

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos
Aires, Buenos Aires, 2013.

La utilización del dibujo en la investigación de nociones infantiles.

Tau, Ramiro.

Cita:

Tau, Ramiro (2013). *La utilización del dibujo en la investigación de nociones infantiles*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/351>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/F6b>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA UTILIZACIÓN DEL DIBUJO EN LA INVESTIGACIÓN DE NOCIONES INFANTILES

Tau, Ramiro

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

Resumen

Se revisan los principales antecedentes teóricos referidos a las producciones plásticas de la infancia -en particular al dibujo-. A partir de los giros iniciados por el Iluminismo y de la transformación de la noción de niñez profundizada durante el siglo XX, se estableció un campo heterogéneo de estudios sobre las manifestaciones plásticas infantiles. Allí, se destacaron las exploraciones heredadas de las tesis freudianas, constituidas en torno al concepto de proyección. Las investigaciones de esta línea fueron de corte clínico, y condujeron a la creación de instrumentos de carácter diagnóstico. La psicología piagetiana ha sido una de las perspectivas teóricas que más ha influido en la psicología de la infancia, a partir de sus exploraciones sobre el desarrollo cognitivo. Sin embargo, ha contribuido escasamente a la comprensión del papel del dibujo en la exploración de las nociones sobre lo real. Se intenta mostrar que esta relativa ausencia de exploraciones con y sobre el dibujo se debe a la especificidad de las nociones exploradas inicialmente. Tomando como referencia una investigación propia sobre el desarrollo de la noción de muerte, se muestra la utilidad y función que puede cumplir el uso del dibujo en los diseños de entrevistas clínico-críticas con niños.

Palabras clave

Dibujo, Desarrollo, Investigación, Niños

Abstract

THE UTILIZATION OF DRAWING IN RESEARCH ON CHILDREN'S NOTIONS
In the present work we revise the main theoretical precedents regarding children's artistic productions -drawing, in particular-. Following the turns started by the Illuminism and the transformation of the notion of childhood which has been further studied in the XX century, a heterogeneous field of studies on children's artistic productions, has established. In those studies, the explorations inherited from the Freudian theses formed around the concept of projection, have been underlined. Researches following this line of study have had a clinical orientation and conducted to the creation of diagnosis instruments. The Piagetian genetic psychology has been one of the theoretical perspectives which influenced the most child psychology, after its investigations on cognitive development. However, it has scantily contributed to the comprehension of the role of drawing in researches on the notions on the real. We intend to show that the relative absence of researches on and about drawing is due to the specificity of the notions explored initially. Taking as a reference our own research on the development of the notion of death, we show the utility and function that can bring the use of drawing in the designs of clinical-critical interviews with children.

Key words

Drawing, Development, Research, Children

Si bien pueden hallarse intereses puntuales acerca de las expresiones plásticas infantiles, estos son raros en cantidad y consecuencias para la concepción de la infancia, antes de eclosión de las ideas que orbitaron en torno a la Revolución Francesa. En particular, el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau sobre la niñez configuró una imagen notable para su época, inédita hasta ese momento: el conocimiento sobre el niño no puede ser reducido al conocimiento que se tiene sobre el adulto. La sencillez y obviedad con que una afirmación semejante se nos presenta en la actualidad debe ser apreciada, para comprenderla ajustadamente, sobre el telón de fondo de la concepción adultomórfica del niño. En su estudio sobre la historia del dibujo infantil, Kelly (2004), recuerda de qué manera en su obra de 1761, *Julie ou La Nouvelle Héloïse: Lettres de deux amans, habitans d'une petite ville au pied des Alpes*, Rousseau introduce una distinción que rompe con las concepciones previas de la infancia. La diferencia con los adultos se expresa en una manera de pensar, sentir y percibir que son propias de la niñez. A su vez, "los niños deben ser niños antes de ser hombres" (Rousseau, 1803, p. 291; traducción nuestra), reconociendo, así, la necesidad y legitimidad de un momento del desarrollo que no es sólo carencia. Esta concepción habilitó una mirada diferencial sobre las producciones infantiles, las que dejaron de ser consideradas en los términos exclusivamente deficitarios que imponía el contraste con las producciones adultas. Sin embargo, las transformaciones en los modos de concebir a la niñez no fueron radicales. Por el contrario, pueden citarse concepciones contradictorias, que sólo por razones positivas podemos esquematizar simplificándolas. Así, aún después de haber emergido el campo de la psiquiatría infantil hacia fines del siglo XIX -y del consecuente reconocimiento de una especificidad e irreductibilidad de unos momentos del desarrollo a otros-, pueden identificarse, por ejemplo, concepciones sobre las enfermedades mentales en las que coexisten nociones que dan cuenta del niño como un adulto en potencia o como un ser con características propias. Del mismo modo, el reconocimiento de los aspectos positivos de la infancia convivió con una psicopatología calcada sobre el modelo de la del adulto, lo que no condujo hacia la percepción de esta contradicción inherente sino hasta la configuración de una verdadera clínica del niño, avanzado el siglo XX (de Ajuriaguerra, 1973). Estas líneas sólo pretenden recordar las dificultades teóricas a las que han conducido las observaciones sobre los primeros años de vida de los seres humanos, así como el carácter histórico político de esa construcción moderna llamada infancia.

En términos generales, el estudio del desarrollo plantea el problema del cambio en el tiempo, y desafía las nosografías y clasificaciones tradicionales que con dificultad pueden conciliarse con la aprehensión de un proceso. La introducción de la diacronía, en una descripción secuenciada, permite delinear fases o estadios, pero no necesariamente explica las razones de las diferencias entre cada uno de esos estadios. Si la infancia es un momento del desarrollo, debemos poder explicar sus aspectos positivos y las razones de los cambios. La apelación a la edad como factor de cambio es, en sen-

tido estricto, el desplazamiento, y no la solución, de un problema que persiste en toda perspectiva evolutiva descriptiva (Lenzi, Borzi y Tau, 2011). Postular que algo cambia porque el tiempo transcurre es equivalente a afirmar que el cambio se debe al cambio, una tautología que no trasciende la descripción de los acontecimientos. Para aproximarse a una explicación del cambio, es preciso poder reconocer las características de un momento, no como si fuesen una prefiguración deficitaria de los momentos subsiguientes, sino como un momento de organización específica y diferente. Dicho de otro modo, se trata de explicar una génesis, sin recaer en la descripción teleológica (Overton, 1994; Piaget, 1964; Valsiner, 1998, 2004; Vygotsky 1931).

Las manifestaciones plásticas de la infancia, como el dibujo, constituyen uno de los aspectos más notables de los primeros años de vida. Por ello, podemos considerarlas objetos privilegiados para una teoría del desarrollo. Los estudios sobre el dibujo deberían inscribirse en una perspectiva que de cuenta del cambio, no como variable dependiente de la edad, sino como resultado de una organización activa por parte del sujeto.

El juego de los niños -una de las actividades más sobresalientes y ampliamente reconocida como infantil- se presenta siempre acompañado por expresiones plásticas motrices, por el uso de objetos de representación escénica o por la producción de marcas gráficas sobre superficies. No obstante, las manifestaciones plásticas de la niñez se han constituido en objeto de estudio recientemente. Comenzaron a concitar interés en el marco de las reconfiguraciones de las perspectivas sobre la infancia, comenzadas por la Ilustración y sustancialmente profundizadas durante el siglo XX. En este periodo, la pedagogía, la antropología, la psicología, la medicina y el derecho renovaron sus concepciones clásicas, haciendo posible la centración en actividades infantiles descuidadas, negadas o invisibilizadas.

Los primeros estudios sistemáticos sobre el dibujo y el arte en la infancia no se produjeron sino en el umbral del siglo XX. Siguiendo una hipótesis de Kelly (2004) "a través de los años, la actividad artística y el dibujo de los niños han sido descritos de todas las formas posibles, desde un ejercicio físico, un primer sistema de lenguaje hasta una genuina manifestación artística" (p. 4, traducción nuestra). Esta amplitud de interpretaciones puede, sin embargo, reducirse a dos paradigmas de investigación: el "espejo psicológico" y la "ventana estética" (Kelly, op. Cit., p. 5). Estas categorías distinguen dos líneas de investigación relativamente independientes, con objetivos e intereses disímiles. La primera, refiere a las exploraciones psicológicas sobre las producciones plásticas infantiles, en las que no se reconocen aspectos estéticos como la belleza o el valor artístico. Metafóricamente, podemos decir que en estas investigaciones el dibujo devuelve, como el espejo, una imagen de la identidad o de los aspectos esenciales de la subjetividad. Contrariamente, el segundo paradigma agrupa a las perspectivas filosóficas, históricas y artísticas que encuentran en el dibujo una ventana para acceder al mundo del niño. No ya a su mundo psíquico, sino al de una época y un ojo que se definen por coordenadas estéticas coyunturales.

Nos centraremos en este trabajo en el "espejo psicológico", aunque plantearemos la pregunta respecto de la necesidad de una coordinación de ambos paradigmas, principalmente si aceptamos una coordinación entre la psicología del desarrollo y las representaciones sociales en tanto moduladoras del conocimiento (Lenzi y Castorina, 2000).

El dibujo y su relación con diferentes aspectos de la vida psíquica han constituido un campo prolífico desde finales del siglo XIX. Estudios pioneros como los de Preyer (1890), Stern (1910), Luquet (1913) o Eng (1931) establecieron las bases para una psicología atenta a los aspectos formales y de contenido del dibujo. A partir

de ellos, se postularon criterios diagnósticos, se elaboraron escalas de medición, se relacionaron los gráficos con dimensiones como la memoria, la cultura, el género o el lenguaje. Los dibujos ocuparon, en el seno de las producciones infantiles estudiadas por la psicología, lugares tan diversos como las hipótesis teóricas en las que se inscribían. En uno de los primeros trabajos de revisión sobre los estudios referidos a los gráficos infantiles, Mott (1936) señaló que es posible concluir que:

(1) *el dibujo es una forma de expresión;* (2) *el niño de hasta nueve años de edad dibuja de memoria, retratando sus imágenes mentales;* (3) *el niño de hasta nueve años dibuja la figura humana con preferencia a cualquier otro objeto;* (4) *existe una relación cercana entre el desarrollo conceptual y la inteligencia general;* y (5) *los dibujos realizados por niños con enfermedades mentales difieren en contenido y cualidad de aquellos dibujados por niños normales.* (Mott, 1936, p. 202; traducción nuestra.).

La evolución de las exploraciones psicológicas sobre el dibujo fue correlativa al avance de la psicología durante el siglo XX. En ese contexto, la psicología genética de Jean Piaget ha sido una de las teorías sobre el desarrollo más difundidas, prolíficas e influyentes. Ya sea para rebatir o para confirmar sus tesis, ha sido una teoría de referencia ineludible para la psicología del siglo XX.

Sin embargo, las investigaciones piagetianas no han hecho un uso frecuente del dibujo, ni han precisado una función sistemática en las entrevistas exploratorias. De manera más radical, autores como Kelly (2004) consideran que las concepciones piagetianas contribuyeron a la detención de las exploraciones sobre el dibujo:

Con la dominancia de Piaget sobre la teoría del desarrollo cognitivo, iniciada a mediados de la década de 1930, el estudio del dibujo y el arte virtualmente llegó a su fin. Para Piaget los dibujos infantiles tenían interés sólo como soporte de su propia teoría del desarrollo infantil. (Kelly, 2004, p. 102; traducción nuestra).

Independientemente de la confiabilidad histórica de esta afirmación, debemos preguntarnos si el constructivismo piagetiano y sus métodos son incompatibles o no con el uso de los dibujos en la investigación con niños, o si esta relativa ausencia de dibujos en las investigaciones pudo haber obedecido a la especificidad de los objetos de conocimiento a los que refirieron las primeras investigaciones.

Los aportes más significativos referidos al uso del dibujo se han realizado a partir de la clínica psicoanalítica con niños. Desde diversas orientaciones se retomaron las tesis freudianas, concibiendo al dibujo como expresión simbólica, proyección o discurso. Los estudios formales sobre el trazo, el emplazamiento, la secuencia, la copia, el contenido o el empleo de colores en el dibujo, han alcanzado su máximo desarrollo en el campo de la psicología proyectiva, heredera de las premisas analíticas. En este campo, se ha explorado el uso diagnóstico, mediante estrategias interpretativas -centradas en el simbolismo contenido en la expresión gráfica- como así también a través de la ubicación estadística de una producción, a partir de la ponderación de sus aspectos formales. Las críticas que impugnaron ferozmente los excesos de matematización tanto como su carencia, propiciaron una discusión sostenida que puede rastreadarse a lo largo del siglo XX. En una particular combinación entre metodologías cualitativas y cuantitativas, las técnicas proyectivas lograron ser reformuladas y revisadas en sus fundamentos, una y otra vez (Bell, 1948; Abt y Bellak, 1967).

Es posible reconocer, al revisar la historia de estos desarrollos teóricos, cierto grado de agitación persistente en torno a la imagen y a la representación gráfica, producida o evocada. Frente a este panorama, resulta llamativo que uno de los programas de investigación que más ha contribuido a la comprensión de la representación -el

constructivismo ginebrino- haya favorecido escasamente en la comprensión del lugar del dibujo en la exploración de las nociones sobre lo real. ¿Esto obedece a la lógica propia del modelo de entrevista piagetiana? ¿A las propiedades o al dominio de la noción indagada? La *entrevista clínica* y, en particular, el formato de entrevista clínico-crítica desarrollado por Piaget (Piaget, 1926; Castorina, Lenzi y Fernández, 1984, entre otros) ha sido el formato de exploración privilegiado de la psicología genética. Se ha consolidado a través de una enorme cantidad de investigaciones en el campo de la psicología del desarrollo, y resulta innecesario listar a las publicaciones que de ello dan cuenta. Este modelo pertenece al grupo de las entrevistas semidirigidas, por el hecho de que la organización del temario no es completamente abierta -como en algunas entrevistas terapéuticas en las que el paciente es invitado a hablar y a asociar libremente, sin restricción temática alguna-, y por estar igualmente distante del cuestionario o de la rutina prediseñada, invariable y estandarizada. Los estudios realizados utilizando este "método", se han focalizado en temáticas tan diversas como las del desarrollo de conocimientos lógico-matemáticos, sociales o culturales y han hecho uso de entrevistas que deben diferenciarse de las entrevistas terapéuticas, principalmente por sus objetivos.

En nuestra investigación sobre la comprensión infantil de la muerte (1) establecimos, luego de reiteradas muestras piloto, un diseño de entrevista concebido en base a la forma general del "método" piagetiano. Elaborado para una población de niños de 5 a 10 años de edad, y con el objetivo de comprender las ideas sobre la irreversibilidad, la causalidad, la universalidad, -entre otras nociones implicadas en la noción de muerte-, el diseño incluye una fase intermedia de dibujo. Esquemáticamente, la entrevista consiste en una conversación individual con pedidos de justificación y contrargumentaciones sobre los puntos de vista presentados, referidos a la muerte de mascotas y seres humanos. A pesar de las precauciones iniciales y de nuestros temores sobre posibles inhibiciones debidas a la densidad de la temática, encontramos una asombrosa productividad manifestada a través del despliegue de teorías y conjeturas originales, que son testimonio de una intensa actividad cognitiva sobre el tema. Transcurrida la primera mitad de la entrevista -con una duración promedio de 50 minutos-, le solicitamos al niño que dibuje "algo que tenga que ver con lo que recién conversamos", entregándole una hoja en blanco y 12 marcadores de colores, incluyendo uno negro. Sin estipular un límite de tiempo, le pedimos que nos indique cuándo han finalizado y que nos relate lo que ha hecho, reiniciando de esta manera el diálogo a partir del material gráfico. La decisión de solicitar un dibujo en un punto medio de la entrevista responde a una serie de ventajas constatadas luego de varias pruebas. Por una parte, corroboramos que la solicitud apresurada del dibujo requiere de una consigna más prescriptiva, -si la conversación no ha avanzado demasiado- o francamente directiva si se inicia la entrevista con un dibujo. En este caso, la posibilidad de reencontrar en el gráfico algunas de las ambigüedades, polisemias o puntos oscuros del lenguaje oral de los intercambios con el entrevistado, quedan perdidas. Se ve con esto que una de las funciones que cumple el dibujo en nuestra exploración es la de constituirse en medio de expresión simbólica. Por el contrario, la introducción del dibujo hacia el final de la entrevista nos dejaba con un material gráfico sobre el cual muy poco conocíamos, sesgando la interpretación posterior hacia un forzamiento del sentido arbitrario. Si no le damos al niño la oportunidad de decir algo sobre lo que dibuja, las interpretaciones se realizan en función del material verbal previo, en un intento por reencontrar en el dibujo una suerte de transcripción figurativa de las ideas halladas en la conversación. Esta tendencia

es la que debemos evitar y creemos que el problema se resuelve situando el pedido de dibujo en un punto medio.

Por otra parte, el dibujo cumple un papel lúdico que claramente distiende la tensión que puede haber generado la temática, reestableciendo el rapport. Especialmente con los niños más pequeños, es evidente la fatiga que produce una conversación en la que difícilmente se perciba algo de juego. La extensión del tiempo total de la entrevista como consecuencia de la introducción de la fase de dibujo, -que en los grupos de edades más bajas llega casi hasta la duplicación-, abona en favor de esta consideración del aspecto lúdico. Atribuible a esta misma función, resulta notable el cambio positivo de actitud del niño como consecuencia de la consigna de una tarea gráfica en un punto medio de la entrevista. Esto también resulta coherente con las conclusiones de los estudios sobre la atención, en los que se observa una curva deprimida en el centro de la línea que representa el paso del tiempo y el interés en alguna tarea. Si en el comienzo y el final de una actividad encontramos los puntos de máxima atención e interés, parece razonable introducir una fase de dibujo casi libre en el momento central más crítico.

En tercer lugar, además de las funciones simbólica y lúdica, podemos reconocer una que consideramos más relevante. Nos referimos a la novedad que introduce el dibujo en la entrevista y que relanza la producción del sujeto. El dibujo es la oportunidad, no sólo de esclarecer muchos de los puntos que no se podrían haber repreguntado insistentemente en el momento de su enunciación sin generar alguna forma de "noimportaquismo" (Piaget, 1926), sino de construir nuevas narrativas, por ejemplo, solicitando la elaboración de una historia a partir del gráfico. De este modo, la productividad se renueva con un material diferente sobre el cual aproximarse a las ideas infantiles que queremos explorar. Esta última función del dibujo nos permite determinar el momento oportuno para solicitarlo. En efecto, el requerimiento del dibujo nunca se realiza en acuerdo a una medida cronológica, sino más bien en un momento de relativo estancamiento. Es la dinámica de la entrevista la que nos indica cuál es el momento oportuno para introducir la fase de dibujo, y el entrevistador debe poder percibir estos detenimientos en la productividad, que suelen manifestarse con reiteraciones, ecolalias o "noimportaquismos".

No disponemos aquí del espacio que demandaría exponer detalladamente otra gran cantidad de decisiones y estrategias que ilustrarían mejor la dinámica del diseño de exploración. Sin embargo, podemos concluir, al menos apelando a las tres funciones señaladas, que la utilización de dibujos en la exploración de ciertas nociones infantiles puede resultar de una enorme utilidad, siempre que la noción que se pretende indagar posibilite una representación gráfica. En el caso de los conocimientos lógico matemáticos, no parece ser necesaria la apelación al dibujo, aunque sí resulte imprescindible la manipulación de algún tipo de material soporte para las preguntas del entrevistador. Esto explicaría, en parte, el aparente desinterés de los investigadores de la Escuela de Ginebra en las producciones gráficas. En este sentido, tanto el dibujo como los objetos que se transforman y manipulan no cumplen el papel de simple maniobra metodológica destinada a sostener el encuadre y el rapport necesario para la realización de la entrevista. Creemos que el dibujo puede ser una parte constitutiva de la entrevista clínica y que introduce una dimensión expresiva que en la investigación con niños resulta inestimable.

NOTA

(1) Tesis doctoral sobre "El desarrollo de la comprensión de la muerte en los niños", financiada por el CONICET, dirigida por Alicia M. Lenzi y codirigida por José A. Castorina.

BIBLIOGRAFIA

- Abt, L.E. & Bellak, L. (1967/1994) *Psicología Proyectiva*. México: Paidós.
- Bell, J.E. (1948/1971) *Técnicas Proyectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J.A., Lenzi, A.M. & Fernández, S. (1984) Alcances del método de exploración crítica en psicología genética. En: J. A. Castorina, S. Fernández, A. M. Lenzi et al: *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas* (pp. 83-118) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Ajuriaguerra, J. (1973/2005) *Manual Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Masson.
- Eng, H. (1931) *Psychology of children's drawing*. New York: Harcourt.
- Fabregat, E. (1966) *El dibujo infantil. El dibujo y la psicología*. México: Fernández Editores.
- Goodnow, J. (2001) *El dibujo infantil*. Barcelona: Morata (original 1978)
- Hammer, E. F. (1962/2010) *Tests proyectivos gráficos*. Buenos Aires: Paidós.
- Honey, M. (1987) The interview as text: hermeneutics considered as a model for analyzing the clinically informed research interview. *Human development*, 30, 35-51.
- Lenzi, A.M. & Castorina, J.A. (2000) El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo. En J. A. CASTORINA & A. M. Lenzi (Comp), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas* (pp.201-224) Barcelona: Gedisa.
- Lenzi, A., Borzi, S. & Tau, R. (2011) El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia. *Revista Fundamentos en Humanidades*, año XI, nro. II (22/2010), pp. 137-161. San Luis: Fac. de Cs. Humanas, UNSL. Disponible en línea: <http://fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-22-137.pdf>
- Luquet, G.H. (1913) *Les dessins d'un enfant: étude psychologique*. París: Feliz Alcan
- Mott, S.M. (1936) The development of concepts: a study of children's drawings. *Te Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 48:1, 199-214.
- Nelly, D.D. (2004) *Uncovering the history of children's drawing and art*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Overton, W.F. (1998b) Relational developmental theory: A psychological perspective. En: D. Górlitz, H.J. Harloff, M. Günter & J. Valsiner (Eds.), *Children, Cities, and Psychological Theories. Developing Relationships* (pp. 316-335) Berlin- New York: Walter De Gruyter.
- Piaget, J. (1926/1973) Introducción: Los problemas y los métodos. En: *La Representación del Mundo en el Niño* (pp. 11-40) Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1964/1993) El desarrollo mental del niño. En: *Seis estudios de psicología* (pp. 11-107) Buenos Aires: Planeta.
- Preyer, W. (1890) *The mind of a child*. New Cork: Appleton.
- Rousseau, J.J. (1803/1989) *Eloisa, or a series of original letters*. Oxford: Woodstock Books.
- Valsiner, J. (1998) The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. En: W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (5^o ed.) Vol. 1. Theoretical models of human development (pp. 189-232) New York: Wiley.
- Valsiner, J. (2004) What is Development? Axiomatic bases for a Developmental Science. Paper presentado en el Colloquium de Nara Women's University, Psychology Department, January, 22, 2004, pp. 91-103.
- Vygotsky (1931/1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En: *Obras escogidas*, T.3. Madrid: Visor.