiana de las personas cuyas carreras no exigen una intervención artística en particular. En el caso de los mapas direccionales, diagramas, o representaciones visuales que a menudo están destinados a simplemente complementar la narrativa vocal o escrita, la necesidad de una complejidad mayor se reduce, y los objetos o personas representadas están ampliamente definidos de forma global, en lugar de por sus características específicas.

La aparente falta de necesidad de ser un experto en el uso del vocabulario visual, especialmente, en términos de producción de imágenes, puede ser otro factor que inhiba el movimiento a ir más allá del sistema imaginario primero. En las culturas occidentales contemporáneas se asume que la lengua y la escritura son los modos dominantes para la comunicación. Si bien hay abundantes ejemplos donde las imágenes visuales afectan a la comunicación humana (por ejemplo, señales de tráfico, de dirección, los códigos de colores de las plantas de los hospitales, los escudos de los equipos de deporte, los corazones del día de San Valentín, las flores en una tarjeta de felicitación, los logos de las empresas y los diagramas de las instrucciones de los electrodomésticos, etc.), la aptitud de la gente es la de receptor en lugar de comunicador unidireccional. Además, la forma

simbólica en la que funcionan estas imágenes señala la necesidad de una mayor individualización y diferenciación del imaginario pictórico.

Por otra parte, la falta de habilidades necesarias para una producción de imágenes más elaboradas alimenta la idea de que la actividad pictórica más sofisticada es un privilegio de unos pocos que están destinados a un futuro artístico. El ethos del artista es alguien que posee un talento único, las personas se mantienen encerradas dentro de este sistema imaginario primero al combinar una mala calidad en la educación artística que les permita el desarrollo de habilidades y la confianza en la realidad de la producción pictórica.

La encrucijada: el ámbito genérico e individual del imaginario pictórico

El primer imaginario proporciona una base desde la cual surgen las nuevas formas del imaginario pictórico, a través de las influencias culturales y sociales, incluyendo la educación formal (Darras y Kindler, 1994b). Este nuevo ámbito incluye varios sistemas pictóricos alternativos regidos por tendencias tanto genéricas como individuales. La familia de imágenes genéricas incluye representaciones que muestran una tendencia a la generalización. Por el contrario, la familia individual está regida por la atención a lo único y lo particular.

Según la cultura occidental tradicional la expresión artística tiende a estar asociada a una función dentro del ámbito individual. Sin embargo, una definición más abierta del arte y de la multiplicidad de posibles perspectivas culturales permite considerar la producción pictórica de ambos dominios tan relevantes en el debate del desarrollo artístico.

La tendencia a generalizar

Dentro del ámbito pictórico gobernado por la tendencia a generalizar, se distinguen dos corrientes. Hemos llamado a la primera la tendencia a escribir.

La tendencia a escribir. Esta familia de imágenes incluye representaciones esquemáticas y pictogramas. Sustitución sintética y captura de la esencia del significado a través de un muy modesto repertorio de trazos que caracterizan este tipo de producción pictórica. Ejemplos de este tipo de imágenes son las siluetas de los seres humanos y los animales en dibujos rupestres, las narraciones pictóricas que capturan los cantos rituales de los indios Cuno de Panamá, así como, los pictogramas que eran los precursores del sistema de escritura china.

La conexión de este tipo de representación pictórica con el sistema imaginario inicial está cerrado y es evidente (Darras, 1992b). Dependiendo de una perspectiva histórica y cultural, estas formas de representación pictórica pueden considerarse como ejemplo de «escritura» o ejemplos de «arte», o de ambos.

Hypergeneric tendency. At the extreme of the influence of the generic tendency lies the hypergeneric family of images. Here, the ambition is to create pictorial systems which define the perfectly generic, insensible to any transformations or variations. The pursuit in the ancient Greek art of the essence of the ideal, evident in artists' attempts to overcome reality and create instead representations of its ideal, provide a good example of hypergeneric tendency.

La Tendencia Hipergenérica.

Similarly, some abstract geometric models as well as encyclopaedic and medical illustrations are governed to the extreme by the generic tendency. The rationale for their existence is to describe a rule or universal pattern and any attempts to individualize them would in fact be contradicting their

purpose. This quest for condensation, synthesis, and compression of information in a pictorial icon was also evident in the drawings which were taken to outer space by the Pioneer 10 satellite to provide possible extraterrestrial spectators with some idea of human kind.

Del mismo modo, algunos modelos geométricos abstractos, así como las ilustraciones de las enciclopedias y las médicas se rigen hasta el extremo por la tendencia genérica. La razón de su existencia es describir una regla o patrón universal y cualquier intento de individualizarlas sería, de hecho, una contradicción a su propósito. Esta búsqueda de la condensación, de la síntesis, y la compresión de la información en un icono pictórico también se hizo evidente en los dibujos que se tomaron desde el espacio por el satélite Pioneer 10 intentando proporcionar posibles espectadores extraterrestres con algo de humanidad.

Individuate tendency

Tendencia a individualizar

On the opposite side of the initial imagery continuum a territory governed by the individuate tendency can be found. This universe, influenced by principles of individualization and attention to particularities is also very rich and diversified. In our model we propose to organize it into two segments: imagery guided by homomorphic and isomorphic tendencies.

En el lado opuesto al primer imaginario le sigue un territorio regido por la tendencia a individualizar. Este universo, influenciado por los principios de individualización y la atención a las particularidades también es muy rico y variado. En nuestro modelo proponemos que se organice en dos segmentos: el imaginario guiado por las tendencias homomórficas e isomórficas.

La tendencia Homomórfica. Este ámbito de la imaginación abarca el trabajo donde las emociones de artistas, estados de ánimo o mentales prevalecen sobre las consideraciones del realismo visual. El proceso creativo es impulsado por la individualidad en lugar de compartir experiencias y le interesa la interpretación más que la realidad objetiva.

Dentro del imaginario guiado por la tendencia homomórfica se pueden distinguir dos ramas. La primera de ellas, la idiosincrática, describe la producción artística que se caracteriza por el autofoco del artista y la búsqueda interior, la expresión de la individualidad, o incluso la excentricidad. El trabajo de algunos artistas expresionistas, así como las imágenes hechas por discapacitados mentales, proporciona ejemplos de una producción pictórica sujeta por esta tendencia.

La segunda rama refleja la evidencia del impacto del contexto sociocultural en una narración personal. Este contexto puede definir tanto el tema del imaginario, así como sus propiedades estilísticas, pero lo personal en lugar de la perspectiva global es lo que mantiene el artista. Gran parte del arte del siglo XX está libre de la obligación de realismo visual y donde el interés en la realidad no reside en la experiencia generalizada, sino más bien en lo personal e único, se incluye en esta categoría de las imágenes.

La Tendencia Isomórfica: El imaginario que se ocupa de la representación cercana en su naturaleza accidental demuestra la influencia de la tendencia isomórfica. Aquí, el artista se ocupa de captar la realidad en un momento determinado para dar cuenta de una experiencia inmediata y representarla lo más fielmente. La ambición de buscar la correspondencia entre el mundo real y su representación gráfica conduce a la preocupación por la similitud visual y la experimentación con los diferentes sistemas de perspectiva como medio para conseguir la ilusión de profundidad para explicar con precisión la tridimensionalidad de los objetos dentro de las limitaciones de un plano pictórico bidimensional.

La invención de la cámara oscura abrió la puerta al desarrollo de la fotografía como medio de representación gráfica que permite "imprimir" la realidad y proporciona el medio perfecto de sustitución que es sobre lo que trata la semejanza visual. La holografía, la cinematografía, el vídeo y Omnimax marcan los nuevos avances en la representación pictórica de la familia isomórfica del imaginario. Al añadirles efectos como el sonido, el olor, la temperatura y la cinestésica en la presentación de estímulos visuales se hacen eco del mundo de plurimedios de la representación que los niños tan magistralmente exploran. En la frontera del isomórfico se encuentra el territorio de lo virtual donde el objetivo es la creación de una nueva realidad, un universo cibernético, esta es la meta.

Las implicaciones en la educación artística

Nuestra conceptualización del desarrollo artístico como un mapa en lugar de un proceso de desarrollo lineal, proporciona un nuevo contexto para la consideración de la educación artística. El hecho de que se adapte a una amplia definición de arte y se mueva a partir de consideraciones retóricas de la diversidad para reconocer que hay más de una manera de crecer y desarrollarse en el ámbito artístico, hace que este modelo sea especialmente relevante en el contexto de la interculturalidad y la educación global. Mediante la identificación de las categorías más amplias del imaginario dentro del que puede suceder el crecimiento artístico, nuestro modelo es más relevante interculturalmente que el enfoque tradicional por etapas. Aunque no sugerimos que la cultura sea libre, sino culturalmente más flexible y adaptable.

La realización de la utilidad de la interacción continua entre las tendencias genéricas e individuales en el desarrollo del imaginario pictórico requiere enfoques pedagógicos que apoyen y mantengan esta relación dinámica. Ninguna de las tendencias debe ser descartada en el proceso educativo, aunque el énfasis que se le da a cada una de ellas puede variar en el tiempo. La educación artística debe proporcionar a los niños la oportunidad de experimentar con el imaginario pictórico de manera continuada tanto en el ámbito genérico como en el individual. Sin embargo, requiere que no se hagan juicios de valor para que se favorezca únicamente la producción dentro ámbito seleccionado.

No se debe considerar menos creativos o disfuncionales, como decía Lowenfeld (1947), a los niños que "copian" el comportamiento o que están influenciados por los esquemas desarrollados por sus compañeros o mediatizados por la cultura popular. Hay que retarlos y exponerlos a una gran variedad de imágenes sobre diferentes temas que salen en sus dibujos y así entenderán el valor personal y la interpretación única, sus esfuerzos pictóricos dentro del ámbito genérico deben ser reconocidos y validados. Sobre todo, cuando ya ha surgido el sistema imaginario primero, los planes de estudios de la educación artística deberían apoyar activamente la producción de imágenes en ambos enfoques tanto los analíticos como los sintéticos y reconocer que la búsqueda de la excelencia puede progresar a lo largo varias dimensiones en lugar de una sola.

Sin negar la validez de las iniciativas que únicamente incluyen los medios de comunicación visuales, nuestro modelo insiste en que se reconozca la naturaleza plurimedia del desarrollo artístico. En la educación artística infantil debe dar más énfasis a las estrategias que reconozcan la naturaleza social de las exploraciones del arte y que reconozcan las contribuciones del lenguaje y del gesto en el desarrollo de la producción gráfica. Del mismo modo, hacia la mitad de la infancia y la adolescencia la educación artística debe ser amplia en oportunidades para poder explorar los pluri-medios de comunicación, lo que también debe reflejarse en las estrategias de valoración y de evaluación.

En el desarrollo artístico de un individuo hay que apoyar una educación artística que valore la importancia del contexto sociocultural, y, en particular, de las interacciones sociales, que reconozca

el potencial positivo y la contribución de los compañeros y las interacciones entre el niño y el adulto. En lugar de centrarse en el potencial innato, nuestro modelo conduce a la recomendación de estrategias de aprendizaje que se pueden aplicar dentro de la "zona de Vygotsky de desarrollo próximo" (1978. P 86). Nuestra conceptualización del desarrollo artístico implica que, con muy pocas excepciones, la adquisición de habilidades pictóricas a cada lado del eje del primer imaginario depende del propósito, guiando el aprendizaje y la práctica, sobre la calidad de educación

Nos damos cuenta de que a menudo es difícil establecer una relación muy directa entre un modelo teórico y la práctica en el aula. Esperamos, sin embargo, que la conceptualización del desarrollo artístico que proponemos en este capítulo, teniendo en cuenta la diversidad de las imágenes y el intento de organizarlas sistemáticamente, proporcionará a los profesores nuevas bases en las consideraciones curriculares. También esperamos que se fomente la investigación en la complejidad de crecimiento artístico y las formas en que se puede promover a través de la educación artística.

References

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bremmer, J., & Moore, S. (1984). Prior visual inspection and object naming: Two factors that enhance hidden feature inclusion in young children's drawings. (Inspección visual y denominación de objetos previa). *British Journal of Developmental Psychology*, 2, 371-376.
- Colbert, C. B. (1984). Strategies of representation: Observational drawings of 4-and 5-year-old children. (Estrategias de representación. Dibujos de niños de 4 y 5 años) *Proceedings of the Arts and Learning Special Interest Group, American Educational Research Association*, 2, 112-117.
- Colbert, C. B., & Taunton, M. (1988). Problems of representation: Preschool and third grade children's observational drawings of three dimensional model. (Problemas de la representación. Dibujos del modelo tridimensional de niños de preescolar y tercer grado), *Studies in Art Education*, 29(2), 103-114.
- Darras, B. (1986). *L'audiovisual initial*. *Panoramique*, 2, 82-87.
- Darras, B. (1988). *L'espace et son traitement dans les productions cinématographiques des debutants*. *CERTEIC*, 9, 145-148.
- Darras, B. (1992a). *L'Image de l'art: Livre 3*. Montreal, Canada: Editions Image de L:Art.
- Darras, B. (1992b, August). 'Me power of figurative writing.(El poder de la escritura figurativa) Keynote address at the International Society for Education through Art European Congress. Helsinki, Finland.
- Darras, B. (1994, April). Initial imagery as an iconic communication system: A crosscultural perspective. (El imaginario primero como un sistema de comunicación icónico. Una prespectitra trasultural). Paper presented at the Symposium on Artistic Development. University of Illinois, Champaign, IL.
- Darras, B., & Kindler, A. M. (1992-1994). Unpublished data from a longitudinal comparative case study. (Estudio sin publicar de un estudio longitudinal comparativo)

Darras, B., & Kindler, A. M. (1993). Emergence de l'imagerie. *MScope*, 6, 82-95.

Darras, B., & Kindler, A. M. (1994a, April). Image et l'education. *L AGIEM Rencontres Academiques*. Bordeaux, France.

Darras, B. & Kindler, A. M. (1994b). Emergence de L'image et strategies cognitives. *Les Actes du 28e Congres mondial de la Societe internationale pour l'education artistique*. Montreal, Canada: INSEA. 119-123.

De Meredieu, F. (1974). *Le dessin d'enfant*. Paris: Editions Universitaires.

Dyson, A. H. (1982). The emergence of visible language: Interrelationships between drawing and early writing. (la aparición del lenguaje visible : las interrelaciones entre el dibujo y la primer escritura). *Visible Language*, 6, 360-381.

Dyson, A. H. (1988). Appreciate the drawing and dictating of young children. (Apreciar el dibujo y el dictado de los niños pequeños) *Young Children*, 25-32.

Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. (Estrategias de representación en los niños). New York: Academic Press.

Freinet C. (1969). *L'Apprentissage du dessin*. Neuchatel, Switzerland: Delachaux et Niestle.

Gardner, H. (1982). *Art, mind, and brain*. (Arte, mente y cerebro). New York: Basic Books.

Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. (la creación del niño de un mundo pictórico). Berkeley, CA: University of California Press.

Gombrich, E. H. (1985). *Meditations on a hobby horse and other essays on the theory of art*. (Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte) Chicago: University of Chicago Press.

Hurwitz, A., & Day, M. (1991). *Children and their art* (fifth edition). (los niños y su arte, 5ª edición) New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Inagaki, K. (1992). Piagetian and post-Piagetian conceptions of development and their implications for science education in early childhood. (Piaget y las concepciones postpiagetianas del desarrollo y sus implicaciones en la educación científica en la primera infancia) *Early Childhood Research Quarterly*, 7(1), 115-133.

Janniere, A. (1985). *Heraclite, traduction et commentaire des fragments*. Paris: Aubier.

Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. (Analizando el arte infantil) Palo Alto, CA: National Press Book.

Kindler, A. M. (1992a, August). Reflective art explorations: Reaching into the zone of proximal development in early childhood artistic growth. (Exploraciones artísticas reflexivas: Investigando la zona del desarrollo proximal al comienzo del crecimiento artístico infantil) Paper presented at the International Society for Education through Art Research Conference. Tampere, Finland.

Kindler, A. M. (1992b, August). Artistic process in early childhood: Implications of social context. (proceso artístico en la primera infancia : Implicaciones del contexto social) Paper

presented at the International Society for Education through Art European Congress, Helsinki, Finland,

Kindler, A. M. (1994a). Children and the culture of multicultural society. (los niños y la cultura de una sociedad multicultural) *Art Education*, 47(4), 54-60.

Kindler, A. M. (1994b). Artistic learning in early childhood: A study of social interactions. (Aprendizaje artístico en la primera infancia: Un estudio de interacciones sociales) *Canadian Review of Art Education*. 21(2). 91-106.

Kindler, A. M., & Darras, B. (1994). Artistic development in context: Emergence and development of pictorial imagery in the early childhood years. (El desarrollo artístico en contexto. Nacimiento y desarrollo del imaginario pictórico en los primeros años de la infancia) *Visual Arts Research*. 20(2). 1-13.

Kindler, A. M., & Thompson, C. (1994, April). Social interactions and young children's artistic learning. (Interacciones socialmente y el aprendizaje artístico de los niños). Paper presented at the National Art Education Association National Convention, Baltimore, MD.

Korzenik, D. (1977). Saying it with pictures. (Hablando con las imágenes) In D. Perkins & B. Leonard (Eds.), *The arts and cognition*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lansing, K. (1976). Art, artists, and art education. (Arte, artistas y educación artística) Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Lelarge, R. (1978). Pourquoi Wallon aujourd'hui? *Millieux et Activités Graphique*, Vets L'education Nouvelle, 322, 4-9.

Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1970). *Creative and mental growth*. (5th Edition). New York: Macmillan.

Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d'un enfant*. Paris: Alcan.

Lurcat, L. (1979). *L'activite graphique a l'ecole maternelle*. Paris: ESE

Paget, G. W. (1932). Some drawings of men and women made by children of certain non-European races. (Algunos dibujos de hombre y mujeres hechos por niños de razas no europeas). *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 62, 127-144.

Peirce, C. S. (1931-35). *Collected papers*. (Coleccionando papeles) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux.

Rosh, E. (1978). Human categorization. (la categorización humana) In N. Warren (Ed.), *Advances in cross-cultural psychology*, Vol. 2. London: Academic Press.

Rosh, E., & Mervis, C. B. (1975). Family resemblances: Studies in the internal structure of categories. (Semejanzas familiares : estudio en la estructura interna de las categorías) *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.

Thom, R. (1980). *Modeles mathematiques de la morphogenese. (Modelos matemáticos...)* de la Paris: C. Bourgeois.

Thompson, C., & Bales, S. (1991). "Michael doesn't like my dinosaurs": Conversations in a preschool classroom. (A Michael no le gustan los dinosaurios'. Charlas en un clase de preescolar) *Studies in Art Education*, 33(1), 43-55.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in a society*. Cambridge: Harvard University Press.

Wallon, H. (1945). *De l'acte a la pensee*. Paris: Flammarion.

Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D. (1990). *Le dessin d'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Walsh, D. J. (1993). Art as socially constructed narrative: Implications for early childhood education. (Arte como una narrativa socialmente construida: Implicaciones en la educación de la primera infancia) *Art Education Policy Review*, 94(6), 18-22.

Weitz, M. (1979). The role of theory in esthetics. (El papel de la teoría en la estética) In M. Rader (Ed.), *A modern book of esthetics*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Widlocher, D. (1965). *L'Interpretation des dessins d'enfants*. Bruxelles, Belgium: Dessart.

Wilson B., & Wilson, M. (1977). An iconoclastic view of the imagery sources in the drawings of young people. (Una visión iconoclasta de las fuentes de la imaginación en los dibujos de los niños pequeños) *Art Education*, 30(1), 5-11.

Wilson, B., & Wilson, M. (1982). The case of the disappearing two-eyed profile: Or how children influence the drawings of little children. (El caso de la desaparición del perfil de dos ojos: o como los niños influyen en los dibujos de los niños pequeños). *Review of Research in Visual Arts Education*, 15, 19-32.

Wilson, B., & Wilson, M. (1984). Children's drawings in Egypt: Cultural style acquisition as graphic development. (Los dibujos de los niños en Egipto. Adquisición de un estilo cultural como desarrollo gráfico) *Visual Arts Research*, 10(1), 13-26.

Wilson, B., & Wilson, M. (1985). The artistic tower of Babel: Inextricable links between culture and graphic development. (La torre de Babel artística. Vínculos inextricables entre la cultura y el desarrollo gráfico) *Visual Arts Research*, 11 (1), 90-104.

Wolf, D., & Perry, M. (1998). From end points to repertoires: New conclusions about drawing development. (Desde los puntos finales a los repertorios: Nuevas conclusiones sobre el desarrollo del dibujo). *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 17-35.

(Traducción al español Fátima Gabriel)