

ETAPAS GRÁFICAS DE DESARROLLO DEL DIBUJO INFANTIL, ENTRE EL CONSTRUCTIVISMO Y EL AMBIENTALISMO

Children's drawings and graphical stages of development, between the constructivism and the environmentalism

M. Pilar Quiroga Méndez

RESUMEN: Este artículo sitúa los elementos de la discusión en las etapas de evolución del desarrollo gráfico infantil, justificando el valor implícito y aplicado que tiene este conocimiento. Paralelamente se analiza la comprensión del origen y de la evolución del desempeño gráfico. Desde los dos autores de referencia en este campo, Lowenfeld, y Kellogg, podemos observar una gran dicotomía, entre las posiciones más ambientalistas y las más constructivistas. Este aspecto dual, se puede considerar en la actualidad una cuestión pendiente.

Palabras Clave: Dibujos infantiles, infancia, etapas de desarrollo gráfico, constructivismo, ambientalismo.

ABSTRACT: This article locates the elements of the discussion in the stages of evolution of the infantile graphical development, justifying the implicit and applied value that this knowledge has. Simultaneously it is analyzed as absolutely the understanding of the origin and the evolution of the graphical performance is not closed. From both authors of reference in this field, Lowenfeld, and Kellogg, we can observe this problem, between the most environmentalist positions and constructivist one.

Key words: Children's drawings, graphical stages of development, constructivism, environmentalism.

1. INTRODUCCIÓN

A medida que los niños cambian, cambia su expresión creativa. Aunque dibujen de forma bastante predecible atravesando diferentes etapas de desarrollo, no es tan fácil señalar con precisión donde está

el final de una etapa y dónde el inicio de otra. Esto sucede así porque el desarrollo es continuo y, como siempre ocurre en el ser humano no es exactamente igual para todos. Como ya se ha señalado anteriormente, el desarrollo gráfico del dibujo infantil responde a la ley de la uniformidad, a un principio que podemos denominar de continuidad y también a otro de diferenciación (Quiroga, 2007). 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. Es evidente que un niño de tres años no dibuja igual, ni siquiera parecido, a como lo hace uno de nueve. Es claro también que la diferencia entre estos dibujos tiene una relación directa con la edad, por lo cual podemos hablar de etapas en el desarrollo gráfico infantil, refiriéndose a la etapa de un modo flexible, sujeto a variaciones y muy probablemente a redefiniciones en cuanto vamos conociendo los procesos cognitivos de procesamiento de la información visual. En cualquier caso la etapa a de entenderse como un instrumento para la orientación y para el conocimiento, y nunca para el diagnóstico cerrado o para poner ningún tipo de etiqueta a un niño. En la definición de las diferentes fases de desarrollo ocurre que obtenemos incomparablemente más información sobre las etapas en los primeros años, que en las edades próximas a la adolescencia. Esto es una tendencia general en la psicología del desarrollo, cuanto más tiempo va sucediéndose más difícil es extraer características comunes o elementos propios de una etapa o de una edad. 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 e integración. Nunca se pierde el sentido innato de orden o de secuencia, por muy complejos o aparentemente encubiertos que se vuelvan estos procesos. Sin embargo y a pesar del conocimiento y los trabajos de investigación sobre el desarrollo de las etapas todavía no sabemos si una postura ambientalista respecto al motor del desarrollo gráfico sería más adecuada que una constructivista para explicar el proceso.

Hay muchas razones para pensar que es importante conocer las etapas por las cuales transitan los niños en su recorrido evolutivo a

través del dibujo infantil. La primera de las razones desde el punto de vista de la investigación, es reconocer cuales son los principios de los que todos partimos, los elementos innatos que aparecen sin que apenas medie aprendizaje, y con más facilidad si este no interfiere. El conocimiento de estos elementos innatos nos ayuda a repensar la psicología humana, nos sitúa en un espacio donde somos nosotros los que aprendemos del niño que libremente dibuja. Al mismo tiempo conocemos donde tenemos que “enganchar”, los aprendizajes en áreas afines, y cuándo la falta de estos elementos sugieren la presencia de un trastorno del que hay que ocuparse. Las etapas por las que los niños pasan nos informan de su desarrollo cognitivo, observamos si este se realiza con normalidad, constituyendo un lugar privilegiado para la observación del recorrido evolutivo. Los dibujos de los niños ¿proviene de modelos que el niño intenta imitar?, o ¿más bien son tendencias internas las que rigen el movimiento, y van marcando la secuencia?

Emocionalmente observamos desde el desempeño en cada etapa, las proyecciones en las que incurren significativamente los niños en sus dibujos, para informarnos que es lo que en su vida tiene más importancia. Este camino del dibujo es una vía privilegiada para ponernos en su lugar y desde allí poder entenderle mejor y adaptarnos de forma comprensiva a sus emociones. Sean estas que se ha caído un diente, o por qué piensan que con la separación papa ya no me quiere, o cual es el puesto que yo siento que ocupo en esta familia, de todo esto podemos saber a través de los dibujos. Pero necesitamos conocer el orden general de evolución para poder extrapolar las características individuales. A través del conocimiento de las etapas podemos evaluar, conocer e investigar el desarrollo infantil a través de las vías más científicas de la disciplina psicológica y también a través de los caminos más intuitivos. Sabiendo al fin, que todo el conocimiento que podamos atesorar solo ha de tener la consecuencia de que los niños puedan crecer más felices, más enteros y más buenos. Eso en el ser humano se consigue por el extraño método de ser querido, y por tanto de ser comprendido lo mejor posible, lo más profundamente posible y la mayor cantidad de tiempo posible.

Los niños imponen su significado a los dibujos distorsionándolos si es necesario ¿es más importante entonces el proceso interno,

o el proceso emocional que la comunicación objetiva de lo que se observa?

Este artículo pretende situar los elementos de la discusión en las etapas de evolución del desarrollo gráfico infantil, justificando el valor implícito y aplicado que tiene este conocimiento para paralelamente observar como no está en absoluto cerrada la comprensión del origen y de la evolución del desempeño gráfico. Desde los dos autores de referencia en este campo, Lowenfeld, y Kellogg, podemos observar esta dicotomía. A través de las etapas, con sus contenidos y su descripción, vamos a observar estas diferentes perspectivas.

2. AUTORES CLÁSICOS Y ETAPAS DE DESARROLLO

Las etapas en el desarrollo de la expresión gráfica a través del dibujo han sido conceptualizadas por diferentes autores a lo largo de un extenso periodo. Las divisiones que cada uno de ellos propone no muestran gran disparidad respecto a las de los otros. Señalamos a continuación algunas de las divisiones en etapas más citadas: Sully, Luquet, Kerschensteiner, y Burt. James Sully, psicólogo inglés perteneciente a la escuela asociacionista, escribió varias obras dedicadas a los niños *Studies of childhood* (1985), y *Childrens ways*, (1902). En ellas realiza un análisis por periodos sobre dibujos de animales y sobre el dibujo de la figura humana. Distingue tres etapas: Garabato sin forma, dibujo de cara redonda y formas rudimentarias, y una tercera etapa de evolución hacia el dominio de la técnica donde ya se demostrará una mayor complejidad de las figura. Luquet, en 1913, define la evolución en términos de estadios, para este importante autor los estadios tiene relación con el realismo, siendo este el concepto que rige la denominación de estadio. Así tendríamos: realismo fortuito, realismo fallido, realismo intelectual y realismo visual. Kerschensteiner divide en cuatro etapas la totalidad del proceso de desarrollo del dibujo infantil: Destaca en primer lugar la etapa del esquema, con representaciones muy lejanas a la realidad. Continúa la etapa denominada del sentimiento, que supone la superación de la fase esquemática apareciendo las relaciones en el dibujo y el enriquecimiento de los trazos mediante la adición de formas más detalladas. Así se llega a una tercera fase, realista, donde

aparece la línea que marca contornos primando el aspecto figurativo de los dibujos. Una cuarta etapa la constituyen los niños que pasan a un dominio en términos profesionales, incluyendo los elementos propios del dibujo, como el movimiento, el dominio de la técnica, el color y la perspectiva. Burt en 1927 divide las etapas del arte infantil, su evolución y su desarrollo en las siguientes fases: Periodo del garabato, entre los 2 y 5 años, incluyendo en esta etapa, garabato sin finalidad, garabato con sentido, garabato imitativo y finalmente el garabato localizado. Después se inaugura la etapa del simbolismo descriptivo entre los 5 y 6 años, y más tarde el realismo descriptivo de 7 a 9 años, con mayor profusión de detalles y con contenidos más sociales. A los 9 años aparece el realismo visual, donde intenta reproducir la dimensionalidad del espacio, y donde encontramos una mejor percepción y representación de los objetos del exterior. Es en torno a los 15 años donde aparecería el denominado despertar artístico verdadero.

Estos autores, coinciden en su descripción temporal de las fases de desarrollo, pero el punto de referencia es distinto, Luquet toma el realismo, mientras que Kerschensteiner, se refiere al esquema, entendiendo por esquema una estructura paralela a la realidad que el niño construye. Todos ellos manejan un punto de vista en el que es la semejanza con lo real, desde el punto del esquema del modelo interno o de los diferentes temas que se dibujan, lo prioritario para indicar el paso de etapa. En ese sentido comparten la posición con Lowenfeld, muy lejana como veremos a la de Kellogg, absolutamente internalista.

3. ETAPA DE LOS GARABATOS

Comienza con el primer garabato o expresión de líneas o movimientos sobre el papel hacia los 18 meses de edad, terminando en torno a los 4 años. Este primer trazo va a llevar al ser humano hacia la representación a través del dibujo, pero también hacia el dominio de la palabra escrita. Todos los niños intentan hacer garabatos, en cualquier superficie que se les presente, arena, vapor de agua en la ventana, en la tierra, en el aire, y todos ellos muestran una evolución determinada ya en estos primeros trazos.

3.1. Propuesta de Lowenfeld

Para Lowenfeld, al igual que para otros autores los garabatos tienden a seguir un orden establecido, desde los trazos desordenados, a los primeros indicios de un dibujo más o menos representativo, Lowenfeld propone una división de esta primera etapa en tres sub-etapas o categorías principales.

3.1.1. *Garabateo desordenado (18-24 meses)*

Los primeros trazos sobre el papel son un gran descubrimiento para los niños, solamente tienen un objetivo psicomotor, de hecho muchas veces los realizan mirando hacia otro lado, como si estuvieran haciendo algún tipo de ejercicio físico. Son trazos desordenados que varían en amplitud, aunque esta amplitud es proporcional a la longitud del brazo, y tienen relación directa con el tamaño del niño. Realiza grandes movimientos y así lo señala el esfuerzo que se refleja en su cara, aunque para los adultos parezcan movimientos pequeños. No existe control motor, y no se utiliza la muñeca ni mucho menos los dedos para controlar el movimiento. El modo de utilización del lapicero está sujeto a experimentación, al igual que cualquier otro instrumento que se utilice para pintar o dibujar. No se pueden repetir los movimientos al no existir control muscular ni integración visoconstructiva.

El niño se siente fascinado por esta actividad, señalará Lowenfeld, y se observa que extrae una gran satisfacción de la realización de garabatos. En esta fase no se persigue el objetivo de conseguir nada figurativo ni representativo, y los intentos que a veces hacen los padres para que los garabatos tengan sentido son inútiles, del mismo modo que un niño no puede hablar correctamente o entender razonamientos complejos pues tampoco puede dibujar.

3.1.2. *Garabateo controlado (24m-3 años y medio)*

Seis meses después de que haya comenzado a garabatearse produce el paso a una segunda etapa, en esta nueva fase el trazo no muestra tanto descontrol como al inicio. En algún momento el niño descubre una vinculación entre el movimiento de su brazo y la figu-

ra o la línea que dibuja, este proceso seguramente seguirá las pautas definidas por Piaget para la fase sensoriomotora relativa al descubrimiento de coordinaciones de movimientos interesantes, aunque en un momento posterior. Este descubrimiento da lugar a un mayor control visual sobre los trazos y al dominio psicomotor que implica un principio burdo pero ya presente de coordinación entre sus movimientos y el trazo conseguido. A través de la percepción este descubrimiento, le induce a realizar continuamente nuevos experimentos para variar los resultados. La experiencia de control es importante en esta fase. Aunque aparentemente el dibujo no sea muy diferente al de la fase anterior, el procedimiento para realizarlo sí ha cambiado: alarga el trazo, dibuja rayas verticales, horizontales o círculos, no suele levantar el lápiz del papel por eso no encontramos puntos o rayas discontinuas, y tiende a llenar toda la página mientras que antes raramente lo conseguía. Comprende lo que significa copiar pero no se va a someter a ningún modelo, tendría grandes dificultades para hacerlo.

Además de todos estos logros diferenciales encontramos otros elementos en su modo de dibujar y en su intencionalidad sobre el papel. Muestra una dedicación total, mucha concentración, enorme vigor y gran ensimismamiento en la tarea. Ensayo métodos para sostener el lápiz y el papel. Las únicas intenciones son las del movimiento y la repetición de esquemas que va descubriendo aún cuando a veces afirme que lo representado es algo del ambiente. El placer surge fundamentalmente del movimiento y del control visomotor.

3.1.3. *Garabato con nombre (3 años y medio-4)*

Hasta este momento el niño muestra satisfacción solamente con los movimientos que realiza, primero de forma más desordenada y luego de manera más controlada. Ahora el niño comienza a ponerle nombre a los garabatos que realiza, y eso parece el indicio de un cambio en el modo de pensar, que se refleja en la tendencia a vincular su dibujo con el exterior, con algo externo a si mismo. Comienza un rudimento de capacidad representativa al menos en la intención, aunque el producto no lo sea en absoluto. Se produce una conexión del mundo con su propio desempeño motriz, y eso parece

un gran cambio pues lo que significa es una apertura consciente hacia el exterior. Alrededor de los 3 años, afirma Lowenfeld que existiría un cambio desde el pensamiento motor, hacía el pensamiento imaginativo. Esto coincide con las fases piagetianas en las cuales a partir de los 24 meses se pasaría de la inteligencia sensoriomotriz, última fase del subestadio sensoriomotor, a la función simbólica o representativa, surgiendo de ese modo la representación mental. El retraso de casi un año en esta adquisición estaría pendiente de revisar, aunque podríamos manejarnos con la hipótesis de que lo imaginativo ligado al dibujo necesita previamente un cierto dominio de la técnica para sujetar el lápiz y el papel y también de los espacios gráficos, de modo que el pensamiento podía estar ya ahí, pero no aplicado al dibujo pues requiere del previo control motor.

Aparece también la intención, ahora ya tiene pretensiones de dibujar alguna cosa, aunque el resultado no se parezca a lo que el afirma que va a realizar. Además aumenta el tiempo que le dedica a sus dibujos en esta época. Los garabatos están mejor distribuidos, y puede tender a explicar lo que quiere hacer mientras está dibujando. Los trazos significan cosas diferentes en los diferentes momentos, y puede comunicar una intención que con la primera línea puede convertirse en otra cosa según señala Luquet (Luquet, 1997). El color es secundario, y no posee en este momento gran importancia. Aunque se ha querido unir con interpretaciones emocionales parece que está más relacionado con el orden de disposición de las diferentes pinturas.

3.2. Propuesta de Kellogg

Kellogg a diferencia de Lowenfeld, encuentra que los garabatos de los niños tienen sentido, no son patrones puramente motores sino que poseen una estructura definida desde su inicio. Estos dos autores parten de principios muy diferentes para interpretar esta primera etapa gráfica. Para este trabajo de investigación sobre el garabato infantil Kellogg analizó cientos de miles de dibujos infantiles hasta llegar a conocer y categorizar los diferentes elementos que constituyen el dibujo del garabato y los primeros diagramas del trazo. En este sentido no tendría que ser incompatible su análisis con el autor

anterior, pero sí se vuelven dos hipótesis contrarias cuando Kellogg afirma la estructura y la función del garabato ya desde su primera aparición.

Para esta autora todos los esquemas básicos del arte están en esta etapa ya organizados, los dibujos evolucionan en los niños respecto a los propios descubrimientos que estos hacen desde sus propias gestalts anteriores. Lo psicomotriz no es lo importante, los elementos anteriormente descritos tendrían mucho más peso. Además eso nos remite y nos explica la comunalidad de trazos entre todos los niños, que desde ese punto de vista ya no se pueden reducir a un mero placer psicomotor, como señalaba Lowenfeld. Ya que hay formas comunes, ha de haber también alguna otra razón para esa coincidencia. Si solo fuera una respuesta motora libre y azarosa no habría ningún esquema común, y ninguno con un sentido más allá de trazos sin ninguna forma definida. El significado no es importante, el niño tiene un problema cuando se ve abocado a unir los elementos de sus trazos biológicos con la necesidad de imponerles significado. La profundización en las etapas y en las formas del garabato previas, ese es el significado real del acto de garabatear. Ese es sentido de la evolución del garabato: la “señal”, del garabato previo que los niños recorren como especie de pistas que les van llevando de unos dibujos a otros, y de unos trazos a otros, y finalmente a unas figuras donde se puede extraer la evolución desde el origen.

Kellogg niega absolutamente que el niño dibuje garabatos solamente como una experiencia de placer psicomotor. Para ella hay mucho más en el arte infantil incluso en estas etapas primeras, así lo señala en la presentación de sus investigaciones: “En este libro se describe el desarrollo mental que se opera en los niños a través de sus actividades artísticas. Tal desarrollo comienza a los dos años, con garabatos que muchos adultos consideran un resultado de la actividad muscular sin sentido alguno (...)” (Kellogg, 1979). La finalidad última de estos trabajos estriba en la creencia de que hemos perdido el nexo de unión con la psicología infantil, en el sentido de practicar con los niños interpretaciones constantes sobre los dibujos infantiles que demuestran un sesgo claro de la percepción y viven-

cias de un adulto: “lo que anhelo es que este libro ayude a colmar la inmensa laguna mental que separa a los adultos de los niños”.

Sin duda uno de los descubrimientos más interesantes de Kellogg ha sido respecto al modo según el cual se desarrolla el arte infantil en estas primeras etapas, y una de sus intuiciones más importantes ha sido la de partir de que en el garabato humano se contienen elementos plenos de significado desde los primeros trazos que un niño realiza. Previendo al lector sobre una tendencia general, afirma: “Es muy fácil y parece razonable descartar los primeros garabatos como actividades carentes de sentido o considerar el arte de los niños como un registro imperfecto de su entorno (...), hasta 1945 no reparé que los niños de tres años dibujaban el símbolo religioso dominante en el mundo oriental, el mandala” (Kellogg, 1979). El sentido de los dibujos de los niños pequeños se encuentra en el propio dibujo que realizan, su funcionalidad corresponde a la forma en la cual sobre unos dibujos se generan otros, y así en forma de equilibrio y reequilibrio se va accediendo de modo natural guiados por algún principio orgánico o estético a diferentes formas evolucionadas de trazos y disposiciones. Se trata de una evolución cognitiva, para la que apenas existe una comunicación con el ambiente. El niño no dibuja el ambiente ni lo que tiene alrededor, dirá Kellogg, al menos no en estas etapas iniciales, negando alguno de los principios de Luquet. El niño dibuja lo que “sale”, pero esto que va saliendo va creando una estructura que permite dibujar lo siguiente a partir de lo anterior, tal como si el arte infantil y el niño fueran subiendo una escalera programada por la naturaleza y por la disposición humana a dibujar de un determinado modo. De esta forma las figuras que encontramos en el arte infantil tienen su origen en las percepciones de los niños en relación con sus propios garabatos. Los primeros engramas que aparentemente parecen no tener sentido ya son complejas combinaciones y agregados que los primates no son capaces de realizar en ningún momento de su desarrollo. Así cuando un niño comienza a hacer agregados (combinaciones de más de dos diagramas, línea, círculo, onda, etc.), actúa como un artista con un repertorio de ideas visuales. El número de agregados posibles es infinito, y el niño tiene oportunidad de hacer agregados con toda libertad. A la edad de los dos o tres años, hará muchos agregados complejos,

entre los tres y los cuatro años, adquirirá un modo personal de construirlos que hace que se diferencien de los de otros niños creando ya un reconocible estilo personal de dibujar.

Esta evolución continúa su proceso de modo que el niño accede de los mandalas a los soles, y de ahí a la figura humana. Al pasar de una fase a otra incorpora aspectos de su arte anterior: “los niños pequeños toman las ideas para sus estructuras principalmente de sus propios garabatos y no de los dibujos de los adultos o de los objetos con impacto visual”. Así se aplica a la figura humana “Las primeras figuras humanas que traza el niño deben más a las estructuras precedentes de su arte espontáneo que a su observación de los seres humanos” (Kellogg, 1979), y también a las demás figuras. Este primero explica que en todos los sitios del mundo los niños hagan las casas de modo semejante independientemente del tipo de casas en las que vivan. Con este concepto revolucionario Kellogg, inaugura una perspectiva nueva y sugerente para la interpretación de la evolución del dibujo infantil, a veces difícil de explicar a los adultos.

Pero si los trabajos de los niños no se basan en el exterior, y si no se produce una copia de los objetos que los rodean ¿de donde surgen? Kellogg, afirma que surgen de modo espontáneo “estos patrones nacen espontáneamente el niño los hace sin ser dirigido y sin copiar, y son a menudo una respuesta al estímulo visual del proceso de garabatear” (Kellogg, 1979). Sin embargo en el propio proceso de garabatear, hay formas que no se repiten y otras que no solamente se repiten sino que se mejoran, se combinan, se agregan a otras y finalmente configuran dibujos con afán representativo. Los niños perciben y recuerdan aquellos garabatos que evocan figuras, los que no las evocan no los recuerdan tan fácilmente. Esas figuras que recuerdan y repiten son las que corresponden a las formas gestálticas básicas, por lo que podemos partir de que “hay ciertas funciones del cerebro responsables de la tendencia a organizar los datos visuales en figuras agradables o “buenas”, esto es que tengan simetría, sencillez y regularidad” (Kellogg, 1979).

Las figuras que encontramos en el arte infantil tienen su origen en las percepciones de los niños en relación con sus propios garabatos previos y la comunalidad de los trazos. La evolución similar nos sugiere que estamos ante una especie de “registro de los procesos

mentales naturales de la especie”, entendiéndolo por ello formas que siempre aparecen en los niños humanos cuando comienzan a dibujar, y que configuran además las figuras básicas del arte primitivo y de todos los elementos artísticos. Esta es otra de las interesantes aportaciones de Kellogg al estudio del arte infantil, el concepto de innatismo y de evolución de las figuras sobre esas primeras innatas, en un proceso también ligado a la evolución y el desempeño genuinamente humano.

Veamos por último, una vez explicado el sentido y el origen de la producción del garabato, cual es la evolución o cuales las etapas que Kellogg plantea para el desarrollo del dibujo infantil. Kellogg analizó en torno a un millón de dibujos de niños pequeños, incluyendo dibujos de niños de diferentes países, y de distintos estratos sociales. A partir de este análisis define las producciones de los niños ordenándolas en categorías y en diversas clasificaciones.

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, alterno y sin movimiento lineal. Los patrones de disposición serían la siguiente fase para la cual los niños necesitan de un cierto control visual, hay 17 patrones de disposición. Hacia los dos años de edad los niños suelen disponer algunos garabatos en patrones de disposición 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, son 18 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 delimitadas, 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 esta-

dio 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. En cualquier estado que se encuentre se encuadra su trabajo en patrones de disposición, y sus dibujos llevarán implícitos contornos de figuras. A medida que el niño evoluciona creará nuevos tipos de estructuras lineales pero mantendrá muchas características de sus dibujos tempranos. (Kellogg, 1979, citado en Quiroga 2007).

3.3. Importancia del garabato

Desde cualquier punto de vista es muy importante el hecho de que los niños hagan sus primeros trazos y los repitan incansablemente, desde ambas perspectivas encontramos razones poderosas por las que el garabateo es importante en el desarrollo.

El garabateo es el primer contacto del niño con material escrito, y con el arte, entendiendo de una manera amplia el arte como una producción personal e intransferible representativa de un sujeto y con vocación de ser mostrada para el disfrute de otros.

Los garabatos funcionan como uno de los primeros estímulos que el niño procesa producidos por el mismo. Siguiendo la hipótesis de Kellogg el recorrido por las diferentes fases significa un proceso de verdadera construcción intelectual, seguramente imprescindible para el ser humano, ya que es repetido como muestran los estudios transculturales en todos los niños del mundo. Las diferencias de nivel de los garabatos reflejan las transformaciones psicológicas, y del desarrollo desde una perspectiva cognitiva y psicomotriz, además de poder inferir aspectos sobre su personalidad, temperamento y desempeño. También podemos observar los patrones de relación con sus padres, y los modos de interacción con sus maestros. Las discrepancias hay que tenerlas también en cuenta, niños más mayores que todavía hacen garabatos habrá que evaluarlos, para saber cual es la razón de que estén por debajo de su edad. También hay que tener en cuenta que los niños a veces producen retrocesos, cuando

están, inseguros, asustados o con dificultades en su ambiente, entonces pueden volver al garabato aunque hayan pasado esa etapa.

Los niños muestran su personalidad cuando hacen garabatos, además de enseñarnos también su estado de ánimo. Así encontramos que niños cuidadosos, garabatean cuidadosamente y niños más enérgicos o impulsivos lo hacen de otro modo. La forma de hacerlo y el producto, representan las características de su temperamento observables en otras situaciones. Pueden ser tímidos, delicados, impulsivos, exhibicionistas, callados, expansivos, y sus garabatos de un modo u otro expresarán esa personalidad.

Sobre el aspecto de la motivación es fácil observar que este concepto no se puede aplicar al dibujo infantil, los niños no necesitan motivación para dibujar. Cuando un niño no quiere dibujar este comportamiento nos remite muchas veces a problemas de inseguridad, ansiedad o temor. La pérdida de confianza, por ejemplo, se observa según señala Lowenfeld, en los garabatos estereotipados, son trazos repetidos que muestran las dificultades que tienen estos niños para arriesgarse con espontaneidad hacia otras representaciones más libres. Esta inseguridad puede inhibir el desarrollo hacia patrones cognitivos posteriores y no podemos entenderla solamente como un capricho o una tendencia. Del mismo modo que un niño gatea para andar (aun habiendo un pequeña proporción que no lo hacen), también garabatea antes de poder dibujar o escribir, esa evolución parece imprescindible para el desempeño cognitivo y psicomotor posterior. Por tanto es importante estimular al niño para que haga todos los garabatos que pueda, pero sobre todo dotarle de un espacio adecuado para que pueda experimentar solo. El tiempo que utilizarán será de unos minutos en la primera fase, de 15 minutos a los tres años, y a los cuatro años cuando asignan nombre a los dibujos en torno a media hora. Durante este tiempo no es bueno interferir en la tarea, solo el niño debe decidir cuando termina su obra. Expresarse y hallar satisfacción en ello es propio de esta etapa.

Sobre la relación paterno-filial, el mundo de la expresión gráfica el mundo de los garabatos nos pueden ofrecer muchos indicios de importante valor para la comprensión posterior de estas relaciones. Los padres se comportan con el niño que garabatea de forma similar a como lo hacen en otros aspectos de su vida, por eso puede ser inte-

resante observar estos comportamientos para comprender algunas reacciones de ambos. Los padres pueden observar sin interferir, no estar en absoluto atentos, dar órdenes o dar sugerencias. En un estudio de Helen Bee (1964), cit por Lowenfeld (Lowenfeld, 1980), se concluyó que los niños que se distraían fácilmente eran los que tenían padres que les hacían sugerencias, o les daban consejos específicos o normativos para la solución de sus problemas. Mientras que los niños que no se distraían eran los que tenían padres que solo les daban indicaciones acerca de los métodos para llegar a las soluciones. La hipótesis de la que partían los investigadores era sin embargo que los niños que no se distraían serían aquellos cuyos padres los dejaran solos para hacer sus trabajos. Esta hipótesis se demostró que no era cierta. El padre o el maestro que dan consejos continuamente, interfieren en el procesamiento del niño, que pierde su propio modelo, o secuencia de hacer las cosas. El maestro o padre que lo deja solo, le priva de algún apoyo o de su ayuda, solamente estar al lado dando sugerencias no invasivas es capaz de ayudar a los niños en el desarrollo de la capacidad de dibujar. En todas las épocas de la vida es difícil encontrar a alguien que simplemente al lado te ayude sin imponer, te respete más de lo que quiera ayudarte, y te haga sentir que el producto final de tu tarea tiene valor.

4. ETAPA PREESQUEMÁTICA

De los cuatro a los siete años surgen los primeros intentos de representación, en esta etapa denominada preesquemática lo más relevante es la existencia de una creación consciente de la forma. Es importante el esfuerzo que el niño realiza de forma voluntaria y consciente para conectar el mundo que quiere representar, lo que es importante para su vida, y lo real en forma de objetos o modos de relacionarse con su ambiente. Comienza a dibujar objetos de su mundo con los que ha tenido contacto o de su imaginación con finalidad representativa. Todo ello ejecutado sin orden, con poca relación y con tamaños relativos a su importancia subjetiva, no a la realidad del objeto. Hacia los cuatro años el niño ya hace figuras que pueden reconocerse, hacía los cinco personas, casas, árboles, y a los seis ya observamos objetos que se distinguen perfectamente 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.

El niño pequeño no necesita que le enseñen a dibujar ese don aparece tan naturalmente como la marcha y el lenguaje. La propia motivación debería seguir el comportamiento del niño de manera que la expresión artística sea una actividad vital, tal como sucedía en la etapa precedente. Este contenido ya aparecía en el análisis de Kellogg, sin embargo los planteamientos de Lowenfeld recorren un camino opuesto a los de esta autora. Mientras que para Kellogg los dibujos surgen en la relación con los propios grafismos anteriores, Lowenfeld explica que “ahora el crea conscientemente las formas que tiene relación con el mundo que le rodea”, aunque también explica que esas formas no tiene una diferencia significativa respecto a las del periodo anterior, lo cual afirmaría más bien las hipótesis de Kellogg. “Los trazos y garabatos van perdiendo cada vez más su relación con los movimientos corporales, son ahora controlados y se refieren a los objetos visuales (...), cuando garabatea está entregado a una actividad kinestésica, pero ahora en cambio está tratando de establecer una relación con lo que le interesa representar” (Lowenfeld, 1980). Para este autor aquí se está produciendo la relación del niño con su ambiente, y es el niño el que está organizando esta relación. Hacía los cuatro años con formas reconocibles, hacía los cinco dibujando personas casas y árboles, y a los seis con dibujos representativos claramente perceptibles.

Para el desarrollo perceptivo puede que este sea el momento evolutivo de mayor importancia. Entre los cuatro y los siete años se produce el mayor desarrollo en esta área. La habilidad de los adultos no era mucho mayor que la de los niños de ocho años para identificar objetos. Parece un periodo de perfeccionamiento de la capacidad perceptivo analítica.

No existe una relación importante todavía entre *el color* y el dibujo, las relaciones siguen siendo utilitarias, y los colores que los niños utilizan no suelen ajustarse al modelo sino a su preferencia, o simplemente que tengan más facilidad para conseguir unos colores u otros, existe pues poca relación entre el color y su representación.

Esto no significa que los colores carezcan de significado para el niño, simplemente las razones para las elecciones pueden ser puramente mecánicas. Parece más bien, según señala Lowenfeld, que el niño está en una continua experimentación, ampliando sus descubrimientos y sus propias relaciones con los colores. A través de esta experimentación establecerá una relación emocional frente al color y conseguirá relaciones coloridamente armónicas en sus dibujos. Respecto al *espacio*, el niño concibe el espacio simplemente como aquello que le rodea, es decir lo concibe relacionado primariamente consigo mismo, y con su propio cuerpo.

La importancia de sus representaciones, sean estas partes de objetos u objetos o personas en si mismas, vienen determinadas por experiencias personales de tinte afectivo, más que con algún aspecto lógico u ordenado de hechos o acciones. La mirada egocéntrica se observa en todos los elementos de los dibujos: en la elección de los temas, en la forma y en el lugar asignado a cada elemento “El tamaño de los objetos y los materiales que el selecciona del medio ambiente y la forma en que los ubica en esa etapa, están en gran medida condicionados por sus juicios de valor” (Lowenfeld, 1980). En este sentido “la manera de representar las cosas es un indicio de las experiencias que el niño ha tenido con ellas”, estas experiencias estarán siempre mediatizadas por su egocentrismo. El niño exagerará todo lo que ha tenido importancia emocional para él, cambiando formas y tamaños en función de la importancia relativa y subjetiva que ese objeto haya tenido en su vida, así una pelota puede ser muy grande, o un dedo enorme porque tiene una pequeña herida, y una persona puede ser muy pequeña si no es demasiado importante. En estas representaciones se observa que los conceptos propios del niño se distinguen de los adquiridos, en que los primeros se someten continuamente a variaciones, mientras que los segundos se repiten de modo estereotipado, según señala Lowenfeld (Lowenfeld, 1980).

Respecto al desarrollo cognitivo, por mucho que se pretenda entrenar a los niños para que realicen figuras propias de un desempeño posterior o representaciones que no son la suyas, los resultados han sido siempre frustrantes para el entrenamiento. Los niños no serán capaces de copiar un triángulo antes de los cinco años, ni un rombo antes de los siete. Todo esto prueba que es imprescindible

tener en cuenta el desarrollo madurativo para el entrenamiento, y que el aprendizaje solamente se realizará cuando el niño esté preparado: “Tratar de enseñar a un niño de tres años a dibujar un cubo, será una gran pérdida de tiempo. Lo que hace falta es una gran cantidad de experiencias previas. Un año de garabateo para establecer control visomotor, un año de manipulación de objetos para familiarizar al pequeño con la bi y tridimensionalidad, un año de dibujo de expresividad física, para perfeccionar la comprensión de los términos izquierda y derecha, arriba y abajo, adelante y atrás. Y entonces estaremos preparados para enseñar al niño a dibujar un cubo” (Lowenfeld, 1980).

4.1. La Figura humana

Los movimientos circulares y longitudinales van evolucionando hacia formas reconocibles e intentos figurativos de representación de los cuales el primer símbolo logrado es el de una figura humana. La figura humana se representa en forma de lo que se ha denominado monigote renacuajo, o figura cabeza-pies, porque suele ser un círculo del que salen brazos y pies.

Según Lowenfeld, y aunque la importancia de la representación de personas es evidente en el desarrollo gráfico de los niños, el niño cuando representa un renacuajo para significar un hombre no está tratando de copiar un objeto visual que tiene ante sí, y probablemente no ignore las partes que configuran una figura humana y que el no representa. Así señala que se ha probado que mostrándole a un niño de cinco años dibujos de personas o haciendo que mire personas mientras las representa, no cambia en absoluto la forma de su dibujo. Esto confirma la presencia del modelo interno de Luquet. Lowenfeld sostiene algunas interpretaciones para ilustrar este fenómeno. Puede ser que se esté dibujando a sí mismo, sostiene, puesto que participa en una visión egocéntrica del mundo “si tratáramos de dibujar lo que vemos de nosotros sin mirarnos, la representación sería probablemente un círculo un tanto nebuloso, para representar la cabeza con piernas y brazos agregados” (Lowenfeld, 1980) Otro punto de vista según este autor es el que sostiene que la representación del renacuajo es lo que en este momento sabe el niño de sí

mismo y no una representación visual. “es evidente que los ojos, la boca y la nariz hacen de la cabeza el centro de la actividad sensorial, la adición de piernas y brazos hace de ese centro algo móvil y puede indicar un ser realmente funcional (Lowenfeld, 1980). Una tercera idea mantiene que los dibujos de la figura humana, son una representación del método por el cual el niño percibe, no serían entonces ni un concepto, ni una representación visual: “de cualquier modo, los primeros intentos de representación de la figura humana no deben considerarse como una representación inmadura, pues evidente que un dibujo es esencialmente una abstracción o un esquema que resultan de una amplia gama de estímulos complejos y es el comienzo de un proceso mental ordenado” (Lowenfeld, 1980).

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.

Para Kellogg la figura humana, motivo favorito del arte infantil, representa un estadio avanzado de la capacidad evolutiva para la creación de gestalts complejas de sumo interés e importancia para el desarrollo. El origen en el dibujo infantil de la figura humana hay que encontrarlo en los trazos previos, en los garabatos previos, y en los agregados que anteriormente ha ido configurando cada niño. “En el desarrollo de algunos niños he observado que después de dibujar el sol y antes de que aparezca la figura humana, hay un periodo preliminar en la que trazan una superficie de la que parten rayos (...) parece un sol incompleto o una figura humana sin cara (...), no es ninguno de los dos pues aparece después de que el niño ya sabe dibujar bastante bien el agregado del sol y de la cara” (Kellogg, 1979). Parece que el niño está buscando nuevas formas a partir de las precedentes: soles, mandalas y agregados. Para Kellogg la primera figura humana revela en los trazos de la cabeza un aspecto de mandala reforzado por elementos superpuestos. Esta autora, como ya hemos señalado, afirma que no existe en absoluto copia externa

en los dibujos de figura humana, al igual que en el resto de las supuestas representaciones. Lo único que ocurre es que existe una tendencia figurativa e interpretadora de los adultos que da lugar a equivocaciones en la comprensión del dibujo infantil: “Encuentro difícil convencer a los adultos de que los primeros dibujos figurativos de los niños no se basan prioritariamente en observaciones de los objetos o las personas de su entorno (...), las figuras humanas son composiciones estéticas derivadas de trabajos precedentes” (Kellogg, 1979). Podemos encontrar por ejemplo, figuras humanas mandaloides, o radiales, incluso Kellogg realiza un esquema sobre la probable evolución de los garabatos iniciales hacia la figura humana.

Además de la figura humana los niños comienzan a representar otras cosas, en el figurativismo temprano Kellogg explica cuales son los objetos representados por los niños en sus dibujos en esta época temprana: Animales, Casas, Plantas, y Transportes. Las casa se dibujan combinando diagramas de formas diversas, y no como fruto de la observación de las casa de la calle. Esto es lo que hace posible que niños de diferentes lugares del mundo hagan las casas de una manera muy similar, independientemente de las casas en las que realmente vivan. En los árboles y flores se puede observar con facilidad la semejanza con la figura humana en un inicio, aquí encontramos también árboles y flores con patrones de evolución donde se adivinan sus inicios como figuras mandaloides, soles o radiales.

A los cinco años suele darse una crisis en el arte infantil, esta crisis también puede darse más tarde en función a la interacción que el niño tenga con los adultos de su medio, y las características de su ambiente. El arte infantil no suele ser muy apreciado por los maestros, que se comportan ante el como si el niño estuviera haciendo intentos fallidos para la realización del dibujo. Piensan que los dibujos son como cuando no les salen bien las letras o no pueden hacer una suma, y la situación no debería parecerse nada a esa otra que es propia de la transmisión de la cultura. Al niño le empiezan a mandar que copie, coloree, o rellene espacios, sin tener en cuenta que la forma de dibujar es absolutamente autodidacta como lo es andar, o respirar. Pedirle que dibuje cosas concretas es destructivo para su desarrollo artístico y para el aprendizaje de la realidad.

“El porcentaje de niños considerados como dotados artísticamente gracias a su primer desarrollo espontáneo disminuye de forma exponencial cuando comienzan a ir al colegio. Si se permitiese que los niños dispusieran del tiempo suficiente para la expresión artística espontánea, no solo se preservarían sus actitudes sino que los propios niños estarían más dispuestos a cooperar en las tareas de aprendizaje formal. Las gestalts del arte deben separarse visualmente de las de la palabra o de las del número. El arte es y debe de ser libre empleo de líneas para la formación de gestalts. La combinación de líneas para el lenguaje o las matemáticas no puede ser libre, pues los símbolos de ambas disciplinas no son arbitrarios y deben de ajustarse al sistema de la cultura de que se trate. Una vez que tal distinción haya quedado clara, los niños se hallarán en mejor disposición para comprender y aceptar la disciplina de los símbolos determinados por la cultura” (Kellogg, 1979).

5. ETAPA ESQUEMÁTICA

En esta etapa se desarrolla un concepto de forma de características más definidas, repitiéndose de ese modo los esquemas representativos (tipo de Luquet). También se distribuyen los objetos en el espacio relacionándose entre ellos, y aparece el cielo y el suelo como características a grandes rasgos de esta etapa. El niño llega a formarse un concepto del hombre y de su ambiente, este es el esquema o los esquemas que aparecen invariablemente repetidos para representar el mundo y las imágenes en las que viven, esto sucede en torno a los 7 años. Esta presencia del esquema hace que los dibujos de estas edades parezcan más rígidos que los de años anteriores. Los esquemas son individuales, para algunos niños muy pobres y para otros esquemas llenos de una gran riqueza de detalles. En este sistema aparece un esquema puro, en la definición de Lowenfeld, cuando la representación se limitan al objeto en si mismo, cuando sin embargo aparecen intenciones que alteran las formas ya no hablamos de un esquema puro. Un esquema puro es el que no revela experiencias intencionales. Por eso cuando los niños alteran su esquema o lo modifican para expresar sus experiencias, sabemos que esta representando algo de importancia para ellos. El esquema representa el conocimiento activo de un objeto, y su cambio y modificación temporal su experiencia y sus modificaciones cognitivas y emocionales respecto a ese objeto.

El esquema como parte central del desempeño gráfico a esta edad, puede sufrir variaciones que adquirirán una importancia esencial por el significado que puedan tener para el niño, y por tanto serán susceptibles de ser interpretadas. Según Lowenfeld las desviaciones del esquema de los niños se dará por tres razones principales: 1. Exageración de partes importantes. 2. Desprecio o supresión de partes no importantes, 3. Cambio de símbolos para partes altamente significativas. Los niños no tienen conciencia de estas variaciones, ya que la significatividad es tan real para ellos como la representación objetiva.

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.

Con el desarrollo perceptivo se va produciendo en esta etapa el paso de dibujar según el modelo interno a dibujar según lo que se ve realmente, es el paso entre lo interno, y lo figurativo o naturalista. Sin embargo el modelo interno de Luquet o el esquema de Lowenfeld, hacen mención siempre a elementos exteriores en realidad, en el sentido de que el esquema nace de la percepción externa, simplificada para poder ser asumida, mientras que Kellogg parte siempre de un recorrido inverso donde lo externo ni siquiera aparece como esquema de referencia. Hacia el final de esta etapa es cuando se va dando esta traslación con mayor claridad. En un interesante experimento (Freeman, Jakinou, citado por Lowenfeld (Lowenfeld, 1980) se pide a sesenta niños de diferentes edades que dibujen objetos comunes, como una taza con flores pintadas a la que no se le veía el asa, por tanto no era necesario que se dibujara. La mayor parte de los niños pequeños, cinco, seis y siete años, dibujaron el asa; la omitieron la mayoría de niños de ocho, y nueve años. La mayoría de los niños pequeños omitieron las flores de la taza, y la mayoría de los niños mayores sí las pintaron. Parece que estos trabajos prueban la transición de los niños desde la etapa esquemática a la etapa figurativa, o desde el concepto del objeto, o modelo interno de Luquet

hacia la percepción y por tanto la reproducción más fiel de ese objeto en la realidad.

La representación de la figura humana, sigue los principios del esquema y así se conoce en esta etapa como de esquema humano. Los símbolos que utilizan son diferentes en cada niño y van evolucionando igual que el resto de los esquemas de representación. A esta edad el esquema de un hombre debe de reconocerse con facilidad, habitualmente habrá una separación clara de las diferentes partes del cuerpo, y muchos detalles en cada parte, como dedos, ropa, cuello, y detalles de los vestidos. El esquema puede ser simétrico o de perfil. Se confirma como en etapas precedentes que el esquema humano que el niño repite incansablemente, no es una copia del exterior, sino que ha llegado a él mediante la combinación de múltiples factores. Para Kellogg, serían básicamente factores del propio proceso gráfico, y para Lowenfeld un proceso mental, que contempla y toma conciencia de sus propios sentimientos, y del desarrollo de su sensibilidad perceptiva. En cualquier caso puede considerarse como un reflejo del desarrollo del niño.

Comienza a existir cierto orden en la representación espacial, más allá del egocentrismo. Las cosas ya están relacionadas entre si, y con un espacio general organizado en torno a ellas. Símbolo de esta organización es la aparición de la “línea del suelo”, llamada línea base; y también la “línea del cielo” o “la línea del horizonte”. La línea del suelo aparece solamente en uno de cada 100 dibujos a la edad de tres años, a los seis años son más los que la incluyen que los que no, a los 8 años el 96% de los niños hacen la línea de suelo en sus dibujos (Wall 1959, citado por Lowenfeld) (Lowenfeld, 1980). 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. Otras formas de orientación espacial son la inclusión del “doblado” en los dibujos de los niños a estas edades, se dibujan dos objetos como si fueran su reflejo o su doble invertido. También con respecto al espacio, los niños suelen dibujar “en radiografía”, representando lo que está detrás, o los recipientes con lo que hay dentro. Eso hace que veamos lo que sucede dentro de las casas, debajo de los vestidos, o en el interior de los objetos. Pueden representar todas las ruedas de un transporte y todas las paredes de

una casa, la representación en perspectiva no existe, y se dibujan según conceptos visuales que resultan gráficamente contradictorios.

Respecto al tiempo los niños pueden presentar en un mismo espacio escenas lejanas en el tiempo, o sucesos que han tenido lugar en diferentes momentos 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, (Quiroga, 2007).

6. ETAPA REALISTA

Etapa de realismo, la necesidad de hacer una traspolación fiel de la realidad que se quiere dibujar. Aparece también la profusión de detalles, y el orden en el dibujo. Ya no existe la necesidad de explicar, el propio dibujo ha de expresarse por sí mismo, comienza la preocupación por los aspectos más formales del dibujo, la perspectiva, las proporciones, la cercanía a lo figurativo o la profundidad. El niño a esta edad comienza a tener una clara preocupación respecto a su mundo social, y este interés que se hace prioritario en esta época de la vida, se expresa también en sus dibujos. Va tomando cada vez más una plena consciencia de su mundo real, y eso junto con el mayor dominio de la representación le sitúa en un conflicto paralelo al que convive hoy en el arte moderno, repetido incansablemente por sus críticos. Se trata de nuevo de la diferencia entre lo personal y lo figurativo, de cómo lo solamente figurativo seguramente no ha de considerarse arte, o de cómo lo nada figurativo según gran cantidad de personas tampoco lo es, puesto que no lo pueden comprender ni apreciar una gran cantidad de personas. Lowenfeld, lo explica de este modo: “Un trabajo artístico no es la representación de un trabajo en sí, es más bien la representación de la experiencia que hemos tenido con un objeto en particular. La mera imitación fotográfica de su ambiente no expresa la relación del niño con lo que percibe. La cuestión no está en decidir si el niño debe dibujar en forma fotográfica, o por el contrario hay que obligarlo en que confíe en su imagi-

nación. El problema consiste en discernir si la experiencia artística le proporciona al niño la oportunidad para que se identifique con su propia experiencia y si lo anima a seguir la senda de su propia creación artística personal y sensible (Lowenfeld, 1980).

Las figuras ya no responden al esquema, la necesidad de distinguir las figuras apartándose del esquema como elementos individuales será indicio de un buen desarrollo intelectual. Las tendencias ahora se invierten, desde el esquema general a la individualización. En la figura humana observamos el interés por expresar características ligadas al género, con ello se unifican las dos tendencias, uso de detalles, y diferenciación de figura humana, además de expresar el desarrollo sexual preadolescente.

Los dibujos suelen ser más ricos y minuciosos, pero no es menos cierto que seguramente por esa profusión de detalles, los dibujos suelen perder expresividad en el movimiento, y así los dibujos parecen más rígidos y más estáticos. Por otro lado las exageraciones dejan de ser recursos de expresividad emocional o de interés personal representado a través del dibujo, más bien el niño utiliza ahora otros métodos como acumular detalles en las zonas más significativas para él, o describirlas de forma más pormenorizada.

7. LO INTERNO, LO FIGURATIVO Y EL SIGNIFICADO DEL DIBUJO

El significado de dibujar va evolucionando en nuestra cultura de modo paralelo a como lo va haciendo en las progresivas etapas de desarrollo gráfico infantil, convirtiéndose en algo útil, en cuanto es capaz de copiar alguna realidad externa. Podríamos decir que el dibujo se hace, por presión externa, un dibujo extravertido, racional, copia del mundo externo, una actividad competitiva, ligada a la evaluación, a la medida y al logro. Los niños comienzan a “ser buenos en dibujo”, o “malos”, y son más buenos cuanto más se aparten de su expresividad personal, comienzan a aprender técnicas, a querer mejorar o definitivamente a abandonar. Con esto se va perdiendo la expresividad interna, el placer de dibujar que es muy lejano a estos criterios. Se va perdiendo la función de expresión del ser individual en el que cada niño se va convirtiendo destacándose del magma

común de la humanidad. Esa individuación pierde un modo de expresión cuando se fuerza la imposición extravertida de dibujar para copiar, o cuando se hace una valoración ajena totalmente a la función más genuina que persigue el dibujar en todas las culturas, excepto en la cultura occidental. Es imposible definir en términos de conveniencia de ajuste a un modelo externo la función del dibujo; así se hace en nuestro mundo occidental y por eso casi nadie dibuja más allá de los catorce años. 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. 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 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 o de decorar, no se produce esta renuncia al llegar a la adolescencia. Verdaderamente encontrar hoy un artista, que sin volverse loco lo sea en la actualidad ha de ser una labor compleja: ha comenzado como todos dibujando monigotes con placer, ha seguido imponiendo su expresividad hasta los quince años, allí ha resistido el envite de lo figurativo, ha sucumbido aparentemente o a continuado haciendo las dos cosas, hasta la adultez donde se le pide de nuevo que diga algo absolutamente propio, tan propio que muchos otros seres humanos se vean identificados de forma no consciente con él. Difícil transito, sin duda.

El camino recorrido puede ser leído como un viaje entre lo externo y lo interno, entre la naturaleza y el ambiente, entre lo que somos y lo que queremos llegar a ser. Todo este ámbito de conocimientos

no está exento de conflictos en cuanto a la comprensión final, y en cuanto los aspectos que hemos comentado entran en contradicción. Lo innato, los trazos que surgen de nuestra naturaleza, las gestalts que se nos imponen, el proceso por el que se convierten sin asunción de lo externo en figuras significativas estaría de un lado. Del otro el esquema, la figura interna, simple y rudimentaria, esbozo primitivo de lo externo, de una realidad externa que se lucha por representar según el resto de los autores, previamente y al no haber significatividad en el garabato solamente se rescata el mero placer psicomotor. Seguramente este proceso ahora dicotómico, es en realidad un camino sobre el cual está pendiente analizar cómo se produce y cuando la conmutación y el intercambio desde la dominancia de un proceso interno como señala Kellogg, a la dominancia de un proceso externo o figurativo en su final.

8. BIBLIOGRAFIA

- 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.
- ARNHEIM, R. *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid. Alianza editorial 1989
- 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.
- GARDNER, H. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós, 1994.
- 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
- QUIROGA MENDEZ, P. Estructura y temática en el dibujo infantil, aportaciones fundamentales. Papeles Salmantinos de educación, 2007, N° 8 (*en prensa*)
- 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.

