



---

# **Universidad de Valladolid**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA

## **UNA RESEÑA HISTÓRICA ACERCA DE LOS ESTUDIOS SOBRE EL GRAFISMO INFANTIL**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO**

**EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**MENCIÓN**

**EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN ARTÍSTICA Y MOTRICIDAD**

**Paula Abad Jiménez**

**Tutor académico: Felipe Montes Balsa**

**Curso académico 2021-2022**



---

“SI NO PUEDO DIBUJARLO, ES QUE NO LO ENTIENDO”

Albert Einstein

---

## RESUMEN

El presente trabajo va dirigido al análisis de los estudios sobre el dibujo infantil realizados entre finales del siglo XIX y XX expuestos por el autor Antonio Machón en su libro *Los dibujos de los niños* (2009). En él aparecen autores como J. Sully, Luquet, Lowenfeld o R. Kellogg, a través de los cuales se muestra la evolución de las investigaciones a lo largo del tiempo. Además, se muestran las particularidades aportadas por las distintas orientaciones a los estudios entre las que destacan la psicológica, la pedagógica y la antropológica.

Por último, se muestran unas conclusiones donde se realiza una valoración de la evolución de los estudios respecto a los distintos enfoques de artistas, psicólogos y docentes, así como las diferentes concepciones, aportaciones y repercusiones didácticas.

**PALABRAS CLAVE:** grafismo infantil, estudios, perceptivo-formal, genético-evolutivo, pedagogía, psicología,

## ABSTRACT

The present work is aimed at analyzing the studies on children's drawings carried out between the late nineteenth and twentieth centuries and presented by the author Antonio Machón in his book *Los dibujos de los niños* (2009). In it, authors such as J. Sully, Luquet, Lowenfeld or R. Kellogg appear, through whom the evolution of research over time is demonstrated. In addition, the particularities contributed by the different approaches to the studies are shown, among which the psychological, pedagogical, and anthropological ones stand out.

Finally, some conclusions are given where an evaluation of the evolution of the studies is made regarding the different perspectives of artists, psychologists, and teachers, as well as the different conceptions, contributions, and didactic repercussions.

**KEY WORDS:** children's graphics, studies, perceptual-formal, genetic-evolutionary, pedagogy, psychology

# ÍNDICE

<b>0. INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>1. JUSTIFICACIÓN</b> .....	2
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	4
<b>3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA</b> .....	5
3.1. Metodología.....	5
3.2. Contexto histórico del “arte infantil” .....	5
<b>4. ESTUDIOS SOBRE EL DIBUJO INFANTIL</b> .....	7
4.1. Estudios sobre el dibujo infantil anteriores a 1900 .....	7
4.2. Estudios sobre el dibujo infantil entre 1900 y 1927 .....	8
4.2.1. Georg Kerschensteiner .....	8
4.2.2. Karl Lamprecht .....	9
4.2.3. Édouard Claparède.....	10
4.2.4. Georges Rouma .....	10
4.2.5. Georges Henri Luquet.....	11
4.3. Estudios posteriores a 1927 .....	14
4.3.1. Viktor Lowenfeld.....	14
4.3.2. Herbert Read.....	17
4.3.3. Rudolf Arnheim.....	17
4.3.4. Rhoda Kellogg.....	18
4.3.5. Liliane Lurçat .....	20
4.3.6. Paul Alexandre Osterrieth .....	21
4.4. La aportación bibliográfica de España al dibujo infantil.....	22
4.4.1. Víctor Masriera.....	22
4.4.2. Adolfo Maílló .....	23
4.4.3. Estudios españoles posteriores a 1927 .....	24
<b>5. CONCLUSIONES</b> .....	25
<b>6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA</b> .....	27

## 0. INTRODUCCIÓN

El uso del dibujo en Educación Infantil presenta una tendencia a ser devaluada debido al carácter recreativo con que se asocia dicha práctica. Hoy en día, se continúa perpetuando esta idea en distintos ambientes. Tal como aparece en el libro *Didáctica de las artes visuales en la infancia*, la asociación de la educación artística con las materias consideradas “*maría*”, genera que hoy en día persista la idea convertida en cliché.

La educación es concebida como aquello destinado al aprendizaje de las habilidades y conocimientos necesarios para el correcto desarrollo de la organización social. Como consecuencia se fomenta la valoración positiva hacia aquellas materias consideradas de mayor utilidad y que contenían más cantidad de información para memorizar.

Todo ello genera la aparición de los términos *ilustres* y *marías*, empleados socialmente para clasificar las distintas materias escolares. Las *materias ilustres* eran las consideradas más útiles, ya que contenían mayor cantidad de información para memorizar, por el contrario, aquellas que implicaban una menor memorización se denominaban *maría*. Esta percepción se encuentra asociada a los vestigios de la educación tradicional, donde se fomentaba la memorización de contenidos por parte de un alumnado al que se consideraba desprovisto de conocimientos ni criterio.

A lo largo de este trabajo se van a desarrollar los estudios más interesantes realizados desde finales del siglo XIX a fin de revalorizar la concepción sobre el dibujo infantil, la difusión de las investigaciones y, en especial, de los periodos evolutivos señalados por cada autor para el desarrollo del grafismo infantil.

# 1. JUSTIFICACIÓN

El dibujo infantil ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones, recibiendo gran interés desde finales del siglo XIX donde los artistas iniciaron una búsqueda desenfadada con el fin de encontrar nuevos recursos y manifestaciones artísticas más creativas, siendo 1887 la fecha de publicación del primer libro sobre el dibujo infantil, *L'arte dei bambini*, escrito por el arqueólogo Corrado Ricci.

El desarrollo de numerosas investigaciones enfocadas, en su mayoría, a la identificación de problemas psicológicos o afectivos ha generado cierto abandono del estudio del dibujo infantil desde una perspectiva más objetiva, basada en el conocimiento científico. Este hecho genera desconocimiento ante las posibilidades que ofrece su implementación en el ámbito escolar, incluida la estrecha relación que guarda con el desarrollo de la lectoescritura, la concentración y coordinación viso-motriz, etc.

El dibujo es un medio para comunicar aquello que es conocido y disfrutado, en su mayoría, por el público infantil hasta la llegada de un periodo donde es abandonado. Esta idea es compartida por muchos autores como Lowenfeld o Banks que serán tratados a lo largo del trabajo.

Algo que caracteriza al grafismo en Educación Infantil es la ausencia de intención expresiva, lo que deriva en que todos los niños dibujan lo mismo a las mismas edades. Esto no es casualidad, sino que se trata del reflejo de un proceso que comienza con la producción de las primeras imágenes informales (garabatos).

Considero necesaria la reflexión y difusión de los estudios sobre el grafismo infantil. Debido a que, en mi opinión, es esencial la adquisición de conocimientos sobre los estadios evolutivos del dibujo infantil por parte de los docentes. Al igual que Lowenfeld, entiendo que no es posible la realización de una correcta estimulación de la actividad creativa sin conocer qué se puede esperar del niño de una edad concreta.

El niño es capaz de convertir el dibujo en un medio comunicativo muy adecuado. Si se tiene en cuenta el vínculo existente entre la construcción inicial de la lectura y la escritura y la simbolización gráfica del niño, la importancia atribuida a esto último resulta escasa. Al atender al proceso por el cual se origina la construcción del conocimiento del niño, se estará respetando sus formas de expresión simbólica, consiguiendo un aprendizaje más significativo de la lectura y la escritura. (Vargas, 2004)

El vínculo entre el dibujo y el desarrollo de la lectoescritura no es lo único que atribuye gran importancia a la aplicación del dibujo en la infancia. Su uso en la práctica docente es idóneo para llevar a cabo el proceso de evaluación, así como para conocer el nivel de desarrollo en que se encuentra. Esto es así debido a que el niño refleja en sus dibujos aquello que conoce y va evolucionando en función del grado de conocimiento que va adquiriendo. No obstante, los autores que sucederán a lo largo del trabajo servirán de justificación teórica para lo aquí referido.

## **2. OBJETIVOS**

- Elaborar una recopilación acerca de las ideas perseguidas en los estudios del grafismo infantil elaborados por diversos autores.
- Reflejar un análisis comparativo de los distintos estudios sobre el grafismo infantil realizados a lo largo de la historia.
- Mostrar una evolución cronológica de los distintos enfoques dedicados al dibujo infantil.
- Difundir la síntesis de los estudios sobre el dibujo infantil más relevantes.
- Crear conciencia de la capacidad que tienen las representaciones infantiles en el reflejo de su propio conocimiento a lo largo del proceso de aprendizaje.



## 3. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

### 3.1. Metodología

La metodología empleada para este trabajo se basa en la revisión bibliográfica de los estudios de mayor relevancia en el dibujo infantil señalados en 2009 por el palentino Antonio Machón en su libro *Los dibujos de los niños*. Para su desarrollo, se ha llevado a cabo la lectura del primer capítulo del libro, así como una ampliación a través de las publicaciones originales de ciertos autores incluidos por A. Machón. Por último, se ha investigado sobre la causa del atraso sufrido en España respecto al resto de países durante el siglo XX y finales del XIX, lo que ha desembocado en la revisión de la legislación educativa de finales del XX.

La organización aplicada para el desarrollo de este apartado se basa en la aplicada por A. Machón en su libro *Los dibujos de los niños*, donde realiza tres divisiones temporales empleadas para clasificar los estudios por orden cronológico.

### 3.2. Contexto histórico del “arte infantil”

A finales del siglo XIX, los artistas se sintieron atraídos por el “arte infantil”, como consecuencia de la falta de inspiración. Este afán repentino por conocer un asunto hasta entonces invisible se debió a la atribución dada por los artistas de la época a los dibujos infantiles. Artistas como Manet, Paul Gauguin, Matisse, Picasso o Van Gogh, vieron en el dibujo de los niños la representación más libre de la realidad, como afirma en 1965 J. Dubuffet *Los niños se sienten mucho más libres que los adultos [...] están fuera de lo social, fuera de la ley [...] justo lo que debe ser el artista*.

El interés desencadenado fue tal, que el pintor austriaco F. Cizek, perteneciente al grupo revolucionario *Secession*, propuso la creación de una escuela de arte infantil, siendo rechazada por el Consejo de Escuelas hasta que en 1903 logró llevar a cabo sus clases por primera vez en la *Kunstgewerbeschule*, práctica que se extendió durante los siguientes 40 años. Este hecho generó en los pintores de la época mayor interés no solo por el estudio del dibujo infantil sino por la aplicación de este en sus obras como modelo artístico. Hecho que se refleja en la famosa frase de Picasso: *cuando tenía la edad de esos niños podía dibujar como Rafael. Solo después de muchos años he podido dibujar como estos niños*.

La influencia de aquellos que se habían interesado por el dibujo de los niños propició el interés por la evolución psicológica del niño, así como de su educación y comportamiento. Los nuevos estudios e investigaciones comenzaron a generar numerosas publicaciones de distintas orientaciones como se mostrará más adelante.

Cabe mencionar que esta nueva visión sobre el dibujo infantil no fue exclusiva de los artistas, sino que se extendió al ámbito científico, especialmente para aquellos dedicados al estudio del hombre. Como afirma A. Machón (2009), el interés científico derivó de las teorías que relacionaban el dibujo infantil con el arte primitivo, inspiradas en el evolucionismo de Darwin y Spencer; la psicología se decantó por aquellas empleadas para la elaboración de test de diagnóstico psicológico; y las orientaciones más extendidas en la educación fueron la perceptivo-formal y la genético-evolutiva.

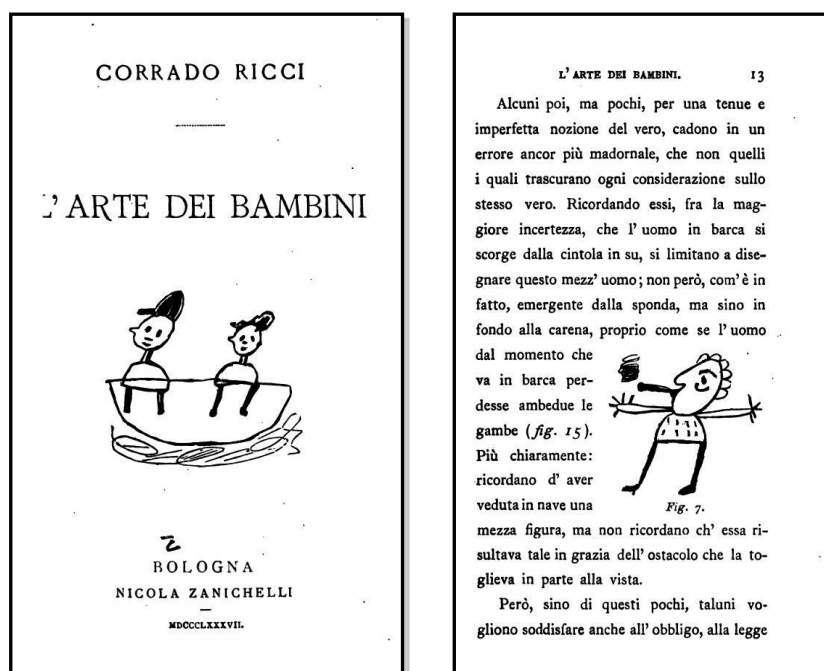
Fueron muchas las orientaciones que surgieron, de entre las que se destacan 10 pertenecientes a los planteamientos sobre el dibujo infantil que se verán expuestos más adelante: antropológica, genético-evolutiva, perceptivo formal, neuromotora, psicométrica, proyectiva, psicopatológica, pedagógica, semiótica y artística.

## 4. ESTUDIOS SOBRE EL DIBUJO INFANTIL

### 4.1. Estudios sobre el dibujo infantil anteriores a 1900

Como se ha expuesto en el apartado anterior, han sido muchos los estudios desarrollados y en consecuencia, las publicaciones creadas. La considerada la primera obra en tratar el dibujo infantil es *The elements of drawing* de John Ruskin. A su vez, se encuentran los artículos de Ebenezer Cooke (1886) publicados en la revista de educación *Journal of Education*, donde aparece la primera descripción evolutiva del dibujo infantil. En 1969, A. Mura afirma que el libro *L'arte dei bambini* basado en la conferencia dada el año anterior por Corrado Rizzi (1978), es el primer libro de dibujo infantil. Para C. Rizzi, los niños no conocen el sentido del arte y no es hasta la adolescencia cuando comienza a aparecer un sentido de creación artística y de la belleza propiamente dicha.

**Figura 1.** Libro *L'arte dei bambini* de C. Rizzi (1978)



*Nota.* Adaptado de *L'arte dei bambini* (portada y p. 13), por C. Ricci, 1887, N. Zanichelli

Algo más alejado de este enfoque se encuentra el psicólogo y pedagogo Bernard Pérez quien en 1888 publica el libro *L'art et la poésie chez l'enfant* donde refleja el estudio del sentimiento estético y figurativo del niño, afirmando que este se ve obligado a buscar el significado de las imágenes a través del corazón en vez de usar la cabeza, siendo propenso a la representación de la figura humana.

Fascinado también por el reflejo de la figura humana en los dibujos de los niños, James Sully publica en 1895 el libro, de corte evolucionista, *Studies in childhood*. En este libro se centra en relacionar el desarrollo del dibujo infantil, para el que describe 3 etapas, con las muestras culturales primitivas, afirmando que los niños no dibujan lo que ven sino lo que conocen.

Los últimos años del siglo, psicólogos de distintos países realizaron diversos estudios entre los que destacan: los estudios sobre el dibujo del natural realizados por J. Passy, A. Clark y J. Baldwin quien investigó además los dibujos de temática libre. Por otro lado, se hallan los estudios de E. Brown y L. Hogan, centrados en estudiar el comienzo del desarrollo del dibujo en el niño. Por último, se destacan los estudios de E. Barnes sobre los dibujos realizados a partir de un cuento, y los de L. Maitland dirigidos a encontrar la temática más repetida en el desarrollo del dibujo infantil.

## **4.2. Estudios sobre el dibujo infantil entre 1900 y 1927**

Este es el periodo donde más interés puso el campo de la ciencia en la investigación sobre el dibujo infantil. Dentro de este campo A. Machón (2009) señala tres ámbitos: el pedagógico, el psicológico y el antropológico entre los que destaca el psicológico, dejando como muestra gran cantidad de publicaciones en forma de libro o artículos periodísticos.

### **4.2.1. Georg Kerschensteiner**

De este autor, sobresalen tres estudios de ámbito pedagógico realizados en el año 1903. El primer estudio consistió en la investigación de los dibujos realizados por 4.500 alumnos de distintas escuelas de Múnich. Los dibujos propuestos fueron de dos tipos: de memoria (retrato de los padres, animales, flores, etc.) y otros copiándolos en el acto. Tras realizar un primer análisis de los dibujos seleccionó a una serie de alumnos que consideraba con capacidades extraordinarias para el dibujo. Una vez obtuvo todos los dibujos comenzó a aplicar las pruebas que le llevaron a desechar los trabajos al observar muestras de influencia por parte de los adultos.

En un segundo estudio recogió 4.000 dibujos más que en el anterior, dando como resultado un total de 100.000 trabajos. Kerschensteiner se dedicó a investigar el origen de la capacidad para el dibujo, centrándose en aquellos que destacaban y pidiéndoles que realizaran los dibujos en su presencia.

En una última aplicación de las pruebas decidió estudiar aspectos relacionados con el sentido decorativo, la perspectiva y el espacio. Para ello, continuando con su interés por los niños con capacidades especiales para el dibujo, decidió separarlos de aquellos considerados “normales”.

En los resultados obtenidos el autor destaca ciertas diferencias entre sexos, donde señala que las niñas son inferiores a los hombres en todos los aspectos del dibujo salvo en el dedicado a la decoración. Todo ello fue publicado en 1905 en la obra *Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung*, e influyó en la enseñanza del dibujo realizada en Múnich.

#### **4.2.2. Karl Lamprecht**

En 1904, Lamprecht dirigió sus estudios de origen antropológico a investigar las diferencias y semejanzas entre los dibujos infantiles y las producciones realizadas en la época prehistórica, con la finalidad de demostrar la presencia de un vínculo entre el desarrollo del individuo y el de la especie.

Utilizó los dibujos realizados por niños provenientes de distintos medios culturales y geográficos (India, Rusia, África, Italia, América o Japón). Para el desarrollo de los dibujos solicitó unos que fueran realizados de manera espontánea por los niños y otros a partir de sugerencias de los adultos.

Una vez obtenidos los dibujos, los agrupó en dos categorías: la primera para aquellos que contenían objetos aislados y la segunda para aquellos que relataban acontecimientos. Según A. Machón (2009), Lamprecht no pudo finalizar el estudio del cual fue publicado una parte por su socio Levinstein.

#### **4.2.3. Édouard Claparède**

El psicólogo E. Claparède dirigió sus investigaciones al estudio de las relaciones entre la inteligencia y las habilidades para el dibujo, además de la evolución de estas últimas. Al contrario de los estudios anteriores, Claparède impuso una serie de normas estrictas: los dibujos realizados por cada estudiante debían ser cuatro, dentro de los cuales se encontraban uno del natural (una silla), uno de memoria (un gato), uno sobre la fábula *El cuervo y el zorro* y el último de temática libre. En total obtuvo 12.000 dibujos que fueron analizados por su alumno E. Ivanoff, publicando los resultados en la revista *Archives de Psychologie* en 1908.

A lo largo de los primeros 15 años del siglo se realizaron otros estudios importantes como el de William Stern, los de Lazlo Nagy y los de Bencini Paola, que fueron recogidos en 1969 por Antonio Mura en su libro *El dibujo de los niños*.

#### **4.2.4. Georges Rouma**

Los estudios realizados por Rouma son considerados unos de los más amplios y trascendentes de los 20 primeros años del siglo XX, los cuales quedaron recogidos en su libro *El lenguaje gráfico del niño* (1913). Llama la atención la gran diversidad de metodología empleada en sus investigaciones. Entre ellas, el autor destaca la valía de la observación directa y los métodos biográficos empleados en las etapas tempranas.

Su libro consta de 12 capítulos divididos en dos apartados: *Estadio preliminar* y *Evolución de la representación de la figura humana*. Entre los diversos temas tratados por el autor en su libro se encuentra la representación humana y animal, la relación entre el dibujo como medio de lenguaje y el desarrollo intelectual del niño, la representación de las proporciones, etc.

En el apartado *Estadio preliminar* (0 a 3 años) Rouma explica el inicio del niño en el garabateo. Continúa, en una segunda etapa, describiendo la forma en que el niño comienza a relacionar de forma visual el grafismo con el objeto, como una consecuencia de la presión del medio. No es hasta la cuarta etapa donde el autor establece este hecho como un descubrimiento propio del niño, quien aportará a su dibujo una representación cada vez más precisa. En la tercera etapa sostiene que el niño realiza, por medio de un signo gráfico, un anticipo de aquello que va a representar.

El segundo apartado *Evolución de la representación de la figura humana* habla sobre el estadio del renacuajo, seguido de la evolución hacia una representación frontal del monigote con su posterior representación completa y, por último, de la representación de perfil.

#### **4.2.5. Georges Henri Luquet**

El filósofo e historiador G. H. Luquet quien, en 1927, publicó el libro *Le dessin enfantin* servirá de cierre del periodo clásico de los estudios sobre el dibujo infantil. La originalidad de dicho libro reside en su afán por resolver el problema del origen de la representación, hecho que revaloriza la obra. Sin embargo, diversos autores critican la tendencia de Luquet a relacionar el dibujo infantil con el arte del adulto, así como el uso indistinto del vocabulario propio de cada categoría que evoca cierta confusión respecto al concepto de representación en el arte.

Respecto a la influencia de los movimientos artísticos vanguardistas, resulta sorprendente que se mantuviera alejado de ellas, algo que Sigfried Giedion (2003) atribuye a una posible limitación de Luquet asociada a la representación naturalista del objeto propia del siglo XIX. Por otro lado, Paul Alexandre Osterrieth (1976) afirma que los estudios de Luquet simplifican demasiado el proceso.

La obra *Le dessin enfantin* se encuentra dividida en dos partes. La primera se encuentra dirigida al análisis de los elementos que Luquet (1927) considera esenciales para el dibujo infantil. Entre ellos se encuentran la *intención*, entendida como una idea preconcebida por el niño sobre aquello que va a dibujar, dentro de la cual se halla la *asociación de ideas* por las que al niño le surgen inventivas a raíz de los dibujos previos, derivando en el *automatismo gráfico* por el que se producen repeticiones sistemáticas de representaciones anteriormente ejecutadas.

Otro elemento es el de la *interpretación* que depende de la semejanza o no entre el dibujo y la idea original. El tercer elemento es el *tipo*, entendido como el esquema asociado a un mismo motivo creado a partir del *automatismo gráfico* e influido por la *conservación o modificación del tipo*. El cuarto elemento, el *modelo interno*, es para J. Depouilly un término ambiguo en el que explica los dibujos infantiles como representaciones a través del alma. El aspecto tratado en este cuarto elemento sigue vigente hoy en día y es un tema polémico entre los psicólogos.

Para Luquet, el hecho de que el niño represente los elementos con escaso parecido a la realidad es debido a la pereza mental generada como consecuencia del esfuerzo que le genera “dibujar a través de su alma”. Por último, aparece el *color*, quinto elemento del dibujo infantil. Respecto al quinto elemento, el *color*, Luquet afirma la consciencia del niño respecto a su uso y achaca la falta de interés por parte del niño al carácter decorativo del empleo del color.

Una segunda parte centrada en el estudio del realismo y el desarrollo del dibujo infantil, finalizando con unas conclusiones de orientación psicopedagógica. Se debe destacar la predisposición del autor a realizar el análisis del desarrollo gráfico del niño desde la perspectiva del fracaso. Luquet señala la presencia de inatención en el niño motivada por el recuerdo de los intentos de representación frustrados. Además, observa momentos de alegría seguidos por otros de descontento al comprobar la escasa similitud existente entre su dibujo y el modelo o idea inicial, lo que el niño exterioriza a través de gestos más que con palabras.

Estas afirmaciones son desmentidas por A. Machón (2009), quien afirma no haber presenciado estos comportamientos en sus investigaciones, terminando por asociar las descripciones de Luquet con conductas motivadas por el adulto.

Respecto al capítulo dedicado al realismo, A. Machón (2009) lo señala de inapropiado, matizando la definición de “realismo intelectual” dada por Luquet. Machón expresa que resulta poco acertado hablar de la intención de representación de la realidad por parte del niño, siendo más correcto hablar de una intención descriptiva. Otro de los aspectos que resaltado es el referido por Luquet como el descubrimiento de la forma y del “esquematismo infantil” entendido como la incapacidad del niño para realizar una fiel representación, dando lugar a una simplificación consciente y su consecuente frustración.

Las fases del desarrollo gráfico establecidas por Luquet se centran en el aspecto principal de su tesis fundamental, el realismo. En ellas se plantea, como hecho novedoso, el problema del origen de la representación y se encuentran divididas en cuatro fases.

La primera se denomina *El realismo fortuito*: El niño, tras abandonar su actividad enfocada en la realización de rayas sin un propósito determinado, avanza hacia la adquisición de una intención representativa. Más tarde, la observación de imágenes de



su entorno y el fomento ocasional del adulto motiva al niño a la representación gráfica, terminando por ofrecerle una experiencia frustrante. El niño continúa con los intentos de representación hasta que percibe ciertas similitudes entre su dibujo y el motivo real, lo cual produce en él gran alegría. Este sentimiento desaparece cuando, al repetir el dibujo no presenta las mismas semejanzas, entendiendo que se trataba de un *realismo fortuito*. A este momento le sigue otro en el que el niño da nombre a sus trazados, así como diversas interpretaciones a cada uno de ellos. Finalizando la fase con una frecuente verbalización de su *intención*.

La segunda fase se denomina *El realismo fallido*: el interés del niño por reflejar la realidad se ve entorpecido por lo que Luquet denomina obstáculos. Estos pueden ser *físicos* como la falta de destrezas en la práctica; *psíquicos* como la escasa atención perjudicada por la necesidad de atender a la imagen mental y al cuidado de los movimientos, hecho que, según Luquet, influye en la reducida cantidad de detalles que aporta el niño al dibujo; o la denominada *incapacidad sintética* manifestada en un incorrecto posicionamiento e interacción de los elementos y una descuidada representación de las proporciones.

La tercera fase se llama *El realismo intelectual*: donde el autor matiza el concepto de realismo, señalando la diferencia entre el *realismo visual* presente en el adulto y expuesto a través de la correcta representación de la perspectiva y el *realismo intelectual* caracterizado por la representación de: elementos no visibles (transparencia) o distintos puntos de vista a la vez para un mismo objeto.

La cuarta y última fase se conoce como *El realismo visual*: caracterizada por el desarrollo del sentido crítico y la aplicación de la perspectiva mencionada en la fase anterior. Esta fase se desarrolla entre los 8 y 9 años.

Para finalizar su libro el autor realiza unas conclusiones pedagógicas en respuesta a la cuestión sobre si le corresponde a la educación la práctica del desarrollo gráfico, a lo que contesta: [...] lo mejor que puede hacer el educador es desvanecerse dejando al niño dibujar lo que quiera, [...] sin imponérselo [...] (Luquet, 1981).

### 4.3. Estudios posteriores a 1927

Este periodo destaca por grandes estudios enmarcados en el ámbito científico y cultural, de entre los cuales, A. Machón (2009) señala dos. El primero englobado dentro de la psicología infantil con Vigotsky, Wallon y Piaget como máximos exponentes del estudio del desarrollo evolutivo, los procesos de simbolización y la génesis de la inteligencia. El segundo, centrado en el desarrollo de la abstracción plástica, entendiendo esta no solo como una estética temporal, sino como la ruptura con el realismo y la figuración. Con ello se da la revalorización de los periodos iniciales del desarrollo gráfico infantil, destacando el garabateo.

#### 4.3.1. Viktor Lowenfeld

El libro *Creative and mental growth* escrito por V. Lowenfeld en 1947 es la obra más empleada por el medio educativo, tal como ocurre con Luquet para los psicólogos. Lowenfeld realizó un amplio con niños de la Escuela para Ciegos de Viena, que junto con su idea de individualismo, reivindicación de la libertad gráfica y fomento de la espontaneidad, supuso para él la adquisición de un gran prestigio. La traducción del libro al castellano se realizó en Argentina en el año 1961, pero no llegó a España hasta 1969.

Anteriores a esta obra publicó dos más, orientadas al fomento del desarrollo de la creatividad a través de la creación de un clima. Este libro estaba dirigido al entorno familiar del niño, concretamente a los padres.

En cuanto al ámbito escolar, Lowenfeld perseguía la aplicación de un sistema educativo que fomentase el desarrollo equilibrado del individuo, englobando tanto la sensibilidad estética como su conciencia social. El autor afirma que [...] *lo verdaderamente importante no es el producto final del esfuerzo infantil, sino el proceso mismo de creación* [...] (Lowenfeld, 1961). Lowenfeld defiende que la labor del educador es la de fomentar un clima de creatividad e impedir toda interferencia. Además, deben evitarse las prácticas que limiten la libertad del niño como la copia de modelos, fomentar los trabajos en grupo y proporcionarle estímulos.

En su libro, Lowenfeld desarrolla dos conceptos nuevos que hacen referencia a la aparición de dos personalidades al comienzo de la adolescencia: las *visuales* y las *no visuales* o *hápticas*, estas últimas centradas en la percepción de las sensaciones corporales.

Will Eisner (1995), en contra del pensamiento educativo respecto a los estudios de Lowenfeld, declara que ciertas afirmaciones tienen cierto carácter dogmático que reduce la garantía de su objetividad.

Lowenfeld señala una serie de etapas o estadios evolutivos de carácter sistemático y progresivo por las que debe pasar el niño: El *periodo del garabateo* (de 2 a 4 años), dentro del que se encuentran la etapa de *garabato desordenado*, *garabato longitudinal* o *controlado*, *garabato circular* y *adjudicación de nombre a los garabatos*; un segundo estadio denominado *etapa preesquemática* (de 4 a 7 años); *etapa de la esquematización* (de 7 a 9 años); *comienzo del realismo* (de 9 a 11 años); *etapa seudorrealista* (de 11 a 13 años); finalizando con *el arte del adolescente*. Estas se encuentran en la tercera edición de su libro realizado en 1957, de entre las que A. Machón (2009) analiza las tres primeras.

La primera etapa se conoce como ***Periodo del garabateo*** y abarca de los 2 a los 4 años. Se encuentra dividida, como se acaba de mencionar, en cuatro fases. La primera, denominada *Garabato desordenado*, se caracteriza por la representación de trazos sin dirección fija, reflejando la falta de control motriz a través de movimientos incontrolados. Respecto a esta actividad indica *que ningún niño debe ser interrumpido en su garabatear* (Lowenfeld, 1957).

La segunda fase, *Garabato longitudinal o controlado*, se desarrolla a los seis meses de iniciar el garabateo. En ella, el niño encuentra la relación entre sus movimientos y los trazos plasmados en el papel, aportándole confianza y generando el interés por repetir estos movimientos sin intención creadora. El *garabato circular* da nombre a la tercera fase, así como a la forma de los movimientos de mayor complejidad que comienza a realizar el niño. Acto seguido, comienza la última fase llamada *Adjudicación de nombre a los garabatos*, conducta que indica el cambio del pensamiento centrado en los movimientos (kinestésico) al pensamiento imaginativo.

Continuando con las etapas, aparece la ***Etapas preesquemática*** desarrollada en el niño entre los 4 y 7 años. Lowenfeld indica la importancia de valorar el cambio en la forma del pensamiento, en lugar de centrarse en encontrar las semejanzas entre su representación y el modelo natural o mental. En esta etapa se inicia la desaparición de los garabatos, que se sustituyen por una búsqueda de símbolos que permitan al niño representar un elemento, lo que le llevará al uso de múltiples símbolos para un mismo objeto. Estos símbolos representativos se componen de varias líneas que pierden el significado al ser aisladas del resto. Como última característica a señalar se halla la representación del espacio aún ausente.

La siguiente es la ***Etapas de la esquematización*** (de 7 a 9 años). Se puede decir que es aquí donde el niño encuentra el *esquema* que empleará de forma fija para representar los objetos. Lowenfeld (1957) distingue dos tipos: el *esquema puro*, centrado en la representación objetiva del objeto. Este esquema puede verse modificado mediante la exageración de partes importantes para el niño, a través de la eliminación de partes banales o por la permutación de los símbolos que representan partes con contenido emocional. Y el *esquema subjetivo*, influenciado por experiencias o emociones. El concepto de esquema definido por Lowenfeld puede aplicarse a objetos, colores (repite el uso de un mismo color para un objeto concreto), personas y espacio. Este último resulta atractivo por la aparición de la *línea base* donde el niño situará los objetos.

A la tercera etapa se la conoce como ***Etapas del realismo*** comprendida entre los 9 y 11 años. En este periodo, el niño se centra en la aplicación de una representación más afín a la naturaleza, resultándole insuficiente el uso del esquema de la etapa anterior, es decir, se adentran en la búsqueda de una representación más realista. Este asunto genera en el niño el inicio de la pérdida de confianza en su capacidad para crear.

El interés por una representación más detallada le lleva al abandono de la manifestación del movimiento, generando mayor estatismo en las imágenes. Otro de los elementos que desaparece es el de la *línea base* que es sustituido por el plano. A través de él comienza a reflejar la profundidad y la superposición, todo ello sin tener consciencia plena sobre el significado del horizonte. Por último, Lowenfeld (1957) destaca la sustitución de los elementos expresivos empleados en la etapa anterior por el resalto de las partes a través de la acumulación de detalles.

Entre los 11 y 13 años se da la *Etapaseudorrealista* donde el niño pone la atención en el resultado final en lugar de en el proceso. Esto lo atribuye Lowenfeld (1957) a una consecuencia de la cercanía a la crisis de la adolescencia. Otra de las características mencionadas al comienzo de este punto es el de las personalidades. El autor afirma que los niños que se encuentren en esta etapa y presenten una mentalidad visual se enfocarán en plasmar la apariencia, la volatilidad de ciertos elementos y el cuidado de las proporciones. Mientras que aquellos con una mentalidad no visual seguirán avanzando en la representación emocional, dando lugar al uso de las exageraciones y recursos subjetivos.

Por último, se encuentra la *Etapa del adolescente* donde Lowenfeld recomienda el aprendizaje de técnicas y habilidades a través del desarrollo y no desde la enseñanza.

#### **4.3.2. Herbert Read**

El crítico de arte H. Read publicó en 1955 su libro *Education through art*, donde plasma la investigación dirigida al estudio de la tesis de Platón donde afirma que *el arte debe ser la base de la educación*. Este pensamiento da lugar a un amplio enfoque donde se estudia la expresión literaria y poética, la danza, la expresión musical y la expresión plástica.

Read (1969) realiza una interpretación de la actividad artística infantil relacionándola con la perspectiva psicológica. Desde este punto de vista, el autor realiza una clasificación de los dibujos correspondiente a los ocho tipos psicológicos que describe Carl Gustav Jung en 1922 en su libro *Psicología y simbólica del arquetipo*. Siguiendo a este autor, Read, apoya su teoría afirmando que el “inconsciente colectivo” es el punto donde se originan los “arquetipos”, definidos estos últimos como las formas que aparecen repetidas en los dibujos infantiles.

Acerca de esta obra, Will Eisner (1995) dice que las hipótesis desarrolladas carecen de veracidad científica y son difícilmente demostrables; opinión con la que concuerda A. Machón (2009).

#### **4.3.3. Rudolf Arnheim**

En 1954 fue publicado el libro *Art and visual perception* escrito por R. Arnheim, cuya traducción al castellano no fue realizada hasta 1979. La obra se desarrolla desde la perspectiva de la *Gestaltpsychologie* y trata de comprender el hecho artístico a través

del análisis teórico-práctico de la obra de arte. Arnheim denota la predisposición a simplificar como un comportamiento esencial del ser humano. Además, critica el principio empleado por J. Sully en 1895 donde afirma que el niño no dibuja lo que ve sino lo que conoce, sosteniendo que los dibujos son el resultado de múltiples observaciones.

El autor señala que aquello que aparece en los dibujos infantiles no reflejan los conocimientos del niño en su totalidad, sino que constituyen aquellos que considera necesarios para una representación plena, argumento con el que concuerda A. Machón. Junto a él, se localiza la idea que defiende la importancia del reflejo del movimiento en el dibujo infantil a través de la imitación de acciones concretas.

Uno de los capítulos del libro de Arnheim (1979) está dedicado al concepto de *Círculo primigenio* definido como el círculo a partir del cual el niño realiza una representación esquemática de la figura humana. Dicha representación plasma, en el estadio temprano, el tronco humano sin ser reconocible para el adulto. Este *círculo primigenio* cuenta con la peculiaridad de significar la “cosicidad”, separando al todo del fondo en que se encuentra.

Junto a la tendencia del ser humano a simplificar, Arnheim describe la *ley de diferenciación* por la que se afirma que el niño realizará la imagen más simple que le permita representar la concepción que posee del motivo. De esta forma, cuanto menor sea la noción del objeto menos detalles aparecerán.

#### **4.3.4. Rhoda Kellogg**

En 1969 aparece el libro *Analyzing childrens' art* escrito por R. Kellogg y traducido al castellano 10 años más tarde. Se encuentra enmarcado dentro de la orientación *gestáltica*, marcado por la atención a los patrones y una percepción organizada, y la *jungiana* por la consideración de arquetipos a los dibujos reiterativos. A. Machón (2009) menciona la posibilidad de que Kellogg conociera el *inconsciente colectivo* de Jung a través del ya mencionado libro de H. Read (1969). Entre los arquetipos señalados por R. Kellogg (1979) destaca el *mandala*, relatando que [...] *los niños de tres años dibujan el símbolo religioso dominante en el mundo oriental, el mandala* [...].

**Figura 2.** Los garabatos básicos de R. Kellogg (1979)

Garabato 1		punto
Garabato 2		línea vertical sencilla
Garabato 3		línea horizontal sencilla
Garabato 4		línea diagonal sencilla
Garabato 5		línea curva sencilla
Garabato 6		línea vertical múltiple
Garabato 7		línea horizontal múltiple
Garabato 8		línea diagonal múltiple
Garabato 9		línea curva múltiple
Garabato 10		línea errante abierta
Garabato 11		línea errante envolvente
Garabato 12		línea en zigzag u ondulada
Garabato 13		línea con una sola presilla
Garabato 14		línea con varias presillas
Garabato 15		línea espiral
Garabato 16		círculo superpuesto de línea múltiple
Garabato 17		círculo con una circunferencia de línea múltiple
Garabato 18		línea circular extendida
Garabato 19		círculo cortado
Garabato 20		círculo imperfecto

*Nota.* Adaptado de *Los dibujos de los niños* (p. 189), por A. Machón, 2009, Cátedra.

Respecto a *Analyzing childrens' art*, A. Machón (2009) destaca aspectos como los 20 *garabatos básicos* presentados por la autora con los que sintetiza la primera etapa del niño. Los *patrones de disposición* y las *formas de diagramas nacientes*, descritos como el resultado de la reacción del niño frente al papel y la consecuente estructuración de los garabatos dado a partir de los dos años.

Los *diagramas* desarrollados a los tres años, formados por el círculo, el cuadrado, el óvalo, el rectángulo, el triángulo, la cruz griega y la de San Andrés. Los *agregados* realizados entre los 2 y 4 años se componen por tres o más diagramas. Los *mandalas*, descritos por R. Kellogg (1979) como *combinaciones formadas por un círculo o un cuadrado divididos en cuadrantes por una cruz griega o de San Andrés*. Y por último, los *radiales* descritos como líneas que parten de un punto.

A. Machón (2009) cuenta que, según R. Kellogg, los mandalas han sido observados por todos los investigadores, sin embargo, la valoración que les han aportado no ha sido del todo satisfactoria. Para comprobar si la presencia de estos *mandalas* era tan cierta como afirmaba la autora, A. Machón decidió realizar un análisis a los 5.920 dibujos realizados por niños de entre 2 y 5 años.

El resultado demostró que su presencia era mínima por lo que no podría considerarse un “eslabón fundamental”. Concluyendo con una aportación personal donde A. Machón (2009) afirma que el mandala no puede resultar atractivo para el niño, debido a la pérdida de capacidad simbólica producida por la división de la figura.

Los estadios de Rhoda Kellogg denominados *arte autodidacta* abarcan hasta desde la realización del primer garabato hasta los cinco años donde la autora señala que la sociedad comienza a enseñar los esquemas que deben emplear los niños.

Estos estadios se componen de cuatro: el *estadio de los patrones* iniciado a los dos años con la realización de los 20 garabatos básicos; el *estadio de las figuras* desarrollado entre los dos y tres años, donde el niño efectúa las formas de diagramas nacientes; el *estadio del dibujo* (3-4 años) donde el niño emplea las combinaciones o los agregados; y por último, el *estadio de las expresiones pictóricas* representando figuras humanas, plantas, casas, etc.

#### **4.3.5. Liliane Lurçat**

La psicóloga Liliane Lurçat con la participación de H. Wallon publica en 1979 el libro de orientación neuro-motora *L'activité graphique à l'école maternelle*, traducido en castellano en 1980. En él investiga el desarrollo de las habilidades que favorecen el grafismo infantil, la coordinación óculo manual, la función del grafismo relacionado con la imagen y otra relacionada con la escritura.

Lurçat (1984) distingue tres niveles de desarrollo gráfico infantil: en el primero, denominado *Nivel motor*, investiga el progreso de los movimientos braquiales, las formas generadas por los movimientos proximales y distales, así como el control del flexor del pulgar detonante del desarrollo de la motricidad fina.

El segundo nivel que señala la autora es el *Nivel perceptivo* dentro del cual, Lurçat observa la aparición de las primeras formas geométricas, consecuencia del avance en la acción del frenado, el trazo y la discontinuidad voluntaria.

El último es el *Nivel de la representación* donde expone que la capacidad de aplicar mayor cantidad de detalles se debe a la coordinación oculomotora y manifiesta las diferencias entre el dibujo y la escritura.

A. Machón (2009) rebate la afirmación donde Lurçat expresa que el lenguaje va siempre unido al grafismo infantil originándola y argumentándola. El autor está de acuerdo con la idea de que la expresión oral puede acompañar y generar el dibujo en el niño. Por otro lado, siguiendo a Gardner, desmiente que el desarrollo de la expresión gráfica vaya supeditado al de la expresión oral, sino que se trata de sistemas independientes que pueden coincidir en algún punto.



#### 4.3.6. Paul Alexandre Osterrieth

El psicólogo P. A. Osterrieth recoge en el capítulo *El dibujo del niño*, de su libro *Los modos de expresión* publicado en 1976, la síntesis de diversas teorías de autores mencionados a lo largo de este trabajo, tales como: Luquet, Lowenfeld, Burt, etc.

A través del estudio de los dibujos realizados por sus hijos, Osterrieth (1985) propone los siguientes niveles evolutivos. En el primer nivel denominado *garabateo* (2-3 años) los niños comienzan con una elaboración de trazos basados en la actividad motora, que avanzan hacia una representación simbólica.

En un segundo nivel llamado *Esquematismo* se aprecia la manifestación de la intención figurativa, en la que Osterrieth (1985) distingue cuatro fases que van desde la realización de esquemas individuales a los tres años, hasta las representaciones más realistas y flexibles producidas entre los siete y nueve años.

El tercer nivel abarca de los nueve a los trece años y refleja el abandono del esquematismo así como una mayor atención a las apariencias visuales. A este nivel el autor lo denomina *Realismo convencional*.

El cuarto y último nivel llamado *Diferenciación de las evoluciones individuales* se desarrolla en la adolescencia, generando una de estas dos situaciones: por un lado, la reducción de producciones gráficas abocadas al cese total; por otro lado, una evolución que, correctamente fomentada, puede dar lugar a producciones de carácter artístico.

A modo de cierre del apartado titulado *Estudios posteriores a 1927*, A. Machón (2009) realiza una breve conclusión donde señala la presencia de ciertos paralelismos entre los criterios empleados por las distintas teorías reflejadas en su libro *El dibujo de los niños*. Otro de los aspectos que recalca el autor es la imposibilidad de incluir el análisis de todos los estudios existentes sobre el dibujo infantil, puesto que la bibliografía sobre el tema crece día a día. De este modo, A. Machón (2009) justifica la exclusión de importantes estudios de orden pedagógico encargados de los enfoques copernicanos de la docencia artística en los últimos 25 años.

#### **4.4. La aportación bibliográfica de España al dibujo infantil**

Los estudios publicados en España hasta 1927 (fecha que A. Machón considera como periodo clásico) son escasos y de poca trascendencia internacional. El autor destaca dos de ellos: el *Manual de pedagogía del dibujo* publicado por Víctor Masriera en 1917 y el libro titulado *El Dibujo infantil* de Adolfo Maíllo escrito en 1928.

##### **4.4.1. Víctor Masriera**

El pedagogo barcelonés Víctor Masriera, autor de obras como el *Manual de pedagogía del dibujo* escrito en 1917, es considerada la primera obra española en su género. En sus publicaciones cita a autores como C. Ricci, Lamprecht, Kerschensteiner y Rouma, este último señalado por A. Machón como especialmente influyente para V. Masriera. Con una actividad dirigida a la formación de los maestros, V. Masriera enfocó su libro en aportar a la Educación Primaria unas orientaciones pedagógicas contemporáneas, tratando la pedagogía del dibujo de la forma más amplia posible.

En 1918, la Comisión Permanente del Consejo de Instrucción Pública proclama a la obra de V. Masriera (*Manual de pedagogía del dibujo*) de utilidad para las Escuelas Normales y las bibliotecas pedagógicas. Por último, A. Machón (2009) destaca la crítica de V. Masriera (1917) hacia la psicología moderna, a la que culpa de privar al dibujo de ser considerado una disciplina.

Basándose en Rouma, V. Masriera (1917) señala la *Etapas preliminar* abarcando desde el primer garabato hasta la creación del primer “esquema”. Dota de interés a esta etapa por encontrar en ella el inicio de los movimientos de la mano y la creación de relaciones visuales entre el dibujo del niño y el objeto real. Dentro de esta etapa describe el garabateo y la célula (figura cerrada), para finalizar con el descubrimiento, por parte del niño, de un parecido casual entre su creación y el motivo.

V. Masriera (1917) continua con una explicación del origen de la representación humana, asegurando que el niño comienza con la realización de unos esquemas llamados “renacuajos”, los cuales carecen de la representación del cuerpo humano como elemento aislado. Elemento que para el niño está incluido en dicha célula. A esta forma inicial le añaden los ojos, la boca, las orejas y finalmente el pelo (para las mujeres) y un gorro (para los hombres). Estas últimas partes resultan importantes, ya que marcan el inicio de la diferenciación.

En el momento en el que el niño comienza a representar el tronco como un trazo diferenciado, V. Masriera observa distintos métodos en su inserción: adición de una o varias líneas o agregar una forma debajo de la célula inicial. Finalmente, A. Machón (2009) menciona una afirmación realizada por V. Masriera respecto a la influencia de los conocimientos en la representación infantil; declaración que es mencionada en apartados anteriores en referencia a J. Sully (1895).

Para finalizar, se encuentra la *etapa de transición*, donde el niño pasa de enumerar términos a representar al humano de perfil. Continuando el autor con el análisis de la perspectiva, el dibujo del natural y los obstáculos que impiden una correcta docencia del dibujo a los niños.

#### **4.4.2. Adolfo Maíllo**

El maestro cacereño Adolfo Maíllo García publicó en 1928 un pequeño libro donde refleja la investigación de los dibujos realizados por niños de seis a trece años, llamado *El dibujo infantil (psicología y pedagogía)*. El propósito del autor trata de eliminar la metodología didáctica del dibujo basada en la copia de imágenes modelo. Por ello, decide realizar un estudio a través de la “encuesta colectiva”.

Para su ejecución, los maestros debían pedir al alumnado la realización de cuatro dibujos de distinta temática (árbol, casa, hombre y toro), con la condición de que el proceso permitiera la libertad plena y espontaneidad en el alumnado. El resultado fueron 2.000 dibujos provenientes de medios rurales y urbanos.

Las conclusiones a las que llegó A. Maíllo (1928) fueron dos. Por un lado, la existencia de unos estadios concretos iguales para todos los niños, los cuales marcan la evolución del dibujo. Para el autor estos estadios son: *adaptación del instrumento a la mano, emborronamiento, célula, el perfil y fisiográfico*. A. Machón no describe las dos primeras ya que, A. Maíllo no realizó ninguna observación por no haber obtenido participantes que se encontraran en esas etapas.

Por otro lado, A. Maíllo (1928) destaca un retraso de dos años reflejado en las producciones de los niños de seis años, a los que sitúa en la etapa del “renacuajo”. El autor continúa con una descripción del dibujo de niños de seis a trece años y destaca, según A. Machón (2009), la presencia de la representación humana de perfil entre los siete y nueve años.

Para A. Machón (2009) cabe destacar otro punto dentro de las conclusiones realizadas por A. Mañillo (1928), este es el relativo a las variables que influyen en el desarrollo del grafismo infantil. La primera, el *sexo*, donde las niñas demuestran mayor empleo de la decoración y la representación objetiva. Una segunda en referencia al medio, donde señala que los niños del medio rural pasan por los mismos estadios que los del medio urbano, pero a una velocidad considerablemente mayor.

#### **4.4.3. Estudios españoles posteriores a 1927**

A pesar de la escasez de investigaciones en estos años, A. Machón (2009) destaca la obra *El dibujo infantil en la antigua Escuela del Mar*, publicada en 1949 por Ángel Ferrant. En ella aparecen los comentarios realizados por docentes en relación al dibujo de niños entre cinco y doce años. El segundo libro destacado por A. Machón es *El arte de los niños* de Sebastián Gasch publicado en 1953, donde describe las etapas de Luquet y conecta el movimiento cubista con los dibujos propios de la etapa del realismo intelectual.

Más adelante, A. Machón (2009) expone la aparición del interés por la didáctica de la expresión plástica en el ámbito docente español. Este suceso lo asocia con la difusión, a partir de 1970, del libro *Desarrollo de la capacidad creadora* de V. Lowenfeld.

A raíz de este suceso, expresa A. Machón (2009), comenzaron a sucederse una serie de acontecimientos como la creación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) en 1981, o publicaciones como la de Luisa M.<sup>a</sup> Martínez García titulada *Arte y símbolo en la infancia* enfocada en el estudio del lenguaje a través del dibujo en niños entre cuatro y diez años.

## 5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha revisado la bibliografía relacionada con el dibujo infantil, aportada por Antonio Machón en el primer capítulo de su libro *El dibujo de los niños* publicado en 2009. Por ello, en este apartado se tratará de valorar los estudios sobre el dibujo infantil desde distintos enfoques.

Comenzando por un enfoque proporcionado por los artistas, se puede decir que fueron el detonante de que, a finales del siglo XIX, se manifestara la presencia del mal llamado “arte infantil”. La atención dirigida al estudio de las producciones infantiles se fue extendiendo gracias a los artistas influyentes de la época. Este hecho fomentó el acceso de otros enfoques al tema, como ocurrió con la psicología, la cual impulsó sus investigaciones hacia el estudio de la evolución psicológica y la personalidad de los niños.

Se puede indicar que es un acontecimiento positivo para el público infantil y la psicología, pero no tanto para el dibujo, puesto que su concepción quedó relegada a un segundo puesto. Se convirtió en una herramienta para la investigación de distintas disciplinas, negándole a esta la posibilidad de ser considerada una disciplina independiente. El enfoque instrumental aportado al dibujo infantil en la última década del siglo XIX se extendió a lo largo de gran parte de las investigaciones futuras, marcando así su reputación.

Junto a este interés psicológico aparece el científico, obstinado en relacionar las producciones de los niños con las creadas hace 25.000 años aproximadamente. Esto es algo que, desde mi punto de vista, se aleja bastante de obtener un conocimiento real del desarrollo del dibujo en los niños de la sociedad actual. Pues, si en la investigación de A. Maílló (1928), se encontraron diferencias en el desarrollo del dibujo de los niños en función de su entorno (rural o urbano), al compararlas con producciones gráficas de seres humanos del Paleolítico, los resultados reducirán su fiabilidad científica.

El último punto de los intereses que despertaron en la época fue el de la educación, recibiendo su mayor influencia de la *perceptivo-formal* con Rhoda Kellogg y la orientación *genético-evolutiva*, como bien se ha ido reflejando a lo largo del trabajo con autores como Lowenfeld. Respecto a este último autor, considerado el de mayor

influencia en el ámbito educativo, quiero destacar su interés por el desarrollo de la creatividad en los niños, hecho que a mi parecer ha quedado en el olvido de muchos.

Percibo en la docencia dirigida al alumnado de Educación Infantil, la necesidad de atender más al fomento de la creatividad así como centrar el desarrollo del grafismo en la práctica más que en la enseñanza teórica, tal como afirma Lowenfeld (1957).

Otro de los aspectos que considero conveniente destacar en este apartado se encuentra relacionado con las publicaciones sobre el tema realizadas por España. Como bien señala A. Machón (2009) estas fueron escasas, además he podido percibir la lenta difusión a España de las obras producidas en otros países. Esto me hace reflexionar sobre la presencia de un obstáculo asociado a una posible dificultad en la traducción de los estudios extranjeros debido a la baja importancia dada a los idiomas europeos por el régimen político vigente en la época.

Tal y como aparece reflejado en la Ley de Educación Primaria de 1945, en el artículo séptimo donde dice: *La lengua española, vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional.* Además, en el artículo veintiocho de esa misma ley, autorizan la creación de escuelas extranjeras enfocadas en exclusivo a niños extranjeros. Y, en caso de ser necesaria la docencia de algún otro idioma a alumnos españoles, se basará en los requisitos de las escuelas privadas teniendo siempre un docente español.

Para finalizar, quiero señalar la reflexión generada por los estudios de Vigotsky o Piaget donde afirman que el niño carece de intención representativa. Por lo que, si se entiende esta afirmación como cierta, las pruebas psicológicas basadas en la interpretación de dibujos como los estudios del psicólogo Carl Gustav Jung carecerían de validez. En consecuencia, considero necesaria la investigación del dibujo infantil como una disciplina más allá del carácter instrumental enfocado al estudio de otras áreas, permitiendo la regularización y divulgación de las etapas del desarrollo gráfico infantil.

## 6. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual: psicología del ojo creador*. Alianza. Madrid, España.
- Banks, R. T. (2015). *Drawing: The Art – Science Connection. Pens, Pencils, and Neurons*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Cooke, E. (diciembre de 1885 y enero de 1886). La enseñanza del arte y la naturaleza del niño. *Journal of Educaton*.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Ferrant, A. (1949). *El dibujo infantil en la Antigua Escuela del Mar (Encuesta)*. Garbí. Barcelona, España.
- Frontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Paraninfo.
- Garch, S. (1953). *El arte de los niños*. Producciones Editoriales del Nordeste. Barcelona, España.
- Giedion, S. (2003). *El presente eterno: una aportación al tema de la constancia y el cambio. Los comienzos del arte*. Alianza. Madrid, España.
- Jung, C. G. (1982). *Psicología y simbología del arquetipo*. Paidós Ibérica. Barcelona, España.
- Kellogg, R. (1979). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Cincel. Madrid, España.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung*. Gerber: Munich.
- Ley 1945, de 17 de julio sobre Educación Primaria. (Número 199 del BOE).
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina.
- Luçart, L. (1984). *Pintar, dibujar, escribir, pensar: el grafismo en el preescolar*. Cincel. Madrid, España.
- Luquet, G. H. (1981). *El dibujo infantil*. Editorial Médica y Técnica. Barcelona, España.

- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños* (p.189) [Fotografía]. Grandes temas: Cátedra.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños. Génesis y naturaleza de la representación gráfica. Un estudio evolutivo*. Grandes temas: Cátedra. Madrid, España.
- Maíllo, A. (1928). *El dibujo infantil (psicología y pedagogía)*. El Noticiero. Cáceres, España.
- Martínez, L. M.<sup>a</sup>. (2004). *Arte y símbolo en la infancia: un cambio de mirada*. Octaedro-EUB. Barcelona, España.
- Masriera, V. (1917). *Manual de pedagogía del dibujo*. Librería y Casa Editorial Hernando. Madrid, España.
- Mura, A. (1969). *El dibujo de los niños*. Eudeba. Buenos Aires, Argentina.
- Osterrieth, P. A. (1985). *Los modos de expresión*. (3<sup>a</sup> ed., Vol. 6). Morata. Madrid, España.
- Read, H. (1969). *Educación por el arte*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Ricci, C. (1978). *L'arte dei bambini*. Fògola. Turín, Italia.
- Rouma, G. (1947). *El lenguaje gráfico del niño*. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina.
- Sully, J. (1895). *Estudios de la infancia*. Londres, Inglaterra.
- Vargas, M. R. (2004). El dibujo como primera escritura del niño. *Revista Electrónica Educare*, (5), 91-103. <https://doi.org/10.15359/ree.2004-5.6>