

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA

FACULTAD DE BELLAS ARTES DE SAN CARLOS

- MÁSTER OFICIAL EN PRODUCCIÓN ARTÍSTICA -

- ESPECIALIZACIÓN: PRÁCTICA ARTÍSTICA -

¡Mancha!

Pintura, creatividad infantil y juego

ADRIANA PARDO BASANTA

DIR. GUILLERMO AYMERICH GOYANES

TIPOLOGÍA DE PROYECTO Nº 3

VALENCIA, JUNIO, 2011



AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fin de máster la dedico a mi familia y a mis amigos,
por estar siempre apoyándome y animándome
a seguir en este camino.

Gracias especiales a:

mis padres, por darme fuerzas; por su paciencia, apoyo y cariño
constantes.

*“Todos los niños nacen artistas, el problema es
seguir siendo un artista cuando crecemos”*

Pablo Picasso

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

- | | |
|---|-------------|
| 1.1. La creatividad | págs. 10-13 |
| 1.2. Origen de la investigación | pág. 14 |
| 1.3. Objetivos. La búsqueda de la libertad creativa en la infancia | pág. 15 |
| 1.4. Metodología. Investigación y práctica de las técnicas infantiles | págs. 15-16 |

2. DESARROLLO CONCEPTUAL

2.1. La infancia

- | | |
|--|-------------|
| 2.1.1. El desarrollo psicosexual | págs. 20-27 |
| 2.1.2. El desarrollo artístico | págs. 28-41 |
| 2.1.3. La mirada infantil. Su percepción del mundo | págs. 42-45 |
| 2.1.4. Educación y juego, desde el s. XIX | págs. 46-71 |
| 2.1.4.1. Los juegos educativos de Froebel | págs. 51-55 |
| 2.1.4.2. Ars combinatoria | págs. 55-61 |
| 2.1.4.3. Las vanguardias. La Bauhaus | págs. 61-63 |
| 2.1.4.4. Visiones de actualidad | págs. 63-65 |
| 2.1.4.5. Alternativas al sistema educativo | págs. 65-70 |
| 2.1.4.5.1. Arte-terapia | |

2.2. Creatividad infantil y Arte del s. XX.

2.2.1. Vanguardias históricas págs. 74-76

2.2.2. Segundas Vanguardias págs. 76-81

3. DESARROLLO PRÁCTICO. *Veo veo, ¿qué ves?* Pintura y juego págs. 82-115

3.1. De la pintura al grafismo garabateado: el collage; fondo/figura y desaparición

3.2. Del garabato al grafismo pictórico: el regreso de la pintura

3.3. Grafismo automatizado: subconsciente de tiza

3.4. Grafismo pictórico y gesto: la expresión de la pintura

4. CONCLUSIONES págs.118-119

5. BIBLIOGRAFÍA págs.122-126

1. INTRODUCCIÓN

Introducción

La creatividad

El siguiente texto es una investigación teórica y una reflexión artística sobre la creatividad en términos generales, y más específicamente en la infancia. Para derivar, con la aplicación de estos contenidos, en una serie pictórica personal.

En el segundo bloque, correspondiente al desarrollo teórico de la investigación, se tratan dos puntos clave: el tema de la infancia, por un lado, y el Arte del s. XX con influencias infantiles, por otro.

En el primer apartado de este, se trata de realizar, pues, una investigación sobre la infancia en cuanto a: su desarrollo psicosexual y artístico/creativo, a su reacción ante el mundo, y, finalmente, a la educación, haciendo un repaso por esta desde el s. XIX, siglo en el que se empezaron a realizar cambios en el sistema educativo, producidos por idealistas innovadores entre los que destacan Rousseau y Froebel, que introducen el dibujo y el juego en la educación como forma de activar su libertad creativa (término muy importante desde entonces). Todo este desarrollo teórico está basado en las teorías de grandes estudiosos del tema como Freud y Piaget en el ámbito del desarrollo, Paul Harris en cuanto a la imaginación, Vigotsky que estudia su visión del mundo, Gombrich y Arnheim que tratan el tema de la percepción, y Alison Gopnik, teórica y psicóloga que sigue investigando a día de hoy, como punto de vista innovador para apoyar y refutar la teorías de los anteriormente mencionados; entre otros.

En el segundo apartado se hace un breve recorrido por el arte del s. XX, viendo cómo distintas características de la infancia y del desarrollo artístico de la niñez, de las que se trata en el apartado anterior, influyen profundamente en los movimientos de vanguardia, como ya se irá prediciendo durante el desarrollo teórico.

Introducción

La creatividad

Y para finalizar, en la tercera parte, correspondiente al desarrollo práctico, se hará un análisis del propio trabajo pictórico/práctico, que pone de manifiesto todo lo estudiado en la parte teórica, haciendo hincapié en tres puntos fundamentales:

1. La libertad, riesgo y expresividad características de la creatividad infantil.
2. El juego y la percepción de la mirada, redundante en el título “*Veo veo, ¿qué ves?*”
3. La combinatoria, que hace que las 4 series, que a su vez, cada una de ellas, está formada por 4 obras, tengan interrelación entre sí, creando así un propio juego interno en cuanto a estructura y significado.

1.1. La creatividad

La palabra creatividad, deriva del latín “creare” que significa engendrar, producir, y está emparentada con la voz latina “crescere”, crecer; es este el punto de inflexión del término, ya que el ser humano no crea ideas que lo llevarán a nuevas soluciones, sino que recrea, utiliza las ya conocidas, las combina de una forma novedosa y esto lo lleva a soluciones originales (cuando se dice ideas, no sólo hace referencia a conceptos en sí, sino a materiales, colores, sonidos, movimientos, formas...).

Desde principios de la humanidad, se consideró la creación como atributo divino que era entregado a los “elegidos” como un don. Platón, por ejemplo, habla del artista como un instrumento de la divinidad, y Sócrates apoya esto diciendo que el don se posee por una inspiración movida por la ya citada divinidad. En 1938, Osborn acuñó el término “brainstorming” para referirse a ese don, a ese torbellino de ideas de la creatividad, pero no fue hasta 1950 que se empezó a estudiar alrededor de este tema, comenzando así una etapa científica de su estudio, que se da hasta nuestros días. Es J.P. Guilford el que sienta las bases fundamentales de esta en su conferencia: “*la creatividad*”. Para Guilford, la creatividad implica huir de lo obvio, de lo seguro, lo previsible, para producir algo que resulte novedoso; en 1965, en otra de sus conferencias, plantea que no es algo, como anteriormente se creía, que sólo tuvieran unos pocos, sino que está repartida entre todos en mayor o menor grado, según cómo cada uno ejercite su mente. “*Lo que permite distinguir a los individuos creativos son sus modos de emplear provechosamente las intuiciones, sentimientos y experiencias de la niñez*”¹, ya que como afirma Gardner en uno de sus libros más importantes sobre el estudio de mentes

¹ GARDNER, Howard. *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Edit. Paidós, 1995. Pág. 50

Introducción

La creatividad

creativas *Las cinco mentes del futuro*: “es en la mente del niño de 5 años donde se encuentra la cumbre más alta de la creatividad”; he aquí el punto de inflexión clave de este trabajo, en el que se trata de mostrar cómo en los niños está omnipresente la creatividad, esa libertad y espontaneidad tan ansiada en los artistas que lo dan todo por volver a ser uno de ellos. Esto queda constatado con la conocida cita de Picasso que dice al estar viendo una exposición de dibujos infantiles: “cuando yo tenía su edad podía dibujar como Rafael, pero me llevó toda la vida aprender a dibujar como ellos”². Son muchos los que teorizan sobre la creatividad desde que Guilford, por decirlo de algún modo, abrió “la caja de Pandora”; desde el propio Gardner, pasando por Marina que en 1993 dice: “la creatividad es la libertad, es la capacidad de negociar con nuestras limitaciones e invertir bien nuestros recursos”³. Csikzentmoholyi, otro de los destacados en este ámbito, en 1995, habla de la creatividad como “el estado de conciencia que permite generar una red de relaciones para identificar, plantear y resolver problemas de forma relevante y divergente”; y, por poner un ejemplo reciente, Esteban Manzano en 2010 publica un libro, pilar de esta investigación, en el que afirma que “la columna vertebral de la creatividad es asociar elementos, en apariencia dispares, de un modo nuevo, encontrando una conexión original entre estos”⁴. Es decir, como se puede observar desde 1950 hasta hoy en día, todos los teóricos rondan las mismas definiciones y términos para referirse a este hecho, quedando descartada la idea de genialidad creativa como don divino; y todos, aunque de distintos modos, hablan también de tres puntos importantes para el desarrollo de esta: la libertad, el riesgo y la espontaneidad; siendo estas tres las características fundamentales en los

² GARDNER, Howard. *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Edit. Paidós, 1995. Pág. 163

³ MARINA, J. Antonio. *Teoría de la inteligencia creadora* Editorial Anagrama, Barcelona, 1993. Pág. 113

⁴ S. MANZANO, Esteban. *La inteligencia creativa* Ediciones Aljibe, Málaga 2010. Pág. 93

niños, como se podrá comprobar a lo largo de este trabajo. Se trata de aplicar en el adulto tácticas infantiles para convertirse a uno mismo en un ser más creativo (idea base de la escuela de Bauhaus a desarrollar más adelante).

De todo esto habla Gardner en su libro *Mentes creativas* y un ejemplo muy adecuado para definir esta relación establecida entre el niño y el adulto, es una cita de Einstein que textualmente dice:

*“¿Cómo llegó a ocurrir que yo fuera el único en desarrollar la teoría de la relatividad? La razón, pienso que es que un adulto normal nunca se detiene a pensar sobre problemas del espacio y del tiempo. Estas son cosas que ya ha pensado de niño, pero yo me lo pregunté cuando ya había crecido. Me pregunté que tal sería viajar en un rayo de luz. Muchos niños hacen este tipo de preguntas, y desgraciadamente pocos adultos se atreven. Naturalmente yo pude profundizar más en el problema que un niño con dotes normales”.*⁵

Cabe decir que postular profundas semejanzas entre la mente del niño y la del adulto creativo, es un fenómeno muy reciente, podríamos decir, moderno. Fue Baudelaire, primer crítico de arte, quien escribiendo a mediados del s. XIX vinculaba explícitamente los dibujos de los niños con los de los artistas adultos, uno de los primeros en tratar el tema, apodando al niño “el pintor de la vida moderna”. Fue desde ese momento, que los artistas, escritores y otras personas creativas, mostraron un interés generalizado en los productos simbólicos de los niños pequeños,

⁵ GARDNER, Howard. *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Edit. Paidós, 1995. Pág. 105

Introducción

La creatividad

teniendo su auge a mediados del s. XX, sobre todo en la figura de Dubuffet.

Es conveniente recordar, una vez llegados a este punto, que cuando se habla de creatividad no solo se está refiriendo al ámbito de creación artística, como se mostró anteriormente también en el campo de las ciencias se habla de creatividad y en muchos otros ámbitos, y esto es importante recalcarlo. En nuestra sociedad las palabras Arte y creatividad están estrechamente relacionadas, pero no han de confundirse, ya que todo el Arte es creativo, pero no toda la creatividad Arte. Uno de los ejemplos demostrativos de esto está en los niños, ellos tienen el don de la máxima creatividad, espontaneidad y expresividad, pero no hacen Arte, pues ello requiere una complejidad e intencionalidad que los más pequeños todavía no tienen adquirida ni entienden.

La creatividad, como se ha venido diciendo hasta ahora trata de ligar ideas dispares para crear soluciones originales, “ars combinatoria”; de ahí que haya grandes artistas matemáticos que crean auténticas obras en las que todo tiene sentido por el juego interno de combinaciones, que haya grandes músicos pintores que relacionan el sonido de las notas en el espacio con reproducciones pictóricas, o que haya grandes matemáticos músicos⁶.

La creatividad es la libertad de arriesgarse y fallar para llegar al acierto, como dice un dicho popular gallego: “facendo e desfacendo vaise aprendendo”⁷. La creatividad es no dejar nunca de jugar.

⁶ Véase el caso de Pitágoras, ilustrado lacónicamente y pedagógicamente en el tierno capítulo de Disney titulado: *“Donald en el mundo mágico de las matemáticas”*. <http://www.youtube.com/watch?v=k-EGdsOzoD0> En dicho capítulo explican cómo sin matemáticas no puede haber música (se trata de un vídeo muy ameno en donde de una forma muy sencilla hablan de varios tipos de combinatoria, centrándose en cómo Pitágoras al relacionar las matemáticas con la música creó la escala musical actual)

⁷ *“haciendo y deshaciendo se va aprendiendo”*

1.2. Origen de la investigación

Esta investigación no está exenta de corte autobiográfico o autorreferencial, nace por una experiencia personal ocurrida hace aproximadamente dos años, cuando se da una pérdida de ilusión por pintar, aborrecimiento... el hecho de pintar era tan mecánico que escaseaba la expresión pictórica, y el involucramiento en ella. En palabras de Osho⁸, se trataba de una imitación técnica.

Por aquél entonces la obra personal que se estaba realizando, consistía en retratos de niños; un día, observándolos, se cayó en la cuenta de que lo que se necesitaba era volver a ese estado de niñez, de fantasías, ensoñaciones y libertad plena. Los niños pintan por necesidad, disfrutan de la pintura, la viven, la sienten. Fue así como llegó el abandono de los útiles y las formas de hacer habituales, para manchar, deshacer, romper... pintar con las manos, con el cuerpo, con los pies... En paralelo a esto, comenzó una investigación personal sobre la creatividad infantil, sobre sus formas de proceder, de entender la realidad, centrándose, sobre todo, en estudios psicológicos; siendo todo esto lo que desembocó en el proyecto teórico/práctico que se va a presentar a continuación.

De repente, su dinámica, en la que se ansía profundizar cada vez más, invadió todo, convirtiendo la producción personal en más libre y creativa. En esta dinámica profundizaremos a lo largo de esta investigación, pues

⁸ Psicólogo citado por Esteban S. Manzano. Hace una diferenciación entre el verdadero artista y el técnico diciendo: *“observa a un pintor pintando, esa es la diferencia entre un verdadero artista y un técnico. Si el pintor es un simple técnico que conoce la técnica de pintura, colores, lienzos, etc., y que realizó el aprendizaje, no funcionará con la cabeza, será un técnico. Pintará, pero sin poner todo de sí en la pintura. Observa a un verdadero artista que no es un técnico. Se ensimisma en la pintura, como borracho. No solo pintará con la mano, sino con la cabeza. Pintará con todo su ser, con sus entrañas, participarán sus pies, su sangre, sus huesos, todo en el participará. Puedes observarlo, verlo, sentir que está plenamente en su tarea, perdido. No existe nada más. En ese momento deja de ser. En ese momento de ensimismamiento absoluto no es hacedor; es un conducto, como si todo pintara a través de él”.*

Introducción

La creatividad

se trata del objetivo principal, conocer de tal forma las claves de su proceder, que nos podamos convertir en uno de ellos.

1.3. Objetivos La búsqueda de la libertad creativa en la infancia

Se pretende investigar las claves de la creatividad infantil, con el fin de aplicarlas posteriormente a la obra personal, provocando así que esta sea más espontánea, libre, y en definitiva, creativa. Para ello se realizará un estudio del desarrollo psicosexual infantil ligado a su desarrollo artístico, sin dejar de lado estudios tan importantes como el de su percepción de la realidad, del mundo, sus grandes dotes imaginativas, y el sentido de lo lúdico, omnipresente en la vida del niño.

Además de esto, se hará una investigación de cómo las claves creativas de los más pequeños, influyen en los movimientos artísticos del s. XX, ya desde las vanguardias históricas. Se pretende ver cómo los distintos conceptos de: libertad, ensoñación/fantasía, fragmentación, falta de perspectivas, simbolismo, etc., están presentes en la obra de distintos artistas. Para ello se hará un breve recorrido por el Arte del s. XX.

1.4. Metodología. Investigación y práctica de las técnicas infantiles

La metodología de investigación del siguiente texto se divide en dos partes fundamentales.

Partiendo del tema base que es la creatividad infantil, en la primera parte de desarrollo conceptual, se realiza una investigación, como anteriormente se mencionó, en torno al mundo infantil: forma de proceder, desarrollo, percepción del mundo, juego, educación, etc., y sobre cómo el

susodicho influyó en el Arte del s. XX. Todo esto basado en teorías de psicólogos pilares en estos temas como: Freud, Piaget, P. Harris, Gardner, Vigotsky..., filósofos como Huizinga, y artistas como Miró o Dubuffet, sin pasar por alto algunas de las teorías escritas por Leonardo da Vinci en sus tratados de la pintura que parecían predecir lo que pasaría siglos más tarde de su fallecimiento.

La segunda parte es el desarrollo práctico en el que se aplicarán conceptos estudiados en el apartado anterior, con el fin de crear, como anteriormente se recalcó, una obra espontánea y libre. Este apartado, tiene suma importancia, ya que apoya la teoría investigada, y parte de ella, y como bien dice Arnheim: *“Yo creo que la buena teoría del arte, debe oler a taller”*⁹.

⁹ ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*, Edit. Alianza Forma, 2010. Pág. 18

Introducción

La creatividad

2. DESARROLLO CONCEPTUAL

La infancia

El desarrollo psicosexual

2.1. La infancia

La palabra infancia proviene del latín *infans-tis*. Se formó con el prefijo privativo in-, antepuesto a -fante, que era el participio presente del verbo *fari* “hablar”, es decir, que *infans* significaba literalmente “no hablante”, era un niño tan pequeño que todavía no hablaba. Este término *infancy* solo se sigue conservando con este significado en el inglés, ya que en nuestra lengua se le llama así al período entre el nacimiento y el comienzo de cambios hormonales que definen lo que será la pubertad. La infancia es, pues, el período en el que el niño todavía no “desarrolló” y todavía no tiene una comprensión general del mundo. Se considera infancia hasta los 7 años de edad.

Alison Gopnik, en su libro *El filósofo entre pañales*, habla de la infancia como un período específico de desarrollo en el que los seres humanos jóvenes dependen de forma excepcional de los adultos, y, ¿por qué se pasa un período de infancia? La respuesta es porque un animal que depende del conocimiento de generaciones pasadas tiene que tener tiempo para adquirirlo todo, y a la vez tener tiempo para ejercitar la ágil imaginación característica de esta etapa e imaginar otras posibles formas de mundo para un futuro mejor, o sino, al menos, distinto.

2.1.1. El desarrollo psicosexual

Aunque en primera instancia parezca que el desarrollo psicosexual infantil no tiene que ver con el Arte y el desarrollo artístico, si tiene que ver, y mucho. En este apartado se profundizará en la cuestión de dicho desarrollo, basado en las teorías de Freud, y haciendo un paralelismo particular entre niños y artistas, viendo como en sus obras, también está patente cierta carga sexual.

La infancia

El desarrollo psicosexual

Habiendo demostrado la importancia de la sexualidad en la motivación de la conducta humana en general, Freud llamó la atención sobre los factores sexuales que sostienen la vida creativa. En su opinión, los individuos creativos se inclinan a sublimar gran parte de su energía libidinal en forma de ocupaciones secundarias, como puede ser la pintura (y como se verá en algunos artistas, por ejemplo en la figura de Pollock); esto se irá mostrando a lo largo de este apartado, aplicado a niños y artistas. Porque sí, es cierto (afirma Freud), los niños tienen instintos sexuales, a pesar de que mucha gente piense en ellos como asexuales, siendo esto por lo que estudió la teoría de su desarrollo, para poder demostrarlo y verificarlo.

En cuanto se toma contacto con el mundo, se empiezan a tener instintos sexuales, aunque dicha manifestación infantil no conoce ningún objeto sexual. En primera instancia los niños son sexualmente autoeróticos, pues encuentran satisfacción en su propio cuerpo a través de la experimentación de distintas sensaciones. Debido a esto, su fin sexual existe siempre bajo el dominio de una zona erógena que varía dependiendo de la etapa de la infancia en la que se encuentren. Existen en ellos 3 etapas o fases de masturbación, así denominadas por los expertos en este ámbito.

1. Fase de lactancia, de 0 a 4 años. La fase de lactancia es la primera fase de masturbación que a su vez está dividida en 2. La que se da primeramente, tiene como zona erógena la boca; el hecho de chupar sin fin de absorción (el chupete, distintas partes del cuerpo, o incluso cualquier objeto), es uno de los primeros gestos de manifestación y experimentación sexual. La segunda de las fases desplaza el placer a la zona anal, una zona de intensas excitaciones en la infancia; en esta etapa, para producirse placer, los niños retardan el hecho de la excreción hasta que les produce dolor y contracciones fuertes de los músculos que

a su vez produce un movimiento en las mucosas, lo que hace que sientan un inmenso placer¹.

En resumen: en esta etapa, el niño siente placer con procesos que se repiten constantemente: el hecho del chupeteo, por un lado, y el hecho, íntimamente ligado a este acto, de tocar de forma continuada todo cuerpo, objetos, etc. Por esto, por la necesidad del tacto/contacto continuo con los materiales, es por lo que tienen tendencia a embadurnarse con todo tipo de sustancias que se encuentran azarosamente, como chocolate, tierra, pintura... o incluso con excrementos y babas. Hacen esto de forma casi obsesiva, para producirse así un "orgasmo continuo". Es por esto, por esa ansia de movimientos repetitivos y tacto, como se verá más adelante en las fases del desarrollo del dibujo, que a esta edad se siente la necesidad de garabatear constantemente, con fuerza y mucho énfasis, y con cualquier material, sobre todas las superficies a su alcance: papel, suelo, paredes...

2. Fase de florecimiento de la actividad sexual o fase fálica, a los 4 años. En esta fase, el objeto sexual está en los genitales, y se caracteriza por un lado por la falta de pudor, ya que en ella los niños sienten placer por enseñar su cuerpo y ver el de los demás, gestos que hacen continuamente; sin olvidar, por otro lado, el ya mencionado placer por el hecho constante de tocar (tacto repetitivo).

3. Fase de masturbación. Esta etapa se da en la pubertad, ya pasado el período infantil, por lo tanto no procede ser desarrollada en esta investigación.

¹ Freud habla aquí del principio de sadomasoquismo, tema que no procede ser desarrollado en este apartado

La infancia

El desarrollo psicosexual

En la primera etapa de la vida de los niños hasta los 7 años de edad que abarca la fase de lactancia y la fase de florecimiento de la actividad sexual, las excitaciones que experimentan son mecánicas y vienen dadas por la estimulación sensorial, la cual se produce a través de la actividad muscular. Como ya se mencionó anteriormente, los niños en esta fase son autoeróticos, hasta que descubren en el juego y en la pintura la primera experiencia no autoerótica, es decir, encuentran el placer fuera de su cuerpo, algo totalmente novedoso para ellos. Como se menciona, esta experiencia viene dada por la interacción con el medio (las pinturas, por ejemplo) o con otros niños (los juegos de lucha serían un ejemplo), y tiene una relación muy fuerte con el acto sexual. ¿Por qué? Porque en estos procesos lo que prima es la actividad muscular, la implicación del individuo en la tarea a realizar... y muchas otras razones que se irán desvelando a lo largo del desarrollo del tema. Cuando un niño pinta, aprieta las ceras, las rompe, pinta en paredes, suelos, cambia de posturas, incluso se pone colorado por el esfuerzo... ¿No se está acaso ante un kamasutra pictórico? Se trata de una relación entre el niño y su obra, es como si mantuvieran una lucha constante... el hecho de pintar, manchar, garabatear y rayar con fuerza, el hecho de mancharse con la pintura, fusionarse con ella, todo eso, les produce un placer, calificado por Freud como: orgásmico. ¿Es realmente para ellos el acto de crear un acto sexual? ¿Cuándo hacen garabatos están intentando transmitirnos ese goce pleno?

Llegados a este punto, es conveniente parar para hacer un paralelismo con un artista muy conocido, innovador en su época, que se sumerge también en sus pinturas, que juega (ya que en sus obras es muy importante el azar), que pinta sobre el suelo porque el mismo declara: *“Lo hago así porque me siento más parte del cuadro, aquí puedo moverme*

*alrededor de él e incluso meterme en él*²; se está hablando, como no podía ser de otro modo, de Jackson Pollock. Pollock, al igual que los niños, utiliza la pintura como fuente de encaminamiento de su furia interna, de sus sentimientos, de su subconsciente; luchaba con la pintura, jugaba con ella, convirtiéndose así, ese hecho, en un gran sustituto de la actividad sexual, o sino haciendo alusión a ella. Cuando se habla de Pollock en este punto, se está haciendo referencia a sus obras más conocidas, las pinturas realizadas con la técnica del dripping, técnica que reinventó, en 1947, basándose en procedimientos de indios nativos americanos. El dripping fue la cima exitosa de sus obras. Encasillado en el grupo de expresionistas abstractos, Pollock defendía una pintura como proceso, como expresión, hablando, así pues, de la necesidad de expresarse a través del acto inmediato y espontáneo de pintar; siendo esto también la base del arte de los niños, sobre todo en su primera etapa, que se verá más adelante, la del garabateo. Con el placer de pintar, con la lucha, cesa la excitación, y la excitación acaba al finalizar la obra. El orgasmo de Pollock llega con su última salpicadura de un lienzo...³

Con la salpicadura en el lienzo, pero de su semen, es como Duchamp, en 1946, pintó su obra *Paysage fautif* (Paisaje defectuoso); llevando a la cumbre la propia masturbación como hecho pictórico, pues se trata de

² Arnheim, Rudolf. *Arte y percepción visual*. Citado por Pollock. Edit. Alianza Forma, Madrid, 2010. Pág. 46

³ Todo este contenido (de Pollock y la expresión del niño a través del garabato innato), se relaciona directamente con la obra *"Chocolate, molinillo"* de Chelo Matesanz, en la que un muñeco (juguete de niño) se va desplazando por una superficie disparando pintura por su pene gracias a un movimiento masturbatorio que le aplica constantemente la artista. Es muy interesante esta obra porque no solo habla del juego y el azar como parte muy importante en el arte, sino que profundiza más mostrando la relación entre el expresionismo abstracto y el juego de los niños, haciendo también referencia al impulso sexual de unos y otros. Esta obra es como una conclusión, de lo que se estuvo indagando hasta ahora ya que abarca: lo lúdico, el sexo, y la relación entre niños y artistas (movidos por unos mismos instintos sexuales).

La infancia

El desarrollo psicosexual

una obra realizada con líquido seminal (realizada en Astralon, con el respaldo de raso negro).

Dalí, es otro de los artistas de gran mención en relación a la masturbación, el erotismo y lo sexual. Según sus escritos, él define el erotismo como la comunión de alma y espíritu con el fin de trascender la realidad carente de un sentido explícito, que solamente puede ser transformada por él mismo. El erotismo está dispuesto de tal manera, que Dalí lo entiende como un juego complicado, un arreglo de dimensiones psicológicas, estéticas, sexuales y religiosas. Dicha estructura estará compuesta por aparentes ambigüedades, sinsentidos y contradicciones; no obstante, todo ello conduce a una definición sofisticada del erotismo. Con Dalí, el erotismo va más allá de lo meramente sexual, logra instalarse en un ambiente de misticismo y contemplación que se compagina con la sensibilidad y la inteligencia. El erotismo es una manera de comprender el mundo, al ámbito personal del propio Dalí, y así lo muestra en sus obras, las cuales poseen una gran carga sexual.

Otros muchos artistas tratan también en sus obras el tema masturbatorio, pero ya no aplicado a la pintura, como es el caso de Mathew Barney con su proyecto personal *Cremaster* que posee una gran carga erótica. Este artista, a su vez, participa en el proyecto "Destricted" en el que artistas y cineastas de primera línea comparten temática sexual diluyendo las fronteras entre lo erótico y lo pornográfico y entre el cine/séptimo arte con cine/Arte. También es importante mencionar en relación a lo infantil, al tacto/contacto con el material, el trabajo, con excrementos y secreciones varias, de Mike Kelley, artista conocido, sobre todo, por sus obras en torno a la perversión. Obras escultóricas como las de los hermanos Chapman, hacen evidente también este sentido de lo pornográfico, lo sexual, en la infancia y adolescencia.

Llegados aquí y como ya se empezó a entrar en la materia de la expresión, es conveniente pasar al siguiente punto en el que se tratarán las distintas etapas del dibujo infantil para poder seguir indagando en su desarrollo, en su forma de pensar, de reaccionar ante el mundo, y ver cómo expresan esto aplicando los distintos discursos plásticos que poseen. Todo este tema se abarcará siempre sin dejar de lado a los artistas, con los que se seguirán haciendo paralelismos para encontrar los diversos puntos en común.

La infancia

El desarrollo psicosexual

2.1.2. El desarrollo artístico

*“El dibujo constituye una actividad específicamente infantil,
ya que el adulto, si no es artista, no dibuja”*

(Widlöcker)

Para profundizar en este apartado, además de los ya mencionados estudios de Freud y Piaget, entrarán a formar una parte importante de la investigación las teorías de Gopnik, H. Gratiot – Alphanthey, Arnheim y Paul Harris, así como también seguirá presente la aportación de la teoría de Gardner.

En el libro *“Mentes creativas”*, Gardner, se centra en la etapa de la infancia, poniéndola en relieve como sumamente importante en el desarrollo de las personas, y hace, en todos los capítulos (en los que habla de mentes privilegiadas como Picasso, Einstein, Gandhi...), hincapié en la importancia y gran relevancia de la creatividad en ella. Afirma que los niños son creativos de por sí, ya que sin precisar estímulo alguno ya adoptan una actitud creadora. No sólo Gardner desarrolla este tema, Arnheim lo estudia también a fondo. Hablan de los niños como grandes investigadores, haciendo hincapié en sus dotes curiosas, y poniendo en auge la importancia del juego y de la imaginación para una vida plena en este sentido.

Todo dibujo o pintura es una expresión de la persona que lo realiza. Los garabatos los de los niños no son simples grafismos, sino que hablan a través de ellos, lo único que hay que hacer para entenderlos es tratar de escuchar con sus mismos oídos.

La infancia

El desarrollo artístico

Cabe señalar, como algo fundamental en el dibujo infantil, sobre todo en el que se da a partir de la segunda etapa de desarrollo, que predomina en ellos la teoría de simplificación simbolista, algo también dominante en la cultura egipcia y en el Arte primitivo. Dicha teoría se refiere al hecho de aprehender una forma y esquematizarla mentalmente quedándose solo con los rasgos salientables, con el concepto. Esto se ve cuando, por ejemplo, se le dice a un niño: “dibuja a papá”, es curioso cómo todos los papás se parecen, pues lo que hacen es dibujar/representar los requisitos generales del término hombre, no importa si el pelo es largo o corto, o si suele vestir camisas azules o blancas, ellos con dibujar una cabeza con ojos, nariz y boca, y un cuerpo con sus extremidades (aunque en algunos casos se verá que estas están ausentes) ya se dan por satisfechos quedando así concluido su dibujo, pues con eso representan el esquema mental de hombre. Esto no quiere decir que no sepan distinguir la realidad, pues cuando ven a su padre, sí saben distinguirlo de otros. Este es un punto fundamental de diferenciación entre el dibujo del niño y el del adulto no creativo, ya que los artistas abstraen conceptos de un modo similar. Los niños y artistas representan de tal forma, que con cumplir sus necesidades de representación, es suficiente, llegando de este modo, en algunos casos, a la abstracción; mientras que el adulto (no creativo), a la hora de dibujar, tiende a dar un mayor número de detalles, intentando llegar a la perfección. Una obra artística que se relaciona directamente con esta idea de la teoría simbolista es la de Rothko, sus cuadros de manchas rectangulares y cuadradas estén realmente mostrando un paisaje con árboles, y aunque la gente no lo vea, él cree que está perfectamente representado lo que quiere mostrar y satisface sus necesidades con esta pintura, en la que también está aplicada la ley de la simplicidad.

Estas dos teorías, la simbolista y la de la simplicidad, aplicadas en las pinturas de niños y artistas, están directamente relacionadas con el tema

de la percepción. La percepción es el proceso mediante el cual se obtiene información del entorno. No se trata de una respuesta rígida, sino que es una creación de la mente y está totalmente condicionada por la predisposición que esta tenga a ver algo, es decir, normalmente se proyecta en una mancha (se percibe) algo que se hace familiar (esto tiene mucho que ver con la teoría del realismo fortuito de Luquet que se presentará más adelante cuando se traten las etapas de desarrollo creativo), denominado, este hecho, por los psicólogos de la Gestalt *principio de pregnancia* que afirma la tendencia perceptiva de adoptar las formas más simples y reconocidas. La Gestalt (surgida en Alemania en el s.XX), estudió profundamente todo el tema de la percepción, teniendo como lema principal “el todo es más que la suma de sus partes”, y fijando los 7 principios de percepción como son: el de semejanza, de proximidad, de simetría, de continuidad, de dirección, de simplicidad y de relación de figura y fondo (base fundamental también del proyecto práctico que se expone). Son muchos los artistas que trabajan con la percepción y que crean nuevos métodos de pintura para jugar con ella, como por ejemplo Cozens, con su método de “manchado”. Este método consiste en realizar manchas accidentales/azarosas de tinta para sugerir un motivo de paisaje, desafiando así deliberadamente a las formas tradicionales de hacer y enseñar arte. Este modo de trabajo con la mancha y la percepción no es algo “reciente”, sino que ya Da Vinci, en su Tratado de la pintura, había reflexionado sobre este tema, llegando a decir que si se contempla un muro se pueden observar infinidad de formas, rostros, paisajes, etc.; como dato curioso, decir que fue Mantegna, en el s. XV, uno de los primeros en representar rostros en las nubes de sus cuadros. En el s.XX, la percepción, se convirtió en un tema muy común en el Arte, y son pocos los que no tienen en cuenta alguna de las leyes perceptivas para la composición de sus obras, puesto que cada vez está más presente el juego de interacción con el espectador. Esto lo sintetiza Gombrich con una cita muy acertada: *“El artista que desea representar una cosa real no*

La infancia

El desarrollo artístico

*empieza abriendo los ojos y mirando, sino tomando colores y formas y construyendo la imagen requerida*¹ (recordando de nuevo al quehacer infantil).

Es preciso hacer un inciso en este punto, antes de adentrarse en las ya citadas etapas del desarrollo artístico infantil, para mencionar, ya que se está hablando de percepción y abstracción de conceptos, el libro *Moncho e a mancha*². Se trata de un cuento para los más pequeños, en el que Kiko Dasilva habla del concepto de abstracción de una forma muy sencilla. Cuenta la historia de Moncho, un niño al que le gustaba dibujar, que un día pintó accidentalmente una mancha y quiso saber qué era lo que acababa de representar; para ello, salió a la calle con su dibujo y comparó todas las formas que se encontraba con su mancha; finalmente, paseando por el campo, se dio cuenta de que su mancha era la mancha de una vaca. El libro concluye diciendo que hoy en día Moncho es un pintor muy reconocido, del que todo el mundo piensa que simplemente pinta manchas, pero Moncho sabe ¡que está pintando vacas! (una forma fácil y sencilla para explicar lo que es el arte abstracto, la teoría de la simplicidad y el simbolismo, a la vez que trata el tema de la percepción).

Sin más preámbulos, se procede, pues, a hablar de las distintas etapas de evolución del dibujo infantil de las cuales se mencionarán los aspectos principales que caracterizan cada período.

Antes de esto, y con el fin de aclaración, he aquí un esquema claro y sintetizado de las principales ideas.

¹ GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusión. Estudios sobre la psicología de la representación pictórica* Editorial PHAIDON, China, 2008. Pág. 332

² DASILVA, Kiko. *Moncho e a mancha*. Edit. Kalandraka, Pontevedra, 2001

1. **Garabateo:** 1 a 3 años. Hacen trazos por simple actividad motora. Entra en juego la función simbólica.
2. **Estadio lineal:** 4 años. Intención figurativa manifiesta. Vocabulario gráfico (esquema) para la comprensión del dibujo.
3. **Simbolismo descriptivo:** 5-6 años. Intención figurativa. Intento de representar el movimiento y el espacio.
4. **Realismo:** 7 a 9 años. Intención figurativa. Representación más anecdótica y más realista.
5. **Realismo visual:** 10-11 años. Más empeño de representación. Apariencias visuales. Abandona el esquematismo. Fallo en las proporciones.
6. **Fase de represión:** 12 a 14 años. Ensayos de 3D. Particularización de temas representativos. Reproducción de objetos.
7. **Reviviscencia artística/agotamiento:** 15 a 17 años. En unos desaparición del dibujo; en otros evoluciones, y siguen líneas individuales.

Puesto que en este proyecto se trata de los niños de hasta los 6 años de edad, se ahondará en las tres primeras etapas, que son las que hacen referencia a este período de la infancia.

La infancia

El desarrollo artístico

En primer lugar está el período del garabateo (de 1 a 3 años de edad), en el que lo más destacable es el trazado como principal actividad motora; esta actividad motora que implica repetición y el hecho de dejar huellas continuamente, tiene relación directa con la fase de desarrollo que están pasando los niños en ese momento, la fase de lactancia, vista anteriormente, en la cual se hacen visibles estos síntomas. El garabateo, las manchas y los rallones, no tienen todavía ninguna función figurativa, lo que hacen lo hacen por expresar, por dejar huella, siendo esto una evolución del hecho de esparcir comida por distintas superficies, el tirar arena, escupir... todo tiene un mismo objetivo común; el placer de ver como una acción realizada por ellos queda marcada en algún sitio de una forma determinada. Se trata de un garabateo desenfrenado.

Reflexionemos. Se está hablando de una etapa en la que los niños son totalmente libres, no buscan la representación figurativa o simbólica, no están condicionados por nada, no respetan los límites del papel y mantienen una lucha continua con su obra, descargando su furia, deseos, y su subconsciente en ella, el cual sale en forma de color y queda impregnado en la superficie. Se está hablando de niños, pero con estas mismas pautas, se podría estar hablando también del Expresionismo abstracto (ya citado anteriormente en la figura de Pollock), pues son estas las pautas claves que rigen a los artistas de este movimiento; lo azaroso, la pura expresión. Cuando, en una entrevista, se le preguntó a Pollock por su forma de trabajar declaró: *“Yo pinto sin realizar trazos preliminares. Mi pintura es inmediata. Mi forma de pintar es la manifestación natural de una necesidad. Quiero expresar mis sentimientos, no ilustrarlos”*. Con esto lo dice todo, y no sólo de su obra, sino del Arte abstracto en general, de la pintura automática, y de la pintura de los informalistas. Se trata de la importancia de la intención, del querer decir, del sumergirse en la materia, sentirla, del tacto, del contacto.

Retomando el tema. A la edad de 3 años, inmersos todavía en esta fase de garabateo, de repente, los garabatos, las líneas, las manchas, empiezan a tomar función de símbolo, y los niños empiezan a descubrir en ellos formas que les son familiares al mundo real, naciendo, así, la representación; lo que se desarrolla en la tesis del realismo fortuito de Luquet. Esta tesis afirma que un día el niño fijándose en las manchas ve un gran parecido entre un trazado y un objeto real, y se da cuenta de la representación que supone de la realidad; desde ese momento, el niño siempre representará esa cosa/objeto/persona de esa forma, con esos rasgos, por lo tanto se puede decir que la constatación de una similitud formal accidental lleva de algún modo a la representación deliberada (ejemplo visto claramente en el libro *“Moncho e a mancha”*). El hecho de encontrarle un significado a una mancha, hace que, de repente se obsesione con ello, y lo intente buscar en todas las líneas que hace, ayudándose de la palabra para justificar la representación visual y poder verificar, o hacer notorio, el qué está representando. Esto más bien ocurre ya al final de esta etapa, poniéndose, pues, claramente de manifiesto la intención representativa del niño, y refutando así las teorías intelectualistas que afirman que los niños trabajan con abstracciones mentales, puesto que como está claramente demostrado no lo hacen así, por lo menos desde que empiezan en la etapa más figurativa que se da ya a partir de los 4 años; si así fuera, y pintaran de pensamientos abstractos, sus dibujos no tendrían nada que ver con la realidad, como ellos afirman constantemente poniendo nombre/denominando a todo lo que hacen. Cuando se adentran un poco en la etapa más representativa, y empiezan a experimentar con formas y color se enfrentan a la labor de inventar la forma de representar los objetos de su experiencia dentro de un medio determinado; y aquí entran en una crisis mental y física porque no saben hacerlo. Ellos entienden el concepto que han de representar, pero les es muy complicado llevarlo a cabo, puesto que son técnicamente

La infancia

El desarrollo artístico

incapaces de reproducir lo que perciben, pues no tienen un control motor completo todavía.

Se llega, así, a la segunda etapa. Se trata del estadio lineal (4 años de edad). Esta es una fase donde la intención figurativa está claramente manifiesta, es decir, los niños pasan de la libertad de expresión y del trazo sin fondo alguno más que el de dejar huella, a la espontaneidad controlada, y al deseo de representación figurativa de distintos elementos; por lo tanto, su libertad se ve, en cierto modo, acotada. Aún así, siguen caracterizándose por la abstracción simbólica de formas y conceptos, lo que dota a sus dibujos de una gran capacidad imaginativa/creativa. Precisamente por esa falta de representación real, el niño comete en sus dibujos ciertos “errores”, dicho entre comillas porque a veces son aciertos reales, que dan otro carácter al dibujo; uno de los “fallos” más notables que se puede apreciar, está en el tamaño de las cosas (en este momento se encuentran bajo la influencia de la representación real y representan árboles, personas, casas, mascotas...), ya que aplican a sus dibujos una perspectiva jerárquica, por la cual dibujan más grande lo más importante para ellos, pudiéndose ver así, animales más grandes que casas, o incluso personas con cabezas desmesuradas (para poder mostrar, por ejemplo, una sonrisa grande); con esto rompen con el planteamiento ilusionista de la representación visual, que indica que toda imagen representará los tamaños de los objetos a escala tal y como estos son. Hasta ahora se estuvo hablando en casi todo momento de la representación de lo real, pero es importante hacer hincapié en que todo lo real, como anteriormente se dijo, está sostenido también en la representación de un mundo imaginario muy propio de ellos; de ahí las representaciones tan comunes de monstruos, bosques, lugares de ensoñación... mezclados con representaciones (objetos/personas) del mundo real, de la vida cotidiana.

Para realizar sus dibujos, los más pequeños se apoyan en distintos esquemas formales, siendo la base de estos los círculos y las líneas rectas (denominadas: bastones), debido a que son las formas más simples y sencillas de representación. La forma circular no perfecta, es la más empleada por el niño, para todo; el círculo no sólo representa cosas redondas, sino que representa la “cosicidad”, y esto es siempre así hasta que se articulan otras formas como cuadrados, triángulos... Gombrich define este “fenómeno” de este modo: *“Un círculo solo es tal, cuando cabe la alternativa de un triángulo”*. Pero, he aquí una aclaración de términos, la forma circular es, para los niños, más que una línea, una delimitación de un espacio, por lo tanto la línea más simple que emplea el niño para dibujar es la recta, aunque para ellos hacerla recta es muy difícil, pues suelen ser zigzagueantes y la variedad de formas que producen es ilimitada.

Una vez en este punto y con las descripciones técnicas dadas, reflexionemos sobre lo dicho: representación de lo real e imaginario (onírico, emociones...), formas simples de círculos y líneas, y jerarquía de tamaños; ¿de qué se puede estar hablando, pues, a parte del arte infantil? La respuesta es muy sencilla: de la pintura surrealista, y si se quiere acotar un poco más, de la figura de Joan Miró.

Por último, para cerrar este apartado, cabe hablar de la tercera etapa del dibujo infantil, la etapa del simbolismo descriptivo (entre los 5 y los 6 años). Se trata de un período en el que ya hay una intención figurativa clara. Con el fin de intentar detallar al máximo lo representado, los niños remarcan los bordes de las figuras u objetos y todo aparece como algo “cerrado”. Es muy importante mencionar que sigue presente en sus obras la perspectiva jerárquica, aunque esta se irá substituyendo poco a poco por un intento de representación espacial real (pues el tema principal de sus dibujos comenzará a ser escenas de la vida cotidiana). Para la representación del espacio, escaparán, pues, de la ley de la

La infancia

El desarrollo artístico

planicidad en la que estaban involucrados, consistente en una representación directa del espacio con una distribución fortuita, para así pasar a dar fondo a sus paisajes con el uso de la perspectiva. Con esto, empezará a aparecer en todos sus dibujos una marcada línea de horizonte a la que más adelante fugarán todos los objetos. Con este intento de representación espacial, surgen diversas “crisis” a la hora de dibujar distintos objetos, porque no asimilan realmente lo que ven, por ejemplo, para representar un cubo desde cierto punto de vista el niño deberá dibujar formas no cuadradas, y para así hacerlo ha de aceptar antes la paradoja de que el cuadrado no se representa con formas cuadradas según desde donde se mire, algo que normalmente no entienden creando así un conflicto interno entre lo que ve y lo que sabe, de ahí que el resultado acabará siendo fallido. Quizás es a esto a lo que se refería Picasso cuando decía que la pintura era una mentira que decía la verdad. Aparece también, en esta etapa, la representación del movimiento, para la cual utilizan infinidad de trucos; uno de los más recurridos es el empleo de líneas diagonales, que muestran inclinación (por ejemplo, un cuerpo doblado no son ya dos partes que se juntan sino que es un solo perfil que se dobla), otro truco es el del alargamiento de distintas partes del cuerpo, si por ejemplo alguien está caminando, de repente tiene las piernas muy largas, si dos personas van cogidas de la mano, se alargarán al máximo sus brazos haciendo así hincapié en ese movimiento; a veces incluso van más allá, y en vez de representar el objeto en sí moviéndose, hacen las líneas garabateadas del movimiento que se produce, es decir, si por ejemplo van a representar a un hombre cortando con una segadora, en vez de dibujar la segadora, dibujan un remolino (garabatean de forma helicoidal) que simboliza el movimiento de esta por el campo; este tipo de representación del movimiento, es una característica muy propia de los niños, y no lo hacen sólo cuando dibujan, sino que también lo hacen cuando están hablando, para explicarse; este es el denominado movimiento descriptivo, se trata como se puede

deducir, de una espontaneidad controlada por la intención de imitar propiedades de las acciones o de los objetos; dichos ademanes de movimiento suelen hacerlos con los brazos, por ejemplo para simbolizar lo “graaaaaaaaaaaaaande” que es un objeto; y el dibujo que se hace en el aire, como dice Arnheim, no está muy lejos de hacerse sobre el papel, la arena... incluso cuando llevan al papel el movimiento, su cuerpo se mueve en ese sentido al estarlo dibujando. Otra de las características más destacables de esta etapa es la aparición de los dibujos radiografía, que surgen por el intento del niño de dar todo tipo de detalle en su representación; en ellos muestran, como su propio nombre indica, una radiografía del objeto o persona que están representando, esto es, el interior y el exterior a la vez, en un mismo dibujo, por ejemplo si dibujan una casa nos muestran el interior: la cocina por ejemplo y como el niño está comiendo, a la vez que la estructura exterior, si dibujan una embarazada muestran el bebé dentro de la barriga, etc. Este tipo de dibujos radiografía, están muy presentes en obras de muchos artistas como Man Ray, Moholy Nagy (con sus Rayogramas), Max Ernst, entre otros, y el reciente Wim Delvoye, que a su vez también encaja en el apartado sexual con la serie “*Butt*”, rayos x de pornografía y masturbaciones.

En resumen se trata de una etapa plenamente figurativa con intento constante de una representación de la realidad en todos sus aspectos: en cuanto a movimiento, representación espacial, perspectivas... lo que hace que cada vez su libertad se vea más acotada, y no sólo por ese intento constante de representación y justificación/afirmación de sus dibujos mediante palabras, sino también por la influencia de la educación. Esto lo define Kris Ernst cuando dice que: “*la búsqueda de gratificación inmediata destruye el producto de la inventiva*”³.

³ ERNST, Kris, *Psicoanálisis del arte y del artista*, Edit. Paidós, Argentina, 1955. Pág. 43.

La infancia

El desarrollo artístico

Todos estos cambios notorios en el progreso artístico de los niños, dicen muchos psicobiólogos estudiosos del tema, que están relacionados, también, con los cambios producidos por el desarrollo de su cerebro. El cerebro está dividido en dos hemisferios: el derecho y el izquierdo, y cada uno tiene distintas funciones adjudicadas; por un lado la parte izquierda es verbal, analítica y secuencial, y es por lo tanto la más desarrollada en los adultos, mientras que la parte derecha es visual, perceptiva y simultánea, siendo por lo tanto la más creativa, y protagonista fundamental en niños y artistas, ya que se caracteriza por un nivel elevado de libertad, a la vez que escasea su racionalidad.

En las primeras etapas de la vida, los hemisferios cerebrales todavía no están claramente especializados, y es por esto que los niños se desarrollan de una forma más liberal. La consolidación de las funciones concretas en un lado u otro, progresa gradualmente a lo largo de la infancia, de forma paralela a la adquisición del lenguaje y de los símbolos. La lateralización suele completarse más o menos a los diez años de edad, coincidiendo, pues, con el período de conflicto del arte infantil, cuando el sistema de los símbolos y la representación realista parece dominar sobre el de la percepción, esto provoca que se obstaculice lo que se percibe, y son pocos los niños que deciden seguir en esta labor artística, para ellos el dibujo va perdiendo significado y sentido, y se dedican a otras ocupaciones. Esta tiranía del sistema de símbolos explica en gran medida porqué las personas que no recibieron un adiestramiento en el campo del dibujo continúan pintando como lo hacían de pequeños, aunque ya sean adultos formados en distintos campos.

Para concluir este apartado, una cita de Kari Buhler que sintetiza y resume las ideas aquí mostradas:

“Cuando el niño aprende a dibujar algo más que garabatos entre los tres y los cuatro años, un cuerpo bien formado de conocimientos conceptuales formulados en palabras ya domina su memoria y controla su trabajo gráfico. (...) Los dibujos pasan a ser relatos gráficos de procesos esencialmente verbales. A medida que una educación de tipo verbal va tomando el control, el niño abandona sus intentos de expresión gráfica para pasar a depender por completo de las palabras. Primero el lenguaje estropea el dibujo y después lo engulle todo”⁴.

⁴ Buhler, Kari, citado en EDWARDS, Betty. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro* Ediciones Urano, Barcelona, 1994. Pág. 109

La infancia

El desarrollo artístico

2.1.3. La mirada infantil. Su percepción del mundo

En este apartado, uno de los principales apoyos teóricos serán los estudios de Alison Gopnik, mas para hablar de imaginación, desarrollo y relación con el entorno, serán imprescindibles también las teorías de Paul Harris, Piaget y Vigotsky, respectivamente.

¿Qué significa percibir el mundo? Percibir es aprehender los rasgos sobresalientes de los objetos, paisajes, etc. (la rectangularidad de un libro, la verticalidad de un árbol...). La visión está regida por la denominada ley de la parsimonia de Arnheim, que implica que cuando varias hipótesis dan cuenta de los mismos hechos, ha de tomarse la más sencilla, es decir, captar lo que abarca la percepción instantánea. Este tipo de percepción, a su vez, está condicionada por las experiencias previas que se tengan sobre ese objeto, siendo la falta de estas, la que hace aflorar la creatividad e imaginación tan características de la infancia, que se hacen visibles en sus dibujos. Es por esta gran capacidad creativa que muestran en sus obras, que muchos dudan de calificar como arte el arte de los niños, pero recordemos la ya citada confusión/fusión de conceptos de creatividad/Arte que se da hoy en día, siendo esto así expresado por Arnheim: *“Si a veces vacilamos en calificar obras de arte los dibujos de los niños es precisamente porque no parece indispensable en ellos un mínimo de complejidad y de riqueza”*¹. Sí es cierto, que físicamente por fuerza, y expresividad, podría pasar por obra de Arte, mas como dice Arnheim, no tiene un mínimo de complejidad².

¹ ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*. Edit. Alianza Forma, 2010 . Pág. .73

² El programa “El Buscador” de Telecinco, para hacer hincapié en el tópico actual de: “esto lo hace cualquiera” respecto al Arte contemporáneo, infiltraron un cuadro en ARCO pintado por niños de 3 años, lo colgaron y entrevistaron a la gente acerca de la “obra”, había opiniones variadas, mas ninguna desconfió de la procedencia de esta.

La infancia

La mirada infantil. Su percepción del mundo

Para ver y percibir el mundo, en los niños, son muy importantes los cinco sentidos, pues están constantemente activos, descubriendo cosas y sensaciones a través de ellos. Lo más parecido a la experiencia de ser niño para un adulto, es el hecho de viajar a un lugar desconocido, ya que cuando se llega a él se está totalmente expuesto a infinidad de información externa nueva e inesperada, abrumándose así los mecanismos de selección e inhibición atencional, y haciéndoles sentirse más libres y plenos, disfrutando de los pequeños descubrimientos. Esta sensación está directamente relacionada con la poesía y la pintura del romanticismo, en la cual se da la teoría de la conciencia linterna, consistente en la iluminación de lo cotidiano, y la exaltación de este, algo que se rescatará a mediados del s. XX con el *Art Brut*, y que está al orden del día en los dibujos infantiles.

“Sólo los artistas y los niños ven el mundo tal y como es”, dice Hoffman, y sólo ellos emplean la forma y el color para hablar de él, y pensar en él, de un modo individual y subjetivo (de ahí las distintas representaciones que se pueden ver desde impresionistas, a surrealistas, pasando por fauvistas, etc.), pues los demás adultos abstraen conceptos y lo tratan siempre (expresión, descripción, pensamientos...) a través de la palabra.

Asimismo, cabe mencionar que la percepción infantil se ve muy condicionada por la instrucción verbal, ya que a veces son incapaces de discernir las mentiras de la propia realidad³. En general son muy manipulables, pues carecen de distintos conceptos como razón, conciencia, etc., y su distinción entre realidad y ficción no es del 100%, sino que es algo que va adquiriendo con el paso de los años, hasta casi entrada la pubertad. Kris Ernst dice que *“en un sentido ontogénico la falta*

³ Un ejemplo de esto son los cotilleos que van de boca en boca. Esto se ve en un capítulo de “Los Simpson”; se trata del capítulo en el que los niños ven al director besándose con la profesora en el armario del conserje; cuando cuentan la historia, esta está tergiversada por lo que vieron y escucharon; Ralf incluso dice: “vi al director y a la señorita en el armario haciendo niños, y yo vi a los niños y uno de ellos me miró”; aplicó lo que escuchó y a continuación rehízo su historia.

de distinción entre el escenario y la realidad es un hecho primitivo de la conducta”⁴, y pone un ejemplo real para aclarar la idea expuesta: un niño de 5 años va habitualmente al teatro a ver a su abuelo actuar, y está familiarizado con este tipo de ficción. Uno de los días el niño ve cómo en una de las escenas matan a su abuelo, y aunque como ya se mencionó, está familiarizado con todo eso, su experiencia no le ofrece una guía satisfactoria, y en el momento fatal el niño grita: “¡el abuelo está muerto!”. Esto constata que bajo el impacto del creciente temor, el juicio de la realidad se desmorona, por lo tanto el escenario y la realidad se confunden. Una vez asimilada por completo esa distinción, llega un período en el que el niño comienza a jugar con ella, apareciendo así los juegos de simulación o de roles. En estos juegos el niño asimila una ficción en la que vive mientras está jugando. En ellos fingen ser lo que no son, recrean mundos fantásticos, y tratan objetos cotidianos con significados nuevos que ellos mismos les otorgan, únicamente, para el momento del juego, como por ejemplo el conocido juego de “papás y mamás” en el que aceptan el rol y recrean escenas familiares con sus comidas, sus hijos, su trabajo... una vez terminado el juego, el personaje desaparece⁵; otro ejemplo de juego de simulación se da cuando cogen una caja de cartón o cualquier otro objeto, y lo empujan haciendo el sonido de “brrrrrrr” como si fuera un coche; si les preguntas te dirán que es un coche, aunque ellos saben que realmente no lo es. Y es aquí, con estos juegos, donde nacen para ellos los pensamientos contrafactuales: los “como si” (debería, podría, valdría...) haciéndose aquí notorio el hecho de que entienden la diferencia entre realidad y ficción, y la manejan. Esta es una teoría apoyada y demostrada por Paul Harris, mientras que Freud, por su parte sostenía, que precisamente los juegos de simulación, eran señal de que los niños son incapaces de discernir entre realidad y ficción,

⁴ ERNST, Kris, *Psicoanálisis del arte y del artista*, Edit. Paidós, Argentina, 1955. Pág. 55

⁵ Este tipo de “juego familiar” de ficción, está presente en la película “*Familia*” de Fernando León de Aranoa

La infancia

La mirada infantil. Su percepción del mundo

fantasía y realidad, etc., pues constantemente está sumergidos en esos mundos. Paul Harris, sin embargo, defiende en sus teorías que si están constantemente en estos mundos de ensoñación, es por su propensión al juego⁶. Siendo, hoy en día, más apoyada la teoría de este último.

La falta de inhibición es otra de las características fundamentales de la infancia. La inhibición es lo que permite evitar hacer todo lo que apetece a uno inmediatamente en beneficio de metas más importantes. Los niños carecen de ella, por eso no pueden evitar seguir la pista a cualquier pensamiento aleatorio, explorando así todas las posibilidades. Esto, recordemos, fue tratado en la introducción, al hablar del caso de Einstein y su teoría de la relatividad; pues Einstein declaraba haber pensado como un niño para llegar a tales descubrimientos. Con esto queda constatado que sólo los niños y las personas creativas, en su ámbito, carecen de esa “mala” conciencia, pues de tenerla, ésta sería contraproducente para sus creaciones; permitiéndose así el hecho de dejar de lado el pensamiento racional y darle pie al azar, y por tanto al juego, omnipresente en la vida del niño y del artista.

⁶ De todo esto habla Piaget en sus teorías sobre el autismo, las cuales no cabe mencionar, pues están siendo refutadas hoy en día por la mayoría de psicólogos estudiosos del tema.

2.1.4. Educación y juego desde el s. XIX

En este apartado se tratará el tema de las innovaciones educativas desde el s.XIX hasta la actualidad. Haciendo hincapié en la importancia de fomentar la creación artística a tempranas edades para favorecer un buen desarrollo creativo, este, en su significado más amplio. Esto conlleva a hablar del juego, puesto que como ya se ha mencionado, es la tarea fundamental en la vida del niño y por tanto gran aliado de la sublime creatividad que poseen a estas edades tan tempranas; además *“el juego y las artes van siempre tan unidos que casi pierden su significado independiente”*¹. Con el concepto de juego educativo, surgirán otros términos y temas de gran importancia como son el ars combinatoria y la arte-terapia.

*“Siempre he pensado que el arte y la ciencia producen las transformaciones sociales más rápidas y profundas; pero sólo la educación, con su labor lenta y generacional, es capaz de construir el espacio para que aparezcan los artistas y científicos pioneros”*²

Juan Bordes

El siglo XIX es destacado en el campo de la educación debido al creciente interés, que se dio en esta época, por la infancia. Esto surge porque algunos idealistas se fijan en la enseñanza, un sombrío panorama por aquel entonces, como medio para transformar la sociedad; buscaban un cambio, y vieron la solución en la educación, puesto que como menciona Vigotsky: *“la formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara por la imaginación creadora*

¹ HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Editorial Alianza, Madrid, 1972. Pág. 194

² BORDES, Juan. *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Edit. Cátedra, Madrid 2007, Pág. 13

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

*encarnada en el presente*³. Estos idealistas propusieron, así pues, nuevos programas educativos que el poder veía como provocadores de un desclasamiento social. Para que este cambio fuera factible y apoyado por todos, buscaron la excusa en la industria, planteando el nuevo sistema como beneficiario para todos, ya que preparaba a los niños de cara al mundo laboral. Este cambio tubo también implicaciones claras en la creación del artista moderno.

Tal y como dice Bordes⁴, la solución de acudir a la infancia para regenerar a la humanidad, tiene su correlato en el arte; la inocencia se invocó, en este caso para olvidar sus convencionalismos acumulados por la tradición, advertidos como la causa del problema que sofocaba la auténtica expresión. Menciona también que esta idea se puede ver desde el principio de la modernidad, en los deseos de volverse niño expresados por Corot, o en las recomendaciones de una ilusión óptica de Ruskini, expresada en su concepto "*Elements of drawing*" (1857), texto sobre el que Manet confirmó el 90% del impresionismo.

Toda esta renovación educativa llegó de una forma latente y clara al arte de las vanguardias, que la vivieron de una forma muy cercana, y se vieron invadidos por una nueva iconografía procedente de estos maestros; artistas como Kandinsky, Picasso, Mondrian, Paul Klee, Balla, Braque... crecieron bajo este nuevo sistema educativo.

Uno de los cambios más importantes que esto provocó en el terreno artístico fue la sustitución temática de asuntos mitológicos, por historias cotidianas; historias presentes también como anteriormente se presentó, en los dibujos de los más pequeños.

Fue Friedrich el primero en proponer, a principios del s. XIX, la educación estética como herramienta esencial de la regeneración de la cultura, idea que llevarán a cabo sus sucesores, y sentencia en un escrito:

³ VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia* Editorial AKAL, Madrid, 1986. Pág. 108

⁴ BORDES, Juan. *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Edit. Cátedra, Madrid 2007

“La libertad se alcanza en la cultura estética (...) La cultura une el impulso sensible y el impulso formal en la unidad de la idea. Y esta unidad se basa en el impulso del juego (...) Entre todos los estados del hombre, es precisamente el juego, y sólo el juego, el que lo hace completo y despliega a la vez su doble naturaleza. El hombre solamente juega cuando en el sentido completo de la palabra es hombre y solamente es hombre completo cuando juega. (...) Esta sentencia soportará todo el edificio del arte estético y del arte aún más difícil, de la vida”⁵.

Uno de los pilares del cambio de la educación es la aparición del juego educativo. El juego es una actividad necesaria, como se ha sabido desde siempre, para el desarrollo de la personalidad del niño, ya que es, este, su máxima ocupación y es a través de él como aprenden a relacionarse no sólo con las personas sino con el propio medio. Pues bien, hasta el s. XIX predominaban dos tipos de juegos: los llamados juegos hereditarios, como la lucha, la persecución, etc., y los juegos de imitación o de rol, en los que el niño asume el comportamiento de los adultos apoyado en juguetes figurativos, teniendo esto como resultado y fin la reproducción futura de la sociedad que en ese momento está imitando/aprehendiendo. Pero es en la primera mitad del s. XIX que aparece, de manos de Froebel, el juego educativo; se trata de la producción de distintos objetos destinados a fomentar la imaginación y la creatividad, entrando “en juego” la geometría, la aritmética, etc. Con estos juegos, Froebel provoca que florezca el pensamiento creativo en el niño, puesto que las soluciones a ellos no se encuentran en los patrones de la memoria que tienen disponibles, incitando así a que surja la inventiva, y nazca la creatividad para dar solución a los objetos/construcciones.

⁵ SCHILLER, Friedrich. Citado en BORDES, Juan. *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Edit. Cátedra, Madrid 2007. Pág. 22

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

Es a Froebel a quién se le atribuye el mérito de participar en la renovación del dibujo clásico gracias a sus métodos que no sólo aplicó desde la escuela, sino que también tuvo un protagonismo potente en el mercado del juguete.

He aquí otro de los pilares del cambio en la educación: la aplicación del dibujo a la enseñanza. Esto se propuso a principios del s.XIX como consecuencia de revisar dicha disciplina a partir de las ideas de Rousseau, quién proponía separar los objetivos artísticos del dibujo y convertirlo, así, en una herramienta para la educación general del niño; idea que poco a poco se irá regenerando de una forma un tanto más liberal, como se mostrará a continuación. Rousseau hace alusión desde un principio a la capacidad del dibujo para favorecer la habilidad manual y la agudeza visual, convirtiéndolo así en el núcleo de la formación ideal para artesanos y operarios industriales. Con esto se crea un nuevo modelo didáctico, en el que el dibujo, desprendido ya de sus connotaciones artísticas, se consideró esencial en la educación de todo ciudadano, pues era fundamental para coordinar lo que el ojo sabía ver y la mano podía decir; convirtiéndose, así pues, en un lenguaje útil para todos; es a partir de este momento en que se pasa del dibujo clásico al moderno.

Con este auge del dibujo como base educativa nace el programa pedagógico de Pestalozzi, que es aún más radical que el de Rousseau, en el sentido de separar el dibujo del Arte, pues lo repudia como una producción atractiva que ha de permanecer, e implanta el pizarrín, método con el que elimina su conservación material, haciéndolo efímero⁶. No

⁶ Esto sigue presente en la cultura china. En China, los ancianos, caligrafían las aceras con un largo pincel hecho de esponja y mojando en agua, para que así se evapore la huella del acto escrito. En el mismo orden, en la película “*Hero*” de Zhang Yimou, comparan la caligrafía con el Arte bélico, mostrando una escuela en la que caligrafían incesantemente sobre arena, borrando la sesión anterior.

quiere decir esto que Pestalozzi no valore el dibujo, es más, este tiene para él un papel sumamente importante, pues se le confía la educación de la percepción visual, convirtiéndolo en el arte de medir con la vista. La derivación pestalozziana, que con más fuerzas llegó a las vanguardias es la de un dibujo analítico o de objetos, un dibujo geometrizado, de sólidos, en el cual tenían como norma la medición por división del cuadrado. Todos sus alumnos estaban regidos a la hora de dibujar por unas estrictas normas, que en cierto modo coartaban su libertad; y sólo aquellos que consiguieran estar seguros de sí mismos y realizar con gran exactitud y entereza el dibujo, podrían pasar a hacerlo sobre el papel.

Joseph Schmid, por su parte, va más allá que Pestalozzi, y con sus figuras abstractas que presenta como plan, 28 xilografías formadas por puntos y líneas, no sólo habla de educación del ojo y de la mano sino también del gusto artístico; habla del acto físico y gimnástico de dibujar, y pone el acento en la creatividad, siendo, por esto, acusado de desviarse de las ideas anteriores. Sus detractores argumentaban, en contra de él, que los niños son incapaces de crear belleza, mientras él, haciendo oídos sordos a estas argumentaciones, intentaba formarlos estéticamente, incitándolos a realizar figuras formadas con líneas simples y puntos; siendo esta la primera incursión en la abstracción realizada por un método de dibujo. Para culminar estos ejercicios reclama el uso del color, de forma elemental, como la esencia de la vida real del niño. Fue, en este ámbito, el pionero, y por falta de apoyo, sus ideas sobre la creatividad infantil, sucumbieron a otros métodos educativos, siendo rescatadas años más tarde por Froebel y dando inicio a la evolución del programa de este.

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

2.1.4.1. Los juegos educativos de Froebel

El sistema educativo de Froebel (1782-1852) se difunde a mediados del s. XIX, y es el más influyente en los posteriores programas de educación.

El dibujo que se deriva de este sistema froebeliano, es el más influyente y decisivo para crear el ya citado dibujo moderno. Su gran característica es que rompe los esquemas más clásicos y ortodoxos de un dibujo sobre el plano para hacerlo espacial y sólido, constructivo y modular, etc., apoyándose en los juguetes creados por él mismo, en los que se hará hincapié a continuación. Su creación fundamental son los “kindergarten” (guarderías), y su programa está basado en la espontánea inclinación del niño a la actividad, encauzada a través de unos juegos manuales a los que dio el nombre de “*dones y ocupaciones*”, practicados con una amplia colección de objetos que él aportaba.

Dichos juegos, se presentaban a los niños en una progresión ascendente para llevarlos desde la intuición material del objeto hasta la abstracción de él; y están organizados con el principio general de actividad creadora, fomentada a través de la descomposición (análisis) y agrupación (síntesis), saliendo aquí a relucir el término de *ars combinatoria*, que es en lo que se basan todos sus juegos, pues se trata de la unión y descomposición de distintos tipos de objetos, con formas geométricas, así como de la realización de collages, etc., como se verá.

➤ “*Los dones y ocupaciones*”

Los dones, los primeros juegos que propone Froebel, dan a conocer al niño el mundo que lo rodea en distintos términos:

- el 1º don sirve como primera instrucción del color al niño. Se trata de un juego en el que el educador ofrece 6 pelotas de lana de

distintos colores (representan del espectro del arcoíris) al pequeño. La intención es que juegue con las pelotas, activando así su atención y alimentando el espíritu del animismo por el cual el niño concede vida a los objetos, y juega con sus distintas posibilidades.

- el 2º don pretende demostrar cómo con el movimiento de rotación cambia la forma de las figuras excepto en el caso de las esferas; para ello ofrece una esfera, un cilindro y un cubo, todos de madera y de igual dimensión.
- los dones del 3 al 6 tratan la composición y descomposición, para alimentar la tendencia analítica del niño y su capacidad de divisionismo y construcción; en estos juegos aporta distintas estructuras cúbicas de madera, que pueden adoptar muchas posibilidades formales. La intención es que analice y descomponga el objeto para volver a construirlo de todas las formas posibles. (En cada uno de los dones aumenta más figuras, y algo muy importante es que unos derivan en otros, todos tienen sentido en serie.

El hecho de enseñar al niño geometría y composición por un método visual, es algo ya iniciado por Rousseau, como se mencionó anteriormente; y estas materializaciones de los conceptos matemáticos en objetos, estaban ya avanzadas por la obra de Edgeworth, que a finales del s. XVIII recomendaba apoyar las lecciones matemáticas con bloques de unidades (algo que se sigue aplicando todavía hoy en día). Cabe mencionar la presencia sumamente importante de la combinatoria en todos estos juegos como se muestra y se seguirá mostrando durante todo este apartado.

- El 7º don, introduce por primera vez al niño en las operaciones con la superficie plana, ya que hasta ahora había trabajado siempre en 3D. Para ello emplea tablillas de madera con caras de 2 colores distintos; e introduce en distintas cajas: triángulos isósceles, equiláteros, escalenos y cuadrados; cada grupo geométrico con

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

sus propios ejercicios combinatorios, produciendo todos juntos una gran diversidad de formas.

- El 8º don tiene como objetivo que el niño comprenda la participación de la línea en la formación de la superficie, y para ello aporta distintos listones de madera flexibles que forman figuras planas.
- El 9º don propone al pequeño dibujar con elementos sólidos, ideas y esquemas, sin el uso de lápiz y papel, sólo con los elementos que se le proporcionan que son: palillos de madera, anillos y cuerda de distintos colores. Llevándolos ya casi a composiciones abstractas que pueden tener mucho que ver con el arte de Kandinsky o de Klee, entre otros.
- Por último, el 10º don provoca la realización de una especie de dibujo pixelizado, ya que lo que aporta para realizar dibujos son pequeñas bolitas de madera de distintos colores (este juego derivó también en el uso de pequeños cuadraditos, valdría de ambas formas). Relacionándose directamente con el Puntillismo de las primeras vanguardias, o con las pinturas de Chuck Close.

Todo esto hace que el niño tenga una comprensión total de la realidad.

Las ocupaciones, por su parte, pretenden aportar una educación intelectual por medio de la destreza manual, proponiendo también 10 tipos de juegos/actividades.

Con las ocupaciones los niños dibujan con punzones (haciendo agujeros en una superficie, combinando puntos en líneas y convirtiendo las líneas en figuras; destruyendo la superficie), uniendo hilos (bordando, construyendo, y a la vez entrenando la percepción), con líneas (haciendo una especie de dibujo geométrico con el que aprenden a sintetizar y representar la fuerza lineal del objeto), con el trenzado, el tejido, el recorte (con el que aprende a transformar el material por sustracción; teniendo

posibilidades de formas infinitas), el plegado de papel, el collage (para el cual les ofrece infinitudes de recortes y cola, lo único que tienen que hacer es dejar brotar su creatividad para la realización de dibujos y formas), las estructuras de puntos y finalmente con el modelado; todo esto trabajando únicamente con formas base o geométricas, como anteriormente se apuntó.

Este conjunto de “dones y ocupaciones”, pretende aportar, en resumen, tres tipos de experiencias formales a los más pequeños:

1. En primer lugar los quiere “preparar” en cuanto a formas de vida, puesto que se estimula la observación y la construcción de objetos cotidianos del entorno del niño.
2. En segundo lugar trata las distintas formas de conocimiento ya que se materializan ideas en torno a número, orden y proporción.
3. Y en tercer lugar, en cuanto a formas de belleza, puesto que se ejercita la fantasía creando modelos de simetría y formas abstractas.

Algo importante de mencionar y que distingue a Froebel de los demás educadores, es que la base de su programa es la creatividad, y es por esto que insiste en este tipo de ejercicios de creatividad libre, defendiendo además la idea de que los niños han de ser motivados e impulsados a realizar cosas que sean de su agrado; si se sienten cómodos lo harán mejor y esto se notará en el trabajo. Jacobs cita con respecto al programa de Froebel:

“El niño es naturalmente imitador e inventor; se divierte cuando descubre algo nuevo: esta diversión fija su atención, activa su inteligencia, sus sentidos y sus miembros. Su actividad es la vida de su espíritu, la no acción es ¡su muerte! Es por eso que

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

el niño no aprende nada en las lecciones que lo dejan en una pasividad completa”.

2.1.4.2. Ars combinatoria

Como sucesores del tipo de dibujo que impulsó Froebel, nacen de la mano de diversos educadores, artistas y matemáticos, una serie de dibujos que se citan y explican a continuación; mas antes de pasar a hablar de ellos es interesante tratar el tema de la combinatoria como base principal en la que se apoyan.

La combinatoria es la base de todos los procesos creativos, tal y como se viene mencionando en todo el escrito, y está directamente ligada a la teoría de la *Gestalttheorie* de que el objeto es el conjunto; la importancia del conjunto prima sobre las partes.

Fue Pitágoras, como ya se mencionó en la introducción, el primero en verificar el discurso combinatorio, al descubrir la relación existente entre los números y la música, o dicho de otro modo: entre la proporción matemática y los sonidos armónicos.

Pasaron muchos siglos hasta que se retomó el tema de la combinatoria aplicado a la creación; hecho que sucedió cuando Ramón Llull, un filósofo medieval, observó que las obras de poetas, músicos y artistas, estaban basadas en la combinatoria de distintos elementos. Este tema, fue retomado posteriormente, en el s. XVII, por Leibniz, considerado el “último genio universal”, pues aportó importantes contribuciones en las áreas de la filosofía, matemáticas, física, epistemología, lógica, geología,

historia... estudiando, así pues, el hecho combinatorio entre muchas de ellas.

El gran matemático Henri Poincaré (s. XIX) confesaba que *“la buena teoría matemática es aquella que reúne la armonía de las formas y de los números, a la elegancia de la geometría”*, afirmando que todos los grandes matemáticos conocían este sentido real, y que el que no lo conocía, no era un verdadero creador. Este pensamiento está ligado a lo que serán posteriormente los dibujos sucesores del sistema de Froebel, que influirán no sólo en matemáticos, sino también en artistas.

Otro ejemplo de combinatoria, más reciente, se da a mediados del s. XX, con la aparición del *Oulipo*, un grupo francés de escritores y algún matemático. Este grupo continúa la senda que recorrió el Surrealismo, del abandono de la razón y acudiendo al inconsciente, pero a la inversa, aplicándose consciente y razonadamente restricciones que le permitan nuevas formas de creación; lo que lo alejará del Surrealismo, del Dadá y del culto de estos al azar. El resumen en su divisa fundacional era: *“Llamamos literatura potencial a la búsqueda de formas y de estructuras nuevas que podrán ser utilizadas por los escritores como mejor les parezca”*. Este proceso proponía unir dos disciplinas, intuitiva y académicamente distintas, como son las matemáticas y la literatura, con el fin de potenciar ambos campos, aunque en primera instancia, la literatura.

Todo este tema combinatorio lo explica el psicólogo Mednick (1962) en uno de sus escritos:

“Las entidades psíquicas que al parecer constituyen los elementos del pensamiento, son ciertos signos o ciertas imágenes más o menos claras que pueden estar combinadas...”

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

Este juego combinatorio parece ser la característica esencial del pensamiento productivo”.

La combinación está relacionada con la percepción o la aceptación de distintos puntos de vista en el planteamiento de cualquier problema, y es cada vez más frecuente abordar la innovación desde la interdisciplinariedad, pues tenemos que pensar que los distintos campos del saber no son otra cosa que fragmentaciones de la naturaleza, hechas por la mente humana, que forman parte de un todo sin límites precisos. He aquí el punto de inflexión de la combinatoria; así como también del Arte cuyos campos cada vez están menos delimitados.

Con todo esto, se prosigue en la indagación de los dibujos que se dan a partir del programa de Froebel.

Uno de los primeros dibujos que surge, a partir de este programa, es el dibujo modular, creado por la combinatoria de un número determinado de módulos o elementos simples con los que se pueden crear infinitos diseños. Este tipo de dibujo tiene un origen secular, pero su sistematización y divulgación práctica pertenece al período que configura el dibujo moderno. Con él, como ya se había hecho con los juegos de Froebel, se introduce un concepto fundamental y definitorio del Arte moderno como es la serie; que a partir de ese entonces tendrá mucho auge en el arte, así como, en forma de adelanto, decir que es la base del proyecto práctico personal que presenta esta investigación.

Otra de las derivaciones importantes es el dibujo constructivo. Se trata de un dibujo realizado con los juguetes escolares, y con objetos domésticos que el niño maneja. El dibujo se hace espacial, pues para expresar la idea no se requiere papel, sino un conjunto de diversas piezas.

El aprendizaje que se adquiere con estas prácticas arraigó de tal forma, que muchos historiadores de las vanguardias coinciden en destacar los métodos constructivos como distintivos del espíritu moderno; basta recordar a los constructivistas como ejemplo para evidenciar las deudas que el Arte moderno tiene con las modestas cajas de bloques constructivos.

La actividad constructiva del niño es analizada como una expresión espontánea, y este impulso es indagado ya desde el s.XIX por teóricos de la educación como Comenius, J. Locke, o Edworth, que escribieron al respecto, sobre el potencial y la importancia de los juguetes educativos.

Este tipo de juegos todavía hoy en día está en auge y siguen siendo unos de los preferidos de los más pequeños, puesto que les abre muchas puertas y posibilidades a sus capacidades imaginativas.

Quizás el más conocido y que más ha repercutido en esta sociedad, hasta hoy día, es el dibujo maclado, conocido también como puzle, en el cual la consecución de la imagen se da con la construcción/conjunción de un todo. Su denominación anglosajona “*puzzles burr*” hace alusión a un tipo de semillas que para fundirse se adhieren a la piel de los animales.

En la segunda mitad del s.XIX, se produjo la “edad de oro” de este dibujo, pues se extiende su popularidad a una multitud de culturas, y surgen infinidad de casas comerciales que los fabrican. Los primeros puzles se construyeron en madera y se descomponían en piezas regulares fácilmente encajables. Al principio sus líneas de corte se hicieron intrincadas pero siempre con encajes planos; siendo en 1870, cuando se empezaron a fragmentar siguiendo las características curvas “*jig-saws*” (usadas a partir de aquel entonces). Poco a poco se fueron divulgando con nuevos materiales y formas.

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

Los más implicados en las creaciones prácticas educativas, así como en las vanguardias, fueron los de despiece de sólidos geométricos, los de redes y el tangram.

En el s.XIX nace también otra clase de puzle, los tridimensionales, que se difundieron en Europa y América, procedentes de China, importados por los comerciantes de té. Los primeros de estos, fueron cubos de marfil cortados en piezas irregulares que encajaban en una caja. Otro tipo de puzle tridimensional es el cuadriculado que empieza a comercializarse hacia 1880, y fue patentado por Henry Luers; se trata de un puzle formado por 15 piezas distintas, formadas, a su vez, por cuadrados que debían encajarse para formar un cuadrado único.

Después de estas iniciativas, surgen ya muchos otros con distintas formas geométricas, e infinidad de diseños que se dan hasta nuestros días, pues el puzle es un juego muy popular esta sociedad. Es uno de los pocos juegos que se practica a todas las edades, y sigue a la vez siendo uno de los juguetes base en la educación de los niños, pues aviva su creatividad, su fijación, su destreza combinatoria, compositiva, etc.⁷

El dibujo tangram por su parte, o el puzle tangram, causó también un fuerte impacto y presencia en la sociedad del s.XIX. El carácter cubista de sus figuras transmitió no sólo un grafismo triangular y cúbico sobre los hábitos visuales (que sin duda alguna abre camino años más tarde al

⁷ George Perec, en su libro "La vida, instrucciones de uso", novela puzle en sí, habla de la construcción de puzles y de la importancia que tiene en estas el hacedor. Pues en el caso de Barlebooth, el protagonista de una de sus historias, el que le construía los puzles, le ponía pequeñas "trampas" para que cuando fuera a reconstruirlo se topara con ellas, y plantear así, un complicado juego y relación personal. El hecho de fabricar un puzle, puede ser de algún modo un Arte, si este se hace de una forma estratégica de composición y combinatoria, dándole importancia al hecho de interacción con el jugador, pues como dice Perec (pág. 15): *"a pesar de las apariencias, no se trata de un juego solitario: cada gesto que hace el jugador de puzle ha sido hecho anteriormente por el creador del mismo; cada pieza que coge, que examina, que acaricia, cada combinación que prueba, cada tanteo, cada intuición, cada desilusión, han sido decididos, calculados, estudiados por el otro"*. Perec habla del puzle como constructo mental, intelectual, más que de una maniobra manual.

cubismo), sino también una nueva metodología de construcción del dibujo. Fue una de las influencias principales que dejó el don 7º del programa de Froebel.

Y por último, el dibujo matemático, que es el resultado de la combinación de aritmética y geometría, con estética artística y libertad creativa.

Este tipo de dibujo se empleó para que el niño comprendiera las matemáticas (algo mencionado ya con anterioridad), y está constituido por colores puros y de alto contraste. Puede ser bidimensional, sobre papel, o tridimensional, constituido por teselas o distintas piezas. Con su ejecución se crean imágenes abstractas, perfectamente entendibles para el niño y que tienen mucho que ver, por ejemplo con el neoplasticismo.

A raíz de este tipo de dibujos, nacen grandes artistas matemáticos, como es el caso de Maurtis C. Escher (1898). Este artista se hizo famoso entre los cristalógrafos por sus teselaciones (composiciones de mosaicos con distintas piezas). Con sus combinaciones desglosa el plano en figuras, jugando constantemente con la percepción de fondo/figura, puesto que la frontera entre dos figuras adyacentes tiene función doble, y la mente no puede percibir ambas a la vez, saltando continuamente de una para otra; por poner un ejemplo, en su grabado *“Cielo e infierno”*, los ángeles y los demonios encajan unos con otros; *“tal vez indique que el bien no puede darse sin la existencia del mal”*, declara el artista. Todo en sus obras tiene una lógica y un sentido matemático, simbolizando en parte un anhelo de armonía y orden del hombre en una sociedad caótica. Para realizar sus obras hizo un extenso estudio de diseño de mosaicos antiguos que basados en figuras geométricas simples, se extienden mediante un complejo entramado de sus elementos; se trata de un sistema modular repetitivo, de un cuidadoso estudio geométrico. Habla en definitiva con sus obras e investigaciones, de la importancia de las matemáticas en las artes plásticas como base de la representación espacial.

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

Todos estos dibujos, estos juegos, son unas variantes de lo que son hoy en día las cajas que contienen juegos de habilidades, con el mismo fin de activar y ejercitar la mente y la imaginación creativa; bien claro es que en la actualidad existen miles de novedosos diseños, aunque todos tienen sus raíces en los expuestos hasta ahora, puesto que unos derivan en los otros.

Cabe mencionar, que Froebel no sólo influyó en el cambio al dibujo moderno, en las artes plásticas en general y en la educación, sino que con sus juegos educativos, también tuvo mucho que ver en la obra de grandes arquitectos, tales como Frank Lloyd Wright que en uno de sus escritos confesó la importante huella que los juguetes de Froebel tuvieron en sus construcciones.

Volviendo al tema de la educación, del juego, como se puede comprobar, se ha inclinado cada vez más la balanza hacia una educación más amplia y notoria de la creatividad, dándole cada vez más importancia a la inventiva del niño, y a desarrollar su capacidad de construcción mental y manual; todo esto influencia a los futuros artistas de vanguardia, puesto que se crían con estos sistemas, y que serán los encargados de crear los movimientos artísticos revolucionarios del s.XX.

2.1.4.3. Las vanguardias. La escuela de la Bauhaus

Todo el camino recorrido por Froebel y sus sucesores, por el trabajo de la libertad creativa en la enseñanza, tiene su cumbre en la escuela de la Bauhaus, y concretamente en la figura de Johannes Itten, el

más destacado de todos. Lo que se pretendía en esta escuela era potenciar la creatividad (aplicada) en lugar de la academia artística. Itten, por su parte, pretendía desenseñar a sus alumnos, en vez de enseñar, quería volverlos a un estado de inocencia, ya que defendía, como anteriormente lo hizo Froebel, y años antes que este Rousseau, el cultivo de las facultades innatas. Para ello, recurre a los conceptos románticos como el de “niño artista” aplicando técnicas basadas en la niñez para la formación de estudiantes de arte profesional. Con el retorno a la infancia, lo que pretendía era liberar la creatividad a base de prácticas como el automatismo, el dibujo a ciegas... todo bajo un enfoque intuitivo y místico, para provocar en sus alumnos un estado de libertad creativa plena (remitiendo esto a lo tratado en el primer apartado sobre las teorías de Gardner y el alto grado de creatividad en la infancia). Itten solía realizar siempre dos ejercicios con sus alumnos: uno era jugar con las distintas texturas, colores, tonos y formas, realizando distintas composiciones, al modo, que se aportó en el capítulo anterior, del programa de Froebel; el otro, analizar obras de arte por medio de líneas rítmicas que buscan la captación del contenido expresivo; previamente a la realización de estos, se emprendían técnicas de meditación, respiración controlada y relajación.

Como se puede observar, lo que Itten intenta inculcar a sus alumnos, esa experimentación de regreso a la infancia, es lo que muchos artistas estaban llevando ya a cabo en sus obras (como los surrealistas), y otros lo hicieron posteriormente por influencia de este. Una de las técnicas más empleadas por este educador era la de emplear constantemente el collage para asociar cualquier clase de material inimaginable y realizar el ejercicio en forma de juego, jugando un papel muy importante en este, y en las composiciones, el azar, que será clave en el arte de todo del s.XX. Todo este sistema de vuelta a la infancia para alcanzar la máxima creatividad, remite directamente al movimiento dadaísta, así como al surrealismo, corrientes en las que la combinación aleatoria, el collage, el

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

azar y el juego, son la base fundamental. Véase sino, pues, las creaciones de esta época como los caligramas, los cadáveres exquisitos, los “objetos imposibles” Dadá... o sin ir más lejos, el propio lema de todas las Vanguardias históricas, de romper con todo lo anterior.

Las técnicas pedagógicas iban en aquel entonces cogidas de la mano de la libertad profesional con la que intervenían los maestros.

2.1.4.4. Visiones de actualidad

Hoy día, todo parece más libre y con más facilidades, sobre todo en el mundo del Arte, en el que se disparó la idea postmoderna de “todo vale” y está en auge una gran creatividad e inventiva por parte de los artistas; el Arte, se desprendió hace mucho tiempo de la mano de la educación, pues en esta se han quedado anclados a un rígido sistema, con estrictas normas y en el que apenas se valora la creatividad personal del niño; son muchos los que todavía se siguen preguntando si realmente hay libertad creativa en las aulas, o “¿matan la creatividad en las escuelas?”⁸. Este es el título de una conferencia impartida por Sir Ken Robinson en las conferencias anuales TED. En esta conferencia Robinson, hace una reflexión sobre lo que está pasando hoy día con el sistema educativo. Su opinión en general es que como ya se sabe los niños tienen un extraordinario talento, pero los educadores no saben aprovecharlo y por lo tanto lo derrochan despiadadamente; uno de los fallos más grandes que cometen, a su parecer, es que el sistema hoy en día castiga los errores, al castigarlos por errar los niños tienen miedo y no arriesgan, debido a esto, se restringen sus capacidades a las normas que les son acometidas, por lo tanto coartan hasta el límite su creatividad. Hoy

⁸ ROBINSON, Ken, *¿Matan la creatividad en las escuelas?*, Conferencia anual TED (Ideas worth spreading), 2006

día, lo que se hace, pues, es alejar a la gente de su capacidad creativa, y esto en todo el mundo, porque es cierto que se vaya a donde se vaya, hay una jerarquía en la educación: en lo más alto están las matemáticas y las ciencias, después las humanidades, y por último, como algo desprestigiado, están las artes. Robinson se pregunta en su conferencia: *“¿por qué no hay ningún sistema educativo que enseñe a los niños a bailar todos los días, tal y como se hace con las matemáticas?”*, ¿por qué no pueden dibujar o pintar libremente los niños para expresarse, como hacen en clase de lengua diariamente con la escritura? La respuesta es muy sencilla, porque el sistema educativo actual, y desde hace muchos años, se basa en la idea de capacidad académica, y por culpa de esto, mucha gente brillantemente creativa, piensa que no vale para nada porque todo aquello que se le da bien hacer está desvalorado. ¿Dónde están pues las ideas innovadoras de Froebel e Itten? Se presume de ser una sociedad avanzada y libre, pero realmente ¿lo es tanto?⁹

Hoy día se está intentando educar a los niños coartando sus libertades y amoldándolos a la sociedad en la que nacen, no los preparan para la sociedad futura que ellos mismos han de crear; se está volviendo al “círculo vicioso” que en su día quisieron romper idealistas como Rousseau o Froebel planteando los nuevos cambios en la educación, introduciendo los dibujos y los juegos en ella para que aflorara la creatividad y la inventiva en los más pequeños y así nacieran con ellos nuevas ideas de cambio. Hoy día se les hace seguir el mismo rol, están sumergidos constantemente en un juego de imitación/simulación, por el cual si quieren llegar a algo han de seguir ciertas pautas; esto debería

⁹ Robinson para reafirmar sus ideas cuenta la historia de una coreógrafa: cuando era pequeña, en el colegio le decían a sus padres que la niña no aprendía nada, que tenía problemas de atención, etc., su madre la llevó al médico y este le dijo *“la niña no está enferma, la niña es bailarina, llévala a una escuela de danza”*; y eso fue maravilloso, era su don, la llevó allí, y al *“darle alas, voló”*; hoy en día es una importante coreógrafa.

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

cambiar. Debería cambiar el programa educativo público, pues los niños que son creativos en las artes no tienen formas de expresarse a través de ellas, si no es en actividades extraescolares, o los niños que son un prodigio en los deportes o en la música, por ejemplo, tampoco pueden hacerlo, sólo se apoya y da alas a aquellos buenos matemáticos o científicos, y ¿quién dice que en un futuro próximo son ellos los que “gobernarán” el mundo? El sistema definitivamente, debería cambiar, y dar más posibilidades en todos los ámbitos, abrir todas las puertas posibles al futuro, no coartar libertades y decisiones, si alguien es bueno en algo desde niño, si tiene el “don” debería poder desarrollarlo no sólo fuera, sino también dentro del colegio.

2.1.4.5. Alternativas al sistema educativo

A causa de la coartación de libertades, mencionada en el anterior apartado, y para romper con el sistema educativo estricto en el que está sumergida esta sociedad, nacen nuevas formas de educación a la par de la enseñanza obligatoria de colegios e institutos, como son los talleres didácticos que imparten todos los Centros de Arte Contemporáneo, clases extraescolares de distintas especialidades, páginas webs con juegos educativos en todos los ámbitos para los más pequeños¹⁰... Lo más destacable en el ámbito artístico son los talleres educativos, puesto que ayudan a incrementar la creatividad.

Los talleres didácticos pretenden acercar a los niños al arte de hoy en día y fomentar su creatividad. La estrategia fundamental que siguen en estos talleres es la de concentrar la atención del niño sobre una cosa y descubrir su modo de mirar; se trata de una sensibilización artística

¹⁰ Destaquemos esta página www.arteymercado.com/menudoarte/ por ser interactiva y muy educativa en torno a conceptos artísticos y creatividad.

dirigida a descubrir nuevos modos de ver y actitudes que los aproximan a los territorios descubiertos por los artistas modernos y contemporáneos. Para propiciar este salto de comprensión, lo que hacen es construir un espacio y una escenografía, crear un ambiente y dejarles que dentro jueguen y realicen “obras” con todo lo que se encuentran, pues ponen, para ello, infinidad de utensilios y materiales a su alcance; tratando con esto, sobre todo, de hacer aflorar su libertad creativa y que sientan impulsos de crear. Obligar a los niños a adoptar una actitud pasivo-receptiva, como escuchar unas charlas o atender a unas clases monótonas, equivale a impedirles ejercer, conllevando esto a que se distraigan y no aprendan; por lo tanto meterles en el ambiente y hacer que ellos sean los protagonistas, hace que toda su atención esté puesta en la actividad, que lo vivan y así aprendan más que de ningún otro modo.

Aparte de las alternativas citadas, existen varios grupos de “educación artística”, para niños con problemas de integración en el sistema público, como son los pertenecientes a grupos marginales, o incluso para personas con problemas mentales/psicóticos, como puede ser la esquizofrenia, el síndrome de down, etc.; estos son los llamados grupos de arte-terapia. Los psicólogos que tratan a estos grupos, ayudan a las personas que forman parte de ellos, a canalizar sus sentimientos y pensamientos a través del arte como forma de “descarga emocional”.

2.1.4.5.1. Arte-terapia

“El arte es un medio para conocerse a uno mismo”¹¹

Pat B. Allen

¹¹ ALLEN, Patt. *Arte terapia*, Ediciones GAIA, Madrid, 2009. Pág. 11

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

La arte-terapia, empezó cuando una serie de personas de distintas formaciones y procedencias descubrieron formas de poner el arte al servicio de los demás.

Antes de que naciera esta corriente “educativa”, el psicólogo Hans Prinzhorn (1886-1933), ya había estudiado los dibujos alienados, las creaciones de los enfermos mentales, y sus formas de expresión. En primera instancia, estas obras solo tenían interés para su estudio médico/psíquico, ya que aportaban datos de diagnóstico de su enfermedad, mas con el tiempo comenzaron a ser tipificadas, descubriendo así la libertad gráfica y simbólica que poseían, y que rápidamente fue apreciada desde el punto de vista artístico. Prinzhorn es una referencia clave para el tratado de enfermos mentales, así como su investigación es fundamental para los artistas que posteriormente trabajaron dejándose influenciar por la gran expresividad y creatividad de estos dibujos; para ello estudiaron sus problemas e intentaron buscar ese punto de libertad creativa en ellos. Algunos como Dubuffet incluso recorrieron distintos centros psiquiátricos buscando la convivencia directa con ellos.

El pionero en el ámbito de la arte-terapia fue el psicólogo Edward Adamson, que en 1946, abrió un estudio en un sanatorio mental británico. En su libro *“El arte como medio de curación”* cuenta que los pacientes encontraron en él un remanso de paz y cordura, donde podían examinar su propio mundo y darle alguna forma de expresión.

En 1948, otro psicólogo, Henry Schaefer-Simmern, realizó y llevó a cabo, varios programas de arte entre grupos variados: delincuentes, personas con trastornos de desarrollo, grupos de personas del mundo de los negocios... Lo que quería demostrar con esto era que

la auténtica capacidad de expresión se desarrolla gradualmente de forma natural en cualquiera persona a la que se le dé la posibilidad de hacer arte; así como que también van alcanzando con el paso del tiempo un mayor grado de complejidad.

Años más tarde, en 1958, el psicólogo Kramer, fue uno de los pioneros en trabajar con niños internos.

Florence Cane, por su parte, que publicó, en 1951 *“El artista que hay en cada uno de nosotros”*, fue la primera artista visual en trabajar sobre este tema. En sus escritos apoyaba la teoría de que el arte puede representar una función útil tanto para el individuo como para la sociedad. Profundizó en el tema y presentó, con este libro, distintos métodos por medio de los cuales sus discípulos aprendieron a acceder a su propia imaginación personal y auténtica. Como artista, no sólo teorizó sobre el tema, sino que también habló del papel fundamental de la experiencia corporal y del efecto integrador del arte en la unidad mental, física, emocional y espiritual del ser humano.

Fueron estos los pioneros en los distintos ámbitos, mas en cosa de poco tiempo los grupos se empezaron a multiplicar, y hoy en día hay millones de grupos especializados en distintos tratamientos, y no solo para niños con problemas, personas marginales, o enfermos mentales, sino que también se hace con distintos grupos de personas que simplemente se quieren encontrar a sí mismos y encontrar, así pues, nuevas formas de canalización de sus sentimientos e ideas.

Pat B. Allan, arte-terapeuta ejerciente hoy en día, habla de la inmensa importancia de la expresividad a través del Arte de sus alumnos esquizofrénicos. Habla de la energía que tienen a la hora de pintar, algunos lo hacen con tanto ímpetu y ansia que incluso

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

desbordan las imágenes por la mesa sin ceñirse a los límites del papel.

Los arte-terapeutas utilizan el arte para que sus pacientes canalicen los miedos, pensamientos y sentimientos a través de él. Y no sólo como vía de salida, sino también como gran fuente de conocimiento, que les provoca la relación con el medio que les rodea, y lo más importante, con uno mismo. Son muchos los que estudian y psicoanalizan estos dibujos, como lo hacía Prinzhorn en sus inicios, mas otros dicen que no deberían servir para engrosar datos clínicos, sino que deberían tratarse como lo que son, la llave del alma.

Un conocido ejemplo de trabajo “arte-terapéutico” por así decirlo, es el llevado a cabo por el artista Tim Rollins en el año 1978, en el barrio del Bronx neoyorquino. El artista organizó un taller de arte en el que iban a integrarse bajo su coordinación un grupo de chicos y chicas entre los once y los dieciocho años, casi todos con problemas de aprendizaje o con problemas de inadaptación al sistema educativo normal. Rollins ofrecía a estos chicos, una oportunidad para enfrentarse a sus problemas mediante un proceso de toma de conciencia utilizando el arte como medio para conseguirlo; pero esto con una característica que lo distingue de los demás artistas y terapeutas, que es que trata a los “alumnos” en conjunto, no pretende que tenga experiencias individuales, sino que todo el pensar y sentir es de puesta común, pues para Rollins la verdadera educación consistía en un diálogo constante. Creó así un grupo de trabajo denominado K.O.S. (kids of survival) en donde él jugaba el papel de motivador y coordinador de las experiencias, con su lema principal de que: “sólo se puede pintar lo que se vive”.

Juntos crearon interesantes obras, basadas siempre en textos literarios que tenían mucho que ver con su modo de vida y que el artista previamente proponía, en las que predominaban los cuadros de grandes tamaños y la pintura mural o graffiti.

El objetivo de Rollins con todo esto, era en definitiva conseguir que el niño tomara conciencia de su situación, y que fuera capaz de analiza críticamente su ubicación en la sociedad, descubriendo sus causas y consecuencias, estableciendo comparaciones con otras situaciones y posibilidades para iniciarse en un camino hacia la dignidad y la libertad.

Otro caso, que es importante señalar, es el de un documental muy emotivo, a la vez que impresionante, por las fabulosas creaciones que muestra, titulado “*¿Qué tienes debajo del sombrero?*”¹² producido por Lola Barrera e Iñaki Peñafiel. Dicho documental cuenta la vida de Judith Scott, una escultora norteamericana con Síndrome de Down y sordomuda, de 62 años de edad, a la que le llega el reconocimiento internacional después de vivir 36 años en una institución psiquiátrica. La historia es contada a través de su hermana gemela, Joyce, sin discapacidad. Es una reflexión acerca del aislamiento que puede provocar una enfermedad y de cómo a través del arte se puede recuperar esta comunicación, volcando en él todo el sentimiento.

¹² Premiado como mejor largometraje documental en el Festival EXTREMA’doc 2007

La infancia

Educación y juego, desde el s. XIX

Concluimos este bloque temático con una frase con la que Robinson cerró su conferencia:

“Tenemos que ver nuestra capacidad creativa por la riqueza que representa, y ver a nuestros niños por la esperanza que significan. Nuestra tarea es educar la totalidad de sus ser para que puedan enfrentarse a ese futuro que es todavía incierto”¹³.

¹³ ROBINSON, Ken, *¿Matan la creatividad en las escuelas?*, Conferencia anual TED (Ideas worth spreading), 2006

2.2. Creatividad infantil y Arte del s.XX

“El artista sabe lo que hace, pero para que merezca la pena, debe saltar la barrera y hacer lo que no sabe”.

Eduardo Chillida

Desde la penúltima década del s.XIX, el descubrimiento o apreciación del dibujo que el niño realiza de forma libre y espontánea, produjo un entusiasmo que contagió a psicólogos, teóricos del dibujo, críticos e historiadores del arte, y sobre todo a artistas, que estimularon su imaginación con ese extenso repertorio de imágenes de creación infantiles.

El proceso de conocimiento y de apropiación del mundo exterior que el niño hace a través del dibujo, es un modelo de método que el artista de vanguardia estudió con atención, pues le sorprendieron las soluciones de problemas de representación que quedaron aniquilados por las convenciones, y que el niño resuelve con otros recursos dictados por la intuición; siendo esta capacidad intuitiva y libre la que el artista intenta recuperar para sus obras. Esto tiene mucho que ver también con el antiacademicismo que nace a finales del s.XIX y que se prolongará en todo el s.XX.

Corrado Ricci (1858-1934), teórico e historiador del arte, es uno de los primeros en la apreciación del arte infantil. Su análisis del dibujo libre del niño se hizo público en 1887, con la publicación de una conferencia dada el 2 de febrero de 1885 en el círculo artístico de Bolonia: *“L’arte de Bambini”*. Esta publicación tuvo gran repercusión europea, y fue traducida a muchas lenguas. En ella hace un metódico estudio, con unas pocas

ilustraciones, pero muy precisas, de lo que es el arte de los niños; pero además de ser analítico, su libro contiene un sentido reivindicativo de la estética de este nuevo dibujo, proclamando:

“El sentido de lo bello está razonablemente menos desarrollado en los niños que en los hombre, pero es más puro, como es más puro un río cuando consiste solo en un hilo de agua que no cogió fuerza, que cuando ya recogió la furia de otros torrentes y la fétida contribución de las cloacas”.

Declaración que abrió las puertas a este tipo de creaciones tan rehusadas en el mundo del Arte.

También dio pie esto, a los diversos tipos de exposiciones que artistas y galeristas hicieron de los dibujos de los más pequeños. La primera de estas exposiciones fue organizada por Thomas Ablett en 1888, y se realizó en el Sir Martin Conway's Art Congresses de Liverpool; exposición que obtuvo un gran éxito. Se hizo eco de ella toda la prensa inglesa, comentando en todas sus publicaciones la gran fuerza y vitalidad que poseen estas pinturas.

Es momento de pasar a hacer un pequeño recorrido por los movimientos artísticos de las vanguardias, y ver cómo el arte infantil ha dejado huella en ellos de distintas formas. Para ello se pondrá de relieve el punto característico en el que confluyen arte de los niños y Arte.

2.2.1. Vanguardias históricas

El Cubismo. Este movimiento confluye con el arte de los niños por el hecho de romper la idea de contorno y perspectivas (y no sólo con el quehacer infantil, sino también con el primitivo). Lo que hacen, niños, primitivos y cubistas, es una aplicación de la perspectiva múltiple, es decir, multiplican los ángulos de visión de un mismo objeto, pudiéndose representar, este, a la vez de frente y de perfil (mesas que se ven de planta con el frutero de frente, caras de perfil a las que se le ven los ojos de frente...).

Los niños, como los pintores cubistas, observan e imaginan la realidad desde una perspectiva que no se ajusta a la lógica racional, sino a las aventuras de la imaginación, propias de los corazones eternamente infantiles.

“No se trata de reflejar la realidad, sino la idea de realidad que posee el artista”

El Dadaísmo. Una de sus características principales es la aparición del azar, ligado directamente a la idea de juego, presente en todas las creaciones. Con esta referencia lúdica, surge la realización de collages en el ámbito plástico, algo muy relacionado con el mundo infantil, así como también lo son los caligramas o la realización de cadáveres exquisitos (obras realizadas por varios artistas en conjunto); este tipo de creaciones, los cadáveres exquisitos, se relacionan de algún modo con los murales infantiles, no sólo los realizados en el colegio, sino también en las paredes que quedan pintadas en parques, pabellones..., donde los muros se convierten en lugares de expresión; con el paso del tiempo estos muros tienen una riqueza creativa muy notoria. Nace también, con este

movimiento, la realización de *ready-mades*, que consistía en la descontextualización de objetos mostrados en un ambiente artístico para quitarles así su significación y elevarlos al Arte.

El punto en que confluye con la pintura de los niños, así como en los cadáveres exquisitos, está principalmente en el propio collage. Los collages eran realizados con todo tipo de materiales plásticos y de desecho, mezclados de una forma azarosa, teniendo auge, así, la técnica del ensamblaje, algo tan presente en las creaciones infantiles.

Las ideas dadaístas seguirán retomándose en el Surrealismo.

El Surrealismo, es un movimiento artístico cuya preocupación fundamental era plasmar el mundo de los sueños y de los fenómenos subconscientes. Bretón lo define así: "*Creo en el encuentro futuro de esos dos estados, en apariencia tan contradictorios, como son el sueño y la realidad, en una especie de realidad absoluta, de surrealidad*"¹. He aquí el punto de inflexión con el arte infantil (y con las creaciones de los enfermos mentales).

Se puede ver una base claramente tomada del dibujo infantil, no solo por la simplicidad de sus formas, sino por la ensoñación, lo fantasioso, la originalidad de invención... Según André Bretón, fue Miró el más surrealista de todos por su automatismo psíquico puro.

Joan Miró, en un principio mostró fuertes influencias fauves, cubistas y expresionistas, pasando a una pintura plana con cierto aire naif. En sus obras, juega con las formas y las sumerge en un mundo fantástico, basándose, sobre todo, en el mencionado círculo de los primeros dibujos

¹ BRETÓN, André. *Primer Manifiesto del Surrealismo*. 1924

de los niños como forma simple que lo abarca todo, y en la ocupación total de la superficie.

Antes de él, en 1920, cuando Miró comenzaba a realizar sus mundos oníricos de fantasías y abstrayendo ya la figura, J. Fautrier, artista francés perteneciente a la corriente del *Art Autre*, que se empezó a dar en Francia en los años 20, estaba ya descomponiendo formas. Aunque este artista no fue tan reconocido como los que lo sucedieron, fue él uno de los primeros en aplicar a su obra tendencias informales, antiacademicistas, que rompían con toda tradición pictórica, y que tiene también mucho que ver con los dibujos de los niños. Esta técnica de descomposición de elementos, que Fautrier descubrió en 1928, empezó a aplicarla de lleno en su obra, con mucha más intensidad alrededor de 1943, casi a la par de la obra de Dubuffet.

En definitiva, el Surrealismo es un dictado del pensamiento sin la intervención reguladora de la razón, ajeno a toda preocupación estética o moral, al igual que lo es el arte de los niños.

2.2.2. Las segundas vanguardias

El Expresionismo Abstracto, tiene mucho que ver con lo infantil en cuanto a la forma de tratar la pintura y expresar a través de ella, y en cuanto a la comprensión de la superficie como *all over*, un campo abierto sin límites.

Dentro de este, una de las producciones que más interesa para esta investigación en relación a la creación infantil, es la *action painting*. El centro de interés de la *action painting* es el gesto o movimiento de pintar,

denominándosele también pintura gestual por la primacía que dio al procedimiento pictórico en sí. Se hace del acto de pintar un gesto espontáneo como huella, rastro o documento de una acción en movimiento, obteniendo un registro con la pintura. He aquí el punto de inflexión con el arte de los niños, pues se trata de un tipo de automatismo que plasma el estado físico y psíquico del pintor, eliminando de esta manera, los límites tradicionales entre el pintor y la pintura, y ligando la acción de pintar con el sentir/expressar del artista.

El dripping está relacionado directamente con la fase de garabateo infantil, en la que el niño se deja llevar sobre la superficie, utilizando la pintura como fuente de descarga del deseo sexual y repetitivo gestual; haciendo hincapié continuamente en la necesidad fundamental del tacto y contacto con la materia.

El registro pintado en el lienzo remite directamente a lo que serán años más tarde las performance y acciones, con los que el hecho de pintar, el proceso, se convierte en la obra; destaquemos el caso de las antropometrías de Yves Klein.

Otro expresionista abstracto a destacar, es Cy Twombly, cuya obra es característica por diluir la frontera entre el dibujo y la pintura, utilizando en sus creaciones una gran carga gestual lírica, característica de este movimiento. En sus obras se puede ver que sus gestos y sus formas de pintar tienen mucho que ver con el arte infantil en su primera etapa de garabateo, pues prima en ellas el automatismo, los grafismos con formas amorfas, el garabato, los “no límites” de la superficie..., así como también se hace visible un fuerte impulso y un gran ensimismamiento en el trabajo. La pintura como fuente de una descarga emocional.

Creatividad infantil y Arte del s. XX

El Art Brut, así concebido por Dubuffet, es un Arte creado fuera de los límites de la cultura oficial.

Se trata de un movimiento de protesta irónica contra la pintura elegante y los valores supuestamente eternos del Arte, que ya intentó romper el Surrealismo años antes. En él, se descubre la poesía contenida en los materiales sencillos, en las cosas triviales de la vida (la cotidianeidad), en las existencias banales de los seres humanos...

Jean Dubuffet se declara un fanático de la pintura infantil así como de las creaciones de las personas con problemas psíquicos. Abiertamente habla de la importancia de estas obras, y hace una profunda investigación sobre el tema, moviéndose por todo el país estudiando distintos casos y buscando motivos artísticos generales.

No es la primera vez en aparecer la figura del “loco” unida al arte, pues estos dos términos están ligados desde la antigüedad, pasando por Da Vinci y hasta llegar a Freud. Según Foucault, el loco ocupa un puesto especial en la cultura occidental, pues es quién, según él, desvela al mundo la verdad elemental del hombre. Las obras hechas en dicho estado de locura, tienen carácter arcaico y son próximas al arte de los pueblos primitivos, relacionándose directamente también con el arte de los niños. La locura es como una especie de infancia, nostalgia del pasado olvidado.

Todas estas deliberaciones fueron estimuladas también por las investigaciones, en el ámbito de la psicología del arte por André Malraux y René Huyghe, sin poder dejar a un lado a Prinzhorn, cuyas teorías sobre este tema fueron extendidas por todo el mundo, ya que es uno de los principales conocedores de las enfermedades mentales. Estas dos corrientes artísticas “banales” (niños y locos), son las que sientan las bases de lo que será, pues, la obra de Dubuffet de a partir de los años 40.

Dubuffet, empieza a interesarse por todo lo banal, por todo aquello que se ve donde quiera que uno mira, como pueden ser los garabatos hechos con tiza por niños en la carretera, las piedras de la superficie de la calle que son desiguales, el suelo embarrado y agrietado... Todo, absolutamente todo, lo engatusaba; y se da cuenta así de que el arte verdadero para él, residía donde menos se esperaba.

Para conseguir la ansiada expresividad que él buscaba descubrió que había que alimentarse del instinto, de los impulsos y del gesto primordial de la mano principalmente.

Con todas estas innovaciones técnicas y representacionales, que fue adquiriendo, llega posteriormente el abandono de la perspectiva, algo que se volverá indispensable en su obra, y que es característico a la vez de la etapa del estado lineal infantil, en el que todavía no existe dominio espacial. La totalidad de la imagen que crea Dubuffet de este modo, al igual que las imágenes de los niños, no pertenece estrictamente a una realidad natural, sino que es una mezcla del consciente con el inconsciente, escapando cada vez más de la realidad.

Jure Mikûz, investigadora de la obra de Dubuffet, hace una reflexión directa sobre la diferencia entre el arte de los niños y psicóticos, con el arte de artistas instruidos, del que muchos intentaban escapar, como se estuvo viendo hasta ahora en las distintas ideas aquí desarrolladas; y concluye así:

“Cuando observamos las creaciones de los niños y los psicóticos, nos damos cuenta de la diferencia que hay entre ellos y los que salieron de la escuela como artistas, o quienes gustan de llamarse así. Los primeros registran, describen e imitan su mundo, su cosmología y mitología, de un modo directo, espontáneo. Dicho en términos de arte, de una forma íntegramente realista. Muchos artistas instruidos intentan

*representar de modo realista, pero a menudo se ven limitados por los principios de la moral, de la estética, del estilo y del espíritu de la época, y sobre todo, por las reglas aprendidas de las artes como la perspectiva, las proporciones, la anatomía, los contrastes de colores y otras”.*²

El Pop Art estadounidense, tiene mucho que ver con el arte infantil, por la fuerza y agresividad, características de sus obras, que lo separan, así, del sentido más formal y humorístico del Pop de Inglaterra. Entre todas las creaciones, lo más ligado al quehacer infantil son las *combine paintings* de Rauschenberg; obras realizadas con la técnica del ensamblaje, en la que se combinaban objetos cotidianos, de desecho, con pintura y fuerte expresividad creativa. En estas obras se puede ver una importante influencia de lo infantil, y no sólo de este, sino que también nos lleva de nuevo a las creaciones/collages Dadá.

Para acabar este repaso selectivo por el arte del s.XX, hablar del Arte urbano o Street Art, es decir, del graffiti. Manifestación ilegal mediante la cual se intervienen espacios públicos con garabatos y pintadas, mostrando normalmente un sentimiento de disconformidad social. En este ámbito, Basquiat es fundamental a la hora de hablar del arte de los niños.

La vida y la obra de Jean-Michel Basquiat se pueden considerar paradigmáticas de la situación del mundo del arte en la década de los 80; el paradigma del genio heroico y malogrado, del artista como marginado

² MIKUZ, Jure. *Jean Dubuffet o el idioma de los muros*. Círculo de Bellas Artes, 2008 (p.29)

ejemplar. Sus obras se caracterizan por un marcado gesto expresivo, muy similar a los expresionistas abstractos por los cuales sentía una gran admiración. En su obra, pues, con todas estas fuentes de las que bebió, y esa influencia de lo infantil, del afloramiento subconsciente, y del automatismo, adquirió un gran dominio del grafismo expresivamente gestual. Se puede decir, pues, que bebió de todas las corrientes antiacademicistas, en las que prima el automatismo, la libertad expresiva, lo inconsciente... que como él, buscaron la forma de sentirse libres, de descarga emocional a través de la pintura..., en definitiva, de todos aquellos artistas que quisieron volver a ser niños.

3. DESARROLLO PRÁCTICO. “*Veo veo, ¿qué ves?*” Pintura y juego

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

*“La mirada sigue los caminos que
se le han reservado en la obra”*

Paul Klee

El proyecto práctico que se va a mostrar a continuación, parte del objetivo fundamental de la aplicación del arte de los niños a la creación personal para la consecución de una mayor libertad creativa y espontaneidad en la obra a realizar.

Se trata de un proyecto formado por 4 series de 4 obras cada una, teniendo suma importancia que cada serie parte de la anterior, o dicho de otro modo que cada una de las obras da pie a la siguiente; algo directamente relacionado con el sistema de los dones y ocupaciones de Froebel, en la que una pieza no tenía sentido sin la otra, y jugando, así pues, con la combinatoria (haciéndose ésta más constatable en la última serie).

La base de este proyecto es el juego, tanto a nivel visual en la factura y composición de la obra, como en la exposición de la misma. Ya, en primera instancia, su título *“Veo veo, ¿qué ves?”* hace referencia al juego infantil. Se trata de un juego de percepción, de la aparición y desaparición del retrato en los distintos tipos de pintura y grafismo; de la abstracción y de la figuración, saltando el límite continuamente entre una y otra; del juego con la composición y descomposición de la imagen. Se trata de hacer que el espectador entre a formar parte del juego de la obra y que esta tenga más sentido al ser vista o incluso manipulada por él.

Entremos pues en la explicación del desarrollo práctico.

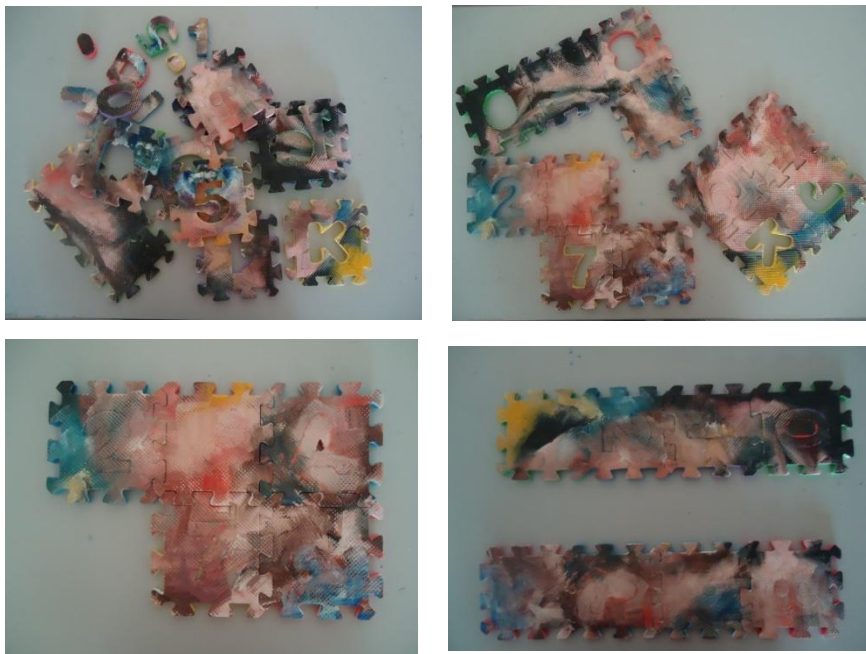
Partía en primer lugar de la idea de juego con la descomposición del retrato, provocando así que una figuración se convirtiera en una

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

abstracción, al descomponerla en trozos. Con esto surgió la idea de puzle, pues es el juego por excelencia de la descomposición y composición, de la combinatoria, en definitiva, remitiéndome esto a la teoría aportada en el apartado de las innovaciones de los juegos educativos, que dan como resultado el dibujo moderno.

Esto me llevó a la realización de las primeras pruebas/bocetos para este proyecto. Se trata de 3 puzles, de goma eva, de distintos tamaños con piezas de distintas dimensiones. Son tres retratos que se descomponen en pequeños “paisajes” abstractos. La idea principal era no tener que manipular las piezas para que la descomposición fuera real, sin manipulación alguna, mas en uno de ellos decidí intervenirlas con dibujos infantiles para así darles un sentido (esta es la primera aparición de dibujos infantiles en la obra, algo que abrirá las puertas a las futuras producciones).



“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

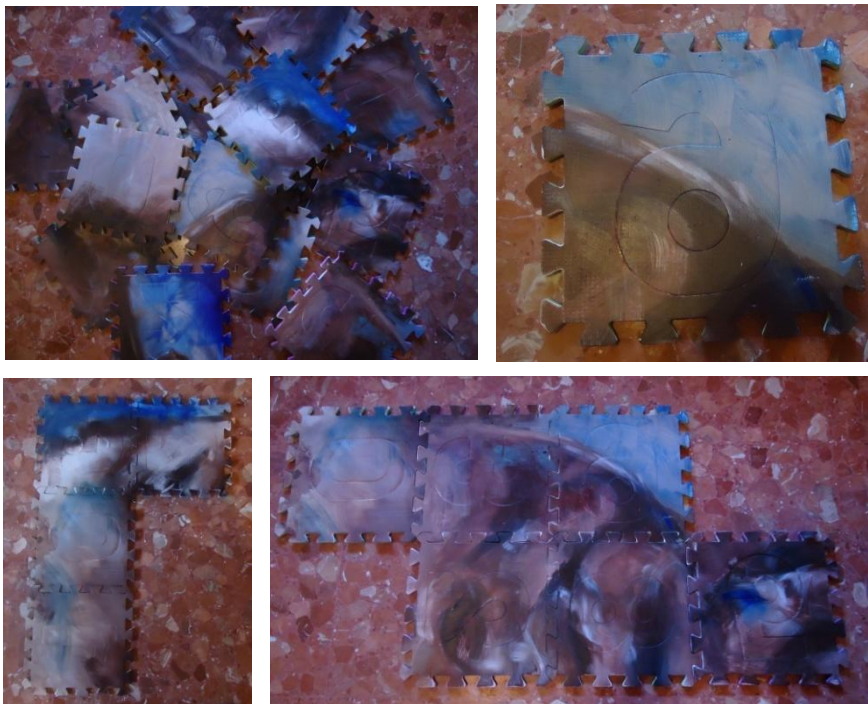


Veo, veo... ¿Qué ves?, 2010

Acrílico sobre goma eva

Puzle 60x48 cm

Pieza: 12x12 cm



“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo, veo... ¿Qué ves?, 2010

Acrílico sobre goma eva

Puzle 150x150 cm

Pieza/paisaje: 30x30 cm





Veó, veó... ¿Qué ves?, 2010

Técnica mixta sobre goma eva

Puzle 250x180 cm

Pieza/paisaje: 60x60 cm

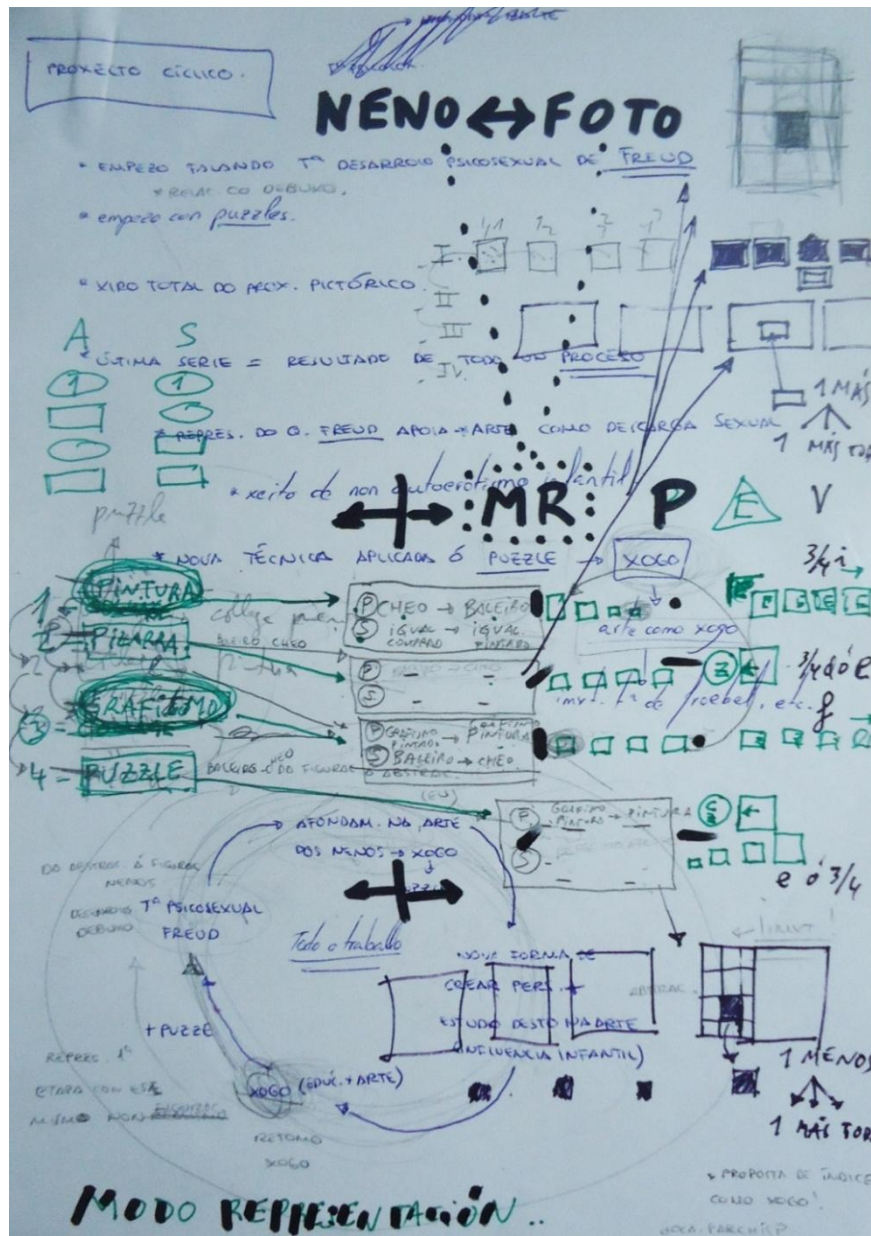
Una vez terminadas las obras, reflexioné sobre ellas. Se trata de una descomposición de la imagen, además hacen evidente la idea de mancha, ponen en juego la teoría del realismo fortuito de Luquet, así como la percepción; y sí me interesaba la idea de puzle, como juego, como descomposición de la imagen, remitiéndome esto a artistas como Chuck Close o Vik Muniz. Pero quería ir más allá, y empecé a indagar y hacer pruebas con los dibujos de niños que aparecieron por primera vez en este último puzle.

Fue entonces cuando nos planteamos qué era lo que realmente quería, y concretamos lo que debería ser el proyecto, apareciendo así por primera vez la idea de serie, de proyecto cíclico, de interrelación entre las

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

obras y de combinatoria. Acordamos, pues, que el proyecto constaría de 4 obras; empezamos a plantearnos por dónde empezar, y a ver qué temas y motivos iba a abarcar.



Esquema de trabajo para llegar a la conclusión de las series y obras a realizar

Una vez con esto como punto de partida, empecé a trabajar, y fue así como surgió la primera serie.

3.1. De la pintura al grafismo garabateado. El collage; fondo/figura y desaparición

Ya que el objetivo principal del proyecto era aplicar el arte infantil a la obra personal para que esta fuera realizada con más libertad creativa y vitalidad; una de las principales pautas a seguir era abandonar la figuración característica de los cuadros anteriores personales, los retratos, para profundizar en las formas de hacer de los niños.

Esta primera serie trata de hacer desaparecer la pintura en el dibujo de los niños, para perderse en ellos y finalmente, en la última serie poder volver a reencontrarse con el origen, cerrando así una forma cíclica de creación¹.

En esta serie se trabaja sobre soportes preparados con collage de papeles. Dichos collages están formados por dibujos que tienen que ver con el mundo infantil

1. En el primer cuadro, el collage está realizado con páginas de libros de colorear, en los que yo misma intervine
2. En el segundo siguen predominando los dibujos de los libros, pero empiezan a aparecer otros dibujos realizados ya por mí con la técnica infantil de garabateo, planicidad, representación simbolista, etc., estudiada en el apartado de desarrollo infantil
3. En el tercer cuadro los dibujos que yo misma realizo con la técnica infantil comienzan a tener más peso y tapar a los de los libros, que ya venían dibujados
4. Finalmente, el último cuadro es un collage de dibujos garabateados, dibujados por mí misma con la forma de hacer de los niños.

¹ Visto esto en el ya citado libro de Perec “La vida instrucciones de uso” que trata del tema del puzle y la combinatoria, del volver a los inicio, del proyecto cerrado de ida y retorno, en la figura de Barlebooth.

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

Como se puede observar en esta sucesión de cuadros, cada vez va tomando más valor el soporte, pues cada vez está más elaborado, y es por esto, que la pintura potente en el primer cuadro, en el que aparece un retrato, va desapareciendo poco a poco, hasta desaparecer por completo en el último, en el cual sigue habiendo retrato, pero sólo simulado con el garabateo del dibujo.

Es importante también mencionar que el tamaño de los lienzos va decreciendo pues se aleja de la figuración para perderse en el garabateo automático de los niños, el cual cada vez cobra más importancia. Esto tiene su sentido con la serie final que cierra este proyecto pues la última va en tamaño creciente, como una especie de regreso.



Secuencia completa de la serie con proporción de tamaños.

Hay que destacar la importancia del juego de la percepción y del adiestramiento de esta, pues, al ver el primer cuadro con el retrato y ver cómo en el segundo va desapareciendo, nuestra visión ya se prepara para verlo en los demás (tendencia a relacionar visiones, y ver lo que creemos que puede haber), potenciando así el juego que está presente en toda mi obra.

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Collage y técnica mixta sobre madera

170 x 140 cm

“Veó veó, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veó veó, ¿qué ves?, 2011

Collage y técnica mixta sobre madera

140 x 100 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Collage y técnica mixta sobre madera

100 x 70 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

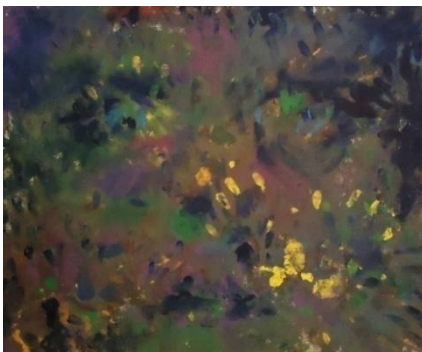


Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Collage y técnica mixa sobre madera

70 x 50 cm

Una vez metida de pleno en el grafismo, para evitar la rigidez y el control de mis movimientos en el papel; acudí a los consejos que recomendaban muchos de los libros que estaba leyendo, para provocar una máxima expresión, tales como dibujar con la mano izquierda, abandonar los pinceles y pintar con las manos, con el cuerpo, pintar con el pincel cogido con la boca y con los pies, garabatear, dejándose llevar (automatismo)...



Estos cuadros fueron desechados, aunque sirvieron para la consecución de las obras finales, pues me aportaron una gran espontaneidad, libertad... ya que me sumergí en ese mundo de sinrazones, de ensueño, de fabulación...

Fruto de estas maniobras surge la siguiente serie.

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

3.2. Del garabato al grafismo pictórico. El regreso de la pintura

Se trata de pasar de un grafismo garabateado de ceras, colores y rotuladores, al óleo; pero este ya con una nueva técnica adquirida de expresión, simbolismo, garabateo, etc.; de ahí que lo que aparece es más bien un grafismo pictórico.

En esta serie se parte del collage realizado con papeles dibujados de forma infantil (como en el último cuadro de la serie anterior). La intención, de esta, es que el collage y el grafismo vayan desapareciendo, para que nuevamente aparezca la pintura.

El retrato se sigue manteniendo “escondido” perceptivamente, y se roza la abstracción, sin olvidar la técnica infantil que sigue predominando en todas las obras.



Secuencia completa de la serie con proporción de tamaños.

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Técnica mixta y collage sobre madera

120x85 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Técnica mixta y collage sobre madera

120x85 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Técnica mixta y collage sobre madera

120x85 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

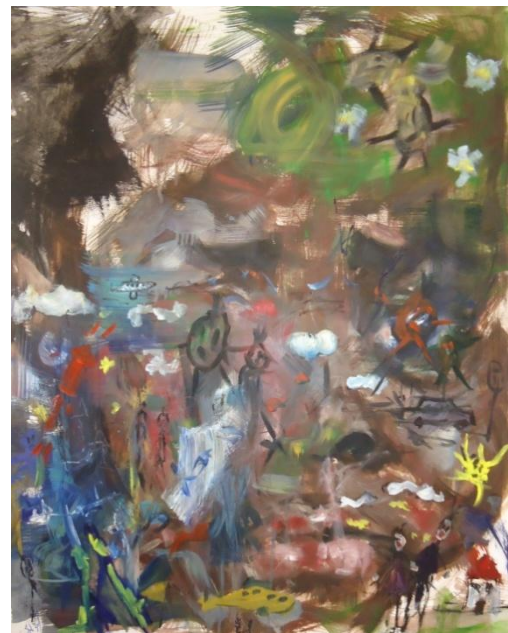


Veo veo, ¿qué ves?, 2011
Técnica mixta sobre madera
120x85 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

A la par de esta serie que ya cobra un carácter mucho más libre, informal y vivo, se intenta volver a la figuración, aunque posteriormente decidimos abandonarla. Empecé a cubrir los retratos con iconografía infantil, y esto se desligaba, por así decirlo, de todo lo que se estaba llevando a cabo. Quedaron, por lo tanto, como simples bocetos



“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

Con esta libertad y fuerza gestual conseguida, llegamos, pues, a la tercera serie, en la que se profundizará más en el tema del garabateo y el automatismo psíquico, con el fin de seguir desarrollando la soltura expresiva.

3.2. El grafismo automatizado. Subconsciente de tiza

El soporte elegido en esta ocasión para realizar la obra es la pizarra, y la técnica, las tizas de colores, por la obvia relación con el mundo infantil; así como también por las infinitas posibilidades de representación y borrado que ofrece².

Esta serie se realiza con el fin de realizar provocar pruebas de automatización, de garabateo, de soltura, en definitiva, para poder seguir trabajando alrededor de este concepto, ya pictóricamente, en la siguiente serie.

Las pizarras son también conocidas en el trabajo de Rudolf Steiner, científico y filósofo de principios del s.XX, que daba largas conferencias teóricas escribiendo y dibujando símbolos y números en sus pizarras con tizas de colores, pues para Steiner dibujar es una forma de hablar y expresarse, ya que como él dice: “no sólo pensamos con la cabeza, sino también con los dedos de las manos y de los pies”. Al acabar las charlas, lo que allí quedaba eran auténticas obras, de las cuales bebió el propio Kandinsky para sus creaciones.

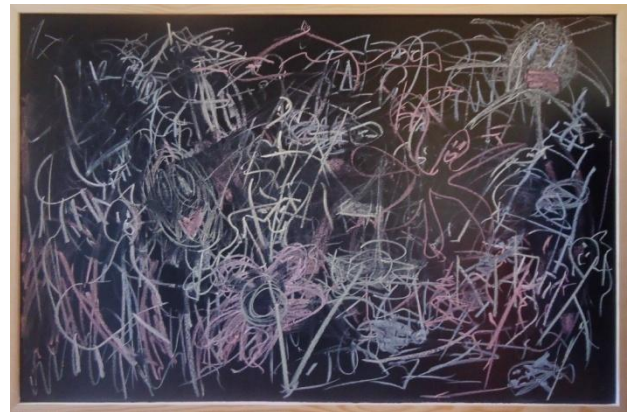
Hubo artistas como, por ejemplo Beuys que también trabajaban con pizarras para abstraer conceptos, no como obra definitiva, y hablaba

² En alusión a lo tratado en el apartado de la educación en relación al pizarrín de Pestalozzi.

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

de ellas como la prolongación de su pensamiento. Las pizarras de Beuys son la versión austera de las de Steiner³.



³ En su autobiografía, Beuys se declara discípulo de Steiner y de su antropofosía

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Tiza sobre pizarra

90x60cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Tiza sobre pizarra

90x60cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Tiza sobre pizarra

90x60cm

“Veó veó, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veó veó, ¿qué ves?, 2011

Tiza sobre pizarra

90x60cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego

3.4. El grafismo pictórico. La expresión de la pintura

En esta última serie se hace un regreso a la figuración, pues a medida que avanzamos en los cuadros se va haciendo visible la figura; y nuevamente la técnica que predomina, los cuadros, es el óleo.

En esta serie se retoma la idea de juego, puzzle, composición y descomposición que se trató al principio. Se trata de una serie de 4 obras, compuestas por 40 cuadros de madera, de 40x40cm, cada uno.

1. Compuesta por 2 piezas
2. 6 piezas
3. 12 piezas
4. Finalmente, 20 piezas

Se hace un camino ascendente en el tamaño de los cuadros, que a su vez van de la abstracción a la figuración; al tiempo que se produce un efecto zoom según se avanza en la lectura horizontal de las obras: desde el encuadre de una cara, al cuerpo entero, en el último.



Secuencia completa de la serie con proporción de tamaños.

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011
Técnica mixta sobre madera,
Díptico, 80x40 cm
(40x40 cm cada pieza)

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Técnica mixta sobre madera,

120x80 cm

Compuesto por 6 cuadros de 40x40 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Técnica mixta sobre madera,

160x120 cm

Compuesto por 12 cuadros de 40x40 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



Veo veo, ¿qué ves?, 2011

Técnica mixta sobre madera,

200x160 cm

Compuesto por 20 cuadros de 40x40 cm

“Veo veo, ¿qué ves?”

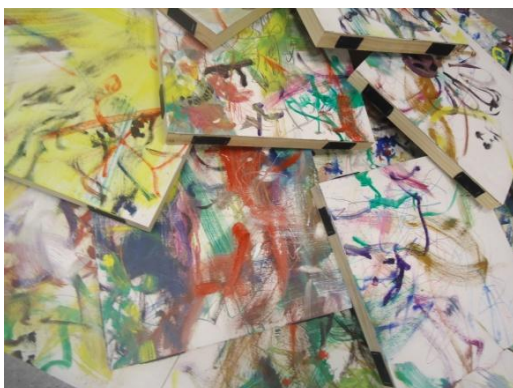
Pintura y juego

*“Toda obra deja al que la recibe un espacio de juego
que tiene que rellenar”*

George Gadamer

“Veo veo, ¿qué ves?”

Pintura y juego



4. CONCLUSIONES

Conclusiones

Como se ha mostrado a lo largo de todo esta investigación teórico-práctica, el arte de los niños es algo que está repetidamente presente en el arte del s.XX, y que ha dejado huella en la obra de muchos artistas, así como también lo hizo en el proyecto práctico personal aquí desarrollado, enriqueciéndolo.

Verlos crear, verlos pintar, ensimismados en su mundo, es algo conmovedor, y muchos artistas persiguen ser invadidos por esa libertad y expresividad que caracteriza a los más pequeños.

Desde hace tiempo, se valoran este tipo de creaciones, anteriormente tachadas de “malas pinturas”, criticadas por padres y maestros porque no “representan la realidad, según un parecer obtuso y claramente anclado en soluciones anteriores y obsoletas. Los niños viven en su mundo de fantasías, y así lo expresan a través de sus pinturas. Son muchos los que por este error en el concepto educativo de los adultos, dejan de pintar, pues se sienten cohibidos ante el “error” que están cometiendo. No es este el caso de Aelita Andre, una niña australiana de 4 años, considerada la pintora más joven del mundo.

Aelita Andre¹, apoyada y animada por sus padres, crea unas obras muy expresivas, con gran carga pictórica y gestual. Al margen de estos desarrollos propios de su edad y de su



Aelita Andre en su taller

voraz dedicación, operaciones de marketing ajenas a la niña hacen que

¹ Véase vídeo de sus recreaciones en: <http://video.excite.es/aelita-andre-la-nina-pintora-mas-precoz-del-mundo-V22029.html>

Conclusiones

sus pinturas ya se hayan visto expuestas en museos y galerías, como en el Agora Gallery de Chelsea, y desde hace un tiempo, sus cuadros tienen un éxito asombroso en el mercado del arte, pues ha vendido varias obras a precios desorbitados.



Flying bird, Aelita Andre, 2009

La historia de esta niña se ha hecho eco en las noticias informativas de todo el mundo; mas no se trata de una niña que por algún motivo tenga un don, aunque sí es cierto que tiene una gran sensibilidad, sino que todos los niños poseen en mayor o menor medida esta capacidad expresiva como se ha estudiado a lo largo de este proyecto, sin embargo, no todos tienen la oportunidad de ser apoyados y animados por sus padres o educadores a hacerlo, perdiendo así estas capacidades innatas.

Con esto no se está intentando decir que el arte de los niños debe de ser considerado Arte, pues recuérdese la cita de Arnheim al iniciar este proyecto en la que decía que muchas veces se ha dudado en considerarlo Arte, mas se ha rechazado esta idea pues carecen de un mínimo de complejidad y riqueza, ya que pintan única y exclusivamente por instinto; simplemente se trata de resaltar su alto grado de creatividad, y mostrar sus grandes dotes de libertad expresiva; ver que es precisamente en estas dotes infantiles en las que lleva un siglo entero indagando el Arte, para enriquecerse, declarado abiertamente por muchos artistas como Pollock, Picasso, Dalí..., y, finalmente, concluir con que es esto lo que se ha pretendido en este proyecto, que a nivel personal ha resultado de gran satisfacción.

“Solo los artistas y los niños ven el mundo tal y como es”
(Hugo von Hoffmansthal)

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT, Edwin. *Planilandia*. Editorial Laertes, Barcelona, 2008
- ALLEN, Patt. *Arte terapia*, Ediciones GAIA, Madrid, 2009
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte y percepción visual*, Edit. Alianza Forma, 2010
- BERGER, John. *Sobre las propiedades del retrato fotográfico*. Editorial GG Mínima, Barcelona 2006
- BORDES, Juan. *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*, Edit. Cátedra, Madrid 2007
- CROTTI, Evi y MAGNI, Alberto. *Garabatos. El lenguaje secreto de los niños*, Edit. Sirio, 2009
- DASILVA, Kiko. *Moncho e a mancha*, Edit. Kalandraka, 2001
- EDWARDS, Betty. *Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro* Ediciones Urano, Barcelona, 1994
- ERNST, Kris, *Psicoanálisis del arte y del artista*, Edit. Paidós, Argentina, 1955
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Tomo 2, Biblioteca nueva
- GADAMER, H. George. *La actualidad de lo bello*, Edit. Paidós, Barcelona 1991
- GARDNER, Howard. *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Edit. Paidós, 1995
- GOLEMAN, Daniel, KAUFMAN, Paul y RAY, Michael. *El espíritu creativo* Ediciones B ZETA, Barcelona, 2009

GOMBRICH, E. H. *Arte e ilusión. Estudios sobre la psicología de la representación pictórica* Editorial PHAIDON, China, 2008

GOMBRICH, E. H. *Meditaciones sobre un caballo de juguete y otros ensayos sobre la teoría del arte*, Edit.PHAIDON, Madrid, 1998

GOPNIK, Alison. *El filósofo entre pañales*, Edit. Temas de hoy, 2010

HANNONN, Hubert. *El niño conquista el medio*, Edit. Kapelusz

HARRIS, Paul. *El funcionamiento de la imaginación*. Fondo de cultura económica, Argentina, 2005

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Editorial Alianza, Madrid, 1972

KANDINSKY, Vasily. *De lo espiritual en el arte*, Edit. Paidós estética, 1996

KANDINSKY, Vasily. *Punto y línea sobre el plano*, Edit. Paidós estética, 1996

KRAUSS, Rosalind. *El inconsciente óptico* Editorial Tecnos. Madrid, 1997

MARÍN, Ricardo. *La creatividad*. Editorial CEAC, Barcelona, 1984

MARINA, J. Antonio. *Teoría de la inteligencia creadora* Editorial Anagrama, Barcelona, 1993

MIKUZ, Jure y WEBEL, Sophie. *Jean Dubuffet o el idioma de los muros*, Círculo de Bellas Artes, 2008

PEREC, George. *La vida instrucciones de uso*, Edit. Anagrama, 1992

PIAGET, Jean. *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de cultura económica, México, 1961

READ, Herbert. *Imagen e idea* Fondo de cultura económico, México, 1957

ROBINSON, Ken. *¿Matan la creatividad en las escuelas?*, Conferencia anual TED (Ideas worth spreading), 2006

S. MANZANO, Esteban. *La inteligencia creativa* Ediciones Aljibe, Málaga 2010

STAHL, Johannes. *Street art*. Editorial HF Ullmann, China, 2009

VIGOTSKY, L. S. *La imaginación y el arte en la infancia* Editorial AKAL, Madrid, 1986

VVAA. *Arte del siglo XX*, Edit. Taschen, Barcelona, 2001

VVAA. *Los talleres didácticos del IVAM*, Valencia, 1998

VVAA. *Programa de pós-graduação em artes visuais ano 7, n. 14*, escola de comunicações e artes, Universidade de Sao Paulo, 2009