

estudios

El dibujo y su contenido lingüístico

"El dibujo, en sus condiciones y en sus realizaciones, está en conexión estrecha con todo el desarrollo síquico del niño. Estas conexiones de siquismo y dibujo son esenciales para el conocimiento de aquél, porque muestran los diferentes estadios de su actividad en las tomas de contacto con las exigencias gradualmente suscitadas por ella misma, en la necesidad de darse una representación de las cosas que no sea solamente verbal, ideal y abstracta, sino evidentemente también espacial y plástica.

En sus orígenes ha podido decirse que el dibujo es una simple consecuencia del gesto; es el gesto que deja una huella en su trayectoria sobre una superficie capaz de registrarlo. Nosotros sabemos que la precisión del gesto está ligada a la posibilidad, para los segmentos de los miembros que lo ejecutan, de encontrar un apoyo suficientemente firme en el resto del cuerpo. *Esta aptitud, ligada a las funciones de equilibrio, justifica, no por azar, que los primeros garabatos del niño pertenezcan a la misma época de sus primeros pasos.*

Limitado a sí mismo, el dibujo tiene ya una virtud expresiva a la manera de las emisiones vocales a las que se entrega el niño antes de hablar. *Inscribe las reacciones emocionales o los ritmos habituales del niño en trazos sueltos o continuos, radiales o concéntricos, ondulados o angulares. Puede ser el índice de una crisis afectiva o de un temperamento. No es imposible que, bajo formas más acabadas, un dibujo verdadero no retenga más tarde, de esta fase impulsiva o instintiva, ciertas estructuras fundamentales propias para caracterizar una sensibilidad o un tipo de artista.*

He comenzado con estas palabras de Henri Wallon, en su preámbulo al trabajo de Minkowska titulado "De Van Gogh et Suerat aux dessins des enfants", porque ellas sintetizan de modo preciso las ideas que pondré a su consideración sobre el contenido lingüístico encerrado en el dibujo.

Es un hecho que el niño se entrega espontáneamente al dibujo —cualquiera que sea el grado de perfección de su trazado— para representar objetos, cosas y acciones del mundo circundante, real o imaginado por él. También es cierta la relación estrecha que guardan las manifestaciones gráficas con las cualidades psicológicas y físicas de los dibujantes en evolución; precisamente, gracias a esta relación han podido establecerse las diversas fases del desarrollo gráfico en el niño. Por último, a nadie se le ocultan las ventajas que la utilización del dibujo como elemento didáctico supone en la comprensión y aprendizaje de las materias de enseñanza. Esto nos pone de manifiesto el gran valor lingüístico que se esconde bajo la combinación de formas, de forma y color o en unos simple garabatos.

Para apreciar con claridad la riqueza del lenguaje que el dibujo contiene, fijaremos nuestra atención en tres puntos principales:

- 1.º *Qué expresa la función gráfica en sí misma.*
- 2.º *Qué nos dice el niño al dibujar y qué nos dice el dibujo del niño a nosotros.*
- 3.º *Cómo podemos hablar al pequeño por medio del dibujo.*

QUÉ EXPRESA LA FUNCIÓN GRÁFICA EN SÍ MISMA.

Para describirlo nos colocaremos ante diversas situaciones de hecho a las que nos trasladaremos fácilmente con la imaginación. Son escenas vividas por todos en alguna o en muchas ocasiones.

Entremos despacito en una clase de párvulos que pintan o dibujan; uno traza, como puede y como sabe, algo que quiere recordar un coche; otro se esfuerza por rematar lo que parece ser la chimenea de una locomotora y hasta se le oye decir "pi, piii...", cuando concluye de pintar el humo. Abandonemos, ahora, a los pequeños para sorprender a escolares ya mayorcitos, afanados en adornar sus cuadernos con dibujos detallados de escenas, con posiciones en escorzo de figuras y diversificación de planos. No importa la lección que motivó tal actividad; el hecho es que todos dibujan con agrado y dedicación.

Ya no estamos entre escolares primarios. Hemos dado un salto hacia el Instituto y nos encontramos en una clase para bachilleres en la cual se explica una materia, no sé si acertadamente o no. Lo cierto es que la totalidad de los muchachos no atienden. En un rincón se entretiene uno de ellos en llenar una cartilla de dibujos incoherentes, desligado de la actuación del profesor. Los chicos de su lado escuchan materialmente la explicación, aunque, quizá en su interior, estén llenando también de dibujos su imaginación.

En estos tres ejemplos, que pudieran multiplicarse indefinidamente, la función gráfica ocupaba a los niños mayores y pequeños. En los primeros, ejercida con torpeza y dificultad y apenas sin resultado en su realización, echando mano, incluso, de vocalizaciones para dar mayor fuerza expresiva a sus garabatos.

Los segundos manifiestan ya un dominio del dibujo, del que se valen intencionalmente para dejar constancia de una lección, ilustrando el cuaderno o simplemente lo embellecen por satisfacción propia.

El tercero, el dibujante aislado en medio de los demás compañeros, se refugia en la función gráfica para liberarse del aburrimiento que le produce la explicación. Con el deseo de compensar esa sensación de disgusto, motivada por algo que le desagradaba y perdura más tiempo del que quisiera, el muchacho reacciona dibujando. A lo mejor no se ha dado cuenta de lo dibujado, pero deja fluir esa actividad sin contenerla.

Estas tres instantáneas de la actividad gráfica considerada en sí misma, es decir, separada del resultado y contenido reflejado por ella, nos pone de relieve cómo el dibujo, siendo una función socializada, es, en sus comienzos, una función orgánica, natural, íntimamente ligada en el niño al aprendizaje de su propio cuerpo.

Precisamente porque la función gráfica tiene un

origen corporal es por lo que en sus primeras manifestaciones refleja la expresión motriz, todavía difusa, del brazo y de la mano. Más tarde, cuando esta actividad netamente muscular se enriquece con otras manifestaciones activas como son la vida de relación y la afectiva, la función gráfica no es ya el resultado de un deseo de movimiento que produce placer al niño, sino el modo particular de expresar las vivencias corporales y anímicas, de las que se va dando cuenta conforme avanza en el desarrollo de su persona.

Consecuentemente con este avance se abandonan paulatinamente errores e imperfecciones del dibujo, normales en los primeros momentos. Y, de modo progresivo, las manifestaciones gráficas van siendo diferentes según la maduración del dibujante.

El esquema corporal dibujado por enfermos mentales es un argumento decisivo en favor del origen orgánico del dibujo. El hecho de utilizar éste como medio auxiliar del diagnóstico, por dejar entrever las incoherencias intelectuales y afectivas, con mayor nitidez que otras pruebas, tiene su apoyo en la raigambre orgánica del dibujo; tanto más decisivo cuando se aplica a enfermos afectos de grandes sicosis —esquizofrenia, paranoia, sicosis maniaco-depresiva— de origen constitucional y en las que el individuo altera o transforma el conocimiento de su persona, perdiendo su orientación espacial y temporal y regresando a estadios anteriores de desarrollo o asimilándose a seres de otra especie.

DE DÓNDE PROVIENE EL GARABATO.

Los investigadores basan el origen del grafismo en el garabato o emborronamiento sin significación propia, simple expresión motora de la mano y brazo, apoyada por la actividad difusa corporal. Sitúan esta actividad primera entre los diez y doce meses y destacan la concordancia o simultaneidad con la aparición de los primeros pasos y los primeros elementos del lenguaje. De estas huellas, cuya forma, sin embargo, no es fortuita, se derivará, poco a poco, la escritura y dibujo.

El garabato es, por lo tanto, como un caos del cual emergerán las estructuras superiores del dibujo que cuajarán en fases de características peculiares. Ahora bien, el garabateo no ha surgido de la nada. Hay razones para suponer que sus orígenes son bastante lejanos en el individuo, quizá originales, en el sentido estricto del término, y que estos orígenes deben arrojar alguna luz sobre sus manifestaciones ulteriores más elevadas, tales como se las encuentra en el arte propiamente dicho, en la representación en general y en la pedagogía que les es correlativa.

Pero, así como las investigaciones sobre la marcha y desplazamiento del pequeño han remontado los primeros pasos para señalar la evolución anterior, que cala en los planos profundos de la vida vegetativa y llega, en su ontogénesis, a la vida fetal, cuando se trata de la función gráfica, parece que la barrera representada por los primeros garabatos no ha podido ser franqueada con facilidad en su sentido involutivo.

Estamos acostumbrados a considerar implícitamente como prototipo del escritor al niño que se le pone

un lápiz entre las manos, sin preguntarnos si este pequeño escritor improvisado no será el fruto de un desarrollo anterior que merecería examinarse.

Cuando un niño dibuja un garabato con la mano nosotros comprobamos una huella que puede ser un trazo o línea que deja residuo material como la mina de grafito o la pigmentación coloreada del agua evaporada o, en fin, el filamento granuloso desprendido del trozo de tiza. Por tanto, la forma del garabato depende ya de condiciones materiales previas, impuestas a su ejecución. La mano representa para nosotros, adultos, la mediación electiva entre el que traza y la huella, como el aparato fonador la representa entre el que habla y su emisión.

Existe, no obstante, una primera diferencia importante entre la huella gráfica y la huella sonora. Es que la segunda se desvanece casi instantáneamente (siendo de todos conocida la fascinación que ejerce la excepción a esta regla: el eco), en tanto que la primera puede subsistir más fácilmente. Naturalmente, la huella gráfica se desvanece también porque puede borrarse materialmente o ser retirada del campo visual del niño para subsistir en otra parte. En cualquier caso, tiende a quedar durante un tiempo indefinido bajo los ojos del que la produce y, por consiguiente, a afirmarse rápidamente como un resultado permanente, como una producción estable, como una verdadera huella o, más exactamente, como un vestigio.

Esta diferencia entre la huella sonora y la gráfica merecería un estudio profundo que no podemos hacer aquí; pero, sin embargo, es preciso subrayar el papel que ella desempeña en el condicionamiento de las señales producidas por el niño mismo. El grito llega a ser bien pronto una señal de mando, de manera que condiciona la aparición y desaparición de presencias ligadas a las modificaciones de la situación del cuerpo del niño. Por ejemplo, si grita porque tiene hambre, se le da de comer.

Por el contrario, la señal gráfica permanece mucho tiempo como expresión inútil, ineficaz, como algo gratuito: es un juego personal sin consecuencias inmediatas donde el niño encuentra una especie de alegría directa, de naturaleza particular. El sonido se esfuma, pero es imperativo; el vestigio permanece, pero no tiene eficacia. En todo caso tiene esta propiedad de *permanecer*, de ser el primer producto que afirma delante del pequeño ser humano una realidad propia, destacada de él. Este es el porqué, a pesar de su ineficacia, *el vestigio* toma ese carácter que puede definirse imperfectamente como *interesante*, mientras que la huella sonora es ante todo *útil*. El niño parece absorbido por su obra gráfica, justamente porque ella está separada de él, en tanto que su proyección sonora, inseparable del acto productor inmediato, no lo absorbe, sino que lo expresa totalmente.

Delante del garabato, el niño no reacciona como a su voz, porque lo ha depositado delante de él; además, los que le rodean no le conceden apenas importancia. No obstante, desde que le es posible, acompaña esta huella, este vestigio de una verbalización caprichosa por la cual tiende a insuflar en este trazo "muerto" un poco de la eficacia de la huella sonora.

Pero si nos remontamos a las primeras etapas en las que el niño no asocia la voz y la producción gráfica en una combinación original, a las edades anteriores a los diez meses, se comprueba, entonces, una fuente común de desarrollo que puede caracterizar como jerga. La jerga vocal precede a la gráfica. El balbuceo implica la emisión de sonidos idiomáticamente inutilizables, pero que juegan un papel real en la adquisición de los fonemas definitivos del lenguaje. No son signos en el verdadero sentido de la palabra, su emisión prueba el uso de la musculatura específica. Un poco más tarde, cuando ciertas palabras se han fijado ya en la vocalización difusa, aparece la jerga gráfica, que es la producción de trazos desprovistos de sentido general, pero no de sentido individual, puesto que tienen, al menos, la finalidad de ser las primeras producciones sobre las que se fija el interés del niño. Es en este estadio en donde el dibujo representa una descarga motriz mal controlada, dirigida y localizada.

En resumen, la expresión gráfica y la verbal tienen características y evolución diferentes, pero su proximidad nos permite preguntarnos si la función gráfica, a partir del garabateo (trazado de curvas irregulares) no emerge de un sistema anterior de producción de trazos, del mismo modo que el lenguaje articulado de significación objetiva resulta de un sistema anterior y más difuso de vocalización global. Nos darán una pista segura.

EL COMPORTAMIENTO Y LOS MATERIALES QUE EMPLEA EL NIÑO.

Fijémonos en los materiales más simples de la experiencia gráfica elemental: el lápiz y la hoja de papel. El garabato clásico resulta, pues, del *aprimamiento firme del lápiz* por el niño, de la *estabilidad suficiente del soporte* y de la *flexibilidad del cuerpo*, en particular del brazo y de la mano. Si se dan estas tres condiciones fundamentales, la huella resultante no puede ser más que un trazo o una serie de trazos caprichosos y orientados diversamente, con tendencia a constituirse en trazo continuo y curvilíneo. Este trazo así producido viene a ser el elemento fundamental del grafismo, su material tipo, su "abstracción". Por el empleo del trazo el niño produce las formas: como *cercos*, el trazo o línea delimita las figuras; como *acumulación* las rellenas. Pero el trazo, lo mismo si produce un vacío o un relleno, es el producto de movimientos idénticos que son también una abstracción.

Ahora bien, para llegar a este resultado el niño ha pasado por tres tomas características del lápiz o estilo, en correlación con períodos situados entre los primeros meses y los 5-6 años. En la primera, coge el lápiz a pleno puño, siendo esta manipulación un simple reflejo. Este tipo de toma se abandona hacia los 3-4 años, y aun antes, sustituyéndose por el predominio de la palma; el pequeño encierra el lápiz en la palma de la mano y no deja salir más que la parte que produce el trazo. Hacia los cinco años el niño debe haber aprendido a coger el lápiz al modo adulto, es decir, entre los dedos pulgar, índice y medio. Estas diferentes formas de agarrar están en relación

con la estructura del instrumento intermediario, su forma, diámetro, longitud, peso, evolucionando hacia una técnica de maestría creciente, gracias a la cual el trazo o línea permitirá la construcción de figuras complejas.

Cambiamos ahora de instrumento. Demos al niño que ya es capaz de hacer garabatos con un lápiz, instrumentos con los cuales se dificulta el trazo fino: lápices gruesos, pinturas pastel, trozos de tiza, carboncillos. Pasemos en seguida a darle pinceles de diferentes grosores untados de materias grasas, pintura al óleo o acuarela. Pongamos luego en sus manos pinceles de mango cada vez más corto, como brochas de afeitar; suprimamos, incluso, toda distinción entre el mango y la punta, dándoles tampones de guata o esponjillas empapadas en color. Todavía un paso más: del instrumento empapado pasemos al lleno —un cuentagotas, una pera de caucho— y dejémosle derramar el contenido a su antojo. El pequeño escritor de que antes hablábamos no lo será ya propiamente hablando; en lugar de producir un trazo producirá una mancha; en vez de engendrar una línea engendrará una superficie plana, no hará garabatos, sino que embadurnará.

Y, sin embargo, sus gestos serán siempre los mismos o habrán variado muy poco. La manipulación de un pincel será idéntica a la de un lápiz de peso y talla semejantes. Según tenga una esponjilla o una pera de caucho, la aprehensión manual será distinta, pero el movimiento del brazo y de la mano será sensiblemente el mismo. *Con movimientos idénticos se han producido huellas diferentes, porque se han empleado instrumentos distintos.*

Y para comprobar cómo los movimientos de la mano, brazo y espalda tienden a interferirse y a resolverse en movimientos de vaivén —lo mismo si se trata de esponjilla, lápiz o pincel— se le da al pequeño un pincel poco nutrido de cerdas y se le deja emborrionar un papel bastante absorbente. Al presionar con él sobre el papel mojado por el líquido el niño deja dos huellas: primero, la del agua coloreada, depositada por los pelos del pincel; segundo, la que produce el rayado de la armadura metálica de aquél. Indudablemente las dos huellas se han producido por los mismos movimientos y, sin embargo, la primera es una mancha y la segunda una línea. El papel diferenciador ha corrido a cargo del instrumento.

Estos hechos han dado pie a Naville para afirmar que *"el trazo, como elemento definitivo del grafismo, obtenido por manipulación de estilos y obtención de huellas estables y organizadas, es un residuo abstracto de las manchas-superficie"*.

LA MANCHA Y LOS TRAZOS CORPORALES ANTERIORES A ELLA.

Ya que la mancha es anterior al trazo lineal veamos cuáles son los motivos de su precedencia y si hay algo más primitivo que ella.

El niño que comienza a garabatear con el lápiz es al mismo tiempo capaz de embadurnar superficies con una materia líquida o viscosa y producir manchas en lugar de trazos. Ahora bien, conviene destacar dos cosas: por un lado, el niño muestra un in-

terés y un gusto más pronunciado y extenso por la mancha que los manifestados por la producción de trazados lineares; pero, por otro, desde que está entrenado en la manipulación, aunque sea torpe, se ve coartado cada vez más en el manejo de materias líquidas en beneficio de los estilos sólidos.

Los padres o compañeros del niño tienden a separar de él aquello que le haría manchar y mostrarse sucio él mismo. Antes de los seis o siete años se teme confiarle pintura, cola, tinta o dejarle tomar un líquido cualquiera. No solamente porque corre el peligro de deteriorar los objetos vecinos, de manchar muros, tapices, libros, sitios y vestidos de los demás, sino porque puede bebérselo, embadurnarse cara y cuerpo y es, precisamente, esto lo que tiende a hacer. A pesar de todo, el niño de dos o tres años siente un enorme entusiasmo frente a las manchas, mientras permanece casi inmutable ante los trazos.

El niño que ejecuta una mancha, una superficie coloreada, se siente atraído por ella, porque para él tiene un valor de producción directa. No es un símbolo, es una "cosa". De ahí que ante ella, y dado el grado inferior de desarrollo, el niño se manifiesta mediante la tendencia activa de su comportamiento; lo que le interesa y agrada le impulsa a repetirlo y ampliarlo. Si se pone a su disposición líquidos, telas, etcétera, se le verá arrojar materialmente en un embadurnamiento desenfadado, exaltándose en esta actividad. Su interés por las manchas extensas acaba por unirse a su gusto por el chapoteo y la inmersión.

Además, la hoja de papel, soporte de la mancha, no es considerada antes de los 4-5 años como un marco espacial vacío en el cual el niño situará un trazado. Es un objeto móvil que el niño "informa" por el depósito de una huella; la mancha da vida al objeto manchado. Este soporte móvil es él mismo, un fragmento de otros soportes más extensos sobre los cuales se desarrolla la existencia del niño: la cama, la mesa, el taburete... Toda esta serie de objetos móviles constituyen la primera esfera de resistencias elásticas al comportamiento del niño. Por el contrario, el suelo, los muros, las cortinas constituyen los soportes inmóviles sobre los que el niño se entrega a su juego ambulatorio, dejando huellas. Tales son, en efecto, los primeros soportes de la actividad gráfica.

Incluso, antes de aprender a andar, el niño se arrastra, anda a gatas, se levanta y es capaz de mantenerse sentado en una silla apropiada. También en esta situación es capaz de producir huellas, si se le coloca con el material necesario en posición conveniente. Sin embargo, esto viene a ser cada vez más difícil, si nos remontamos a una edad anterior en la que la agitación de brazos y piernas y la posición del torso hacen casi imposible la fijación de una huella por medio de la mano. En todo caso, se observa que durante mucho tiempo después que sabe andar, el niño prefiere todavía dibujar sobre el suelo; instala en éste los papeles y pinturas o lapiceros y las cuartillas vienen a confundirse con el suelo en el que está más acostumbrado a desenvolverse. La extensión del piso produce en él un aumento de la actividad gráfica.

La mancha es, por lo tanto, el elemento vivo del plano, siendo engendrada inicialmente por una sustancia líquida. Representa la primera huella produ-

cida por el cuerpo, destacada de él y objeto de tratamiento muscular y óptico.

Cabe preguntarse, ahora, si no habrá una forma de producción de huellas más primitiva sin que intervenga la mano. En efecto, el niño gusta de tomar directamente la materia líquida, pastosa o viscosa, meter sus dedos y embadurnarse ropas y cuerpo. Le gusta chapotear las materias coloreadas y observa esta misma conducta con las materias alimenticias. Después de todo, tener en su mano una pastilla de chocolate, una cucharada de sopa o un migote de pan humedecido, moverlos, chuparlos, comerlos y restregarse la cara y piernas o brazos con ellos, son actitudes que tienen muchos puntos comunes con los del garabato gráfico.

Así, pues, superando las fases en las que el niño manifiesta un interés específico por la producción de huellas manuales, y aquellas otras en las cuales su interés por las materias manipuladas está menos ligado al uso de la propia mano, se llega a una etapa anterior en la que la producción de la huella está ligada todavía a la vida vegetativa y de algún modo al sentido "interno" de esta huella.

En otras palabras, podemos proponernos, no sin razón, si las primeras huellas por las que se interesa el niño causándole placer no son aquellas que dependen del ciclo alimentario de su vida y si no se produce una derivación continua, con profundos cambios estructurales, desde esta producción corporal de huellas a las que originan lo que propiamente llamamos grafismo.

Resumiendo, pues, los *estadios anteriores al garabato*, en que el dibujo tiene ya una función social de expresión, y a la mancha que le precede, nos encontramos con que *el espacio de generación del grafismo es la esfera de extensión de los órganos corporales en movimiento*; esfera en el sentido geométrico cuyos radios están groseramente representados por los brazos y las piernas. Esta esfera comprende un núcleo interno representado por la musculatura lisa del cuerpo, es decir, un *espacio activo* (o, más bien, un conglomerado de espacios), *antes de ser un espacio óptico. La superficie corporal representa el primer plano de experiencia del trazo.*

Las áreas socializadas de desarrollo de los grafismos son los planos tangentes a todo punto de la esfera. Estos planos pueden ser horizontales (superficie de asiento del cuerpo, suelo, mesas, techumbre de cuna, etc.) o verticales (pared, muros, rejas, planos de elevación diversos donde se apoya el cuerpo).

Por último, el trazo o línea obtenida por el empleo de instrumento es la abstracción de esa mancha anterior, que es para el niño elemento vivo, mientras que el garabato es ya un símbolo, no es la cosa, la representa.

QUÉ NOS DICE EL NIÑO AL DIBUJAR.

Quiero aclarar, para salir al paso de interpretaciones equivocadas, que al referirme al contenido lingüístico del dibujo, aludo a lo que el niño expresa como niño, no como pintor; a la personalidad infantil en evolución con sus resonancias anímicas y cor-

porales espontáneamente manifestadas en la obra gráfica y consecuencia de una realidad existente. No a la personalidad artística o estética que hace referencia, mediata o inmediatamente, a cánones o formas de hacer erigidas en modelos extrínsecos al niño y, por lo mismo, carentes de esa espontaneidad radical de las realizaciones infantiles.

El que los dibujos recuerden a Van Gogh, Duffy o Lemoine, no quiere decir que el pequeño haya realizado una obra artística al estilo de estos pintores. Es que miramos con nuestra mente de adultos los dibujos del niño que, como tal, difiera notablemente de nosotros en el desarrollo y en el ejercicio de sus facultades.

Los niños no dicen de los dibujos de los demás ni de los suyos que pertenecen a un estilo o escuela artística; los alaban o desprecian porque están bien o mal hechos, sin más. Es el adulto el que los atribuye parecido con formas de pintar o dibujar consagradas en el arte o tachadas de extremosas. Justamente cuando el adolescente trata de realizar una obra artística, con intencionalidad definida, es cuando deja de tener valor desde el punto de vista psicológico, porque en él ya no se expresa el muchacho tal cual es, sino en cuanto seguidor de una escuela o manifestación artística determinada.

Esto sólo puede darse a los trece o catorce años, edad en que el desarrollo gráfico ha llegado a su culminación, conservándose ya de este modo durante toda la madurez. La comprensión de la obra artística no se da en el niño antes de esa edad, por lo que es incapaz de realizarla conscientemente, ya que supone interiorización de lo objetivo, recreación personal de lo de fuera, dominio del espacio abstracto, cualidades que rebasan la personalidad infantil de los diez y doce años.

¿Qué nos dice el niño al dibujar, no el niño en abstracto que para nada nos sirve, sino el que nos encontramos en la escuela, en la calle o en la familia?

El que frecuenta el jardín de infancia, el niño de dos a cuatro años no dibuja, propiamente hablando emborriona papeles porque le produce placer ese juego motriz y le descarga de una energía muscular sobreabundante. Sin embargo, ese garabateo *informe le sirve para ir adaptando su mano al instrumento*. Estamos en la *primera etapa del desarrollo gráfico infantil*.

El párvulo sigue muy aferrado, en el dibujo, a la visión corporal y expresa en sus garabatos lo que sabe de las cosas y objetos, no lo que ve. Ahora bien, ya da un valor de representación al trazo, simbolizando en él las cosas, objetos y personas, aunque no sean semejantes a la realidad. No reconoce más que la superficie plana para ejecutar sus dibujos y vuelca en ellos su caudal instintivo predominante, porque su desarrollo intelectual es incipiente.

Y, como todo lo refiere a él, llena las cuartillas de figuras humanas y hasta pone a los animales cabeza antropomorfa. El ha visto muchas veces el burro, el perro o el gato en la realidad, pero como no copia de ésta, sino que exterioriza su imagen interior de su conocimiento rudimentario, le pone cabeza humana al animal y, muchas veces, un gran ojo a la locomotora del tren.

Para el párvulo *no hay opacidad de muros* o de cuerpos y objetos: la madre barre dentro de la casa de paredes transparentes; el señor pintado lleva pantalones que dejan ver a su través las rayas de las piernas; el cuerpo del niño acostado se ve, a pesar de las mantas que le cubren. Tiene, además, una marcada *finalidad* al dibujar; los personajes hacen algo y los objetos pintados sirven para algo, de lo contrario se suprimen. El pescador está siempre rodeado de peces y alguno colgando del anzuelo; de no ser así, ¿qué haría el hombre?

No hay tampoco ruptura o solución de continuidad en la realización de la escena dibujada. Si la niña va a su casa, coloca el lugar de salida y llegada. Y, en ese espacio, una sucesión de monigotes indican las posiciones por las que pasó la niña hasta llegar al final.

La *intuición sensitiva* predomina como fiel reflejo de su personalidad en ciernes; unos redondeles grandes sirven de ojos que permiten ver a personajes y animales; manos con muchos dedos para coger bien las cosas y pies grandotes para sostenerse, son características de sus dibujos, aunque el trazado de la figura humana sea esquemática, respondiendo al clásico monigote.

No hay, pues, sentido de la proporción espacial. No importa que el hombre sea mayor que la casa o que toque con su cabeza el cable del tranvía; lo que les interesa es *que se vea todo lo que quieren expresar* sin que nada esté oculto al espectador. Por este motivo son analíticos en extremo.

Este conjunto de notas caracteriza la *segunda etapa* del desarrollo gráfico, la cual abarca de los *cinco a los ocho años* y tiene como rasgos discriminativos el *esquematismo* o representación del objeto por simples trazos, el *simbolismo* y la *tendencia al análisis*.

En cambio, el escolar de *nueve a trece años* presenta un interés por lo de fuera mucho mayor, y su apertura es más directa hacia la realidad que ve, pues su inteligencia ha evolucionado notablemente y le permite compensar el egocentrismo de la etapa anterior. Su dibujo se encuentra en la *fase final del desarrollo gráfico* en la cual el símbolo cede ante la *representación realista*, el análisis va dejando paso a la *síntesis* y *aparece*, por último, la *perspectiva*.

Ya no es un monigote la figura; está vestida y presenta detalles y actitudes en relación con la escena. No se transparentan los objetos ni se representan las partes no visibles en primer término (patas traseras de mesa o silla), porque la visión del mundo representado está hecha con una mentalidad superior que sistematiza y abstrae omitiendo detalles que se suponen o utilizando la representación *perspectiva*. Esta no cabe en el párvulo porque no lo ve en la realidad concreta; su inteligencia sencilla no comprende las deformaciones espaciales abstractas y considera mal hechos los dibujos que la ponen de manifiesto.

Es obvio decir que en los deficientes no se cubren estas etapas en las mismas edades que en los normales y, desde luego, la perspectiva jamás llegan a dominarla ni a plasmarla, ya que la concepción de la misma es condición previa para ser dibujada.

QUÉ NOS DICE A NOSOTROS EL DIBUJO DEL NIÑO.

Nos ha dicho muchas cosas el niño con su dibujo, pero aún podemos nosotros sacar más jugo a sus realizaciones.

No hace falta mucho esfuerzo para comprobar claramente a su través la normalidad o deficiencia de un pequeño, desde el punto de vista intelectual, porque la demora en la superación de etapas gráficas o la perseveración de características como transparencia, simbolismo, etc., propias de los dos primeros estadios, son indicios de retraso mental, de oligofrenia.

En otras ocasiones el dibujo nos deja ver un desequilibrio afectivo o los trastornos del carácter, con sólo observar el motivo que dibujan, lo enrevesado de sus escenas, lo agresivo de sus personajes o los colores sombríos que emplean.

El sexo queda netamente reflejado en las realizaciones gráficas de niños y niñas, dándose una diferencia en el trazado y en los temas que prefieren ambos. Nunca dibujarán las niñas guerras, luchas, mientras que las escenas de interiores son desconocidas en las ejecuciones de los muchachos. El dibujo de las niñas es más emotivo, cordial y subjetivo, su colorido es cálido; el de los chicos es más objetivo, hecho con la cabeza más que con el corazón, con gama fría en su colorido.

Cuando se trata de niños deficientes, pueden caracterizarse diversos tipos de afecciones muy definidas en la realización de los dibujos. Son inconfundibles los rasgos de masa, perseveración y hieratismo de personajes en los epilépticos genuinos; los trazados angulosos y en zigzag son predominantemente peculiares de inestables sicomotrices, niños con tics nerviosos o con trastornos neurológicos. Y es altamente discriminativa la pobreza de elementos en los dibujos ejecutados por débiles mentales puros.

CÓMO PODEMOS HABLAR AL PEQUEÑO POR MEDIO DEL DIBUJO.

La vida que rodea al niño, con su conjunto de escenas próximas o remotas a él, encuentra en el mundo interior de aquél una resonancia, porque le hablan con un lenguaje natural. El dibujo como forma de expresión que el propio niño utiliza incluso antes de saber hablar bien, puede ser esgrimido por el educador, los padres, etc., para decirles muchas cosas que el niño no entendería dichas con nuestro lenguaje oral.

El grafismo es un medio didáctico excelente, siempre que se emplee adecuadamente en relación con la edad del pequeño. Para el preescolar el dibujo es el instrumento que facilita un lenguaje muscular. Ni las sutilezas del color multiplicado en matices, ni el dominio de la forma, superiores a su capacidad, será el objetivo de este lenguaje.

El juego de la mano, continuado y metódico, pero libremente ejecutado en extensión y duración, mediante el relleno de figuras o dibujos, el trazado de siluetas, el perfilado de plantillas, el coloreado de figuras impresas con colores primarios, el emborrnamiento de papeles a voluntad, es más eficaz y con-

tudente que las mil explicaciones que pudieran dársele para adiestrar su mano.

Y no vale creer que es un defecto el rebasar la figura a causa de su desbordamiento de energía; lo será cuando el niño ya no sea tan niño y continúe haciéndolo. En el preescolar y en los primeros años del párvulo es el proceso natural del desarrollo el que, gradualmente, irá frenando la energía sobrante para ajustarse con fidelidad a los límites de la plantilla o al perfil de la figura.

Y junto al relleno total, conseguido ya sin rebasamiento, el contraste de vacíos internos; esta modalidad obliga al pequeño no sólo a rellenar con agrado sus figuras dejando libre un espacio que no debe confundir con la figura misma. De esta manera aprende a destacar lo representado de la superficie que lo alberga, ya que el vacío queda en blanco mientras la figura recibe color.

Pero este lenguaje muscular es rico en matices y no se concreta sólo a la ejercitación material del instrumento y miembros que intervienen, sino también se amplía mediante la reproducción de escenas, posiciones y actitudes dibujadas. Estas ponen al niño en situación de comprender la trama de lo dibujado y de transformarlo en una acción viva realizada por él mismo, emitiendo las palabras que las escenas implican. La interpretación del dibujo es completa y muy provechosa.

Cuando tratamos de hablar con el dibujo al chico de cinco a ocho años, que es esquemático por naturaleza, necesitamos brindarle un dibujo realista, con figuras clásicas y no estilizadas. No estoy de acuerdo con el uso de manuales de dibujo que describen las figuras y objetos como simples trazos geométricos, ensartados como piezas de mecano. Esta representación ni es asequible a la comprensión del niño de que hablamos, ni le conviene. La estilización, por llamar de alguna manera a este tipo de dibujo, es solamente efectiva en la última etapa, en la que el niño es capaz de comprender la transformación de la figura humana clásica en un conjunto de rasgos geométricos.

Al niño del grado elemental no le conviene, porque es cuando se va abriendo al mundo externo, cuando se va desligando de la visión egocéntrica de su propio cuerpo y la que le ofrece el dibujo estilizado le desconcierta y provoca en él una rotura en la concatenación de sus vivencias con las externas.

En mi opinión, se debe dar al dibujo una amplitud de variedad tal que pueda el pequeño armonizar paulatinamente su visión interior con la de fuera, por medio de un dibujo clásico, ejecutado en el encerado y en colores, que ellos deben copiar; pero, simultáneamente y alternando con éste, dibujo de cabeza, dándoles un tema para que ellos lo ejecuten libremente. Y en conjunción con estos dos, dibujo de copia de libre elección también de un libro cualquiera, al modo clásico y sin color, a condición de que ellos apliquen el color que convenga.

El calcado lo considero funesto, porque, aparte de lo inexpresivo que resulta, no supone un entrenamiento manual; aunque estén calcando durante mucho tiempo, la figura calcada siempre les saldrá mal, cuando traten de hacerla a ojo y, en cambio, se acomodan al mínimo esfuerzo y no ejercitan su iniciativa.

Tampoco sirve de nada que, en esta etapa, le pongamos al niño dibujos sombreados o proyecciones de figuras, pues en vez de ayudarles a comprender les perjudican.

Ya en la última etapa del desarrollo gráfico se puede hablar al niño con el dibujo estilizado y perspectivo, sin que se descarte el clásico, porque su mentalidad es capaz de hacerse cargo de estas modalidades. Es más, se debe intensificar el dibujo sintético para entrenar al muchacho en la simplificación de la variedad analítica de elementos, característica de la fase anterior. Esto le facilita la asimilación de conocimientos y le sirve de entrenamiento mental valioso.

Una última referencia al *dibujo como medio sicoterápico*. El muchacho que dibujaba en la clase de bachilleres no lo hacía con agrado; antes bien, buscaba refugio contra una sensación de tedio en el trazado inconsciente de grafismos en una cuartilla. La misma incoherencia de lo dibujado refleja bien a las claras cómo el espíritu del muchacho se hallaba en una tensión fastidiosa, resuelta en una descarga gráfica en lugar de adoptar una postura de agresión o indisciplina, implicando en ella a sus compañeros. He ahí la fuerza del dibujo como válvula de salida de la energía emocional acumulada que, dirigida de otra forma, hubiera provocado un conflicto o fricción.

Otra faceta del grafismo como medio sicoterápico nos la muestra la explicitación de problemas, pequeños o grandes, que dejan traslucir las realizaciones de inadaptados. Es reflejar, como en cliché, el estado personal, corporal y anímico después de una crisis nerviosa o de un ataque epiléptico con sólo facilitarles los materiales una vez finalizada la convulsión. Es el propio dibujo el que nos ayuda a comprobar el

proceso del tratamiento y su resolución positiva o negativa. Y ello sin aparato ni espectacularidad, con la sencillez de un acto cualquiera. He aquí un ejemplo:

A la caída de la tarde un grupo de muchachos inadaptados, acogidos en una institución especial de los alrededores de París, salían acompañados de un educador para sentarse en un rincón del jardín que les estaba vedado en las restantes horas del día. Escuchaban despreocupadamente una lectura agradable, escogida a propósito. Una vez finalizada la lectura permanecían allí un rato y después penetraban en el interior. Disponían de toda clase de material para pintar o dibujar con toda libertad y durante diez o quince minutos se entregaban espontáneamente a esta tarea. Pude seguir el proceso de un muchacho a través de las historietas dibujadas en las que, al principio, se motejaba y hasta odiaba a su propia madre por haber abandonado el hogar, llegando a confeccionar una máscara en barro policromado que ponía a subasta entre sus compañeros. El director del establecimiento la adquirió de mascota y, por medio de una labor de contacto personal con el muchacho, logró transformar la actitud agresiva primaria en otra de respeto y perdón a las liviandades de la madre; transformación íntima que quedó plasmada, sin que el muchacho se diera cuenta, en los argumentos sucesivos de sus historietas gráficas.

En fin, el valor del dibujo como lenguaje está no sólo en que muestra las cosas, las personas, el mundo en general al niño, sino en que éste, al dibujarlas, es como si las recreara de nuevo hablando en ese lenguaje bello, bueno y verdadero que es la expresión auténtica de la persona humana.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

Sobre los "Criterios de enseñanza de la Geografía" (*)

Entre las nociones desarrolladas en los primeros cursos de Geografía (1.º y 2.º cursos de bachillerato) abundan las que proceden de la matemática. Conceptos como el de densidad de población, clima, humedad; la elaboración de planos y mapas, etc., suponen un aparato matemático. Mediante este aparato es cierto que los conceptos se perfilan con un rigor y exactitud científicos; pero a costa de pasar por un proceso de abstracción paralelo. De resulta

ocurre que lo que se gana en rigor de concepto se pierde en riqueza de observación.

Hay dos razones fundamentales para oponernos al uso sistemático de estas nociones en los primeros cursos del bachillerato. Primera: *proporcionan conceptos, pero no una imagen interpretativa de la realidad*. Segunda: *déscuidan un factor esencial en las edades de referencia (nueve a doce años), el del trabajo en equipo*.

Como es obvio, no tratamos de rechazar el valor en sí del aporte matemático a una ciencia de observación como es la Geografía. Lo que ocurre es que dudamos de que su aplicación sea satisfactoria en el aprendizaje infantil. Tampoco queremos decir que estos conceptos matemáticos no sean inteligibles a esa edad, sino que son inteligibles "conceptualmente", es decir, en un plano meramente abstracto de pura y nuda operación mental. Dudamos de su utilidad como trasunto de la realidad objeto de estudio.

La Geografía es eminentemente descriptiva. Hasta tal punto que uno de sus aspectos fundamentales es la localización espacial. Esto es precisamente lo que le presta un contraste definitivo frente a otras ciencias más especulativas. En la Matemática, por

(*) La REVISTA DE EDUCACIÓN inició en el número 110 (1960) una serie de trabajos sobre la enseñanza de la Geografía, encabezados por el profesor de esta disciplina en el Colegio Nuestra Señora Santa María, de Madrid, don Constancio de Castro. A este artículo siguió otro de don Pedro Plans, profesor del Colegio "Gaztelueta" (RE, núm. 116, 1.º quincena mayo). En el presente número el profesor Castro amplía las ideas expuestas en su exposición anterior.