

TFG

DE LO INNATO A LO CONDICIONADO
UNA APROPIACIÓN DEL ARTE INFANTIL

Presentado por Analía García Gómez
Tutor: Joël R. Mestre Froissard

Facultat de Belles Arts de San Carles
Grado en Bellas Artes
Curso 2013-2014

RESUMEN

Este trabajo final de grado es un proyecto pictórico que consiste en la realización de cinco cuadros de 100 x 81 cm, que se pueden disponer de forma individual o en políptico. Para ello, partimos de la recolección de dibujos infantiles, a través de talleres de pintura/dibujo libre, realizados en el colegio público 9 d'Octubre de Tavernes Blanques, con niños y niñas de entre seis y doce años. Una vez seleccionados y analizados los dibujos, se incorporaron en una composición más compleja y a la realización de una obra personal. El objetivo principal del proyecto es conciliar pictóricamente la visión y expresión plástica infantil con la de un arte adulto, utilizando los dibujos infantiles como una expresión innata, y la pintura de un adulto como una expresión condicionada y manipulada por los medios y su propia experiencia y percepción del entorno. La interacción entre estos dos niveles de representación es finalmente devuelta al entorno docente y educativo, del que surgió la materia prima para esta acción, consiguiendo así una mayor implicación por parte de los niños en el proyecto, a la vez que se crea curiosidad y conocimiento con respecto a la pintura y en general al mundo del arte.

Palabras clave:

Pintura, dibujo infantil, creativo, educativo, pedagogía artística.

"Los adultos no deberían enseñar a los niños a pintar, sino aprender de ellos". Para estimular la creatividad de los niños hay que permitirles pintar lo que quieran, sin imponerles sugerencias ni estándares, pues "lo que los grandes artistas luchan por alcanzar, el niño lo crea con naturalidad".

Pablo Picasso.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	Pág.5
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	Pág.8
3. CUERPO DE LA MEMORIA.....	Pág.10
3.1 ANTECEDENTES.....	Pág.10
3.2 REFERENTES TEORICOS.....	Pág.14
3.2.1 RHODA KELLOGG.....	Pág. 14
3.2.2 VIKTOR LOWENFELD.....	Pág.16
3.2.3 RUDOLF ARNHEIM.....	Pág.17
3.2.4 MARIA ACASO.....	Pág.18
3.3 REFERENTES ARTISTICOS.....	Pág.19
3.3.1 PAUL KLEE.....	Pág.19
3.3.2 ANTONIO MACHON.....	Pág.20
3.3.3 DAVID SALLE.....	Pág.21
3.4 PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.....	Pág.22
3.4.1 PROCESO DE TRABAJO Y TEMPORALIZACIÓN.....	Pág.22
3.4.2 MATERIALES.....	Pág.33
3.4.3 UBICACIÓN O SIMULACION.....	Pág.33
4. CONCLUSIONES.....	Pág.34
5. BIBLIOGRAFIA.....	Pág.36
5.1 Bibliografía específica.....	Pág.36
5.2 Bibliografía general.....	Pág.36
6. INDICE DE IMÁGENES.....	Pág.38

1. INTRODUCCIÓN

La expresión “Arte Infantil” se ha hecho habitual, aunque es un apelativo erróneo y ofensivo para muchos críticos de arte, especialmente para quienes se niegan a hacer críticas de cualquier exposición de trabajos infantiles. Y es que, tradicionalmente, los adultos ignoraban el trabajo de los niños, y sobre todo, en la escuela, han sido condicionados a denigrar sus gustos y aptitudes tempranas y a considerar tiempo perdido el dedicado a los garabatos. Sólo en las últimas décadas ha habido quien ha tomado el trabajo de niños y niñas seriamente como arte. Pero deberíamos plantearnos, cuáles son los nexos de continuidad entre los dibujos infantiles y el arte adulto. Podríamos señalar que son varios e importantes, según se considere el arte desde la perspectiva del autor y de su talento, de quien lo observa y de su reacción, o del trabajo en sí mismo.

El niño acrecienta su control sobre los movimientos normales del brazo humano que son la fuente de los garabatos básicos y de todas las estructuras lineales posteriores. Al mismo tiempo ve y recuerda formas estéticas básicas que utilizan los artistas. El creciente número de adultos que “empiezan” a pintar y a dibujar como pasatiempo y que demuestran aptitudes artísticas son una prueba de la continuidad de la visión estética a lo largo de los años. Curiosamente, los niños a los que se consideran “creativos” o “dotados” para el arte, probablemente hicieron innumerables garabatos tempranos que fueron apreciados por padres, madres, profesores y profesoras. Existen, naturalmente, ejemplos de discontinuidad. La mayoría de los niños interrumpen toda la actividad artística espontánea hacia los ocho años, y los que siguen adelante suelen estudiar y practicar intensamente con el fin de dominar las diversas técnicas plásticas. Aunque algunos adultos vuelven al ejercicio del arte por afición, son más los que no reanudan ninguna actividad artística. Sin embargo, probablemente todos los adultos tienen la aptitud para realizar estructuras abstractas y sencillas pinturas.

Un adulto, al observar el trabajo de los niños, quizá piense que carece de todo valor. Supongo, que su reacción sería distinta si las exposiciones de arte infantil fueran más habituales o se educara al público, indicándole lo que debe valorar en representaciones de este tipo.

También existen importantes nexos de continuidad si se considera el arte desde la perspectiva del trabajo mismo. Los patrones de disposición, las figuras implícitas, los diagramas y los garabatos básicos son comunes a la obra de adultos y niños. Tales estructuras pueden observarse en el dibujo y en la pintura de todas las culturas. El arte de los adultos difiere del de los niños en los estilos y fórmulas artísticas que se enseñan a los niños mayores en todas las culturas y que contribuyen a distinguir una cultura de otra. En algunas de ellas, los estilos y fórmulas especiales requieren una técnica considerada. Sin

embargo, cuando la técnica se aparta demasiado de las formas estéticas básicas, parece perder vitalidad, como sugiere claramente la historia de la pintura académica.

Me gustaría subrayar, con todo, que las estructuras y los motivos lineales básicos que nos atraen en el arte infantil se hallarán también en el arte de los adultos. Esto es particularmente obvio en la obra de artistas como Kandinsky, Miró y Klee. El arte abstracto moderno se apoya en los dibujos infantiles no por una regresión personal, sino porque el arte infantil contiene las formas estéticas más empleadas en todo el arte, sin excluir el figurativo. Herbert Read dice: "Comparar el arte abstracto con los garabatos infantiles no ridiculiza a aquél; por el contrario, lo une orgánicamente a los comienzos de todos los símbolos visuales."¹

Tal vez se deba hacer una distinción entre el arte espontáneo de todos los niños y el trabajo de los niños más mayores que incorporan fórmulas culturales en sus estructuras lineales naturales. Sin embargo, creo que ambos tipos de obras merecen considerarse arte.

*

De lo innato a lo condicionado es un proyecto que consiste en la combinación de la visión representacional infantil con la de una persona adulta. En la medida de lo posible, lo que quiero proponer es una reflexión y consideración hacia lo innato y cotidiano de ciertas formas y condiciones de vida. Para ello, como he dicho anteriormente, me sirvo de dibujos realizados por niños y niñas como herramienta fundamental de mi estudio sociológico, y de la pintura, como medio que complementa mi propuesta.

En este proyecto en concreto, se pueden observar cinco obras donde, a partir de una rigurosa selección de dibujos, obtenidos a través de actividades y experiencias como docente en un centro de educación primaria, llevo a cabo una pintura a través de mi experiencia con todo este material, basándome en distintas características del dibujo, como son: el trazo utilizado, los colores, la composición, la espontaneidad. Una vez realizada mi pintura, he querido mostrar también la visión de los niños, dibujando encima la silueta de sus dibujos, de los que había partido para realizar cada obra. De este modo, se puede observar la conjunción de ambas visiones.

Para finalizar este proyecto, la obra se ha expuesto en el centro educativo con el fin de que los niños y niñas pudieran observar dónde han acabado sus dibujos y, como he dicho anteriormente, a la vez, decorar su espacio cotidiano con una obra más compleja, ya que, según la experiencia obtenida, esto dignifica la labor de los más pequeños y crea curiosidad, expectativa y conocimiento con respecto a la pintura y al mundo artístico en general.

¹ READ, H. *Educación por el arte (Education through art)*, p. 119

El arte favorece enormemente el desarrollo creador del niño, motivándolo a la flexibilidad, la fluidez, la originalidad, la independencia, la crítica y la autocrítica.² Al crear se ponen en juego habilidades de análisis, de selección, de asociación y de síntesis, así como las experiencias y conocimientos del niño; lo cual da lugar a un producto nuevo, que ha adquirido vida por la voluntad y actividad de éste.

Es importante mencionar que la educación artística, con todos los beneficios que aporta al desarrollo del niño en sus diferentes aspectos y en especial al desarrollo de la creatividad, se encuentra en estrecha coincidencia con los objetivos que plantea Piaget para la educación:

*El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no solamente de repetir lo que han hecho otras generaciones; hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca.*³

Para finalizar, decir, que todavía se requiere que el lugar del arte dentro de la educación (escolar, familiar y social) tenga la importancia que merece, sobre todo si se toma en cuenta que se podrán favorecer el presente y el futuro del niño y del adolescente en cualquier ámbito en que éstos se desenvuelvan, a través de las vivencias que les proporcionará el arte en edades tempranas.

Como ha quedado expuesto, el arte es una alternativa sumamente valiosa dentro de la educación, ya que las experiencias que el niño viva a través de la pedagogía artística infantil, y que el adolescente tenga la fortuna de adquirir gracias a un profesor o profesora, sensible a que estimule su creatividad, afectarán positivamente otras esferas de su desarrollo dentro del medio ambiente escolar y familiar, logrando con esto, mejores capacidades y habilidades para enfrentarse a los problemas y situaciones que se les presenten, lo que implica un mejor desarrollo de su pensamiento, su imaginación, su socialización y su capacidad creadora.

Pero la realidad es que la educación artística aún tiene que hacer un gran recorrido dentro de nuestro medio para lograr el reconocimiento que merece y que repercutiría de manera positiva en un desarrollo más completo de los docentes, por lo que deberá procurarse su integración a la educación como un área imprescindible en la formación del niño y del adolescente.

² PALACIOS, J. *Psicología evolutiva*, p. 366

³ PIAGET, J. citado por Guzmán J. C.: Hernández G. *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*, p. 73.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Algunos de los objetivos planteados para este proyecto son los siguientes:

- Realizar cinco obras que se puedan visualizar independientemente o en conjunto como políptico, partiendo de dibujos realizados por niños y niñas.
- Combinar la visión infantil y adulta con el fin de obtener un resultado atractivo para el espectador.
- Transmitir una mirada de reflexión hacia lo innato, consiguiendo que se les dé importancia a los dibujos infantiles.
- Acercar a los más pequeños al mundo del arte haciendo que se diviertan a través de este proyecto, motivándolos y animándolos a seguir dibujando y pintando
 - Utilizar espacios alternativos como medio de exposición de la obra.
 - Apoyar la necesidad natural de expresión del ser humano, ofreciendo múltiples posibilidades de dar cauce a la percepción e interpretación de la realidad por parte del niño.
 - Aceptar los sentimientos del niño volcados en su actividad artística y entender también en el contexto de la etapa de desarrollo en que se encuentra.
 - Desarrollar la capacidad creadora.
 - Estimular el pensamiento divergente y valorar la originalidad y las respuestas de independencia intelectual.
 - Propiciar la cooperación entre los niños como "artistas natos", animando en todo momento sus facultades creativas.
 - Aceptar y promover las diferencias en los niños intentando desarrollar una imagen positiva de sí mismos en los niños, alentando su confianza en los propios medios de expresión.

Con respecto a la metodología utilizada, decir que ésta consta de tres partes importantes:

Ideación.

Desde el momento que decidí estudiar magisterio empezó a despertarse mi curiosidad e interés por la psicología y la pedagogía. Las prácticas como docente en un colegio y mi interés por la música y la pintura, me hicieron ver que sería interesante dedicarme a algo donde pudiera unir todas éstas disciplinas.

Mi interés constituye, en parte, una respuesta directa a los propios dibujos infantiles, en sí. La mayoría de ellos poseen encanto, novedad, sencillez, y algo fresco y divertido que constituye una fuente de satisfacción. Son, sencillamente "agradables de ver", si bien no tengo muchas palabras para describir por qué los encontramos de tanto "agrado". Pero también, estoy

interesada por el hecho de que constituyen un índice de fenómenos más generales de la vida humana y cotidiana. Pueden considerarse como expresiones de nuestra búsqueda de orden en un mundo complejo. Junto a estos puntos de vista acerca de los dibujos, y que en cierto modo son como la cumbre de un iceberg, subyace la idea de que son ``naturales'', más que imitativos o genuinos.

Los dibujos infantiles poseen un gran contenido bajo la superficie, y afirmo, sobre todo, que con frecuencia indican aspectos generales relativos al desarrollo y la capacidad. Los dibujos pueden revelarnos algo, no solamente acerca de los niños, sino también de la naturaleza del pensamiento y del modo de resolver problemas, tanto en niños como en adultos.

Este proyecto se construye a partir de la psicología, la pedagogía y de aquello que nos rodea, a través de la visión de los niños y niñas, ya que me parecen muy atractivas e interesantes todas aquellas propuestas artísticas con un planteamiento pedagógico que puedan beneficiar a los más pequeños.

Para ello, analizo los movimientos de las personas, su manera de enfrentarse a la vida, las relaciones sociales... Es un intento de registrar, cada situación, cada pequeño acontecimiento que hiciera comunicar a varias personas, que consiguiera que una simple acción provocara algún cambio. Y me sirvo de dibujos realizados por los niños y niñas que me rodean en mí día a día. Digamos que mi trabajo es la conjunción entre un arte infantil y un arte adulto.

Por otro lado, también hay que prestar atención y darle importancia a la parte procesual de una obra, ya que, en mi opinión, es una de las partes fundamentales de ésta. Es la parte en la que el trabajo está más vivo y pueden darse más variaciones en el mismo. En el que el artista experimenta un mayor número de sensaciones.

Documentación

Ha consistido en la búsqueda y recolecta de información, la cual expongo resumida en los apartados: 3.1. *Antecedentes*, el cual explica las características del art brut y del automatismo surrealista, y las semejanzas que tienen ambos con el proyecto, 3.2. *Referentes teóricos*, donde se exponen las teorías o investigaciones de Rudolf Arnheim, Rhoda Kellogg, María Acaso o Viktor Lowenfeld, y en el 3.3. *Referentes artísticos*, donde se exponen los artistas los cuales han ayudado como referencia para la realización de este proyecto, ya sea por el tema que trata, la técnica o la composición utilizada en sus obras. Encontraremos artistas como David Salle, Paul Klee o Antonio Machón.

Producción

Este momento del proceso hace referencia a la parte más práctica del proyecto.

La metodología utilizada ha sido básicamente a través de talleres realizados para niños y niñas de distintas edades, en el C.P. 9 d'Octubre de Tavernes Blanques, Valencia, durante los cursos 2012-2014.

Estos talleres consistían en que los niños/as dibujasen, en algunas ocasiones dibujos libres y en otras, dibujos dirigidos: dándoles un tema, limitando los colores, haciendo un dibujo entre varios... (Más desarrollado en el epígrafe 3.4.1. *Proceso de trabajo y temporalización*).

Por tanto, y como he dicho anteriormente, esta parte del proceso ha tenido un carácter práctico, descriptivo y fundamentalmente experimental, haciendo hincapié en el proceso y no tanto en el resultado.

La Investigación descriptiva, también conocida como la investigación estadística, describen los datos y este debe tener un impacto en las vidas de la gente que le rodea.

El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

Y por otro lado, como en la mayoría de las investigaciones experimentales, tuve que dividir a las personas objeto de la investigación en grupos. En este caso separé a los niños/as por edades. Los distintos grupos recibieron tratamientos idénticos. Una vez realizado lo anterior se miden los resultados de los grupos.

3. CUERPO DE LA MEMORIA

3.1. ANTECEDENTES

El arte ha estado relacionado con el ser humano desde tiempos muy remotos, para el ser humano ha sido un modo de expresión y de comunicación, el cual se manifestó en todas sus actividades, porque fue utilizado invariablemente en distintas situaciones. A través de la historia fue evolucionando hasta lo que hoy en día conocemos.

La arquitectura, la música, la danza, la escultura, la pintura y el teatro de las diferentes épocas enriquecen hoy nuestra vida y nos hablan de lo que fue el pasado. El arte se presenta, de esta manera, como un lenguaje universal.

El arte ha sido explicado por filósofos, artistas, psicólogos y educadores, quienes han aportado concepciones muy diversas. Ha sido considerado como un medio para descargar energías; como una actividad placentera; como una forma de evadirse de la vida; como la posibilidad de alcanzar un orden, una integración armoniosa y equilibrada ante elementos contradictorios o ininteligibles de la realidad; como la posibilidad de lograr un aprendizaje emocional motivante o como una forma de cuestionar lo establecido.

La relación existente entre el arte y el juego. Para el artista, gran parte del placer de la creación consiste en recorrer sus operaciones interiores fundamentales, en exteriorizarlas y en conocerse a sí mismo al objetivarlas. Cuando vuelve a recorrerlas, una y otra vez, infinitamente, mientras domina y transforma artísticamente el material concreto, reencuentra el placer del juego, que consiste en ejercitar los poderes propios y en sentirse causa al "crear" un universo propio y cerrado, como agente causal y libre. En ambos casos —creación artística y juego— hay ejercicio pleno de las estructuras, de todas sus posibilidades, sin acomodación, sin rectificaciones por el mundo de la realidad en el curso de este ejercicio. En el juego —y en esto también coinciden juego y creación artística— se ponen en movimiento esquemas afectivos; activarlos continuamente permite exteriorizar la afectividad contenida y, por lo tanto, al mismo tiempo, controlarla; en esto consistiría el efecto catártico del arte y del juego. Sin embargo, la identidad del arte con el juego no es total: en el arte existe la producción de un objeto nuevo, cosa que no sucede necesariamente en el juego.⁴

También plantea una descripción bastante precisa de lo que ocurre en el artista al realizar su obra: conocerse a sí mismo, reencontrar el placer del juego, crear un universo propio y cerrado, exteriorizar y controlar la afectividad contenida y producir un objeto nuevo.

Contemplado desde esta perspectiva, el arte aparece como una actividad de vital importancia en la existencia de los seres humanos; como una actividad que posee la cualidad de trascender el momento mismo de la creación, ya que si no perdurara la obra, el trabajo interior del artista lo habrá enriquecido y en cierta forma transformado.

Después de estas reflexiones, pudiera quedar la idea de que el arte es algo tan especial que es privilegio sólo del mundo adulto. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿acaso los niños pueden realizar obras artísticas? ¿Puede llamarse arte al proceso y al producto de la actividad artística infantil?

La respuesta es sí. Y este reconocimiento de la existencia del arte infantil es relativamente reciente. Fue a finales del siglo XIX cuando el artista Cisek, nacido en un pequeño pueblo llamado Bohemia en 1865, se trasladó a Viena y creó en 1897 la primera escuela de arte infantil, en la que, gracias a la indiferencia de las autoridades, pudo emplear libremente sus métodos en la enseñanza artística, los cuales consistían en permitir a los niños expresarse naturalmente y sin trabas.

Ya en este siglo, varios autores como Margaret Naumburg, Florencia Cane, Rhoda Kellogg, Viktor Lowenfeld, W. Lambert Brittain, Galia Sefchovich y Gilda Waisburd, entre otros, se han abocado a estudiar las características del arte infantil, su relación con el desarrollo evolutivo del niño, la influencia de los adultos en el arte infantil (cómo lo favorecen o cómo lo obstaculizan) y su

⁴ LORENZANO, C. *La estructura psicosocial del arte*, p. 102

pedagogía, así como su relación con el desarrollo emocional, social, físico, mental, perceptivo, estético y creativo del niño.

En principio y durante veintidós siglos de historia de la humanidad (v a. C., al xvii d. C.), al tratar de colocar el arte al servicio de la educación no se pensó en el educando (niño, adolescente), sino sólo en los aspectos técnicos. En música se les enseñaba casi exclusivamente a cantar y a tocar algún instrumento: no se les enseñaba a oír. En artes plásticas se les hacía copiar las obras de los grandes maestros (estampas y esculturas) y, como es natural, sólo los bien dotados podían trabajar con este sistema: no se les enseñaba a ver.

Como he dicho anteriormente, es a partir del siglo XVII, cuando psicólogos y pedagogos ilustres como Juan Amos Comenius, John Lock y J. J. Rousseau, hicieron notar que el arte puede servir como un elemento educativo, destacándose con ello sus dos valores: el artístico-creador-emotivo y el psicopedagógico-expresión-comunicación, insistiendo en la idea de que, siendo medios de comunicación, deben aprenderlos todos, así como se hace con el lenguaje oral y escrito.

Es entonces cuando realmente se empieza a despertar la idea del respeto al desarrollo individual en el terreno educativo, tanto en la concepción como en la apreciación de una manifestación estética y, lo que es más importante, considerar a esta manifestación como parte de una expresión libre, y no como la repetición inútil de cánones estereotipados.⁵

Con respecto al estado actual de la educación artística en nuestro medio, decir que la educación artística en el nivel básico se encuentra relegada; se le da prioridad a las otras materias y, de acuerdo al programa, si queda tiempo se dedica a actividades artísticas. Los docentes carecen de una preparación especial en esta área y no existen profesores dedicados específicamente a impartirla, como en el caso de la educación física. La pintura, la danza, la música y el teatro quedan limitados a muy pocos niños que asisten a talleres o institutos especiales, los que no en todas las ocasiones realizan la enseñanza de acuerdo con la pedagogía del arte infantil y la mayoría de éstos cobran por sus servicios.

Por lo anterior, se deduce que el papel del docente es fundamental, ya que debe ser totalmente coherente en relación con todos los elementos mencionados al contactar a sus alumnos con cualquier actividad artística. El maestro, más que el ser "que sabe todo", debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo, que enseña a aprender.

Con esto es muy probable que tengamos que modificar bastante nuestras actitudes: no dar órdenes o establecer normas rígidamente, sin explicaciones; tampoco el maestro debe imponer su criterio, debe ser flexible y tomar en cuenta las opiniones del grupo; debe ser un animador que ayude al grupo a funcionar; estar abierto al cambio, retomar y analizar las ideas que

⁵ VVAA, *Educación*, p. 335

proporcionan los alumnos, aun las que parezcan más "absurdas" o "imposibles".

Por otra parte, se debe propiciar la participación de todos los integrantes del grupo; hacerles sentir que se confía en ellos y en su capacidad, ya que toda persona tiene algo que enseñar a los demás.

El profesor ha de adaptarse a los niños y no hacer que éstos se acomoden a él; por encima de todo, debe ser profundamente humano y comprensivo, y habrá de tener buen cuidado en no imponer su personalidad al niño, pues cuando así lo hace, aun cuando sea inconscientemente, no permitirá alcanzar la libertad de expresión que busca.

La función del maestro es la de favorecer el autodescubrimiento del niño y estimular la profundidad de su expresión. Al enseñar arte a los niños, un factor muy importante es el propio maestro; sobre él recae la importante tarea de crear una atmósfera que conduzca a la inventiva, a la exploración y a la producción. En las actividades artísticas es, pues, peor tener un mal maestro que no tener ninguno.⁶

El maestro ha de contar también con conocimientos acerca del desarrollo evolutivo del niño y de las etapas de expresión, ampliamente estudiadas en el área de la plástica, la cual incluye el dibujo, la pintura, el modelado y la construcción.

*

Por otro lado, ya en una contextualización más centrada en la historia del arte, se podría decir que la relación de este proyecto con el Art Brut es evidente, su concepción de arte marginal descansa, en efecto, sobre la premisa de un individuo creador que opera en gran medida despreocupado (e idealmente desinformado) de las expectativas de los demás.

La interioridad es, en efecto, la clave de la mentalidad del auténtico marginal, cuya obra surge principalmente de imaginar. A golpe de intuición, el creador espontáneo solo atiende a su rumbo particular, en una dirección que prescinde alegremente de convencionalismos tales como las reglas de la perspectiva, la técnica «correcta» o los materiales tradicionales. Asumiendo el pleno control del proyecto formativo, el sujeto creador utiliza los contenidos psíquicos del mismo con arreglo a sus diseños personales. Esa actividad autónoma y apasionada implica también un esfuerzo sostenido de auto-constitución y auto-consolidación, que equivale a un esfuerzo de auto-estabilización terapéutica. Ése es el sentido en el que la obra de arte afirma su existencia ante todo como refugio, ciudadela defensiva, nido íntimo. Más aún, puede entrañar una acentuación casi autista de lo privado sobre lo comunicativo, de suerte que el ocultamiento y los códigos secretos vengán a ser marcadores añadidos de un compromiso creativo intenso. Ese afán

⁶ VVAA, Op. Cit. p. 342

hermético puede alimentar un lenguaje acusadamente idiosincrático, que haga que todas las obras de un artista se vean como algo de una pieza, casi invariablemente reconocible como hecho por esa persona y constitutivo en su totalidad de un mundo privado o microcosmos personal. El estudioso de la estética Henri Focillon escribió (en el contexto de un análisis general de la forma artística) que «las relaciones formales que existen dentro de una obra y entre obras distintas componen un orden, una metáfora del universo». La característica inequívoca de los mejores artistas marginales estriba en estructurar un mundo alternativo integral, por así decirlo una cosmología propia.⁷

Por otro lado, también podríamos hablar de la relación de este proyecto con el automatismo surrealista, ya que es un movimiento pictórico, que parte del hecho de que se puede crear de y a partir de todo, la creatividad pura solo pertenece a la naturaleza y por tanto aprendemos a copiar a través de la observación atenta, la intuición y la atención suspicaz a nuestro inconsciente. Por tanto todos los medios de expresión son válidos. Se nutre estéticamente de todas las corrientes y estilos artísticos.

Se podría decir que lo no racional es la base de este movimiento. No existe lo irracional. El inconsciente predomina y domina. La memorización tiene una importancia secundaria; se le da preponderancia al instinto, donde la toma de decisiones debe ser inmediata sin propósitos concretos, asumiendo todos los riesgos necesarios. Por tanto, no hay errores, solo oportunidades; el error mínimo se debe convertir en la pieza fundamental de una obra maestra.

3.2. REFERENTES TEÓRICOS

Los trabajos plásticos realizados por los niños poseen un especial interés por su calidad estética y espontaneidad. Pero la belleza de estos trabajos aporta un conocimiento de la mente del niño que nos da a conocer diferentes aspectos de su persona y son muchos los estudios realizados con relación a este tema: pedagogía (María Acaso), psicología (Viktor Lowenfeld y George-Henri Luquet), percepción visual (Rudolf Arnheim y Rhoda Kellogg), maduración psico-motriz (Liliane LurÇat), madurez intelectual (Binet y Simon), emocional (Corman), patología de la mente (Henry Aubin) y semiótico (Aureliano Sainz).

A continuación expongo los más influyentes en este proyecto:

3.2.1. Rhoda Kellogg (1898-1987)

Psicóloga y maestra de educación infantil nacida en San Francisco (EEUU). Entre 1948 y 1966 estudió más de un millón de dibujos infantiles de niños entre 2 y 8 años. La mitad de estos dibujos formaron la Rhoda Kellogg Child Art Collection, que pasó a formar parte del fondo de la Golden Gate Kindergarten Association, en San Francisco. De ese medio millón de dibujos 8000 fueron

⁷ VV.AA. *En torno al art brut*, p. 34

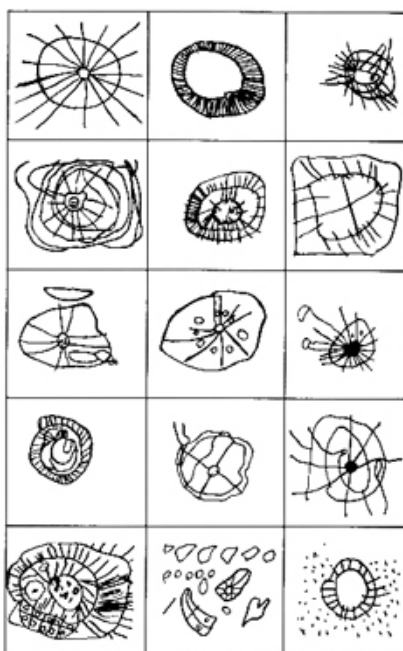


Fig.1. Dibujos extraídos del libro *Analyzing Children's Art* de Rhoda Kellogg, 1979.

microfilmados para poder ser estudiados in situ por el público interesado y parte de ellos publicados en varios de sus libros.

Para todas las personas que nos dedicamos a la educación artística y hemos estudiado el dibujo infantil, Rhoda Kellogg es un nombre de referencia. Su libro más conocido: "Analyzing Children Art", se publicó en EEUU en 1970 y en el año 1979 en España, como "El análisis de la expresión plástica del preescolar", editado por Cíncel.

En ese libro, plagado de imágenes, exponía las conclusiones principales de sus investigaciones. En primer lugar la propuesta de un sistema de clasificación muy detallado para la evolución del dibujo infantil, sobre todo para los primeros años. La idea principal es la existencia de una serie de 20 garabatos básicos que van dando lugar a estructuras más complejas a medida que el dibujo evoluciona. Uno de los aspectos más innovadores fue el hecho de aportar una visión formal y estética para la citada clasificación, con influencia de las ideas de la Gestalt, defendiendo que el dibujo infantil guarda en su evolución una lógica formal y perceptiva, basada en símbolos y estructuras simples innatas que evolucionan creando un lenguaje propio infantil. Para Kellogg el niño al dibujar se comporta como un pequeño artista, creando su propio repertorio de elementos visuales.

Como dicen los investigadores que han llevado a cabo la digitalización de los fondos documentales, el archivo, sobre todo de garabatos y primeras figuraciones, es una documentación muy importante para poder revisar desde las teorías actuales la evolución del dibujo y la importancia de los primeros años. La página en cuestión, donde se ofrecen los dibujos clasificados siguiendo las notas y la estructura de la autora es una iniciativa de investigadores suizos y alemanes y ha sido financiada con fondos UNESCO y de diversas entidades de esos países, en la web se encuentran además pdfs con documentos originales de Rhoda Kellogg así como una aplicación para poder seleccionar y organizar las imágenes que nos interesen.

El archivo de Kellogg es una parte de una página web más amplia. Early Pictures, dedicada al estudio del dibujo infantil que ofrece otros fondos documentales de investigaciones como estudios comparativos de retratos y autoretratos realizados por niños de diferentes culturas y otros materiales de excepcional valor, como un enorme archivo de grabaciones de video de niños dibujando, en las que se registra con dos cámaras diferentes el proceso del dibujo en sí, así como las acciones, gestos y verbalizaciones de los niños, que aparecen traducidas al inglés. De esta manera se puede analizar tanto el proceso de creación como la motricidad o el lenguaje. Lo dicho, una gran suerte para todos los investigadores y educadores interesados en el dibujo infantil poder disponer de este fantástico recurso.



Fig.2. Foto de Viktor Lowenfeld, 1957.

3.2.2. Viktor Lowenfeld (1903-1960)

Fue un profesor de educación artística en la Universidad Estatal de Pensilvania, que ayudó a definir y desarrollar el campo de la educación artística en los Estados Unidos.

En 1947 publicó *Creative and Mental Growth*, que se convirtió en el libro más influyente en educación artística durante la última mitad del siglo XX. Este libro describía las características de las producciones artísticas de los niños en cada edad:

- *Etapa del garabato (de los 2 a los 4 años)* En esta etapa no hay una auténtica motivación para representar objetos o personas sino simplemente una motivación hacia el movimiento. Lowenfeld profundiza en esta etapa hablando de hasta tres tipos diferentes de garabateos:

- *Etapa del garabateo desordenado* El niño comienza a garabatear en torno a los 18 meses. Estos primeros dibujos no tienen sentido ni representan nada, y son desordenados, porque el niño aún no tiene ningún control sobre sus movimientos. Cuando dibuja, el niño hace movimientos burdos, y al dibujar mueve todo el brazo. Es común que el niño ni siquiera atiende cuando dibuja. En este momento, el niño aún no muestra ningún interés por el color.

- *Etapa del garabateo controlado* El niño se va dando cuenta de cómo sus movimientos afectan al papel y se siente atraído al comprobar como su movimiento afecta a su entorno. En este momento al niño ya le atraen los cambios de color cuando garabatea.

- *Etapa del garabateo con nombre* Esta etapa es similar a la que Georges-Henri Luquet llamaba etapa del *Realismo Fortuito*. El niño observa los garabatos y les busca un significado: “eso es una casa”, “ese es un niño”. Pero esta explicación es a posteriori; el niño no intentaba dibujar eso y no hay concordancia de color (por ejemplo, lo que ha dibujado con su lapicero rojo dice que es un árbol).

- *Etapa preesquemática (de los 4 a los 7 años)* El niño se siente tan atraído hacia el dibujo que puede llegar a concentrarse en la tarea durante media hora. El niño comienza a elaborar esquemas en sus dibujos. En este momento por primera vez intenta reflejar algo. Aquello en lo que por primera vez siente interés es en la figura humana, y la manera en lo que lo representa es en los llamados “renacuajos”, que muchas veces son una cabeza de la que surgen dos piernas largas. La importancia que le da a la cabeza viene de que el niño lo relaciona con los principales sentidos, con la alimentación y con el reconocimiento de la cara de los seres queridos. Al principio los rostros y los dibujos tienen pocos elementos, y poco a poco los va aumentando de forma progresiva. Esta es una característica típica de esta etapa, la adición de elementos.

- *Etapa esquemática (de los 7 a los 9 años)* Los dibujos representan el concepto del objeto para el niño. Aun así, algunos dibujos se asemejan más

que otros a la realidad. Esto dependerá de su experiencia personal. Trata de representar el objeto tal cual es, incluidos los colores.

- *Etapas del realismo* (de los 9 a los 12 años) Hacia los 9 años la representación esquemática y las líneas geométricas no bastarán para permitir que el niño se exprese; intenta ahora enriquecer su dibujo y adaptarlo a la realidad. El dibujo es más natural. Es la edad de la pandilla, una época en que sus pares (sus iguales) adquieren una gran importancia. Descubren su independencia social. Los chicos disfrutaban con sus reuniones y códigos propios, en ese mundo lleno de emociones que los mayores no comprenden.

- *Etapas del pseudonaturalismo* (de los 12 a los 13 años) El producto final adquiere cada vez más importancia. El dibujo ya tiene una perspectiva espacial, y el dibujo del cuerpo adquiere un mayor significado, aumentando las características sexuales en el dibujo.

- *Etapas de la decisión* (de los 13 a los 14 años) El niño decide cuál técnica desea perfeccionar y elige una, según el producto que desea obtener. Lo dibujado demuestra sentimientos (impresionismo sensorial).

3.2.3. Rudolf Arnheim (1904-2007)

Psicólogo y filósofo alemán nacido en Berlín. Influido por la psicología de la gestalt⁸ y por la hermenéutica, realizó importantes contribuciones para la comprensión del arte visual y otros fenómenos estéticos. Ha publicado libros sobre la psicología del arte, la percepción de las imágenes y el estudio de la forma. Uno de sus argumentos más originales, presentado en el libro "visual thinking"⁹ es que el ser humano moderno está permanentemente acosado por el mundo del lenguaje. Arnheim plantea que existen otras formas de aprender el mundo basadas, por ejemplo, en la vista. Para Arnheim, existen ciertas cualidades y sentimientos que captamos en una obra de arte que no pueden ser expresadas en palabras. Esto se debe a que el lenguaje no provee de un medio de contacto directo con la realidad. El lenguaje solamente sirve para nombrar lo que ya ha sido escuchado, visto o pensado. En este sentido el medio del lenguaje puede paralizar la creación intuitiva y los sentimientos.

En su primer capítulo Arnheim plantea las siguientes cuestiones:

¿De qué modo es importante la percepción, y de qué modo está ligada al pensamiento? ¿No es el lenguaje el legado de una experiencia pasada, pensada, vista y escuchada, pero al que le falta inmediatez para explicar los estímulos directos que percibimos? El autor comienza con un análisis histórico de la percepción y de cómo ésta ha sido desdeñada por muchas de las filosofías idealistas y racionalistas. El arte se desdeña porque se basa en la percepción y la percepción se desdeña porque no incluye el pensamiento. Ya desde tiempos de la escuela eleática, se germinaría esa desconfianza de los



Fig.3. Rudolf Arnheim, 1949 en Londres.

⁸ La Gestalt (palabra alemana que quiere decir conjunto, configuración, totalidad o "forma") es una escuela de psicología que interpreta los fenómenos como unidades organizadas, estructuradas, más que como agregados de distintos datos sensoriales.

⁹ ARHEIM, R. *El pensamiento visual*

sentidos -“La experiencia sensorial es engañosa, la razón tiene que corregir los sentidos”- Rezaba Parménides. Continuando con el mito de la caverna de Platón, donde todo lo que se percibe en el mundo sensual es un reflejo proyectado por un mundo ideal. Por lo tanto, saber a partir de la experiencia directa no llevaría a la verdad, al conocimiento.

En el segundo capítulo, Arnheim alega la imposibilidad de la inteligencia sin percepción. Percepción y pensamiento actúan recíprocamente. Son, a la vez, causa y efecto de una acción continua: la actividad perceptiva. Un estímulo nos impresiona a través de la retina en una imagen más pequeña del objeto. Es nuestro aparato cognoscitivo el que altera esa imagen y la conceptualiza. En opinión del autor, es la sensibilidad ante el medio lo que otorga la inteligencia al individuo. Nuestra retina refleja un estímulo visual, tras ello, el percipiente a través de su aparato cognoscitivo, formaliza esa impresión en una idea-concepto que tenemos del mismo, (percepto) generalmente, previamente adquirida. Como decíamos, ese estímulo inmediato es indirectamente (inconscientemente) formalizado en un percepto. Ese procedimiento generalizador simplifica ese estímulo y nos facilita (como a veces nos confunde) desenvolvernó en el medio.

Y por último, en el tercer capítulo, Arnheim analiza el objeto percibido y su contexto. Para el proceso de conceptualización que citábamos anteriormente, el percipiente, abstrae el objeto de su contexto. La mente tiende a realizar esta descontextualización, aislando al objeto de su situación: “Percibir un objeto como inmutable es abstraerlo al más alto nivel de generalidad, y ese nivel es apropiado para todas esas situaciones en las que la visión se utiliza con el propósito de manejar objetos físicamente. En el mundo físico, las modificaciones contextuales observadas en la percepción no existen o no interesan. Pero una persona a la cual las consideraciones contextuales del medio físico de un entorno le interesan - por ejemplo un artista- agudizará su percepción al máximo”.

3.2.4. María Acaso (1970)

Profesora e investigadora española especializada en el área de Educación Artística. Su principal interés se ha centrado en impulsar la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales a través de formatos y contenidos disruptivos.

Su proyecto intelectual consiste en hibridar la pedagogía y la educación artística con otras áreas de conocimiento mezclando la semiótica, la filosofía, el arte emergente y el nuevo feminismo para llegar a metodologías que, una vez desarrolladas en la realidad, conecten la práctica educativa con la sociedad posmoderna que nos rodea. Más en concreto, considera que es necesario que los procesos educativos se contaminen de los artísticos y viceversa.



Fig.4. María Acaso, 2011

De forma concreta, ha desarrollado una metodología de implementación, lo denominado pedagogía por objetivos, el sistema de organización curricular más utilizado en Occidente para la implementación de proyectos pedagógicos.

3.3. REFERENTES ARTÍSTICOS

3.3.1. Paul Klee (1879-1940)

Pintor alemán nacido en Suiza, que desarrolló su vida en Alemania, cuyo estilo varía entre el surrealismo, el expresionismo y la abstracción.

A principios del siglo XX, la sociedad es mecanizada y surge un interés por parte de los artistas por volver a la naturaleza. Aparecen las teorías biocéntricas y los artistas buscan una vuelta al origen para crear un arte nuevo.

La naturaleza fue un tema esencial desde su infancia. Klee encuentra en la naturaleza el origen de las formas. Mediante la visualización de las partes internas, comprende el aspecto externo. Esta investigación viene reflejada en esta sección en una vitrina donde se pueden observar diferentes plantas seccionadas y en óleos donde, por ejemplo, representa una planta vista desde arriba y sus diferentes superposiciones de formas. Aquí se encuentran también representaciones de células y sus partes, ya que el artista se sentía fascinado por su visualización a través de un microscopio, y obras abstractas donde intenta representar el crecimiento de la naturaleza prescindiendo de elementos figurativos para así exaltar la fuerza del crecimiento natural.

El ritmo es un tema fundamental en su vida. Klee era hijo de músicos y tocaba el violín. Como profesor de la Bauhaus, teoriza los conceptos relacionados con el ritmo. En esta parte de la exposición se observa la repetición de un mismo motivo que aplica a todo el plano pictórico creando formas más o menos regulares. El ritmo lo refleja en sus obras mediante dos recursos:

- 1) repetir el mismo motivo.
- 2) superponer planos pictóricos.

Antes de ser profesor en la Bauhaus, Paul Klee perteneció al grupo expresionista, que entendían el color como recurso para reflejar sentimientos. Su manejo del color acontece tarde. En 1914 hace un viaje a Túnez donde descubre la luz y el color. En la escuela de la Bauhaus Klee imparte pocas clases sobre el color, pero cuando las realiza lo hace siguiendo las directrices de Goethe: entiende los colores como un organismo vivo y desarrolla escalas de colores sin olvidar que cada cambio de color implica movimiento. Concibe el color gris como el origen de todos los colores y esto viene claramente reflejado en las obras expuestas en esta sección.

En 1927 Klee busca el origen de las formas creando construcciones geométricas. Observa como las formas geométricas se mueven en el espacio. Crea un instrumento con hilos que le permite observar las formas exteriores y



Fig.5. Paul Klee, 1924.



Fig.6. Paul Klee: *Der Gelb-Grüne*, 1938.

las estructuras internas. En esta sección encontramos numerosos dibujos basados en las construcciones.

3.3.2. Antonio Machón Durango (Palencia 1943)

Licenciado en Bellas Artes por la Facultad de Bellas Artes San Fernando de Madrid. Estudios de psicología en la Escuela de Psicología y Psicometría de la Universidad Complutense de Madrid y de Profesorado en las escuelas de Valladolid y Madrid. Cursos de doctorado, Universidad Complutense de Madrid

En octubre de 1973 abre su primera galería de arte en Valladolid que dedica a su madre "Carmen Durango" profesora de educación infantil. Con una orientación eminentemente pedagógica.

Entre 1968 y 1973 organiza varias exposiciones de Arte Infantil y dicta varias conferencias. En 1971 inicia un extenso trabajo de investigación sobre el dibujo infantil y sus procesos de desarrollo gráfico.

Entre 1988 y 1995, con la colaboración de 617 alumnos de las Escuelas del Profesorado, realiza un importante trabajo de campo recogiendo un total de 26.233 dibujos infantiles que son rigurosamente catalogados por edades y sexos dando lugar al Archivo de Dibujo Infantil, material fundamental en su investigación y que ha sido considerado por el profesor Elliot W. Eisner (Universidad de Stanford, California) como "probablemente el más importante del mundo en su género". Participa en varias comisiones pedagógicas de Actualización del Profesorado. Dicta numerosas conferencias sobre el Dibujo Infantil y la Educación Artística y preside algunas comisiones de oposiciones a Cátedras y Titularidades de Educación Artística de las Escuelas del Profesorado.

El objetivo de su investigación ha sido el de estudiar los orígenes y el desarrollo de la representación gráfica en el dibujo del niño, los procesos que la determinan y la naturaleza de los mismos. Para ello, y partiendo de la premisa de que el dibujo cambia con la edad, he utilizado los dos diseños descriptivos tradicionales:

- El método longitudinal o biográfico, consistente en seguir personalmente y día a día durante un período de tiempo más o menos largo, el desarrollo gráfico de cada niño.
- El método transversal, que consiste en recoger, en un único momento, la producción gráfica de un grupo numeroso de niños.

El primero de ellos es, sin duda, el más adecuado para el estudio del dibujo del niño, especialmente en las etapas tempranas donde el comportamiento motor constituye el factor determinante del dibujo y en el que pueden registrarse los comentarios orales del niño que tan frecuentemente acompañan a la realización del dibujo. Los estudios transversales son el complemento indispensable ya que en ellos pueden realizarse los estudios estadísticos que pueden convertir en "ley" lo que en los primeros sólo es una observación individual.



Fig.7. Antonio Machón, 1991.



Fig.8. David Salle, 1991.

3.3.3. David Salle (1952)

Aunque Salle se mantiene ajeno frente a cualquier grupo o movimiento se le ha adscrito a diversas tendencias del arte postmoderno norteamericano, como el Neoexpresionismo, el Simulacionismo, el Bad painting o la New Image Painting,. Sus temas fundamentales están sacados de la vida cotidiana y su pintura es ecléctica, llena de alusiones al arte clásico y a la cultura de masas.

Las obras de Salle guardan una cierta relación con los espacios vacíos y áridos del medio-oeste norteamericano de donde el artista procede. Un universo desértico que sólo puede generar sensaciones radicales de entereza o frustración. El paisaje de la gran llanura central no es para el pintor un lugar de armonía ni pacificación, sino el espacio de un vacío resonante y discordante, de un lugar central del que todos escapan hacia los límites.



Fig.9. David Salle, *We'll Shake the Bag*, 1980.

La característica principal del estilo de Salle es la yuxtaposición de imágenes, una superposición desorganizada e incoherente de imágenes provenientes tanto de la Historia del Arte como del diseño, la publicidad, los medios de comunicación, el cómic, la cultura popular, etc. Suele recurrir en sus imágenes a la inserción de texto o signos de variada procedencia, recordando frecuentemente el graffiti. Sus imágenes tienen un cierto aire ingenuo, torpe, están expresamente mal pintadas, con fallos de composición y estructura; pero es parte del proyecto de Salle, dar una visión de conjunto a través de la superposición de imágenes, reflejo de un estilo artístico irónico y autocrítico.

3.4. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

3.4.1. *Proceso de trabajo y temporalización*

El proceso de trabajo de este proyecto se podría dividir en dos periodos temporales. Un primer periodo que sería el primer semestre del curso 2013/2014, el cual consistió en la realización de talleres y recolección de dibujos infantil, y un segundo periodo, en el segundo semestre del curso 2013/2014, donde se llevó a cabo la realización de la obra en sí.

Por tanto, como he dicho anteriormente, el primer paso para poder llevar a cabo este proyecto, fue la organización y realización de varios talleres dirigidos a niños y niñas de entre seis y doce años.

Para ello, se distribuyeron a los niños y niñas en grupos, separados por ciclos educativos, quedando, un primer grupo con niños y niñas de seis a siete años, un segundo grupo con niños y niñas de ocho a nueve años, y por último un grupo de diez a doce años. Los talleres eran realizados todos los jueves, dada la disponibilidad de la biblioteca del colegio y la duración del patio, ya que los jueves se dispone de más tiempo de recreo.

- El primer taller consistía en la realización de dibujos de animales, personas o cosas, reales o ficticias, que temieran.
- El segundo taller trataba de la realización de dibujos de animales, personas o cosas, reales o ficticias, que les gustara mucho.
- En el tercer taller tenían hacer un dibujo entre varios (cadáver exquisito).
- El cuarto taller iba dirigido al dibujo libre, donde podían dibujar lo que quisieran, como quisieran y con los colores y materiales que ellos y ellas eligieran.
- En el quinto taller podían dibujar también lo que quisieran, pero anteriormente oculté los colores fríos.
- Y por último, el sexto taller consistía en dibujar lo que quisieran, pero esta vez oculté los colores cálidos.

A continuación, podemos observar una tabla donde se representa la distribución y temporalización de los distintos talleres:

OCTUBRE	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
DIAS DEL 1 AL 13	Preparación y organización de los talleres		
DIA 17	Taller 1		
DIA 24		Taller 1	
DIA 31			Taller 1

NOVIEMBRE	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
DIA 7	Taller 2		
DIA 14		Taller 2	
DIA 21			Taller 2
DIA 28	Taller 3		

DICIEMBRE	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
DIA 5		Taller 3	
DIA 12			Taller 3
DIA 19	Taller 4		

ENERO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
DIA 9		Taller 4	
DIA 16			Taller 4
DIA 23	Taller 5		
DIA 30		Taller 5	

FEBRERO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
DIA 6			Taller 5
DIA 13	Taller 6		
DIA 20		Taller 6	
DIA 27			Taller 6

Tras la recolecta de los dibujos infantiles, se procedió a la organización y clasificación de aquellos dibujos que podrían ser utilizados en el proyecto, y aquellos que no, observando que la mayoría de los dibujos menos apropiados para la obra eran aquellos obtenidos en los talleres con el grupo 3, es decir los dibujos realizados por niños y niñas más mayores.

Una vez separados, fueron seleccionados finalmente siete dibujos, los cuales reunían ciertos criterios:

- Trazos espontáneos y libres
- Utilización de colores saturados
- Composición algo desordenada, propia de los dibujos infantiles.
- La posible relación entre los dibujos
- El material utilizado en el dibujo (ceras, lápices, rotuladores, bolígrafos...).

Fig.10. Pequeña muestra de dibujos seleccionados, 2014



Los dibujos seleccionados para realizar la obra fueron los siguientes:

Fig.11. Dibujo infantil: *Avión*, 2014



Fig.12. Dibujo infantil:
edificios, 2014

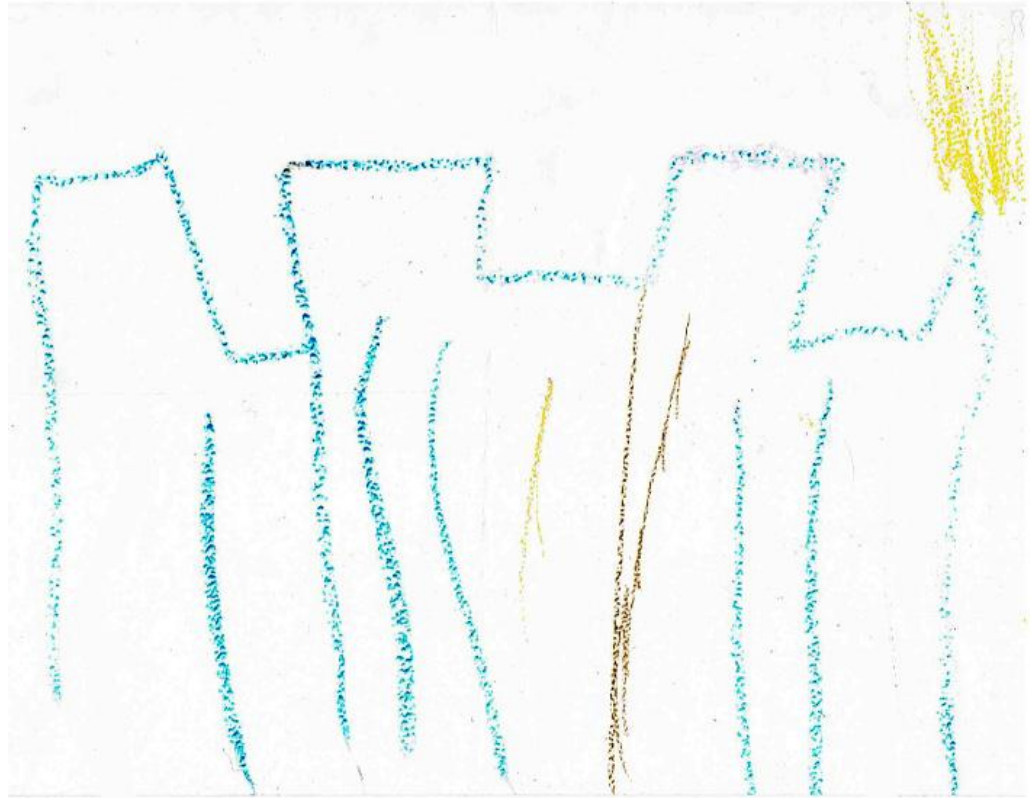


Fig.13. Dibujo infantil: *Perro robot*, 2014



Fig.14. Dibujo infantil: Paisaje, 2014



Fig.15. Dibujo infantil: Casa, 2014



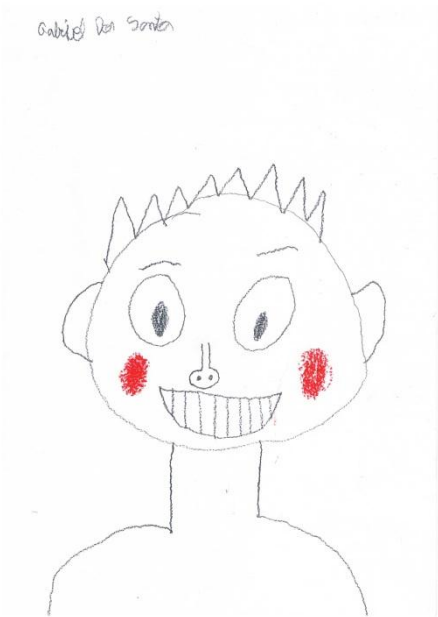


Fig.16. Dibujo infantil: *Retrato*, 2014



Fig.17. Dibujo infantil: *Barco*, 2014

A partir de dichos dibujos, intenté imaginar qué era lo que pretendía decir o transmitir el autor del dibujo, pero desde la visión de un adulto, es decir, no me intentaba poner en la situación de un niño o niña. Tras este proceso trate de dibujar y pintar aquello que había imaginado.

En un principio, la intención era pintar un cuadro individual en relación a cada dibujo, pero posteriormente, se vió la posibilidad de unir los distintos dibujos con el fin de contar una narración, la pulsión narrativa en la obra de arte es un recurso ya clásico, donde se relacionarían los distintos personajes. Por tanto, la obra se podría visualizar como cinco cuadros individualizados de 100x81cm, o como un políptico de cinco cuadros, los cuales medirían 227x300cm.

Fig.18. Cuadro: *Visión adulta:*
Paisaje, 2014



Fig.19. Cuadro: *Visión adulta:*
Edificios, 2014



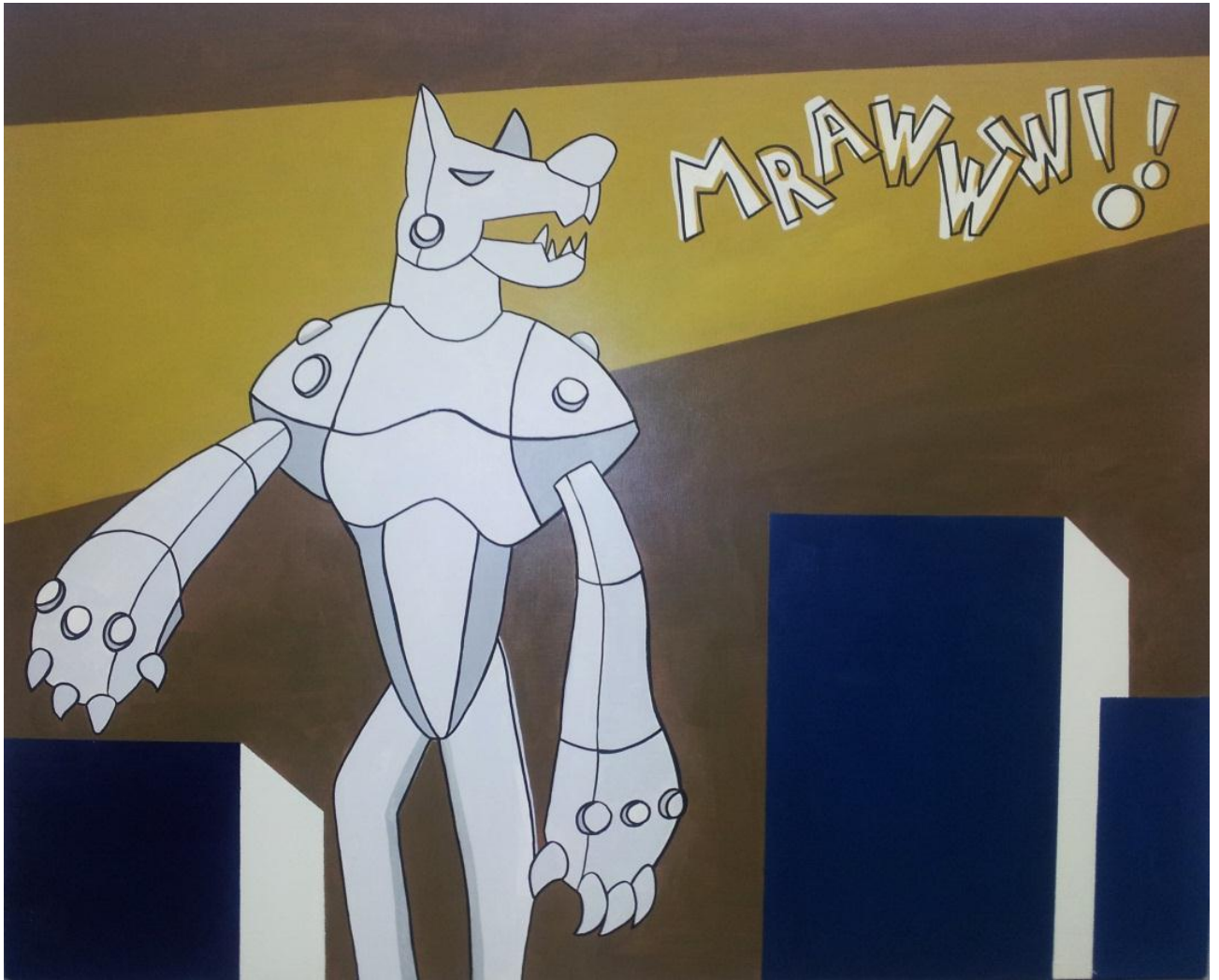
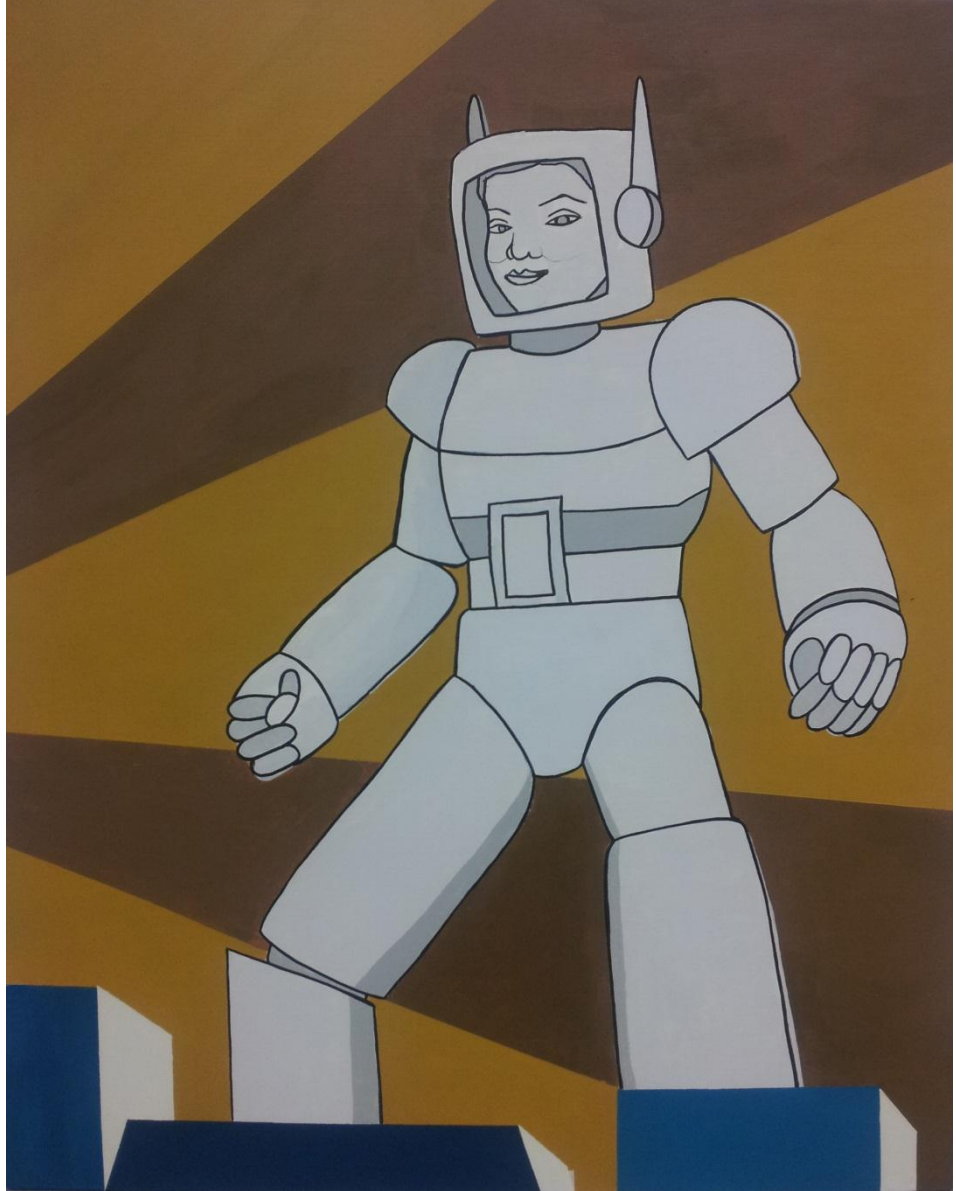


Fig.20. Cuadro: *Visión adulta:*
Perro robot, 2014

Fig.21. Cuadro: *Visión adulta:*
Pájaro, 2014



Fig.22. Cuadro: *Visión adulta:*
Robot, 2014



Una vez pintados los cuadros mostrando la interpretación de los dibujos infantiles, a partir de un adulto se procedió a la proyección de los dibujos infantiles sobre la obra, utilizando los dibujos impresos en acetato con el fin de calcarlos y poder estudiar e imitar el trazo de una cera o un lápiz a través de la utilización de la pintura con pincel.

Fig.23. Fotografía de proceso pictórico, 2014

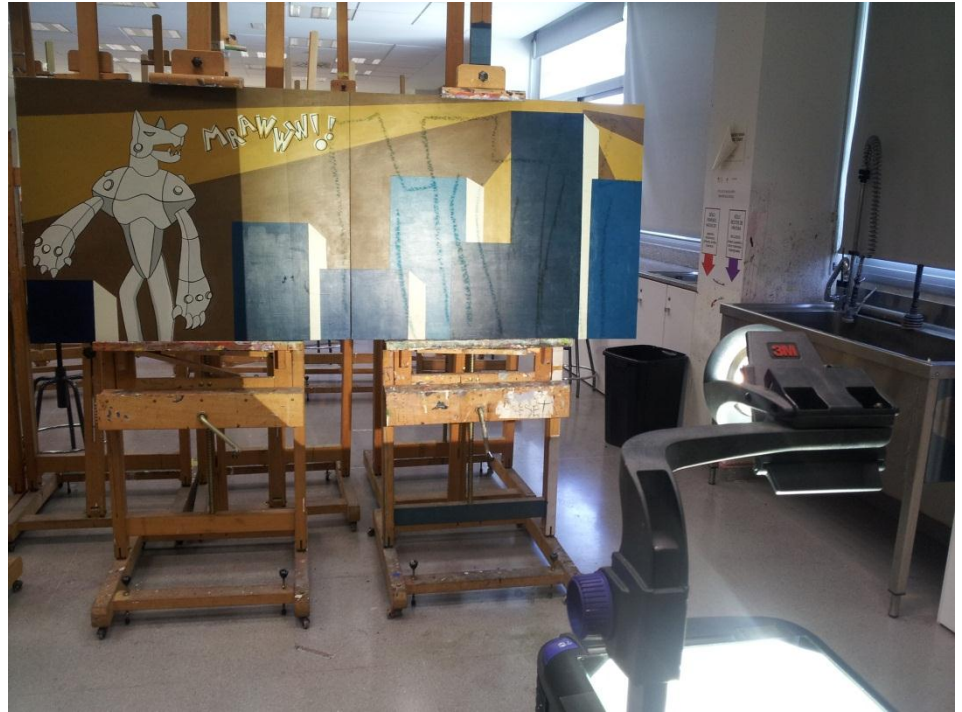


Fig.24. Políptico acabado, 2014

Para finalizar el proyecto, se vió necesaria la realización de una exposición del resultado de los cuadros, destinada a los niños del centro que había participado en el proyecto. Es un buen final devolver el arte que en un principio me habían dado ellos, creando así un círculo en el proceso, es decir, los niños y niñas del centro me regalan una serie de dibujos que yo se los devuelvo en cuadros, los cuales decoran su espacio cotidiano con una obra más compleja, lo cual hace que dignifique la labor de los más pequeños, creando a la vez curiosidad, y conocimiento acerca de la pintura y del mundo del arte en general. Por otro lado, también se debe hablar de la motivación que todo esto supone para que los niños sigan dibujando y pintando.

3.4.2. Materiales

Los materiales utilizados para la realización de este proyecto se podrían dividir en dos grupos:

- 5 bastidores de 100 x 81 centímetros.
- 5 chapas de contrachapado de 4 milímetros de 100 x 81 centímetros.
- Pigmento blanco de España.
- Pigmento blanco de zinc.
- Látex
- Pintura acrílica.
- Cinta de carrocerero
- Rotulador posca negro
- 1 paleta
- Botes de plástico para guardar y evitar el secado de los colores ya mezclados
- Pinceles y paletinas
- Espátulas
- Caballetes.

Material tecnológico

- Cámara de fotos
- Ordenador para poder retocar los dibujos y realizar los montajes en photoshop
- Scanner
- 1 proyector
- Impresora

3.4.3 Ubicación O SIMULACION

Con respecto a la ubicación del proyecto, como he dicho anteriormente, por un lado, se busca el devolver el arte que en un principio me habían

brindado a los niños/as del colegio con el fin de seguir motivando a los más pequeños para que sigan haciendo arte, y a la vez involucrarlos aún más en el proyecto, creando esa curiosidad que se les despertó, al ver la obra colgada en las paredes del colegio, a la vez que conocimiento por el mundo del arte.



Fig.25. Fotomontaje de la obra expuesta, 2014

Por otro lado, se pretendía romper con lo cotidiano y buscar nuevos espacios donde poder exponer la obra.

También, decir que este proyecto no se ciñe a un destinatario infantil sino que, va dirigido a todo tipo de espectadores.

Uno de los objetivos más importantes, a la hora de realizar este proyecto, es el de conseguir acercar más a la gente al mundo del arte. Y el caso es, que desde el momento en el que el niño/a voluntariamente se presentan como colaboradores del proyecto, normalmente las personas que les rodean se encuentran inmediatamente involucradas también.

4. CONCLUSIONES

Tras haber estudiado detenidamente el desarrollo del dibujo en el niño/a, la mayor conclusión que he sacado es que el dibujo no es, ni mucho menos, un mero pasatiempo, sino que trae consigo muchos aspectos que, aparentemente, no tienen relación directa con el dibujo, como puede ser, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje. El valor del dibujo de un niño/a debemos encontrarlo en su significado y no en la perfección de las imágenes. Los adultos

debemos aprender qué han querido decir, no criticar nunca las imágenes y procurar, en lo posible, que completen el dibujo con explicaciones verbales.

Uno de los prejuicios que deben desterrarse es el de que el niño/a no sabe dibujar. En la escuela, muchos profesores invitan a sus alumnos a dibujar, siendo afortunadamente muy pocos los que contestan: "Yo no sé". Y efectivamente parece que así sea.

El alumno se obstina en la negativa y, si se le convence con cierta insistencia, se muestra inhábil e incapaz, como si estuviera contento de mostrar la veracidad de su afirmación. En realidad, se trata de un niño/a inhibido y las causas deben atribuirse a sensaciones de culpa, de timidez o de inferioridad, debidas a un especial ambiente familiar que ha obstaculizado y condenado sus primeros intentos de dibujo.

Los caracteres excesivamente sensibles se desaniman ante las críticas que los adultos expresan acerca de sus primeros garabatos. El niño/a, para no sentirse constantemente ridiculizado, acaba renunciando a la actividad que había emprendido con tanto entusiasmo. Defiende su propia personalidad a través de la renuncia y sólo cuando descubra que el ambiente escolar, es decir, el profesor, no desprecia sino que admira su obra, tomará de nuevo en sus manos con pasión y felicidad los lápices, las ceras...que había abandonado con tanto disgusto.

El niño o niña que obstinadamente se niega a dibujar constituye un elemento que debe considerarse seriamente porque es probable que oculte perturbaciones de carácter afectivo de cierta gravedad. Generalmente, las negativas (que se deben a críticas inoportunas o a tomaduras de pelo a destiempo) pueden superarse con el tiempo, a través del estímulo y del aprecio.

Para terminar, debemos añadir, que los adultos podemos contribuir enormemente al desarrollo de los niños y niñas si les proporcionamos los elementos apropiados, además del lugar y el aliento necesarios para el desarrollo de las aptitudes físicas normales; en la misma forma podemos proveerlos de los elementos imprescindibles para su desarrollo artístico, pero no podemos realizar el desarrollo en lugar de ellos.

Por otro lado, también decir que esta ha sido una experiencia increíble, donde he disfrutado mucho tanto haciendo los talleres con los niños/as, como pintando la obra, pero sin duda lo mejor del proyecto fue poder observar las caras de felicidad y sorpresa que les produjo la obra cuando se encontraron con los cuadros expuestos en el colegio.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. ESPECÍFICA

- ARNHEIM, R. *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Madrid: Alianza, 1979
- GUZMÁN, J. C.: G. HERNÁNDEZ, *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*, México: Unam-conalce, 1993.
- HERNÁNDEZ, F. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Paidós, 1993.
- KELLOGG, R. *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Barcelona: Cincel-Kapelusz, 1979.
- KOGAN, J. *El lenguaje del arte, Psicología y sociología del arte*, Buenos Aires: Paidós, 1965.
- LORENZANO, C. *La estructura psicosocial del arte*, México: Ediciones Cooperativas, 1982.
- LOWENFELD, V.: LAMBERT, W. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires: Kapelusz, 1973.
- PALACIOS J. *Psicología evolutiva: Desarrollo cognitivo y social del niño*, Madrid: Alianza, 1984.
- READ H. *Educación por el arte*, Barcelona: Paidós, 1996.
- *Arte y sociedad*, Madrid: Ediciones Península, 1990.

5.2. GENERAL

- DEBIENNE, M.C. *El dibujo en el niño*, Barcelona: Planeta, 1979.
- FREINET, E. *Dibujos y pinturas de niños*, Barcelona: Laia, 1974.
- GOODNOUV, J. *El dibujo infantil*, Madrid: Morata, 1979.
- HARRIS, R. *Signos de la escritura*, Barcelona: Gedisa, 1999.
- HELLER, E. *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*, Barcelona: Gustavo Gili, 2004.
- HOOPER, E. *¿Quién acude a los museos? En los museos y sus visitantes*, Madrid: Trea, 1998.
- LEO, J. *Dibujo y diagnóstico psicológico*, Buenos Aires: Paidós, 1974.
- LIEVEGOED, B. *Las etapas evolutivas del niño*, Madrid: Rudolf Steiner, 1999.
- LUQUET, G.H. *El dibujo infantil*, Barcelona: Médica y técnica, 1981.
- MCALLEN A. *Interpretando los dibujos de los niños*: Buenos Aires: Antroposófica, 2006.
- *La clase extra, clases de apoyo*, Madrid: Rudolf Steiner, 2004.
- MEES, E. *Arte curativo y curación artística*, Madrid: Arteterapia El Puente, 2009.
- MURA, A. *El dibujo de los niños*, Buenos Aires: Universitaria, 1979.

PIAGET, J. *El lenguaje y las operaciones intelectuales, Introducción a la psicolingüística*. Barcelona: Proteo, 1988.

— *La creación del símbolo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

STEINER, R. *La educación del niño*, Madrid: Rudolf Steiner, 1991.

STERN, A. *Les enfants du Closlieu*, Paris: Hommes et Groupes, 1994.

STRAUSS, M. *El lenguaje gráfico de los niños*, Madrid: Rudolf Steiner, 2007.

TONUCCI, F. *Los materiales*, Barcelona: Abril, 1990.

VYGOTSKI, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Grijalbo, 1979.

VVAA, *Educación*, vol. viii, núm. 41, México, 1982

VV.AA. *En torno al art brut*, Madrid: Circulo de Bellas Artes, 2007

WIDLÖCHER D. *El Dibujo de los niños*, Barcelona: Herder, 1971.

6. ÍNDICE DE IMÁGENES

Fig.1. Dibujos extraídos del libro *Analyzing Children's Art* de Rhoda Kellogg, 1979.

Fig.2. Fotografía de Viktor Lowenfeld, 1957.

Fig.3. Fotografía de Rudolf Arnheim, 1849 en Londres.

Fig.4. Fotografía de María Acaso, 2011.

Fig.5. Fotografía de Paul Klee, 1924.

Fig.6. Fotografía de la obra de Paul Klee: *Der Gelb-Grüne*, 1938.

Fig.7. Fotografía de Antonio Machón, 1991.

Fig.8. Fotografía de David Salle, 1991.

Fig.9. David Salle, *We'll Shake the Bag*, 1980.

Fig.10. Pequeña muestra de los dibujos seleccionados.

Fig.11. Dibujo infantil: *Avión*, 2014.

Fig.12. Dibujo infantil: *Edificios*, 2014.

Fig.13. Dibujo infantil: *Perro robot*, 2014.

Fig.14. Dibujo infantil: *Paisaje*, 2014.

Fig.15. Dibujo infantil: *Casa*, 2014.

Fig.16. Dibujo infantil: *Retrato*, 2014.

Fig.17. Dibujo infantil: *Barco*, 2014.

Fig.18. Cuadro: Visión adulta: *Paisaje*, 2014.

Fig.19. Cuadro: Visión adulta: *Edificios*, 2014.

Fig.20. Cuadro: Visión adulta: *Perro robot*, 2014.

Fig.21. Cuadro: Visión adulta: *Pájaro*, 2014.

Fig.22. Cuadro: Visión adulta: *Robot*, 2014.

Fig.23. Fotografía de proceso pictórico, 2014.

Fig.24. Políptico acabado, 2014.

Fig.25. Fotomontaje de la obra expuesta, 2014.