

ESTRUCTURA Y TEMÁTICA EN EL DIBUJO INFANTIL, APORTACIONES FUNDAMENTALES

Children's drawings, fundamental contributions on themes and structure

M.^a Pilar Quiroga Méndez

RESUMEN: *Cualquiera de los temas relativos al análisis y estudio de los dibujos infantiles han de partir en la actualidad del pensamiento y de las aportaciones de algunos autores que han hecho contribuciones decisivas en este campo. Todos estos conocimientos configuran un corpus de conocimiento que es necesario tener en cuenta. Este trabajo analiza este conocimiento, integrando estas aportaciones fundamentales sobre los aspectos de estructura y temática, unificando los elementos centrales de referencia en este campo.*

Palabras Clave: Dibujos infantiles-infancia-aportaciones-estructura y temática.

ABSTRACT: *Any approach to the analysis or study of children's drawings must begin with the contributions in this field. All these research form a corpus of knowledge take into account. This work examines this dispersed and little connected knowledge integrating the contributions made by authors in this field.*

Key words: *Children's drawings-children-contribution- thematic and structure.*

1. ESTRUCTURA Y TEMÁTICA EN EL DIBUJO INFANTIL

El desarrollo gráfico del dibujo infantil responde a la ley de la uniformidad, de la continuidad y también de la diferenciación. Todos los niños dibujan en cada edad lo característico y también lo que individualmente les define, en una secuencia donde al principio será más clara la igualdad y después irá tomando más importancia la diferenciación. Aún así hemos de tener en cuenta que los principios de orden, temática y estructura que rigen los dibujos iniciales nunca son abolidos, sino integrados en un desarrollo evolutivo de sucesivo equilibrio y constante unificación. Nunca se pierde el sentido inna-

to de orden o de la secuencia, por muy complejas que estas se vuelvan.

En este trabajo se pretende realizar una unificación de los conceptos fundamentales sobre estructura y temática del dibujo infantil. Las aportaciones conceptuales en este ámbito de estudio están dispersas y habitualmente suelen presentarse aisladas. Es necesario realizar un trabajo de integración que permita un nivel de unificación que las haga compatibles y por tanto operativas para permitir un óptimo grado de aplicación. El grado de dispersión de las aportaciones fundamentales proviene de las diferentes perspectivas para el análisis gráfico que se han seguido, proviene también de las diferentes denominaciones y de las dificultades para asumir los conceptos previos en los análisis posteriores. Así Luquet y Arnheim se refieren a aspectos semejantes con sus conceptos de modelo interno y representación visual, aunque el último integra las concepciones perceptivas propias de la gestalt. Goodnow y Kellogg se refieren a la producción gráfica infantil aunque una lo hace desde una perspectiva del movimiento o la secuencia, y la otra prioritariamente desde el producto gráfico conseguido. También existe una unificación posible en términos de los grupos de edad utilizados, si Luquet se refiere al tipo, la presencia del tipo sería posterior en secuencia a las producciones que Kellogg define en los primeros años. Este tipo de Luquet sería el sello personal del artista que comienza a diferenciarse en su producción en la etapa de dibujo, pero probablemente no mucho antes, pues la similitud de la producción indica menos un tipo y más una comunalidad de representación gráfica. Es precisamente en la diferenciación donde emerge el tipo de Luquet.

2. CARACTERÍSTICAS FORMALES, Y ESTRUCTURA

Ver como de los garabatos de los niños va saliendo la forma organizada, es presenciar uno de los milagros de la naturaleza (Arnheim, 1979).

Toda la obra de Luquet se convierte en un punto de referencia desde su publicación para los estudiosos del arte infantil. H. Luquet en su obra de 1927, *El dibujo infantil*, incluye un análisis de los ele-

mentos estructurales, y de las diferentes etapas por las que transita el desarrollo del dibujo infantil. Desde una perspectiva estructural: el tipo, el modelo interno, y el colorido, son los tres aspectos que Luquet estudia en la producción gráfica infantil.

El tipo se refiere a la representación que un niño determinado realiza sobre un objeto concreto, mostrando esta representación características de estabilidad. Las continuidades formales que los niños eligen para sus dibujos se denominan *conservación del tipo*, y suponen la tendencia a reproducir de la misma manera los dibujos de un mismo motivo. La forma que presenta el primer dibujo que se realiza de un objeto tiende a repetirse independientemente de las ventajas que el niño tendría de hacerlo variar, es decir, el niño se opondrá a cualquier sugerencia de modificación, incluso a las modificaciones que el mismo pueda aportar momentáneamente. Cuando la modificación que se aporte al tipo es aceptada, esta es a continuación completada de forma que se concilie lo antiguo con lo nuevo. Por ello existirán elementos de cambio o evolución gradual a los cuales se denomina modificación del tipo. De la misma manera que el tipo original tiende a permanecer como en el dibujo inicial, también las modificaciones que se aceptan e integran se conservan, denominando a estas: *conservación secundaria*. Esta tendencia se observa también en la actitud respecto a los dibujos de los demás en los cuales el niño espera que los dibujos que le hacen a petición suya estén ejecutados de exactamente del mismo modo como los hace él. Más curioso es observar que el niño cuando dibuja para otra persona puede adoptar asimismo los tipos de la otra persona en vez de los suyos propios. La conservación del tipo limita las modificaciones en el dibujo pero no las impide, la adición de los detalles que permanecen estará determinada por la influencia de las circunstancias internas, la aparición de objetos reales nuevos, o los modelos o dibujos de otras personas. El enriquecimiento del tipo es un proceso comparable a ir sedimentando los detalles introducidos, ir configurando en un proceso los elementos añadidos haciendo crecer el tipo inicial.

Pero el tipo a que nos hemos estado refiriendo, no es solamente un resultado final, un trazo más o menos acorde con la realidad, “no es una abstracción artificial, una simple etiqueta aplicada a la colección de dibujos de un solo motivo (...), sino que corresponde a una

realidad psíquica existente en su espíritu y a la que llamaremos modelo interno” (Luquet, 1997). Efectivamente para Luquet el tipo, es una representación de un objeto externo, pero en realidad es lo que llama una refracción del objeto a través del alma del niño, una elaboración que resulta altamente compleja a pesar de su espontaneidad, pues el modelo interno, que se distingue netamente del objeto que pretende representar. El modelo exterior solo es una mera sugerencia, es el modelo interno lo que en realidad se está dibujando. Por eso los niños no necesitan mirar a su modelo cuando están copiando, y por eso los dibujos del natural y los copiados presentan exactamente las mismas características. Cuando el niño copia en realidad está copiando de su modelo interno, de su representación. De forma que cuando un niño ha de dibujar por primera vez algo tiene necesariamente que crear previamente un modelo interno de esa cosa, para posteriormente poder representarla. Una vez este ha sido creado se mantendrá con todas las características que hemos señalado para la conservación del tipo (esta es la marca del artista, el estilo personal e intransferible de lo que puede o no ser arte). Para la creación de este modelo interno se utilizará, según Luquet la ejemplaridad, que es la atribución de un valor general al modelo interno de un objeto individual. Otro mecanismo para la consecución del tipo será el de la síntesis, que consiste en reunir en una imagen única el conjunto de las partes o elementos que pueden provenir de un objeto real o de un dibujo ejecutado anteriormente. En el modelo interno se instituye además una verdadera jerarquía, la mente del niño distingue entre los detalles, elementos esenciales y elementos secundarios, existiendo además un elemento central o especial, que sintetiza lo que desde la metafísica podríamos denominar sustancia. Sobre el colorido se señala, que el papel del color en los dibujos infantiles es doble, puede tener un sentido puramente decorativo, sin ninguna relación con el objeto que se está representando; o puede ser el identificador de un objeto donde toma un papel realista.

R. Arnheim es uno de los más grandes psicólogos de nuestra época, ha realizado importantes contribuciones a la psicología del arte, a la educación artística, y a la estética. Arnheim explica el modo en el que nosotros percibimos, pensamos y creamos el arte, utilizando para ello los principios de la psicología de la Gestalt.

Observando estos procesos desde la perspectiva de la ciencia, Arnheim, sostiene que la percepción se organiza desde totalidades, investigando las relaciones entre el arte y los aspectos de la organización perceptiva. Para este autor las unidades que configuran un dibujo pertenecen a un equivalente, por tanto serían el resultado de aplicar algunas unidades esenciales, elementos basados en la estructura de la forma, siendo la base del reconocimiento la representación de algunas propiedades del original.

La tendencia a la forma más simple es el primero de los principios gestálticos utilizados para la interpretación de los dibujos infantiles, todos los rasgos fundamentales que operan de forma sofisticada en los artistas adultos aparecen ya con claridad en las imágenes hechas por los niños. Ante la afirmación de que los niños no pintan lo que ven, sino que pintan conceptos, Arnheim lo niega introduciendo el matiz de que efectivamente el niño sí pinta conceptos, pero son conceptos visuales. Es decir, el niño dibuja a partir de una síntesis de sus muchas observaciones anteriores, en ese aspecto se aparta del objeto que quiere representar efectivamente, pero se aparta en función a un concepto visual que posee. Para ello la percepción no arranca de lo particular para secundariamente ser procesado hacía lo general o abstracto como se suponía, sino de lo general hacía la representación particular. Así la distinción, por ejemplo entre unos triángulos y otros, no se produce antes sino después. Por ello las representaciones de los niños, tienen por objeto lo general, no lo particular, es decir los rasgos estructurales simples y globales. Por esta razón los niños pintan menos de lo que ven, lo hacen así en esquema simple, no porque sean incapaces de hacerlo de modo más complejo sino más bien porque “su dibujo simple satisface todas las condiciones que a su entender debe de cumplir una representación”. Se trataría de una fiel representación, no fotográfica sino de rasgos estructurales. Los esquemas que surgen cuando se aplica el concepto visual, de las formas bien aplicadas aparecen en todas las obras pictóricas. Lo que distingue a unas de otras, por ejemplo un cuadro de Rubens, y otro de un pueblo primitivo o de un niño, es el grado de diferenciación.

Los conceptos representacionales, serían un segundo nivel en la ejecución de un dibujo, es la capacidad para aprehender la naturaleza y el sentido de una experiencia en términos de un medio dado, y

hacerlo así tangible. Es encontrar la forma “para la estructura incorpórea de aquello que ha sentido”. De nuevo a las formas iniciales que los niños realizan se les llaman esquemáticas. Arnheim señala que hay que evitar del todo las connotaciones negativas de esta palabra cuando implica que hay que romper estos convencionalismos a los que el niño está sujeto para crear realmente, cuando lo que sucede es realmente lo contrario. El esquema no es una estructura rígida y encorsetada susceptible de ser rota, son muy al contrario formas indispensables, siendo su simplicidad la adecuada para ese nivel de organización mental. Lo que sucede más adelante es que esas representaciones “lejos de quedar superadas o abandonadas por el artista maduro, siguen siendo-al nivel adecuado de la riqueza de su pensamiento-las formas indispensables sin las cuales no podría expresar lo que tiene que decir” (Arnheim, 1979).

Sobre los aspectos motrices de los dibujos, distingue el movimiento expresivo y el movimiento descriptivo. En los primeros garabatos tenemos los comienzos del movimiento expresivo, las “manifestaciones del estado de ánimo momentáneo y también sus rasgos de personalidad más permanentes. El movimiento también es descriptivo, la espontaneidad de la acción se controla para imitar las propiedades de las acciones o de los objetos.

El círculo primigenio, junto con la tendencia a dibujar círculos aparece tempranamente en el arte infantil. Los niños tienen preferencia por estas figuras, la figura humana representada por los niños surge de uno de estos círculos primigenios que representa una figura entera. Esta elección responde según Arnheim a la tendencia fundamental a la forma más simple. En el comportamiento visual y motor, siendo esta tendencia suficiente para explicar la prioridad de las formas circulares: “El círculo es la forma más simple asequible en el medio pictórico, porque es centralmente simétrica en todas direcciones. Por la ley de la diferenciación, que acompaña a la ley de simplicidad, se sigue que el desarrollo procede siempre de lo simple a lo complejo. Combinando ambos principios conseguimos que una forma simple, o esquemática pueda aparecer tan diferenciada como lo permita la concepción del que dibuja.

La verticalidad es una de las formas preferidas para su reproducción, la línea visualmente más simple es la recta, pero hacer una

línea recta es difícil. Además apenas aparece en la naturaleza, siendo considerada una invención del sentido humano de la vista bajo la presión de la simplicidad. Si los niños la eligen antes de cualquier otra representación eso demuestra la gran preferencia de la que goza. La línea recta hace las veces “de todas las formas alargadas antes de que se produzca la diferenciación de este rasgo”, por tanto no podrá interpretarse sin tener en cuenta esta información. Las dos líneas rectas bajo las cuales se comprende el espacio son prioritarias “el armazón vertical, horizontal sigue siendo inmanente a la composición visual, lo mismo que el ritmo medio en la música”. Posteriormente se enriquece el espacio con las líneas oblicuas. En este enriquecimiento, no es aconsejable enseñar al niño a realizar formas más complejas, porque eso puede deteriorar su desempeño cognitivo, que está preparado para explorar cada peldaño, y de ahí pasar al siguiente, la propia pulsión a la exploración hace pasar al niño de una etapa a otra sin tensiones. El tamaño es otro de los factores en los que observamos como las diferencias de tamaño, no prioritariamente pueden ser interpretados como lo que es más importante para el niño, sino que también pueden responder a diferencias de significado.

Estos serían los elementos sobre los cuales se construye siempre la producción de imágenes, los rasgos más tempranos de la forma. En el estudio de Arnheim las desviaciones de la representación fiel que realizan los niños no responde a deficiencias, sino a la sensibilidad espontánea “al contemplar el maestro la manifestación de este envidiable don innato, la seguridad de la decisión intuitiva, la progresión lógica de lo simple a lo complejo, se preguntará si no será mejor dejar solos a sus discípulos confiándolos a su sola orientación. ¿No es el arte una de esas habilidades que uno puede y debe aprender solo?”. Lo que el profesor de arte debe hacer según Arnheim, es enseñarlo todo y no enseñar nada. Este principio se basa en la conciencia de que toda enseñanza tendría que estar basada en que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, y que las intervenciones del profesor deben de estar guiadas por lo que en cada momento exija el proceso de crecimiento individual. A pesar de esto, no se olvida de señalar que no hay que olvidar que las funciones cognitivas están al servicio de la personalidad entera. Por

esta razón es tan erróneo interpretar los dibujos poniendo un énfasis unilateral en los factores de personalidad, como hacer lo contrario.

El concepto de Arnheim de concepto visual, sería compatible con el de Luquet de modelo interno. El modelo interno es una estructura cognitiva interna que es previa a la creación del dibujo, y el concepto visual hace mención a una estructura también creada a través de las sucesivas experiencias visuales para ser posteriormente reproducida en forma de dibujo. Ambas se apartan de la realidad, ambas son internas y previas a la experiencia, ambas son estructuras presentes anteriormente a la reproducción del dibujo, con la aportación de Arnheim de que la representación perceptiva o concepto visual ha de responder además a las leyes gestálticas de la forma.

R Kellogg analizó en torno a un millón de dibujos de niños pequeños, incluyendo dibujos de niños de diferentes países, y de distintos estratos sociales, desde el inicio de la producción gráfica a los 2 años hasta los 8 años. Las aportaciones de Kellogg al análisis temático y estructural de la producción infantil, son de máximo interés y de gran aplicación práctica. A partir de este análisis, Kellogg define las producciones de los niños ordenándolas en categorías, y también en una sucesión de etapas en las que van emergiendo nuevas aportaciones. Los garabatos básicos con los que todos los niños empiezan a dibujar son de 20 clases diferentes, que pueden dividirse en seis categorías de acuerdo con la dirección general vertical, horizontal, diagonal, circular, alterna y sin movimiento lineal, que sigan en su trazo. Los patrones de disposición serían la siguiente fase para la cual los niños necesitan de un cierto control visual. Hay 17 patrones de disposición, los niños suelen organizar algunos garabatos en patrones definidos, situando sus dibujos en relación con los bordes del papel. A los tres años hacen diagramas mediante líneas simples que forman cruces y delimitan círculos, triángulos y otras figuras. A los diagramas les preceden unas estructuras que podríamos llamar formas de diagramas nacientes que se organizan en 18 diferentes patrones. Durante el *estadio de los patrones* el niño hace los *garabatos básicos* y dibuja alguno de ellos en *patrones de disposición*, a los dos años o antes. Sigue luego el *estadio de las figuras*, que comprende *diagramas* (formas definidas y delineadas, de seis tipos), y también

formas de diagramas nacientes, que preceden a los diagramas, y a los que se suele acceder a los dos o tres años.

Poco después de empezar a hacer diagramas el niño los elabora haciendo *combinaciones* (unidades de dos diagramas, de 66 formas diferentes), o *agregados* (unidades de tres o más diagramas, 22 combinaciones de agregados), estas unidades son características del estadio del dibujo del arte espontáneo, entre los tres y cuatro años. Durante el *estadio del dibujo*, el niño comienza a hacer estructuras lineales equilibradas, mandalas, soles y radiales. Tras el estadio del dibujo el niño hace representaciones de figuras humanas, animales, casas, plantas y otras temáticas, se accede a este estadio en torno a los cuatro años.

Para Kellogg, es primordial la búsqueda que hacen los niños de orden y de equilibrio, para esta exploración es importante lo conseguido en etapas anteriores. La búsqueda de la estructura dirige o dirige el procedimiento gráfico. En el primer estadio del garabato, se exploran primero diversas situaciones posibles sobre una superficie, luego desarrollan formas simples como rectángulos, y más a menudo círculos. A partir de aquí se producirá una combinación de estas figuras (unir dos elementos); o unión en agregados (elementos diferentes unidos o puestos juntos, círculo con radios, o dos cruces enlazadas). De todos estos se repetirán algunos, que serán las combinaciones preferidas para representar objetos del mundo exterior o personas. En cada uno de estos estadios hay una continua presencia de la influencia de la forma que imprime orden en la figura, los niños responden continuamente a esta presencia de orden. De todos los grafismos que crean y experimentan, garabatos, combinaciones, agregados, líneas sueltas o cruces y redondeles, solamente repetirán aquellos dibujos o garabatos que presenten una “buena forma”, y que están bien equilibrados. Un ejemplo clásico de este tipo de figuras es el mandala, que supone la presencia de una figura cerrada de forma circular en cuyo interior tiene líneas cruzadas. Para Kellogg, esta es una figura que demuestra un innegable equilibrio, afirmando que es ese equilibrio el que origina la aparición del mandala en multitud de formas artísticas históricas, origen también de la satisfacción de los niños con estos dibujos a cualquier edad. Las representaciones solares, o formas radiadas, son figuras similares y son

también habitualmente repetidas. Para Kellogg estas figuras son atractivas intrínsecamente para el ser humano, no son formas que hemos de aprender o que tengamos que fijarnos en la naturaleza para poder reproducirlas, parece más bien que se nos imponen de algún modo. El motivo puede estar en las propiedades del sistema visual, o de algún aspecto de tendencia a un orden prefigurado “un orden visual primario existe en toda la mente” (Kellogg, 1979).

Desde esta perspectiva estructural otra de las aportaciones de Kellogg es la consideración de que existe una incorporación en cada etapa de los dibujos de la etapa anterior. Puede suceder que las unidades previas se incluyan como partes de las posteriores (un mandala que se convierte en el tronco de una persona, o lo soles se hacen manos con dedos). O bien un estadio anterior puede influir en el posterior, sobre la ordenación general de las figuras o de las unidades, ocurriendo esto representativamente en los dibujos de la figura humana, (los pelos de punta que vienen directamente de las figuras previas de soles. Según Goodnow (Goodnow, 1979). La obra de Kellogg, “contribuye a reforzar nuestro sentido de unidades componentes en el dibujo y subraya la importancia de interrogarnos como los niños llegan a seleccionar determinadas unidades y ordenaciones de unidades”.

Junto con otra de las autoras relevantes D. Booth, coincide en que “la búsqueda de orden constituye una característica fundamental de los seres humanos”, las artes interpretan el alma humana, pero su interés por el orden se enfoca primordialmente sobre modelos, obras cuya intención primaria es un mero dibujo, más que un retrato que representa y se asemeja visiblemente a un objeto o a una persona (Goodnow, 1979). Dentro de este apartado estructural las aportaciones de D. Booth, son interesantes, señalando que los niños utilizan prioritariamente líneas y puntos para su expresión abstracta, o prefigurativa. Sobre estos elementos se van produciendo transformaciones: repeticiones o rotaciones sobre un punto central. La evolución de los cuatro o cinco años se observó en torno a cuatro categorías: garabatos, topologías (colores separados en manchas sin orden entre ellas), y modelos con signos de orden. Los hallazgos mediante el seguimiento a un grupo de niños de estas edades, determinaba que el orden habitual era: garabato, topología y modelo, pero se produ-

cían desviaciones en las cuales los niños exploraban ideas, colores y técnicas diferentes. Se observó que las líneas se descubrían antes que los puntos, y que la primera forma de orden utilizada era la repetición, habitualmente la repetición de una línea. Las formas posteriores eran la rotación en torno a un punto, y los reflejos en torno a una línea vertical u horizontal. De todo esto se pone de manifiesto el interés a veces desestimado que tiene los dibujos abstractos por sí mismos, y como pueden ser también transmisores de un orden y evolutivamente comprendidos como fases de un desarrollo intelectual compatible con las ideas piagetianas. La mayoría de los niños ingresan a la etapa pictórica entre los cuatro y los cinco años, Kellogg ve el paso de la abstracción a la representación como un cambio fundamental en el propósito del dibujo del niño, un desplazamiento de un interés en la forma y el diseño, elementos primarios del arte (Kellogg, 1969).

J. Goodnow, realiza en su texto un recorrido por aspectos estructurales del dibujo infantil. Se refiere a elementos primarios, prerrequisitos de base psicomotora, de organización del espacio, y de los modelos espaciales. Entre ellos estarían el estudio de la composición u ordenación, límites, contornos, espacios, y la consideración de la secuencia y de los equivalentes.

Los dibujos infantiles se configuran en unidades, para la creación de estas unidades los niños parecen responder a dos principios: utilizar un límite propio para cada cosa, y un espacio diferenciado para cada una también. Las separaciones que adoptamos entre las figuras constituyen la forma en la cual organizamos el territorio. La secuencia, otro de los aspectos largamente estudiados por esta autora, tiene algunas características que revelan un alto grado de orden y de consistencia y dejan ver que los dibujos se desarrollan “conforma a un plan”. Así se descubre que “en un periodo en el que gran parte de su comportamiento aparece como caprichoso, irracional o fácilmente distraído con cualquier cosa y falta de capacidad de concentración, los dibujos infantiles revelan un alto grado de orden (...) el aparente desorden de la conducta infantil, su supuesta ausencia de principios o reglas, es debido a nuestra propia ignorancia acerca de los principios que está en juego (Goodnow, 1979). Goodnow señala que encontrar que la secuencia del dibujo existía con un orden determina-

do fue un hallazgo sorprendente, comparable al descubrimiento de que el lenguaje en los niños pequeños obedece a reglas discernibles.

Parece que al principio no existe un orden izquierda-derecha, ni uno arriba-abajo absoluto, pero con el tiempo sí aparece una tendencia para avanzar de arriba a abajo y de izquierda a derecha, tendencia que se observa en la escritura alfabética y en las figuras geométricas. Mediante la copia se exploraron estas características, y se encontraron tres reglas que son aplicables a las progresiones más allá de un punto inicial. La primera es la tendencia a trazar todas las líneas horizontales de izquierda a derecha, la segunda se remite a diseñar todas las líneas verticales de arriba abajo, y la tercera de seguir una línea continúa sin interrumpirla ni cortarla como si se tendiese un hilo que no se ha de romper. En la reproducción de algunas figuras estas normas entran en conflicto, no se puede trazar de una línea continua un rectángulo sin contrariar algunos de estos aspectos, cuando los niños tienen que elegir suelen inclinarse por el trazado continuo, esta preferencia aumenta en intensidad, y luego va decreciendo a partir de los seis años, aumentando la tendencia a la horizontalidad y verticalidad en el trazo, y elevándose ligeramente la tendencia a comenzar en el punto más alto, o en el punto situado más a la izquierda. Todas estas aportaciones llevan a Goodnow a afirmar que existen constancias, que podemos describir una regla, y utilizarla para predecir lo que puede acontecer cuando un individuo se enfrenta con una forma nueva o inicia una nueva tarea, como la de aprender a escribir.

También estos principios nos llevan a la afirmación que realiza a esta autora, equivalente a la de otros teóricos anteriormente descritos, para la cual estos descubrimientos “sugieren desde el punto de vista práctico de la enseñanza cierta precaución con respecto a utilizar el trazado como una actividad preliminar a copiar o reproducir letras de imprenta (...), puede ser que el trazar no logre los efectos prácticos deseados. Dejados a su albedrío, los niños pueden practicar con éxito cualquier modo de trabajar muy diferente al que nosotros tomamos en consideración” (Goodnow, 1979). Esta perspectiva nos sitúa en el polo de investigar cuáles son las habilidades básicas que los niños traen previamente al comienzo de la enseñanza de la escritura. De nuevo nos encontramos con un niño que no es

una tabla rasa, los maestros han de conocer estas habilidades previas, desde un punto de vista general y específico, además de buscar medios y figuras que les sean familiares a los niños, puesto que el grado de familiaridad implica un diferente modo de ejecución, y todo ello ayudará de una manera más natural a superar la relativamente poco familiar situación de comenzar a escribir. Sobre las preferencias, debemos distinguir también cuales de ellas son altamente maleables, con tendencia a cambiar para ajustarse a la escritura, por ejemplo comenzar arriba y en grado menos por la izquierda, y cuales son parecen ser más constantes, como la dirección utilizada que parece responder a algún factor común subyacente.

Estructuralmente podemos señalar desde estos autores que existe un orden en la producción del dibujo, y ese orden es aplicado a los diferentes elementos que se pueden dar en el comportamiento de dibujar y en el producto que se obtiene. Uniendo las aportaciones de Kellogg con las de Goodnow, podemos observar como Goodnow pone el énfasis en la secuencia del trazo, descubriendo que existe una clara planificación en el orden seguido para hacer un dibujo. Además señala como los dibujos se establecen en espacios separados, compatibles con el estudio de Kellogg de los patrones de disposición. Esta información es concurrente a la señalada por Kellogg respecto a la secuencia de la producción gráfica infantil, en la cual se van señalando los productos característicos en cada época garabatos, agregados o soles. Goodnow pondrá énfasis en el orden o el plan de ejecución, Kellogg lo hará en el resultado gráfico en patrones, figuras y dibujos. Previamente Luquet ha señalado la importancia del modelo interno, y Arnheim aportará cómo la estructura de ese modelo, que el denomina representación visual, cumple las leyes de la buena forma gestáltica, y surge como un esquema interno producto de las experiencias de percepción visual.

3. TEMÁTICA DEL DIBUJO INFANTIL

“Para la buena ejecución los niños se inspiran, no en el modelo objetivo que tienen delante, y que la mayor parte del tiempo ni miran, sino en lo que llamamos el modelo interno” (Luquet, 1997).

Según señala Luquet dentro de las preferencias temáticas de los niños nos encontramos en primer lugar con la tendencia a dibujar la figura humana, este es el dibujo más frecuente de cuantos aparecen en la producción gráfica infantil. Haciendo un inventario temático, y según este mismo autor podemos encontrar en los dibujos de los niños, todas las categorías posibles de seres y objetos, y todos los géneros tratados por los artistas profesionales: retrato, paisaje, ficción o naturaleza muerta. Los distintos niños pueden dibujar cosas diferentes, y también cada niño puede cambiar sus intereses o dibujar obsesivamente una categoría de objetos durante un tiempo, para luego cambiar a otra distinta. Como norma general, el niño representa en sus dibujos todo lo que forma parte de su experiencia y de cuanto es ofrecido a su percepción. La elección es difícil de analizar, pero tiene que ver con la representación que ocupaba un lugar preponderante en el ánimo del dibujante, con la influencia de las circunstancias exteriores, o con recuerdos subjetivos relativos a su experiencia. También es preponderante en la elección del tema la asociación de ideas, un objeto evoca a otro diferente por asociación de ideas que se prolonga en la intención de dibujarlo. También puede darse una analogía por la forma, se comienzan a dibujar objetos similares en forma al primero. Mediante el automatismo gráfico, que señala Luquet, el tema se repite incansablemente, sobre un mismo objeto se dibujan diferentes modalidades del mismo: treinta figuras de peces, muchas figuras humanas, grandes familias de personas, ranas o caballos.

La interpretación que los niños hacen de sus propios dibujos, es la idea temática que ha propiciado el dibujo, aunque también puede cambiar, y el niño puede dar una interpretación diferente de lo que había sido su idea de ejecución primitiva. El cambio suele deberse al trazado, puede ser que haya incluido elementos que sugieren otras

interpretaciones, si esto ocurre puede suceder que entonces se añadan elementos de esta interpretación subsiguiente al dibujo originario.

Estas representaciones figurativas no son las primeras temáticas que descubrimos en el dibujo infantil, antes hay otros tipos de representación que se repiten. Entre los dos y los cuatro años, los niños comienzan a expresarse sobre el papel, y su modo de expresión es la ejecución de garabatos. Los garabatos comienzan de un modo libre, como expresión de trazos sobre un papel y evolucionan en unas fases predecibles, hasta tener un contenido reconocible. Este periodo ocurre entre el año y medio y los cuatro años, o cuando comienza la primera imagen visual. En una primera etapa el niño realiza un garabateo desordenado, trazando líneas, y disfrutando enormemente de esta acción. Todos los niños de todas las culturas comienzan con el garabateo, según señala Kellogg (Kellogg, 1969). Esta autora examinó más de un millón de dibujos de niños, la mitad de ellos menores de seis años. Encontró que los dibujos de los niños pequeños eran similares en diferentes culturas. A los dos años los niños hacen garabatos, como hemos señalado anteriormente Kellogg identificó garabatos básicos, como las líneas verticales y las líneas en zigzag. En esta primera etapa del dibujo, el niño se interesa principalmente en la ubicación de los garabatos. Kellogg identificó los diferentes patrones de ubicación de los garabatos en el papel, que surgen hacia los dos años.

Seis meses después comienza un tipo de garabateo más controlado, comienza una cierta coordinación que irá en aumento entre los aspectos visuales y motores. Esta experiencia le lleva a entrenarla con asiduidad, de modo que el niño a esta edad dedica tiempo a esta tarea si tiene oportunidad, y lo hace con un gran disfrute y concentración. Ensaya nuevos métodos, utiliza todo el papel, usa colores, demuestra mucho vigor en sus trazos, y habitualmente se muestra muy satisfecho con el trabajo que realiza. En una etapa posterior comienza a nombrar los garabatos que realiza, les pone nombres pretendiendo que se asemejan a elementos del mundo real, con el que probablemente no tienen ningún parecido. Pero esta tendencia significa un nuevo paso, porque después de conseguir agarrar el lápiz, luego de unir la visión con la habilidad motriz, ahora está articulando todo esto con la realidad externa en la que vive, esto suce-

de en torno a los tres años y medio. El nombre surge o bien cuando anuncia lo que va a dibujar, o bien surgiendo a partir de los primeros trazos que observa en el papel.

En esta primera etapa continuando también en el período posterior aparecen las representaciones de mandalas, de soles, y de radiales. En torno a los tres años surge la época de la forma. Ahora, el niño dibuja diagramas con seis formas básicas: círculos, cuadrados o rectángulos, triángulos, cruces, letras X y formas desiguales. Posteriormente, los niños avanzan con celeridad a la etapa de diseño, en donde combinan dos formas básicas en un patrón abstracto más complejo. Estrada, citado por Marín, (Marín, 2006), coincidiría en las representaciones temáticas para esta etapa serían: figura humana, y sol, como las categorías más representativas.

De los cuatro a los siete años surgen los primeros intentos de representación, en esta etapa denominada preesquemática, ya hay una creación consciente de la forma. Es importante el esfuerzo que el niño realiza conscientemente para conectar el mundo que quiere representar y lo real. En estos dibujos aparece lo que es importante para la vida del niño y también sus modos de relacionarse con su ambiente. Hacia los cuatro años el niño ya hace figuras que pueden reconocerse, hacia los cinco personas, casas, árboles, y a los seis ya observamos figuras distinguibles y temas definidos. La sensibilidad respecto a las partes del cuerpo es una temática que aparece en los dibujos a esta edad, me duele la barriga, o me estoy bañando o fui al hospital, o le ha salido un diente, son temas suficientemente importantes para ser representados.

Dentro de estas preferencias corporales aparece con fuerza la representación de la figura humana en su primera figuración común que es el del llamado monigote renacuajo. Es una forma de círculo en la que se colocan como apéndices los brazos, habitualmente saliendo de la cabeza, y las piernas también saliendo del círculo. Monigotes, renacuajos, cabeza-pies o cabezudos, aparecen con una estructura muy semejante en todos los niños. Se trata de un círculo y líneas alrededor significando brazos y/o piernas. Aunque hay diversas teorías (el pensamiento tiene lugar en la boca, según Piaget, solo conocen esa parte de si mismos reflejada, la cabeza es donde se come y donde se habla, etc.), no se sabe realmente por qué la repre-

sentación humana comienza y se basa en la cabeza, y por qué los niños no comienzan representando otras partes del cuerpo, que sin embargo sí son capaces de denominar verbalmente. El monigote evoluciona por agregación de detalles. El monigote renacuajo evoluciona hacia el monigote tipo, con cabeza, tronco y miembros. Arnheim explica que la tesis popular por la cual el niño omite el tronco y equivocadamente pega los brazos a la cabeza o a las piernas, es un error de interpretación. El niño no olvida el cuerpo, ni lo ignora ni lo reprime, para Arnheim lo que ocurre en estos misteriosos dibujos es que en el estadio más temprano el círculo hace las veces de la figura humana total, igual que ocurre para otros muchos objetos, más adelante la forma de diferenciarse en diferentes cuerpos será mediante la adición de apéndices.

A veces los niños tienen tema, el papel de sus sentimientos y emociones cotidianas es el que elige la temática, si fue de vacaciones, o estuvo en el mar, si ha sucedido algo con su perro, o viene de jugar en el patio o se ha caído, estos pueden ser los temas específicos de su representación gráfica. Por último Estrada, citado por Marín, (Marín, 2006), señala la temática para estas edades que serían: Figura humana, sol, casas, nubes, árboles, pájaros y flores en general, siendo estas las categorías más representadas. En la etapa anterior estos autores señalan la temática de figura humana.

De los 7 a los nueve años, Estrada señala que las categorías más representadas serían figura humana y sol, al igual que en las precedentes, pero también: árboles, nubes, casas, pájaros, césped, flores y montañas. También aparecerían con un menor orden de importancia, coches ríos y estrellas. Para Lowenfeld (Lowenfeld, 1980), no destaca ninguna temática preferente para los niños de estas edades, afirmando que idealmente no se necesitaría ningún tema si cada niño dibujase lo que es importante para él". También como para el periodo anterior, señala como el mundo privado del niño influye de forma determinante en la temática que elige, lo cual implica que dibujará los temas que tengan un significado emocional, como las fantasías, los sueños, lo interesante, o lo difícil. En niños sujetos a un gran estrés o trauma, observamos como esa temática aparece de modo más o menos explícito en sus dibujos. Los dibujos de los niños de la

guerra civil, (...)) o los de los niños víctimas de abusos, o niños en zonas de conflicto armado son un buen ejemplo de esto.

A partir de los siete años se continúan produciendo cambios en la expresión del dibujo, se estabiliza la forma y el color, y la primera comienza a hacerse un modo de expresión personal, que el niño repite a veces incansablemente. Las formas son mucho más importantes que en los periodos anteriores, y las figuras tienen relación no ya con la pura imaginación, sino con el concepto que se haya formado en interacción con la experiencia. Comienza a existir cierto orden en la representación espacial, más allá del egocentrismo. Establece relaciones con el entorno, y aparece la “línea del suelo”, y también la “línea del cielo” o “la línea del horizonte”. Estas líneas son una forma de orientación espacial que introduce el orden de la realidad, y la base sobre la cual es necesario que se encuentren los objetos. También con respecto al espacio, los niños suelen dibujar “en radiografía”, representando lo que está detrás y no debería verse como si se viera, eso hace que veamos lo que sucede dentro de las casas o debajo de los vestidos. Respecto al tiempo los niños pueden presentar en un mismo espacio escenas lejanas en el tiempo, o representarse haciendo diferentes cosas, en un mismo dibujo. Por causas emocionales se siguen observando alteraciones que enmarcan la proyectividad de las representaciones. Esta fase finaliza en torno a los 9 años, los temas a partir de entonces, son los relativos a la relación subjetiva del ser humano con su ambiente.

4. INTEGRACIÓN DE APORTACIONES

La evidencia de que los niños realizan los mismos dibujos cuando de les presenta un modelo que cuando no se les presenta, sugiere que existe algún componente en la finalidad del dibujo diferente a la copia realista. Sobre esto, la finalidad del dibujo o qué están realmente dibujando los niños ya hemos señalado la semejanza entre el modelo interno de Luquet, y las representaciones visuales de Arnheim. Sin embargo hay que señalar que para Luquet este modelo interno se crea cuando se toma una imagen como representativa de clase. Es la atribución de ejemplaridad la clave del modelo interno, mientras que para Arnheim la creación es esencialmente un pro-

ceso contrario, es la experiencia de muchas la que llevará a la elección esquemática de una, puesto que lo que prima será lo perceptivo y no lo conceptual, siendo que lo perceptivo arrancará siempre de lo general y nunca de lo particular: “la triangulariad es un precepto primario y no un concepto secundario”(Arnheim, 1979). La diferencia estriba en apelar a un concepto en el caso de Luquet o apelar a lo visual perceptivo y por tanto no conceptual o previo a lo conceptual de Arnheim. Para este mismo tema es interesantísima por diferente la aportación de Kellogg, para ella los niños no se basan en ninguna realidad externa, ni interna cuando dibujan sino en la evolución de sus propios grafismos anteriores, lo cual hace posible que las casas de los niños del mundo sean muy similares independientemente del tipo de casas en las que vivan. Esta afirmación difícilmente integrable con las anteriores da respuesta sin embargo a algunas de las dificultades de interpretación del dibujo infantil, aunque tendría que ser probada en las etapas posteriores a los siete años, con los que esta autora no trabajó. Podría ser que es en estas etapas posteriores donde se produciría la creación de un modelo interno, un tipo como diría Luquet que a su vez fuera compatible con la evolución personal de los dibujos previos.

Sobre el movimiento del trazo Luquet afirma que el movimiento es dirigido por una idea en la cabeza, el modelo interno definido por este autor dirigiría el trazo que dibuja. Para Arnheim habría que distinguir un movimiento expresivo y un movimiento descriptivo. Kellogg, afirma que además de los movimientos libres que se produzcan en la etapa inicial del garabato, después surge un movimiento que sigue una secuencia de alguna manera predeterminada. Aunque las combinaciones posibles sobre las que el niño elige para realizar su dibujo son múltiples, al final resultan en su mayoría modelos repetidos comunes. Goodnow señalará que el movimiento del trazo y la intención siguen un plan que se respeta en su acción con unas reglas predeterminadas y comunes. Estas reglas a las que se refiere Goodnow no parece que “estén en al cabeza”, en el sentido de que los niños no apelan a la razón para dirigir sus movimientos, son formas de trazado que parecen previas a la dirección consciente. Como señalamos en el párrafo anterior, es posible que la inconsciencia de los trazos que siguiendo un orden prefigurado tra-

zan las figuras, no sean incompatibles con el modelo interno que el dibujante utiliza. Podríamos decir que el modelo interno se hace según trazos determinados, o bien que una vez que se han instaurado las leyes de la secuencia, el trazo se hará más libre en años posteriores para seguir un modelo interno a su vez prefigurado por el propio niño.

El tipo de Luquet es compatible, con los matices anteriormente descritos, con las figuras que describe Kellogg, y es perfectamente posible que para hacerlas se siga el orden de secuencia planteado por Goodnow. La temática que siguen los dibujos infantiles es común en las primeras edades, por lo cual seguir el esquema que plantea Kellogg es lo más razonable, tanto por su extensión, la investigación que lo justifica y su exhaustividad. A partir de aquí todos los autores coinciden con la preferencia de los niños por la figura humana, y también previamente por las figuras circulares.

Una vez que se objetiva la autonomía que presenta el trazo, el modelo interno, la estructura y la secuencia en el dibujo infantil, no es extraño que todos los autores importantes señalen la importancia de no inmiscuirse en el dibujo que los niños hacen de forma libre. Todos ellos resaltan el respeto absoluto, así como lo inadecuado de interferir en el arte infantil. Esa interferencia se da habitualmente en forma de crítica, o en forma de intentar mejorar los dibujos de los niños, o también pretendiendo que copien a un modelo para que así aprendan técnicas y consigan “dibujar bien”. Copiar un modelo es seguramente la técnica más perniciosa si pretendemos que los niños aprendan a dibujar y les sirva este proceso para su propia maduración y para su desarrollo. El estudiante de arte que copia la manera de un maestro celebrado, dirá Arnheim, corre peligro de perder su sentido intuitivo que le dice lo que está bien y lo que está mal a fuerza de batallar con una forma de representación que es capaz de imitar pero no de dominar, ya que no le pertenece.

La pérdida de su sentido intuitivo no será lo único que pierda, perderá probablemente el sentido de la construcción, pasos para la elaboración visoconstructiva cognitiva compleja. Los niños pasan por cada fase y están preparados para explorar cada peldaño, y de ese saltar de modo natural al siguiente. Es la propia pulsión, como nos señala Luquet, la que hace deslizarse a los niños de una etapa de

desempeño a otra cuando ya ha aprendido todo lo que la anterior tenía que ofrecerles, siendo este un paso habitualmente realizado sin tensiones. Cuando un niño está pintando un determinado objeto o forma, está explorando lo necesario para cumplir con esa etapa, el empeño de un adulto para que lo haga de otra manera solamente puede interferir negativamente en el desempeño, ya que el adulto ignora cual es la secuencia óptima de desarrollo cognitivo sobre la cual el niño está transitando. Es importante señalar que los niños no dibujan mal, ese es un concepto adulto que no tiene ningún sentido al valorar las obras infantiles, como señala Arnheim, los dibujos de los niños no responden a una ejecución o a un modelo deficiente, sino a la sensibilidad espontánea “al contemplar el maestro la manifestación de este envidiable don innato, la seguridad de la decisión intuitiva, la progresión lógica de lo simple a lo complejo, se preguntará si no será mejor dejar solos a sus discípulos confiándolos a su sola orientación. ¿No es el arte una de esas habilidades que uno puede y debe aprender solo?”. Efectivamente y sin lugar a dudas el arte habrá que aprenderlo solo, es ese el mejor camino. Las intervenciones óptimas del profesor serán entonces aquellas que respeten el proceso de crecimiento del alumno, de modo que deben de estar guiadas por lo que en cada momento exija el crecimiento individual, el profesor como decía Arnheim, ha de enseñarlo todo y no enseñar nada, en la seguridad de que la concepción visual del alumno crece conforme a principios propios, sabiendo con Goodnow que dejados a su albedrío, “los niños pueden practicar con éxito cualquier modo de trabajar muy diferente al que nosotros tomamos en consideración”. Si no tenemos esto en cuenta se pierde el sentido ordenado que el dibujo de los niños tiene, se pierde el sentido secuencial del descubrimiento, y del orden implícito que cada niño sigue en la búsqueda natural de su desarrollo cognitivo, creativo y emocional a través del dibujo.

Los adultos interfieren en el trabajo infantil para intentar mejorarlo, la mayor parte de las veces. Esa mejoría suele incluir que el dibujo se parezca lo más posible a la realidad, sin darse cuenta que la obsesión por lo figurativo no es uno de los objetivos prioritarios del dibujo de los niños. Esta obsesión por dibujar lo real, y “equivocarse lo menos posible”, nos lleva a consecuencias de más largo

alcance respecto al valor de los dibujos y a la pérdida del placer por dibujar, desembocando en el abandono que la mayor parte de los niños hacen del dibujo cuando van creciendo. Efectivamente, con el paso del tiempo los niños van tomando como único modo de dibujar el dibujo figurativo que reproduce modelos exteriores, esa es la consigna que aparece permanentemente desde lo social y el orden establecido, y desde el propio objetivo realista de dibujar. El dibujo va perdiendo entonces el significado de representación interna, de liberación y expresión de la interioridad, y se convierte en un elemento más de lo externo, de lo social, de lo imitativo perdiendo el rastro de expresión del alma que prima en los niños pequeños. Cuando ese proceso se termina, es cuando los niños, ya adolescentes dejan de pintar. Si la expresión externa es prioritaria solo podrán hacerlo los más dotados, los que hayan conseguido plegarse de la mejor forma al diseño del objeto. Si supone una cuestión utilitaria y de pericia ya no tiene ningún sentido para la psique continuar, así se deja de hacer algo tan saludable, algo que ha permitido a los niños reconocerse y ha sido prioritariamente fuente de una enorme de satisfacción. Así nos hemos quedado ágrafos para expresar nuestro yo esencial y su desarrollo. En pueblos primitivos los seres humanos nunca dejan de pintar, no se produce esta renuncia al llegar a la adolescencia.

Pero no solamente lo perceptivo y lo cognitivo se verán afectados con la interferencia de los adultos en los dibujos de los niños, es importante también señalar cómo el dibujo es una obra, algo que el niño hace con una gran aplicación e interés y un enorme trabajo la mayor parte de las veces. El dibujo es el producto del esfuerzo y de la concentración, y aunque sólo sea por ello se merece más respeto que la mera crítica y la proverbial falta de importancia que se desliza en los comentarios de los adultos. Efectivamente no se trata seguramente de exagerar un trabajo que los niños realizan de forma natural, dándole una importancia sobrestimada, pero tampoco de minusvalorarlo o intentar cambiar o modificar los dibujos para que “se vea mejor”, o sea “más real” o “más bonito”. Es importante respetar los dibujos de los niños porque es un elemento más que confluente para transmitir la importancia que tienen como personas, como sujetos creadores que a la vez se van creando a si mismos. Esto solo

puede surgir surge a través de una genuina valoración de su obra como algo válido, personal, extremadamente original y absolutamente único.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM R. *Arte y percepción visual, psicología del ojo creador*. Madrid. Alianza Editorial, 1979.
- ARNHEIM R. *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona. Paidós, Estética, 1993.
- DUBORGEL B. *El dibujo del niño, estructuras y símbolos*. Barcelona. Paidós, 1981.
- ESTRADA E. *La expresión plástica infantil y el arte*. Madrid. Ediciones Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- GOODNOW J. *El dibujo infantil*. Madrid. Morata, 1979.
- KELLOGG R. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid. Cincel, 1979.
- LOWENFELD V., LAMBERT B. W. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1980.
- LUQUET G.H. *El dibujo infantil*. Barcelona. Editorial Científico y técnica. 1977.
- READ H. *Educación por el arte*. Barcelona. Paidós, 1969.
- SAINZ A., *Conocer al niño a través de sus dibujos*. Madrid. Ediciones Eneida, 2003.
- STERN A: *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, 1962.
- VIGOTSKY. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akal. 1982.
- WILDLOCHER D., *Los dibujos de los niños, bases para una interpretación psicológica*. Barcelona, Herder 1975.

