

63
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía



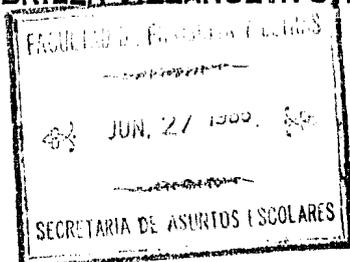
*V. B. B.
H. Villanueva Stark*

[Firma]

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

"EL DIBUJO LIBRE Y ESPONTANEO Y LA
CREATIVIDAD EN EL NIÑO"

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA GABRIELA VILLANUEVA STARK



México, D. F.,

1986



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	PAG.
INTRODUCCION	6
I. ANTECEDENTES TEORICOS	9
I.1 FASE SENSORIOMOTRIZ	10
I.2 LAS CATEGORIAS DE OBJETO PERMANENTE Y DE ESPACIO	16
I.3 FUNCION SIMBOLICA	19
I.4 FASE PRECONCEPTUAL	21
I.5 FASE DEL PENSAMIENTO INTUITIVO	22
I.6 FASE DE LAS OPERACIONES CONCRETAS	24
II. EL DIBUJO A TRAVES DE LA HISTORIA	26
II.1 EL DIBUJO DESDE EL PERIODO NEOLITICO HASTA EL AÑO DE 1900	26
II.2 PAPEL QUE HA DESEMPEÑADO EL DIBUJO EN MEXICO	35

	PAG.
III. PSICOLOGIA DEL DIBUJO INFANTIL	39
III.1 ELEMENTOS PSICOLOGICOS DEL LENGUAJE GRAFICO	39
III.2 ESTADIO PRELIMINAR DEL LENGUAJE GRAFICO	42
III.3 SEGUNDO ESTADIO DEL LENGUAJE GRAFICO	45
III.4 EL DIBUJO INFANTIL	53
III.4.1 Caracterísitcas del Dibujo Infantil	53
III.4.2 Evolución del Dibujo Infantil	63
III.4.3 La línea, la Superficie, el <u>Mo</u> vimiento y el Volumen	63
III.5 EL DIBUJO IMAGEN	69
III.5.1 Las Proporciones	69
III.5.2 La Orientación	71
III.5.3 La Perspectiva	72

	PAG.
IV. EL DIBUJO LIBRE Y ESPONTANEO Y LA CREATIVIDAD	77
IV.1 LA CREATIVIDAD INFANTIL	77
IV.2 EL DIBUJO LIBRE Y ESPONTANEO Y LA CREATIVIDAD	80
CONCLUSIONES	91
BIBLIOGRAFIA	93

INTRODUCCION

Este trabajo se origina a raíz de una inquietud personal al observar algunos dibujos hechos por niños, y surge como consecuencia de una investigación.

Los principales objetivos que subyacen a la presente tesina son:

- Identificar el dibujo como un medio de expresión, de comunicación y un proceso de construcción de conocimientos.
- Resaltar la importancia del dibujo libre y espontáneo para el desarrollo de las facultades creadoras del niño.
- Destacar la relevancia del dibujo infantil, para todas aquellas personas relacionadas con la educación del niño.

Lenguaje verbal y no verbal, dibujo y escritura son los principales medios de comunicación de la humanidad. Mientras que el lenguaje verbal y la escritura ocupan el lugar que les corresponde en la escuela, el dibujo es relegado debido a la poca importancia que se le asigna.

El dibujo contribuye al desarrollo bio-psico-social del niño, sirviéndole de lenguaje gráfico a través del cual se manifiesta al exterior y de paso adquiere ciertos conocimientos.

El dibujo es un medio de catarsis en sí mismo, por ejemplo: cuando el niño plasma inconcientemente en su dibujo algo que le molesta liberándose de dicho malestar. Al dibujar el niño concretiza sus emociones.

Los dibujos libres de los niños muestran procedimientos inherentes a su visión

particular, la cual dista mucho de la visión del adulto y que de ninguna manera pueden ser llamados errores.

Es indudable que el dibujo pone en práctica una serie de habilidades como son las motrices, intelectuales y afectivas entre otras.

En el primer capítulo haré una breve revisión a la teoría del desarrollo intelectual de Piaget, abarcando las siguientes fases que comprenden el período de la niñez: fase sensoriomotriz, fase preoperatoria que se divide en fase preconceptual y fase del pensamiento intuitivo, y fase de las operaciones concretas. También haré mención de las categorías de espacio y de objeto permanente al -- igual que de la función simbólica.

En el capítulo segundo mencionaré las principales aportaciones efectuadas en materia de dibujo en nuestro país, así como en algunos otros países y épocas de nuestra historia, las instituciones encargadas de impartir esta materia y sus principales representantes.

En el tercer capítulo abordaré algunos aspectos de la psicología del dibujo infantil como son: los elementos psicológicos del lenguaje gráfico (intención, interpretación, tipo, modelo interno, imaginación y color), la evolución de la expresión gráfica, características del dibujo infantil, las dos etapas gráficas del dibujo infantil (movimiento y volumen), la línea y la superficie, las proporciones, la orientación y la perspectiva.

En el capítulo cuarto haré una exposición sobre la creatividad (la manera en que se manifiesta y sus principios conocidos), así como de las características del dibujo en general y del dibujo libre y espontáneo en relación con la creatividad.

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante procedimientos de tipo documental y bibliográfico, y mediante la recopilación de dibujos.

En este trabajo no se pretende abarcar el tema del dibujo en su totalidad, sino por el contrario sólo se refiere a uno de los múltiples aspectos que comprende.

Incluiré una serie de dibujos que ilustran los siguientes contenidos tratados en el capítulo III. El primero y segundo estadios del lenguaje gráfico, las características del dibujo infantil° la línea, la superficie y el movimiento; las proporciones, la orientación y la perspectiva.

Por último, en el punto 4.2 del cuarto capítulo, se anexan fotografías en las que se ilustran la importancia, cualidades y belleza de la expresión infantil en cada una de sus etapas.

CAPITULO I

ANTECEDENTES TEORICOS

El principal objetivo de este trabajo consiste en identificar el dibujo como - un proceso de construcción de conocimientos, como un medio de expresión y no - como la copia o reproducción de un modelo.

La teoría en la que voy a fundamentar la presente tesina es la psicogenética - de Jean Piaget. Esta teoría nos permite comprender cualquier proceso de adquisición de un conocimiento; nos permite introducir al dibujo en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. Destaca el bagaje de conocimientos que posee el niño antes de iniciar la escolaridad, sus capacidades cognitivas y pone de manifiesto que el niño no es un sujeto pasivo receptor de conocimientos, sino un sujeto constructor de su conocimiento.

Emilia Ferreiro en su libro "los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", nos dice que el dibujo dentro de una perspectiva Piagetiana implica la -- función simbólica.

Para poder entender qué es la función simbólica y en qué consiste, es necesari--o conocer la teoría del desarrollo intelectual de Piaget. Daré un breve bosquejo de esta teoría pero sólo hasta la fase de las operaciones concretas, debido a que hasta esta fase queda comprendido el período de la niñez.

El desarrollo psíquico consiste en un mecanismo funcional de ajuste o equili--bración, o se, de un continuo pasar de un estado de menor equilibrio a un esta--do de equilibrio superior.

Los dos procesos complementarios de este mecanismo de equilibración son:

- 1) Estructuras variables que definen los estados sucesivos de equilibrio (for--mas de organización de la actividad mental bajo su doble aspecto motor o in

telectual, por una parte, y afectivo por otra, así como sus dimensiones individual y social.

- 2) Un funcionamiento constante que asegura el paso de cualquier estado al nivel siguiente (asimilación, acomodación y adaptación).

Piaget elaboró una teoría del desarrollo intelectual y la dividió en las siguientes fases: fase sensoriomotriz, fase preoperatoria (fase del pensamiento intuitivo y fase preconceptual), fase de las operaciones concretas y fase de las operaciones formales.

I.1 FASE SENSORIOMOTRIZ

La fase sensoriomotriz comprende los siguientes estadios:

- Primer estadio Uso de los Reflejos

El primer mes de vida se caracteriza por la ejercitación de los reflejos (llanto, succión, variaciones del ritmo respiratorio). Por su naturaleza tienden a repetirse suministrando la experiencia necesaria para su maduración (por ejemplo: el reflejo de succión depende de la práctica para su buen funcionamiento); por otro lado la repetición implica variación accidental (el niño va a incorporar cada vez más elementos de su medio inmediato en la ejercitación de sus reflejos) y contactos diferenciados con el medio (por ejemplo: el niño va a discriminar el pezón de entre otros objetos).

El niño de un mes asimila su medio de acuerdo con sus demandas orgánicas; experimenta con todos los objetos para obtener satisfacción e inicia pautas generales de organización de conducta que son fundamentales para su vida en proceso de desenvolvimiento.

- Segundo estadio Reacciones circulares primarias (2-4 meses)

Se inician cuando los movimientos voluntarios reemplazan a la conducta refleja, aluden a la asimilación de una experiencia previa. Con estas aparece el proceso de acomodación cuando el niño adapta sus reacciones a una realidad y suministran una pauta de organización o esquema.

Las respuestas adquiridas accidentalmente se convierten en nuevos hábitos sensoriomotrices; además el individuo en crecimiento puede utilizar ahora nuevas funciones sensoriomotrices, por ejemplo:

- . "La visión se convierte en una experiencia continua, la succión, prehensión y audición suministran episodios de experiencia con pautas de reacción circular recientemente desarrollados". (1)

comienza a perfilarse la coordinación ojo-mano.

- Tercer estadio Reacción circular secundaria (4-9 meses)

- . "Entraña una continuación de las pautas de reacción circular primaria combinadas con una función secundaria que eleva la reacción primaria más allá de su actividad básicamente orgánica". (2)

El aparato sensoriomotor del niño incorpora sólo los hechos a los cuales ha llegado a acostumbrarse El niño se esfuerza por lograr que

(1) H. Malr. 3 teorías sobre el desarrollo del niño, 114

(2) Ibidem, 115

los hechos duren; amplía cada vez más el ámbito de su actividad relacionando dos o más actividades sensoriomotrices en un esquema, por ejemplo: combinará en una sola experiencia las experiencias visuales, táctiles u otras de carácter diferenciado.

Los aspectos visibles de un objeto pueden servir como desencadenantes de una secuencia de acción, por ejemplo: la percepción del extremo de un cordel familiar puede inducir al niño a tirar y hasta sacudir la capota del cochecito sobre su cabeza.

En este estadio se adquieren la mayoría de los fundamentos de la futura comprensión cognoscitiva.

La imitación comienza con la repetición de reacciones circulares primarias y secundarias. Por otra parte, los antecedentes del juego se revelan en la repetición, las actividades circulares y la adquisición de nuevas habilidades.

- Cuarto estadio Esquemas secundarios y su aplicación a nuevas situaciones (9-12 meses)

Los modos familiares de las actividades sensoriomotrices se aplican a nuevas situaciones. El niño se dedica a una experimentación constante y repetida.

El niño ha refinado su capacidad de generalizar y diferenciar, al punto que los episodios experienciales específicos se generalizan para dar paso a clases de experiencia; cada una se distingue de las otras mediante signos reconocidos y evoca diferentes conjuntos de secuencias de acción. La capacidad de reconocer signos y de anticipar respuestas apropiadas a los mismos, crea en el niño un sentido de independencia respecto de la acción que está desarrollándose.

En este período la adaptación es resultado de la experimentación casual. El niño observa para comprender lo que está fuera de su actividad inmediata y su pensamiento se mantiene dentro del rango de clasificaciones.

- Quinto estadio Reacciones circulares terciarias (12-18 meses)

El descubrimiento de nuevos medios mediante experimentación activa, la cual incluye la aplicación de antiguos medios a nuevas situaciones, conduce a las reacciones circulares terciarias.

La aplicación de medios familiares a nuevas situaciones o la invención de medios nuevos constituyen una serie de razonamientos reales, puesto que el esquema utilizado en calidad de medio está incluido en el esquema que caracteriza el resultado final.

El individuo trata de aprehender la situación en curso tal como ella es y comienza a observar sus componentes; puede ingresar en un punto cualquiera de una secuencia de acción sin reproducir la secuencia en su totalidad. Un logro importante es la distinción de que la conciencia de la disponibilidad de una actividad no implica su utilización.

El descubrimiento de los objetos como tales lleva al conocimiento de sus relaciones espaciales, las cuales proporcionan los primeros indicios de la memoria y la retención. El reconocimiento de las relaciones espaciales entre los objetos y de las rotaciones y reversiones de los mismos en el espacio, conduce al conocimiento de los movimientos del propio individuo y de otras personas.

El niño reconoce la existencia de causas que son totalmente independientes de su actividad. Por otro lado, la capacidad de imitar, ser

o actuar como otra persona se reduce a la fase de acción de su modelo. Finalmente, el juego consiste fundamentalmente en la repetición de la conducta aprendida, se halla cada vez menos comprometido con el medio existente y comienza a tener sentido en el mundo ficticio y personal del niño.

- Sexto estadio Invención de medios nuevos mediante combinaciones mentales (18-24 meses)

"Se observa un desplazamiento gradual del foco, que pasa de las experiencias sensoriomotrices reales a una reflexión más acentuada acerca de las mismas". (3)

El infante propende a actuar de modos definidos hasta que se consolidan sus pautas de acción.

En este estadio el niño revela un conocimiento de la permanencia de los objetos y simultáneamente descubre un nuevo enfoque de su ambiente. Percibe y utiliza los objetos por sus cualidades intrínsecas, se discrimina como un objeto entre muchos, descubre que los objetos pueden perdurar en el tiempo y entonces se hace posible la retención de imágenes mentales de objetos más allá de las experiencias sensoriales inmediatas con ellas; además comienza a relacionar el objeto con nuevos actos sin percibir en realidad todos los actos.

El niño ha comenzado a prever la acción gracias a su capacidad de responder a las señales; con la adquisición de las imágenes retenidas y la capacidad de relacionarlas con experiencias anteriores, comienza a formular nuevas imágenes propias.

Aludiendo a esta nueva relación del niño con su medio, se comprende a sí mismo como una entidad única pues en situaciones simples puede pensarse en relación con situaciones del presente, pasado y futuro - inmediato. Puede concebir objetos sin poseer una detallada experiencia personal de los mismos y puede verse como el iniciador de la acción.

A través de la imitación intenta copiar el acto mismo o el símbolo - representativo del acto. La adquisición de símbolos representativos abre nuevas posibilidades a la conducta de juego.

La inteligencia sensoriomotora conduce en lo que concierne a la estructuración del universo del sujeto, a organizar lo real, construyendo las grandes categorías de la acción las cuales son: el objeto permanente, el espacio, el tiempo y la causalidad. Únicamente haré - mención de las categorías de objeto permanente y de espacio para no extender demasiado esta exposición, y por ser fundamentales para el dibujo; no obstante es importante señalar que la construcción de estas categorías no se efectúa en forma independiente sino que se realiza de manera conjunta y solidaria.

I.2 LAS CATEGORIAS DE OBJETO PERMANENTE Y DE ESPACIO

Los dos primeros estadios de la categoría de objeto se caracterizan — por la ausencia de toda conducta especial relativa a los objetos desaparecidos.

"O bien el cuadro que se eclipsa entra en seguida en el olvido, es decir en la nada afectiva, o bien es echado de menos, deseado y esperado nuevamente, y la única conducta utilizada para volver a encontrarlo es la simple repetición de las acomodaciones anteriores". (4)

En el tercer estadio el niño espera encontrar los cuadros desaparecidos no sólo en el lugar en donde fueron dejados, sino también en los lugares situados sobre la prolongación de su trayectoria; esta permanencia sigue estando ligada a la acción en curso y no implica la idea de una permanencia sustancial independiente de la actividad del organismo.

La reacción típica del cuarto estadio se caracteriza porque el niño — busca el objeto en A tan pronto como lo vio desaparecer en B y sin tratar previamente de encontrarlo en B, demostrando que el objeto conserva una posición privilegiada. En las reacciones residuales, el niño — busca primeramente en B y si fracasa vuelve a A; o bien, acostumbrado a buscar indiferentemente en A o en B no busca en C si se pone allí el objeto, sino que vuelve a A o a B. El objeto sigue dependiendo de su contexto y no es aislado a título de móvil dotado de permanencia.

(4) J. Piaget. La Construcción de lo Real en el Niño, 23

El quinto estadio se caracteriza por la conquista progresiva de las re-laciones espaciales. El niño toma en cuenta los desplazamientos sucesivos percibidos en el campo visual y en consecuencia, el objeto es dotado de permanencia sustancial y geométrica.

A partir del sexto estadio, el niño llega a ser capaz de construir en objetos las cosas cuyos desplazamientos no son del todo visibles gracias a la representación, a través de la cual el niño se representa el conjunto del itinerario del objeto. La permanencia del objeto está definitivamente constituida, pues ya no depende de la acción propia, sino que obedece a leyes espaciales y cinemáticas independientes del yo.

Como consecuencia del desarrollo de la representación, el cuerpo propio es concebido como un objeto; se convierte en un objeto entre otros. El niño transforma su universo inicial en un universo sólido de objetos coordinados que comprenden el propio cuerpo a título de elemento.

Con respecto a la categoría de espacio, en los dos primeros estadios el espacio consiste en grupos heterogéneos (por ejemplo: espacio visual, bucal, táctil), y puramente prácticos puesto que el niño no percibe estos grupos en las cosas.

El tercer estadio se caracteriza por el advenimiento de los grupos sub-jetivos que implican la percepción de las relaciones activas que el sujeto establece entre las cosas y él, así como un comienzo de objetivación dentro de los límites de la actividad momentánea. El espacio empieza a objetivarse en la medida que se exterioriza; es egocéntrico pero de un egocentrismo inconciente de sí mismo; el infante sitúa los ob-jetos en relación con su cuerpo y en función de sus actos de pre-hensión.

El comienzo de la puesta en relación de los objetos como tales, expli-

ca los principales caracteres del espacio del cuarto estadio: el descubrimiento de las operaciones reversibles, de la dimensión constante de los sólidos, de la perspectiva de las relaciones de profundidad y de la permanencia del objeto oculto por una pantalla (5).

De los 10 a 12 meses el niño oculta espontáneamente juguetes para volver a encontrarlos. A partir de la mano del niño, el objeto es puesto debajo de una pantalla y vuelto a encontrar, después de un desplazamiento de ésta, por una operación simétrica a la primera. Hay pues, reversibilidad de la operación, es decir constitución de un grupo elemental, pues sólo se trata de una operación reversible, y no todavía de un sistema de tres desplazamientos que se cierran sobre sí mismos.

El grupo de las operaciones reversibles constituye un grupo objetivo, pero limitado a las relaciones elementales del sujeto y del objeto. El sujeto continúa siendo egocéntrico, desde un punto de vista geométrico.

En el quinto estadio, con la elaboración de grupos objetivos de desplazamientos, el espacio experimental queda constituido.

"Todo lo que entra en la percepción directa puede ser organizado en un espacio común, o en un medio homogéneo de desplazamientos. Además, los propios desplazamientos llegan a ser conscientes y de esta manera son situados en relación con los otros". (6)

En el sexto estadio, gracias a la representación espacial y a la capa-

(5) *Ibidem*, 143

(6) *Ibidem*, 185

cidad de elaborar grupos representativos, el espacio es constituido — por primera vez como un medio inmóvil en el que se sitúa el sujeto, garantizando la objetividad de los grupos percibidos y la posibilidad de extender estos grupos a los desplazamientos que no son directamente — perceptibles.

I.3 FUNCION SIMBOLICA

Al término de la fase sensoriomotriz aparece una función fundamental — generadora de la representación y que se denomina simbólica o semiótica.

"... consiste en poder representar algo (un 'significado' cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.), por medio de un 'significante' diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.". (7)

En el transcurso del segundo año aparecen un conjunto de conductas — (imitación diferida, juego simbólico, dibujo, imagen mental y lenguaje) que implica la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausentes y que supone el empleo de significantes diferenciados, ya que deben poder referirse tanto a los elementos presentes así como a los no actualmente perceptibles.

La función semiótica engendra los "símbolos" término que se reserva a los significantes motivados, es decir, que presentan una relación de parecido con el significado; y los "signos" que son arbitrarios (es decir convencionales o socialmente impuestos) (8). Los símbolos pueden ser construidos por el individuo mientras que el signo, por el contrario, como convencional ha de ser necesariamente colectivo.

"El dibujo es una forma de la función semiótica que se inscribe a mitad de camino entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de imitación de lo real" (9).

Luquet demostró que el dibujo infantil hasta los 8 ó 9 años es esencialmente realista de intención, pero que el sujeto comienza por dibujar lo que sabe de un personaje u objeto mucho antes de expresar gráficamente lo que ve en él. La importancia de esta demostración radica en que constituye una gran introducción al estudio de la imagen mental, la cual obedece a leyes más próximas de la conceptualización que de la percepción; por otro lado, atestigua una notable convergencia con la evolución de la geometría espontánea del niño, estudiada por Piaget.

(8) J. Piaget. La Formación del Símbolo en el Niño, 92

(9) J. Piaget. Psicología y Pedagogía, 70

I.4 FASE PRECONCEPTUAL

Se extiende desde los 18 meses a 2 años hasta más o menos los 4 años y medio. Si bien la capacidad para representar una cosa por medio de -- otra le permite hacer uso del lenguaje, interpretar y hacer dibujos, ampliar su campo en los juegos simbólicos o de construcción, el niño -- es aún incapaz de formar verdaderos conceptos. Los conceptos verbales de los niños carecen de la generalidad de los verdaderos conceptos, pues el niño asigna una palabra a una cantidad de acciones o experiencias muy semejantes, y ni siquiera lo hace de manera consistente.

La importancia del lenguaje en el desarrollo del pensamiento se pone -- de manifiesto. A medida que el pensamiento representativo se desarro-- lla, el lenguaje se usa para evocar hechos y luego para describir obje-- tos o acciones.

Cuando un niño en este estadio no puede comprender inmediatamente una nueva experiencia, la asimila a la fantasía (juego), sin acomodarla, o acomoda su actividad o su representación a modelos, mediante la imita-- ción, sin asimilarlos en seguida. Piaget ve en los juegos algo más que una preparación para las actividades del adulto; dice:

"forman una vasta red de medios que permiten al yo asimilar la to-- talidad de la realidad, es decir, integrarla a fin de volver a -- vivirla, dominarla o compensarla". (10)

La imitación es en gran parte inconciente, pues el niño reproduce y si-- mula movimientos e ideas de otras personas sin advertir que lo hace.

(10) Ruth M. Beard. Psicología Evolutiva de Piaget, 51

El razonamiento presenta las siguientes características:

- En primer lugar, es transductivo porque va de lo particular a lo particular, sin generalización ni rigor lógico.
- En segundo lugar, es sincrético al unir las cosas que no están relacionadas.
- Otra característica radica en el realismo y se explica porque los niños extienden su propio punto de vista inmediato a todos los puntos de vista posibles, resultando de ésto que los niños afirman que los acontecimientos son causados por personas.

Los niños suponen que todos los objetos están vivos y sienten, que piedras y montañas crecen, que los objetos saben sus nombres. Únicamente las relaciones espaciales de espacio y tiempo que pueden apreciarse — prácticamente, se establecen en forma correcta.

I.5 FASE DEL PENSAMIENTO INTUITIVO

La fase del pensamiento intuitivo comprende desde los 4 años y medio — hasta los 7 aproximadamente. Los niños comienzan a dar las razones de sus creencias y acciones, así como a formar algunos conceptos; deben — efectuar comparaciones en forma práctica y una por vez; su pensamiento está dominado por las percepciones inmediatas y sus juicios adolecen de la variabilidad típica de la percepción.

Los juegos de simulación comienzan a hacerse cada vez menos frecuentes, pues los niños empiezan a imitar la realidad. Tienen conciencia de las

reglas de los juegos y las creen absolutas.

En general, la idea que el niño tiene del mundo es todavía egocéntrica; sus explicaciones de los fenómenos naturales y de la causalidad no se diferencian mucho de las del estadio anterior. El centro ha sido trasladado de las propias actividades a los objetos, pero como cree que — los objetos actúan para beneficiar al hombre o para obedecerlo, confunde la causalidad moral con la física. Cree que el nombre es parte de — la esencia de una cosa.

Debido a la falta de una estructura mental que le permita tener en — cuenta más de una relación a la vez al efectuar comparaciones, surgen las siguientes dificultades: incapacidad para formar pares exactos, la creencia de que las cantidades no se mantienen cuando cambia la forma, incapacidad para concebir una serie completa o para comparar dos se — ries, incapacidad para comprender las relaciones entre un todo y sus — partes o entre una clase y sus subclases, y las dificultades para me — dir o efectuar operaciones con cantidades. Los términos mayor y menor, derecha e izquierda, norte y sur, amigo y enemigo resultan despojados de su relatividad y adquieren significados absolutos. •

Su concepción del espacio está estrechamente vinculada a la acción; empiezan a dominarse las propiedades topológicas del espacio. Los niños dibujan lo que saben (realismo intelectual); pueden dibujar las partes del cuerpo en orden correcto; tratan de mostrar el interior de las cosas por transparencia.

I.6 FASE DE LAS OPERACIONES CONCRETAS

Comprende de los 7 a los 11 años. Comienza cuando la formación de clases y series se efectúa en la mente; coincide con una disminución gradual del egocentrismo y donde la verdadera cooperación con los demás — reemplaza al juego aislado o en compañía de otros. Los niños clasifican o forman series de dos maneras o más en forma simultánea, imaginan enfoques desde ángulos que no son los suyos, miden con referencia a — dos ejes al mismo tiempo, aprecian las relaciones recíprocas entre un todo y sus partes o entre una clase y sus subclases.

De acuerdo con Piaget, 8 grupos de operaciones lógicas se tornan accesibles en este período.

El juego simbólico disminuye aún más y desaparecen los compañeros imaginarios, en cambio hay una evolución hacia la representación teatral. Se desarrollan los juegos en los que se usa por lo menos alguno de los 8 grupos de operaciones lógicas.

Las limitaciones en el razonamiento verbal, características de este período son las siguientes:

- Al usar proposiciones verbales sólo consideran un dato o relación a la vez.
- La capacidad para admitir la veracidad de un enunciado sin creer en ella sólo para ver a qué conduce, aparece por lo general a los 11 ó 12 años.
- Los niños no llegan a ver una ley general en un enunciado, tienen dificultad para explicar proverbios, pues no ven en ellos un significado oculto.

- Dar una buena definición les resulta difícil, empiezan a definir por medio del género aunque sin generalizar la noción.

CAPITULO II

EL DIBUJO A TRAVES DE LA HISTORIA

II.1 EL DIBUJO DESDE EL PERIODO NEOLITICO HASTA EL AÑO DE 1900

Los primeros indicios que se tienen acerca del dibujo se remontan al período neolítico, en donde se encontró la cueva de Cavalls ubicada en España, y en la cual aparecieron dibujadas en la pared y en una porción de pizarras esparcidas por el suelo una cabeza de caballo. El método utilizado fue el de la copia, reservado a los jóvenes destinados a la casta sacerdotal y cuya finalidad era utilitaria (representación de animales).

De entre los pueblos orientales los japoneses, caldeos, asirios, persas y egipcios, impartieron la enseñanza del dibujo con fines utilitarios y con miras profesionales, a aquellos jóvenes que ya habían cursado sus estudios primarios.

En el Siglo IV (a. de J.C.), los hijos de los esclavos y artesanos de Atenas se ejercitaban en la escuela, en la música y posteriormente en el dibujo, en donde por vez primera tuvo una finalidad educativa (comprender la belleza). Por otra parte, en la educación de los hijos de las clases acomodadas, figuró el dibujo con fines educativos. En tiempos de Aristóteles, el dibujo pasó a formar parte de la educación primaria y su finalidad era utilitaria y desinteresada.

En Roma, la enseñanza del dibujo formó parte de la educación media y se dió a los adolescentes con un sentido profesional.

En el período patrístico (Siglos I a IV d. de J.C.), existieron algu-

nas escuelas cristianas en las que en su mayoría se impartió el dibujo con fines educativos.

En la baja edad media (Siglos IV a IX d. de J.C.), los benedictinos — abrieron escuelas primarias en las cuales se impartió el dibujo . Fueron imitados por las congregaciones de Fontevrault, del Monte Virgilia na, y de Villelmistas.

En la época feudal (Siglos IX a XV d. de J.C.), la enseñanza secundaria para los varones comprendía el dibujo, mientras que en la educación de las niñas el dibujo estaba comprendido en su educación primaria.

Durante el renacimiento (Siglos XV y XVI d. de J.C.), la enseñanza del dibujo se dió a la juventud y con miras profesionales. En este período se escribieron varios manuales para la enseñanza del dibujo, escritos en su mayoría por pintores y estaban destinados a los aprendices que seguían las profesiones de las artes plásticas.

Juan Locke (1632-1704) en su "tratado de la educación" dirigido a los hijos de los ricos, insistía en que los niños aprendieran a dibujar cosas que pudiesen serles útiles.

"Francke (1633-1727) fundador de la escuela de Halle, copia planos, programas y métodos de estudio de San Juan Bautista de la Salle". (11)

Mne de Maintenon (1653-1719) en su escuela de Saint Cyr para niñas, en seña el dibujo como base para los trabajos manuales.

San Juan Bautista de la Salle en el año de 1699 abre una escuela dominical para jóvenes de 15 a 20 años, y entre las materias que impartió destaca el dibujo. En 1702 introduce el dibujo en sus escuelas primarias y en 1705 abre un internado en el cual se enseña a los parvulitos el dibujo y el modelado.

Su obra fue fecunda de manera tal, que para su muerte (1719), la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fundada por él, contaba con aproximadamente 300 hermanos.

Juan Felbiger (1724-1788) sacerdote en Silesia, recibe el encargo de organizar la enseñanza en Silesia, Austria y Hungría, y para tal efecto se inspiró en San Juan Bautista.

Basedow (1723-1790) fundó pequeñas escuelas para los ricos y clase media, en las cuales el dibujo caía en la imitación exacta y en la nitidez de los trazos.

Gerard de Lairesse en 1729 publicó el libro "Principios del Dibujo", en el cual intentó coordinar la enseñanza del dibujo con la de la geometría. Daniel Preisster escribió un manual siguiendo las tendencias geométricas del anterior.

Pestalozzi (1746-1827) concedió al dibujo un lugar importante en su sistema educativo. Consideraba el dibujo como el conocimiento de la forma; hace comenzar el estudio del dibujo antes que el de la escritura.

En 1753 la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas fundó la primera escuela superior de Artes y Oficios, donde cabe destacar la enseñanza del dibujo.

Fichte (1761-1814) desea que el Estado implante como obligatorio el — sistema pestalozziano, y que éste sea el único pedagogo (12).

Froebel (1782-1852) en su reforma pedagógica precisó lo que para él — significaba el dibujo en la educación. Decía que el dibujo es un juego educativo y lo situaba dentro de los ejercicios del jardín de niños; quería al igual que Pestalozzi, que los niños modelaran objetos geométricos para que terminaran modelando objetos de la naturaleza.

En 1788 los Hermanos de las Escuelas Cristianas, impartían el dibujo — en la escuela correccional y en el manicomio de Mareville.

Desde la muerte de San Juan Bautista hasta el año de 1792, cuando la — Congregación de los Hermanos fue suprimida durante la revolución francesa, la Congregación continuó fiel a la enseñanza del dibujo. Durante la revolución francesa, los Hermanos que escaparon a la muerte o a la cárcel, se dispersaron y en su mayoría abrieron escuelas en las cuales figura la enseñanza del dibujo.

En 1804 renace el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y es reconocido en toda Francia, pero la autorización para enseñar se restringe a la primaria. De esta manera se restablece la enseñanza del dibujo.

John Stuart Mill (1806-1873) sostiene que la enseñanza del dibujo tiene una gran utilidad pues contrarresta el espíritu utilitario de la vida.

En 1808 el Instituto de los Hermanos queda incorporado a la Universidad y circunscrito a la enseñanza primaria donde se prohíbe la enseñanza del dibujo.

Schmid, discípulo de Pestalozzi, publicó en 1809 una obra destinada a la enseñanza práctica del dibujo con tendencias pedagógicas.

Jean Jacques Bachelier abrió una escuela:

"destinada a cultivar a la juventud nacida para las artes y a --
guiar las manos industriales que debían enriquecer a su patria --
por medio de la industria" (13)

en esta escuela entre otras materias se impartió el dibujo.

Barruel proponía que el dibujo y la escritura se enseñasen al mismo tiempo, decía que en sus comienzos se encuentran muy relacionadas. Trazó el plan de una serie de dibujos hechos con este espíritu, pero que en la práctica caían en el dictado.

En 1815 el Papa prohibió a los Hermanos de las escuelas Cristianas de Roma enseñar otras materias que no fueran escritura, lectura y cálculo.

Alejandro Bain (1818-1903) afirma que las artes encontrarán en aquellos que tengan necesidad de estudiarlas, un valioso auxiliar para el conocimiento de las ciencias.

Francoeur en 1819 publicó un método en el cual los alumnos debían dibujar a mano libre una serie de ejercicios, y el maestro servirse de la regla y compás como medio de verificación.

Herbert Spencer (1820-1903) guiado por el utilitarismo en la enseñanza, consideraba el dibujo como una diversión y pasatiempo.

Ramsaur fue discípulo de Pestalozzi y en 1821 publicó una obra destinada a la enseñanza práctica del dibujo con tendencias pedagógicas al igual que Schmid.

Boniface, otro discípulo de Pestalozzi, en 1823 escribió el método -- "curso elemental de dibujo lineal" casi con las mismas tendencias del método Francoeur.

El Dr. Hillardt inventó en 1838 el procedimiento estigmográfico, que consistía en la enseñanza de la escritura o dibujo por medio de puntos.

En 1833 en Italia, Carlos Alberto, rey de Piemonte, adoptó para su reino programas, textos y planes de estudio Lasallistas. Confió a los Hermanos de las Escuelas Cristianas, las escuelas primarias oficiales y los autorizó a fundar la primera escuela Normal; en todas estas escuelas se impartió el dibujo.

En 1833 el dibujo pasó a ser obligatorio en las escuelas normales francesas y se prescribe como materia a impartirse en la primaria; en ese mismo año los Hermanos de las Escuelas Cristianas publican sus métodos para la enseñanza del dibujo a los niños.

En Inglaterra en el año de 1844 se estableció una exhibición internacional para la salud con fines pedagógicos, y a la cual fueron invitados a tomar parte los Hermanos de las Escuelas Cristianas; de ahí surgió el interés por la obra de los Hermanos.

Lecoq de Boisbaudran en el año de 1847 publicó el libro "Educación de la Memoria Pictórica"; deseaba que el dibujo sirviera para fijar en la memoria las formas, con objeto de servirse después de ellas a manera de vocabulario gráfico.

En 1850 aparece la enseñanza del dibujo lineal en las escuelas primarias oficiales de Francia.

Antonio Etex (1851-1859) publicó su "Curso Elemental de Dibujo", su método tenía la finalidad de 'enseñar a ver justo' y consistía en buscar y precisar las grandes líneas geométricas de todo lo que la naturaleza presenta ante los ojos.

Las escuelas psicológicas desean el conocimiento de la psicología del niño, para aplicar conforme a ella los métodos de enseñanza (14). Pertenecen a esta escuela Ebenezer Cooke (1855), Conrado Ricci (1887), Sully Roubier (1901), Earl Barnes (1893), Kerschensteiner (1903), Claparede (1905-1907), Karl Lamprecht (1904), William Stern (1905), Verworn (1906), Elmer Brown, Luisa Hoga (1898), Luquet (1913), Passy - (1891), Pérez (1901), Katz (1905), Schuyten (1901), Lobsien (1905), Kik (1905), Jorge Rouma (1900-1912), Meumann (1922-1923), Florence L. Goodenough, Jesualdo (1951).

El conde de Laborde (1856) al tratar de examinar el método que se debe emplear para la enseñanza del dibujo, sugiere que se comience a dibujar a partir de la figura humana. Considera la enseñanza del dibujo como un medio educativo y sin un fin industrial.

(14) *Ibidem*, 58-59

En el año de 1866 en Francia, se prescribe en el Instituto de los Hermanos la enseñanza del dibujo, como condición para autorizar el establecimiento de una escuela por parte de los Hermanos.

En 1867 en Inglaterra, la necesidad de crear la enseñanza del arte industrial llevó a la fundación del South Kensington Museum (museo, biblioteca y escuela normal de todas las artes del dibujo).

Estados Unidos hizo obligatoria la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias de Massachusetts y al mismo tiempo se ordenó el establecimiento de las escuelas de Arte Industrial. A falta de profesores especiales, se mandó a traer de Inglaterra al profesor Walter Smith - - - quien conocía la obra de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y de este modo adoptó sus planes y programas.

Ravaisson propuso un método para llevar a cabo la enseñanza del dibujo a las escuelas Superiores y Liceos, el cual se hizo obligatorio en estos últimos en 1879.

Guillaume publicó un método que llegó a tener gran importancia a fines del siglo pasado; fue declarado obligatorio en las escuelas francesas, aceptado en otros países y subsistió hasta el año de 1909.

En el primer Congreso Internacional de dibujo efectuado en París en el año de 1900, se instó a hacer el estudio del dibujo obligatorio en todas las clases y órdenes de enseñanza; se llegó a la conclusión de establecer estrechas relaciones entre el taller de trabajo manual y los cursos de dibujo; se adoptó el método Guillaume y el de Froebel para el jardín de niños y escuela maternal.

El segundo Congreso Internacional de dibujo se realizó en Berna en - - 1904. Sus conclusiones más importantes fueron: considerar el dibujo como un lenguaje, como un medio voluntario de impresión y de expresión y

la preocupación por la instrucción de los maestros. Se advierte en este Congreso un creciente interés por las cuestiones de carácter psicológico.

El tercer Congreso se celebró en Londres en 1908, se proscribió el método Guillaume indicando que no toma en cuenta la naturaleza del niño; se recomendó el dibujo a color del natural, el uso del pincel y el estímulo a las facultades de inventiva, se enfatizó la preparación que debía tener el maestro de arte.

El cuarto Congreso tuvo como sede Alemania en 1912, se planteó el estudio de la psicología del dibujo infantil; se propuso la creación de — nuevos métodos basados en la psicología del niño.

En 1925 se celebró en París el quinto Congreso, las cuestiones tratadas fueron: el valor intencional del dibujo como lengua universal; el mutuo apoyo que deben prestarse la enseñanza manual y el dibujo, teniendo en cuenta el desenvolvimiento de las habilidades sensoriales; la necesidad de una preparación artística y pedagógica para los profesores de dibujo.

El sexto Congreso se llevó a cabo en 1928 en Praga, las cuestiones pedagógicas constituyeron el punto central; se presentó un estudio sobre la psicología del niño en relación con el dibujo y se propusieron nuevos métodos para desenvolver la sensación del espacio; se precisó la necesidad de que el profesor realizara en conjunto la enseñanza del dibujo y los trabajos manuales. Por otro lado, los alemanes señalaron el método que adoptaron para la enseñanza del dibujo refiriéndose al dibujo expresionista, diciendo que es aquel que expresa una idea o imagen sin modelo real o gráfico.

El séptimo Congreso tuvo lugar en Bruselas en 1935, las conclusiones — más importantes de tipo pedagógico fueron: desarrollar el dibujo de ex

presión dirigida de la primaria a la secundaria; basar el desenvolvimiento de la personalidad infantil en el dominio del dibujo de observación y expresión espontánea; considerar el trabajo manual como base de la educación artística desde la primaria hasta la universidad.

El octavo Congreso se realizó en París en 1937, los alemanes sostuvieron que el fin de la enseñanza es desenvolver las facultades creadoras del niño; los dibujos libres de los niños muestran procedimientos inherentes a la visión particular del niño, la cual debe ser comprendida por el educador; se pone de manifiesto la necesidad de una preparación pedagógica por parte de los profesores.

En 1951 hubo en Inglaterra una asamblea bajo el patrocinio de la - - - UNESCO, con la finalidad de discutir acerca de las artes plásticas y la enseñanza en general. Se llegó a los siguientes acuerdos: la formación de los profesores; los medios para aplicar un correcto programa de educación artística a todos los niveles; la creación de una organización internacional para la educación por el arte; el intercambio de maestros, alumnos y dibujos, así como la creación de exposiciones internacionales de dibujos infantiles.

II.2 PAPEL QUE HA DESEMPEÑADO EL DIBUJO EN MEXICO

En la época precolombina los aztecas se servían del dibujo y de la pintura como únicos medios de expresión gráfica, con el deseo de fijar para la posteridad su religión, ritos, leyes, ceremonias, historia, conocimientos científicos, representación de animales, plantas y objetos, planos de provincias, ciudades, distritos, pueblos, repartimientos de tierras y la genealogía de sus señores y familias principales.

La escritura azteca era esencialmente una pintura imitativa y el elemento fonético se usaba solamente para los nombres propios.

"La enseñanza del dibujo se impartió pues, entre los aztecas de - padres a hijos en aquellas profesiones que así lo requerían; o - en el Calmecac a los nobles para el dibujo de sus jeroglíficos, y en ambos casos siempre con fines utilitarios" (15)

En el período colonial fray Pedro de Gante, fundó la capilla de San José que era un seminario para todo género de oficios; estaba destinado a los jóvenes indígenas y en él se enseñaron tanto oficios y artes de los españoles como el perfeccionamiento en los oficios que los indígenas ya poseían.

En relación con la pintura, los indios estaban ejercitados en ella en cuanto a la reproducción de animales, vegetales y cosas, pero sus figuras humanas eran feas; cuando se les proporcionaron modelos europeos - los reprodujeron a la perfección y principalmente en las iglesias.

En el año de 1775 se funda la Real Academia de San Carlos que estaba - dedicada a la enseñanza de la pintura. A partir de la primera república decayó grandemente, y en el período de Valentín Gómez Farías decayó hasta su agonía.

Durante mucho tiempo la enseñanza del dibujo en México se impartió en la Academia de San Carlos, en los talleres de los artistas más renombrados y en algunos establecimientos artísticos; estuvo orientada hacia las carreras de pintor, escultor, grabador o arquitecto. Hacia el año de 1800 la Academia dió su enseñanza gratuita.

En 1768 se establece en la ciudad de México la escuela de Grabado a la cual concurrían los jóvenes a aprender dibujo, fue tal la demanda de aspirantes que para 1771 se abrió la Academia de Nobles Artes, Arquitectura, Pintura y Escultura.

Al crearse la Dirección General de Instrucción Primaria Pública para el Distrito y Territorios de la Federación en 1833, se abrieron escuelas populares en las cuales se incluía la enseñanza del dibujo.

El presidente Benito Juárez contemplaba la enseñanza del dibujo exclusivamente en las escuelas de Artes y Oficios, para fomentar la enseñanza técnica popular (1867).

En 1880 se organiza la pedagogía mexicana y tal fue la importancia que le concedieron al dibujo, que hicieron que se considerara como materia obligatoria en la escuela primaria. En el primer Congreso Nacional de Instrucción Pública en 1889, se organizó la escuela primaria y se incluyó el dibujo como materia obligatoria.

En 1896, la Ley de Instrucción Primaria fijó como obligatoria la materia de dibujo. Para la escuela primaria superior se estructura un programa cuya base era el dibujo lineal; asimismo, en las escuelas de Artes y Oficios se agregaban al dibujo lineal y de máquinas el dibujo del natural y el de ornamento.

Importante fue la labor realizada por el ingeniero y arquitecto Manuel Francisco Alvarez, al publicar varios folletos sobre las cuestiones tratadas en los cuatro primeros Congresos Internacionales de Dibujo, a los cuales había asistido; además procuró que los métodos franceses — Guillaume y Pillet fuesen adoptados. El licenciado Justo Sierra, subsecretario de Instrucción Pública, acogió sus consejos y se empezaron a dar las clases de dibujo conforme al método francés.

En 1922 la Dirección de Dibujo, comisionó al pintor Adolfo Best Ma--
gard para que creara un sistema nuevo de dibujo. Best creó un sistema
propio de expresión decorativa a base del arte precortesiano, que fue
adoptado en 1922 en las escuelas del Distrito Federal y en algunos es-
tados.

Al poner a prueba la escuela socialista del trabajo, se abandona el mé
todo Best y se elabora un nuevo programa de dibujo en el que figuraban
ejercicios de libre expresión para desarrollar temas sociales.

El profesor Víctor María Reyes, delegado por México en el octavo Con--
greso Internacional de Dibujo, publicó la "Pedagogía del Dibujo", y --
trató de encauzar la enseñanza del dibujo hacia el método "la escuela
nueva".

CAPITULO III

PSICOLOGIA DEL DIBUJO INFANTIL

III.1 ELEMENTOS PSICOLOGICOS DEL LENGUAJE GRAFICO

Los elementos psicológicos del lenguaje gráfico son:

1) Intención

El niño empieza a dar una intención a su actividad gráfica y a participar esta última en su desarrollo mental, en el momento en que los movimientos de la mano y de la vista quedan asociados. La intención obedece a determinados factores psíquicos (sugestiones, percepciones, recuerdos, modelos internos y la asociación de las ideas), que guían al niño a proceder conforme a ellos, y que le ayudan a ir dibujando nuevas formas y a mejorarlas.

2) Interpretación

Toda representación gráfica terminada o en vías de ejecutarse recibe por parte de su autor una interpretación, o sea una explicación espontánea sobre lo que representa su dibujo; esta interpretación - la hace tanto a otra persona como a sí mismo. Puede existir una - - coincidencia entre la interpretación y la intención o bien un conflicto entre ellas.

3) Tipo

Es la forma gráfica que usa el niño para representar cada objeto al expresar sus ideas. La edad, y con ella el desarrollo de la aptitud gráfica, operan en el niño para la modificación de sus tipos; esta modificación casi nunca admite correcciones en los comienzos de la expresión gráfica y consiste en que el niño va a agregar nuevos detalles que van haciendo las figuras más realistas y más acordes con sus representaciones mentales evolucionadas.

4) Modelo Interno

Se refiere a una realidad psíquica existente en el espíritu del niño, de la cual se desprende el o los tipos que dibuja; para lograr que evolucione son necesarias las sugerencias con el objeto de precisar y enriquecer los modelos internos.

Mientras que el niño dibuja las cosas como sabe que son y no como las ve, está atendido a la imagen que le sugiere el modelo interno de la cosa que representa.

5) Imaginación

El mundo imaginario del niño tiene sus formas y figuras las cuales moldean y le sugieren los tipos y los modelos internos, que le sirven para expresarse en el dibujo. Las primeras manifestaciones de la imaginación infantil son pobres y confusas pues el niño no se preocupa por las condiciones objetivas de las cosas.

Cuando el niño con la edad va aplicando un juicio intelectual a las formas que dibuja, notamos que esas formas van dejando de tener un

carácter imaginativo para acercarse a la realidad (16).

6) Los Colores

De acuerdo con Rothe, en la interpretación del color se manifiestan tres tipos principales:

a) El "pintor de cosas"

Los niños dan a las cosas el color que le es propio.

b) El "impresionista"

Los niños pintan las cosas como las han visto en alguna ocasión, con el color del momento.

c) El "imaginativo"

Los niños pintan las cosas con los colores que le agradan o que armonizan en su imaginación, sin preocuparse si corresponden o no a la realidad.

III.2 ESTADIO PRELIMINAR DEL LENGUAJE GRAFICO

Con el objeto de tener una mayor comprensión en lo que se refiere a la larga evolución que sigue la expresión gráfica, se dividirá ésta en — lenguaje gráfico y dibujo infantil.

El primer estadio del lenguaje gráfico comprende los siguientes apartados:

a) Adaptación de la mano al instrumento (2 a 3 años)

Los primeros trazos del niño son generalmente garabatos tímidos y — breves, de cortas líneas, sin dirección bien determinada, distribuídos aquí y allá en la hoja de papel o pizarra. Pronto estos trazos incoherentes degeneran en espirales, que siguen ordinariamente en — su trazado la dirección contraria a las agujas del reloj (Figura I).

Durante todo el primer estadio, el niño hace trazos para jugar y no comprende el valor de representación visual del dibujo.

FIGURA I



ADAPTACION DE LA MANO AL INSTRUMENTO

b) El niño da un nombre determinado a trazos incoherentes (3 años)

El trazo obtenido por casualidad se convierte en el sostén momentáneo de una imagen mental; el niño cambia sus denominaciones de un mismo dibujo según las sugerencias del momento (Figura II).

FIGURA II



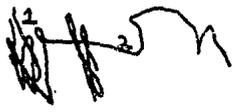
EL NIÑO DA UN NOMBRE DETERMINADO A TRAZOS INCOHERENTES

c) El niño enuncia por medio de un signo gráfico lo que se propone representar (3 años)

El trazado es un procedimiento mecánico que ayuda al niño a fijar su atención en una idea y a pormenorizarla aunque todavía no es dibujo. El niño ve dibujar y escribir o describir al pormenor los dibujos e imita esas acciones (Figura III).

FIGURA III

1 un niño
2 su gato



EL NIÑO ENUNCIA, POR MEDIO DE UN SIGNO GRAFICO, LO QUE SE PROPONE REPRESENTAR

- d) El niño capta una relación visual de formas entre conjuntos de trazos obtenidos casualmente y ciertos objetos (3-5 años)

El niño, mirando los trazos incoherentes de sus garabatos, descubre en los conjuntos o en las partes, semejanzas con las cosas, aunque con frecuencia la semejanza encontrada es una revelación repentina que no se conserva. Este momento es muy importante en la evolución de la inteligencia infantil (Figura IV).

FIGURA IV



EL NIÑO CAPTA UNA RELACION DE FORMAS

III.3 SEGUNDO ESTADIO DEL LENGUAJE GRAFICO

El segundo estadio del lenguaje gráfico se caracteriza por los siguientes logros:

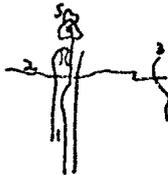
a) Primeras tentativas de representación

Al dibujar, el niño analiza mentalmente su modelo y enuncia las distintas partes que piensa representar y para las cuales traza cualesquiera líneas; cada trazo tiene un significado, es el soporte de una idea (Figura V).

El descubrimiento de una relación de parecido visual entre trazos - debidos al acaso y ciertos objetos, despierta en el niño la comprensión de la función representativa del dibujo; y en adelante el niño se va a esforzar por dar a su dibujo una semejanza con su modelo.

La forma general y la dirección general del objeto son lo que primero impresiona al niño y es lo que va a representar en primer lugar (17).

FIGURA V



PRIMERAS TENTATIVAS DE REPRESENTACION
(1 CUERPO Y PIERNAS, 2 BRAZOS, 3 SU PERRO, 4 CABEZA, 5 SOMBRERO)

b) Fase de los hombres renacuajo

El monigote está representado por un círculo, en el que se fijan — una o dos líneas, que completan la noción general de la figura humana. Los pies son a menudo representados antes que los brazos; a veces la indicación de los brazos termina el esquema, pero más frecuentemente los brazos se dejan a un lado y pormenores más interesantes para el niño son agregados al croquis: los ojos y nariz que raramente están bien colocados en su lugar, la boca, los cabellos, etc. (Figura VI).

En esta fase el dibujo es representativo para la forma general y — frecuentemente también para la dirección, pero continúa siendo indcetivo en lo que respecta a los pormenores.

FIGURA VI



FIGURA INVERTIDA

EL ESTADIO RENACUAJO

c) Fase esquemática de transición

Llega el momento en que el niño se da cuenta de que su figura carece de ciertos detalles (tronco, manos, cuello, etc.), y entonces comienza a agregar detalle tras detalle hasta que llega al esquematismo de la figura humana que contiene todos sus elementos indicativos. Estos detalles alcanzan el realismo de las otras partes que ha dibujado con anterioridad, y la mayor parte de las veces son representados por líneas (Figura VII).

Todos los cuerpos están rígidos y por lo tanto carecen de movimiento; son percepciones sincréticas de la figura humana.

FIGURA VII



ESTADIO DE TRANSICION

d) Completa representación de la figura humana vista de frente

Cuando el inventario de formas está completo, comienza para el niño una fase de análisis, tanto para las proporciones que debe dar a — las figuras, como para los detalles que debe añadir para que expresen su idea (18) (Figura VIII).

FIGURA VIII



REPRESENTACION COMPLETA DEL SER HUMANO VISTO DE FRENTE

e) Fase de transición entre la figura de frente y de perfil

Cuando el niño trata de dibujar figuras en movimiento las hace de perfil, por expresar estas mayor dinamismo.

El paso de la representación de frente a la representación de perfil presenta grandes dificultades, resultando de ello dibujos de transición que son en parte de frente y en parte de perfil. Otra dificultad radica en la colocación en perfil de los ojos, y antes de aceptar dibujar uno solo de ellos se puede observar que su sujeto tiene dos ojos (Figura IX).

FIGURA IX



FASE DE TRANSICION ENTRE LA FIGURA DE FRENTE Y EL PERFIL

f) La figura de perfil

En el transcurso de la evolución del perfil, se pueden observar múltiples transformaciones:

1. La frente se agranda y conquista el lugar que no se le había concedido suficientemente.
2. La nariz adquiere un contorno bien definido, pues su base entra ligeramente en el interior del perfil y se dobla hacia arriba para indicar las aletas.
3. La boca pasa por formas diversas puesto que primero está indicada por una hendidura curva entrante, por una raya simple o doble, y posteriormente la curva de los dos labios está bien marcada.
4. El bigote se indica con una línea curva levantada.
5. El mentón se confunde a veces con el labio inferior o con la barba y otras veces está indicado de manera muy prominente.
6. El ojo único es dibujado de frente durante mucho tiempo.
7. Se observa que la cabellera está muy bien cuidada por parte de las niñas (Figura X).

FIGURA X
(Continúa)

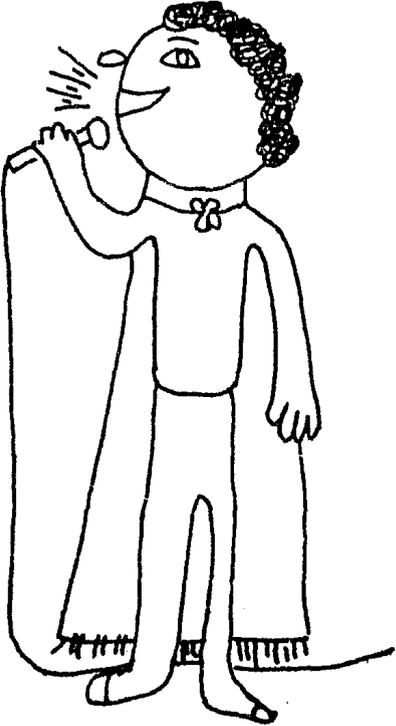
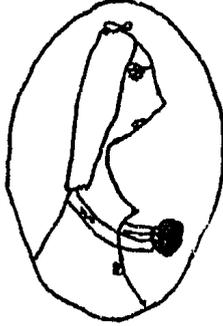
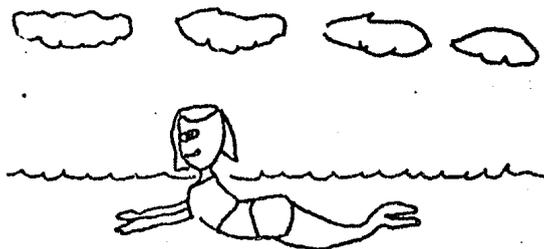


FIGURA X



LA FIGURA DE PERFIL

III.4 EL DIBUJO INFANTIL

Una vez vencida la incapacidad sintética, los dibujos de los niños -- tienden a manifestarse en un sentido pleno de la realidad, figurado -- al mismo tiempo que los detalles que le son peculiares a cada cosa representada, las relaciones recíprocas de todo el conjunto, resultando de ello un realismo plástico. Para el niño su dibujo es realista cuando traduce lo que su espíritu sabe; es más de carácter intelectual que visual, y en ello radica su poder expresivo.

De esta característica del dibujo infantil (realismo intelectual), se van a desprender las siguientes características, algunas de las cuales se manifiestan desde la etapa del lenguaje gráfico, y otras en la etapa del dibujo infantil.

III.4.1 Características del Dibujo Infantil

1) Ejemplaridad

Es la tendencia de representar las formas por el lado más reconocible que puede servir para expresar la idea. Es por ésto que la figura humana será representada de frente y los cuadrúpedos de perfil, puesto que nos presentan una visión más completa y con el máximo de elementos (Figura XI).

FIGURA XI

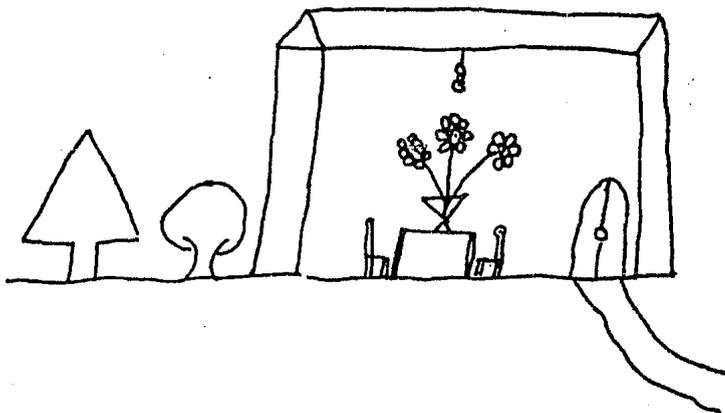


EJEMPLARIDAD

2) Transparencia

Es el deseo por parte del niño de hacer visibles todos los elementos de un objeto, aunque se encuentren ocultos por cuerpos opacos, y entonces recurre a dibujar éstos como si fuesen transparentes (Figura XII).

FIGURA XII

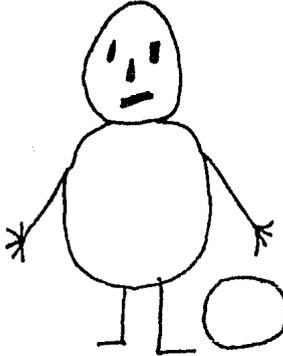


TRANSPARENCIA

3) Rigidez

Aunque el niño represente escenas donde intervengan la vida y el movimiento, las figuras permanecen rígidas y estáticas. Es a partir de los 9 ó 10 años que el niño comienza a sugerir el movimiento en su dibujos, una vez que ha vencido las dificultades de la representación en perfil de la figura humana (Figura XIII)

FIGURA XIII



RIGIDEZ

4) Abatimiento

Es empleado por el niño cuando ya ha alcanzado cierto desarrollo — mental, y se observa con mucha frecuencia en la etapa del dibujo in fantil. Consiste en que el niño proyecta los objetos, y hasta el — paisaje sobre el plano de tierra, como si se viesen desde arriba, con lo que logra que ninguno de los elementos de su dibujo quede — oculto (Figura XIV).

FIGURA XIV



ABATIMIENTO

5) Utilidad o finalidad

De acuerdo con la definición de Berger, consiste en un hábito por parte del niño, el cual suprime o disminuye lo que no es útil en el dibujo y aumenta lo que le parece importante. Por ejemplo: en las primeras representaciones de la figura humana, aumenta unos detalles y disminuye otros e incluso llega a suprimirlos (Figura XV).

FIGURA XV



UTILIDAD

6) Yuxtaposición

Esta característica aparece cuando el niño ha logrado cierta evolución en su dibujo, que le permite ordenar todos los elementos con un concepto del espacio y de los términos. El niño no sólo representa cada cosa por su lado más reconocible, sino que la dibuja entera, evitando ocultar una parte cualquiera, o que una cosa oculte a otra, de donde resulta que todos los elementos de un dibujo se encuentran, yuxtapuestos (Figura XVI).

FIGURA XVI



YUXTAPOSICION

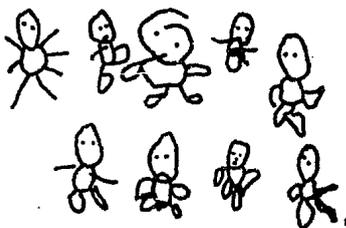
Las características que a continuación voy a mencionar no son peculiares a la visión infantil, puesto que cuando son empleadas por el niño se debe a influencias que sufre y que imprimen ciertas modalidades al dibujo.

1) Automatismo

Depende de ciertos hábitos que adquiere el niño ya sea libremente o como resultado de una influencia externa. En los dibujos de los niños se observa con frecuencia que las formas y elementos que emplea el niño son repetidos de una manera automática, y se debe a la satisfacción que siente el niño por su habilidad (Figura XVII).

El automatismo de las formas se encuentra en la etapa del lenguaje gráfico y también en la etapa del dibujo infantil. Las formas automáticas del dibujo se reflejarán en todos los dibujos ulteriores.

FIGURA XVII



AUTOMATISMO

2) Grafoidismo (la pequeñez y la inclinación)

Quando se le obliga a los niños a escribir letras con ciertas dimen-siones, es natural que adquiriera ese hábito al hacer sus dibujos.

Por esto la pequeñez que encontramos en los dibujos es consecuencia de la escritura (Figura XVIII).

Ahora bien, la escritura inglesa o la palmer hacen que el niño adquiera el hábito de inclinar las líneas verticales de los elementos de sus dibujos, en la misma dirección que inclina sus letras.

FIGURA XVIII



GRAFOIDISMO

3) Dispersión

El hábito de la pequeñez trae como consecuencia la dispersión de los elementos del dibujo. Otra causa es la yuxtaposición de los elementos del dibujo para que no se oculten unos a otros, por lo que aparecen todos dispersos en el papel (Figura XIX).

FIGURA XIX



DISPERSION

4) Simetría

Es una tendencia al equilibrio a la que se llega por medio de la si-
metría, y que se observa durante una etapa pasajera del dibujo in-
fantil. Todas las figuras y dibujos parecen estar ejecutados con re-
lación a un eje central, pues los elementos de la izquierda corres-
ponden en paridad y proporción con los de la derecha. Tan pronto co-
mo logra dar a sus figuras el movimiento indispensable para repre-
sentar escenas de la vida, se libra de esta tendencia (Figura XX).

FIGURA XX



SIMETRIA

III.4.2 Evolución del Dibujo Infantil

El dibujo infantil que se caracteriza principalmente por el realismo - intelectual, va a evolucionar hacia el realismo visual que es el modo de expresión del adulto. Ahora el niño va a dibujar de acuerdo a la visión que tenga de las cosas y como se le presenten a su vista.

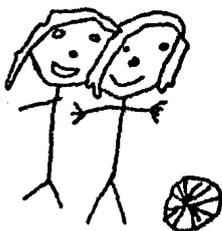
Los elementos psíquicos del dibujo infantil son los mismos que los del lenguaje gráfico, con la única diferencia de que al evolucionar se modifican y precisan. No ocurre lo mismo con las características gráficas del dibujo infantil, que evolucionan en grado mínimo y tienden a desaparecer, siendo sustituídas por otras nuevas, hasta adquirir el dibujo las características del realismo visual.

"Estas maneras del graficismo infantil se suceden en etapas en el orden siguiente: comienza con la línea, pasa a la superficie, de ésta al movimiento y por último el volumen" (19)

III.4.3 La línea, la Superficie, el Movimiento y el Volumen

En promedio, hasta los 5 años el niño se sirve de líneas para representar las diferentes partes de un cuerpo, con excepción de la cabeza, las flores o el sol (Figura XXI).

FIGURA XXI



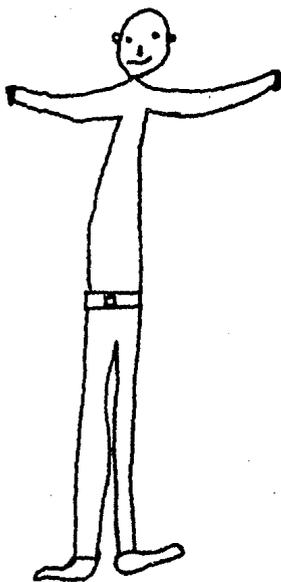
LA LINEA

De los 5 a 6 años que es cuando se despierta en el niño el sentido de observación, se da cuenta de que todas las formas de los cuerpos presentan un contorno, que él traduce en su largo y ancho, y entonces comienza a dibujarlas por medio de la superficie (Figura XXII).

Estas dos etapas corresponden al lenguaje gráfico y evolucionan dentro de él.

La representación del movimiento pasa por una sucesión de 4 ciclos, de los cuales los dos primeros corresponden al lenguaje gráfico y los otros dos al dibujo infantil al igual que el volumen.

FIGURA XXII



LA SUPERFICIE

En el primer ciclo, el movimiento es expresado verbalmente y los personajes están dibujados con un aspecto neutro característico (Figura -- XXIII).

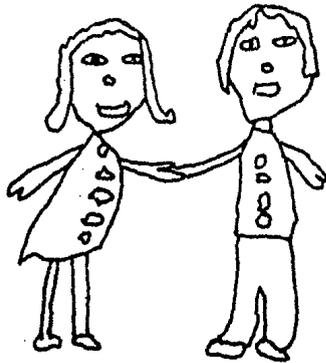
FIGURA XXIII



MOVIMIENTO, 1er. CICLO

En el segundo ciclo, el movimiento es ante todo una forma de unión, es parcial y se localiza en un solo segmento del cuerpo. Los personajes - están representados en su forma neutra, excepto el brazo que se alarga y va a alcanzar otro brazo perteneciente a otro personaje semejante al primero (Figura XXIV).

FIGURA XXIV



MOVIMIENTO, 2o. CICLO

En el tercer ciclo el niño dibuja movimientos parciales independientes que quedan aislados en figuras cuyo conjunto continúa siendo aún estereotipado. Este tercer ciclo constituye el paso de transición entre el lenguaje gráfico y el dibujo infantil (Figura XXV).

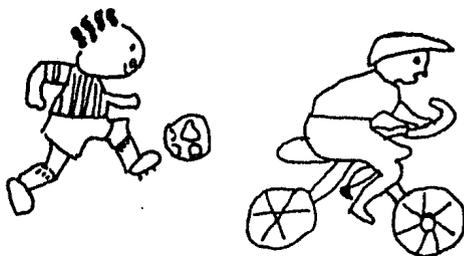
FIGURA XXV



MOVIMIENTO, 3er. CICLO

"... en el cuarto ciclo, el movimiento principal está armonizado en una actitud general. El niño comprende claramente la pintura de los movimientos" (20. (Figura XXVI).

FIGURA XXVI



MOVIMIENTO, 4o. CICLO

Finalmente, de acuerdo con las investigaciones del maestro Reyes, la edad promedio en que el niño se preocupa por el volumen es aproximadamente hacia los 14 años.

Para Piaget, la adquisición de la conservación del volumen se efectúa entre los 11 y 12 años. Sin embargo, pueden existir variaciones en -- cuanto a la edad en que se adquiere esta conservación.

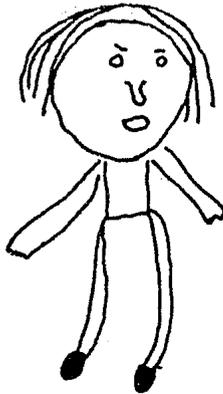
III.5 EL DIBUJO IMAGEN

III.5.1 Las Proporciones

a) Proporciones de las partes de un mismo todo

Los niños exageran mucho las proporciones del nuevo pormenor; sólo poco a poco el niño llega a dar a las distintas partes del monigote proporciones verosímiles aproximadas, a excepción del tronco cuya aparición se hace tímidamente por ser considerado entre las partes inútiles (Figura XXVII).

FIGURA XXVII



PROPORCIONES EN UN TODO

b) Proporciones relativas de las distintas partes de un todo, o de un conjunto

El espacio de que dispone el niño interviene en las proporciones de las partes de un mismo conjunto; también cuando el niño procede a dibujar su tema, lo hace por fragmentos y en consecuencia superpone elementos hechos cada uno con una escala diferente (Figura XXVIII).

FIGURA XXVIII

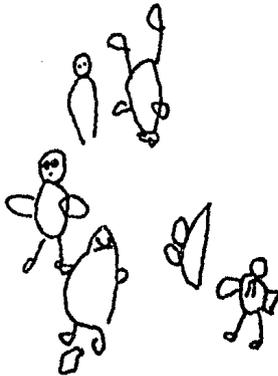


PROPORCIONES EN UN CONJUNTO

III.5.2 La Orientación

En un principio no hay orientación ni para un conjunto en relación con el dibujante ni para las diversas partes de un conjunto, las unas en relación con las otras; es el estadio de la orientación indiferente. Puede no existir ya en lo que concierne a las diversas partes de un to do mientras que continúa existiendo para el conjunto en relación con el dibujante (Figura XXIX).

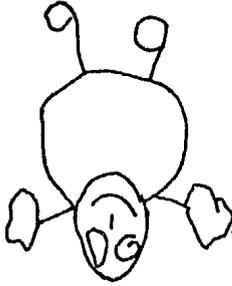
FIGURA XXIX



ORIENTACION INDIFERENTE

Se observa en los niños un porcentaje bastante considerable de dibujos trazados al revés, sin que el niño se de cuenta de que sus personajes están dibujados cabeza abajo. Por otra parte se ha observado el mismo fenómeno en anormales y en primitivos adultos en donde se observa que no tienen fijada la orientación (Figura XXX).

FIGURA XXX



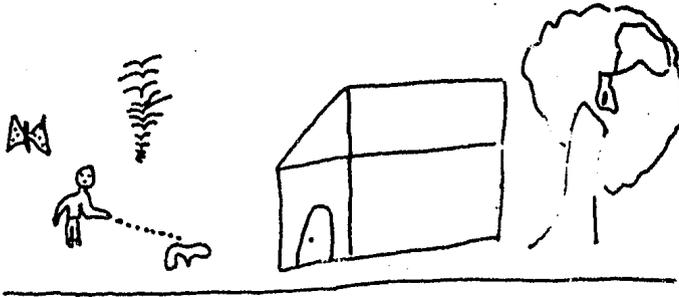
ORIENTACION INVERTIDA

III.5.3 La Perspectiva

Al principio el niño dibuja lo que sabe de un objeto y no se preocupa de lo que por efecto de la perspectiva no pueda ser visto o solo pueda serlo en parte (21). (Figura XXXI).

(21) Idem

FIGURA XXXI



PERSPECTIVA, 1er. ESTADIO

En el segundo estadio los personajes y objetos más alejados están colocados en un plano superior al primero (Figura XXXII).

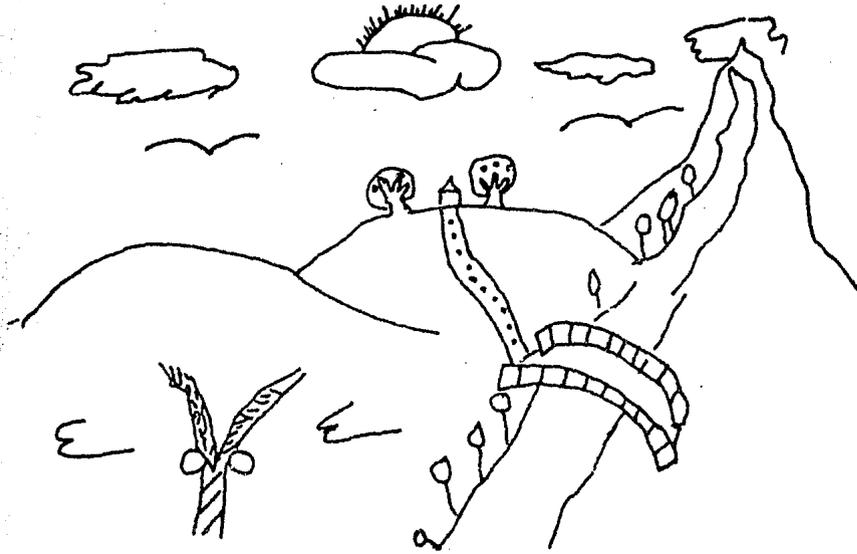
FIGURA XXXII



PERSPECTIVA, 2o. ESTADIO

El tercer estadio se caracteriza porque se establecen relaciones entre los diferentes planos del segundo estadio (Figura XXXIII).

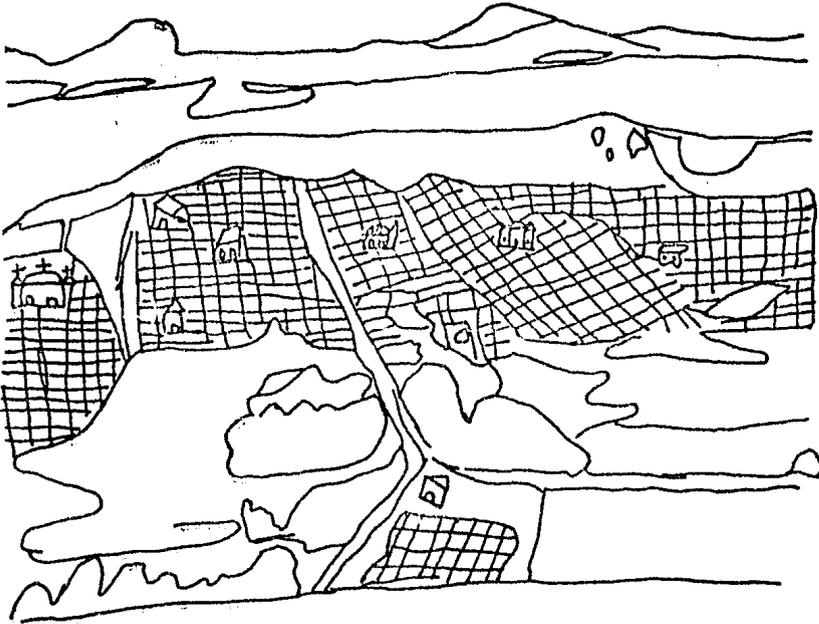
FIGURA XXXIII



PERSPECTIVA, 3er. ESTADIO

Finalmente en el cuarto estadio el niño intuye las principales leyes - de la perspectiva y trata de seguirlas aunque lo hace con muchos errores (Figura XXXIV).

FIGURA XXXIV



PERSPECTIVA, 4o. ESTADIO

El problema de la perspectiva exige un poder de abstracción fuertemente organizado, el cual es difícil de encontrar en niños de primaria.

CAPITULO IV

EL DIBUJO LIBRE Y ESPONTANEO Y LA CREATIVIDAD

IV.1 LA CREATIVIDAD INFANTIL

La creatividad puede ser definida de muchas formas.

"Habitualmente se la define en términos de un proceso (Guilford, 1959), de un producto (Torrance, 1962), pero también puede ser definida en términos de una personalidad (Taylor, Smith, Gurse-
lini, 1959), o de una condición ambiental (Rogers, 1959)" (22)

Para Piaget, la creatividad es una función de la relación y transac-
ción entre el individuo y el medio en el cual vive (Piaget, 1962).

"Las primeras manifestaciones del pensamiento creador en el in-
fante, las expresa a través de actividades manipulatorias, ex-
ploratorias y experimentales que emplea en sus contactos ini-
ciales con el medio ambiente, y en el uso de expresiones facia
les, el esfuerzo por descubrir y verificar el significado de --
las expresiones faciales y gestos de otras personas. Posterior-
mente, el niño muestra su creatividad en muy diversas formas -

(22) Eugenia Acevedo. La Creatividad Infantil (Tesina)

aunque la escuela dé especial relevancia a las actividades literarias y de tipo artístico (Torrance, 1970)" (23)

La creatividad es un factor integrante de la personalidad del niño. Hablando del niño, comprenderemos mejor su proceso creativo si tenemos claros los principios conocidos de la creatividad (James A. Smith) -- (24).

1. Todos los niños nacen creativos y tienen poderes creativos.
2. Es necesario un cierto grado de inteligencia para que se lleve a cabo el proceso creativo; existe poca relación entre creatividad e inteligencia. Personas muy creativas son siempre muy inteligentes, aunque personas muy inteligentes no son siempre creativas.
3. La creatividad es una forma de don, que no es posible detectar con los tests ordinarios para medir la inteligencia.
4. Para desarrollar la creatividad, se deben usar todas las áreas del aprendizaje y no limitarla a las artes creativas.
5. La creatividad es un proceso y un producto.
6. La creatividad se desarrolla enfocando aquellos procesos del intelecto, que caen en el área general del pensamiento divergente.
7. No siempre todos los procesos creativos pueden ser desarrollados -- en un momento dado o en una lección; las lecciones deben ser planeadas para enfocarla en los diversos procesos.

(23) Ibidem

(24) Ibidem

8. La creatividad no puede ser enseñada; solamente se pueden proporcionar las condiciones para que suceda y reaparezca a través del reforzamiento.
9. Para que la creatividad se desarrolle se requiere mayor conocimiento, mayores ejercicios y mayores hechos.
10. La secuencia del desarrollo creativo nos conduce a creer que los niños deben ser capaces de asimilar todas las experiencias de la vida en forma de llegar a ser verdaderamente creativos.
11. Son enemigos de la creatividad, la rigidez y conformidad excesiva.
12. Los niños siguen ciertos pasos en el proceso creativo. La enseñanza y el aprendizaje creativos han sido más efectivos que otro tipo de enseñanza y aprendizaje.
13. Los niños que han perdido mucho de su creatividad, deben ser ayudados a recobrarla a través de métodos especiales de enseñanza. La sociedad y la escuela son conservadoras antes que innovadoras y muchas veces son causantes de la pérdida de la creatividad.
14. La creatividad se desarrolla; los niños empiezan en una etapa sencilla y progresan a etapas más difíciles de productividad.

IV.2 EL DIBUJO LIBRE Y ESPONTANEO Y LA CREATIVIDAD

El dibujo es una actividad complementaria de la pintura y se practica independientemente de ésta. El niño utiliza en el dibujo ciertas facultades, diferentes de aquellas que utiliza en la pintura. El dibujo fija el pensamiento del niño.

El dibujo es el juego del intelecto, mientras que la pintura es el mundo de la sensibilidad (25).

El dibujo del niño es una escritura particular que evoluciona junto — con sus facultades sensoriales y sus conocimientos; el adulto debe reconocer esto y su misión es hacer que el niño conozca los recursos de su lenguaje. En el dibujo, el niño tiene un poder expresivo que aún no ha sido asfixiado por el peso de los convencionalismos.

Muy raramente el niño tiene el derecho de dibujar; a menudo su expresión espontánea es una actividad clandestina o reprimida. Por ejemplo, cuando dibuja en la acera, pared o al margen de su cuaderno para satisfacer una necesidad, ya que las breves lecciones del colegio no bastan para satisfacer su necesidad de expresión. El niño debe tener frecuentes oportunidades de dibujar en cualquier circunstancia, ya que impide muchas represiones y la acumulación de residuos psíquicos que son causas de trastornos.

Cada niño sabe dibujar, se expresa por el grafismo de una manera espontánea y natural; el niño dibuja con su poder particular (26).

(25) Arno Stern. *Del Dibujo Espontáneo a las Técnicas Gráficas*, 29

(26) *Ibidem*, 12

En el proceso evolutivo del niño, el realismo vendrá a relevar a la invención creadora y destruirá una parte de sus facultades primarias; sin embargo, las creaciones del niño pueden conservar mucho de arte en todas sus etapas. Si la educación es bien llevada, el realismo puede - constituir una nueva fuente de creación, lo cual no sucede con el - -- aprendizaje teórico (perspectiva, proporciones, etc.). El realismo que se le quiere imponer al niño no es un fin, es a lo sumo una etapa.

La expresión infantil en cada una de sus etapas tiene su importancia, cualidades y puede tener su belleza. A medida que el niño evoluciona, gana unas cualidades y pierde otras (Figuras XXXV, XXXVI, XXXVII, XXXVIII, XXXIX, XL, XLI, XLII y XLIII).

En la primera etapa de la expresión gráfica no existe distinción entre dibujo y escritura; el garabateo es una forma de grafismo situada en - un punto de partida común. Luego, el dibujo evoluciona paralelamente a la escritura, diferenciándose en los medios técnicos pero permaneciendo ligados como medios de expresión; así bajo la nefasta influencia de los periódicos ilustrados, el niño completa sus escritos con dibujos y de este modo el dibujo pasa a ocupar un lugar secundario al de los diálogos. Hasta aquí solo existió el dibujo de expresión.

Posteriormente el dibujo se especializa; sigue el dibujo de observa- - ción que utiliza los mismos medios técnicos que el anterior, pero que no sirve a los mismos propósitos. Más tarde la actividad gráfica se ramifica en distintas series, según las finalidades estéticas sin comprometer todas las facultades del niño a la vez.

"Mientras el niño no ejecute un deber sigue siendo, aún evolucionando un inventor de formas" (27)

FIGURA XXXV
3 AÑOS



FIGURA XXXVI
4 AÑOS

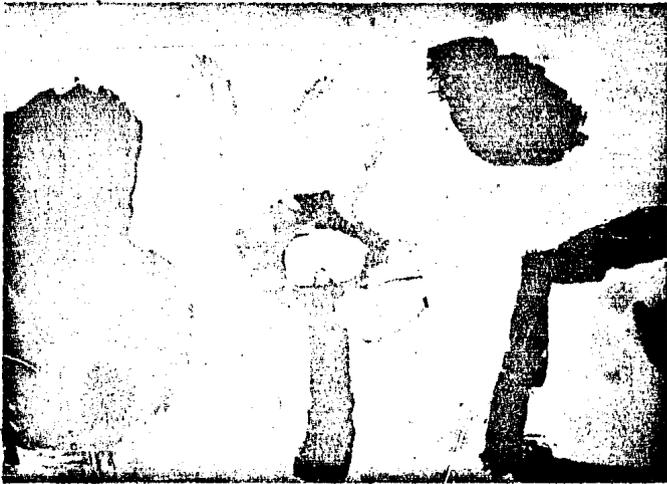


FIGURA XXXVII
5 AÑOS

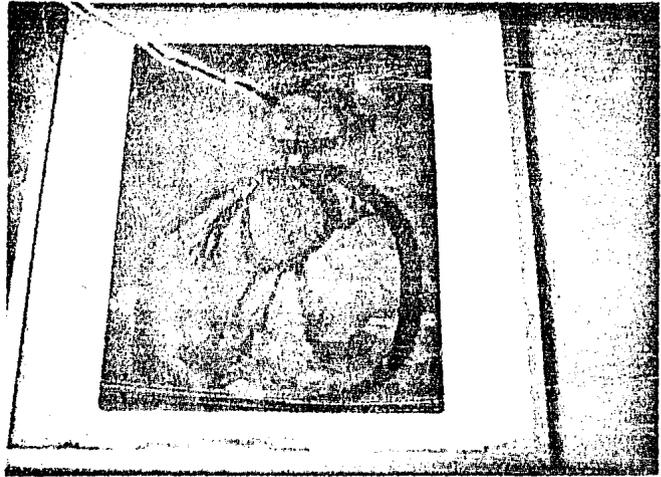


FIGURA XXXVIII
6 AÑOS

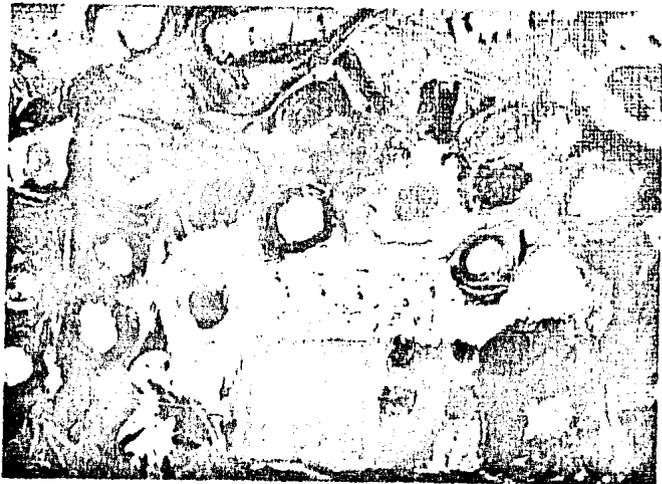


FIGURA XXXIX
7 AÑOS

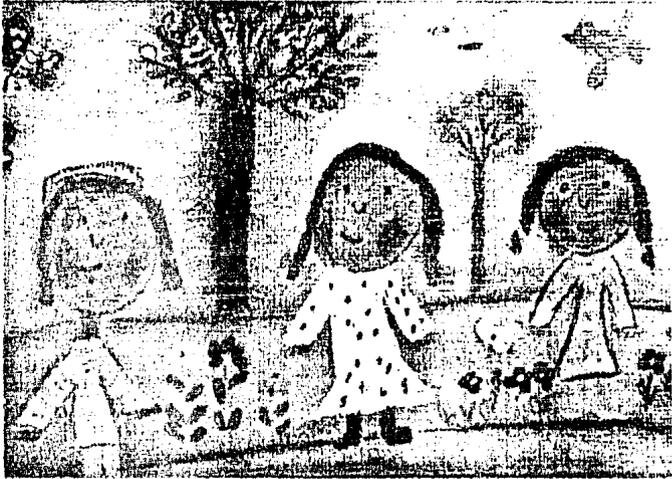


FIGURA XL
8 AÑOS



FIGURA XLI
9 AÑOS

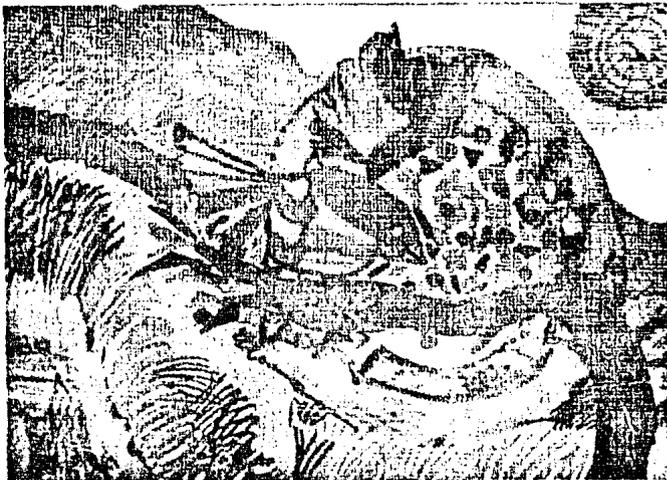


FIGURA XLII
10 AÑOS

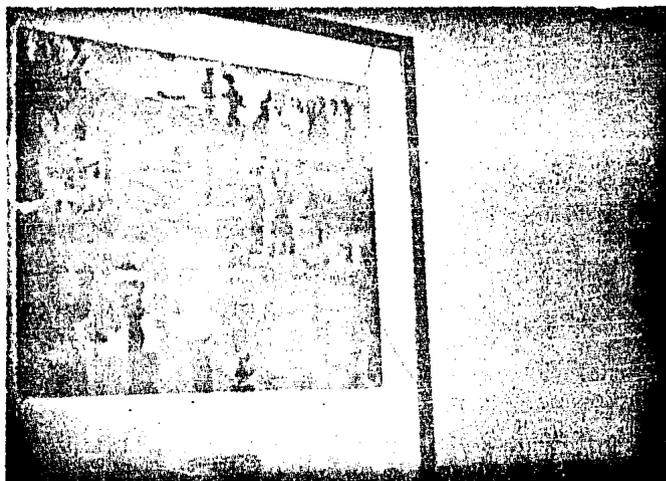


FIGURA XLIII



11 AÑOS

En los primeros años el niño dibuja espontáneamente, y satisface una necesidad con el fin esencial de dejar la marca de su presencia; afirma su personalidad, su conciencia de existir. Cuando un niño dibuja espontáneamente con un lápiz, pluma o gis, su dibujo suele ser narrativo.

La herramienta y el material poco importan para el dibujo espontáneo, puesto que es un movimiento que forma parte de sus juegos y del cual - el niño no mide aún todo su alcance.

El primer contacto del lápiz o estilográfica con la hoja de papel, produce en el niño un efecto mágico: imprime su acción. La sensación que le produce este descubrimiento no desaparece con la repetición, por el contrario la reaparición de su propio ademán le fascina. Si la hoja de papel se ha transformado en una obra visible, apreciable, una transformación igualmente importante se ha operado en el niño, pero ella sólo se puede apreciar a través del dibujo. Esto permite afirmar que el dibujo no parece esencialmente una tentativa de representar objetos sino más bien la imagen de un estado del niño.

Cuando el adulto suscita el diálogo con el niño en relación con su dibujo fortuito, la expresión gráfica se convierte en medio de comunicación. Ya no es tan sólo un juego más, llega a ser una actividad creadora que le cautiva de manera creciente, y le hace capaz de un esfuerzo del que siente las repercusiones, un esfuerzo que él sabe recompensado.

En el ambiente familiar el dibujo tiene sus riesgos, pues puede chocar contra la indiferencia y el menosprecio. Por el contrario, si se le valora, será uno de los factores de desenvolvimiento del niño (28).

Si el dibujo comienza en el hogar, es el educador quien en colectividad hará de él una actividad de formas evolucionadas. El Educador renueva la expresión del niño, haciéndole emprender otras tareas que provocan o revelan técnicas con recursos nuevos; así el educador hace que el niño vaya descubriendo sus aptitudes.

Las primeras manifestaciones espontáneas llevan implícitas la mayor parte de las posibilidades técnicas, las cuales corren el riesgo de permanecer estériles, si no se pone en las manos del niño la herramienta apropiada.

El niño evoluciona en cuanto al carácter, en los planos mental y sensorial y en cuanto a la técnica de expresión. Este conjunto de evoluciones interrelacionadas constituyen otros tantos indicadores que nos permiten comprender y educar al niño.

Cuando el niño pequeño garabatea, sus movimientos ingobernados trazan espiras, las cuales contienen un elemento dinámico y por lo tanto reaparecen más tarde en dibujos evolucionados. En una segunda etapa el trazo ya no se le escapa al niño, lo rige y aparece por primera vez una forma redonda que es la primera representación formal; esta forma adquiere cierto sentido, el niño se da cuenta de que el rasgo gráfico puede significar la imagen de un objeto y le da un significado, un nombre. Sólo en la siguiente etapa el niño sabrá trazar una forma angular; el movimiento necesario para dibujarla obedece una intención y requiere un esfuerzo de creación.

"Por otra parte las líneas, los puntos, el sombreado, las manchas negras, los laberintos que no terminan de constituir una forma, son otros tantos elementos importantes de los garabatos" (29)

El niño recrea a su gusto una forma lograda que descubre, con la cual se relaciona íntimamente y que sabe apreciada como una novedad, y busca y halla en cada nueva representación el placer original.

La fase primitiva del dibujo en donde el trazado es bastante impreciso, permite al niño interpretaciones varias, improvisaciones surgidas por las circunstancias; la misma forma imprecisa puede representar el animal, el árbol o un objeto cualquiera. Con la evolución de los dibujos, intención y realización se ajustan y el niño adquiere conciencia de saber dibujar todo.

Luego el niño tiene conciencia de que sabe dibujar el o los animales, poco a poco crea con mayor premeditación, pero todavía las manchas, los rebotes de la herramienta, las fallas, los trazos de la hoja de cartón que le sirven de base pueden ser pretextos y sugerencias.

Cada vez que el niño comprueba conscientemente que ha hecho una adquisición en el conocimiento, tiene una sensación de éxito; en su embriaguez enumera, yuxtapone los elementos, crea un mundo en derredor. Descubre en sí un poder creador inagotable. Más tarde todo ello le encaminará hacia un dibujo más organizado.

Es erróneo no ver en el dibujo más que los recursos que ofrecen el lápiz o la estilográfica; existen una variedad de técnicas gráficas que constituyen otras tantas actividades que permiten descubrir nuevos medios de expresión.

El educador será el encargado de revelar las técnicas gráficas a los niños. El educador desempeña el papel de confidente, guía y consejero técnico; su función consiste en despertar la imaginación del niño mediante sus preguntas, el liberarlo de sus prejuicios y timidez, de protegerlo contra los otros y enseñarle a superarse a sí mismo. Debe respetar las creaciones del niño y conocer los diversos elementos de un dibujo para evitar interpretarlo.

El niño difícilmente crea solo, tiene necesidad de la presencia del — educador que lo ame, comprenda y anime. El educador es quien hace nacer el cuadro y sin embargo no debe influir o sugerir al niño.

El educador debe vigilar la manera de tomar los colores, el lápiz o el pincel para evitar que una falta de técnica perjudique el cuadro o dibujo; debe fomentar el que el niño elija libremente su tema, las dimensiones o formato de papel, los elementos y colores de su obra, así como su ritmo de trabajo. Lo que interesa del educador no es su saber — sino su capacidad para adaptarse en todo momento al nivel del niño.

Los padres deben comprender que lo fundamental es la evolución del niño y que lo secundario es el desarrollo gradual de su sentimiento estético. No deben criticar ni comparar el trabajo de sus hijos y tampoco deben mirarlo con indiferencia; por el contrario, deben colaborar con ellos animándolos y suscitando el diálogo en relación con sus dibujos.

El dibujo forma parte de la educación artística que es la educación — por el arte. En la educación artística se procura que el niño se manifieste espontáneamente, no es una enseñanza dada por el adulto al niño.

En el dibujo libre y espontáneo podemos observar los aspectos psicológicos del dibujo infantil descritos en el capítulo 2 de la presente tesis. Es importante señalar que es difícil encontrar cada uno de estos aspectos de manera independiente, en estado puro, por el contrario, frecuentemente aparecen varios de éstos a la vez en una realización — gráfica.

CONCLUSIONES

Después de haber revisado alguna bibliografía acerca del dibujo infantil; sobre su importancia, la evolución que ha tenido en el transcurso de los años, las aportaciones que se han efectuado con respecto al conocimiento de los distintos aspectos que comprende, el desarrollo de métodos para la enseñanza del mismo, así como el dibujo libre y espontáneo, surge la siguiente pregunta: ¿porqué contrariamente a lo que se espera, al ir avanzando el niño en su proceso de desarrollo va perdiendo sus facultades creadoras en vez de que evolucionen?

- La escuela y la sociedad son las causantes de obstaculizar la creatividad, debido a que han tratado siempre de mantener inalterable la estructura de la sociedad y su sistema de producción en detrimento de las necesidades íntimas y sociales humanas.
- En nuestro sistema educativo, la adquisición de conocimientos está en razón directa con la destrucción de las facultades creadoras; el valor del dibujo no es de naturaleza estética sino intelectual (intuición práctica correspondiente a un criterio de utilidad vital).
- En la actualidad, el hombre sufre por falta de comunicación, se le ha hecho creer que carece de experiencia estética porque la confunde con una profesión, sólo se siente receptor, se le ha negado su necesidad de expresión.
- En la escuela se introduce el dibujo al adolescente, exigiendo como condición previa la aceptación voluntaria o forzosa de las formas tradicionales de cultura, las cuales se nutren de valores que han dejado de funcionar porque surgieron de intereses extraños a las necesidades del hombre; con ello se persigue la especialización y el profesionalismo.

- La educación impuesta por el adulto al niño, no puede hacer funcionar las posibilidades irreversibles de la infancia y las reprime para ejercer autoridad.
- El niño logra escapar de muchos condicionamientos que lo limitan a pesar de la educación, porque solo asimila los valores operantes que satisfacen su necesidad.
- El dibujo es para los niños espontaneidad, es un acto de creación y no de interpretación.
- La expresión artística creadora es una facultad de todos los hombres, un medio de conocimiento profundo y una necesidad social.
- El dibujo no es una copia o reproducción de un modelo sino un medio de expresión, comunicación y un proceso de construcción de conocimientos.
- Todas las personas involucradas en la educación del niño deben tomar conciencia en relación a la importancia de las creaciones infantiles espontáneas, para hacer de ellas un factor de desarrollo en el niño.

BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, A. EUGENIA. La Creatividad Infantil (Tesis).
U.I.A. Escuela de Psicología, 1974.
- BEARD, RUTH M.. Psicología Evolutiva de Piaget.
Buenos Aires, Kapelusz, 1984. 127 p.
- FABREGAT, ERNESTO. El Dibujo Infantil. Aspecto Histórico de la Enseñanza del Dibujo; 3ed. México, Fernández Editores, 1965. 127 p.
- FABREGAT, ERNESTO. El Dibujo Infantil. El Dibujo y la Psicología; 3 ed. México, Fernández Editores, 1965. 114 p.
- FERREIRO, EMILIA Y ANA TEBEROSKY. Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. México, Siglo XXI, 1980. 367 p.
- FRAISSE, PAUL Y JEAN PIAGET (comp). Lenguaje, Comunicación y Decisión; tr por Víctor Fishman y Eugenia Fisher. Buenos Aires, Paidós, 1974. 376 p.
- GORDILLO, JOSE. Lo que el Niño Enseña al Hombre.
México, CEID, 1973. 282 p.
- MAIER, HENRY. Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1977. 358 p.
- MURA, ANTONIO. El Dibujo de los Niños; 3 ed.
Buenos Aires, EUDEBA, 1977. 175 p.

PIAGET, JEAN. La Construcción de lo Real en el Niño; 3 ed, tr por Mabel Arruñada. Buenos Aires, Proteo, 1970. 347 p.

PIAGET, JEAN. La Formación del Símbolo en el Niño; tr por José Gutiérrez. México, FCE, 1975. 401 p.

PIAGET, JEAN y B. INHELDER. Psicología del Niño; 10 ed, tr por Luis Hernández Madrid, Ediciones Morata, 1981. 172 p.

PIAGET, JEAN. Seis Estudios de Psicología; 3 ed, tr por Nuria Petit. México, Seix Barral, 1977. 227 p.

RICHMOND, P.G. Introducción a Piaget; tr por Cristina Vizcaino. Madrid, Editorial Fundamentos, 1974. 158 p.