

UM CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL PARA LER OS PROCESSOS DE DESENHO INFANTIL

Muntsa Calbó¹

Imma Panadès²

UN CONTEXTO SOCIAL Y CULTURAL PARA LEER LOS PROCESOS DE DIBUJO INFANTIL

A SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT TO READ CHILDREN'S DRAWING PROCESSES

1 Universitat de Girona. ORCID 0000-0003-1827-1186. Doctora en Belles Arts per la U.B (Catalunya) y profesora de educació artística y doctorado. GREPAI. montserrat.calbo@udg.edu

2 Universitat de Girona. ORCID 0009-0000-9798-0698 Doctoranda en "Artes y Educación". Profesora de educación artística de la URL (Catalunya) hasta jubilación. 5pci@hotmail.es

RESUMEN

Este artículo se relaciona con una investigación doctoral que analiza los eventos y circunstancias que confluyen en la conducta de dibujo en los niños como hecho biológico, antropológico, social y subjetivo, creativo y comunicativo, cognitivo, ejecutivo y de lenguaje visual. Aquí, brevemente, se esboza una perspectiva del dibujo infantil situada en sus contextos socioculturales y se presentan algunas preguntas y discusiones en torno a éstos. Pretendemos mostrar sin exhaustividad los ejes principales del debate así como algunos ejemplos para tomar conciencia de las determinaciones que el marco social teje con el fenómeno del dibujo, y así contribuir a la lectura del lenguaje gráfico de los pequeños. Metodológicamente se insiere en la investigación artística, ya que se propone establecer la relación entre el debate teórico y nuestras colecciones de material fotográfico y videográfico que recogen observaciones directas de procesos de dibujo infantil, producidas en contextos escolares y familiares de la sociedad occidental de clase media de nuestro país. Como resultado, creamos nuestras propias preguntas y categorías de análisis y luego las aplicamos a los procesos y su transcripción. Provisionalmente, parece que incluso los niños muy pequeños son permeables al contexto sociocultural en el entorno cercano e inmediato de las interacciones sociales directas durante los procesos: cada proceso de dibujo es a su vez una interacción sociocultural. Esta aproximación al dibujo infantil nos lleva directamente al estudio del dibujo como conducta semiótica profundamente humana e imbricada tanto en la cultura como en la naturaleza biofísica del mundo.

Palabras clave: Dibujo infantil. Lenguaje gráfico. Interacción sociocultural. Contexto. Comunidad.

RESUMO

Este artigo está relacionado a uma pesquisa de doutorado que analisa os acontecimentos e circunstâncias que se conjugam no comportamento do desenho em crianças como um fato biológico, antropológico, social e subjetivo, criativo e comunicativo, cognitivo, executivo e de linguagem visual. Aqui, brevemente, é delineada uma perspectiva do desenho infantil situado em seus contextos socioculturais e apresentadas algumas questões e discussões em torno destes. Pretendemos mostrar sem exaustividade os principais eixos do debate bem como alguns exemplos para sensibilizar para as determinações que o quadro social tece com o fenômeno do desenho, e assim contribuir para a leitura da linguagem gráfica das crianças. Metodologicamente insere-se na pesquisa artística, pois visa estabelecer a relação entre o debate teórico e nossos acervos de material fotográfico e videográfico que coletam observações diretas dos processos de desenho infantil, produzidos em contextos escolares e familiares da sociedade de classe média ocidental de nosso país. Como resultado, criamos nossas próprias questões e categorias de análise e depois as aplicamos aos processos e sua transcrição. Provisoriamente, parece que mesmo as crianças muito pequenas são permeáveis ao contexto sociocultural no ambiente próximo e imediato das interações sociais diretas durante os processos: cada processo de desenho é, por sua vez, uma interação sociocultural. Esta abordagem do desenho infantil leva-nos diretamente ao estudo do desenho como um comportamento semiótico profundamente humano, incorporado tanto na cultura como na natureza biofísica do mundo.

Palavras-chave: Desenho infantil. Linguagem gráfica. Interação sociocultural. Contexto. Comunidade.

ABSTRACT

This article is related to a doctoral research that analyzes the events and circumstances that come together in children's drawing behavior as a biological, anthropological, social and subjective, creative and communicative, cognitive, executive and visual language fact. Here, briefly, a perspective of children's drawing situated in its sociocultural contexts is outlined and some questions and discussions around these are presented. We intend to show without exhaustiveness the main axes of the debate as well as some examples to become aware of the determinations that the social framework weaves with the phenomenon of drawing, and thus contribute to the reading of children's graphic language. Methodologically, it is inserted into artistic research, since it aims to establish the relationship between the theoretical debate and our collections of photographic and videographic material that collect direct observations of children's drawing processes, produced in school and family contexts of Western middle-class society of our country. As a result, we created our own analysis questions and categories and then applied them to the processes and their transcription. Provisionally, it seems that even very young children are permeable to the sociocultural context in the close and immediate environment of direct social interactions during the processes: each drawing process is in turn a sociocultural interaction. This approach to children's drawing leads us directly to the study of drawing as a deeply human semiotic behavior embedded in both culture and the biophysical nature of the world.

Key words: Children's drawing. Graphic language. Sociocultural interaction. Context. Community.

Introducción

Con Janet Wolff (en 1981) y anteriormente con Arnold Hauser (1951), se hizo evidente que los lenguajes y formas del arte tenían como mínimo una dimensión social e incluso, desde un análisis marxista (y anterior y precedente) se podría decir que el arte se produce socialmente y no individualmente. Posteriormente y especialmente en la postmodernidad, este aspecto ha sido desarrollado también en relación con la construcción social de las instituciones, la visión del mundo y por ende, de la realidad. La propia definición de arte, lenguaje, estilo, forma artística, incluso la idea de infancia, se comprende hoy como producto social y cultural con todas las consecuencias bien conocidas en nuestra manera de aproximarnos a la educación artística y al análisis del lenguaje en general como constructor de significados.

Este artículo se insiere en el contexto de una tesis doctoral, que analiza los eventos y circunstancias que confluyen en la conducta de dibujo de los niños como hecho biológico, antropológico, social y subjetivo, creativo y comunicativo, cognitivo y ejecutivo y de lenguaje visual. Aquí nos proponemos reflexionar, sin pretender ser exhaustivas, al entorno de las vinculaciones entre la dimensión socio-cultural y la dimensión individual y de especie (psicológica-biológica) en el dibujo infantil; ya que se ha tendido en general y durante mucho tiempo a relacionarlo con una suerte de desarrollo espontáneo y se ha abordado desde una perspectiva bastante independiente del entorno y casi, del aprendizaje.

Es decir, planteamos una conversación desde una perspectiva semiótica y de adquisición de lenguajes entre estas diferentes visiones del dibujo de los niños pequeños, a partir del análisis de las acciones de dibujo. No es por tanto un texto que persiga profundizar exhaustivamente en las cuestiones sociales vinculadas al dibujo infantil sino mostrar los ejes principales de debate teórico y algunos ejemplos de análisis en los que se pueda tomar conciencia de las determinaciones que el marco

social entretexe con el fenómeno del dibujo. Este cruce de perspectivas nos muestra que, a través del dibujo infantil, se revela una incipiente identidad personal al tiempo que se manifiesta un mundo de significados socialmente co-construidos.

1. Lenguaje gráfico personal e inserción social y cultural: estado de la cuestión.

El juego del dibujo, la exploración meditativa a través del grafismo, nace del deseo innato de la inteligencia de trazar y confeccionar formas e imágenes visuales, en los primeros años de vida. Este juego se produce en la exposición a las interacciones del medio en que los humanos vivimos inmersos. Así, los entornos sociales, familiares, escolares, geográficos, ofrecen medios materiales y culturales, modelos, legados y expectativas que incitan a los niños a dibujar.

Desde el punto de vista social la conducta del dibujo está fuertemente impulsada por el anhelo de participar en los usos expresivos e instrumentales del dibujo, que ve como un medio más de intercambio comunicativo a través de las imágenes y formas plásticas. En su práctica, el niño accede al dominio de algunas de las claves de la(s) cultura(s) en las que vive. En el ejercicio de dar y recibir, el niño siente que es un miembro activo de una comunidad, gracias al contacto que establece con las producciones de otros miembros de la misma que lo nutren, estimulan y condicionan; en tanto que él también aporta nuevos contenidos con los que transforma y enriquece el pensamiento propio y compartido.

Con el dominio de los sistemas de notación como son la imagen y el grafismo, los niños despliegan su lenguaje personal al tiempo que adquieren aprendizajes que comprenden el desarrollo de capacidades biomecánicas y perceptivas, así como los modelos característicos de la cultura a la que pertenecen.

En el plano de la *pragmática*, los niños que dibujan se socializan mientras adquieren habilidades para el uso de las reglas de la interacción comunicativa. Guiados por intenciones, acciones y respuestas, aprenden a regular sus relaciones con los demás, creando y negociando sus propios espacios personales y cognitivos. El niño que dibuja aprende a usar el lenguaje visual que le permite elaborar textos gráficos coherentes, en su identidad global y en su cohesión interna, y es capaz de orientarlos en función de sus intenciones comunicativas, configurando un discurso personal en la relación con los otros.

Por otra parte, en el plano *emocional*, cabe destacar que el dibujo permite recibir la gratificación que resulta de la mirada dialogante de los otros que prestan atención a lo que dibuja y a cómo lo hace. Esto deviene un estímulo fundamental para el niño.

Cuestión de debate en el estudio del fenómeno del dibujo infantil es estimar la prevalencia que ejercen el entorno y la cultura, en relación con la relevancia del papel de la biología y el despliegue *natural* de la conducta de dibujar. Tal como plantean un nutrido conjunto de investigadores, parece que habría un grado importante de dependencia cultural del dibujo que sería determinante en el desarrollo de la práctica infantil, tanto por lo que dibujan, como por cómo lo dibujan y qué formas eligen para hacerlo, considerando que los dibujos que producen los niños están influenciados por la observación de otros modelos gráficos. Sin embargo, otros estudiosos entienden que se trata de un ejercicio que se genera en el interior del niño y que sus manifestaciones plásticas siguen patrones universales que corresponden a un desarrollo “natural”, marcado por la biología y sostenido en los principios organizativos inherentes a la percepción humana (Golomb, 2004), que obedecen a una misma lógica gráfica.

1.1 Carácter culturalmente dependiente, diferenciaciones entre culturas

Desde un ángulo etnológico, a principios del S.XX, Paget (1932) ya se interesó por las diferencias culturales que observaba en los dibujos infantiles, tal y como demuestra la amplia colección de dibujos provenientes sobre todo de Asia y África, que reunió y estudió inicialmente en términos de *frecuencia* y *variabilidad*. Paget identificó ciertas convenciones locales entre los niños africanos, como un dibujo que aparece con frecuencia, de un humano compuesto por una minúscula cabeza y un cuerpo alargado, e interpretó estas convenciones locales como una suerte de invenciones gráficas que se transmitirían de una generación de niños a la siguiente.

Varias décadas después, Brent y Marjorie Wilson (1979, 2004) se mostraron más radicales al defender el carácter culturalmente dependiente del dibujo, que reflejaría las convenciones compartidas por los miembros de una cultura determinada. Consideraron el lenguaje gráfico como una mera convención de signos arbitrarios que no mantienen una relación coherente ni con el sujeto del dibujo ni su objeto, ni con los principios organizativos que subyacen en la percepción humana. Según este principio, las habilidades de dibujo no serían tanto una creación del niño como una adquisición de los modelos gráficos disponibles en su entorno; la competencia en el dibujo se basaría en el aprendizaje sobre todo por imitación, y no en la representación de datos percibidos o imaginados.

Por otra parte, Cox (1998), en su estudio sobre los aborígenes de Warlpiri que vivían en el norte/centro de Australia, trató de contrastar la posibilidad de que las secuencias de desarrollo pudieran reflejar sesgadamente el dominio de la cultura occidental y las influencias culturales en el arte infantil. Cox encontró que los escolares aprendieron fácilmente a dibujar tanto en el estilo occidental como en el de Warlpiri, pero que, al ver a los adultos produciendo el símbolo de “persona” a

la manera propia de su cultura, mostraron una tendencia a asumir de nuevo esta formulación gráfica incluso cuando el estilo occidental estaba disponible.

Recientemente, Cox, Koyasu, Hiranuma y Perara (2001) nos proporcionan ejemplos de la influencia de la cultura en el joven dibujante, y así se evidencian las diferencias en los modelos educativos respectivos. La tradición japonesa favorece un estilo de cognición reflexivo e insiste en la atención por los detalles, mientras que la tradición británica induce un estilo de cognición más global y espontáneo. En sus estudios comparativos entre niños del Japón y del Reino Unido se sugiere que los niños japoneses se ven influidos por una mayor exposición a las imágenes gráficas de su currículum escolar de arte, así como por la popularidad generalizada de los cómics manga. Aun así, se observó que las figuras dibujadas por los niños japoneses no se construyeron de manera diferente a las de los niños de UK. Las diferencias de estilo a lo largo del tiempo histórico y en otras sociedades ponen en duda la noción de un patrón de desarrollo fijo y universal. Sin embargo, los dibujos infantiles tienden, dicen, a “occidentalizarse” a medida que la escolarización se ha extendido a sociedades rurales cada vez más alejadas de la nuestra.

1.2 Adquisición natural de las habilidades para el dibujo y el grafismo (rasgos homogéneos universales compartidos).

Nos encontramos ante una conducta prácticamente universal que nos lleva, con muchos otros investigadores, a preguntarnos si, aunque los modelos culturales y los métodos de enseñanza tienen un impacto en los dibujos y pinturas de los niños, podemos decir que, substancialmente, no cambian las similitudes estructurales básicas del arte infantil, que son fácilmente detectables (Golomb, 2004).

Siguiendo a Chomsky, Willats (2005) invoca una capacidad innata de los niños para dibujar durante su crecimiento, con informes que sugieren

que secuencias *semejantes* de este desarrollo son evidentes en muchas culturas, tal vez la mayoría de ellas.

Neil Cohn (2012) argumenta que la adquisición de las reglas del grafismo se despliega de manera autónoma sea cual sea el grado de exposición de los niños a los modelos gráficos, valoraciones o instrucciones del dibujo en su cultura; todos presentan una tendencia “natural” a dibujar y se inician con rudimentos similares del lenguaje gráfico. El propio Changeux (1997) entiende que el arte es el resultado de la aplicación de capacidades innatas, fijadas genéticamente.

También Matthews (2002) se opone a la idea de la adquisición de los sistemas de representación como producto de una iniciación a los sistemas convencionales (sean estas convenciones las que sean) puesto que, para él, los modos de representación y expresión surgen del interior del niño y sugiere que los intereses que se ponen de manifiesto en esta conducta son compartidos en todas las culturas. Matthews trata de entender por qué los niños se sienten atraídos por determinadas estructuras y no otras, y cómo las incorporan a sus propias composiciones. Sin embargo, también afirma que el dibujo infantil forma parte de un despliegue multimodal, lingüístico, expresivo y comunicativo que tiene el objetivo de “construir significado” y éste acontece en primer lugar en la interacción, a menudo visual (gestual, táctil, gráfica) y lúdica con sus cuidadores.

Con una mirada algo más antropológica, Rhoda Kellogg (1981), Silvia Fein (1993), Claire Golomb (2002) y Rudolf Arnheim (1989) se refieren a determinados patrones básicos que aparecen una y otra vez, haciendo evidente una suerte de gramática visual innata y universal de índole perceptiva (humana, biológica). Todos ellos se preguntan por qué el arte prehistórico, el arte tribal, el arte infantil y el arte moderno tienen tantos elementos de diseño en común.

Parece claro que esta cuestión no es fácil de dirimir. A René Baldy (2009), en busca de confluencias, le parece inútil confrontar la propia expresión a la construcción social y, según él, probablemente la explicación se encontraría en la interacción entre las dos perspectivas, de manera que el niño elaboraría su propio repertorio gráfico de manera personal, como fenómeno inseparable de la inserción social y cultural en la que recibe el lenguaje.

También Richard Jolley (2010) se pregunta por los lazos entre las invenciones gráficas de los niños, el desarrollo y la cultura, y lo hace a partir de la comparación de colecciones de dibujos de niños y niñas de todo el mundo. Jolley establece una categorización en términos de arte, cultura y educación, escuela formal, modelos de dibujo, entorno, estilo de vida y valores culturales. En su análisis concluye que hace falta más investigación que se centre en aquello común y en aquello diferente que existe entre las culturas.

El saber hacer gráfico, la cultura visual y las normas generales de la educación, pues, no son uniformes y sus diferencias se manifiestan sensiblemente en el dibujo infantil. En nuestra colección de dibujos podemos observar la coexistencia de elementos convencionales junto con una gran variedad de soluciones personales. Podríamos decir a grosso modo que los niños mayores, a partir de unos 7 años, son más receptivos a las fórmulas gráficas que recogen de su entorno cultural.

Por ejemplo, encontraremos imitaciones de soluciones que provienen de los dibujos animados como se manifiesta en el rostro del primer dibujo (figura 1, dibujo espontáneo de una niña de 9 años) y la adopción de signos en sentido convencional, como el corazón y las estrellas. También en el planteamiento espacial se ha configurado una escena en términos de fantasía cuyo dinamismo es frecuente encontrar en los productos *mass media* a los que los niños tienen acceso.

No es así en el dibujo también libre de Anna (figura 2), una niña de 4 años, cuyo planteamiento remite más bien a cuestiones de percepción



FIGURA 1.

del espacio y de la forma en su sentido estructural y perceptivo, que se evidencian en un ejercicio de simetría y de ritmo. Denota también un planteamiento de espacio propio del abordaje infantil del tipo de relaciones proyectivas que consideran la línea de cielo y la línea de tierra como un marco coherente para presentar escenas, siguiendo lo que Golomb denomina principios estructurales básicos subyacentes a la lógica visual del desarrollo gráfico (2004, p. 347).

2 Comunidades de práctica y co-construcción del conocimiento y de la identidad: interacciones entre niños y adultos, y entre niños.

El contexto social de dibujo ya sea dentro de las comunidades de práctica (Anning, 2002), en compañía de sus pares o en las interacciones con los adultos significativos, impacta también en el proceso y en los significados construidos y transmitidos.

Margaret Brooks (2003a, 2003b, 2005) parte de la consideración de que en el proceso de dibujo, las interacciones niños-adultos tienen lugar como una actividad semiótica pragmática que se desarrolla en el seno de un contexto sociocultural específico, reconociendo que en la escuela se promueven intercambios dialógicos de experiencias significativas entre adultos y niños, y entre los propios niños.

Algunos autores, como Anning (2002), han examinado con perspectiva vygotskiana como la influencia entre niños mientras dibujan en compañía de otros es determinante en la negociación y construcción de significados. En sus trabajos observan que, dentro de las comunidades de práctica, a menudo se llevan a término procesos dialógicos en el que los lenguajes (el dibujo entre ellos) ejercen un papel mediador en la co-construcción de conocimiento, en la que los significados, las ideas y los modelos gráficos circulan entre los niños.

Yamagata (1997), en el ámbito de la primera infancia, supervisa las conversaciones entre dos parejas madre-hijo en actividades de dibujo.



FIGURA 2.

Los valores que los adultos relevantes, como los padres, atribuyen a los dibujos, y las percepciones de los profesores y sus expectativas sobre los dibujos, son importantes para la transmisión cultural y el desarrollo emocional. Su investigación enfatiza el papel de la interacción social para que los dibujos de los niños se conviertan en representación.

En el marco de las comunidades de práctica, la primera interacción dialógica la hallamos en los materiales y propuestas que los adultos ofrecen a los pequeños, así la respuesta será diferente según el color, la textura y la forma del soporte, y dependiendo de si la técnica y el incididor permiten acciones como la nitidez, el difuminado, un trazo ancho o uno minucioso. Asimismo, la producción infantil será diferente si practica el dibujo libre o si viene estimulado por propuestas o diálogos que lo hagan pensar, o lo inciten a plantearse o a resolver nuevos retos.

La figura 3 representa parte de un proceso de dibujo **en una comunidad escolar**, en el que se producen interacciones entre los niños y niñas y con la maestra:



Situados en un aula de infantil 3 años, los niños disponen de hojas de diferentes colores y formatos así como de rotuladores de diferentes grosores. La maestra deambula por el aula atendiendo a unos y otros. Un niño ha dibujado siete soles, la maestra dialoga con el niño sobre su tamaño. El niño de al lado se muestra atento al diálogo



Apropiándose de la idea de tamaños relativos, el segundo niño dibuja un punto grande y señala: “el más pequeñito se ha escondido aquí detrás”

- Así no lo veremos, no lo encontraremos - dice la maestra

El niño dibuja un punto más pequeño: “¡Ya ha salido, ya ha salido el pequeñito!”

- ¿A verlo? - pregunta la maestra. La maestra le señala: “hola pequeñito ¿cómo estás?”

El niño dibuja otro punto. La maestra le reta: “A ver si puede ser más pequeñito, más pequeñito”.

El niño se esfuerza con cuidado para dibujar un punto muy pequeño: “El mediano se ha escondido en un árbol”. Y en seguida: “¡El pequeñito se ha ido, tarda mucho rato en salir!”

FIGURA 3.

Así se crean situaciones de aprendizaje que animan al niño a examinar, revisar sus acciones y conocimientos, de manera que esta exposición a nuevas ideas a través de sus interacciones con otros miembros de la comunidad los capacita para crecer en la vida intelectual explorando y representando conceptos cada vez más complejos.

Las ideas sobre el mundo y sobre el propio lenguaje gráfico circulan en las interacciones entre pares y adultos y estimulan procesos cognitivos. En esta secuencia cabe destacar, como elemento clave en esta situación de intercambios en colectividad, el nexos que se produce entre la conversación presenciada y su transformación en un juego distinto pero con el denominador común de la idea de tamaño relativo.

La conversación de un primer niño con la maestra, sobre el tamaño de sus “soles” dibujados, es recogida y transformada por otro niño en un nuevo juego como es el intento de dibujar puntos cada vez más pequeños que, a su vez, “se esconden” debajo de otros. La maestra participa al establecer diálogos estimulantes que invitan a niño a profundizar en sus reflexiones. De todo ello resulta un proceso cognitivo en el que se explora la noción relativa de tamaño y de ocultación, que se vive en la propia performance de juego gráfico y de dominio del trazo, al tiempo que se producen los primeros abordajes del signo gráfico como símbolo.

Además, el reflejo del entorno social y cultural en las temáticas que dibujan los niños queda bien patente en la comparación entre dibujos. Las narrativas del dibujo reflejan claramente en la vivencia del dibujante su contexto cultural y social (Cox; Perara; Fan, 1999). Tales son los testimonios que aportan maestras y maestros: así, por ejemplo, se pone de manifiesto en el dibujo (figura 4) de un niño de 8 años procedente de un barrio donde se concentran personas con una vida más bien difícil, lejos de sus lugares de origen o que provienen de otras culturas en las que viven conflictos extremos, con el título “*Quan sigui gran vull ser terrorista*” (cuando sea mayor, quiero ser terrorista).

En nuestra sociedad cambiante la escuela se adapta a la llegada de

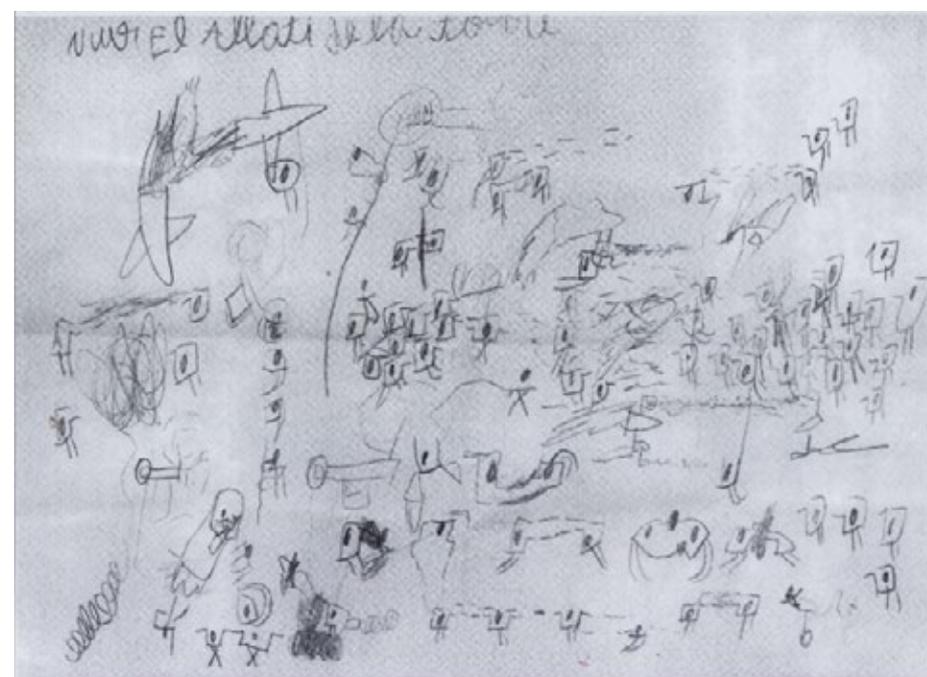


FIGURA 4.

la inmigración acogiendo personas provenientes de diferentes culturas, valores y problemáticas que los niños aportan a la escuela. Este dibujo contrasta con la escena (figura 5) que describe una situación de armonía y colaboración en el patio de la escuela, en la que se entrevé que el niño (10 años) vive en un medio confortable.

Al mismo tiempo que ejercen la función de objetivar las ideas sobre el mundo y de comunicarlas en los intercambios sociales y culturales, los entornos de dibujo facilitan a los dibujantes la conexión con el propio yo y sus conflictos subjetivos, también a través de los diálogos que se generan alrededor de sus narrativas³, sin olvidar el valor del propio carácter expresivo de las huellas y trazos, considerando que el dibujo nace del gesto más profundo de cada cuerpo, el carácter del cual refleja la (su) identidad. Se revela en el propio carácter de la traza una acción autobiográfica, la traza de un yo íntimo, la expresión entrelazada “entre el signo de la persona y la persona misma”, como señala Gómez Molina (1995)⁴, que el propio dibujante percibe (o integra) como autoconciencia y auto reconocimiento con relación a su dibujo.

En esta secuencia que sigue (figura 6) resumimos visualmente un diálogo espontáneo que se establece entre un niño y una niña de un grupo-clase de 4 años **que dibujan libremente**, uno frente a otro por decisión propia, durante un espacio de tiempo lúdico.

3 Por otra parte, la propia práctica del dibujo y sus narrativas induce también la generación de una memoria autobiográfica en la que, según propone Josephine Ross (2008, p. 61), los entornos sociales que argumentan y regulan la identidad de las personas se relacionan con la formación de la conciencia de ellas mismas.

4 J. J. Gomez Molina (1995, p.18): “Los fenómenos visuales permiten establecer el orden jerárquico de aquello que se valora (...) estilo que surge directamente del gesto íntimo, como información personal (...) mientras que la estructuración del dibujo lo dirige hacia la objetivación, el gesto lo reintegra con la individualidad y retorna el valor animista de interrelación unívoca entre el signo de la persona y la persona misma.”

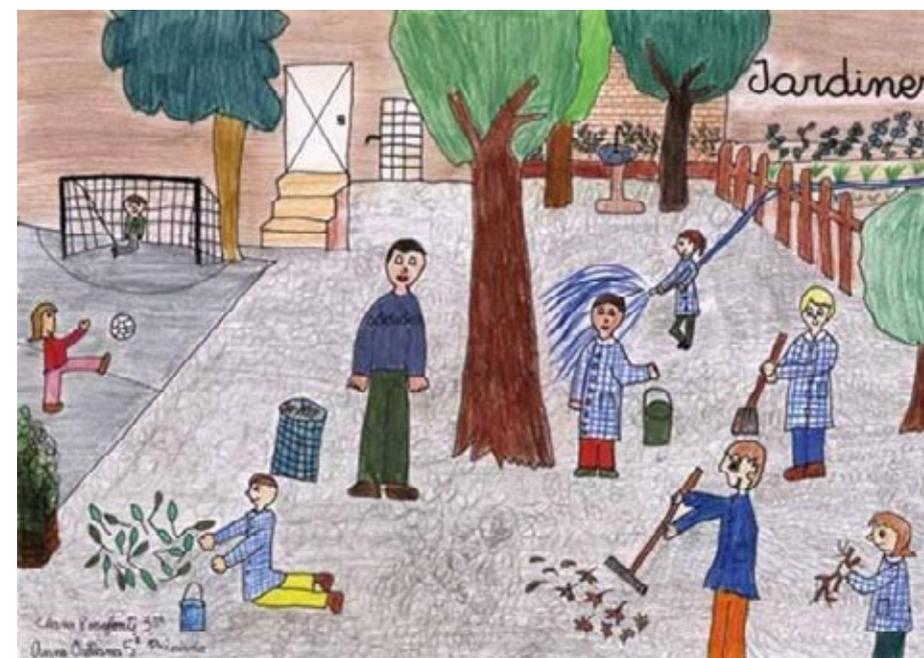


FIGURA 5.

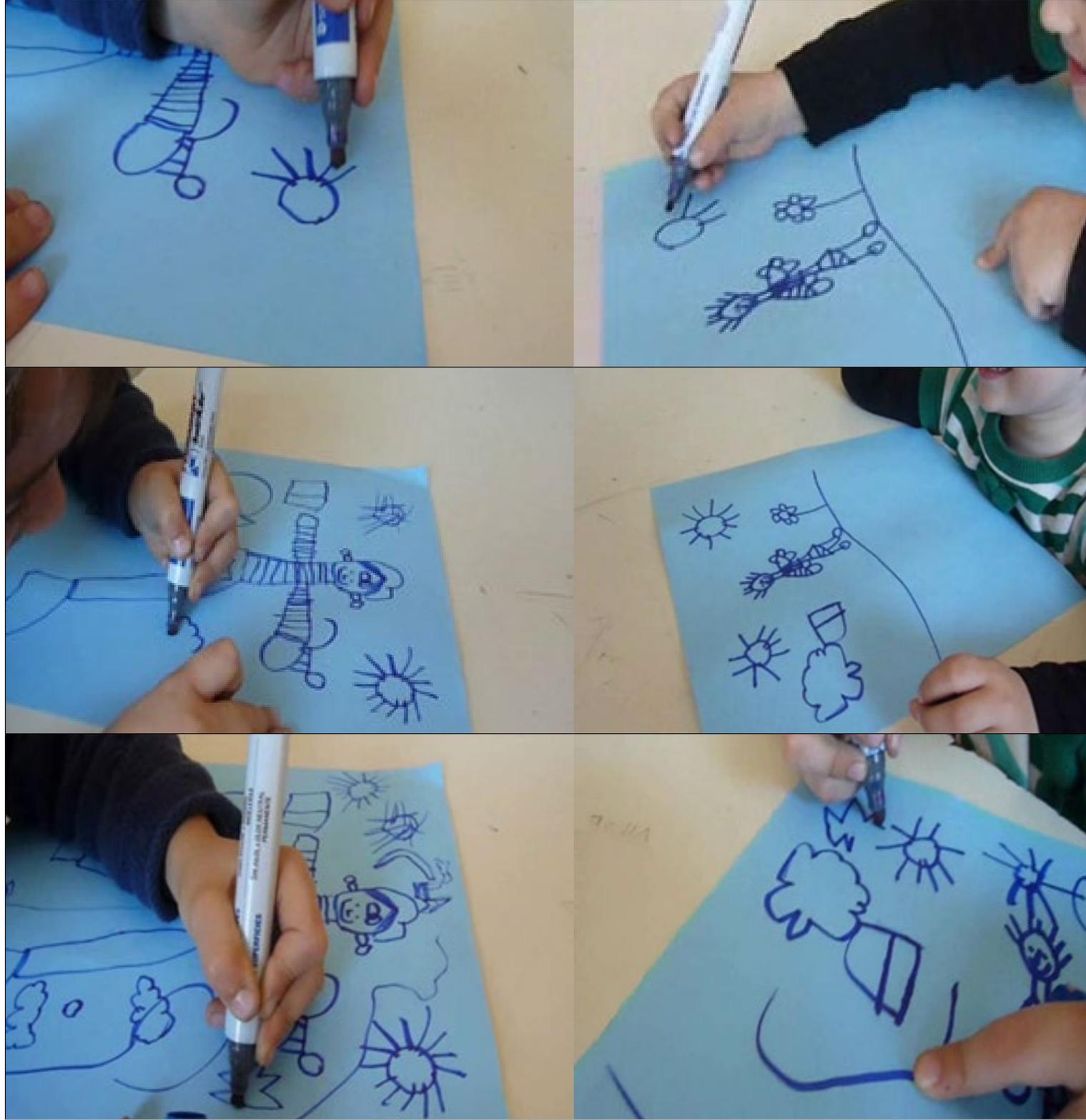


FIGURA 6.

Interpretamos que a nivel emocional se estableció una especie de pugna psicológica en que preferentemente uno de los niños dominaba (fotos izquierda) y tomaba la iniciativa y el otro (derecha) la mayoría de las veces respondía imitándole y repitiendo sus palabras y sus acciones de dibujo, lo que a su vez provocaba al primero a representar nuevas entidades que luego el segundo repetía, en un bucle sin final; estableciéndose una dinámica jocosa en la que se desplegaba el conocimiento adquirido del trazado de signos que ambos niños dominaban mientras que con sentido del humor trataban de rozar los límites de lo socialmente permitido, ya sea en términos escatológicos que tanto interesan a los niños, pero también a través de la desinhibición de su dialogo gráfico.

3. Metodología y resultados del estudio observacional: narratividad en la performance simbólica

Como metodología de observación desplegamos las propuestas de análisis de las acciones de dibujo de los niños y niñas en una serie de cuestiones relacionadas con la perspectiva del texto gráfico como discurso pragmático, social y de construcción de la identidad. Seguidamente, para terminar, presentaremos un análisis basado en estas cuestiones aplicado a una reveladora secuencia de dibujo infantil.

a) El texto gráfico como práctica social, cultural, pragmática:

- Apreciar características o indicadores de dependencia cultural en las formas del dibujo como son rasgos diferenciadores de pertenencia a una u otra cultura.

b) Comunidades de práctica: interacciones entre niños y entre niños y adultos.

- Observar si los modelos de dibujo circulan en grupos de niños que dibujan juntos

- Apreciar influencias de temática entre los dibujos de niños que dibujan juntos

- Appreciar intercambios cognitivos, de ideas y significados, entre niños que dibujan juntos.

- Describir y apreciar efectos de las interacciones con adultos.

Valorar si sus efectos son beneficiosos o no, y por qué.

c) El dibujo, una práctica de identidad.

- Distinguir la acción del “yo” de la objetivación del mundo

- Preguntarnos si el niño manifiesta autoconciencia y auto reconocimiento con relación a su dibujo.

Tal vez sea necesario insistir en que la perspectiva de este artículo, y del estudio más amplio en el que se insiere, no considera el desarrollo del dibujo infantil desde una secuencia organizada en función de la edad del niño, sino que valora, analiza e interpreta las estrategias gráficas que abordan los niños a nivel cognitivo, ya que éstas se presentan superpuestas y en cualquier momento, como tan bien argumenta Matthews (2001), desbordando una posible cronología estricta de etapas de desarrollo⁵.

3.1 El dibujo como herramienta de socialización, conocimiento y autoconciencia

Presentamos en segundo lugar una descripción/transcripción de una secuencia de dibujo infantil, realizada por un niño de 4 años⁶ (figura 7) que se desarrolla en el contexto de una aula escolar en una propuesta de dibujo libre y en conversación con la maestra.

5 Por otra parte, en este artículo no tenemos espacio para entrar en otro tipo de análisis, por ejemplo en relación con los aspectos expresivos del grafismo y de estructura gráfica, composición, espacio y color, ni tampoco en su relación con una cronología clásica de desarrollo. Atendemos solamente, y simplificadaamente, a las dimensiones que estamos estudiando.

6 Esta secuencia fue recogida por una de nuestras estudiantes de magisterio, Elena Torres Bonilla, durante las clases de didáctica de la educación artística en la Universidad Ramon Llull.

| Dibujo libre: el niño definió el tema como “jugar a pelota”. Dibujo de Xavier, 4 años | Narración e interacciones con las que el niño acompaña y argumenta su “dibujar”. Transcripción del diálogo: cambios de/en la acción |
|---|---|
|  | <p>Al planteamiento de dibujo libre responde escogiendo un tema de gran interés para él:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dibuja una figura humana y una pelota a sus pies - Inicia un diálogo constante con la maestra: - “Estoy jugando al futbol en el patio” |
|  | <p>Dibuja otra figura un poco más grande, con ojos, situada “delante”</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Derek también está jugando” – - “Yo voy avanzando a Derek con la pelota”- <p>El niño que se sienta a su lado confirma verbalmente la superioridad de Derek :</p> <ul style="list-style-type: none"> - “¡no, Derek corre más que tú!” - - “Pero yo ahora le estoy avanzando – Responde Xavier <p>Este diálogo se repite dos veces:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “¡Sí, pero corre más que tú!” – |
|  | <p>Señala el recorrido con el dedo mientras dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ahora lo cruzaré así con la pelota” - - “Ahora Derek tiene miedo de que le dé un golpe con la pierna y salta”- |
|  | <p>Vuelve a dibujar a Derek un poco más arriba, mientras dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Ahora Derek está aquí, ha saltado, ya casi salta” - - “Ahora va a saltar hasta aquí”- y señala con el dedo un punto más Arriba. <p>A la vez que señala con el dedo un recorrido con forma de curva de la pelota desde el pie hasta un lateral del papel, dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Y ahora le marco un gol” – |
|  | <p>Dibuja una copa con una forma de U invertida i cerrada por abajo, de inmediato traza alrededor de la forma como si indicara el follaje y tal vez, su rumor.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Y al final se cuelga en unos árboles” - <p>Sigue dibujando el tronco del árbol i dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “En este árbol” - <p>Señala con el dedo el recorrido de la pelota del pie a la copa del árbol, diciendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Tiró muy fuerte”- |

| | |
|---|---|
|  | <p>Señala de nuevo con el dedo el recorrido de la pelota del pie a la copa del árbol, “en este árbol” y sigue hablando: - Zaka!! Porque la cogí, la tiré muy arriba, me cayó en el pie y chuté tan alto que se coló” - Lo dice todo haciendo el gesto de lanzar la pelota hacia arriba.</p> <p>Señala la figura que antes (hasta ahora) era Derek: - “Éste soy yo chutando la pelota”- De nuevo hace el gesto con el dedo sobre el papel i repite: - Flaka! -</p> |
|  | <p>La profesora le pregunta si quiere dibujar más y Xavier dice: - “¡Sí! - Y empieza a dibujar los brazos de todas las figuras que había omitido.</p> <p>Dibuja otra pelota a la vez que dice: - “Ahora hago la pelota aquí, aquí, la estoy chutando hacia arriba – Señala la primera pelota dibujada y hace una línea con el dedo hasta llegar a la segunda pelota: - “Aquí la estoy chutando hacia arriba para que se cuele”- La segunda pelota tiene la función de ser otra pelota, la de Derek - “Y aquí Derek cogió otra pelota y la co..., casi la cuela”</p> |
|  | <p>Continua señalando con el dedo: - “Aquí estamos Derek i yo y Derek chutó por el pie” - - “Al final se le fue así y yo la colé aquí”- También señalando el recorrido con el dedo: - “Derek casi la cuela ... y después la cuela... como yo –</p> |
|  | <p>La profesora le pide que pinte el dibujo, y aquí se cierra un ciclo del dibujo y empieza otro. Pinta el dibujo mientras se reflexiona (reflexionamos) conjuntamente sobre los colores y sus atribuciones en el entorno.</p> <p>Al pintar con la punta gruesa de las ceras se tapa parte del dibujo realizado anteriormente y se estropea un poco.</p> |

FIGURA 7.

3.2 Comentario (resultado de la aplicación del análisis).

En este episodio (figura 7), vivido en el seno de una comunidad de práctica escolar, asistimos al intercambio verbal y gráfico que el niño de 4 años establece con la educadora que le sigue en el diálogo, lo mira y lo estimula en la tarea del dibujo.

El niño acompaña la acción de dibujar argumentando verbalmente la narración gráfica. Vemos como se expresa con fluidez y se siente libre en la toma de iniciativas para elaborar su texto narrativo verbal-gráfico con clara intención en el discurso.

Desde el punto de vista del dibujo, observamos un claro ejemplo de como el espacio del soporte se convierte en el propio terreno de juego de una acción gráfica, una contienda simbólica que sucede en el tiempo real y dinámico de la narración multimodal. Lejos de una relación en la que el dibujante se encuentra situado “fuera” del plano del dibujo y contempla una escena estática y congelada en el tiempo, el niño rompe la unidad del espacio-tiempo escenificándose a si mismo en una vivencia dinámica que, aunque representada, está sucediendo en el preciso momento en que va dibujando y narrando.

Acompaña la actividad narrativa con onomatopeyas que acentúan las vivencias, desplegando el lenguaje corporal en gestos de indicación con el dedo sin dejar marca o en el gesto de lanzar la pelota hacia arriba.

Desde el punto de vista psico-social, el niño refleja autoconciencia y auto reconocimiento con relación a su dibujo. A su vez, en este episodio se manifiesta el entramado social individual en el que se desarrollan las personas: la secuencia de su narración gráfica se insiere en el proceso de socialización que vive el niño. Gracias al ejercicio del dibujo y la complicidad que establece con la educadora, el niño puede expresar y elaborar el deseo y la preocupación por sus conflictos no resueltos en relación con su grupo clase. En la rivalidad y competitividad que manifiesta aparece el

deseo de encontrar un lugar en el grupo social de su aula y disfrutar de un papel relevante. En su fantasía visualiza el deseo frustrado de superar a su rival y, ya que la realidad no se lo ofrece, tal vez podrá conjurarlo simbólicamente.

El dibujo revela todo su sentido al ejercer una función proyectiva, en la expresión y en los procesamientos asociados, que comparte con la maestra y deviene la herramienta a través de la cual se puede dar salida a los sucesos que afectan a los equilibrios de las relaciones del individuo y su entorno y procurar una regulación emocional. En este caso la educadora manifiesta una actitud de escucha y acogida facilitando el cumplimiento del proceso de expresión del niño.

Desde el punto de vista socio-cultural, la temática del dibujo refleja como la práctica deportiva del fútbol es un claro rasgo indicador de pertenencia a la cultura en la que vive el niño, el protagonismo del cual convierte el fútbol en un juego favorito en el patio de la escuela y como sabemos de muchos espacios públicos de recreo.

No observamos, por el contrario, elementos indicadores de dependencia cultural en la manera de dibujar del niño que lo distinguan como expresión perteneciente a una cultura específica; más bien parece que se trata de una forma instintiva de dibujo que surge del interior del niño que usa los recursos disponibles de su saber gráfico en adecuación a su evolución biológica.

4. Conclusiones

Consideramos fundamental para nuestra implicación en los procesos de aprendizaje la comprensión del desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y niñas. Este desarrollo y este aprendizaje se producen y se revelan, de manera espectacular, precisamente en sus acciones de dibujo, llenas de sutilezas que nos desvelan momentos, a veces clave, en

su proceso de desarrollo. Para las investigadoras, para las educadoras y maestras, para los familiares y cuidadores de los niños y niñas, nos parece necesario aportar cuanto podamos para realizar este tipo de análisis y preguntas. En este breve artículo, nos hemos referido a una de las dimensiones de las aproximaciones al dibujo infantil, pero ésta debe de combinarse con las perspectivas actuales desde la biología, la física, la antropología y la estética.

Por otra parte, también hemos adoptado la perspectiva de los estudios que explican la conducta del dibujar como un fenómeno o acción multimodal y multilingüística, de manera que consideramos los diálogos (o monólogos) verbales, los gestos que dejan huella y los que no dejan huella, los movimientos y las onomatopeyas, como elementos constitutivos de ese fenómeno de creación, expresión y representación que es el dibujo.

Este texto se desprende de nuestra investigación doctoral en este sentido global en relación con el dibujo, particularmente con el dibujo infantil, aunque aquí hemos optado por hacer visible la importancia de la dimensión social y especialmente, de la co-construcción de conocimiento y significado que se produce entre los niños, y entre los niños y su entorno (que incluye por supuesto a los adultos, pero también los contextos naturales, sociales y culturales, la música, la comida, el barrio, el paisaje).

Tal vez la conclusión más sugerente en este momento sea constatar y tomar conciencia de que el proceso de dibujo, en cualquier situación, es un proceso de dibujo pero también, exactamente, precisamente, en ese mismo instante, un proceso de relación, comunicación e interacción social, y no sólo con el contexto cercano, con las personas que están “allí” -la maestra, los niños, la madre- y lo que están haciendo. También es una interacción cultural con los medios de masas (dibujos animados, figura 1), un intercambio cognitivo, de aprendizaje (grande-pequeño, en la figura 3), de humor (hacer bromas, transgresión, provocación, en la

secuencia “cara a cara” de la figura 6); una interacción a nivel afectivo, en la problemática de la pelota (quiero ganar a mi amigo a fútbol), y los miedos, las frustraciones (figura 4) y todo ello ES el proceso de posicionarse en el mundo, construir una identidad que por ser humanos, es sociocultural. Hace falta partir de esta idea cuando intentamos leer y comprender el dibujo infantil.

Ciéndonos al plano de las interacciones personales en el seno de la comunidad, tanto entre los propios niños como entre niños y adultos, el dibujo deviene un medio más que ayuda a los niños y niñas a configurar y expresar su identidad y a regular sus espacios de relación con los demás. La construcción de la identidad se encuentra a medio camino entre las relaciones sociales, la pertenencia a unos ámbitos culturales, la psicología y la naturaleza física, biomecánica y neurobiológica de la especie y del individuo humanos, tal y como se manifiesta en las conductas de dibujo.

REFERENCIAS

ANNING, A. (2002). Conversations around young children's drawing: The impact of the beliefs of significant others at home and school. **International Journal of Art and Design Education**, vol 21, nº 3, 197–208.

ARNHEIM, R. **Arte y percepción visual**. Madrid: Alianza Editorial, 1979 (1a ed. 1954).

BALDY, R. Dessine-moi un bonhomme. Universaux et variantes culturelles. **Gradhiva**, 9, 2009.

BARD, K. Understanding reflections of self and other objects. In C. Lange-Küttner & A. Vinter (Eds.), **Drawing and the Non-Verbal Mind: A Life-Span Perspective**. Part I: Self, Symbols and Intention. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 23-41. doi:10.1017/CBO9780511489730.002

BROOKS, M.L. Drawing to Learn. **Young Children: beyond the journal**, September. Washington: National Association for the Education of Young Children, 2003a. Available at: <http://www.journal.naeyc.org/btj/200309>

BROOKS, M.L. Drawing, Thinking, Meaning. **TRACEY** [an electronic journal about contemporary drawing issues]. Loughborough: University of Loughborough, 2003b. Available at: <http://www.lboro.ac.uk/departments/ac/tracey/thin/brooks.html>

BROOKS, M. Drawing as a unique mental development tool for young children: interpersonal and intrapersonal dialogues. **Contemporary Issues in Early Childhood**, Vol. 6, nº 1, University of New England, Armidale, Australia, 2005.

CHANGEUX, J.P. **Razón y placer**. Barcelona:Tusquets, 1997.

COHN, N. Explaining “I can’t draw”: Parallels between the structure and development of language and drawing. **Human Development**. 55(4): 167-192, 2012.

COX, M. Drawings of people by Australian Aboriginal children: The intermixing of cultural styles. **Journal of Art and Design Education**, 17(1), 71–79, 1998.

COX, M., Perara, J., & Fan, X. Children’s drawing in the UK and China. **Journal of Art and Design Education**, 18(2), 173–181, 1999.

COX, M., KOYASU, M., HIRANUMA, H. & PERARA, J. Children’s human figure drawings in the UK and Japan: The effects of age, sex, and culture. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(2), 275–292, 2001. <https://doi.org/10.1348/026151001166074>

FEIN, S. **First Drawings: Genesis of Visual Thinking**. Pleasant Hill. CA: Exelrod Press, 1993.

GOLOMB, C. **The Child’s Creation of A Pictorial World**. New York: Psychology Press Taylor & Francis Group, 2004. (formerly published by the University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1992) p. 340-341.

GOMEZ MOLINA, J.J. (coord.) (1995): Las lecciones del dibujo. Cátedra.

HAUSER, A. (2004): Historia social de la literatura y del arte. Debolsillo. (1a edición: 1951)

JOLLEY, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. West Sussex, U.K.: Wiley – Blackwell.

KELLOGG, R. (1979, 1981). Análisis de la expresión plástica del preescolar. Cincel-Kapelusz.

MATTHEWS, J. (2002). *El arte de la infancia y de la adolescencia*. Paidós. (1ª ed. 1999)

PAGET, G.W. (1932). Some drawings of men and woman made by children of certain non-European races. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 62, 127-144

ROSS, J. (2008). Drawing production, drawing re-experience and drawing re-cognition. In C. Lange-Küttner & A. Vinter (Eds.), *Drawing and the Non-Verbal Mind: A Life-Span Perspective*. Part I: Self, Symbols and Intention (pp. 42-62). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511489730.003

WILLATS, J. (2005). *Making sense of children's drawings*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

WILSON, B., WILSON, M. & HURWITZ, A. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Paidós.

WILSON, B. & WILSON, M.(1979). Figure Structure, Figure Action, and Framing in Drawings by American and Egyptian Children. *Studies in Art Education*, 21(1) DO - 10.2307/1319502

WOLFF, J. (1998). *La producción social del arte*. Akal. (1ª ed. 1981)

YAMAGATA, K. (1997). Representational activity during mother-child interaction: The scribbling stage of drawing. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 355-366

Data de submissão: 16/10/2023

Data de aceite: 15/03/2024

Data publicação: 08/04/2024