

## *Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil*

MANUEL HERNÁNDEZ BELVER

*Tenemos de genios lo que conservamos de niños*  
(C. BAUDELAIRE).

En todas las disciplinas es conveniente, de tanto en cuanto, volver la vista atrás y recapacitar sobre su evolución, inquietudes y logros, pues esta mirada retrospectiva ayuda a identificar objetivos, consolidar propuestas o descubrir nuevas perspectivas. Puede ser oportuno que, en la entrada de un nuevo siglo, hagamos un balance, aunque somero, sobre la evolución del arte infantil en estos dos siglos anteriores, aunque sólo sea con el propósito de aglutinar esfuerzos, como trata de ser el presente volumen, para que el futuro de esta disciplina, la educación artística, continúe en la senda que iniciativas como esta pretenden, y que no es otra que la difusión del conocimiento.

### **1. LOS INICIOS DEL ARTE INFANTIL**

Las convulsiones de todo tipo que trajo consigo el siglo XIX, y que afectaron significativamente al mundo artístico, produjeron también una nueva mirada sobre temas a los que apenas se había prestado alguna atención con anterioridad. A medida que fueron cambiando las concepciones sociales sobre la infancia, también fueron cambiando las normas sociales a partir de las cuales se consideraron los comportamientos infantiles y la valoración que se hacía de éstos. Como es sabido, la ciencia no es ajena a estos procesos y a sus efectos, y así, el enfoque que ésta hizo de la infancia a partir de un determinado momento, respondía a las concepciones sociales que sobre ella eran características en ese momento histórico. Y a su vez, la ciencia y sus elaborados productos teóricos contribuyeron notablemente al cambio de aquellas concepciones sociales. Cuando la Psicología, la Pedagogía y otras disciplinas comenzaron a desarrollar investigaciones sobre la evolución del comportamiento infantil, su interés concuerda con nuevas concepciones sociales de la infancia y de los niños. A la vez, y como consecuencia de ello, las producciones de estas disci-

plinas contribuyeron de manera decisiva a modificar la imagen que de los niños se tenía en todos los ámbitos sociales: familiar, educativo, jurídico, ... No es de extrañar que el interés por los dibujos infantiles respondiese, en su origen, no tanto a sus características expresivas o estéticas como a profundas concepciones acerca de la naturaleza de la infancia y a los distintos modelos de su desarrollo psicológico y emocional. Se pasó así de la mera inexistencia de la idea de infancia como tal en los siglos anteriores, hasta la cristalización del concepto de infancia como un estado diferente de existencia, con un cambio en las actitudes al que contribuyen obras como las de Rousseau o Darwin. Desde esta perspectiva, la atención prestada a los dibujos infantiles siguió una evolución coincidente con el desarrollo de las ciencias del comportamiento que tomaron a la infancia directamente como objeto de estudio, esto es, la Psicología y la Pedagogía, y así, comenzaron a aparecer las primeras publicaciones sobre dibujo infantil a finales del siglo XIX, extendiéndose las investigaciones sobre este campo a lo largo del siglo XX, en franco crecimiento hasta su segunda mitad, en que desciende en parte el interés por las investigaciones, para estabilizarse finalmente e incluso tomar nuevo impulso.

Coincidiendo con varias corrientes preocupadas por la educación y el mundo de la infancia, en Centroeuropa se comenzaron a crear asociaciones encaminadas a la formación estética de los niños, organizándose exposiciones, publicando manuales de formación artística, revistas, organizando congresos, ... con lo que el movimiento se extendió pronto a los demás países europeos y Estados Unidos. A finales de siglo aparecieron ya publicaciones específicas, citándose como las primeras los artículos de E. Cooke, en diciembre de 1885 y enero de 1886, a los que siguieron numerosas publicaciones antes de 1900: Corrado Ricci en Italia, Bernard Perez en Francia, James Sully en Inglaterra, Carl Gotze y E. Grosse en Alemania o D. D. Brown en Estados Unidos.

Fue en Italia donde apareció el que se considera el primero de ellos, *L'arte dei bambini*, de Corrado Ricci, en 1887, y con él la polémica sobre si considerar arte o no a este tipo de obras, polémica que, por cierto, aún no ha cesado. Ricci no era, sin embargo, pedagogo ni educador, sino que sus competencias e intereses pertenecían mas bien al campo de la historia del arte y la arqueología<sup>1</sup>; pero reveló una gran capacidad para explorar e investigar la cultura infantil, a pesar de concluir su estudio negando el conocimiento artístico por parte de los niños. Su mérito, no obstante, consistió en haber reconocido, por primera vez en la historia, que el dibujo infantil posee un encanto especial y que, gracias a él, se situaba muy próximo a la expresión artística. Afirmaba que el niño no representa nunca aquello que ve, sino lo que sabe y recuerda, y no simplemente lo que conoce, sino, sobre todo, lo que más le impacta, le interesa y le motiva. Para Ricci, la representación gráfica infantil no constituye un problema de orden óptico, sino una cuestión mental, emo-

---

<sup>1</sup> M. Gennari, *La educación estética*, Barcelona, Paidós, 1997.

tiva. De esta manera, el dibujo infantil se encontraría ya en el arte de los pueblos primitivos. Constata también cómo la atención de los niños se centra siempre en particularidades, en los detalles y en la impresión momentánea, así como en el respeto a la belleza que profesan, lo que motivaría, según él, la exigencia de una formación estética necesaria para el niño<sup>2</sup>. Gracias a él y a otros educadores y pedagogos, como Lombardo Radice, se registrará un gran avance en estos años en la investigación sobre el dibujo infantil. Pero ya en estos primeros años las teorías sobre el arte infantil se pueden dividir en dos grupos: las procedentes de los psicólogos, más interesados en la psicología del desarrollo del niño a partir del estudio de los dibujos, y las de artistas y teóricos de la estética, que lógicamente estaban más interesados en el estudio del niño y su arte como tal, y que allanaron el camino a las aplicaciones pedagógicas en el campo de la educación artística. Entre los primeros, cabe destacar los trabajos de Bernard Pérez, *L'art et la poésie chez l'enfant*, publicado en 1888, y el de James Sully, *Studies of Childhood*, publicado en 1896, que describen la manera como los niños desarrollan la figura en sus dibujos, con el método de la observación. Pérez hacía una descripción minuciosa de las formas primordiales de figuración, perspectiva, composición y color, poniendo de relieve la arbitrariedad de la perspectiva infantil y una especie de realismo ingenuo en el que no existe la opacidad de los cuerpos, en lo que coincide con Ricci<sup>3</sup>. Sully, que fue uno de los primeros en referirse al niño como *artista*, caracterizaba los garabatos de los niños de 2 y 3 años como una especie de juego imitativo; en su opinión, los niños podían creer que estaban dibujando algo cuando hacían sus garabatos. También destacó las analogías entre los dibujos infantiles y el simbolismo del lenguaje, en el sentido de que las representaciones eran escogidas arbitrariamente, más como símbolos que como reproducción fiel de la realidad<sup>4</sup>. Distinguió tres etapas, basadas en criterios plásticos: garabato informe como juego, dibujo rudimentario de figura humana con cara redonda y estadio evolucionado y adquisición de una técnica diferenciándose de otros, como H. Lukens, que por ese entonces también definió cuatro etapas, pero basadas en criterios de desarrollo emotivo: el niño se interesa por el resultado de su ademán, se interesa por el resultado de su dibujo, aparece el sentido crítico y descubre su propia insuficiencia figurativa, y consigue valores expresivos autónomos<sup>5</sup>. Entre los representantes de la segunda tendencia, aparte del mencionado Ricci, encontramos ya referencias en la obra de artistas y teóricos como Ruskin, que alude brevemente al arte de los niños en su obra *The Ele-*

---

<sup>2</sup> *Ibíd.*

<sup>3</sup> M. Sánchez Méndez, *Textos, fuentes, datos y comentarios sobre la evolución histórica de la integración de las artes plásticas en la educación general, de las enseñanzas artísticas*, Madrid, 1982.

<sup>4</sup> D. Efland, *A History of Art Education* N.Y., Teachers College Press, 1990.

<sup>5</sup> R. Marín Viadel, «El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares», *Arte, Individuo y Sociedad*, 1,5-29, 1988.

*ments of Drawing* (1891), pero reconoce que estos deben trabajar libremente, pues disfrutan y se motivan más que si se les comienza a enseñar demasiado pronto. Sin embargo, aún podemos remontarnos más en el tiempo para localizar el primer tratado sobre las cualidades estéticas del arte infantil, escrito por un artista y educador suizo, R. Töpffer, quien escribió numerosos ensayos sobre arte y estética que fueron publicados en los periódicos suizos entre 1827 y 1843. Estos ensayos, entre los que se incluían dos sobre arte infantil, fueron publicados en un libro póstumo en 1847, titulado *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois*, obra que tuvo una amplia difusión por toda Europa durante la segunda mitad del XIX. En ella, este artista expresa ya ideas que no se encontrarán hasta el siguiente siglo, como la admiración por el arte primitivo, al que compara en su misma intención vital con el de los niños; ambos no buscan la representación en sus obras de una belleza concebida como tal, sino que es un signo de su intento de una belleza elemental que puede ser tosca, pero es el resultado absoluto y exclusivo del poder del pensamiento<sup>6</sup>.

## 2. PRIMERAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DIBUJO INFANTIL

Los comienzos del nuevo siglo suponen una continuación más acentuada de las investigaciones y estudios sobre el arte infantil. Proliferan así los autores y teorías que profundizarán en este campo en toda Europa y Estados Unidos. Tenemos así los trabajos de E. Barnes en California, que en 1902 publicó dos volúmenes de artículo titulados *Studies in Education*, sobre trabajos realizados en los últimos diez años, y en los que abundaban los referidos al tema del arte infantil; él también destacó los aspectos simbólicos en estos dibujos. En Inglaterra, Además de Sully, E. Cooke también intentó definir las fases por las que atraviesa el dibujo infantil, siendo considerado uno de los precursores de la moderna pedagogía del dibujo. Se oponía al dibujo enseñado como una técnica capaz de brindar al niño el sentido de la precisión y el orden, y era partidario, por el contrario, del dibujo espontáneo, imaginativo, pues se puede dibujar en la medida en que podemos ver y descubrir la naturaleza, que se revela con sus propias armonías ante nuestra mirada, en una línea similar a la que propugnaba Ruskin, cuya influencia denota, y anticipando el movimiento hacia la autoexpresión en la educación artística. Para Read, la clasificación de Sully fue la base de todas las clasificaciones posteriores, cuya elaboración puede reconstruirse etapa por etapa en autores como Levinstein (1905), Kerchsteiner (1905), Stern (1910), Rouma (1913), Luquet (1913), Wulff (1927) o Eng (1931), representantes de una estructura construida sobre los fundamentos establecidos por aquél y Cooke<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> J. A. Leeds, «The History of Attitudes Toward Childrens's Art», *Studies in Art Education*, 30 (2), 93-103. 1989.

<sup>7</sup> H Read, *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós. 1982.

En Alemania, G. Kerchensteiner, que perteneció a la escuela expresionista y fue superintendente de las escuelas de Munich, organizó uno de los primeros métodos ordenados dentro de un plan pedagógico, después de un amplio estudio de las aptitudes de los niños, propugnando el respeto a la evolución natural del niño. El dibujo del natural debería entrar gradualmente, quedando para el final la representación espacial. Buscando una serie de principios en los que basar la enseñanza del dibujo en los niños, desarrolló una investigación empírica en la que analizó la evolución del dibujo espontáneo en los niños desde sus comienzos. Para ello, recogió cerca de medio millón de dibujos de 58.000 escolares de su ciudad, intentando seleccionar sólo aquellos que no habían tenido ninguna interferencia por parte de los profesores. Clasificó estos dibujos de acuerdo con la edad, el sexo y la clase social, concluyendo que los niños desarrollan al dibujar una habilidad de manera regular y natural en una evolución hacia una realidad visible en el espacio. Los resultados de sus investigaciones fueron publicados en 1905, con el título de *El desarrollo de la capacidad para el dibujo*, y también incluye una clasificación por etapas, que estructura en tres: dibujos puramente esquemáticos, dibujos en función de la apariencia visual, y dibujos en los que el niño intenta dar la impresión tridimensional del espacio. En 1901 había organizado en Berlín la que se considera la primera exposición de arte infantil en Europa, bajo el lema «El arte en la vida del niño». Dos años antes, W. Dow había organizado otra en Estados Unidos, al mismo tiempo que publicaba una obra, *Composition*, que suponía una nueva visión de la enseñanza del arte en su país<sup>8</sup>.

En estos años, las primeras vanguardias expresan sus críticas al arte tradicional, académico, reflejo de la sociedad decadente y burguesa a la que quieren combatir, y vuelven sus miradas al arte infantil y primitivo como una nueva forma de expresión artística, más humana y auténtica, manifestando cada vez más interés y admiración por él. Uno de los primeros artistas en mostrar ese interés fue Frank Cizek, que añadió a esa faceta artística su labor como educador, propugnando, como M. Richardson en Inglaterra y otros en el resto de Europa y Estados Unidos, que los niños eran artistas y que ese arte, como todo arte, era evaluable, además de vulnerable por las influencias adultas, siguiendo las teorías que se plasmarían en la corriente expresiva, y que él, en su obra *Zeichenschule*, establece como base para una educación del dibujo. Cizek era un artista vinculado al movimiento de la *Secession* vienesa que, como los del *Blaue Reiter* o *Die Brücke* en Alemania, se fijaron particularmente en el arte infantil para su inspiración y estudio, hasta el punto de que, cuando organizaron una exposición en Viena, en 1908, toda la entrada estaba llena de las obras infantiles de la colección de Cizek, como muestra de la importancia y consideración que les provocaba. También él defendió el valor de la expresión

---

<sup>8</sup> M. T. Gil Amijeiras, «Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo», *1.ª Jornadas de Historia de la Educación Artística*, Barcelona, 1994.

libre del niño, y su principio fundamental era la libertad, la no intervención. En sus clases voluntarias de fines de semana a niños desde 6 a 14 años, comenzadas en 1897, aplicó su método que, en realidad, consistía en «no tenerlo»<sup>9</sup>. Cizek pertenecía a una generación de educadores influidos por esas primeras obras sobre psicología del niño y por la herencia de ideas procedentes del Romanticismo, como las de Rousseau, que creen en la bondad natural del niño y en la seguridad de sus instintos, donde se basa el mito del respeto a la personalidad del niño. En 1904 sus clases fueron incorporadas a la Escuela vienesa de artes y oficios (*Kunstgewerbeschule*), donde las siguió impartiendo hasta 1938, en que se interrumpieron con la anexión a la Alemania nazi<sup>10</sup>. Sus lecciones fueron transcritas y publicadas por W. Viola, con el título de *Arte infantil*. En esos años, otros artistas profesores desarrollaron también la autoexpresión como método creativo, siguiendo las ideas pedagógicas de Cizek; Efland incluye en este grupo a Marion Richardson, Florence Cane, Natalie Cole y Victor D'Amico, que también creían que el niño es un artista con un deseo innato por expresarse, y que esa expresión natural se frustra por los métodos de enseñanza formales, más apropiado para los adultos; por eso, las personas más indicadas para enseñar el arte son los propios artistas, por tener más sensibilidad para ello.

### 3. ARTE INFANTIL Y ARTE MODERNO

La defensa del arte infantil como modelo estético fue asumida por los artistas de las vanguardias históricas, que justamente admiraban y envidiaban los aspectos que tradicionalmente se habían considerado negativos en el dibujo infantil: la espontaneidad, la emotividad, la soltura de trazo, el ver el mundo sin ataduras ni cortapisas estéticas previas, ... todo lo contrario de lo que se había admirado hasta entonces en el trabajo artístico de los niños, que era justamente la semejanza con el arte de los adultos, y su precocidad para realizarlo. Winner, por ejemplo, se hace eco de la referencia que hacía Vasari al buen número de artistas del Renacimiento que habían despuntado por su habilidad a los siete u ocho años<sup>11</sup>.

En los escritos y opiniones de Klee, Kandinsky, Picasso, Matisse, Gauguin y muchos otros encontramos así el reflejo de este cambio estético que sería decisivo para la nueva valoración de las obras infantiles. Incluso hubo quienes dedicaron una vertiente de su producción a ese mundo que tanto admiraban, llegando a fabricar en serie e introducir en el mercado sus obras para niños, como juguetes, libros o muebles. Les movía a ello su decisión de implantar

<sup>9</sup> M. Sánchez Méndez. op cit.

<sup>10</sup> S. B. Malvern, «Inventing 'Child art': Frank Cizek and Modernism», *British Journal of Aesthetics*, 35 (3), 262-272, 1995.

<sup>11</sup> E. Winner, *Invented worlds. The Psychology of the Arts*, Harvard University Press, 1994.

sus principios estéticos en cualquier actividad cotidiana y, de esa manera, al igual que aquellos que habían propugnado una mayor interpelación entre el arte y la sociedad a través de la industria, originar un nuevo estilo de vida. En ese proyecto, el niño les parecía el vehículo idóneo para sus propósitos, ya que, puesto en contacto desde los primeros años con las formas y conceptos del arte moderno, los asumiría y aceptaría con normalidad, cumpliendo también un papel fundamental de transmisor para futuras generaciones. Estos intentos reflejan las inquietudes y contradicciones del arte durante aquella época, sobre todo la de entreguerras, la incidencia de las nuevas ideas sociales, el compromiso político de algunos artistas y la relación, a veces casual, entre la plástica de vanguardia y los métodos pedagógicos renovadores, como el de Montessori o Decroly, con gran influencia en la educación desde comienzos de siglo, y que se manifestó tanto en el empleo de formas y materiales no usuales, con la finalidad de incitar al niño a ejercitar y poner de manifiesto todos los sentidos —condición básica para posibilitar el aprendizaje—, como en la investigación del arte popular, patrimonio cultural y elemento pedagógico de primer orden.

Ya Baudelaire, en *El pintor de la vida moderna*, había descrito el genio como la infancia recuperada de manera voluntaria, dotada de espíritu analítico para ordenar la suma de materiales reunidos involuntariamente hasta entonces; la idea de regreso a la niñez, de vuelta a su mundo incontaminado abunda también en los artistas, y es corriente encontrar expresiones de este tipo en los escritos de Cézanne, Gauguin y otros al referirse a la creación artística; en esas obras infantiles está la verdad, decía Derain, y eran los mayores creadores para August Macke, puesto que crean directamente a partir de sus sentimientos, sin imitar formas. Hay, pues, que aprender de ellos, según propugnaba Kandinsky; Klee encontraba en ellos, definitivamente, el origen del arte. Estas ideas se sumaron a otras que, como las representadas por Francastel, asociaban el desarrollo psicológico en el niño con la evolución del arte y de las matemáticas, relacionando la evolución en la representación del mundo por el niño con la percepción y construcción del espacio pictórico. «El primer universo del hombre, afirmaba este autor, es topológico —deformable, basado en las nociones de proximidad y separación, sucesión y entorno, inclusión y continuidad, independientemente de todo esquema formal y de toda escala fija de medida. Los matemáticos no son los únicos que contemplan la posibilidad de concebir un universo sustraído a las leyes de Euclides; numerosas obras de arte, primitivas o contemporáneas, hacen lo mismo»<sup>12</sup>. Los dibujos de los niños se convierten en tema de numerosos estudios por todo Europa y las actividades relacionadas con él proliferan: congresos como el de Praga de 1928, de Dibujo y Educación del arte, exposiciones como las celebradas en Holanda, que interesaron muchísimo e influyeron en el grupo *Cobra*, proyectos dirigidos

<sup>12</sup> P. Francastel, *Pintura y sociedad*, Madrid, Cátedra, 1984, p. 38.

a los niños y a su desarrollo lúdico desde instituciones vanguardistas como la Bauhaus, etc.<sup>13</sup>.

#### 4. EL ARTE INFANTIL EN ESPAÑA

Durante ese período, en España el arte moderno se desarrolló más tímidamente, debido a los conflictos sociales y políticos que desembocaron en la Guerra Civil. Sin embargo, la aproximación al mundo infantil también se produjo desde varios ámbitos, fundamentalmente el educativo y el artístico, a menudo fuertemente interrelacionados, que hicieron lo posible por promover e impulsar el interés por el dibujo infantil. Fue Víctor Masriera uno de los primeros en preocuparse de él, a través de diversas obras y actividades educativas que culminaron con sus cursos de dibujo. Relacionado con la Institución Libre de Enseñanza (fue pensionado por la Junta para Ampliación de Estudios, y en su viaje a Bélgica recogió y estudió numerosos dibujos infantiles), su obra más conocida y significativa fue el *Manual de Pedagogía del Dibujo*, publicado en 1917 y precedente de los estudios que se desarrollarían posteriormente en las Escuelas Superiores de Bellas Artes. En esta obra, dedica una parte sustancial a estudiar la evolución del dibujo de los niños, aplicando también los estudios psicológicos que se comenzaban a extender entonces, y recordando obras precedentes, como las de Ricci o Rouma. Establece también una serie de etapas, comenzando por la que denomina *preliminar*, o cómo empiezan a dibujar los niños, en la cual analiza los garabatos o *renacuajos*. No sigue, sin embargo, el típico esquema evolutivo por edades que tendrá tanta aceptación después, sino que se interesa sobre todo por el análisis de los contenidos; así, estudia la interpretación de la figura humana por parte de los niños, las figuras animales o los árboles, para terminar con el análisis del conjunto y la perspectiva y del dibujo del natural en el niño. Sobre éste último, propone cuatro escalas de evolución del *dibujo realista objetivo del natural*, como «representación objetiva del mundo exterior»<sup>14</sup>. Estas escalas se refieren, la primera, a la «evolución del conocimiento del objeto»; la segunda, a «la evolución del conocimiento de su forma y de su aspecto gráfico»; la tercera, a «la manera como se desarrolla la impresión de la forma y de su aspecto gráfico», y la cuarta «trata del modo de evolucionar la técnica o los medios de expresión».

Menos conocida, aunque posterior, es la obra de Adolfo Mañllo *El dibujo infantil*, que desde planteamientos también renovadores y con el afán de cubrir un vacío de estudios sobre el tema al que por entonces sólo Masriera había prestado atención, realiza un estudio sobre el desarrollo y evolución del dibujo infantil, basado en el método utilizado por Kerschensteiner años antes,

<sup>13</sup> Cfr. *Infancia y arte moderno*, (catálogo), Valencia, IVAM, 1998.

<sup>14</sup> V. Masriera. *Manual de Pedagogía del Dibujo*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1917, p. 156.

para el cual recopiló unos dos mil dibujos realizados por quinientos niños de las escuelas de Cáceres. Maíllo sí utiliza el análisis por edades de los niños, y en sus conclusiones coincide con lo que, según él, afirman todos los investigadores, esto es, que la evolución del dibujo sigue una ley universal, que marca el paso del niño por estadios definidos: la *adaptación del instrumento a la mano, el emborronamiento, célula, del perfil y fisiográfico*, de los que los dos primeros estadios corresponderían a la edad pre-escolar del niño, por lo que de los analizados por él, ninguno se corresponde con éstos. Habla también de *influencias modificadoras*, en las que incluye el sexo y el ambiente: son diferentes los dibujos de niños y niñas, los de entorno urbano o rural, para concluir afirmando una correlación entre la aptitud gráfica y la inteligencia general y un estudio sobre la génesis y evolución de las construcciones mentales<sup>15</sup>.

Otro autor relevante fue Luis Gil de Vicario, que mantuvo contactos con quienes fueron más decisivos en la evolución posterior de los estudios sobre esta materia. Artista interesado también por la educación artística, conoce a Masriera, con quien comparte sus preocupaciones pedagógicas. Después de residir un tiempo en la Residencia de Estudiantes, en los años treinta se trasladó a Viena, también pensionado, como Masriera, por la junta de Ampliación de Estudios, después de un breve paso por la Bauhaus en Berlín. Allí trabajó con Rothe en el Instituto de Pedagogía sobre educación a través del arte, conoce las teorías de Kerchensteiner y continuó sus estudios con el profesor Albert, en la teoría de la globalización, y con Oscar Reiner en sus investigaciones sobre psicología del arte. Lógicamente, también mantuvo contactos con artistas de la escuela de la Bauhaus, y con el ambiente artístico y educativo que floreció en esa época, conociendo a Cizek y Lowenfeld. Todo este bagaje le serviría para elaborar un proyecto de Formación del Profesorado de Segunda Enseñanza y el futuro programa de Pedagogía del Dibujo en la cátedra que ocupó en Barcelona, y que sirvieron para difundir y consolidar todas estas ideas en nuestro país<sup>16</sup>.

Hubo en esos años, hasta la difusión de las obras de Read y Lowenfeld, otras obras y autores que demostraron el creciente interés del arte infantil en España, con el lógico paréntesis de la Guerra Civil. Sánchez Méndez, en su obra citada, menciona una larga serie de ellos, de los que destacaremos las obras de los artistas Román Vallés (*El arte en la educación de los niños*) y Eduardo Vicente (*La pintura y el niño*)<sup>17</sup>.

En este ámbito, el artístico, cabe mencionar también la edición de revistas infantiles y libros ilustrados, que posibilitaron el conocer la obra de artistas extranjeros interesados por la estética infantil. Esta actividad fue más acentuada en Barcelona, donde la editorial Muntanyola difundiría las ilustraciones de artistas como Rafael Barradas, Feliu Elias, Josep Obiols o Xavier Nogués.

<sup>15</sup> A. Maíllo García, *El dibujo infantil (Psicología y Pedagogía)*, Cáceres, Est. Tip. de «El Noticiero», 1928.

<sup>16</sup> V. M. T. Gil Ameijeiras, «Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo», op. cit.

<sup>17</sup> V. M. Sánchez Méndez. op. cit.

Sin embargo, al igual que el desarrollo del arte moderno no discurrió tan fluidamente como en el resto de Europa, tampoco se dio tanto la simultaneidad entre la práctica artística y las preocupaciones pedagógicas, excepto en algunos casos notables, como los de Angel Ferrant y Joaquín Torres-García.

Ángel Ferrant, una de las figuras más relevantes del arte moderno español, completó su formación artística con estancias en París, Viena y otros países europeos, asumiendo ideas reformistas que le impulsaron a establecer contacto con movimientos de este tipo, como la Institución Libre de Enseñanza a su vuelta a España. Compaginó su actividad artística con la labor docente en diversos centros y ciudades, y sus actividades en favor de la renovación pedagógica tuvieron resonancia pública tras la publicación del texto *Diseño de una configuración escolar*, en el que Ferrant proponía un plan de enseñanza que suscitó una fuerte polémica<sup>18</sup>. Es natural que sintiese una verdadera pasión por el arte infantil, hasta el punto de ser el coleccionista de dibujos infantiles más importante de España, según Sebastián Gasch. En sus escritos también refleja la admiración por el arte de los niños y su preocupación por mejorar las condiciones de la educación artística. Al igual que la mayoría de los artistas de la vanguardia, manifiesta, al tiempo que el interés por el arte infantil, su prevención contra las influencias negativas de los adultos y su arte, otorgando gran relevancia a los métodos de enseñanza. «En el dibujo —afirma en la introducción al libro *El dibujo infantil en la Antigua Escuela del Mar*— que es otro lenguaje tan natural como el hablado y que es tan consustancial en el párvulo como sus carnes, lo primero y más importante es que el pequeño se mueva a sus anchas, sin andadores. Que se suelte y expanda a su gusto en el balbuceo que le apetezca. Porque el Dibujo —el campo plástico en su totalidad— es tal vez el único en el que se le puede dejar solo, con toda tranquilidad, sin miedo a riesgo alguno. Que nos enseñe así la gracia de Dios que pudo traer al mundo. Porque un niño dibuja siempre lo que lleva dentro, a diferencia de los mayores que casi no ven más que la retina. (...) el dibujo del niño enseña al hombre; pues nadie más que él es capaz de mostrar la naturalidad con que debe concebirse fundamentalmente la imagen sin injerencias que adulteren sus expresión.»<sup>19</sup> No tiene ninguna duda sobre la calidad y trascendencia de estos dibujos, hasta el punto de compararlos con las obras de los museos: «a nuestro juicio son muy pocas (lo confesamos sin rubor) las obras maestras de los museos capaces de resistir el ímpetu expresivo o la precisión plástica con que se nos presentan algunos dibujos infantiles. ¿A qué atribuir el portento? Fijémonos en una de tantas obras, vacías o deleznable de una de tantas exposiciones de nuestros días. ¿Podríamos considerarla de nuestro tiem-

<sup>18</sup> En A. Ferrant, *Melendreras. Tono: 3 propuestas para niños*, Valencia, L'Eixam ed./IVAM, 1999.

<sup>19</sup> Introducción en VV.AA., *El dibujo infantil en la Antigua Escuela del Mar*, Barcelona, Garbi, 1949, en A. Ferrant, *Todo se parece a algo. Escritos críticos y testimonios*, Madrid. Visor, 1997, p. 143.

po? Evidentemente, no. Y a continuación habremos de preguntarnos: ¿Por qué, en cambio, muy bien podríamos incluir en cualquier época —prescindiendo de su contenido objetivo—, Uno de tantos dibujos infantiles? Pues, sencillamente, porque en el dibujo infantil hay algo eterno, permanente, BIOLÓGICO»<sup>20</sup>.

También el artista uruguayo Joaquín Torres García manifestó repetidamente en sus escritos su interés por el arte infantil. Amigo de Miró, durante sus primeros años de estancia en Barcelona se interesó por el diseño y la fabricación de juguetes, que tuvieron considerable éxito, acompañándolo de una teoría de la significación pedagógica del juguete y de su papel en el aprendizaje del niño. A propósito de los dibujos de sus hijos, observa que «su preocupación no es de ningún modo hacer arte y que el dibujo y la pintura sólo son para él unos medios para fijar el sueño de su fantasía». Lo que le sorprende es que «sin preocuparse por ello, hacen arte... ¿Quién los guía? Su subconsciente, sin duda alguna. Hay que ver con qué libertad trabajan, sin preocuparse por los materiales que utilizan, ni por el lugar, ni por el momento. (...) Sí, ¡eso es arte! Pero mis hijos lo ignoran. Y nosotros que vemos que es arte, no sabemos hacer arte. Queremos superar esa dificultad con la inteligencia. Y está muy mal»<sup>21</sup>. En sintonía con las propuestas estéticas de su tiempo, y recordando también las ideas sobre la educación artística que ya hemos visto en otros autores sobre la libertad de expresión en el niño, propugna esa libertad y la preservación contra toda influencia adulta, que concreta en la enseñanza de la perspectiva:

«Sobre tal dibujo, que los pedagogos creen que han de cultivar y desarrollar en el niño, como uno de los tantos medios expresivos que hay que enseñarle, se ha hablado mucho, y las opiniones han tenido que ser muy contradictorias. No han faltado los comentarios hechos por psicólogos, los cuales han creído que debían estudiar conjuntamente el dibujo de los dementes y el de las escuelas más modernas, así como el dibujo de los primitivos, sacando consecuencias muy razonadas pero sin ir, a mi juicio, al fondo de la cuestión. Y en el mismo caso están los teorizadores del arte y los críticos, porque ni los unos ni los otros han partido, como debían, del hecho primero, y que por eso tiene que anteceder a toda otra ulterior manifestación gráfica de carácter primario. Y tal hecho (...) es el siguiente: que todos poseemos, en medida variable, *una facultad de expresarnos gráficamente*, y que tal *germen* no debiera jamás ser desnaturalizado por el dibujo a tres *dimensiones*. Allí se dice que tal dibujo que poseemos de manera *natural*, pues se apoya sobre la visión recta y *normal* de las cosas, *no debiera ser torcido por esa otra visión dentro de la perspectiva*, por constituir un enfoque falso y relativo de la realidad, que ya no nos da lo

<sup>20</sup> A. Ferrant, «Resplandor y proyección de los dibujos infantiles», A.C., n.º 10, Barcelona, 2.º trimestre de 1933, 34-35, en A. Ferrant, *Todo se parece a algo*, op. cit.

<sup>21</sup> J. Torres García, «Dibujos de niños», *Recherches sur la morphologie comparée des arts*, 1, París, 1930, en *La infancia del arte. Arte de los niños y arte moderno en España (catalogo)*. Teruel/Logroño, Museo de Teruel/Cultural Rioja, 1996.

que sabemos del objeto, sino lo que *vemos*, y que esto no puede constituir más que *aspectos*, siempre cambiantes.(...) Nunca debiera enseñarse el pecado, ese dibujo naturalista que sólo quiere darnos una visión fugaz de las cosas dentro de la *deformación que imponen las leyes visuales*, pero que la psique se encarga, por suerte, de rectificar de continuo, porque de no habersele enseñado eso todo individuo vería *correctamente* las cosas y practicaría el dibujo *normal*, que es el que, en medida variable, como he dicho, todos poseemos»<sup>22</sup>.

Convencido de la importancia de la función didáctica del arte en el florecimiento de la personalidad infantil, se dedicó con fervor a la enseñanza, y estuvo al cargo de las clases de dibujo y manualidades para chicos de 7 a 12 años en el *Mont d'Or*, un colegio que, aplicando las teorías de Montessori, exponía a los niños a las experiencias directas<sup>23</sup>. Las observaciones y deducciones de esta experiencia serían claves para la elaboración en el futuro de sus teorías sobre arte, en las que se anticiparía a muchas ideas innovadoras posteriores.

La reivindicación del dibujo infantil se centra aquellos años en torno al círculo artístico y literario que floreció en Barcelona, y al que no fueron ajenos artistas de la talla de Picasso o Miró. Es de sobra conocido el comentario del primero a una exposición de dibujos infantiles organizada en París por Herbert Read: «cuando tenía la edad de esos niños podía dibujar igual que Rafael. Sólo después de mucho años he podido dibujar como esos niños». Por su parte, la vinculación de Miró al arte infantil es evidente, y abarca desde la influencia en su propia obra a la colaboración en ilustraciones para cuentos, o su relación con Sebastián Gasch, otro gran defensor del arte infantil<sup>24</sup>, y con la Escuela del Mar. En años posteriores, la relación de los artistas con el arte infantil se consolida, al igual que la consideración hacia este arte por otros ámbitos, hasta hacerse un lugar común la admiración hacia él. Es difícil, pues, hacer una relación de aquellos que manifestaron una especial sensibilidad hacia este arte, bien a través de su obra o sus escritos. Citemos, a modo de ejemplo, los caso de Millares, Mompó («yo parto de la pureza de las pinturas infantiles»), Gordillo o Saura: «Envidiable frescura: a la luz del automatismo y la espontaneidad, en la búsqueda del paraíso perdido, algunos artistas, entre los cuales me cuento, permanecen fascinados frente al universo de hermosos latigazos plásticos que surge de las manos infantiles, impresionados por su conmovedora y decidida transposición de la realidad, por la libertad y efectividad en el empleo de los medios que se les ofrece. No cabe duda de que muchos pintores desearíamos conservar esta frescura primigenia hasta el final de nuestras vidas, este hacer directo, raramente temeroso, que

<sup>22</sup> J. Torres García, «El dibujo de los niños», *Universalismo constructivo*, 1944, en *La infancia del arte*, op. cit.

<sup>23</sup> C. Buzio de Torres, «Joaquín Torres-García: Arte y Pedagogía», en *Infancia y arte moderno*, op. cit.

<sup>24</sup> Publicó un libro sobre este tema: v. S. Gasch. *El arte de los niños*, Barcelona, Ed. Pen. 1953.

ignora la codificación de las formas o el estereotipo de los impulsos, para dar paso a una gozosa proliferación, a la diversidad de “una belleza multiplicada”»<sup>25</sup>.

## 5. LOS ESTUDIOS CLÁSICOS SOBRE ARTE INFANTIL

De la misma manera, psicólogos, educadores y críticos comenzaron a interesarse más por el análisis del arte infantil y sus aplicaciones, que desembocaría en un desarrollo creciente de estos estudios y su difusión, y que culminarían en lo que se puede considerar la edad de oro, en los años previos y posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Las razones para este interés por los dibujos infantiles son múltiples. En parte constituyen una respuesta directa a los propios dibujos infantiles en sí. La mayoría de ellos poseen encanto, novedad, sencillez, y «algo fresco y juguetón que constituye una fuente de puro placer»<sup>26</sup>. Son, para Goodnow, «agradables de ver», aunque también nos mostramos interesados por el hecho de que representan un índice de los fenómenos más generales de la vida humana. Pueden considerarse como expresiones de nuestra búsqueda de orden en un mundo complejo, y si los logramos entender mejor, obtendremos una mejor comprensión acerca de los niños y del desarrollo en general.

Siguiendo las tendencias que hemos visto anteriormente, y formado en el ambiente vienés de principios de siglo, Lowenfeld significó una de las aportaciones más decisivas a los estudios y teorías sobre el arte infantil posterior, y cuya influencia aún perdura. En Viena tomó de Cizek y el Secesionismo la actitud contraria hacia el papel de la cultura en el desarrollo artístico, y cierta idea más general acerca de que la herencia histórica de una sociedad, sea a nivel artístico o social, es una carga opresiva. También compartía la prevención de Cizek sobre los modelos del arte adulto y el evitar su influencia en los niños<sup>27</sup>. En sus obras hará hincapié sobre todo en los aspectos relacionados con la expresión, hasta el punto de identificarse toda una corriente con esta tendencia. Según él, para los niños el arte es «primordialmente, un medio de expresión». No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, que comprende o que interpreta el medio circundante. Los niños «son seres dinámicos», y el arte es para ellos «un lenguaje de pensamiento». El niño ve el mundo de forma diferente, y a medida que crece, su expresión también cambia<sup>28</sup>. En su obra más representativa,

<sup>25</sup> A. Saura «Nota sobre el dibujo infantil», en *La infancia del arte*, op. cit.

<sup>26</sup> J. Goodnow, *El dibujo infantil*, Madrid, Morata, 1981.

<sup>27</sup> P. Smith. «Lowenfeld in a Viennese Perspective Formative Influences for the American Art Educator», *Studies in Art Education*, 30 (2), 104-114, 1989.

<sup>28</sup> V. Lowenfeld y W. Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.

hace una defensa de la libertad del niño para crear sin interferencias del adulto, interferencias que a menudo frustran un desarrollo creativo incipiente. Para él, «la discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión» porque «si los niños pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión»<sup>29</sup>. De ahí que para él, lo más importante en la educación artística del niño sea el proceso creador, al que estará subordinado el producto final, pues lo que más hay que destacar es el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en definitiva, sus reacciones frente al medio.

A la hora de analizar los dibujos de los niños, Lowenfeld apunta varias formas de abordar lo que denomina el «significado» de la producción artística. Destaca de entre ellas cuatro enfoques: psicoanalítico, estudio del comportamiento, desde el punto de vista del desarrollo y desde el de los profesores de arte.

La cuestión fundamental, según este autor, no es cuál de estos enfoques es el correcto, sino que estas formas de considerar las obras infantiles pueden influir en la manera en que nosotros las consideremos y motivemos al niño, afectando también a los elogios que podamos hacerles. Por ello, nuestra postura es importante con respecto a estas teorías y planteamientos. Tampoco hay que olvidar que la labor creativa debe comprenderse de manera individual: los dibujos deben ayudar a comprender también al niño y saber las motivaciones que ha tenido para hacerlos.

Una de sus aportaciones más importantes fue su clasificación en la que, siguiendo las tendencias precedentes tomadas de la psicología evolutiva, aplica las secuencias del desarrollo infantil al desarrollo artístico, estableciendo una serie de etapas o estadios en el proceso infantil hasta su etapa adulta. Al igual que las etapas de desarrollo, también estas son comunes a todos los niños, y todos pasarían por ellas en determinado momento de su desarrollo. Estas etapas serían la del *garabateo*, que abarcaría entre los dos y los cuatro años; la etapa *preesquemática* (de los cuatro a los siete), la *esquemática* (de los siete a los nueve); la de *la pandilla*, o del principio del realismo (de los nueve a los once); la *seudorrealista* o etapa del razonamiento (de los once a los trece) y la *crisis de la adolescencia*, o etapa de la decisión (de los trece a los diecisiete), en que culmina el desarrollo físico y artístico, y a partir de la cual es necesaria una motivación y un aprendizaje para seguir evolucionando y adquirir unos conocimientos artísticos que permitan el dominio de la técnica y los materiales, así como el posibilitar una trayectoria artística posterior. Dentro de cada una de

---

<sup>29</sup> *Ibíd.* p. 20.

estas etapas analiza una serie de características, como la representación de la figura humana, del espacio, del color, etc., que Ricardo Marín recoge en su conocido artículo sobre el dibujo infantil<sup>30</sup>. En suma, supone uno de los intentos más afortunados de aglutinar las diversas clasificaciones que habían ido apareciendo hasta entonces y que trataban de adaptar, como decíamos, los estadios de desarrollo mental y fisiológico a la evolución del dibujo infantil, y semejante a otras propuestas que, como la de H. Read, se basan en estas clasificaciones. En concreto, la de Read también comienza por una etapa del garabato, en la que distingue hasta cuatro tipos de ellos (sin finalidad, localizado, imitativo y con sentido) y que recuerda mucho a la de Lowenfeld, incluso en la importancia que se da al concepto de *esquema*<sup>31</sup>.

Dentro del campo psicológico, aunque ha habido enfoques desde todas las perspectivas, fue Piaget con sus trabajos sobre psicología evolutiva infantil quien más influyó en los estudios posteriores sobre arte infantil, y eso a pesar de que, al igual que otros autores muy influyentes en el campo artístico, Piaget no alude apenas a aspectos plásticos o artísticos. Sin embargo, su clasificación en diferentes niveles o períodos de desarrollo, con otros estadios intermedios, hizo que fueran adaptados a los estudios específicos sobre arte infantil. Piaget, no obstante, sí concede gran importancia a la percepción, la concepción espacial y a las funciones simbólicas del lenguaje como fundamento de la construcción del mundo real por el niño, lo que constituye, en suma, uno de los fundamentos del arte. Estos niveles estarían representados por el período *sensomotor* (de 0 a 2 años), en el cual el niño no presenta todavía pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar a las personas u objetos ausentes. Sin embargo, el desarrollo mental durante los primeros 18 meses es muy rápido y de importancia especial, que determinará su conducta posterior. En este primer nivel inicia la «construcción de lo real»: organiza las grandes categorías de la acción, que son los esquemas del *objeto permanente*, del *espacio*, del *tiempo* y de la *causalidad*. Ninguna se da al comienzo, sino que durante este período se produce una «des-centración» general: el niño se acaba por situar como un objeto entre otros, en un universo de objetos permanentes, estructurado de manera especializada y objetivada en las cosas<sup>32</sup>.

La percepción constituye, según Piaget, un caso particular de las actividades sensomotoras, y así, hacia la segunda mitad del primer año se aprecian, por ejemplo, las constancias perceptivas de forma y tamaño.

Al término del período sensomotor aparecería una función fundamental para la evolución de las conductas posteriores, y que consiste en poder representar algo (un «significado» cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, ...) por medio de un «significante» diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc. Se

<sup>30</sup> R. Marín Viadel, op. cit., pp. 14-15.

<sup>31</sup> H. Read, op. cit.

<sup>32</sup> J. Piaget y B. Inhelder, *Psicología del niño*, Madrid. Morata, 1980.

denomina en general *simbólica* esa función generadora de la representación; pero como los lingüistas distinguen cuidadosamente entre *símbolos* y *signos*, se emplea, al igual que ellos, la expresión *de función semiótica* para designar esos funcionamientos referidos a significantes diferenciados. Piaget distingue en esta evocación representativa de objetos o acontecimientos ausentes las siguientes conductas (en orden de complejidad creciente):

*Imitación diferida*: la que se inicia en ausencia del modelo.

*Juego simbólico*, o juegos de ficción: gestos imitadores utilizando objetos que se han hecho simbólicos (juguetes, muñecos, ...).

*El dibujo* o imagen gráfica es, en sus comienzos, un intermediario entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece apenas antes de los dos o dos años y medio.

*La imagen mental*, que aparece como una imitación interiorizada.

*La evocación verbal* de acontecimientos no actuales, gracias al lenguaje naciente.

Todas ellas no se desarrollarían ni organizarían sin la ayuda constante de la estructuración propia de la inteligencia cuya evolución a partir del nivel de la representación se constituye gracias a esta función semiótica.

Después de un *periodo preoperacional* (2-7 años), situado entre las estructuras del nivel senso-motor inicial y el siguiente estadio, y que se caracteriza por una asimilación sistemática a la acción propia (juego simbólico, no-conservaciones, precausalidad, etc.) que constituye un obstáculo, al mismo tiempo que una preparación para la asimilación operatoria, se pasa al siguiente estadio, el de las *operaciones concretas* de pensamiento y las relaciones individuales, situado entre los 7 y los 11 años. Estas operaciones se llaman *concretas* en el sentido de que afectan directamente a los objetos, y aún no a hipótesis enunciadas verbalmente. Forman, pues, la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales.

Se pasa así de una época del juego simbólico en el subperíodo de 2 a 7-8 años (que es una asimilación de lo real al yo y sus deseos) a evolucionar hacia los juegos de construcción y de reglas, que señalan una objetivación del símbolo y una socialización del yo. El último período que establece Piaget es el de las *operaciones formales o preposicionales*, en la preadolescencia. Aquí el niño se llega a desprender de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles.

De esta manera, el desarrollo mental del niño aparece, según Piaget, como una sucesión de tres grandes construcciones, cada una de las cuales prolonga la precedente, reconstruyéndola en un nuevo plano para sobrepasarla luego cada vez más<sup>33</sup>.

<sup>33</sup> *Ibíd.*

Otro autor que parte de la teoría evolutiva es Bruner, aunque su modelo se funda en una visión crítica de Piaget. Él parte de que Piaget ha sido interpretado erróneamente por aquellos que consideran su orientación principalmente psicológica, cuando es epistemológica: Piaget se ocupa esencialmente de la naturaleza del conocimiento en sí mismo, de cómo existe en los diversos estadios de desarrollo del niño, y su interés es muy inferior respecto a los procesos que posibilitan el crecimiento<sup>34</sup>.

Para él, el conocimiento humano sigue tres caminos: el de la *representación activa*, en el que el niño descubre el mundo por medio de la acción, a la que la palabra o la imagen no pueden sustituir; el de la *representación icónica* en el que la organización visual está guiada por procesos sustancialmente perceptivos, más que por formas de adaptación propias del comportamiento, y la *representación simbólica*, en el que las palabras, en su arbitrariedad, gozan de una fuerte generatividad cultural que ni las acciones ni las imágenes posee. El pensamiento simbólico, sintético y abstracto al mismo tiempo, mezcla lenguaje y cognición, pero establece una jerarquía epistémica implícita en las distintas formas de representación, y se constituye en el verdadero factor de desarrollo intelectual.

Hubo otros esfuerzos por estudiar el desarrollo del aprendizaje mas allá de la investigación psicológica, como los realizados por Wallon sobre el desarrollo psíquico del niño, implicando factores de tipo biológico y social. El organismo y el ambiente son en este caso los dos elementos básicos para establecer el equilibrio, y la relación entre desarrollo psíquico, desarrollo psicológico y desarrollo social es decisiva en la progresión o regresión del niño pues las funciones cognitivas, por sí mismas, no son más que la respuesta a la resolución positiva de esta relación<sup>35</sup>.

No es de extrañar que el pensamiento de Piaget haya influido tanto en las investigaciones posteriores sobre arte infantil, pues proporcionó toda una construcción sobre el desarrollo integral del niño en el que encaja perfectamente una evolución simultánea de sus capacidades artísticas. Ya nos hemos referido a algunos de los autores que siguieron esas pautas, pero no podemos dejar de mencionar, por lo próximo que nos resulta además, a Eugenio Estrada, que en su conocida obra *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños* establecía un total paralelismo entre los períodos de Piaget y las etapas que él propone, a modo de equivalencias. Así, al período sensoriomotor le correspondería un *periodo del garabateo*, entre el año y medio y los 2-3 años, caracterizado por una pura expresión plástico-gestual y la elaboración de esquemas gráfico-motores, con resonancias predominantemente sonoras y tactilocines-tésicas. Seguirían un *periodo de transición del garabateo a la figuración*, o de elaboración de los protoesquemas figurativos, entre los 3-4 años, en que ya hay

<sup>34</sup> J. S. Bruner, *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, Montaner y Simon, 1972.

<sup>35</sup> H. Wallon, *La evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica, 1984.

una intencionalidad representativa y una tendencia a la organización formal; *un periodo del realismo intelectual*, entre los 4-7 años, con organización de imágenes en las que predomina lo conceptual-vivencial sobre lo estrictamente visual, conjugando puntos de vista dispares en un mismo esquema formal; *un periodo de transición del realismo intelectual al visual*, entre los 7-12 años, con integración de detalles en el conjunto o aproximación a la representación con punto de vista único, y por último un *período del realismo visual*, a partir de los 12 años, en que el niño utiliza un sistema de referencia o punto de vista único para representar<sup>36</sup>.

Otra autora que ha fundamentado sus estudios en la obra de Piaget ha sido I. Cabanellas. El estudio de las significaciones y relaciones entre factores plásticos y el desarrollo de las operaciones que realiza la mente, y la incidencia que puedan tener en el proceso de desarrollo del conocimiento es el ámbito de investigación de esta autora, para quien el estudio de las significaciones y relaciones entre estos elementos aportarían un mayor conocimiento a la evolución de las primeras etapas de formación de la imagen. Se apoya en planteamientos de autores precedentes que, como Luquet, Widlocher o Vigotsky han incidido en los aspectos simbólicos de la imagen plástica infantil, y otros que con posterioridad han seguido trabajando en estas tesis sobre la función simbólica, como Wallon, Luçat u Osterriet.

Goodnow destaca dos puntos de vista bastante diferentes en los estudios tradicionales sobre arte infantil, cada uno con su propio grupo de investigadores, en los cuales uno se interesa primordialmente por las producciones infantiles, y sobre todo, por su progreso desde un estadio del desarrollo, al siguiente, mientras que el otro se inclinaría sobre todo a la naturaleza general del arte, a la composición o el modo como ciertos conjuntos de unidades logran mejor que otros unidad, ritmo, equilibrio o sorpresa. En el primer grupo estarían autores como Rhoda Kellogg y D. Booth, y en el segundo, D. A. Dondis, interesado en aspectos generales de la composición. Otros autores conocidos, como Arnheim, participarían de ambas tendencias.

Este último autor está interesado, como se sabe, en investigar las relaciones del arte con aspectos perceptivos y con el pensamiento visual. En su obra más conocida, *Arte y percepción visual*, también se detiene a analizar el arte producido por los niños, y apunta que lo que dibujamos no es tanto una réplica como un equivalente del original, por lo cual lo que representamos contiene tan sólo algunas propiedades de éste, aunque sea semejante a él hasta cierto punto. Él piensa que las unidades que elegimos para formar nuestros equivalentes están basadas en la «estructura» del original, que son los aspectos que configuran la esencia de su forma, y sobre ello se basa nuestro reconocimiento del mismo, en una aplicación de las teorías gestálticas. Por ello, los ni-

---

<sup>36</sup> E. Estrada Díez, *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*, Zaragoza, Mira Ed., 1991.

ños aplicarían estas estructuras básicas a sus dibujos, omitiendo otros aspectos menos esenciales<sup>37</sup>.

También significativa en el estudio del arte infantil ha sido Rhoda Kellogg. Al igual que para Arnheim, es fundamental para esta autora la búsqueda de orden y equilibrio. Las unidades y ordenaciones, en cualquier estadio del desarrollo, reflejan lo que ha sucedido en estadios más tempranos. Ella también considera, al igual que la mayoría de los autores, que los garabatos son el primer estadio. Además de la búsqueda de orden y equilibrio también atribuye gran importancia al modo en que los dibujos incorporan, en cada estadio, unidades que caracterizaban a la etapa anterior. Asimismo, aunque de forma menos directa, un estadio anterior puede influir sobre la ordenación general de unidades. Su análisis se centra en el conjunto de los que denomina «arte auto-didacta», y que abarcaría hasta los cinco años aproximadamente, que es la edad en que se suele comenzar a enseñar a los niños a copiar los esquemas habituales en la sociedad<sup>38</sup>. Hasta esta edad, los niños atravesarían por cuatro estadios generales, en los que se va desarrollando su expresión plástica, y que son:

*Estadio de los patrones* (1-2 años). En esta etapa el niño dibuja los garabatos básicos, veinte clases de trazos que muestran variaciones de la tensión muscular que no requieren control visual, y que demostrarían que en los seres humanos es natural desde muy pequeños una forma básica de aptitud para el dibujo. Son estructuras lineales tan elementales que pueden encontrarse en cualquier dibujo, por lo que su importancia es tal que no sólo permiten una descripción detallada y global del trabajo de los niños pequeños, sino que constituirían además los cimientos del arte. Algunos de estos garabatos los dibuja además en *patrones de disposición*. E. Estrada, basándose en esta clasificación, amplía los códigos de signos del garabateo, proponiendo una clasificación a su vez en la que incluye las connotaciones más destacadas que se les pueden atribuir, así como las aplicaciones más frecuentes<sup>39</sup>.

*Estadio de las figuras* (2-3 años). Aparecen en primer lugar las *formas de diagramas nacientes*, y más tarde, los *diagramas* propiamente dichos, o figuras definidas y delineadas.

*Estadio del dibujo de arte espontáneo* (3-4 años). Aquí parecen las *combinaciones* (unidades de dos diagramas) y los *agregados*, o unidades de tres o más diagramas. También en este estadio los niños comienzan a dibujar estructuras lineales equilibradas, llamadas *mandalas*, *soles* y *radiales*.

*Estadio pictórico* (4-5 años). En esta última etapa, el niño realiza trabajos pictóricos y dibujos temáticos: figuras humanas, animales, casas, plantas, etc.

<sup>37</sup> R. Arnheim, *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza, 1988.

<sup>38</sup> R. Kellogg, *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid, Cincel, 1987.

<sup>39</sup> E. Estrada Díez op. cit.

En cualquiera de estos estadios, los trabajos se pueden encuadrar por lo general en los *patrones de disposición*, y los dibujos llevan a menudo contornos de figuras implícitos. A medida que el niño evoluciona artísticamente, crea nuevos tipos de estructuras, pero manteniendo muchas de las características de los dibujos de estadios anteriores.

Elliot Eisner ha investigado, desde el ámbito educativo, las tendencias en el arte infantil. Él habló hace tiempo sobre el carácter mitológico de ciertas creencias en educación artística relacionadas con la autoexpresión. Estos mitos hacían referencia a los puntos fuertes en dicha teoría, como el dejar trabajar a los niños solos, sin interferencias, conceder la mayor importancia al proceso, y no al producto, desarrollar al máximo su creatividad o la imposibilidad de evaluar el arte infantil. Ante esto, proponía reemplazar estos mitos por un mayor conocimiento del arte y no condicionar el currículum a estas ideas<sup>40</sup>.

Retomando este planteamiento, recientemente K. Freedman proponía siete nuevos mitos que habrían sustituido a los anteriores en ese proceso, y a los que propone también hacer frente, en línea con nuevos valores que deberían sustituir a los que subyacen en esos mitos, y que están relacionados con un mayor interés por las variables culturales o los aspectos sociales en la producción y apreciación artística, con el objetivo de conseguir una «reconstrucción social de la educación artística»<sup>41</sup>.

Eisner hizo también uno de los estudios más sistemáticos sobre las concepciones en arte infantil, recogiendo las teorías y autores más significativos hasta ese momento, cuando publicó una de sus obras más conocidas: *Educación la visión artística*. En esta obra clave, dedica una parte a analizar las teorías más extendidas sobre el desarrollo y los cambios en el arte infantil, señalando como más destacables las nueve siguientes<sup>42</sup>:

1. *Teoría Gestáltica de Arnheim.*
2. *Relación entre arte infantil y personalidad.*

Propuesta por Alschuler y Hattwick, afirma que los niños maduran, pasan de un interés por la autoexpresión y por reflejar emociones en sus dibujos, a un interés por la representación literal. Esta teoría enlaza con otras que utilizan los dibujos como indicadores de procesos inconscientes, en la tradición psicoanalítica.

<sup>40</sup> E. Eisner, «Examining some myths in art education», *Studies in Art Education*, 15 (3), 7-16, 1973-74.

<sup>41</sup> K. Freedman, «About This Issue: The Social Reconstruction of Art Education», *Studies in Art Education*, 35 (3), 2-5, 1994.

<sup>42</sup> E. W. Eisner, *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós, 1995.

### 3. *Los dibujos infantiles como indicadores de su madurez intelectual.*

Goodenough y Harris consideran que la madurez intelectual corresponde al nivel de formación de conceptos que ha alcanzado el niño. Así, la cantidad de detalles que aparecen en un dibujo infantil, especialmente en la figura humana, sería un índice de la madurez intelectual que habría alcanzado.

### 4. *Teoría de Meier sobre la aptitud artística.*

En la década de los 30, Meier llevó a cabo estudios sobre aptitudes artísticas, identificando los seis factores que más contribuirían a ella. La mitad de ellos dependerían de la herencia, y el resto, del entorno, siendo interactivos entre ellos. Estos factores son la habilidad manual, la perseverancia y la inteligencia, que serían los dependientes de la herencia, y la facilidad perceptiva, la imaginación creativa y el juicio estético, consecuencia de la educación.

### 5. *Teoría de la capacidad creativa de Lowenfeld.*

### 6. *La educación por el arte de Read.*

### 7. *Teoría de la «percepción-delineación» de McFee.*

En esta teoría entrarían en juego cuatro factores que afectan al desarrollo del arte infantil:

a) La disposición del niño. Incluye factores como su desarrollo físico, perceptivo, su inteligencia, sus respuestas y la cultura adquirida.

b) El entorno psicológico en el que va a trabajar, incluyendo el nivel de apoyo o amenaza existente en este entorno, las recompensas o los castigos.

c) El manejo de información. Depende de su capacidad para manejar detalles, su inteligencia, su organización perceptiva.

d) Las habilidades de delineación: capacidad para manipular el medio, capacidad creativa y para diseñar cualidades formales.

### 8. *Teoría de la imaginación creadora de Vigotsky.*

Según Vigotsky, existen dos tipos básicos de impulsos: el reproductor o reproductivo, por el cual el ser humano reproduce o representa normas de conducta ya creadas o elaboradas, y la función creadora o combinadora, por la cual reelabora o crea nuevos elementos de experiencias; esta actividad sería la imaginación o fantasía, de la que depende la creación artística, y que estaría en relación directa con la experiencia acumulada, con su riqueza y variedad. De ahí que afirme, en *La imaginación y el arte en la infancia*, que la imaginación

del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia, y que a cada periodo infantil corresponde su propia forma de creación.

#### 9. *Teoría de Guilford sobre la estructura del funcionamiento intelectual.*

Guilford suponía que hay cinco operaciones diferentes en el proceso mental: conocimiento, memoria, producción convergente, producción divergente y evaluación. La capacidad creadora o creatividad se consideraría una producción divergente; ésta es la función opuesta a la producción convergente, que es a la que se da más importancia en la educación elemental, y que busca el razonamiento en el sentido de respuestas correctas o soluciones apropiadas, mientras que en el divergente no existe una respuesta correcta o el número de soluciones posibles es amplio; por ello es muy importante en el sistema educacional.

Por último, Eisner identifica cuatro factores generales relacionados con la producción de formas visuales:

- a) La habilidad en el tratamiento del material.
- b) La habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas entre las formas producidas en la propia obra, entre las formas observadas en el entorno y entre las formas observadas como imágenes mentales.
- c) Habilidad en inventar formas que satisfagan a quien las realiza dentro de los límites del material con el cual está trabajando.
- d) Habilidad en la creación de orden espacial, orden estético y capacidad expresiva.

Concluye Eisner destacando que el punto central que quizá subyace a estas nociones es que el desarrollo de la complejidad cognitiva-perceptiva es inherente tanto a la percepción como a la creación artística, y que es responsabilidad de la educación artística incentivar todos estos aspectos de la capacidad humana.

## 6. EL ARTE INFANTIL EN LAS TEORÍAS COGNITIVAS

Desde este punto de vista, algunos autores hablan de tres periodos diferenciados en cuanto a cómo se han enfocado las teorías sobre el dibujo infantil<sup>43</sup>. Habría un primer periodo en el que estas obras eran vistas como producto de las ideas de los niños sobre los objetos, y no como producto de su experiencia perceptiva. Este enfoque fue el predominante en los primeros

---

<sup>43</sup> E. Strommen, «A Century of Children Drawing: The Evolution of Theory and Research Concerning the Drawings of Children». *Visual Arts Research*, 14, (2), 13-24, 1988.

años, como hemos visto anteriormente, y tuvo en Kerchsteiner y Luquet a sus principales difusores, pues influyeron decisivamente en muchos autores de esa época. El segundo periodo puede iniciarse con la publicación en 1974 de *Arte y percepción visual*, de Arnheim, y se caracterizaría por considerar a la experiencia perceptiva como la fuente primordial de los contenidos de las obras, siendo más secundario el papel de las ideas. Por último, a partir de la década de los ochenta cobraría importancia una tercera perspectiva teórica, en la que los dibujos son estudiados más allá de su ejecución. Retomando la teoría piagetiana, la denominada *teoría de los sistemas de dibujo* contempla la organización espacial única de los dibujos infantiles como el mayor fenómeno por explicar. Esta teoría tiene en Freeman y Willats dos de sus teóricos más significativos, y describe el desarrollo del dibujo en términos de habilidad, en la que diversos factores pueden afectar a la ejecución del dibujo. Al contrario que sus predecesores, esta teoría no intenta caracterizar de manera exacta lo que ha sido dibujado, sino más bien cómo es representado el tema. Freeman, por ejemplo, argumenta contra las teorías que pretenden saber lo que el niño intenta dibujar sin estudiar la naturaleza de los procedimientos de representación mismos o su forma de adquirirlos. Su teoría ve el desarrollo del dibujo como un proceso de adopción y uso de técnicas culturales específicas para trasladar formas tridimensionales a medios bidimensionales. Esto le ha llevado a estudiar dos áreas de producción de dibujo distintas pero relacionadas: cómo los niños aprenden a representar la organización espacial de un solo objeto y cómo aprenden a representar las relaciones entre dos objetos en una escena. Así, por ejemplo, estudia la forma de representación espacial describiendo la manera en que se representan los rasgos de las formas, y cómo la información contextual afecta a los rasgos que son representados y a los que no lo son<sup>44</sup>. Freeman ha continuado desarrollando investigaciones desde esta perspectiva, retornando y actualizando el planteamiento de Parsons sobre la interpretación de las obras de arte por los niños, a fin de encontrar la formulación más simple para cualquier idea en arte, de manera que el educador sea capaz de hablar con niños muy pequeños, sin interferir en sus ideas sobre la valoración de las obras<sup>45</sup>, o tratando de identificar los recursos cognitivos de que se valen los niños en el desarrollo de sus obras, y si estos recursos son aprovechados por sí mismos o pueden serlo con la ayuda de los adultos<sup>46</sup>.

Como afirma Hargreaves, el enfoque cognitivo constituye la corriente teórica predominante en la psicología evolutiva contemporánea. No es extraño que sea también el enfoque que más se aplique al estudio del arte, como hemos visto anteriormente. Este mismo autor plantea dos tendencias, entre quienes

<sup>44</sup> N. H. Freeman, *Strategies of representation*, New York, Academic Press, 1980.

<sup>45</sup> N. H. Freeman, «Desarrollo de la concepción del arte infantil», en M. Hernández Belver y M. Sánchez Méndez (coord.), *Educación artística y arte infantil*, op. cit.

<sup>46</sup> N. H. Freeman, «Identifying Resources from Which Children Advance into Pictorial Innovation», *Journal of Aesthetic Education*, 31 (4), 25-33, 1997.

creen que los aspectos más interesantes del desarrollo se detienen en la adolescencia, como admiten la mayoría de autores, en la línea de Piaget. y especificando las etapas de desarrollo, como ha hecho Parsons, o quienes creen que esta evolución no se detiene. En otro extremo sitúa a Howard Gardner, que defiende que las principales adquisiciones evolutivas que necesitan los niños para crear o apreciar el arte se efectúan antes de los siete años, aproximadamente, lo que supondría que las «operaciones concretas» de Piaget no serían una parte esencial del desarrollo artístico<sup>47</sup>. Gardner ha desarrollado, efectivamente, muchas investigaciones en torno al niño y su arte, tratando aspectos diversos, como la creatividad o la percepción, o buscando afinidades entre el niño pequeño y el artista adulto, en el supuesto de que el arte proporciona un marco especial, e incluso único, de expresión personal, porque ni unos ni otros se sentirían cómodos al expresar mediante símbolos discursivos sus sentimientos y conceptos más importantes<sup>48</sup>. Desde el *Proyecto Cero*, fundado por Nelson Goodman en 1967, y dirigido por Gardner y Perkins desde los años setenta, se ha profundizado en estudios psicológicos con aplicaciones al ámbito educativo, tratando de especificar los mecanismos cognitivos que subyacen al desarrollo artístico, aunque sin seguir la línea tradicional de una serie de etapas evolutivas con existencia independiente de los sistemas simbólicos individuales, al contrario de lo planteado por la mayoría de los autores, como por ejemplo, M. Parsons en su obra sobre el desarrollo cognitivo en la respuesta a las obras de arte<sup>49</sup>, que sí planteaba unas etapas evolutivas para la apreciación artística, identificando tres tipos de cognición: empírica, moral y estética. Esas tendencias cristalizaron más tarde en una de las teorías más conocidas, la de las *inteligencias múltiples*, que Gardner ha ido perfilando hasta la actualidad. Él propone la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano, de las cuales las dos primeras (lingüística y lógico-matemática) han sido las valoradas en la educación tradicional. Las tres siguientes destacarían especialmente en las bellas artes, aunque cada una de ellas se puede emplear de muchas otras maneras; estas serían la *inteligencia musical*, la *corporal-cinestésica* y la *inteligencia espacial*. Las dos últimas las denomina inteligencias personales, y son la *interpersonal*, o capacidad para interrelacionarse con los demás, y la *intrapersonal*, o capacidad de comprenderse uno mismo. Desde su primera propuesta, en su obra *Inteligencias múltiples*, ha seguido elaborando su teoría, apuntando la posible existencia de otras inteligencias en sus últimas obras<sup>50</sup>.

En los últimos años, además de consolidarse la consideración hacia el arte infantil, con la creación de museos específicos, han proliferado y se han diversificado las investigaciones en torno a este tema. Publicaciones, asignaturas espe-

<sup>47</sup> D. J. Hargreaves, *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata, 1991.

<sup>48</sup> H. Gardner, *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona Paidós, 1994.

<sup>49</sup> M. J. Parsons, *How We Understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

<sup>50</sup> H. Gardner, *La inteligencia reformulada*, Barcelona, Paidós, 2001.

cíficas en los nuevos planes de estudios, Congresos como el celebrado periódicamente por el MUPAI en Madrid, ... reflejan una nueva dinámica que augura una época floreciente para el arte infantil. Nuevas teorías y trabajos aportados por autores consagrados, Como Eisner, Freeman, Matthews o Duncum, algunas de cuyas aportaciones hemos tenido ocasión de conocer recientemente en las dos ediciones del Congreso convocadas hasta ahora, y que se recogen en el presente volumen o en el anterior dedicado al primero de ellos<sup>51</sup>. Duncum, por ejemplo, ha estudiado la relación entre los niños y las funciones sociales del arte<sup>52</sup>, y propone un esquema de diez tipos o modelos para clasificar las formas o estrategias narrativas que utilizan los niños en sus dibujos espontáneos.

Según este autor, la mayoría de esos dibujos no son representaciones de objetos o escenas estáticas, sino que constituyen narraciones gráficas de acontecimientos complejos, tales como batallas, juegos, etc., y que no se han intentado apenas analizar desde el estudio de Luquet, que proponía cuatro tipos de dibujo narrativo que se desarrollarían de acuerdo con una simple secuencia evolutiva. Duncum, en cambio, propone diez categorías, y que define como *acción narrativa, acción física, superposición, repetición, yuxtaposición, evento gráfico, evento secuencia, evento simultáneo, objetos separados y tira de cómic*.

Por su parte Matthews, como vemos en este volumen, revisa la teoría de Piaget, intentando probar que los niños pequeños establecen diferencias en las formas cerradas, a base de una serie de experiencias con sus hijos, en una línea, eso sí, muy piagetiana.

Otros muchos autores, surgidos en ámbitos interdisciplinares, siguen trabajando en torno a este tema, como los mencionados Gardner, Wilson, Golomb y otros muchos que continúan sus estudios en este campo en la actualidad, contribuyendo a ampliar las investigaciones en torno a él, investigaciones que, como decíamos, en los últimos tiempos han adquirido una relevancia y rigor destacables, y cuyas perspectivas en este contexto han sido objeto también de estudios y trabajos recientes<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup> Véase, p. ej., el capítulo «Investigación y dibujo infantil: el dibujo infantil es un dibujo», de R. Marín, en M. Hernández Belver y M. Sánchez Méndez (coord.), *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos, 2000.

<sup>52</sup> P. Duncum, «Children and the Social Functions of Pictures», *Journal of Art & Design Education*, 12 (2), 215-225, 1993.

<sup>53</sup> En este sentido, un buen ejemplo de la confluencia de tendencias y generaciones en el estudio del arte infantil es la reciente compilación de A. Kindier, *Child Development in Art* (1997), donde junto a clásicos como Arnheim se recogen trabajos de autores que representan las últimas tendencias en este campo, como C. Golomb, J. Davis, K. Freeman o el propio B. Wilson.

<sup>54</sup> Ver, p. ej., los trabajos de B. y M. Wilson, «Strategies for a multi-dimensional cross-cultural analysis of children's graphic narratives», *INSEA preconference on research into ideology, learning, evaluation and arts education*, (pp. 217-232), Enschede, Netherlands, National Institute for Curriculum Development; J. Victoria, «Comparison of a Cross-Cultural Ethnic Sample of Object-centered and Scene-centered Children's Drawings», *Visual Arts Research*, 16 (1), 11-19, 1990; I. Brown, «A Cross-Cultural Comparison of Children's Drawing Development», *Visual Arts Research*, 18 (1), 15-21, 1992, o la revista *Journal of Multi-cultural and Cross-cultural Research in Art Education*.

Es evidente que el arte infantil es el tema que ejerce más atención e interés en la educación artística, por múltiples motivos, y que afortunadamente no está agotado, sino que siguen surgiendo aspectos que continúan suscitando el interés de los investigadores. De ahí que cualquier intento de revisión resulte parcial necesariamente, pudiendo únicamente destacarse aquellos aspectos que siguen aportando conocimiento a su desarrollo. En todo este proceso, el cambio de situación del arte infantil ha sido quizá lo más destacable: de ser ignorado a ser considerado también un arte como el de los adultos. Mientras el artista sería el vidente que nos abre los ojos a nuestras emociones, el arte infantil —afirma M. Flannery— podría ser un arte genuino que como tal tendría el poder de abrir también nuestros ojos a nosotros mismos. La diferencia entre ambos —el arte adulto y el infantil— radica únicamente en que el adulto es más consciente del proceso<sup>55</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, I. (2000): «Estereotipo, integración cultural y creatividad», en HERNÁNDEZ BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M., *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos.
- ALLAND, A. (1983): *Playing with form. Children Draw in Six Cultures*, N. Y., Columbia Univ. Press.
- ARAÑO GISBERT, J. C. (1983): *El desarrollo de la capacidad creadora y las enseñanzas artísticas del bachillerato*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- ARIÈS, P. (1962): *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, N.Y., Random House Vintage Books.
- ARMSTRONG, T. (1985): *The radiant child*, Wheaton III: The Theosophical Publishing House.
- ARNHEIM, R. (1964): *El pensamiento visual*, Buenos Aires, Eudeba.
- (1988): *Arte y percepción visual*, Madrid, Alianza.
- ATKINSON, D. (1991): «How Children use Drawing», *Journal of Art & Design Education*, 10 (1), 57-72.
- (1993): «Representation and Experience in Children's Drawing», *Journal of Art & Design Education*, 12 (1), 85-104.
- AUBIN, H. (1974): *El dibujo del niño inadaptado*, Barcelona, Laja.
- BACHELARD, G. (1982): *La poética de la ensoñación*, México, FCE.
- BERNSON, M. (1962): *Del garabato al dibujo*, Buenos Aires, Kapelusz.
- BIJOU, S. W. y Baer, D. M. (1977): *Psicología del desarrollo infantil*, México, Trillas.
- BLANK, P.; MASSEY, C.; GARDNER, H., y WINNER, E. (1991): «Perceiving what paintings express», en CROZIER, W. R. y CHAPMAN, A. J (eds.): *Cognitive Processes in the Perception of Art*, Amsterdam, North Holland.
- BLANCO Y ROLDÁN, A. (1920): *El dibujo libre y espontáneo de los niños*.

<sup>55</sup> M. Flannery, «The Collingwood Aesthetic: Is Child Art Art Proper?», *Visual Arts Research*, 14, (2), 25-37, 1988.

- BOIX, E. (1986): *El arte en la escuela*, Barcelona, Polígrafa.
- BOUTONIER, J. (1953): *Les dessins des enfants*, París, Ed. du Scarabée.
- (1980): *El dibujo en el niño normal y anormal*, Buenos Aires, Paidós.
- BOWER, T. (1979): *El mundo perceptivo del niño*, Madrid, Morata.
- BOYLAN, M. (1977): *Desarrollo del sentido artístico del niño*, México, Cultural.
- BRADLEY, S. (1992): *Concepciones de la infancia*, Madrid, Alianza.
- BRAUNSCHVIG, M. (1907): *L'art et l'enfant*, París, Didier.
- (1914): *El arte y el niño. Ensayo sobre educación estética*, Madrid, Ed. Jorro.
- BROWN, D. D. (1897): *Notes on Children Drawings*, Berkeley.
- BROWN, I. (1992): «A Cross-Cultural Comparison of Children's Drawing Development», *Visual Arts Research*. 18 (1), 15-21.
- BRUNER, J. S. (1961): *The process of education*, Cambridge, Harvard Univ. Press.
- (1972): *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, Montaner y Simón.
- (1987): *La importancia de la educación*, Barcelona, Paidós.
- (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid, Morata.
- BRUNER, J. S. y HASTE, H. (eds.) (1990): *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós.
- BUTTERWORTH, G. (ed.) (1977): *The child 's representation of the world*, N. Y., Plenum Press.
- BUTZ, N. (1959): *Arte creador infantil*, Barcelona, Leda.
- BUZIO DE TORRES, C. (1998): «Joaquín Torres-García: Arte y Pedagogía», en *Infancia y arte moderno*, Valencia, IVAM.
- CABANELLAS, I. (1989): «Análisis de imágenes plásticas infantiles: Una lectura entre la certeza y la duda», *Arte, Individuo y Sociedad*, 5, 21-50.
- (1989): *Orígenes de la imagen plástica del niño*, Madrid, Ed. Complutense.
- (2000): «Diálogos entre ciencia y arte: un modelo de investigación», en M. Hernández Belver y M. Sánchez Méndez (coords.), *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos.
- CARDOSO, C. et al. (1972): *Arte infantil, linguagem plástica*, Lisboa, Meridiano.
- CATÁLOGO (1996): *La infancia del arte. Arte de los niños y arte moderno en España*, Teruel/Logroño, Museo de Teruel/Cultural Rioja.
- (1998): *Infancia y arte moderno*, Valencia, IVAM.
- (1999): *A. Ferrant, Melendreras, Tono: 3 propuestas para niños*, Valencia, L'Eixam ed./IVAM.
- CARON PARGUE, J. (1987): «Dessin et signification chez l'enfant», *Archives de Psychologie*, 55, 213.
- CIZEK, F. (1927): *Children's Colored Paper Work*, N. Y., G. E. Stechert & Co.
- COHEN, D. y MACKETH, S. A. (1993): *El desarrollo de la imaginación. Los mundos privados de la infancia*, Barcelona, Paidós.
- COOKE, E. (1885-1886): «Art Teaching and Child Nature», *Journal of Education*, diciembre/enero.
- CORMAN, L. (1971): *El test de los garabatos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- COSSETTINI, L. (1968): *Del juego al arte infantil*, Buenos Aires, Eudeba.
- COUSINET, R. (1947): *Le dessin dans l'Education Nouvelle*, Paris, L'Ecole Nouvelle Française.

- COX, M. (1992): *Children's Drawings*, London, Penguin Books.
- (1993): *Children's Drawings of the Human Figure*, Hillsdale, L.E.A.
- (1997): *Drawings of People by the Under-5's*, Londres, Falmer Press.
- CHAPMAN, L. H. (1978): *Approaches to Art in Education*, N.Y., Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- CHERRY, C. (1978): *El arte en el niño en edad preescolar*, Barcelona, CEAC.
- DAL PIAZ, R. (1962): *Linguaggio grafico e arte infantile*, Turín, SEI.
- DAVIDO, R. (1976): *Le langage du dessin d'enfant*, París, Presses de la Renaissance.
- DAVIS, J. y GARDNER, H. (1993): «The arts and early childhood education: A cognitive developmental portrait of the young child as artist», en SPODEK, B. (ed.), *Handbook of research in early childhood education*, N.Y., MacMillan.
- DEBIENNE, M.-C. (1977): *El dibujo en el niño*, Barcelona, Planeta.
- DEPOUILLY, J. (1965): *Niños y primitivos*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1998): *Apprenez à regarder les dessins de vos enfants*, París, Samogy éditions d'art.
- DELVAL, J. A. (1975): *El animismo y el pensamiento infantil*, Madrid, Siglo XXI.
- DE MAUSE, L. et al. (1994): *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- DI LEO, J. H. (1978): *Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica*, Buenos Aires, Paidós.
- DONALDSON, D. A. (1984): *La mente de los niños*, Madrid, Morata.
- DUBORGEL, B. (1981): *El dibujo del niño: estructuras y símbolos*, Barcelona, Paidós.
- DUNCUM, P. (1993): «Children and the Social Functions of Pictures», *Journal of Art & Design Education*, 12 (2), 215-225.
- (1993): «Ten Types of Narrative Drawing Among Children's Spontaneous Picture-Making», *Visual Arts Research*, 19 (1), 20-29.
- DUQUET, P. (1956): *Los recortes pegados en el arte infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ECHIVARRÍA, M. E. (1979): *Grafología infantil. Interpretación del garabato al dibujo y a la escritura infantil*. Buenos Aires, Psique.
- EFLAND, A. D. (1990): *A History of Art Education*, N.Y., Teachers College Press.
- EISNER, E. W. (1973-4): «Examining some myths in art education», *Studies in Art Education*, 15 (3), 7-16.
- (1995): *Educación la visión artística*, Barcelona, Paidós.
- (ed.) (1976): *The Arts, Human Development, and Education*, McCutchan Publishing Corporation, California.
- ENG, H. (1931): *The Psychology of Children's Drawings*, Londres, Routledge.
- ERIKSON, E. H. (1983): *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Horme.
- ESCORIZA, J. y BOL, C. (1993): *Expresión y representación de la actividad gráfica infantil*, Barcelona, PPE.
- ESPRIU VIZCAÍNO, R. M. (1993): *El niño y la creatividad*, México, Trillas.
- ESTRADA DÍEZ, E. (1988): *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*, Madrid, Ed. Complutense.
- (1991): *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*, Zaragoza, Mira Ed.
- FABREGAT, E. (1966): *El dibujo infantil. Metodología*, México, Ed. Fernández.
- FERRANT, A. (1933): «Esplendor y proyección de los dibujos infantiles», *A.C.*, n.º 10, Barcelona, 2.º trimestre, 34-35.

- (1997): *Todo se parece a algo. Escritos críticos y testimonios*, Madrid, Visor.
- FERRANT, A. y GOERITZ, M. (eds.) (1948): *Creaciones*, Madrid, Clan.
- FLANNERY, M. (1988): «The Collingwood Aesthetic: Is Child Art Art Proper?», *Visual Arts Research*, 14, (2), 25-37.
- FRANCASTEL, P. (1984): *Pintura y sociedad*, Madrid, Cátedra.
- FREEDMAN, K. (1994): «About This Issue: The Social Reconstruction of Art Education», *Studies in Art Education*, 35 (3), 2-5.
- FREEMAN, N. H. (1980): *Strategies of representation*, New York, Academic Press.
- (1997): «Identifying Resources from Which Children Advance into Pictorial Innovation», *Journal of Aesthetic Education*, 31 (4), 25-33.
- (2000): «Desarrollo de la concepción del arte infantil», en M. HERNÁNDEZ BELVER Y M. SÁNCHEZ MÉNDEZ (coord.), *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos.
- FREEMAN, N. H., y COK, M. V. (eds.) (1985): *Visual Order: the Nature and Development of Pictorial Representation*, Cambridge University Press.
- FREINET, C. (1984): *Métodos naturales. 2. El aprendizaje del dibujo*, Barcelona, Martínez Roca.
- FREINET, E. (1979): *Dibujos y pinturas de niños*, Barcelona, Laja.
- FURTH, G. M. (1992): *El secreto mundo de los dibujos*, Barcelona, Luciérnaga.
- GAITSKELL, C. y HURWITZ, A. (1970): *Children and their art: methods for the elementary school*, N.Y., Harcourt, Brace and Co.
- GARCÍA-BERMEJO, S. (1978): *El color en el arte infantil*, Madrid, Cepe.
- GARCÍA GARCÍA, F. (1981): *Creatividad e imagen en los niños*, Madrid, MEC.
- GARDNER, H. (1980): *Artful scribbles: The significance of children's drawings*, N.Y., Basic Books.
- (1980): *Gribouillages et dessins d'enfants. Leur signification*, Bruselas, P. Mar-daga.
- (1981): «Children's perceptions of works of art: a developmental portrait», en O'HARE, D., *Psychology and the Arts*, Brighton, Harvester Press.
- (1994): *Educación artística y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- (1999): *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H., WINNER, E., y KIRCHNER, M. (1975): «Children's conceptions of the arts», *Journal of Aesthetic Education*, 9 (3), 61-77.
- GARÍN LLOMBART, F. V., SÁNCHEZ MÉNDEZ, M., et. al. (1980): *Una experiencia pedagógica. La exposición «el niño y el museo»*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- GASCH, S. (1953): *El arte de los niños*, Barcelona, Ed. Pen.
- GEBOTYS, R. J., y CUPCHICK, G. C. (1989): «Perception and Production in Children's Art», *Visual Art Research*, 15 (1), 55-67.
- GENNARI, M. (1997): *La educación estética*, Barcelona, Paidós.
- GIL AMEJEIRAS, M. T. (1982): «Creatividad y problemática de la educación artístico plástica», *Innovación Creadora*, 14-15, 239-256.
- (1994): «Historia de la Cátedra de Pedagogía del Dibujo», *I.ªs Jornadas de Historia de la Educación Artística*, Barcelona, Facultad de Bellas Artes.
- GILHAM, B. (1980): *Desarrollo infantil*, Madrid, Morata.

- GIRAL, M. D. (1974): *Las manos de los niños*, Barcelona, Nova Terra.
- GLOTON, R. (1978): *El arte en la escuela*, Barcelona, Planeta.
- GLOTON, R. y CLERO, C. (1972): *La creatividad en el niño*, Madrid, Narcea.
- GMELIN, O. F. (1980): *Mamam est un éléphant: un nouveau langage révéle aux parents: l'univers symbolique du dessin d'enfant*, París, Mercure de France.
- GOLOMB, C. (1974): *Young Children's Sculpture and Drawing: A Study in Representational Development*. Cambridge, Harvard Univ. Press.
- (1989): *The Child's Creation of a Pictorial World: Studies in the Psychology of Art*, Berkeley, University of California Press.
- (1993a): «Art and the Young Child: Another Look at the Developmental Question», *Visual Arts Research*, 19 (1), 1-15.
- (1993b): «Rudolf Arnheim and the psychology of child art», *Journal of Aesthetic Education*, 27 (4), 11-29.
- GOODENOUGH, F. (1970): *Test de inteligencia infantil*, Buenos Aires, Paidós.
- GOODNOW, J. (1981): *El dibujo infantil*, Madrid, Morata.
- GOTZE, C. (1898): *Das Kind als Künstler*, Hamburgo.
- GROSSE, E. (1894): *Die Anfänge der Kunst*, Friburgo.
- GUILLAUME, P. (1950): *L'imitation chez l'enfant*, París, PUF.
- HAMBLEN, K. A. (1999): «Local Art Knowledge: Within Children's Art Work and Outside School Culture», *Visual Arts Research*, 25 (2), 14-24.
- HARGREAVES, D. J. (1991): *Infancia y educación artística*, Madrid, Morata.
- HARRIS, D. (1969): «Psychological Aspects of Children's Drawings», en *Education Through Art: Humanism in a Technological Age*, Papers of the 19th World Congress of the INSEA, N.Y.
- HARRIS, D. B. (1982): *El test de Goodenough*, Barcelona, Paidós.
- HARRIS, P. (1992): *Los niños y las emociones*, Madrid, Alianza.
- HENS, M. (1991): *La evolución del dibujo*, Córdoba, Agazzi.
- HERNÁNDEZ BELVER, M. (coord.) (1995): *El arte de los niños*, Madrid, Fundamentos.
- HERNÁNDEZ BELVER, M. y ULLÁN, A. M. (1995): «El Museo Pedagógico de Arte Infantil como contexto de investigación», en M. HERNÁNDEZ BELVER (coord.): *El arte de los niños*, Madrid, Fundamentos.
- HERNÁNDEZ BELVER, M. y SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (2000): *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos.
- HESS, W. (1978): *Documentos para la comprensión del arte moderno*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- HOLLOWAY, G. E. T. (1982): *Concepción del espacio en el niño según Pinget*, Barcelona, Paidós.
- HOYLAND, M. (1977): *Desarrollo del sentido artístico del niño*, México, Publicaciones Cultural.
- HUGNET, G. (1931): «Joan Miró ou l'enfance de l'art», *Cahiers d'Art*, 7-8, 338.
- HURWITZ, A. y DAY, M. (1995): *Children and their Art*, Texas, Harcourt Bruce.
- JAMESON, K. (1968): *Art and the Young Child*, N.Y., Viking Press.
- JESUALDO, (1950): *La expresión creadora del niño*, Buenos Aires, Poseidón.
- JOHNSTONE, W. (s.f.): *Child art to man art*, Londres, McMillan.
- JOVÉ, J. J. (1994): *Desarrollo de la expresión gráfica*, Barcelona, ICE de la UB/Horsori.

- KANDINSKY, W. (1989): *El jinete azul*, Barcelona, Paidós.
- KELLOG, R. (1967): *The psychology of children's art*, N.Y., CRM ass. of Random House.
- KELLOGG, R. (1987): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid, Cincel.
- KERCHENSTEINER, G. D. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, Munich, Gerber.
- KLEE, P. (1974): *Bosquejos pedagógicos*, Caracas, Monte Ávila.
- (1993): *Diarios 1898-1918*, Madrid, Alianza.
- KINDLER, A. (ed.) (1997): *Child Development in Art*, Reston, VA National Art Education Association.
- KOHL, M. A. (1999): *Arte infantil*, Madrid, Narcea.
- KOPPITZ, E. M. (1976): *El dibujo de la figura humana en los niños*, Buenos Aires, Guadalupe.
- KORZENIK, D. (1981): «Is children's work art? Some historical views», *Art Education*, 34 (5), 20-24.
- KREITLER, H. y KREITLER, S. (1977): *Children drawing*, Cambridge, Harvard Univ. Press.
- LANCASTER, J. (1991): *Las artes en la educación primaria*, Madrid, Morata.
- LANGE-KUETTNER, C. y THOMAS, G. V. (eds.) (1995): *Drawing and Looting: Theoretical Approaches to Pictorial Representation in Children*, Londres, Harvester Press.
- LARK, B. (1965): *La educación artística del niño*, Buenos Aires, Paidós.
- LARK-HOROVITZ, B. et al. (1967): *Understanding children's art for better teaching*, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Books.
- LASCARIS, P. A. (1928): *L'éducation esthétique de l'enfant*, París, Alcan.
- LEACH, P. (1992): *La infancia*, Barcelona, Plaza y Janés.
- LEEDS, J. A. (1989): «The History of Attitudes Toward Childrens's Art», *Studies in Art Education*, 30 (2), 93-103.
- LEO, J. H. (1978): *Los dibujos de los niños como ayuda diagnóstica*, Buenos Aires, Paidós.
- LEWIS, H. P. (1966): *Child art, the beginnings of self-affirmation*, Berkeley, Diablo Press.
- LINDSTROM, M. (1957): *Children's Art*, Berkeley, California Univ. Press.
- LOWENFELD, V. (1961): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1973): *El niño y su arte*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITAIN, W. (1984): *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz.
- LUQUET, G. H. (1927): *Le dessin enfantin*, París, Librairie Félix Alcan.
- LURÇAT, L. (1982): *Pintar, dibujar, escribir, pensar. El grafismo en el preescolar*, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- MACHWITZ, G. C. (1974): *L'expression plastique chez l'adolescent*, París, Nathan.
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1928): *El dibujo infantil (Psicología y Pedagogía)*, Cáceres, Est. Tip. de «El Noticiero».
- MALVERN, S. B. (1995): «Inventing "Child art": Frank Cizek and Modernism», *British Journal of Aesthetics*, 35 (3), 262-272.
- MANTOVANI, S. (1964): *Mundo poético infantil*, Buenos Aires, Ateneo.
- MARC, V. et al. (1992): *Premiers dessins d'enfants. Les traces de la mémoire*, París, Nathan.

- MARÍN VIADEL, R. (1988): «El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares», *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 5-29.
- (2000): «Investigación y dibujo infantil: el dibujo infantil es un dibujo», en M. HERNÁNDEZ BELVER y M. SÁNCHEZ MÉNDEZ (coord.): *Educación artística y arte infantil*, Madrid, Fundamentos.
- MATISSE, H. (1993): *Escritos y opiniones sobre el arte*, Madrid, Debate.
- MARTÍNEZ, E. y DELGADO, J. (1981): *El origen de la expresión en niños de 3 a 6 años*, Madrid, Cincel.
- (1982): *El origen de la expresión en niños de 6 a 8 años*, Madrid, Cincel.
- MASRIERA, V. (1917): *Manual de Pedagogía del Dibujo*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando.
- MATTHEWS, J. (1984): «Children drawing: Are young children really scribbling?», *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.
- (1986): «Children's early representation: the construction of meaning», *Inscape*, 2, 12-17.
- (1988): «The young child's early representation and drawing», en BLENKIN, G. M. y KELLY, A. V. (eds.): *Early Childhood Education: a Developmental Curriculum*, London, Paul Chapman.
- (1994): *Helping Children to Draw & Paint in Early Childhood: Children and Visual Representation*, Londres, Hodder & Stoughton.
- (1994): «Deep structures in children's art: Development and Culture», *Visual Arts Research*, 10-25.
- (1999): *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*, Falmer Press.
- MATTHEWS, J. y JESSEL, J. (1993): «Very Young Children Use Electronic Paint: A Study of the Beginnings of Drawing with Traditional Media and Computer Paint-box», *Visual Arts Research*, 19, 1, 47-62.
- MEILI-DWORETZKI, G. (1979): *El dibujo de la figura humana. Su representación y realización por el párvulo*, Barcelona, Oikos-Tau.
- MENDELLOWITZ, D. (1963): *Children are artist*, Cal., Stanford Univ. Press.
- MERDIEU, F. (1974): *Le dessin d'enfant*, París, Ed. Universitaires.
- MERODIO, I. (1981): *Expresión plástica en preescolar y ciclo preparatorio*, Madrid, Narcea.
- MERRIT, H. (1964): *Guilding free expression in children's art*, N.Y., Ed. Holt, Rinehart & Winston.
- MILÁ Y FONTANALS, M. (1878): *Estética infantil*, Barcelona, Ed. C. Verdaguer.
- MORALES, O. (1972): *El niño y su expresión plástica*, Santiago de Chile, Ed. Universitario.
- MUEL, A. (1974): *Mon enfant et ses dessins: le langage des symboles*, París, De. Universitaires.
- MURA, A. (1964): *El dibujo de los niños*, Buenos Aires, Eudeba.
- NAVILLE, P. AZAZZO, et al. (s.f.): *Le dessin chez l'enfant*, París, PUF.
- NEMJAKIS, J. (1977): *Los estilos del dibujo en el psicoanálisis de niños*, Buenos Aires, Alex Ed.
- NEPERUD, R. W. y FREEDMAN, K. (1988): «Bases of Children's Visual Preferences and Discriminations», *Visual Arts Research*, 14, 1, 83-88.
- OLDHAM, H. (1940): *Child Expression in colour and form*, Londres, Ed. John Lane.

- OLIVERO FERRARIS, A. (1977): *Les dessins d'enfants et leur signification*, Verviers, Marabout.
- ONIEVA, J. M. (1988): *El problema del símbolo en el desarrollo gráfico del niño*, Córdoba, Diputación Provincial.
- OZINGA, G. (1961): *L'activité créatrice et l'enfant*, Lovaina, Vender.
- PARISER, D. (1997): «Conceptions of Children's Artistic Giftedness from Modern and Postmodern Perspectives», *Journal of Aesthetic Education*, 31 (4), 35-47.
- PARSONS, M. (1987): *How we understand art*, N.Y., Cambridge Univ. Press.
- PÉREZ, B. (1888): *L'art et la poésie chez l'enfant*, París, Ancienne Librairie Germer Baillière.
- PIAGET, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*, México, FCE.
- (1993): *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1980): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- PINOL-DOURIEZ, M. (1979): *La construcción del espacio en el niño*, Madrid, P. del Río.
- PIZZO RUSSO, L. (1988): *Il disegno infantile. Storia teoria pratiche*, Palermo, Aesthonica.
- PRUDHOMMEAU, M. (1947): *Le dessin chez l'enfant*, París, PUF.
- PUIG ÁLVAREZ, E. (1976): *Primeros trazos*, Madrid, Cepe.
- PUJOL-AVELLANA, (1974): *Estudio de arte infantil. Libro Guía 1. Profesor*, Barcelona, Ayuntamiento de Barcelona.
- QUAGLIA, R. y SAGLUIONE, G. (1979): *Il disegno infantile: Nuove linee interpretative*, Florencia, Ginti Barbera.
- READ, H. (1957): *The Significance of Children's Art and Art as Symbolic Language*, Vancouver, Univ. of British Columbia.
- READ, H. (1971): *Las raíces del arte*, Buenos Aires, Infinito.
- (1982): *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós.
- RICCI, C. (1887): *L'arte dei bambini*, Bolonia, Zanichelli.
- RICHARDSON, M. (1948): *Art and the Child*, London, University of London Press.
- RÍOS GONZÁLEZ, J. A. (1974): *Juguetes, cine, deportes y arte infantil*, Madrid, Marsiega.
- RODRÍGUEZ, J. (1958): *El arte del niño*, Madrid, CSIC.
- ROUMA, G. (1913): *Le langage graphique de l'enfant*, París, Misch. et Thron.
- (1919): *El lenguaje gráfico del niño. Psicología del dibujo espontáneo de los niños*, La Habana.
- ROUSSEAU, J. J. (1973): *Emilio o de la Educación*, Barcelona, Fontanella.
- RUSKIN, J. (1891): *The elements of drawing*, N. Y., Wiley & Sons.
- SALVADOR ALCAIDE, A. (1982): *Conocer al niño a través del dibujo*, Madrid, Narcea.
- SÁNCHEZ ALARCÓN, A. (1991): *Un análisis expresivo y estético de dibujos infantiles*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. (1982): *El collage infantil. Aspectos artísticos y pedagógicos*, Barcelona, Nestlé.
- (1982): *Textos, fuentes, datos y comentarios sobre la evolución histórica de la integración de las artes plásticas en la educación general, y de las enseñanzas artísticas*, Madrid.
- SÁNCHEZ MÉNDEZ, M. y DE LA ORDEN HOZ, A. (1966): *Formas y colores*, Salamanca, Anaya.

- SAURA, A. (1996): «Nota sobre el dibujo infantil», en *La infancia del arte. Arte de los niños y arte moderno en España*, Teruel-Logroño, Museo de Teruel-Cultural Rioja.
- SMITH, N. R. (1983): *Experience and Art: Teaching Children to Paint*, N.Y., Columbia University Teachers' College Press.
- SMITH, N. R. y FUCIGNA, C. (1988): «Drawing Systems in Children's Pictures: Contour and Form», *Visual Arts Research*, 14, 1, 66-75.
- SMITH, P. (1989): «Lowenfeld in a Viennese Perspective: Formative Influences for the American Art Educator», *Studies in Art Education*, 30 (2), 104-114.
- STERN, A. (1962): *Comprensión del arte infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1969): *Interpretación del arte infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1972): *El lenguaje plástico*, Buenos Aires, Kapelusz.
- (1977): *La expresión*, Barcelona, Ed. Promoción Cultural.
- (1981): *Aspectos y técnicas de la pintura infantil*, Buenos Aires, Kapelusz.
- STOKVIS, W. (1987): *Cobra. Movimiento artístico internacional de la segunda post-guerra*, Barcelona, Poligrafía.
- STROMMEN, E. (1988): «A Century of Children Drawing: The Evolution of Theory and Research Concerning the Drawings of Children», *Visual Arts Research*, 14, (2), 13-24.
- SULLY, J. (1896): *Studies of Childhood*, Londres, Longmans, Green.
- (1897): *Children's Ways*, Londres, Longmans, Green.
- THOMAS, G. V. y SILK, A. M. J. (1998): *Psicología del disegno infantile*, Bologna, il Mulino.
- THOMPSON, C. M. (ed.) (1995): *The Visual Arts and Early Childhood learning*, NAEA.
- TOMLINSON, R. R. (1944): *Children as artists*, London, Penguin Books.
- TOPFFER, R. (1907): *Réflexions et menus propos d'un peintre genevois*, París, Librairie Hachette.
- TORRES-GARCÍA, J. (1930): «Dibujos de niños», *Recherches sur la morphologie comparée des arts*, 1, París.
- (1984): *Universalismo constructivo*, Madrid, Alianza.
- TRIANDIS, H. C. y BERRY, J. W. (eds.) (1980): *Handbook of Cross-Cultural Psychology*. Boston, Allyn & Bacon.
- TROMBETTA, C. (1995): *Strategie cognitive nei disegni infantili*, Roma, Armando.
- TUMAN, D. M. (1999): «Gender Style as Form and Content: An Examination of Gender Stereotypes in the Subject Preference of Children's Drawing», *Studies in Art Education*, 41 (1): 40-60.
- UZDIL, J. (1974): *Cáry, klykyháky, panaci a auta*, Praga, Státní pedagogické nakladatelství.
- VALDÉS, R. (1985): *El desarrollo psicológico del niño*, La Habana, Ed. Científico-Técnica.
- VENEGAS, M. P. (1982): *El mundo del niño*, Madrid, Ministerio de Cultura.
- VELLUGUINA, N. A. (1983): *La creación artística y el niño*, La Habana, Pedagógica.
- VICTORIA, J. (1990): «Comparison of a Cross-Cultural Ethnic Sample of Object-centered and Scene-centered Children's Drawings», *Visual Arts Research*, 16 (1), 11-19.
- VIGOTSKY, L. S. (1990): *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid, Akal.
- VIOLA, W. (1936): *Child art and Frank Cizek*, N. Y., John Day.

- VURPILLOT, E. (1972): *Le monde visuel du jeune enfant*, París, PUF.
- VV.AA. (1949): *El dibujo infantil en la Antigua Escuela del Mar*, Barcelona, Garbí, 1949.
- VV.AA. (1951): *Le dessin chez l'enfant*, París, PUF.
- VV.AA. (1995): *The arts and children: A success sotry*, Baltimore, Maryland, Alliance for Arts Education.
- VV.AA. (1998): *Bambini, spazi, relazioni*, Reggio Children, Comune di Reggio Emilia.
- WALLON, H. (1984): *La evolución psicológica del niño*, Barcelona, Crítica.
- WALLON, H. y LURÇAT, L. (1968): *El dibujo del personaje del niño*, Buenos Aires, Proteo.
- (1987): *Dessin. espace et schéma corporel chez l'enfant*. París, ESF.
- WIDLOECHER, D. (1982): *Los dibujos de los niños*, Barcelona, Herder.
- WILLATS, J. (1977): «How children learn to draw realistic pictures», *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 29, 1-16.
- (1992): «The representation os extendedness in children's drawings of sticks and discs», *Child Development*, 63, 692-710.
- (1997): *Art and Representation: New Principies in the Analysi.s of Pictures*. Princeton, Univ. Press.
- WINNICOTT, D. W. (1981): *El proceso de maduración del niño*. Barcelona, Laia.
- WILSON, B. (1992): «Primitivism, the avant garde, and the art of little children», en THISTLEWOOD, D. (ed.): *Drawing: Research and development*, 14-25, Harlow, Essex, Longman.
- (1999): «Becoming Japanese: Manga, Children's Drawings, and the Construction of National Character», *Visual Arts Research*, 25 (2), 48-60.
- WILSON, B. y WILSON, M. (1977): «An iconoclastic view of the imagery sources of the drawings of young people», *Art Education*, 30 (1), 5-11.
- WILSON, B.; HURWITZ, A. y WILSON, M. (1987): *Teaching drawing from art*, Worcester, MA., Davis Pub.
- WINNER, E. (1994): *Invented worlds. The Psychology of the Arts*, Harvard University Press.
- (1996): *Gifted children: Myths and realities*, N.Y., Basic Books.