



artículos

¿Porqué la mayoría de los niños dejan de pintar y dibujar? ¿Qué podemos hacer?

Capitulo 9 Why do many children give up drawing and painting? What can we do to help? Drawing and Painting. Children and Visual Representation Matthews, John

DIBUJO INFANTIL

Antonio Machón
Conde de Xiqueña, 8-1º A
28004 MADRID -ESPAÑA-
Tlf: +34915324093
contact@dibujoinfantil.com
www.dibujoinfantil.com

9

¿Porqué la mayoría de los niños dejan de pintar y dibujar? ¿Qué podemos hacer?

¿Porqué los niños dejan de pintar y dibujar cuando de pequeños son dibujantes compulsivos?. Ciertamente nuestra herencia genética tiene un fuerte efecto, pero sabemos que, incluso desde la experiencia extrauterina, el entorno y las oportunidades son cruciales en la manera en la que se desarrollan los sistemas (Eliot, 1999). Los estudios tanto de animales como de bebés muestran que el desarrollo del mapa neuronal de los sistemas se activa y se estimula por la experiencia y la práctica. Es muy importante el movimiento auto iniciado y autodirigido. Sin embargo, otro factor crucial es el efecto que nos producen las personas. Que además constituyen una parte del entorno. Los bebés interactúan con las personas de formas muy especiales que les llevan a otros niveles de complejidad con la adquisición de sistemas simbólicos.

Si consideramos el ejemplo del dibujo de los niños vemos que la contribución que hacen los adultos es crucial. Como hemos visto muchos de los dibujos y las pinturas de los niños son autoiniciados. Por suerte los niños conservan sus programas de representación en funcionamiento incluso en circunstancias hostiles. Trevarthen (1988) dijo que incluso aunque la adquisición del lenguaje requiere de otras personas, tiene una 'autonomía temporal' que durante un tiempo puede servir mientras no tenga un apoyo cercano. Derek Bickerton (1981) escribe que el lenguaje se puede generar incluso si no hay disponible una lengua materna adecuada. He estudiado como los bebés hablan criollo sin que sus madres lo hablen, solamente 'chapurriendo'. A esto le apoya contundentemente la teoría de que el proceso de la adquisición del lenguaje se inicia por estructuras que ya están presentes en el sistema nervioso en, o cerca del, nacimiento. Sin embargo, sería un error concluir que el desarrollo del dibujo, el lenguaje o cualquier otro lo predeterminado una especie de pequeño proyecto original en el cerebro. Tanto para el lenguaje como para el dibujo, es esencial que el desarrollo se complete, y se interactúe con otro idioma. Los bebés necesitan la compañía del adulto para compartir la aventura figurativa en la que se dan significado a sonidos, acciones e imágenes.

En este paisaje del desarrollo hay muchas encrucijadas en la que los niños deben escoger una dirección. Aunque los niños, a veces, parece que están atascados en callejones sin salida, no son permanentes de forma necesaria. Aunque los niños pueden que no siempre sean capaces de decir en palabras lo que necesitan, el lenguaje sobre su pensamiento estará presente en su acción, el juego y el medio que utilice. El cuidador tiene que ser capaz de entender este lenguaje. Incluso las acciones de los niños más revoltosos tienen su propia lógica, que contendrá un mensaje sobre la naturaleza del problema (Bettelheim, 1987, Winnicott, 1971).

Usando los patrones del desarrollo descritos en este libro, el cuidador puede adelantarse y, en cierta medida, predecir hacia donde debe ir el niño. Hay veces cuando los niños pueden que se frustren porque no encuentran la manera de representar los nuevos conocimientos del mundo. Es posible que estén buscando ayuda en el entorno. Algunas veces, observan alrededor en su cultura (fotografías y dibujos, en libros y comics, en televisión y películas) un tipo en particular de imagen que les ayude. Los niños pueden aprender las normas de dibujo trasladar un mundo tridimensional a una superficie bidimensional. Así que no es correcto la prohibición de trabajar con imágenes

de otros, como si fueses imágenes de ‘segunda mano’. Pensar como meras ‘copias’ es no entender el desarrollo en su conjunto.

Estas encrucijadas de ‘los eruditos más experimentados’ implicarán en el camino de los niños sugerencias o nuevas experiencias. Este es el significado real del ZPD de Vygotsky y el andamiaje –no el actual secuestro y explotación del juego de los niños hacia una meta que consideran importantes los adultos. Un ejemplo cuando los niños empiezan a interesarse por las rotaciones. En estos casos, el cuidador debe introducir una variedad de interesantes experiencias rotacionales, desde las peonzas a las lavadoras, o las canciones infantiles que tratan los giros, como ‘El anillo’ o ‘Rosas’.

Algunas personas deben pensar que los niños giran cuando escuchan estas canciones y las copian. En realidad, es otra forma de girar. Eligen estas canciones en lugar de otras por los esquemas de rotación de los niños, tanto dinámicos como configurativos. Por lo tanto, estas canciones seguirán siendo populares debido a demanda de los niños. Un ejemplo son las canciones de rotación, pero en las canciones populares podemos encontrar otros principios, rimas, películas y ordenadores y juegos de ordenador. Las elecciones de los niños de la cultura pictórica son una pista clara de un posible aprendizaje de experiencias y materiales. ‘Jack y Jill suben a la cima’¹ y ‘Humpty Dumpty’² son dos buenos ejemplos de subir y bajar, como lo es ‘Soy el rey del castillo’³ que le gustaba a Ben mientras estaba dibujando el rey y el castillo. El programa de televisión Teletubbies⁴ es muy popular entre los bebés y los niños pequeños precisamente porque el guión tiene que ver con las cadenas básicas de relación causal que les interesan, surgen conceptos que van de dentro a fuera, van de fuera a dentro, subir, bajar, a través de, desde, desde la A a B y vuelta otra vez. *Tom y Jerry* y similares dibujos animados han sido muy criticados por las feministas que ven propaganda machista y violencia hacia la mujer. Están equivocadas. Estos ‘dibujos animados’ (En el Renacimiento significaba dibujo preparatorio) son ejemplos magníficos de trayectoria y momento del impacto. Los dibujos animados *GatoPerro*⁵ son muy buenos ejemplos.

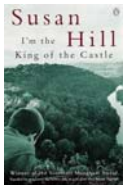
¹ *Jack and Jill went up the hill*



² *Humpty Dumpty*



³ *I'm the King of the Castle*



⁴ *Teletubbies*



GatoPerro es un animal con cabeza de gato y al final del cuerpo una cabeza de perro. Es un espectáculo para los niños que también encontramos las relaciones casuales dentro de los acontecimientos (a menudo mal interpretados como violentos hacia la mujer) además, pondera los problemas adicionales sobre la auto identidad, la resolución de un conflicto emocional y como van al baño. En estas brillantes películas las soluciones de estos problemas a menudo se encuentran en la amistad y la necesidad de trabajar juntos.

Desafortunadamente, en un contexto escolar los niños no tienen disponible esta clase de material debido a los conceptos erróneos sobre la moral. De forma similar, es una pena que otros juegos de trayectoria-e-impacto tanto para los niños como para las niñas, por ejemplo los juegos de simulación de disparos, se ha mal interpretado como violencia machista y prohibido en muchos jardines de infancia. El dominio femenino en los primeros años de la educación, desgraciadamente, malinterpreta los juegos de pistolas para los niños pequeños como una manifestación de la hegemonía masculina y la violencia. Los educadores de los primeros años deberían considerar cuidadosamente el criticarlos de una manera imparcial. Hasta que no se rectifique este error, hay que tenerlo en cuenta al enviar al niño –niño o niña- a un jardín de infancia o centros de primera infancia.

El desarrollo de los niños en simbolizaciones se mueve de nivel a nivel, trazando nuevas capas de conocimiento como un palimpsesto que libremente fluye en un diálogo que interactúa con el entorno, y con las experiencias y las oportunidades que permite. Los patrones sensoriales llegan a ser la estructura de otras capas de conocimiento. Por poner un ejemplo, los niños llevan a cabo todas las líneas y las uniones de las líneas, pero sus valores denotacionales y los valores figurativos van cambiando a nuevos niveles de cambios en el desarrollo intelectual. Considerar un simple ejemplo, la línea inclinada u oblicua. Al principio, tiene un significado direccional, otras veces hace referencia al mundo real. Más tarde puede representar una inclinación física, inscrita en un eje oblicuo o inclinado en la superficie del dibujo. Más tarde, sin embargo, la línea inclinada no necesariamente significa una inclinación física en absoluto, pero un borde horizontal parece retroceder más allá de un espectador hipotético. Sucede cuando el niño encaja esta línea dentro del comienzo de un nuevo sistema de completamiento que traza relaciones de profundidad o de la tercera dimensión dentro de la superficie del dibujo.

Cuando los niños comienzan a usar la línea oblicua muestran la profundidad, puede ser relevante hablar con ellos de como trabajan esas líneas y enseñarles ejemplos interesantes del uso de las líneas oblicuas en otras imágenes. Lo más importante, es que si queremos que los niños sigan valorando el proceso artístico, nosotros, como adultos, realmente tenemos que disfrutar con ello. Los niños diferenciarán entre las respuestas sinceras y las insinceras sobre su trabajo. La cuestión es establecer un entorno permisivo y sincero con los niños para que exploren sus propios paisajes figurativos. Esta clase de entorno donde hay un respeto mutuo donde los niños y los adultos expresan las diversas formas, donde los niños sienten seguros de que se toman en serio sus dibujos, y donde no se les descartará como simples garabatos.

Es demasiado pronto para hablar con los niños sobre como trabajan las imágenes; hay que utilizar las palabras adecuadas según la edad de los niños. En la infancia, la cuestión es participar con el lenguaje del gesto en la cuarta dimensión, expresiones faciales y sonidos compartidos entre el niño y el cuidador en un espacio y tiempo. El

⁵ CatDog



lenguaje de esta conversación continuada gradualmente variando según se van haciendo mayores. No es importante el número de palabras que le dices al niño. Algunos niños necesitan saturarse de ideas pero no siempre es necesario, o aconsejable. Como Nancy Smith me dijo, a veces, cuando el niño está dibujando uno tiene que pasar de puntillas, desapercibido. Tina Bruce (1991) asimismo señala un punto importante es cuando los niños enseñan sus dibujos puede que sólo sea que quieran compartirlo contigo y es posible que no esperen una crítica. Debe ser un shock descubrir que tu dibujo el que has hecho con tanto espero y que querías compartir con los adultos, lo reciban con críticas. Este comportamiento por parte de los adultos no sólo es un caso de ‘a caballo regalado no le mires el diente’ – frenando el desarrollo como una amputación de un miembro con un solo golpe.

La cuestión es que intentan ver lo que el niño está haciendo. Al jugar y al trabajar con niños pequeños he descubierto que a menudo les sorprende y maravilla que los adultos tengan términos serios para los dibujos que hacen. Al ir creciendo les resulta fascinante (¡cómo mínimo!) tener conversaciones inteligentes sobre el dibujo. Cuando comentamos sobre como las líneas, las formas y los colores trabajan, les estamos ayudando con su conocimiento del idioma y las matemáticas. Les estamos ayudando a articular y tener conscientemente conocimientos importantes sobre como representar sus trabajos. Haciéndolo los niños van teniendo conciencia de las limitaciones y posibilidades del proceso del dibujo, y empiezan a darse cuenta que algo, aunque no todo, de sus intenciones figurativas comunica a otras personas, y empiezan a comprender las razones. Cuando se comparte se amplía el campo del discurso y del conocimiento. También empiezan a aprender los términos. Un niño de tres años vino a mí diciendo ‘¡Dr. Matthews!, ¡Dr. Matthews! ¡He dibujado una oveja [nota mía sheep (siiip) oveja en lugar de shape (seip) que pueden sonar muy parecidos] cerrada! (forma cerrada).

¿ Me ven pintar mis hijos?

La mayoría del tiempo hemos protegidos a Ben, Joel y Hannah de los peores excesos de mi hábito de pintar, pero, es cierto, que aunque el periodo de su infancia influenció a mi pintura, yo creo que les ha afectado. Les permití que más o menos viesan algunos de mis procesos de trabajo pero solamente aquellos enfoques que pudiesen encajar con algunos de los conocimientos que están formando sobre el dibujo y la pintura. Creo que exponer a ciertos tipos de pintura adulta no ayuda mucho a los niños más pequeños. Sin embargo, lo que pasa es que la pintura que más me interesa ahora son las relaciones básicas entre el movimiento y la imagen y que creo que coincide con la preocupación de los niños. Volviendo a mi pintura y mi dibujo estaba influenciada por mis hijos, es difícil saber quien influenciaba a quien – es un proceso dual- (en realidad, continúa hasta hoy en día- Me influye el arte de mis hijos según se van haciendo mayores. La fotografía de Hannah de una mujer, las performans artísticas de Ben y el rock de Joel).

Entonces, todo lo que vieron nuestros niños en un contexto de íntima relación, sin estar centrado en un producto cualquier, era parte de una interrelación continua y sin fisuras, sin estar centrada un producto específico. ¿Cómo puede ser?. Las transacciones con la familia, implican medios electrónicos y tradicionales, el día a día, uniendo, rompiendo, las carpintería básica manipulando toda clase de cosas, forman un fondo donde se está formando la expresión de los niños y la representación. A La mayoría nos parecen penoso no se tengan en cuenta. Una amnesia universal adquirida alentada por grupos poderosos asegura que hay una pequeña tolerancia por la creatividad individual

y construyen sistemas para capacitar a las personas, una vez más, ‘para saber cuál es tu sitio’ (Ranson, 1984, p. 241; Simon, 1988, p. 43, Berliner y Biddle, 1995)

¿Debería pintar o dibujar para los niños?

Yo no dibujo para niños de Jardines de Infancia. Esporádicamente, dibujo para mis hijos, pero generalmente muy poco, y basándome en lo que pueden hacer por sí mismos. Cuando dibujo para ellos, les explico tan claro como puedo lo que estoy haciendo. Les explico que ciertos efectos son el resultado de las normas del dibujo, y les ayudo a comprender la estructura del contenido de sus dibujos. Además la secuencia de los movimientos del dibujo que hago son fáciles de seguir. Generalmente, Linda y yo trasladamos a los niños comodidad y confianza y los familiarizamos con materiales y medios, incluso usamos materiales baratos o restos o mecanismos electrónicos. No me preocupan mis errores. Mi experiencia es que los niños, con una pequeña supervisión son capaces de manejar cámaras caras y otras máquinas. En mi trabajo con John Jessel, estaba impresionado con el enfoque de John al ver como manejaban los niños los ordenadores. Siendo, ahora, relativamente analfabeto tecnológicamente, creo que los ordenadores son caros, immaculados, objetos impresionantes que necesitan conservarse como nuevos brillantes. John pensó que sería una buena idea permitir a los niños que los ensucien con ¡pintura y suciedad!. No les enseñamos normas excepto aquellas de seguridad, para el equipo y para ellos. Con cámaras, ¡que no se caigan! ¡Dejar la tira alrededor del cuello!. ¡No tocar la lente que es donde se pone el ojo! ¡El agua y los ordenadores no funcionan! Puede sonar radical, pero no hay que olvidarse que no hace mucho a los niños no se les permitía tocar maravillas tecnológicas con el lápiz y el papel.

Sin embargo, después de un cuarto de siglo comprometido con los niños pequeños, puedo decir que si se pinta para ellos hay que hacerlo con mucho cuidado. Aunque la mayoría de la gente habla, tienden a lo contrario, incluso los más charlatanes, creen que la mejor manera de interactuar es emborronado hojas. Es importante recalcar que mostrar mis dibujos y mi proceso de trabajo a los niños es una parte pequeña de un enfoque más amplio sobre el cuidado infantil. Tiene un efecto más significativo en los niños el responder a y hablar sobre sus propias pinturas y dibujos.

La importancia de las grabaciones

Conservo la grabación de las pinturas, los dibujos y las construcciones que hacen los niños. Las pinturas y los dibujos por sí mismos forman una grabación del desarrollo. Pero no hay que olvidar que no sólo son los importantes los ‘trabajos finalizados’. Muchas de las acciones de los niños tienen valores y significados expresivos y figurativos. Hay que buscar el significado más allá de sus acciones. Será una herramienta de diagnóstico muy útil para aquellos con un comportamiento (así llamado) problemático, revoltoso, difícil y antisocial con dificultades para el aprendizaje. Una grabación en video es relativamente inexpresiva y muy útil, y los niños pueden grabar con ayuda sus propios trabajos. Como he dicho anteriormente, Rebecca Chan y yo utilizamos cámaras de video con niños de 2 y 3 años. Intentar ver lo mismo o los temas relacionados en diferentes medios, y en su juego y lenguaje. Hablando, intentar ver como la aplicación de la acción familiar a un medio diferente o herramienta, crea nuevas y sutiles variaciones. No desechar el trabajo de los niños muy pronto. Dejarles que lo vean y mostrárselo durante un tiempo, o ayudarles a coleccionarlo, así ellos verán lo que están haciendo una colección y pueden ver su propio progreso. Ben, Joel y Hannah nos han dado una gran variedad de libros de dibujos muy baratos de diferentes

tamaños y calidades que siempre están disponibles para que los miren y a los que siempre pueden volver. Exhibirlo está bien intentar no distorsionar la calidad original y las características del trabajo. No limitar el 'orden'. No cortarlos con tijeras. No hay ningún espacio inútil en un dibujo infantil. Cortarlo por las líneas del dibujo destruye la sensibilidad del niño hacia la línea. Dar a los niños la oportunidad de exponer sus trabajos. (esta recomendación me la ha dado Judy Cooper educadora de la primera infancia).

Hoy en día, la pintura electrónica puede estar proyectada directamente en una gran superficie, así que el niño puede experimentar con acelerar los golpes de pintura hechos con luz y con una increíble velocidad en la tendríamos asombrosos dibujos como los de Pollock o Willem De Kooning. Un exposición reciente de arte infantil, Jane Leong, Sylvia Chong y yo tuvimos a niños pequeños interactuando con una pintura electrónica de gran tamaño, junto a formas más tradicionales (Ma Ying y Leong, 2002). No hay que olvidar las otras formas de los medio electrónicos. No hay que olvidar aspectos preformativos de la expresión infantil, ¿Cómo estaría mejor representado o expuesto?. Como una regla empírica, todo lo que hacen los niños pequeños, a menos que se demuestre lo contrario, es arte. Piénsalo.

No hay que restringir la pintura a los caballetes sino que hay que utilizar las mesas e incluso el suelo. Cada uno tiene sus propias oportunidades, ventajas y limitaciones. Pintar en un caballete es importantes pero uno tiene el control del espacio, moviéndose más cerca o lejos como quieras del dibujo o pintura. Puedes preservar tu propia independencia con un caballete. Por otro lado, la pintura de caballete algunas veces es una actividad solitaria. Trabajar con un caballete requiere habilidades especiales cogiendo el pincel hacia una superficie vertical puede ser agotador. Así que se utilizan mesas y sillas también. Un grupo de mesas juntas, con sillas alrededor significa que los niños pueden hablar entre ellos sobre sus dibujos, sentarse a descansar y observar tu trabajo o el de los otros.

Una interacción intrigante e importante, a menudo, tiene lugar cuando a los niños se les permite dibujar y pintar de esta manera. A menudo los niños son buenos profesores y esta clase de interacción proporciona otras oportunidades de aprendizaje de tipo limitado permitido por el caballete. Sin embargo cada combinación, el caballete, el portátil, el ordenador, no es simplemente 'bueno' o malo' pero conforman la actividad de maneras muy distintas. En un caballete, por ejemplo, pintar gotas que chorrean, puede ser un ventaja o una desventaja. Pintar en un caballete implica todo el cuerpo, que podría no ser el caso cuando pintas en una mesa o con un ordenador.

Con lo tradicional, pigmentos físicos, hay un límite, el número de colores que usas cuando estás en una clase llena. Con la pintura electrónica no hay límite sobre el número de colores que los niños de 3 años podrían usar (Matthews y Jessel, 1993a; 1993b). Contradiendo categóricamente las teorías tradicionales que, según se van haciendo mayores los niños son capaces de usar una gama más amplia de colores. Los problemas físicos y prácticos del pigmento físico (para los niños y los profesores) unido a preparar, distribuir y organizarlos, se esfuman con la pintura electrónica. ¡Sin embargo no lo usan como una excusa para sustituir los materiales físicos del arte por los digitales y los electrónicos! No hay un sustituto para estos materiales físicos, los tradicionales. Aquí la cuestión es que el desarrollo está en un contexto y un medio específico. Claire Golomb además lo sugiere en sus estudios de como los niños manipulan la arcilla (Golomb, 1974, 1992, 1993).

Hay que ayudar a los niños de manera que ellos pueden mezclar sus pinturas y exhibir su trabajo. Por supuesto no hay que obligar a nadie a pintar o dibujar. Si el ambiente es el adecuado, las mesas de pintura y los caballetes se llenaran de clientes.

Nancy Smith tienen algo bueno, ideas prácticas sobre la disposición para pintar de los más pequeños (Smith, 1983). Lo principal es desarrollar un interés sensible y genuino por el dibujo, para los patrones del desarrollo en la Infancia. Además, no hay que ser muy rígido con las definiciones; hay que estar abiertos a muchas formas del dibujo. Por ejemplo, ¿necesariamente para dibujar hay que dejar un trazo? Observamos los enfoques contemporáneos del dibujo (Rosa, 1992, Rush, 1999, Button y Esche, 2000). Algunos artistas posmodernos usan el movimiento como una forma de dibujo y realmente el dibujo y la danza están unidos (Davis, 2003). Ni siquiera el dibujo necesita estar hecho en la tierra. La pintura ingrávida está hecha en el espacio (Pietronigro, 2000). También trabajé en Zero G escribiendo y dibujando en mi libro bajo el agua (ver Matthews, 2003).

Pintar: el desarrollo del acontecimiento

Me gustaría finalizar este capítulo con una observación final de Hannah con 2,2 años, pintando junto a Linda. Hannah está en la fase del desarrollo donde empieza hacer formas cerradas y puntos. Las siguientes investigaciones están tomadas de la transcripción de un video que, para analizarlo, lo ralenticé. He escogido este ejemplo porque demuestra todos los principios importantes de la interacción y abastecimiento que hemos considerado a lo largo del libro. Estos principios permanecen prácticamente sin cambiar sin tener en cuenta la edad del niño.

Hannah está dibujando con un pincel y pintura. Está en un silla en una mesa donde hay una hoja A1, algunos pinceles y 6 botes de pintura –negro, rojo, amarillo, púrpura, verde y azul- Linda está sentada a la izquierda de Hannah a su lado.

La secuencia empieza con Linda que discretamente coloca el vestido de Hannah de lo que anticipa es el campo de visión y del movimiento de Hannah. Hannah intenta levantar el pincel del bote. El pincel está atascado y hace un ruido en la pintura viscosa. Las manos de Linda van a ayudarla, pero sólo necesita sujetar el bote inmóvil por el borde, para que cuando Hannah ponga el bote rojo sobre la mesa, haya sacado el pincel.

Hannah presiona el pincel sobre el papel. Entonces lo eleva unos 15 cm. y durante una fracción de segundo se para. Mientras las manos de Linda sostienen el bote rojo firmemente, Hannah otra vez presiona el pincel hacia abajo verticalmente y contundentemente contra el papel. Se encoje de hombros colocando el peso y presionando sobre un punto de contacto entre las cerdas y el papel. Linda abre su boca mostrando interés y sorpresa, y, con un suave movimiento de sus ojos buscando la cara de Hannah y, vuelve, otra vez, a la pintura, centrándose en el acontecimiento que tiene lugar donde el pincel golpea el papel. Hannah presiona el pincel hacia abajo, ligeramente lo retuerce hacia su cara y aunque comprime los labios emite un ‘frambuesa’ que dura menos que un segundo y continúa como el pincel levantándolo unos 15 cm. sobre la superficie del papel.

Esos 15 segundos ocurren cuando Hannah apuñala enérgicamente con el pincel hacia abajo en el mismo punto, sincronizando el sonido frambuesa con el momento del impacto. Cuando levanta el pincel unos 15 cm. sobre la superficie mira a Linda, que le devuelve la mirada. El número del impacto era el 3. Entonces hace una serie de rítmicas acciones de apuñalamiento con cada impacto en una correspondencia uno a uno con el sonido frambuesa. Incrementa el volumen de los sonidos frambuesa sincronizados. Cuando levanta el pincel toma aliento, como un pequeño suspiro

Durante el impacto del número 5 (otra vez sincronizado con el sonido frambuesa) sucede unos pocos centímetros más allá de ella. Linda abre la boca y esboza una sonrisa que aumenta cuando el mango del pincel baja por sexta vez.

Después de la octava estocada, hace una pausa larga, mirando a Linda quien la sonríe. Entonces Hannah echa un vistazo rápido a la pintura. Después hace una serie de arcos verticales con el p ncel, gradualmente acelerando el tempo. Al comienzo mantenía la respiración, entonces, gradualmente se va dando cuenta con un suspiro audible, que el respirar le da paz. No vuelve a sincronizar las vocales al tiempo que gradualmente rota desde las caderas a los hombros haciendo una serie de lunares en un gran arco hacia su izquierda y volviendo otra vez. En este último impacto cambia el golpe es hacia ella y visualmente lo lleva con una inclinación de su cabeza.

Parece que le da una nueva idea. Para y descansa. Dirige el p ncel en dirección al bote rojo pero de repente parece que lo reconsidera. Cambia de idea. Deja caer el p ncel y mueve su mano izquierda hacia la tapa. A cámara lenta, podemos ver sus dedos anticipándose a la forma circular. Es el momento en el que las manos de Linda van a ayudarla, y aquí a cámara lenta ocurre un bello ballet de intercambios de movimientos con la mano entre el adulto y el niño que se centra alrededor del bote de pintura. Linda ‘construye’ la tarea (Gray, 1978 p. 169) pero solo la amplia lo que permite a Hannah tomar la iniciativa. Hannah presiona hacia abajo la tapadera, pero Linda discretamente completa la acción asegurar la parte de arriba del bote.

Hannah se inclina para recuperar el bote azul con su mano derecha. Otra vez sus dedos anticipan la forma del bote. Coge el bote y con éxito levanta la tapa con su mano izquierda. Linda le pregunta ‘De qué color es?’ le responde ‘Bu’ (Blue-azul se pronuncia blu). Deja el bote azul cerca del centro del papel, Linda va a más y aparta la tapa del campo de visión de Hannah y la acción. Tan pronto como se da cuenta, reanuda su posición en el campo de la acción en un lado de la mesa.

Hannah no es consciente de la ayuda de Linda, Linda parece que ha programado su ayuda para que coincida con la preocupación de Hannah con el p ncel. A cámara lenta hay un bello ballet con sus dedos y las manos de Hannah y como Hannah aprieta el hasta que está satisfecha y lo controla la tarea. Las siguientes acciones se planifican con antelación.

El comienzo de este plan ocurre cuando hace su primer proceso, más allá de la acción de apuñalar con el p ncel. En este momento, traza alrededor del bote azul con el p ncel un curso contrario a las agujas del reloj que le sirve como eje. Como ha dibujado esta línea visualmente está abstraída cuando traza este movimiento. Con su voz empieza hacer un sonido ‘shhhhhh’ que est  sincronizado con el movimiento lento del p ncel que arrastra alrededor del bote de pintura. Mira a Linda para que aprecie como corrige la trayectoria del vuelo del arrastre el p ncel. Vuela sobre el papel y cambia de nuevo contra el borde de la mesa con un sonoro bang. Ambas se paran por un segundo y lo consideran.

Hannah mira a Linda que le devuelve la mirada. Hannah hace un apuñalamiento más bajo que parece servir como punto final o incluso una exclamación de la secuencia entera. Entonces, permanece con la boca abierta moviendo su cabeza de lado a lado, inspeccionando toda la escena. Luego me mira y aprieta sus labios con una sonrisa sutil. Le dije ‘Es increíble Hannah’ Hay una pausa de dos segundos, mientras los tres miramos la pintura, un línea curva, azul, que parcialmente rodea grupos de puntos rojos. Después Hannah busca la tapa del bote azul. Linda la ayuda a reemplazar la tapa. Hannah recupera el bote rojo. Empieza una nueva secuencia de dibujo.

Análisis

Un niño de 2 años empieza y controla el desarrollo de una pintura.

Un cuidadoso análisis del video muestra como Hannah hace acciones del dibujo especializadas, Hannah está iniciando y controlado el desarrollo de patrones de acción complejos en donde las acciones de sus miembros, la expresión facial, su respiración, el lenguaje, el objeto de manipulación, la herramienta utilizada y la apariencia de la imagen se coordinan, sin problemas, con el propósito de la expresión. Revela el conocimiento de Hannah de los objetos y las fuerzas, sobre las relaciones entre sus acciones y lo que producen. Muestra como Hannah se está dando cuenta y utilizando cualidades expresivas de los movimientos y sus imágenes.

La interacción entre el adulto y el niño

Además, la secuencia revela los niveles complejos de interacción entre Hannah y su madre, Muestra como un adulto puede responder y apoyar las primeras pinturas de los niños. Esta única observación puede servir para señalar el camino de los principios generales importantes de la interacción y la disposición. Con Linda apoyando sutil y delicadamente la iniciativa que ha tomado Hannah, participan en una red de conocimientos compartidos y anticipaciones sobre lo que se está desarrollando en la superficie del papel.

Es un excelente ejemplo del apoyo del adulto para, ‘el andamiaje’ de, una tarea del niño. No obstante, la madre de Hannah, Linda, parece que no hace nada. Sin embargo, lo que hace, es de crucial importancia para el desarrollo de Hannah.

Dentro del envoltorio del espacio entre el adulto y el niño

En un acontecimiento de hacer trazos como este, está el desarrollo de intercambios entre la madre y el niño exquisitamente orquestados que implican movimientos del cuerpo, la cara y vocalizaciones (Stern, 1977, Trevarthen, 1975, 1980, 1984, 1988, 1995).

Podemos ver patrones rítmicos del movimiento de cada uno realmente juntos. Permite a Linda y a Hannah entrar dentro de estados profundos de empatía entre ellas. Trevarthen ha sugerido que hay un tiempo base biológicamente estandarizado para estos patrones de acciones así que hemos evaluado el significado de cualquier variación del tempo, la amplitud, la cadencia, la acentuación o la tensión. Cuando Hannah hace variaciones controladas en esta sincronización crea efectos expresivos y humorísticos.

Una madre y su hijo como compañeros de una aventura intelectual

Ambos el infante y la madre están compartiendo un campo de visión que además es un campo de acción. No sólo consiste en la superficie física del papel, los puntos de la pintura, y los pinceles, sino que, además, es una ventana abierta a lo desconocido. Ambas están tanto prediciendo como anticipando los acontecimientos que tendrán lugar en la superficie del papel. Caminan juntas hacia lo desconocido.

Tanto el niño como la madre saben algo del punto de vista del otro. Cuando uno hace un movimiento, el punto de vista del otro se tiene en consideración. Hay que considerar el tipo y calidad del apoyo de la madre en el comportamiento de su hijo. La presencia de Linda es crucial para apoyar la tarea de la niña ¡Aunque casi no se mueva!. Hay que señalar lo poco que se dicen. Casi toda la comunicación entre ellas consiste en intercambiar miradas. Hay diferentes tipos de mirada. Tanto el padre como el niño parecen esforzarse en distinguirlas. Hay, por ejemplo, una mirada de interrogación que hace Hannah a la que normalmente responde Linda con una acción, en lugar de una palabra.

Como Linda ayuda a Hannah

Aquí hay muchos niveles de enseñanza, que van desde una simple instrucción (como cuando Linda le pregunta ¿Qué color es? Y Hannah contesta 'Bu' (nota mía azul blue se pronuncia blu), a una demostración, y mucho más sutil comunicación y el compartir conocimientos. La madre, principalmente y su lenguaje corporal, está 'comentando' el acontecimiento (Harris, 1989, p. 22). Un curriculum más reciente diseñado en Inglaterra y en otros lugares únicamente reconoce como nivel de instrucción, el último nivel. Un nivel más profundo, realmente, es el del progenitor de la representación, el lenguaje y el alfabetismo. Son necesarios más estudios sobre el lenguaje gestual y expresivo interpersonal que se forman entre el adulto y el niño, porque es parte de los principios de la interacción de la enseñanza. No debe entenderse en el sentido que hay que enseñarles de forma estricta y es más de lo que podemos 'enseñar' a las madres a como tienen que jugar con sus bebés. Es más, sugiere que un concepto completamente diferente de la relación profesor-estudiante se identifique y desarrolle (Blenkin y Kelly, 1996).

Linda es consciente del campo de visión y el movimiento de Hannah, entra en este espacio solo cuando es absolutamente necesario y de forma discreta, sus acciones de dominar el tiempo coinciden con la preocupación de Hannah con el pincel o el bote de pintura. Linda abandona el espacio rápidamente, permitiendo a Hannah reanudar el comando del movimiento. Linda solo la ayuda cuando en una tarea (como poner la tapa al bote) se interrumpiría el recorrido del pensamiento de Hannah, y entonces mueve sus manos de una forma clara y definida respetando el campo de visión de Hannah. De esta manera, se permite al niño ver lo que está ocurriendo y es capaz de tomar el control de nuevo. Al mismo tiempo, este andamio permite a Hannah la ilusión de un dominio y un control completo. No es fácil que el andamio cree la ilusión en Hannah de que tiene todo el control, es más, la construcción a través del tiempo se negocia entre la pareja, es decir, las 'tareas' implicadas no puede separarse y estudiarse aisladas de la relación entre la pareja.

Dibujar no es una situación de solucionar un problema

Son instructivas las respuestas de la madre y la del niño y las respuestas a los acontecimientos imprevistos. Cada respuesta parece positiva, con sorpresa, humor o admiración. Por ejemplo, cuando el pincel vuela más allá del papel y se golpea en un lado de la mesa, ninguno se enfada. Por el contrario, consideran este acontecimiento de gran interés. Algunos investigadores habitualmente consideran el dibujar como una situación de solucionar un problema; es incorrecto y engañoso. Aquí no hay problemas, aunque los problemas que plantea el niño son inacabables. Una buena educación infantil ama los problemas, una mala educación los teme. Hay una interacción entre las intenciones del niño y con lo que les afecta. Mientras Hannah continuamente controla y corrige el vuelo del pincel, no tiene una meta fija en mente, pero tolera una amplia gama de variaciones desde su plan inicial. A diferencia del método High/Scope⁶ de la educación de primera infancia (1979) en la que los Jardines de Infancia esperan que los niños pequeños planifiquen con antelación lo que intentan hacer con materiales de juego (Hohmmçann, Banet y Weikart, 1979), va en contra de todo lo que entendemos sobre el desarrollo infantil requiere que los niños muy pequeños piensen en un nivel abstracto antes de que tengan experiencias del juego dinámico y la exploración a partir de que crezca el pensamiento abstracto. Mi teoría no encaja dentro del plan del Currículo

⁶ High/Scope

El programa de High/Scope Ofrece estrategias y técnicas para interactuar con los niños ofreciendo diferentes maneras que los ayuden a ser pensadores independientes y logren solucionar problemas. Actualmente, se basa en el aprendizaje activo, la planificación diaria e indicadores claves de desarrollo.

Nacional que siempre presupone metas predestinadas o ‘correctas’ como punto final en lugar de medir las acciones del niño (Atkinson, 2002 y siguientes).

Hannah toma ventaja de los accidentes, pero no simplemente a nivel de que la mancha tenga algún parecido, sino como una pequeña secuencia de movimientos (como cuando una acción de apuñalamiento se cambia a una de arrastrar) sugiere sus posibilidades con nuevas secuencias de acción que ha incorporado dentro de los movimientos complejos del cuerpo desde la mirada al marco muscular y el esqueleto del movimiento de la postura (Matthews, 1999).

Hannah toma decisiones

La respuesta de Linda con una variedad fluida de acontecimientos plásticos es crucial. En ningún momento se le da al niño la impresión de que ‘se está portando mal’. Linda no le impone ninguna preconcepción sobre las suyas o le pone limitaciones sobre lo que ocurre. Hannah se permite a sí misma definir la experiencia plástica.

Frambuesas rojas y rastros azules

Es muy significativo como Hannah usa distintivamente diferentes tipos de vocalización acompañado indistintamente a los diferentes tipos de acciones y trazos. ‘Frambuesa’ en voz alta intermitente, están sincronizado con impactos verticales y las gotas rojas, con voz más baja un ‘Shhh’ continuado que acompaña a un movimiento lento continuo de línea azul.

Tanto en este como en otros ejemplos, está explorando los diferentes tipos de equivalencias (Arnheim, 1954, 1974) que están surgiendo del mismo acontecimiento. En un nivel de descripción, podemos verlo como el comienzo del recuento. Está contando sus propios movimientos y trazos, eventualmente, se guía de como utiliza los sistemas numéricos abstractos. Otro camino del desarrollo se ramifica hacia un episodio que se basa en que es consciente de sus movimientos y trazos y comparte las características con otros objetos y acontecimientos.

Con dos años tienen ideas sobre pintar

Es el comienzo de aquellas asociaciones entre el sonido, los movimientos y la imagen que vienen del principio de la investigación. Puede que crea que aquí hay una similitud entre el sonido de ‘frambuesa’ y las sensaciones táctiles con un pincel con pintura líquida y entre el suave ‘shhh’ y el sonido del recorrido de las cerdas. Está explorando la idea de que una acción o imagen puede repetir, representar o ser igual a otra acción o imagen. Esta es la base de la representación visual y la expresión. Está manipulando y jugando no solamente con objetos sino con ideas.

Diferentes tipos de realismo

A pesar de que está claro que a Hannah le encanta pintar, es posible que digan que pronto querrá pintar imágenes ‘realistas’ que es hacia donde le lleva el desarrollo. Pero lo que es ‘realista’ cambia para el niño con la edad y el contexto. En varios puntos en sus vidas los niños se resisten a los llamados ‘sistemas avanzados’ porque, más allá de hacer imágenes más ‘realistas’, estos sistemas en realidad sacrifican los conocimientos sobre su mundo en donde se sienten importantes. Por ejemplo, una mesa de dibujo en perspectiva pierde los ángulos rectos cuando está en ángulo, y la forma rectangular se distorsiona. Puede que sea parte de la razón por la que, cuando los niños llegan a interesarse en lo Euclidiano o la geometría rígida, parece que sus dibujos son como la estructura de los objetos ‘de carpintería’. Aunque la noción de de realismo visual va de

boca en boca incluso de los educadores de arte que deberían saber mejor que nadie, que es un término muy complicado de definir. Como Dennis Atkinson ha advertido, a menudo se critica a los niños por dibujar elementos diferentes a como parecen, pero ¿Cómo lo hacen ‘realmente’? Esta crítica implica que la persona asume que hay una realidad verdadera que existe independientemente de los modos de representación que usamos para describirlos. Por el contrario, la representación no es una copia de una realidad absoluta aunque existe independientemente de nuestras formas humanas de representación, pero es una construcción humana. Al dibujar, significa que la realidad visual (a falta de una palabra mejor) tiene una forma, por así decirlo, en la superficie de dibujo. Como se hace la forma y como se forman depende del cambio del tipo de conocimiento del niño sobre el mundo y las prioridades que tienen sobre que clase de información es necesaria para ser codificada dentro del medio dado.

Dibujar como una interacción de fuerzas más que la representación de objetos

Cuando ocurren estos cambios obvios sobre la manera en la que los niños representan el mundo, reflejan parcialmente cambios en sus prioridades sobre el tiempo de información que creen que es esencial capturar (Light, 1985). Se perjudica a los niños cuando se les obliga a abandonar estas formas de expresión y representación y cuando se les educa prematuramente en modelos limitados de dibujo. La idea de que la representación de objetos es el corazón del dibujo es completamente equivocada. Como Arnheim ha escrito, dibujar es principalmente una interacción de las diversas fuerzas (Arnheim, 1954, 1974).

Al estudio le ayudarían los numerosos sistemas que los artistas han utilizado en diversos lugares según el tiempo y la época. Los chinos, por ejemplo, están familiarizados con la descripción de la forma tridimensional desde tan temprano como el siglo VII pero decidieron no usarla porque pensaban que no encajaba con los objetivos de su pintura. No pensaban en la pintura como una ‘ventana’ abierta hacia un mundo físico pero intentaron alcanzar el espacio trascendental (Sullivan 1973, Edgerton, 1980). La pintura india, generalmente, utiliza sistemas de proyección vertical oblicua en donde las vistas, en plano (por ejemplo las alfombras) se ven simultáneamente con un lado más elevado (de gente y otros objetos). La vertical oblicua y otros sistemas se combinan con la pintura cubista y otros del arte postmoderno utilizan múltiples símbolos y signos algunos de ellos no están unidos con el mundo visible en absoluto. Es irónico que los profesores que dicen ser ‘multiculturales’ y ‘antirracistas’ (e incluso postmodernos) mientras deifican trabajos artísticos de otras culturas, revelan una total carencia de conocimiento condenando exactamente los sistemas que utilizan los alumnos (ver además Atkinson, 2002 y siguientes).

Aunque los artistas adultos son diferentes de los niños en que tienen el control sobre los sistemas figurativos, por el contrario, los niños más pequeños, además, escogen dentro de una amplia gama de opciones disponibles. Según se va haciendo mayor Hannah, simplemente no es que abandone unos en favor de otros más avanzados, si no que los va transformando por las revolución que hay en su pensamiento e integrándolos en sistemas más complejos (Athey, 1990; Wolf, 1989) Los artistas modernos y postmodernos han admirado el arte infantil precisamente porque creen que es una visión clara, en oposición al paradigma de la perspectiva fotográfica o lineal. Aún, incluso, también, la perspectiva del dibujo, si lo he entendido bien, incorpora aquellos primeros conocimientos sobre el tiempo, el espacio y el movimiento que se forman en la infancia. El caso del estudio de Ben es solo un ejemplo.

Resumen

En este libro he descrito el origen y el desarrollo del uso y la organización de los medios visuales de los niños. He argumentado que es un continuo que muestra características semánticas y organizativas en cada nivel, es decir, todo el proceso tiene una estructura y un significado. Es cierto que desde el principio de la representación, durante el periodo, que según la sabiduría popular y un gran número de consideraciones, se supone que los niños ‘garabatean’ mecánicamente. El hecho de que, en este libro, el comienzo de la representación de este modo es diferente de otras afirmaciones tienen implicaciones en la forma que entendemos y proporcionamos una educación posterior, y no exclusivamente en la educación artística.

Como he dicho tanto el dibujo como la pintura juegan un papel central en desarrollo del pensamiento y de las emociones. Cuando los niños dibujan y pintan se mueven a través de una secuencia trascendental del pensamiento y de las emociones. Hemos visto que hay un aspecto importante matemático y que el lenguaje está implicado. Dibujar y pintar amplía el lenguaje. Los adultos hablan inteligentemente con los niños sobre sus dibujos y pinturas. El lenguaje organiza el dibujo, y puede ser que todas las representaciones deban mucho a la sintaxis del lenguaje. En realidad, he sugerido que el dibujo y la pintura son parte de una familia completa de formas o ‘modos’ de maneras figurativas y expresivas generados en la infancia que están integrados para ayudar a que el niño forme las descripciones con sus propias palabras.

Hemos visto que, cuando los niños van haciéndose mayores, sus dibujos cambian. Es debido a que cambian sus prioridades sobre la información esencial que está codificada en un dibujo (Light, 1985). Estos cambios se pueden estimular con las revoluciones que ocurren periódicamente en el pensamiento infantil. Cuando los niños luchan por mostrar más que la verdad sobre su mundo, hacen dibujos que pueden parecer extraños a algunos adultos. Sin embargo, es un error medirlo en contra de la noción limitada del realismo visual y evaluarlos en términos de supuestas deficiencias. Incluso con los nuevos medios electrónicos que se utilizan no cambia el paradigma. Simplemente la pizarra no se reemplaza por una electrónica. La ‘realidad virtual’ únicamente reemplaza los viejos paradigmas de las representaciones ‘correctas’. Los dibujos de los niños son a menudo el resultado de una combinación de los diferentes tipos de conocimiento codificados en los sistemas sobre los que todavía hoy sabemos muy poco. Es nuestra responsabilidad decodificar estos sistemas para ayudar a los niños como sus vidas y sus mundos están representados dentro de ellos. Es mejor comprender nuestras representaciones del mundo, es mejor que seamos capaces de hacer frente al futuro.

(Traducción Fátima Gabriel)

OTROS ARTÍCULOS

Estrategias de la representación en los niños.

Traducción al español del índice y del Capítulo 5 El desarrollo del dibujo ESTRATEGIAS DE LA REPRESENTACIÓN EN LOS NIÑOS. *Análisis de las habilidades espaciales y de los procesos de dibujo.* Norman H. Freeman

- **El desarrollo del dibujo**

Traducción al español del CAPÍTULO 5 EL DESARROLLO DEL DIBUJO. KARL BÜHLER CLÁSICOS DEL DESARROLLO INFANTIL Desarrollo mental del niño. Un resumen de la moderna teoría de la psicología.

A-DIOS TÁPIES

Por **Antonio Machón**

La mañana del 17 de noviembre de 1998, me acerque al hotel Ritz a recoger al matrimonio Tápies para acompañarles al Círculo de Bellas Artes donde, esa misma mañana, se presentaba el libro TÚ? que había editado con motivo del 25 aniversario de mi galería y en cuyo acto le impondrán la medalla de las Bellas Artes de esa institución.

- **El juego del garabato (squiggle)**

Por **Javier Lacruz. Psiquiatra,**

El nombre de Winnicott está asociado a la idea de juego, o mejor, al acto de jugar. Para este autor, la capacidad de jugar se vincula, indefectiblemente, a la creatividad y, por extensión, a la vida. Es más, la considera un indicador de salud. Winnicott, bien es sabido, diferencia entre game, el juego con reglas, y el play, el juego libre y espontáneo. Especialmente le interesa este último, y no tanto el juego en sí sino el hecho de jugar. Solidario con lo anterior, en su pensamiento, en función de cómo jugamos, somos.

Su idea de juego es medular en su teoría y define su clínica, tanto de adultos como de niños. Considera la terapia como la superposición de dos áreas de juego: la del paciente y la del terapeuta. El intercambio se da en la zona intermedia o espacio transicional creada por ambos participantes. A partir de estos postulados, en la clínica infantil desarrolla una modalidad de terapia alternativa: la consulta terapéutica. Y una técnica de dibujo (aunque prefiere hablar de juego) complementaria: el juego del garabato.

<http://www.dibujoinfantil.com/articulos.asp?op=4&sub=10>