

Rhoda Kellogg ha analizado ampliamente estas organizaciones formales resultantes de la agrupación de lo que ella denomina "diagramas o formas básicas": rectángulo, círculo, triángulo, forma irregular, cruz latina y cruz de San Andrés (fig. 3-3-2). (28)

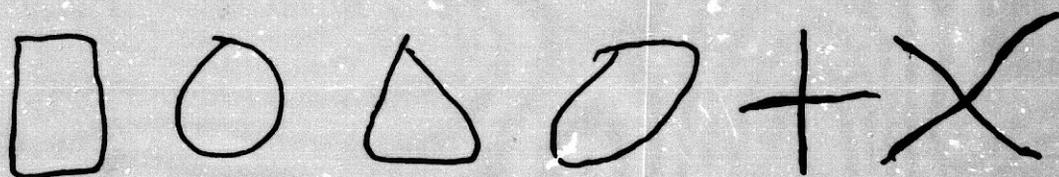


Figura 3-3-2.

Consideramos, sin embargo, que la forma irregular u orgánica es, en la mayoría de los casos, una modificación de las tres formas que consideramos básicas; producto, por tanto, de la inseguridad en su trazado. Por otra parte, la cruz latina y la cruz en forma de aspa son en sí combinaciones de los garabatos fundamentales: la vertical y la horizontal cruzadas dan lugar a la cruz latina y, de dos líneas oblicuas de distinto sentido, nace la cruz de San Andrés.

Estas son las razones que han propiciado el considerar sólo formas básicas el triángulo, el círculo y el cuadrado. Son, por consiguiente, las que tendremos en cuenta al analizar esos agrupamientos tan meticulosamente estudiados por Kellogg. Conservamos, sin embargo, los nombres con que esta autora los denomina:

(28) KELLOGG. R., Ob., cit., pág. 55.

3-3a. LAS COMBINACIONES.

Las combinaciones son la resultante de la unión de dos formas básicas.

El número posible de combinaciones de diagramas es, para Kellogg, de sesenta y seis. Pero si, como ya hemos apuntado, consideramos la forma orgánica como una modificación de las tres formas básicas, las cruces como combinaciones de garabatos básicos y si tenemos además en cuenta que las formas básicas pueden combinarse por inclusión, yuxtaposición o imbricación y que la inclusión de dos formas distintas puede ofrecer dos aspectos diferenciados según que cada

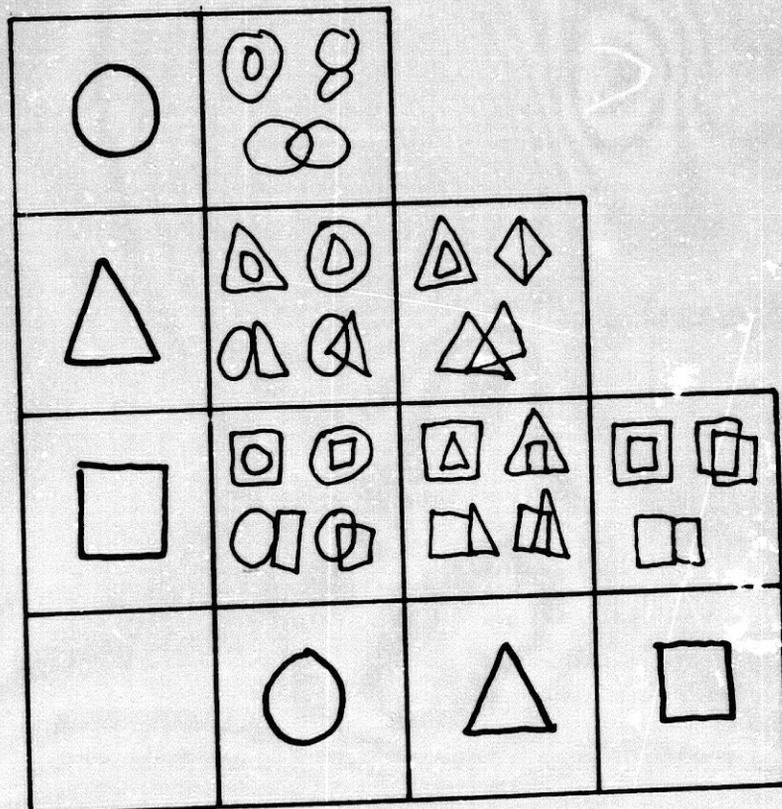


Figura 3-3-3.

una de ellas sea envolvente o envuelta, el número de combinaciones resultante será de veintiuno (fig. 3-3-3).

Estas agrupaciones formales, así como también las que veremos a continuación, aparecen, en la mayoría de los casos, combinadas con todo tipo de garabatos básicos, entre ellos las cruces de que hace mención Kellogg. Estos trazados superpuestos a veces con ese fin de complementar las combinaciones generan frecuentemente tal caos de líneas, que, aislarlas para su análisis, suele ser una ardua tarea.

Aunque es posible encontrar todas esas combinaciones en los trazados gestuales de los niños alrededor de los tres años, hay, sin embargo, algunas de ellas difíciles de hallar y, por el contrario, otras que aparecen con una gran frecuencia, como ocurre con la yuxtaposición de rectángulos, círculos o de círculos con rectángulos, y la inclusión en éstas de todo tipo de líneas, entre ellas las cruces.

Muchas de estas combinaciones que el niño inventa en sus trazados gestuales, como bien expone esta autora, aparecen con una gran frecuencia en los distintas culturas primitivas de todo el mundo.

A continuación exponemos un cuadro con algunas combinaciones frecuentes tanto en los dibujos correspondientes a esas culturas mencionadas como en los dibujos gestuales infantiles (fig. 3-3-4).

De igual forma, nos encontramos también en la obra de algunos pintores de nuestro siglo con combinados similares

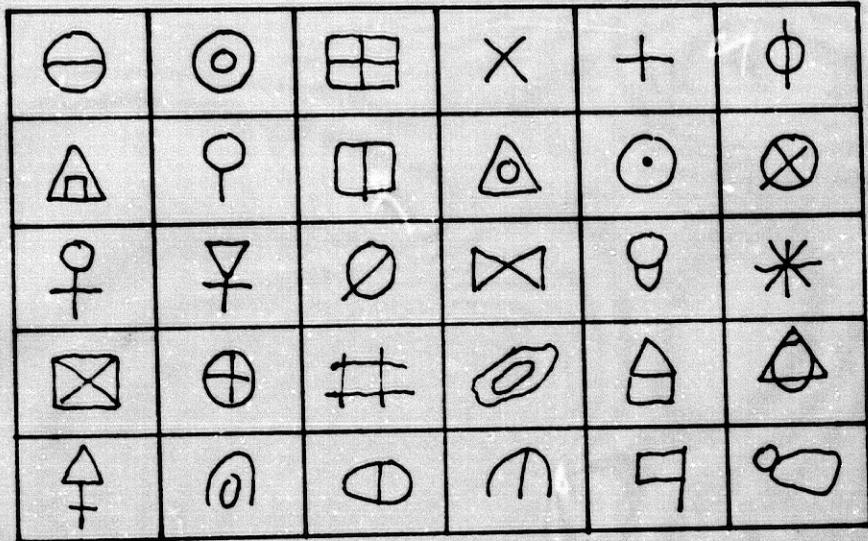


Figura 3-3-4

a los que, de una manera instintiva, ejecutan los niños. En la figura, exponemos un par de ejemplos: uno, en Arp, y otro, de una obra de Miró. En las pinturas de este artista, la combinación de cruz latina con la de forma de aspa es casi tan frecuente como su propia firma (fig. 3-3-5).

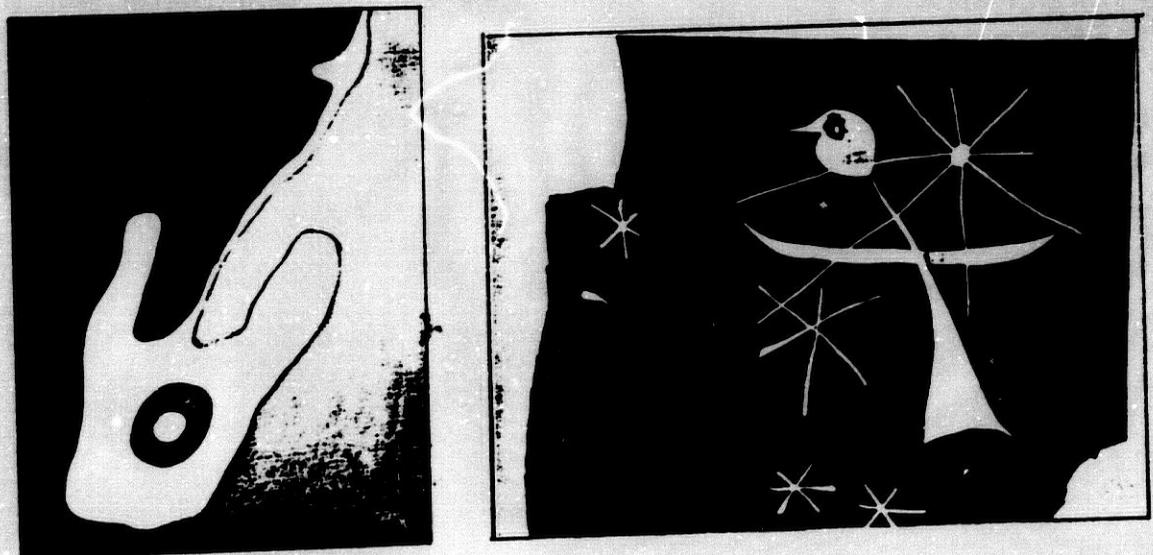


Figura 3-3-5.

3-3b. LOS AGREGADOS.

Los agregados son unidades formadas por la agrupación de tres o más formas básicas. Estas formaciones abstractas -que configuran buena parte del repertorio gestual infantil a partir del tercer año- pueden ser tan variadas, que su número de posibilidades combinatorias puede considerarse casi infinito. Sin embargo, en cada niño existe una predilección por unos u otros agregados que son los que con mayor frecuencia aparecen en su obra. Si a todo ello le unimos las preferencias por determinados tamaños y la forma peculiar de llevar a cabo estos trazados, observamos que en cada niño se está empezando a gestar un estilo particular que, en adelante, se irá acentuando.

Las disposiciones compositivas que pueden adoptar los agregados -que no aparecen normalmente aislados, sino conviviendo con el repertorio formal arrastrado de etapas anteriores- pueden encuadrarse dentro de los patrones de disposición analizados anteriormente. En este aspecto de organización espacial compositiva, determinados gustos particulares colaboran también en la definición del estilo genuino de cada niño.

El equilibrio compositivo de que hace gala el niño al agrupar sus formas para configurar los agregados y el orden estable de sus composiciones parecen mostrar que en la mente infantil existe un orden visual primario que rige la organización espacial de las formas de un modo estético.

De igual manera que vimos en los combinados, se encuentran también agrupaciones formales correspondientes al arte primitivo que guardan una similitud con las creadas por todos los niños en este período. A modo de ejemplo, el siguiente cuadro resume esos agregados que se dan indistintamente en el arte primitivo y en los dibujos infantiles. Algunos de ellos guardan ya una ligera semejanza con los primeros dibujos figurativos que el niño utiliza: hombre, casa, flor, etc.. Más adelante, en las ilustraciones que mostraremos, tendremos ocasión de comprobarlo (fig. 3-3-6).

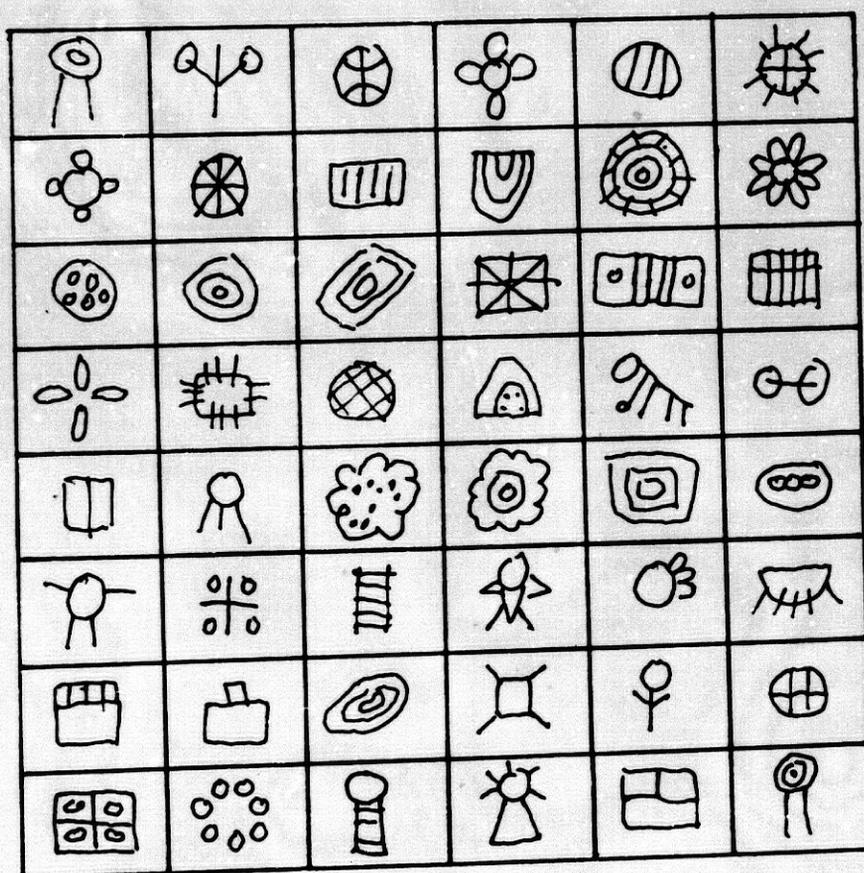


Figura 3-3-6.

Aunque el pintor abstracto actúe siguiendo unas

pautas de comportamiento muy diferentes a las de los niños, hay, sin embargo, coincidencias en sus agrupaciones formales, debido a que, en definitiva, todo arte no figurativo se apoya, en cierta medida, en los agregados formales para conseguir un determinado efecto estético o expresivo.

3-3c. LOS MANDALAS.

En la cultura oriental, este término designa algunas agrupaciones formales de estructura circular. En la etapa gestual infantil, nos encontramos también con parecidas combinaciones o agrupaciones geométricas dotadas, como aquéllas, de un gran equilibrio formal.

Los mandalas que con mayor frecuencia aparecen en la obra infantil, son los combinados circulares con cruces, los círculos concéntricos y los círculos divididos radialmente.

Según la teoría de Jung, los símbolos, las combinaciones geométricas, son producto de arquetipos del inconsciente colectivo, imágenes innatas que afloran en los distintos momentos de la evolución, en este caso, del dibujo infantil. Sin embargo, tenemos que pensar que estas organizaciones formales no aparecen en la plástica infantil de forma gratuita, sino que, para llegar a ellas, el niño tiene que llevar a cabo un prolongado esfuerzo experimental.

Exponemos a continuación distintas formas mandaloides que se encuentran en diversas culturas primitivas, y que se repiten también en la plástica infantil (fig. 3-3-7).

Mostramos motivos indios norteamericanos (a), españoles - altamira- (b), egipcios (c) y chinos (d).

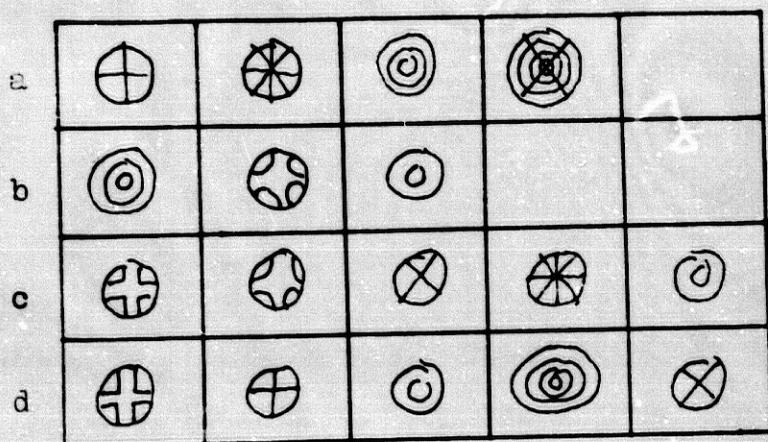


Figura 3-3-7.

3-3d. LOS SOLES.

Los soles son agrupaciones formales compuestas esencialmente por un círculo cortado perpendicularmente en su contorno por pequeños trazos rectos. Son, por tanto, agrupaciones de formas básicas circulares con garabatos rectilíneos.

Aunque el adulto suele encontrar en estos soles una aproximación representativa, para el niño, en cambio, estas nuevas formaciones circulares que pueblan sus dibujos hacia el final de esta etapa no obedecen aún a una intencionalidad figurativa; al igual que con el resto de sus formas, no pretende significar nada. Será más tarde, ya en su estadio figurativo, cuando estos soles, sin ser modificados apenas, se conviertan en figuras humanas, en flores... o en "auténti-

cos" soles. Los soles nacen, por tanto, como formaciones abstractas, aunque su aparición debe de ser, a juicio del niño, un estímulo para el encuentro de una semejanza entre sus trazados gestuales y los seres que le rodean.

Los soles ofrecen muchas variantes en los dibujos infantiles, aunque no tantas como en las otras agrupaciones formales. Estas variantes surgen no sólo por la diversidad de rayos y la variedad en su disposición, sino también por el agregado de formas en su interior o exterior.

Los soles son agrupaciones formales que se repiten en todas las culturas primitivas. La siguiente figura 3-3-8 nos ofrece variantes encontradas en los dibujos y pinturas de esos pueblos. Esos mismos soles renacen en los dibujos de cada nueva generación de niños en todo el mundo. Presentamos también algunos motivos indios (a), de Altamira (b), egipcios (c) y chinos (d).

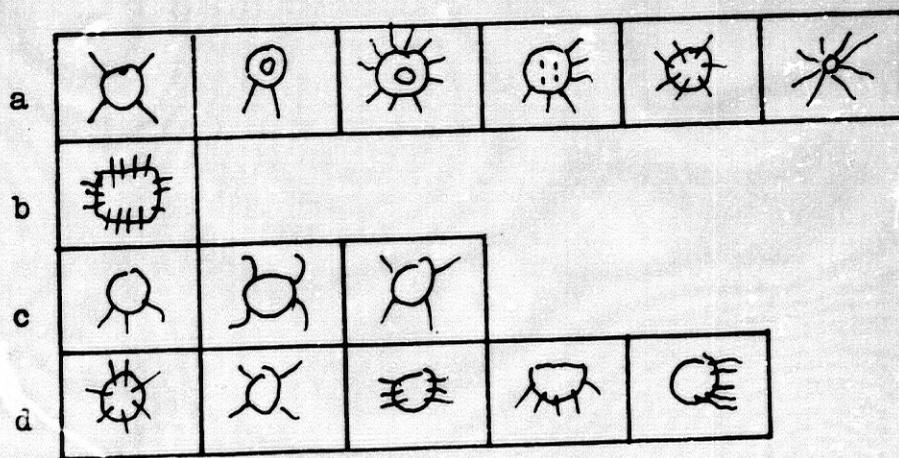


Figura 3-3-8.

3-3e. LOS RADIALES.

Los radiales son agrupaciones lineales multidireccionales y equilibradas que tienen un núcleo común de origen. En consecuencia, las cruces y sus combinaciones pueden ser considerados como diseños radiales (fig. 3-3-9).

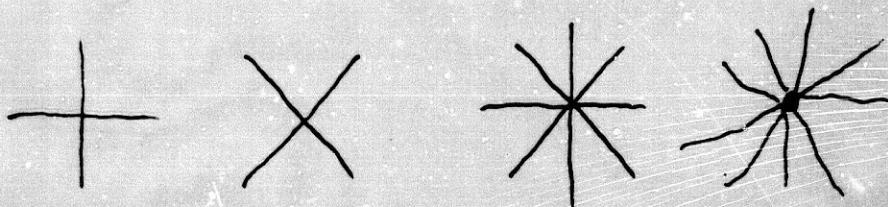


Figura 3-3-9.

En los primeros garabatos que el niño realiza encontramos ya las estructuras radiales, siendo una consecuencia gráfica de los barridos realizados con cambios en su orientación.

Los radiales, al contrario que el resto de las estructuras formales, admiten escasas variantes, habiendo incluido ya algunas de ellas dentro de los combinados y de los soles. Sólo cuando éstos tienen su núcleo central muy reducido, pueden ser considerados como tales.

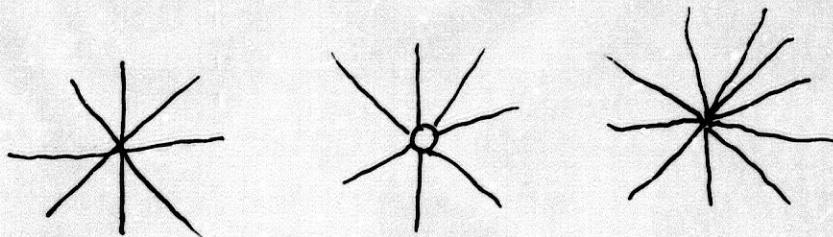


Figura 3-3-10.

Los radiales de la figura 3-3-10 corresponden a dos de esas culturas cuyas agrupaciones formales venimos anali-

zando. Los dos primeros motivos son indios y el tercero, de Altamira .

3-4. ESTADIO GESTUAL NOMBRADO.

A partir del descubrimiento de todas estas organizaciones formales que venimos estudiando, las posibilidades creativas parecen haberse agotado ya. Todo -aparentemente- se halla preparado para dar comienzo a una etapa de la plástica infantil con un completo cambio de rumbo: el nacimiento de la figuración.

Hasta aquí, el niño había quedado plenamente satisfecho con el registro de su gesto, con el continuo descubrimiento de nuevas estructuras formales cada vez más ricas estética y compositivamente consideradas. Ahora, en cambio, parece pretender dar a sus agrupaciones formales un significado figurativo de acuerdo con la semejanza que parece encontrar con la forma de los seres que conoce.

Antes de que la aparición de la figuración sea un hecho, un período terminal de lo gestual, preámbulo de la figuración, irrumpe en la plástica infantil: la etapa que Lowenfeld califica de "garabato con nombre" y Rouma, de "estadio indicativo", etapa que no va a suponer ningún cambio en cuanto a su concepción formal, sino que éste se va a producir sólo en la mentalidad del niño para que, con ello, la figuración pueda comenzar a abrirse paso.

Es frecuente que el niño, ya al borde de la figuración, comience a dar nombre a sus trazados gestuales, pese a que, en apariencia, en ellos no se ha producido ningún cambio. En ocasiones, nombra primero lo que, al parecer, pretende dibujar, pero lo más frecuente es que esta descripción verbal se produzca después de haber terminado su obra. Con ello, los trazados gestuales empiezan a querer convertirse en un medio importante de comunicación. Este hecho es una prueba de que en el pensamiento infantil se ha producido un cambio. **Viktor Lowenfeld** comenta en este sentido: <<Esta actitud de dar nombre a los garabatos es muy significativa, pues es indicio de que el pensamiento del niño ha cambiado. Antes de esta etapa, el niño estaba satisfecho con los movimientos que ejecutaba, pero ahora ha empezado a conectar dichos movimientos con el mundo que le rodea. Ha cambiado el pensamiento kinestésico al pensamiento imaginativo.>>.*(29)

No vamos a insistir en este período ampliamente estudiado por algunos autores y que, por otra parte, no ofrece ninguna variante en el ordenamiento espacial motivo de esta tesis. Sólo interesa exponer que nuestra experiencia en ello nos hace pensar que el dar nombre a los garabatos no es, al menos para una mayoría de niños, un período terminal de la abstracción, sino que su aparición suele ser más temprana,

(9) **LOWENFELD V.**, ob. cit. pág. 113.

aflorando generalmente en el momento en que el simple placer del movimiento da paso al interés por el trazo organizado cuyas formas resultantes son, para buena parte de los niños, motivadoras de los seres por él conocidos, aunque no halla una intencionalidad previa, ni la semejanza sea apreciada por el adulto. Por otra parte, una misma forma puede tener distintos significados para el niño según el momento de su aparición, el contexto en que ésta se halle, la intensidad o suavidad de su trazado, etc., etc..

4.- ESPACIO EGOCENTRICO.

4-1. GENESIS DE LA FIGURACION.

La etapa de espacio egocéntrico se inicia con el nacimiento de la figuración y termina con el descubrimiento, en la plástica infantil, de una síntesis espacial. Constituye, por tanto, un primer estadio de figuraciones incipientes; un período en que el niño empieza a encontrar realmente una semejanza entre su trazo organizado y los seres que le rodean; un primer paso para que las imágenes-símbolos terminen al fin por adueñarse de sus dibujos. Es un período corto, pero trascendental para el arte infantil, que comienza a convertirse en un importante medio de comunicación con el medio que lo rodea, aflorando en él sus pensamientos, sus más profundos sentimientos...

El encuentro de la forma con la realidad se produce, según G. H. Luquet, de una forma fortuita <<Pero llega el día en que el niño nota una analogía entre un dibujo y algún objeto real; entonces considera el dibujo como representación del objeto en cuestión,.. el niño se siente invadi-

do por una inmensa alegría cuando consigue por primera vez una imagen de este tipo.>> (30) Herbert Read piensa, por el contrario, que es producto de una imitación del adulto, que ya comienza con los primeros garabatos, al tratar el niño de repetir los movimientos de mano y dedos de sus mayores <<No puede haber duda de que este instinto imitativo desempeña una parte de importancia en el desarrollo del dibujo de un niño en dirección al realismo. Existen indicios de que si un niño se acostumbra a diseños abstractos, o bien si los padres son también pintores abstractos, el niño desarrollará un estilo abstracto.>> (31)

Puede que esas dos posturas, aunque así lo parezcan, no sean contradictorias, y ambas razones jueguen su particular papel en la génesis de la figuración infantil. Sin embargo, aunque la casualidad pueda desempeñar su papel y la imitación el suyo, no hay que olvidar que el niño ha tenido previamente que pasar por un largo proceso de maduración de su psicomotricidad, seguido de un corto período de "preparación mental", antes de que la figuración pueda abrirse paso en sus dibujos. Por ello, entendemos que, más que el azar, el descubrimiento de una semejanza entre el trazo organizado y la realidad es producto de todo un largo período de adiestramiento del gesto gráfico.

(30) LUQUET, El dibujo infantil, 1.972, pág. 130

(31) READ H., Educación por el arte, 1.982, pág. 137.

En realidad, el repertorio formal que el niño arrastra de la etapa anterior no va a sufrir cambios muy aparentes en este nuevo período ya figurativo. La labor del niño se concentra ahora en agrupar, recuperar, ordenar y modificar levemente sus formas abstractas, buscándoles una semejanza con la realidad. Muchas de estas células figurativas que ahora vemos en los dibujos infantiles fueron creadas ya en la etapa gestual anterior, aunque será ahora, con el despertar de la figuración, cuando el niño descubra realmente su significado. Los combinados y agregados se convertirán en este momento, por sí solos o con la incorporación de pequeños detalles, en figuras humanas, flores, barcos, casas, árboles, etc., etc.; los mandalas, en ruedas para sus vehículos, en divertidas norias de feria o en cualquier figura que necesite de ellos; los soles y radiales, en manos para sus figuras,

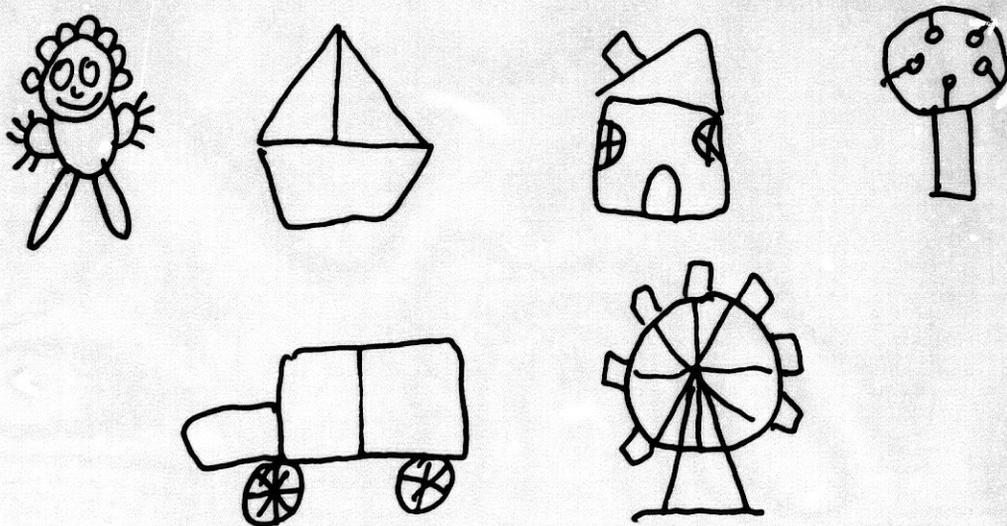
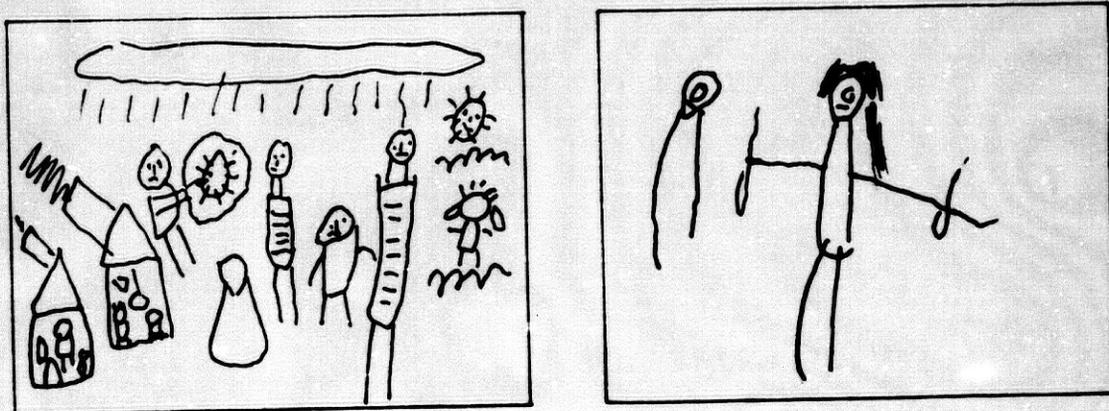


Figura 4-1-1.

diversos animales o en auténticos soles. Todo adquiere un nuevo valor en la mente infantil; cualquier forma gestual puede ser recuperada en esa avidez del niño por enriquecer su vocabulario plástico. La figura 4-1-1 nos muestra algunos esquemas tomados de dibujos infantiles.

Con mayor o menor fortuna, pero siempre con el interés de hacer más significativas sus inmaduras figuraciones, el niño recorre "atropelladamente" este corto período egocéntrico. Su bandera será, pues, ese continuo cambio, ese permanente no conformarse mañana con lo que hoy se hace. Más lejos aún, en un mismo dibujo, el niño puede llevar a cabo esa "apasionante" experimentación (figs. 4-1-2 y 4-1-3).



Figuras 4-1-2 y 4-1-3.

Con ese afán de síntesis que caracteriza el dibujo infantil, una figura humana puede ser convertida en flor; una casa, en vehículo, con sólo ponerle dos ruedas; un sol, en animal, al añadirle un pequeño círculo... (fig. 4-1-4)

Toda forma figurativa "encontrada" por el niño va a

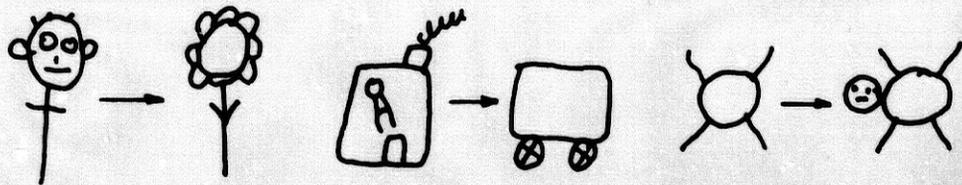


Figura 4-1-4.

repetirse incansablemente hasta convertirse en automática. La figura 4-1-5 es un ejemplo de ello; en este caso, es un dibujo de una niña de cinco años. Estas experiencias logradas y automatizadas van a constituir los peldaños que permitan avanzar hacia el siguiente período evolutivo. << El dominio de la expresión a través del dibujo, como el dominio de la expresión a través de la palabra, se realizan según el proceso de ensayo experimental... Toda conquista del hombre -toda conquista del ser vivo- es el resultado de la experiencia en la propia vida y en propio medio... Hay seres que necesitan

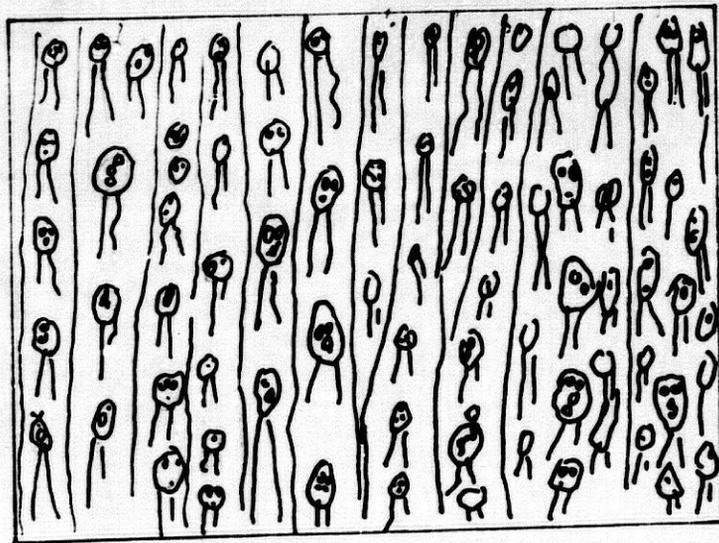


Figura 4-1-5.

repetir diez veces, cien veces, el mismo movimiento para apropiárselo, y no siempre a la perfección.>> (32)

Esta apasionante experimentación, que -como acabamos de ver- se lleva a cabo en su más alto grado en este período, va a ser siempre una constante de los dibujos infantiles no sólo en su aspecto formal, sino también en el campo espacial que tratamos de analizar en esta tesis.

Una vez que el niño inicia -hacia los tres años, aproximadamente- su figuración, un nuevo concepto espacial aparece en la plástica infantil, como consecuencia de una primaria necesidad de ordenación de esos elementos representativos sobre el soporte. Esta necesidad está motivada, en cierta medida, por la preocupación del niño por matener incólume la integridad de cada elemento figurativo; nunca una figura va a ser superpuesta por otra. Sólo podrá ser ocultada por garabatos, si no la interpreta claramente con un objeto conocido o, si después de trazada, pretende colorearla. La falta de control en los barridos que ejecuta con el lápiz para colorear las formas, hace que estas figuras se vean desbordadas, terminando así por quedar ocultas por marañas de líneas multicolores.

Este respeto por la forma lograda es un aspecto nuevo de la plástica infantil. En el período gestual, éste no existía y las formas gestuales, como ya indicamos, podían

(32) FREINET C., Los métodos naturales, 1.970, pág. 34.

verse superpuestas por nuevos trazados que terminaban por crear un enorme caos de líneas.

Existe casi una unánime coincidencia entre las publicaciones que tratan el tema en considerar que el niño, durante este período, distribuye al azar estas nacientes figuraciones sobre el soporte. Lowenfeld nos dice, en líneas generales, que, sin embargo, hay un orden subjetivo nacido de su egocentrismo y que la situación de las figuras no es puramente casual, sino que obedece a motivaciones profundas difíciles de definir.

Sin embargo, viendo trabajar al niño, se llega a la conclusión de que no es sólo la importancia o la trascendencia afectiva concedida al objeto representado, la que condiciona su ubicación y su tamaño sobre el soporte, sino que existen otros factores "materiales" que deciden también sobre ello. Como ya apuntamos anteriormente al referirnos a la claves tridimensionales: el tamaño y las posiciones espaciales de las figuras obedecen, en buena parte, a los distintos condicionamientos que pueden ofrecer los espacios vacíos que van quedando sobre el soporte tras esa sucesión de figuras que, por asociación de ideas, van apareciendo en los dibujos infantiles. En este dibujo de una niña de tres años (fig. 4-1-6) se pone claramente de manifiesto esa acomodación de las figuras a los espacios libres que las otras van dejando; de una de ellas, sólo se dibuja la cabeza -las otras, ya realizadas, no permitieron completar la figura-; en otra, la

de mayor tamaño, una pierna tiene que hacerse más larga que otra, para, así, mantener íntegras las personas que hay bajo ella.

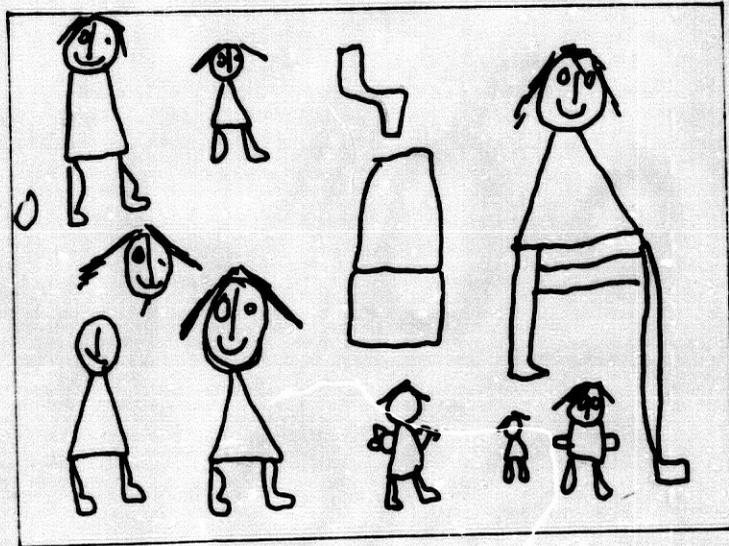


Figura 4-1-6.

Si observamos el dibujo de los niños en este estadio, vemos que se comportan como algunos pintores abstractos: conciben el soporte como una superficie a conquistar. Sobre su reducido formato, el niño irá distribuyendo los elementos de su nuevo vocabulario figurativo que, en ese instante, más le interesen, siendo, en parte, su ubicación sobre la hoja la que irá motivando la incorporación de nuevos elementos, en ocasiones afines, que terminarán por ocupar toda la superficie del papel hasta que, en un determinado momento, el niño dará por terminada su obra, bien por no disponer de más espacios libres o bien por haber agotado su interés por el dibujo.

El niño, mientras trabaja, suele moverse alrededor del papel y, si esto no le es posible, girará la hoja de acuerdo con determinadas necesidades que su obra parece imponerle. En esto, también parece coincidir con muchos pintores abstractos que prefieren disponer el soporte sobre el suelo para poder desplazarse a su alrededor durante el transcurso de la realización de la obra.

El niño, por tanto, concibe la hoja de papel como un espacio horizontal a ocupar, de tal forma que, cuando sitúa sus figuraciones sobre ella, ejecuta una labor similar a la que lleva a cabo cuando se dedica a jugar distribuyendo sobre el suelo sus juguetes, que se dispondrán a su alrededor orientándolos según las distintas posiciones de sus movimientos. El adulto que contempla la escena no observará ningún orden, sino todo lo contrario; no ocurre lo mismo para el niño, que girará en redondo encontrándose enfrente en todo momento con ellos y al alcance de su mano.

Estos ordenamientos espaciales, a veces de gran interés compositivo, son, entendemos, un producto casual, ya que, entre otras razones ya expuestas, el niño concentra su interés, durante todo este período, en la representación aislada de sus figuras y en que éstas sean claramente identificables con objetos, sin que le preocupe, por el momento, su relación con el espacio circundante ni la interrelación con las demás formas que componen su dibujo. Cada elemento posee, para el niño, una plena independencia espacial, aunque el

conjunto resultante pueda ofrecer al adulto un orden compositivo de interés.

Una parecida concepción espacial está presente en buena parte de las pinturas de la prehistoria. Las figuras allí representadas son en buena parte unidades espaciales aisladas, sin que, al parecer, le ofrecieran interés los ordenamientos compositivos al pintor rupestre. La ausencia de un contexto espacial unido a las características del soporte pétreo, no siempre apto para poder ser pintado, explican la superposición de pinturas sobre las ya realizadas por generaciones anteriores, como comentamos anteriormente.

En infinidad de ocasiones, nos encontramos "graffiti" realizados sobre la pared de algún edificio público en que esta "falta de respeto" por lo pintado anteriormente se pone de manifiesto. En este caso, no son sólo producto del niño, sino también del propio adulto, que a veces se recrea en ese "juego" de trazar garabatos, tal vez recuperando antiguas vivencias infantiles o por una "contagiosa" necesidad de dejar una huella de su paso.

Existe, sin embargo, un aspecto material diferenciador entre las expresiones plásticas de los niños y las del hombre cavernícola, que indudablemente debe ser un factor importante a tener en cuenta: mientras que el soporte sobre el que realiza sus pinturas el hombre prehistórico no tiene unos límites que motiven un ordenamiento espacial compositivo, la hoja de papel que el niño utiliza ofrece un marco que,

se quiera o no, impone consciente o inconscientemente un ordenamiento espacial estético, acertado o no.

La ausencia de un ordenamiento espacial intencional se pone de manifiesto cuando el niño cambia su formato o se le impone alguna limitación en el tema de su dibujo. En el primer caso, si ofrecemos al niño un hoja de mayor tamaño que las que habitualmente utiliza, desaparece como por encanto ese equilibrio formal del que hacía gala. Al ser realizadas sus figuraciones del tamaño a que viene acostumbrado, se devanecerá aquella acertada proporción figura-fondo; sus representaciones aparecerán ahora "ridículas" sobre una excesiva superficie en blanco de esta nueva hoja de papel. Un resultado similar ocurre cuando al niño se le impone un tema no habitual o que le motive escasas figuras.

Es curioso observar, y esto lo sabemos muy bien los que nos dedicamos a las enseñanzas artísticas, que, incluso, el adulto que no ha recibido una enseñanza adecuada cae en el mismo planteamiento de desequilibrio figura-fondo ante el cambio de formato o la limitación del tema.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que el niño compone su obra de forma muy distinta a como lo hace el adulto. Este marca previamente la estructura compositiva sobre el soporte con suaves trazados lineales envolventes sobre los que, más tarde, se irán ajustando las dimensiones de los distintos elementos que componen el tema. El niño, en cambio, construye su obra sin ningún ensayo previo, distri-

buyendo, con una enorme seguridad, las distintas figuras sobre la hoja en blanco.

La propia construcción de las figuraciones aisladas se hace también de forma distinta en los dibujos infantiles: mientras que el adulto prepara previamente una simple estructura lineal tendente a establecer las proporciones de las distintas partes del objeto, el niño yuxtapone, sin más, las distintas formas geométricas que dan sentido a sus figuraciones, haciendo gala de una gran seguridad y de una gran confianza en sus propios recursos.

Por otra parte, en la obra plástica infantil, sea cual fuere el momento evolutivo en que el niño se encuentre, nunca es considerado el soporte como una superficie que se debe organizar compositivamente con los distintos elementos dados, sino, como un espacio del que se dispone para situar todos los posibles elementos del dibujo. La composición resultante será fruto de la aptitud natural del niño, de la intuición para llevarla a cabo de una manera afortunada o, simplemente, del azar. Si los estímulos son abundantes, rellenará prácticamente toda la hoja, mientras que, si éstos son escasos, suele producirse lo que anteriormente comentábamos sobre el cambio de formato: que el espacio ocupado será ínfimo en relación con el tamaño de la hoja de papel.

Ordenar compositivamente los distintos elementos, ajustándolos a las dimensiones que impone el cuadro, es una tarea que se lleva a cabo muy lentamente. No es, por tanto,

extraño que tanto el niño como el adulto no preparado para ello no sepan adecuar el tamaño de sus figuras más que en aquellas dimensiones en que sus hábitos sobre un determinado formato se lo permitan y, siempre, de una forma intuitiva.

Existen otras características espaciales que ya fueron comentadas cuando analizamos la "relación de tamaños" y el color en los dibujos infantiles, y que son aspectos importantes a tener en cuenta en esta etapa: la desproporción y la subjetividad del color.

Poco más tenemos que añadir a lo ya comentado: la desproporción es una constante en todo el arte infantil, pero especialmente en esta etapa (fig. 4-i-7). Hay, sin embargo, niños que tienden a una cierta unificación de tamaños, sean cuales fueren los objetos representados, como podremos comprobar en algunos de los dibujos que ilustran este trabajo.



Figura 4-i-7.

Por otra parte, y esto es una cualidad específica de esta etapa, los colores utilizados por los niños nada tiene que ver con los que posee el objeto. La figura 4-1-8, dibujo de línea correspondiente a un niño de cuatro años, es una prueba de la subjetividad con que el niño utiliza sus colores. Ejemplos parecidos serán prácticamente todos los que el niño realice durante este período, si bien en éste que ofrecemos, el niño parece haber agotado todas las posibilidades que sus colores le permitían: amarillos, verdes, azules, violetas, etc. son los empleados para realizar los componentes geométricos de esas "personales" figuras humanas.

En esta etapa de concepción egocéntrica del espacio se observan una serie de estadios claramente diferenciados que pasamos a analizar:

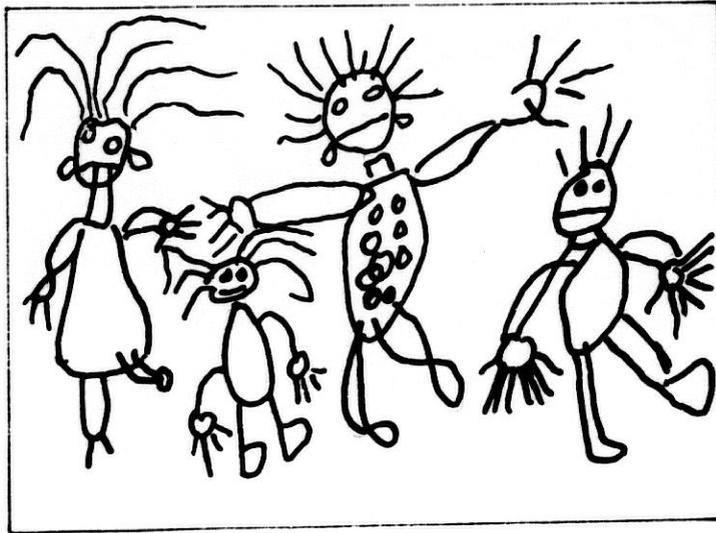
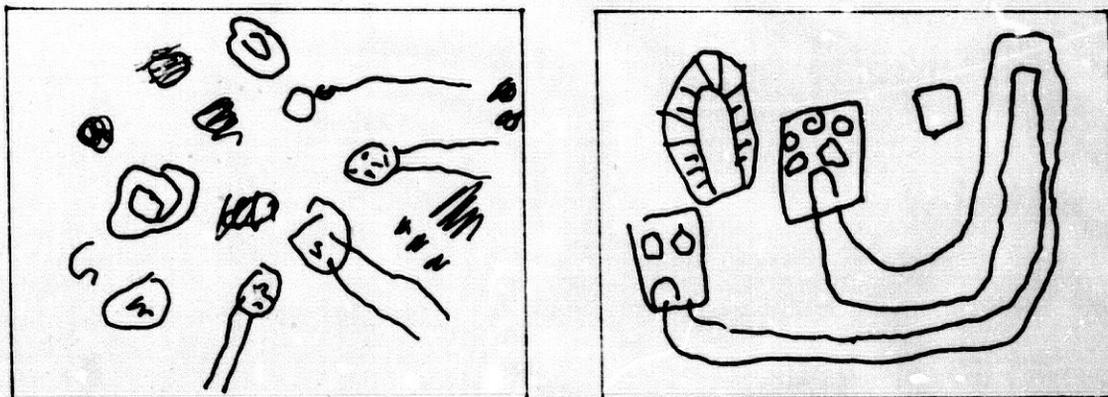


Figura 4-1-8.

4-2. ESTADIO PREFIGURATIVO.

El arte infantil no cambia de la abstracción gestual a la figuración, como es lógico, de la noche a la mañana, sino que pasa previamente por un período preparatorio en el que, junto a formas abstractas similares a las del período gestual, observamos la aparición de algunas otras con una clara intencionalidad de representar cosas. Para el observador inexperto, este primer momento es difícilmente detectable, ya que, en apariencia, las formas que el niño utiliza ahora son las mismas que en la etapa anterior. Sólo mediante una observación profunda podemos llegar, en algunos casos, a descubrir las primeras células figurativas entre esa, a veces, caótica maraña de líneas.

La figura humana suele ser la primera en hacer su aparición. Esa primaria forma circular con uno o varios "tentáculos", que se ha venido en denominar "renacuajo" y que constituye la primera "célula humana", suele aparecer confundida con restos de trazados puramente gestuales, como podemos apreciar en este dibujo de una niña de sólo dos años (fig.4-2-1), si bien no siempre ella es la primera, sino que, en ocasiones, otros seres pueden adelantársele (fig.4-2-2). En este caso son "células de casa" con los caminos que



Figuras 4-2-1 y 4-2-2.

conducen a ellas las que, al parecer, irrumpen por primera vez en este dibujo de un niño de cuatro años. Determinar qué elementos figurativos aparecen por primera vez en el dibujo del niño es una tarea difícil de llevar a cabo, por razones que no necesitan comentario.

Más o menos pronto -depende de cada niño- los elementos figurativos van siendo cada vez más numerosos hasta terminar por desplazar, prácticamente, todas las formas abstractas, con lo que entraríamos en el siguiente estadio comentado posteriormente.

Las primeras figuraciones, cada vez más variadas, se disponen, como ya hemos indicado, carentes de orientación y dispersas sobre el soporte (fig 4-2-3).

Bien por azar -como parece ocurrir en la figura 4-2-4- bien porque el sentido de orientación es más precoz en algunos niños o porque algunos otros no mueven la hoja mientras dibujan, lo cierto es que encontramos numerosos ejemplos

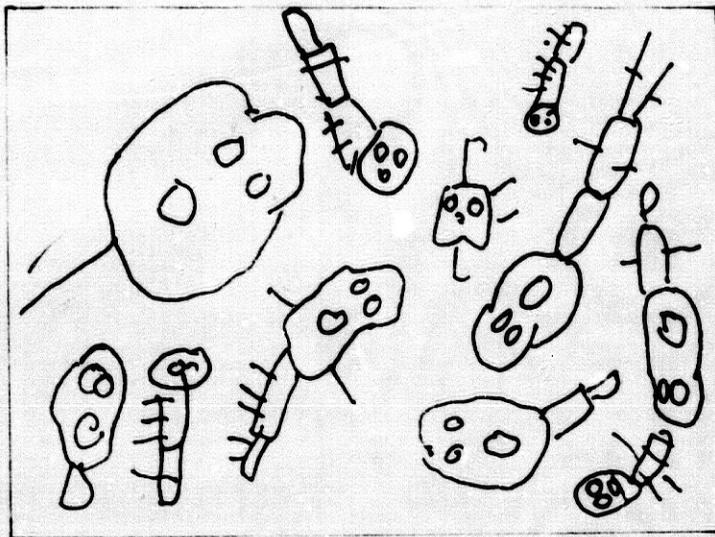
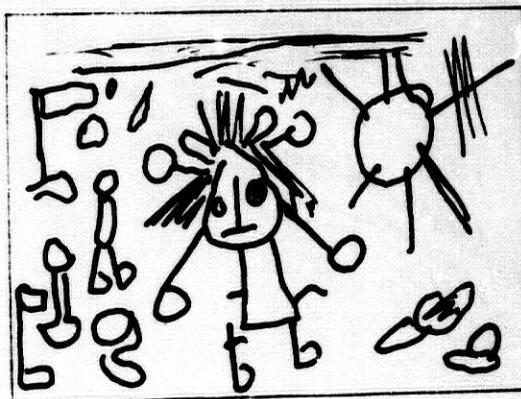
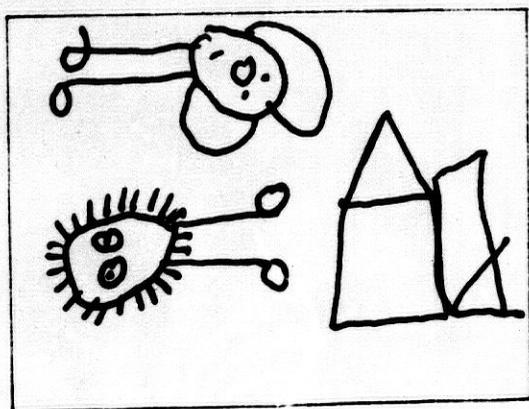


Figura 4-2-3.

en que las primeras figuraciones aparecen ya orientadas, como ocurre en la figura 4-2-5, dibujo de una niña de tres años.



Figuras 4-2-4 y 4-2-5.

Hemos tratado anteriormente de analizar cómo nacía la figuración infantil. Sin embargo, tenemos que añadir que el niño al que se le proporcionan los medios adecuados para que se exprese mediante sus garabatos llegará pronto a este

encuentro con la realidad, mientras que aquel otro que dedica menos tiempo a dejar constancia de su gesto llegará, lógicamente, más tarde a ello y, como parecen detectar algunos psicólogos, también a la escritura.

Lowenfeld comenta: <<Generalmente hacia los cuatro años, el niño hace formas reconocibles, aunque resulte un tanto difícil decidirse sobre qué representan. Hacia los cinco años, ya se puede observar, casi siempre, personas, casas, árboles, y, a los seis años, las figuras han evolucionado hasta constituir dibujos claramente distinguibles y con un tema. Estos dibujos resultan importantes, no sólo para el niño, sino para los padres y maestros, que ahora cuentan con un testimonio tangible del proceso mental del niño>> (33). Sin embargo, aunque no hayamos llevado a cabo ningún cómputo que nos permita establecer los porcentajes en la aparición de la figuración según las distintas edades, el resultado obtenido en la aparición de la línea de base, que veremos más tarde, y la observación de muchos dibujos nos permiten decir que la figuración es bastante más temprana de lo que este autor establece. A los tres años, buena parte de los niños incluyen elementos figurativos en sus dibujos y en algunos casos los vemos también en dibujos realizados durante el segundo año, como podremos comprobar en algunos de los que ilustran este tema.

(33) LOWENFELD V., Desarrollo de la capacidad creadora, 1.970, pág. 139.

Las causas de esta más temprana aparición de las figuras representativas y de la mayor brevedad en el recorrido de los diferentes estadios obedecen, según nuestra opinión, a los siguientes motivos:

a). El progresivo adelantamiento en la edad de escolarización. Los centros de preescolar, los jardines de infancia y las guarderías infantiles son de uso común para una parte, cada vez en aumento, de niños. Muchos de los dibujos de nuestra colección corresponden a estos centros, en Jaén y la provincia, en los que la práctica del dibujo suele ser habitual. Ellos son la prueba de algo ya mencionado: al niño al que se le permite dibujar desembocará más precozmente en la figuración.

En un trabajo llevado a cabo por R. Kelloog con niños de Nepal algo mayores que nunca habían utilizado lápiz y papel, una vez que se les proporcionaron estos materiales para que hicieran dibujos, el resultado fue que casi todos ellos manifestaban su evolución en el garabato, incluyendo en algunos casos la forma figurativa. Ello nos prueba que, cuando los niños no pueden disponer de medios adecuados para realizar sus grafismos gestuales, los realizan, de una forma más o menos consciente, con otros medios: con los dedos, con un palo, con clavos, etc., y sobre los más variados soportes como el polvo, la arena, la pared, etc., aunque ello pueda molestar a algunos adultos. Este trabajo nos permite también

entender que la figuración parece ser una salida natural del arte infantil.

b). El gran repertorio de imágenes que, hoy más que nunca, llegan a los ojos "ávidos" del niño: carteles, "comics", anuncios de todo tipo, revistas, etc., pero, entre ellos, quizá sea la televisión la que en mayor grado haga impacto en la visión infantil. Está, creemos, por investigar la influencia que estos medios tienen tanto para el arte infantil como para el del adulto. La pintura "pop" puede ser, en cierta medida, un ejemplo de ello.

c). El mayor nivel de desarrollo de la sociedad en que le ha tocado vivir; lápices, rotuladores, ceras y toda una variedad de materiales plásticos son casi de uso frecuente, sea cual fuere el ambiente familiar que rodee al niño.

d). Un mayor interés del adulto hacia el mundo infantil en el que la expresión mediante el dibujo y la pintura empieza a cobrar una importancia que, en tiempos no muy lejanos, no tuvo, aunque todavía no haya alcanzado los niveles que le corresponde en el curriculum escolar.

4-3. "FIGURACION DESORDENADA".

Poco a poco, los elementos puramente gestuales terminan por ser desplazados por las nuevas formas del repertorio figurativo del niño, que cada vez se hace más extenso. Ello se produce, sin embargo, con bastante rapidez, si tenemos en cuenta la duración que tiene toda la etapa egocéntrica que, en general, es de sólo un año aproximadamente, entre el tercero y el cuarto.

Junto a esta total ocupación del soporte por formas que ya son -también para el adulto- claramente identificables con objetos, la persistencia en la desorientación y dispersión sobre el soporte son también características de este estadio, si bien algunas figuras comienzan a adquirir la verticalidad. Tal es el caso de esa "extraña familia" que habita esa pequeña casita transparente, tal vez asustada por el descubrimiento de ese también "extraño" personaje que ronda por el tejado (Fig. 4-3-1).

Esta desorientación sigue debiéndose a que el niño continúa con el hábito de girar la hoja mientras dibuja; sigue concibiendo el soporte como un espacio horizontal con orientación variable. Sin embargo, puede haber otras razones a las ya apuntadas anteriormente que contribuyan a ello, como

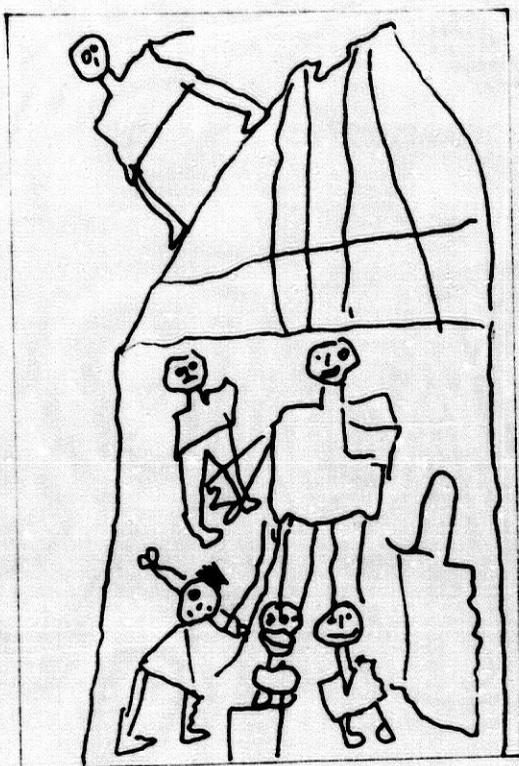


Figura 4-3-1.

puede ser la mayor facilidad que el trazado de las líneas horizontales tienen para el niño. Esto último podría justificar, en algunos casos, la disposición de algunos "renacuajos" u otra figuras compuestas fundamentalmente por líneas verticales.

La justificación que dan algunos psicólogos a esta desorientación de las figuras en los dibujos infantiles es que la orientación no empieza a desempeñar su papel hasta el sexto año. Hay, al parecer, experiencias que demuestran que los niños a estas edades pueden leer un texto con la misma velocidad tanto si está en posición horizontal como vertical. Otras experiencias con razas primitivas actuales parecen mostrar que sus habitantes no se preocupan de poner la lámina

en posición correcta para reconocer los dibujos representados. Algunos etnógrafos han llevado a cabo la experiencia de mostrar fotografías a gentes que viven en estas culturas primitivas y que, por tanto, desconocen este medio. Los nativos daban vueltas e inspeccionaban el dorso sin poder interpretar aquellas manchas de colores, sin ningún sentido para ellos.

John Ruskin comenta en este sentido: <<La percepción del volumen es debida enteramente a la experiencia. Nosotros no vemos más que colores aplastados. Y sólo después de una serie de experimentos, descubrimos que una mancha negra o gris indica la parte oscura de una substancia sólida... Todo el poder de la pintura depende de nuestra capacidad de recuperar lo que se podría definir como la inocencia del ojo.>>. (34)

Todas estas razones y otras muchas han sido barajadas en un deseo de hallar las causas de esa ausencia de orientación en los dibujos infantiles. Pensamos, sin embargo, que estos planteamientos de etnólogos y psicólogos sobre la orientación no llegan a probar definitivamente esta forma particular de concebir el espacio por parte del niño por los siguientes motivos:

a). Este estadio egocéntrico que ahora analizamos

(34) En DORFLES G., Símbolo, comunicación y consumo, 1.965, p.77.

termina prácticamente a los tres años y medio en muchos niños, mientras que la falta de un sentido de orientación la sitúan estos autores hasta más allá de los seis años.

b) Nuestra experiencia en este sentido nos demuestra que desde muy temprana edad; casi desde que es capaz de captar el vínculo simbólico de la imagen -reconociendo los dibujos que pueda ofrecerle el adulto para su contemplación-, el niño orienta correctamente la lámina para interpretarla. Ello, sin embargo, no parece tener que obligarle a orientar verticalmente sus figuras, de igual forma que tampoco le motivan esos "extraños" conceptos espaciales que utiliza el adulto en sus dibujos.

c). Por último, podemos pensar también que el niño, en realidad, no dibuja sus figuras desorientadas, ya que éstas se encuentran perfectamente orientadas con respecto a sí mismo en el momento de realizarlas. Tendremos que pensar que será la hoja de papel, en todo caso, la que no está orientada, tal vez por la propia concentración en la ordenación espacial de las distintas formas geométricas que componen cada figura.

Todo lo expuesto nos lleva a la conclusión de que la orientación es un fenómeno relativo y que, para su detección, es imprescindible tener en cuenta algunos datos de

referencia que pasamos a analizar:

1). LA POSICION DEL PROPIO NIÑO CON RESPECTO AL OBJETO REPRESENTADO. Si tenemos en cuenta este factor, los dibujos infantiles no nacen, como ya hemos apuntado, carentes de orientación, sino dispuestos ordenadamente de acuerdo con la verticalidad del propio cuerpo del niño con el que se encuentran enfrentados en el momento de su realización. En este sentido, podemos decir que las figuraciones infantiles se ordenan de acuerdo con las sensaciones cinestésicas de su propio cuerpo, relacionándolas con el sentido de equilibrio de su propia verticalidad.

2). LAS REFERENCIAS VERTICALES Y HORIZONTALES IMPUESTAS POR EL MARCO. Desde hace ya varios milenios, desde que el hombre sustituyó el soporte sin limitación de sus pinturas, -cual era la pared de la cueva- por el espacio rectangular del muro, fuimos "condenados" a que los ejes dominantes establecidos por el marco fueran los que establecieran todo orden espacial. Queda claro que, desde el momento en que observamos dibujar al niño girando el soporte mientras se dedica a realizar estas nacientes figuraciones, para él, no suponen una imposición estas referencias del cuadro; no son todavía una indicación en la que el niño pueda apoyarse para relacionar sus dibujos; su libertad compositiva no se haya aún coartada por ello.

3). RELACION CON LOS OBJETOS YA REPRESENTADOS. La posible presencia de otros objetos ya representados sobre la hoja con los que comparar la ordenación de aquéllos que siguen apareciendo sobre el soporte es un acto que, sólo posteriormente, podrá realizar el niño. Mientras tanto, cada figura es muy dueña de ocupar su propio espacio, siempre que respete el de los demás; cada unidad figurativa se somete sólo a su propia ley sin influencia alguna de la que otros elementos pretendan imponerle.

Nada en ese aparente caos que configura la obra infantil en este período es puramente casual para algunos autores, sino que la colocación de las figuras en un determinado lugar de la superficie de la hoja, el tamaño de éstas, el orden de aparición sobre el soporte y la relación de los elementos que componen su dibujo están condicionados por juicios de valor muy subjetivos. Para **Lowenfeld** existe una relación subjetiva nacida del egocentrismo infantil <<El niño concibe el espacio como aquello que lo rodea>> (35). Stern y Duquet comentan: <<El niño se representa a sí mismo en el cuadro y, por desdoblamiento, se sitúa en el interior de lo que representa, es decir, como si se imaginara vivir entre los elementos que lo componen. Debido a esta traslación de su punto de vista, no contempla el cuadro tal y como lo hace un

(35) LOWENFELD V., ob. cit., pág. 145.

espectador exterior, sino como si partiera del lugar donde él se ha representado en el cuadro.>> (36).

Estas tal vez sean las posiciones que más se aproximan a nuestra forma de entender el espacio infantil. Ese egocentrismo que caracteriza la psicología del niño ha motivado la denominación que hemos dado a esta etapa.

En muchas pinturas prehistóricas se hace presente también la falta de orientación: <<Es algo inherente a la concepción del espacio: todas las direcciones lineales poseen igual derecho, y también todas las superficies, sean regulares o irregulares. Cualquier inclinación con respecto a la horizontal es permisible, en toda la gama de los 360 grados. Los animales que nosotros vemos cabeza abajo no aparecen invertidos a los ojos del hombre primevo, porque existen en un espacio, por así decirlo, libre de la fuerza de la gravedad. El arte primevo no tiene fondo... la absoluta libertad e independencia de la visión del arte es algo que no hemos vuelto a alcanzar.>> (37). Nosotros nos atreveríamos a añadir: sólo el niño, en esta etapa egocéntrica, recupera ese espacio anárquico para sus figuraciones. La figura 4-3-2 nos ofrece un aspecto parcial de pinturas del techo de Altamira.

El problema espacial en las pinturas rupestres

(36) STERN-DUQUET, La conquista de la 3ª dimensión, 1964, p.14

(37) GIÉDION S., El presente eterno I, 1.945, pág. 554.

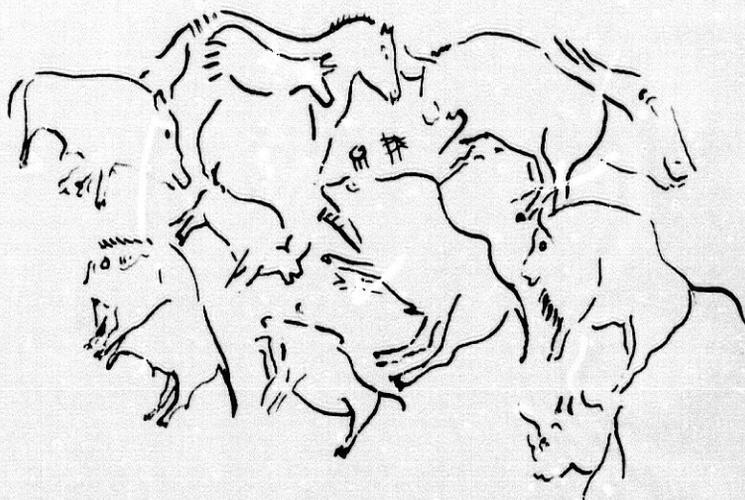


Figura 4-3-2.

ofrece aspectos distintos con respecto al arte infantil, entre otras muchas razones, por la diferencia del soporte: mientras que el primitivo trabaja sobre un soporte pétreo irregular cuya carencia de un marco, de unos límites definidos, impone una absoluta libertad compositiva, el niño lo hace sobre una pequeña superficie plana y rectangular. El soporte multidireccional de la pared de la cueva obliga al pintor rupestre al establecimiento de determinadas posiciones de su cuerpo que, por sí solas, son factores importantes a tener en cuenta. Generalizando, podemos pensar en dos posiciones extremas del dibujante en relación con este soporte, que pasamos estudiar:

a). Una primera actitud vendría dada por la superficie del techo, apta para ser pintada y más o menos horizontal, a la que puede tener acceso la mano del pintor. En este caso, la orientación de los dibujos estará determinada por

las múltiples posiciones con las que el dibujante puede enfrentarse a la figura. Al no preocuparle una visión única del conjunto, los animales dibujados aparecen diseminados y sin orientación, sea cualquiera la posición que adoptemos para contemplarlos.

b). En una segunda, el muro puede ofrecerse más o menos vertical. En cuyo caso, la posición estable del pintor debería obligarle a orientar con una cierta verticalidad sus figuras; sin embargo, esta orientación tampoco se produce: <<El hombre primevo desplegó una libertad total frente a todas las superficies direccionales. De ahí la necesidad, si queremos comprender el arte primevo, de liberarnos de lo que durante miles de años ha sido nuestra manera de mirar las cosas. Las líneas y la orientación de una composición pictóricas no guardan relación con la horizontal ni con la vertical... No es desorden, sino orden de otra especie, un orden cuya clave nosotros, con nuestra sofisticación, hemos perdido.>> (38)

Las diversos soportes en que los primitivos actuales realizan sus dibujos tampoco parecen cooperar para nada a que esta orientación se produzca. Carpenter, que ha estudiado en profundidad el arte de los esquimales, nos

(38) GIEDION S., El presente eterno I, 1.985, pág. 594.

comenta esa absoluta despreocupación por la orientación en los dibujos y grabados de estos primitivos; todas las direcciones tienen para él la misma importancia.

Este antropólogo nos comenta que, cuando tenía en sus manos los grabados sobre hueso hechos por los esquimales, los movía en todas direcciones tratando de orientar cada figura. Por el contrario, los aivilik, cuando graban las figuras, no se preocupan de orientarlas con respecto a su posición.

La figura 4-3-3 nos muestra un dibujo realizado por primitivos actuales, son de indios ojibwas en este caso.

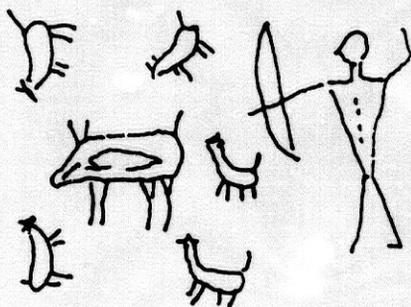


Figura 4-3-3.

4-4. "COMIENZOS DE LA ORIENTACION ESPACIAL".

Tras ese período de multiplicación direccional sin método, de plena libertad indisciplinada, un atisbo de cierto orden comienza a gestarse en la plástica infantil: sus figuraciones empiezan a orientarse. El niño había sido indiferente ante la orientación del soporte; cualquier posición de éste le era válida. En cambio, ahora, no sólo llegará a orientar verticalmente sus figuras, sino que acabará imponiéndose la horizontalidad de éstas.

Este hecho, importante para la plástica infantil, no se produce de la noche a la mañana. Para llegar -al final de este período- a someterse a los dictados de la horizontal-vertical que el rectángulo de la hoja le impone, el niño pasará previamente por una serie de cortos períodos de experimentación que pasamos a analizar. Dichos períodos son, generalmente, recorridos por todos los niños, si bien algunos suelen, al parecer, "saltarse" alguno o algunos de ellos.

1). El niño, aunque continúa con el hábito de girar el soporte, dispone ya su papel, a la hora de ejecutar sus figuras, de manera que éste se ofrezca orientado con respecto a la posición que él ocupa. De este modo, podemos encontrar-

nos con figuras orientadas en las cuatro direcciones que marcan los límites de su hoja, en tres (fig. 4-4-1) o en sólo dos, como podemos ver en ese dibujo (figura 4-4-2) en que la casa -muy evolucionada-, la flor y el árbol se orientan con respecto a uno de los lados mayores del rectángulo-marco, mientras que la figura humana y el sol lo hacen con respecto al lado opuesto. Algunas formas geométricas, arrastradas de la etapa anterior, se hacen también presentes. La persistencia de los trazados gestuales es bastante frecuente en los dibujos de algunos niños, incluso, como tendremos ocasión de ver, en etapas más evolucionadas.

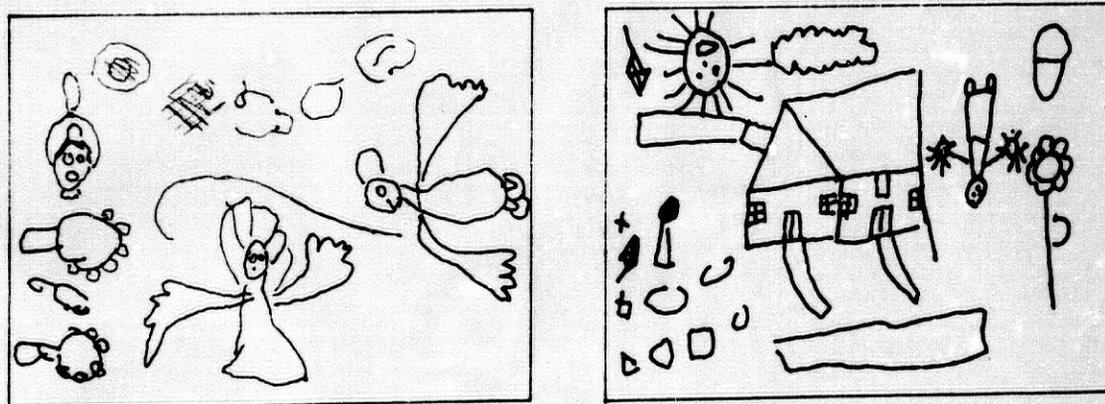


Figura 4-4-1 y 4-4-2.

Este dibujo nos está también mostrando algo que será ya habitual en los dibujos de los niños en las siguientes etapas: la disposición de la hoja de papel con su dimensión mayor como base.

2). Pronto el niño dejará de mover la hoja mientras

dibuja, para decidirse por una sola posición: generalmente, como ya comentábamos anteriormente, la apaisada, si bien sus figuras, aunque más evolucionadas y orientadas verticalmente, continúan dispersas por el cuadro sin ningún orden aparente (fig. 4-4-3). Es frecuente, sin embargo, que los objetos no aparezcan dibujados en "perfecta" verticalidad, puesto que, para algunos niños, el dominio del trazo no ha llegado al nivel necesario para que ello se produzca.

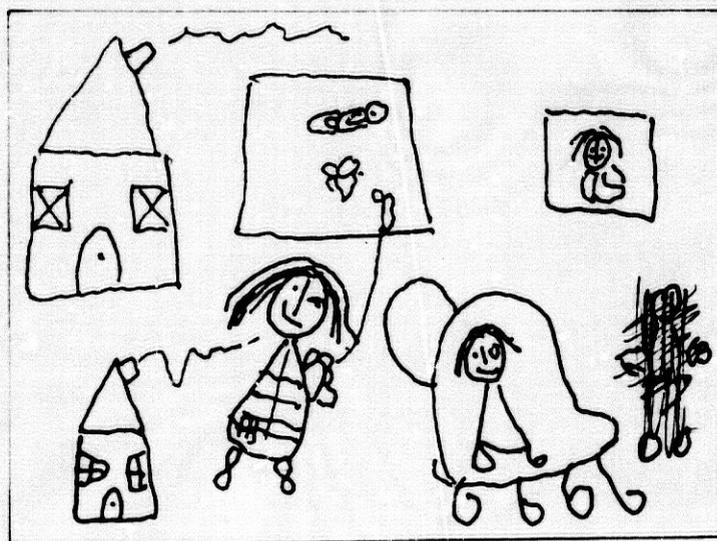


Figura 4-4-3.

Encontramos también ejemplos de "pequeños vicios" que hacen que todas las figuras aparezcan con una cierta oblicuidad (fig. 4-4-4).

3). Otros aspectos nuevos, que veremos aparecer en los dibujos infantiles poco más tarde, son, por una parte, una primaria relación entre los seres dibujados y por otra,

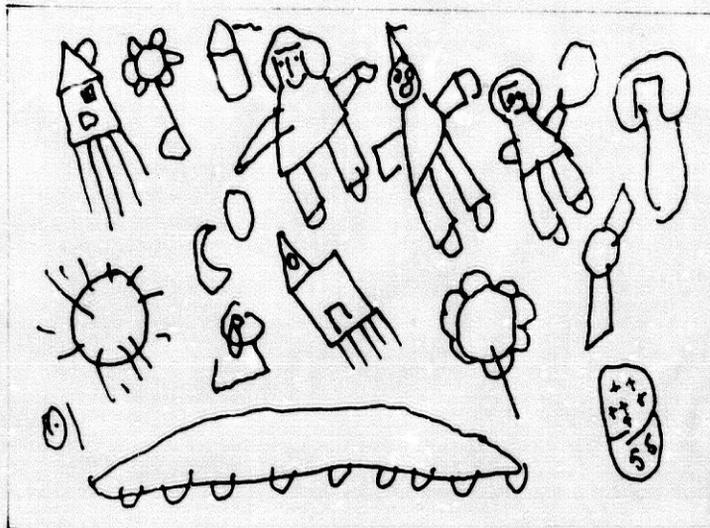


Figura 4-4-4.

una incipiente representación espacial en el sentido bajo-alto. Las figuras 4-4-5 y 4-4-6 son una prueba de ello.

En el primer dibujo, sobre el tema de "Don Quijote y Sancho", el niño de cinco años que lo realizó establece una relación entre ambos personajes y sus monturas. Si bien éstos "no pueden" acoplarse perfectamente todavía, el niño lo intenta, aproximándolos. El otro factor de progreso lo vemos en la ubicación en la parte superior del soporte de aquellos elementos que, entiende, están más altos que el resto: los pájaros. En este caso, uno es "auténtico" y los demás, estereotipos tomados del adulto. Por otra parte, podemos ver también cómo la aspas del molino brotan de su contorno para evitar la ocultación.

En el segundo dibujo, esta niña dispone el sol y, al parecer, alguna "extraña nube" también en la parte alta

del cuadro. Pese a esa evolución avanzada que sus figuras muestran, abundantes formas abstractas "se hacen fuertes" todavía en su dibujo.

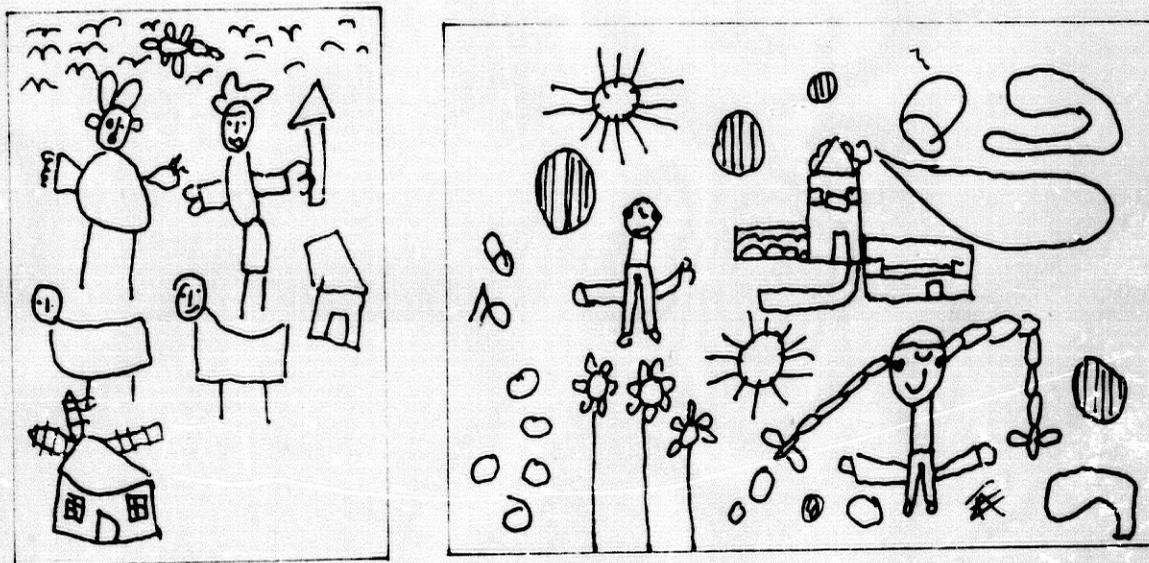
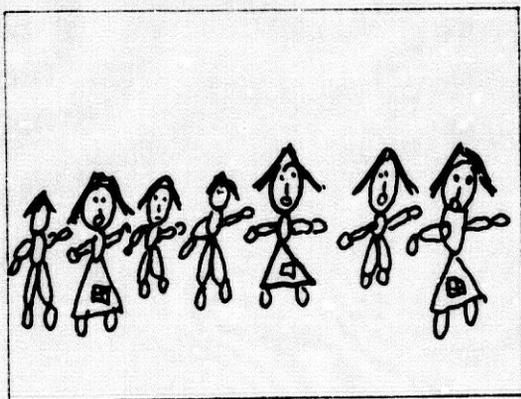
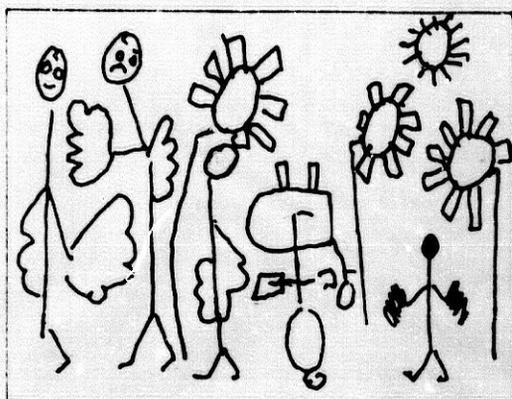
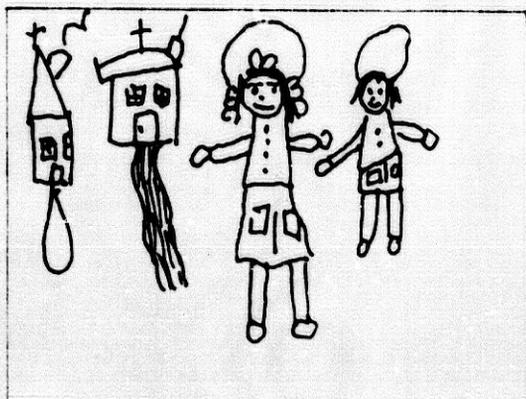


Figura 4-4-5 y 4-4-6.

4). Una nueva señal de progreso en el concepto espacial aparecerá pronto en el arte infantil, ya al borde del descubrimiento de un orden definitivo para sus figuraciones: los dibujos empiezan, poco a poco, a guardar un cierto paralelismo bien con el margen superior (fig. 4-4-7), bien con el inferior (fig. 4-4-8) o, con ambos (fig. 4-4-9), aunque, para ello, "tengan que cogerse de la mano todas la figuras". En la figura 4-4-7 podemos observar también cómo la desproporción de los dibujos puede contribuir, en algunos casos, a que percibamos una cierta profundidad en la plástica infantil.

Sin embargo, pese a lo expuesto, la concepción infantil del espacio no ha cambiado mucho; sólo que el sopor-



Figuras 4-4-7, 4-4-8 y 4-4-9.

te ha dejado de ser concebido como un plano horizontal multidereccional y variable desde una posición egocéntrica A, para pasar a convertirse en un semiplano también horizontal determinado por una posición fija, B, del pequeño dibujante que empieza a abandonar, en cierta medida, su egocentrismo. (fig. 4-4-10)

Con todos estos progresos en el concepto espacial, el niño comienza no sólo a separarse de su egocentrismo en el

dibujo, sino a iniciar su tercera etapa de síntesis espacial que pasaremos a analizar enseguida.

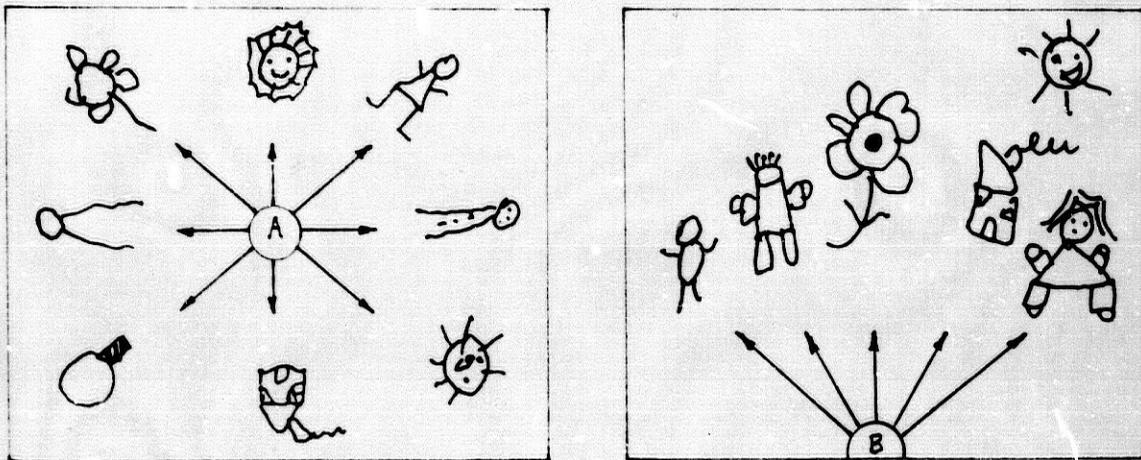


Figura 4-4-10.

En la prehistoria debió de darse un proceso similar al que acabamos de ver en la plástica infantil, ya que, en los albores de la historia, las figuras se encuentran ya asentadas sobre una línea de base, es decir sometidas plenamente a la horizontal-vertical.

La escasez de documentos prehistóricos no permite comprobar, en los dibujos y pinturas de estos pueblos, todos los pasos que acabamos de estudiar en los dibujos infantiles, si bien podemos encontrar ejemplos de muy diversa orientación y también otros que poseen una cierta verticalidad en sus figuras como hemos tenido y tendremos ocasión de comprobar. Lo que no parece ofrecer dudas es la similitud de algunas representaciones humanas con respecto a las que realizan los niños a lo largo de su evolución. En la figura 4-4-11,

ETAPA DE SINTESIS ESPACIAL: EL ESPACIO VERTICAL.

5-1. LA TIERRA: LINEA DE BASE.

Cuando el niño empieza a sentir la necesidad de establecer un orden definitivo en la relaciones espaciales de su figuras, la representación de la Tierra es el factor clave para que ello suceda.

Generalmente, el concepto de tierra a que llega el niño después de ese estadio que acabamos estudiar, en que las figuras erraban como flotando en un espacio irreal, es el de una línea horizontal. En ese afán de sencillez que caracteriza siempre al arte infantil, el resultado no podía ser otro que esa síntesis de suelo que ha venido en denominarse línea de base.

Sin embargo, la Tierra no siempre queda representada con una línea horizontal, sino que, en ocasiones, esta puede aparecer en forma de arco de circunferencia con mayor o menor radio. En tanto que, con cierta frecuencia, el niño representa también sus montañas con una curva más o menos

acentuada, nunca podremos estar seguros de lo que él trata de indicarnos cuando nos encontramos con líneas de base de este tipo. Si el niño no lo confirma con su comentario, no tendremos, en la mayoría de los casos, datos suficientes para confirmar si se trata de una montaña o, por el contrario, de la expresión del concepto, aprendido del adulto, de que la Tierra es redonda. Si no existen otros síntomas, sólo podremos estar seguros de este último concepto cuando el niño representa el mar. Si bien no he podido hallar ningún ejemplo de ello, mostramos dos dibujos en los que puede estar expresado este concepto: uno (fig. 5-1-1) con una especie de lago azul sobre cuyo contorno -marcado con una ancha línea verde- crecen flores y algunos árboles y otro que representa un ancho prado verde sobre el que camina una solitaria figura (fig. 5-1-2).

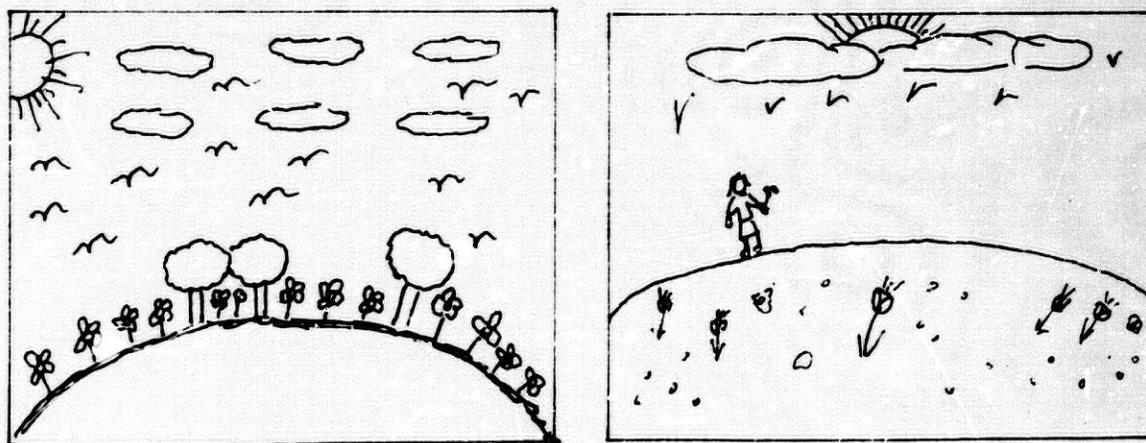


Figura 5-1-1 y 5-2-2.

Bruno Duborgel -que ha llevado a cabo un estudio

sobre las representaciones infantiles del cielo, la Tierra, el agua y el fuego- analiza otras formas de representación de la Tierra: <<Pueden reducirse a seis categorías las representaciones gráficas de la Tierra regidas por una estructura circular...>>(39). Por tanto, según su opinión, la forma circular puede darse también en los dibujos infantiles para representar nuestro planeta bajo seis tipos diferentes que, en realidad, pueden quedar reducidos a los cuatro que expresamos en el siguiente esquema (fig. 5-1-3).

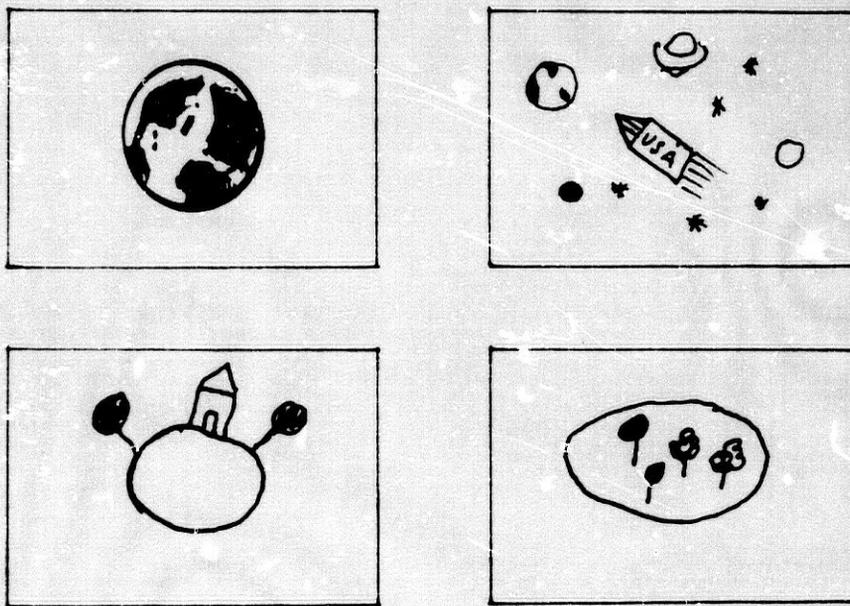


Figura 5-1-3.

Pensamos que con los esquemas de la figura no hay necesidad de más aclaraciones, por lo que pasamos a analizar estas variantes circulares:

(39) DUBORGEL B., El dibujo del niño, 1.981, pág. 61

(a). Esta representación de la Tierra -que su autor subdivide en dos categorías diferentes, según que se representen los continentes en su interior o sea un simple mosaico circular de colores- creemos que suele ser más bien el resultado gráfico de una clase de geografía o, en el peor de los casos, copia de una lámina de un libro de esta materia. Por tanto, entendemos que los dibujos de este tipo no constituyen un auténtico arte infantil, sino que, en cierta medida, son contaminaciones del adulto.

(b). En nuestros días, por influencia de la televisión, "comics", etc., encontramos efectivamente dibujos infantiles parecidos al esquema, aunque la Tierra no constituye aquí un elemento configurador de espacio, sino una figura más que se ha de añadir a ese dibujo de viajes espaciales.

(c) y (d). Para Duborgel son cuatro las variantes que ofrecen estos dos tipos de representación circular de la Tierra, que vienen a completar los seis descritas. Sin embargo, a nuestro modo de ver, los otros dos son sólo modificaciones en las figuras que se encuentran incluidas o que son tangentes a la forma circular. No estamos de acuerdo en que estas formas un tanto redondeadas sean realmente representaciones de la Tierra, sino que pensamos que se trata de algo muy distinto, como trataremos de probar más adelante: fragmentos de suelo. Sólo si se trata de copia de algún

dibujo del adulto, podrían tener ese significado de Tierra.

Pasamos por tanto a estudiar lo que realmente es una representación de la tierra y que, por otra parte, constituye el mayor descubrimiento espacial de la plástica infantil: la línea de base.

Ya vimos como al final de la etapa egocéntrica terminó por imponerse el principio de verticalidad. Con ello, las categorías espaciales: alto, bajo, derecha, izquierda comienzan a dictar sus leyes en la figuración infantil.

Estas formas, sometidas a una orientación vertical, nacieron, como ya vimos, ingravídas; suspendidas y diseminadas sobre un espacio irreal. Es ahora cuando, con un nuevo afán de síntesis espacial por parte del niño, empiezan a adquirir peso y con ello a descender, terminando todas por buscar el apoyo, bien del margen inferior de la hoja de papel, o bien de una línea horizontal previamente trazada por el niño para tal fin en la parte baja de la hoja: empieza a nacer la línea de base.

Este proceso de sometimiento a la "fuerza gravitatoria" de los elementos figurativos no se produce en el dibujo infantil de un día para otro, sino que, como todo período de cambios, necesita de una etapa experimental en que pequeños ensayos y modificaciones terminen por consolidar un nuevo concepto vertical del espacio plástico, período que, sin embargo, se lleva a cabo con bastante rapidez. En muy pocas semanas el niño crea una nueva manera de relacionar

especialmente los elementos que configuran su obra, etapa que será aún más reducida si las tareas artísticas son parte habitual de la actividad escolar.

El subjetivismo egocéntrico da paso, por tanto, a una concepción del espacio mucho más objetiva, tras una serie de cambios que más adelante trataremos de analizar.

Poco a poco la línea de base, como si de un poderoso imán se tratara, termina por atraer a todas las incipientes figuraciones creadas por los niños de todo el mundo. Casi al mismo tiempo, otra banda horizontal, bien trazada por el niño en la parte alta de la hoja, o intuida implícitamente en el margen superior, retiene a aquellos elementos que pueden desafiar esa fuerza gravitatoria impuesta por la línea de apoyo. Sol, nubes, estrellas, pájaros, etc. se aproximan a esa línea que viene a representar el cielo. <<La tierra oscura y abajo es vivificada por el sol que brilla allá arriba>> (40).

El nacimiento de la línea de base y la línea de cielo supone también la incorporación del paisaje en la plástica infantil. Un paisaje meramente simbólico, no representativo de ningún tipo particular de paisaje. Un paisaje, como sus propias figuraciones, genérico. Un lugar, un escenario, sobre el que puedan vivir, convivir y relacionarse los elementos que configuran su narración plástica.

(40) DUBORGEL B., ob. cit., pág. 101.

El descubrimiento de la línea de base es, sin temor a equivocarnos, el "gran descubrimiento de la plástica infantil". Con ella, el niño incorpora definitivamente en su obra la relación espacial alto-bajo; cielo-tierra. Al mismo tiempo, la yuxtaposición de las figuras alineadas sobre la horizontal-suelo le induce a establecer las relaciones derecha-izquierda tal y como podemos apreciar en la figura.

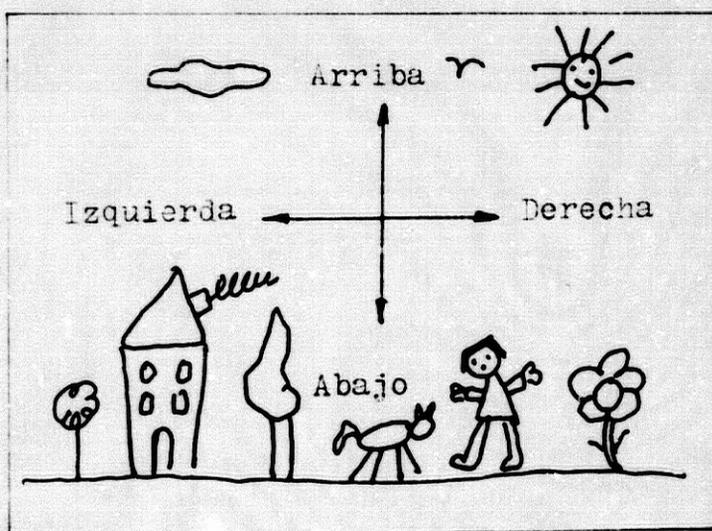


Fig. 5-1-4.

Es la primaria representación del mundo en un único plano, sin fingimientos, sin alusiones a otras dimensiones que no sean las propias del soporte; el soporte dicta sus leyes y el niño, igual que los primitivos, se somete dócilmente a ellas. Con ello se afianza en su concepción espacial un definitivo orden. <<El dibujo infantil no es la traducción de ninguna perspectiva particular que haya tenido el niño de la escena, sino la representación visual más clara

posible de un arreglo jerárquico. Es el logro final de un largo período de desconcierto y lucha por el que el pensamiento del niño descubrió orden en el desorden observado>> (41).

La presencia de la franja horizontal como principio organizador de las figuraciones infantiles conlleva el establecimiento de una obligada relación entre ellas al tener que convivir todas sobre una misma porción de suelo y bajo un mismo techo. Supone, por tanto, la aparición de la "narración gráfica" en el arte infantil. Ya las figuraciones dejarán de estar aisladas, encerradas en sí mismas, para comenzar a establecer una mutua relación, naciendo de acuerdo con las necesidades que el "discurso gráfico" les imponga y ocupando el lugar que en esa relación espacial les sea destinado.

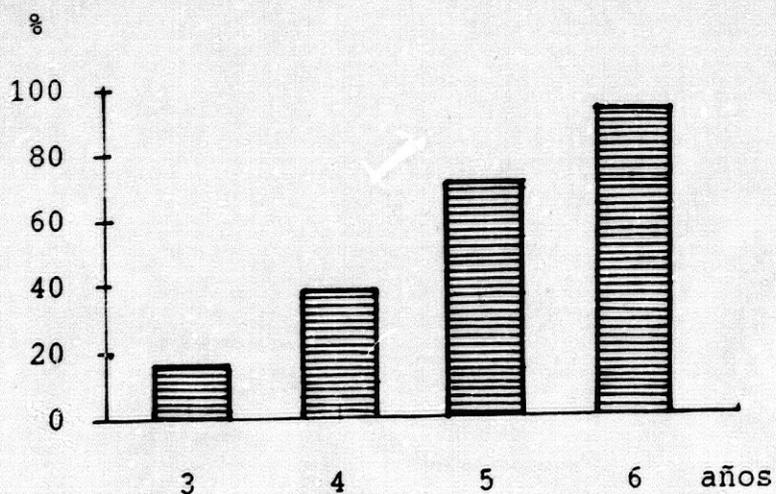
El hecho de que los seres que pueblan los dibujos infantiles se vean "condenados" ahora a quedar pegados a esa recién aparecida línea de base hará que la libertad compositiva de que el niño ha gozado hasta ahora, al poder distribuir libremente los distintos elementos de su dibujo, se vea reducida, en cierta medida, a una simple composición horizontal. Sin embargo, como veremos más adelante, esto no será siempre así, ya que determinadas variaciones espaciales, motivadas por algunos temas, harán que el dibujo infantil siga gozando de una rica variedad compositiva.

Lowenfeld explica la aparición de la línea de base

(41) ARNHEIN R., El pensamiento visual, 1.976, pág. 255.

con el siguiente comentario: <<El chico ya no piensa "Hay un árbol, un hombre, un auto" sin relacionarlos entre sí como ha estado haciendo durante la etapa preesquemática. Ahora, el niño piensa: "Yo estoy sobre el suelo, el auto está sobre el suelo, el pasto crece en el suelo, el barro está en el suelo, todos nosotros estamos en el suelo". Este primer conocimiento consciente de que el niño es parte de su ambiente se expresa por un símbolo que se llama línea de base>>. Este conceptualismo espacial lo justifica este autor de la siguiente manera: <<El concepto de que el cielo está arriba, el suelo abajo y el aire entre ambos es tan válido como el que considera que el cielo y la tierra se encuentran. Ambos son ilusiones>> (42).

La aparición de la línea de base marca, para Lowenfeld, el comienzo de una etapa que denomina "esquemática" y que sitúa entre los siete y nueve años de edad.



(42) LOWENFELD V., ob. cit., pág. 175 y 178.

Del estudio realizado sobre más de 4.000 dibujos correspondientes a niños de 3, 4, 5 y 6 años, escolarizados en la provincia de Jaén, se desprenden los siguientes datos: con 3 años, el 14,3 % de los dibujos muestran una línea de base claramente diferenciada; con 4 años, el 38,5 %; con 5 años, el 71,2 %, y con 6 años, el 96,8 %. El diagrama anterior muestra esos porcentajes mencionados

Por tanto, a los 6 años, prácticamente, todos los niños utilizan ya la línea de apoyo para sus figuras, ya que, los no incluidos corresponden, en muchos casos, a dibujos de una sola figura, con lo que resulta difícil determinar con certeza si existe o no línea de base, debido a que, en estos casos, el niño concentra su interés en la figura aislada sin preocuparse del entorno.

Nuestro estudio muestra una mayor precocidad en la conquista del espacio vertical que el realizado por Wall en 1.959 sobre 5.000 dibujos, en el que sólo el 1 % de los niños incluían la línea de base a los 3 años. A los 6 años el número de niños que la incluían era mayor que el que no lo hacía, y a los 8 años, en el 96 % de los dibujos, aparecía la banda de apoyo.

De una evaluación somera de los datos del diagrama, se desprenden unas llamativas diferencias en la aparición del espacio ordenado. Mientras que el 14.3 % de los niños de 3 años lo han consolidado, algunos niños de 6 y 7 años aún no han conquistado ese espacio vertical organizador de sus

figuraciones; o, dicho de otro modo, aún no están maduros para relacionar cosas entre sí. La ausencia de la línea de base es, a juicio de algunos investigadores, una prueba de incapacidad para poder relacionar entre sí letras, palabras o números; es decir, para aprender a leer, escribir, o realizar operaciones aritméticas.

Lógicamente, dadas las diferencias individuales entre los niños, no cabe esperar que el espacio vertical sea descubierto por todos ellos a una misma edad. Sin embargo, tampoco son normales esas grandes diferencias.

Las causas que puedan motivar esa disparidad en el nacimiento de la línea de base pueden ser varias. Pero hay una que, a nuestro modo de ver, destaca sobre las demás: la escasa oferta pública de una escolarización entre los 3 y los 6 años.

Ya dijimos que los dibujos analizados corresponden a niños escolarizados, pero con muy distinto grado de escolarización por buena parte de ellos; mientras que muchos de los dibujos de seis años corresponden a niños en su primer año en el colegio, para otros, por el contrario, puede ser ya su tercer o cuarto año.

Con todo ello, si comparamos nuestros resultados con la edad de siete años en que sitúa Lowenfeld el arranque de la síntesis espacial, la precocidad de los niños de nuestros días es claramente manifiesta. Las causas que ya apuntamos sobre la más temprana aparición de la figuración,

deben ser también motivadoras de esta pronta aparición de un espacio vertical en la plástica infantil.

El día en que la educación preescolar o infantil se generalice, que los centros de educación infantil no sean sólo lugares de custodia y cuidado mientras los padres trabajan, que la expresión plástica cobre la importancia que merece en el curriculum escolar y que, por fin, sean verdaderos especialistas los que dirijan unos auténticos talleres de plástica, es de esperar que la riqueza formal del arte infantil se vea acrecentada, que las distintas etapas en el concepto espacial aparezcan más tempranamente y que los originales recursos que el niño, con su gran capacidad creadora es capaz de ofrecernos, se vean enriquecidos.

5-1-1. GENESIS DE LA LINEA DE BASE.

Hemos indicado anteriormente que el espacio egocéntrico cede el paso al espacio vertical tras un corto período de experimentación. Tratamos ahora de analizar esta etapa de génesis de un nuevo concepto espacial, estudiando los diversos aspectos que suelen ofrecernos los dibujos infantiles, antes de que la línea de base adquiera su plena consolidación.

Los primeros síntomas del nacimiento de la línea de apoyo son, en algunos niños, muy tempranos en hacer su aparición. Lo normal es que las figuraciones adquieran previamente la verticalidad antes de que empiecen a apoyarse en la línea-base. Sin embargo, nos encontramos con bastantes ejemplos en que antes de que esta verticalidad se imponga, una parte o, incluso, todos los elementos figurativos descienden del "espacio ingrávido" buscando su apoyo en la horizontal.

La figura 5-1-5 nos muestra el dibujo de un niño de 3 años en que sus nacientes figuraciones se apoyan ya en una línea de base expresamente trazada a fin de que, sobre ella, puedan deambular esas dos figuras humanas que todavía no han tenido tiempo de madurar lo suficiente para adquirir la verticalidad; es, por tanto, un caso muy precoz en la

aparición del espacio vertical.

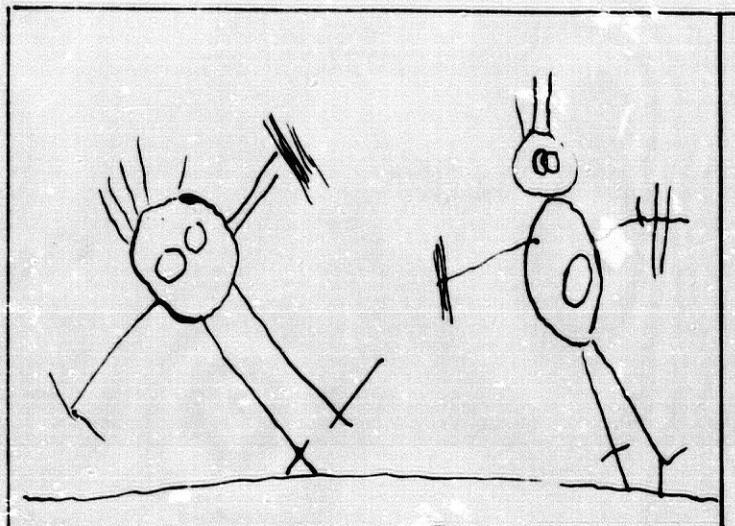


Figura 5-1-5.

En ocasiones, el "apresuramiento" en la aparición de la línea de base es tal, que los primeros elementos figurativos, conviviendo aún con formas puramente gestuales, nacen ya ordenados en un espacio vertical.

En la figura 5-1-6, dibujo de un niño de 3 años, podemos ver cómo las dos únicas formas figurativas, casa y sol, ocupan su correcta posición en el espacio vertical, mientras que el resto de las formas -claramente gestuales- ovillos, barridos, líneas onduladas, espirales, agregados, etc., ocupa los espacios libres de la hoja de papel.

Es sorprendente también esa extraña línea de base creada por el niño mediante una horizontal a la que se une una serie lineal de semicírculos tangentes.

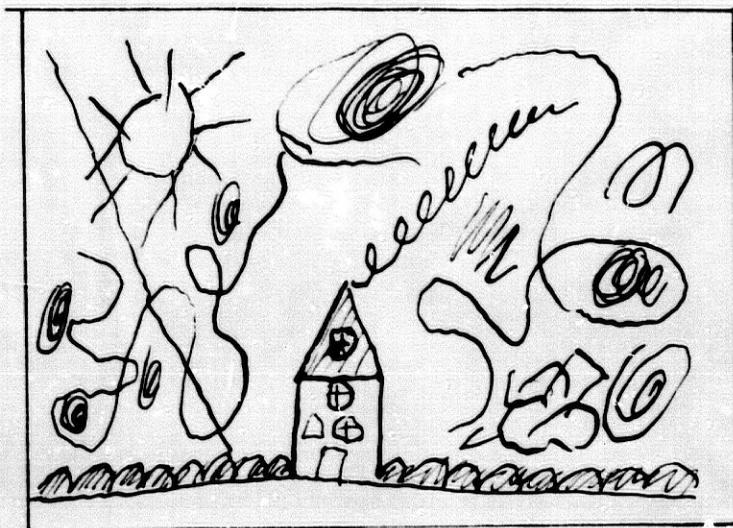


Figura 5-1-6.

La siguiente figura (5-1-7) nos muestra otro aspecto frecuente en los dibujos correspondientes a este período. En un espacio aparentemente egocéntrico, algunos elementos afines entre sí, casa-niño, árbol-suelo, camino-

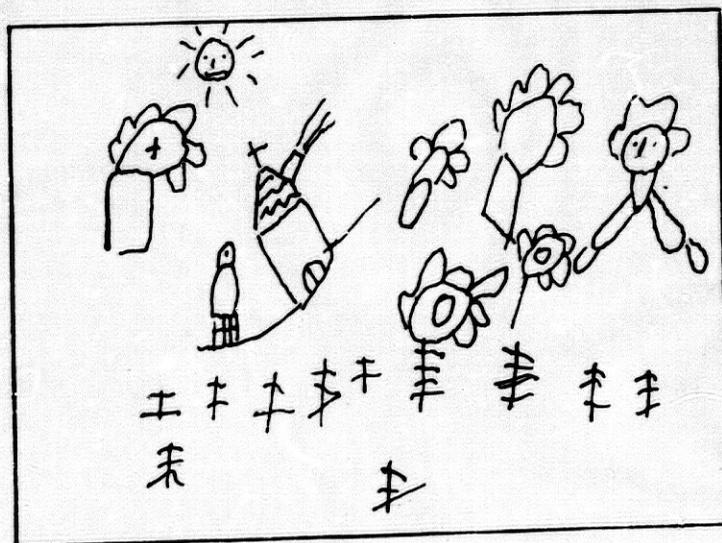


Figura 5-1-7.

casa, etc., comienzan "tímidamente" a buscar una agrupación entre ellos, creándose una pequeña línea de base que establece esta relación.

El dibujo, correspondiente a un niño de 4 años, nos muestra, en este caso, una sola relación: niño-casa con su común línea de suelo. Los demás elementos, algunos de ellos abstractos, permanecen aún dispersos por el blanco soporte. La posición del sol, sin embargo, parece indicarnos que ya el borde superior de la hoja intenta representar el cielo.

Otra variante que suele aparecer también en esta etapa de nacimiento de la línea de base es la que nos muestra la figura 5-1-8.

En este dibujo de un niño de 4 años, la línea de apoyo, implícita en el margen inferior de la hoja, se encuentra plenamente ocupada por esas primarias células de figuración humana. Tal vez por ello, el resto de las figuras, "que también desean estar presentes en la escena", no tengan más remedio que permanecer "ingrávidas" en el espacio, perdiendo incluso su verticalidad.

La convivencia de figuras apoyadas en la línea de base con otras que levitan en el espacio, puede deberse, a veces, a ese motivo apuntado de total ocupación de la línea de apoyo por parte de ellas. Pero, generalmente, se trata de dibujos en que, sobre el mismo soporte, conviven dos modos distintos de concebir el espacio: uno, realizado bajo un concepto espacial egocéntrico que aún sigue arraigado fuerte-

mente en el niño, y otro, bajo el dictado de un espacio vertical que empieza a nacer.

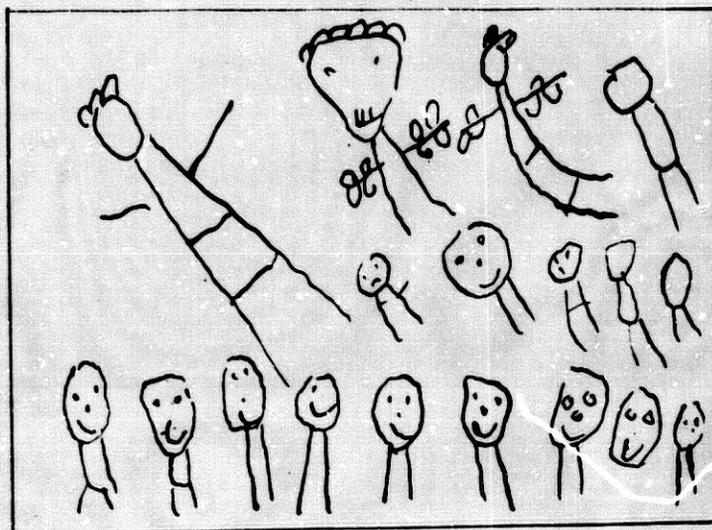


Figura 5-1-8.

Una característica del dibujo infantil es también ese andar y desandar el camino recorrido; avanzar y retroceder, tal vez, para consolidar así sus progresos. Por ello, de la misma manera que nos encontramos sobre el mismo soporte con figuras de distinto nivel de desarrollo, como en ocasiones anteriores hemos podido comprobar, también hallamos dos conceptos espaciales distintos.

En otros casos, tal y como prueba el siguiente dibujo, es efectivamente la línea de base, plenamente ocupada, la que obliga a dejar uno o varios elementos -en principio olvidados- suspendidos en el espacio, ya que, como sabemos, la superposición de figuras es evitada por el niño (fig. 5-1-9).

Los distintos elementos dibujados sobre la línea de base deben, incluso, "guardar su distancia". En este caso, la niña de 5 años que realizó el dibujo, antes de tener que romper con esa equilibrada distribución de sus figuras, prefirió disponer "flotante" esa figura humana que le faltaba para dar vida a su paisaje, dejándola "en espera" de un lugar en qué asentarse.

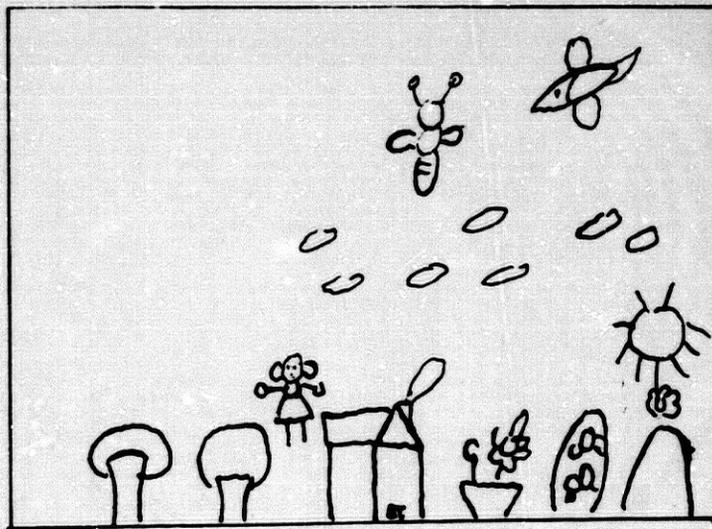


Figura 5-1-9.

Lo más generalizado, en ese sometimiento a la fuerza gravitatoria con que podemos definir el espacio vertical, es que, en principio, sólo alguna o algunas figuraciones se atrevan a descender hasta la línea de base, mientras que el resto, "más lentas en la adquisición de peso" permanecen aún ingravidas. El siguiente dibujo de un niño de 5 años es una prueba de ello (fig. 5-1-10).

Es curioso observar en los dibujos correspondientes

a este período de transición, cómo, en la mayor parte de ellos, los elementos figurativos más arraigados al suelo, como árboles, flores, casa, etc., son los primeros en buscar apoyo en la línea de base. Por el contrario, los que tienen una mayor capacidad de permanecer en el aire: mariposas, pájaros, etc., se elevan en altura.

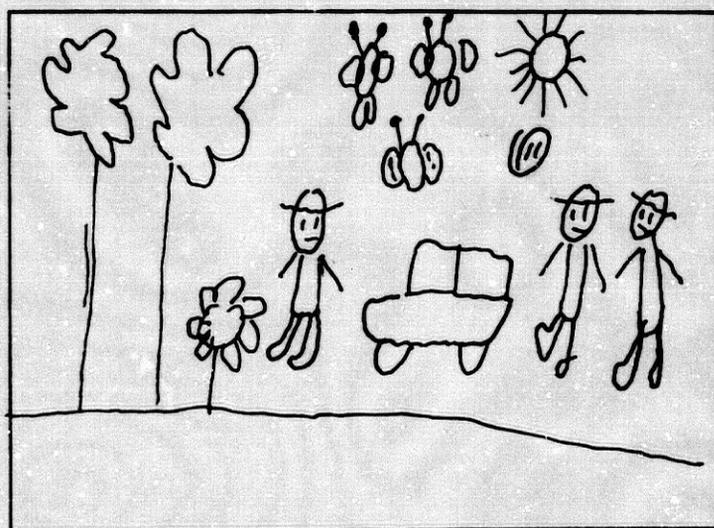


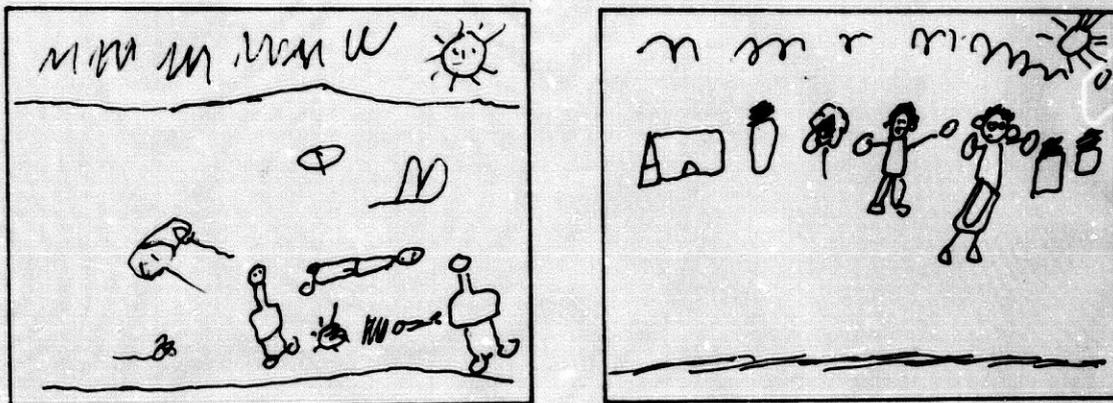
Figura 5-1-10.

Hemos encontrado también bastantes ejemplos, como los que muestran las siguientes figuras, en que la línea de base se prepara anticipadamente, sin que los objetos representados hagan, por el momento, uso de ella.

Los dos dibujos de las figuras 5-1-11 y 5-1-12 corresponden a niños de 4 años. En el primero de ellos, alguna de las figuras humanas parece intentar ya poner "un pie en tierra" aproximándose a la línea de base, aunque sus formas son poco evolucionadas y aún no han conseguido la

plena verticalidad.

En el siguiente dibujo, por el contrario, las



Figuras 5-1-11 y 5-1-12.

figuraciones, bastante más evolucionadas, se encuentran aún distantes de ella. Durante algunos días el niño persistía en este distanciamiento. Sin embargo, en un dibujo recogido dos semanas más tarde, ya todas las figuras se habían instalado en ese símbolo del suelo que es la línea de base.

El nacimiento de la línea de cielo suele producirse, como ya apuntamos anteriormente, casi al mismo tiempo que el de la línea de base. Si bien, en muchos casos, esta línea de cielo se anticipa precozmente. En las figuras anteriores, junto a una línea-tierra que aún no cumple su función, la línea-cielo esta "perfectamente" organizada.

En el primer ejemplo de las figuras, la línea de cielo ha sido trazada por el niño sobre el soporte y, sobre ella, el sol ocupa su lugar. En el segundo, ésta se encuentra implícita en el margen superior y, bajo ella, el sol; ese

símbolo celeste, humanizado -casi siempre- por la magia infantil, encuentra al fin un lugar definitivo, después de deambular errante durante algún tiempo con el resto de las figuraciones, como podemos observar en el siguiente dibujo de un niño de tres años (fig. 5-1-13).

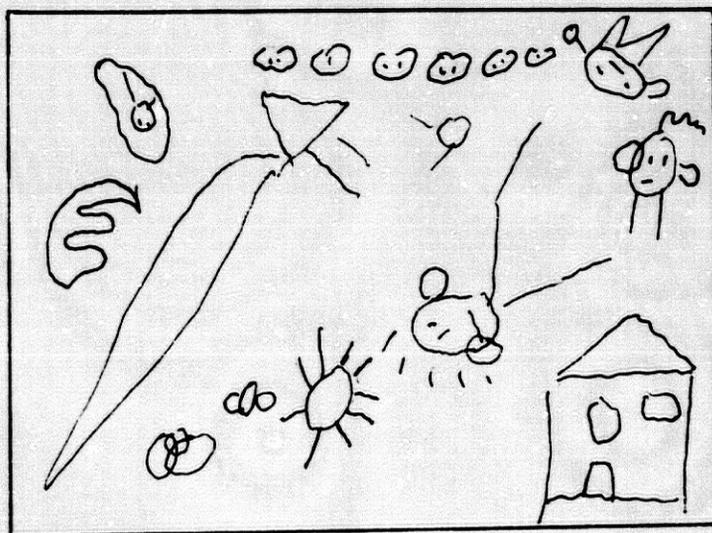


Figura 5-1-13.

En este estadio de tránsito hacia la síntesis vertical del espacio, algunos niños no consiguen aún desprenderse por completo del hábito de girar la hoja de papel mientras dibujan. De ahí que, en ocasiones como la que muestra la siguiente figura 5-1-14, correspondiente al dibujo de un niño de cuatro años, no sólo se utiliza el borde inferior como línea de base sobre la que se apoyan esos animales, sino que, simultáneamente, es utilizado también el borde vertical derecho con el mismo fin, aunque, en este caso, se materializara la línea de suelo y encontrara estabi-

lidad en ella esa primaria casita. El niño representa también el camino que conduce a la casa, haciendo salir del contorno de ésta, una línea paralela a la línea de base, con la que al final se une.

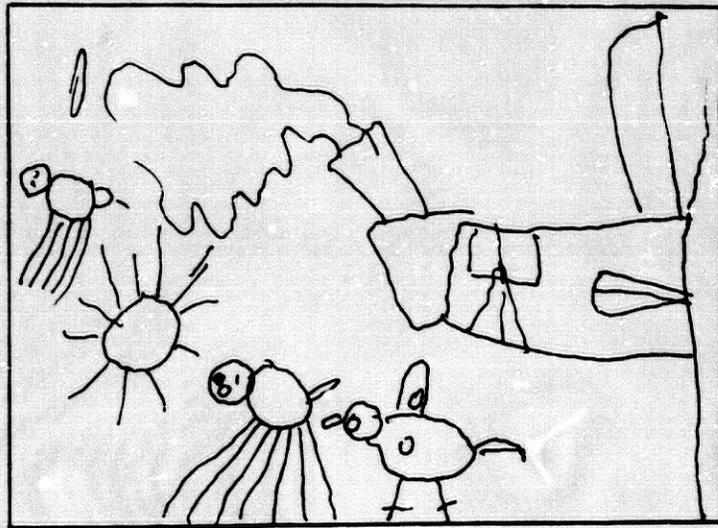


Figura 5-1-14.

El sol adopta una posición "válida" para las dos líneas de base, de cuya fuerza de atracción tan sólo pudo liberarse esa figura de animal.

Además de corroborar el hábito del niño, proveniente de la etapa anterior, de girar la hoja mientras trabaja, tanto este dibujo como los que analizaremos a continuación, demuestran que persiste aún, aunque debilitándose, el concepto de soporte como una superficie a rellenar. La línea de base, aunque presente, no ha adquirido aún el pleno concepto creador de un espacio vertical unitario que permita relacionar todas las figuraciones que en ella se ubican.

En este otro ejemplo, en que no aparece ningún síntoma de cielo, el niño ha utilizado dos posiciones opuestas, margen superior e inferior, como líneas de base. Una, como apoyo para dos figuras humanas -una de ellas en el interior de su casa- y la otra, que sólo acoge a una solitaria flor. Una tercera, al parecer, para representar un terreno ondulado del que brota la hierba, aparece también en este original dibujo de un niño de cuatro años (fig 5-1-15).

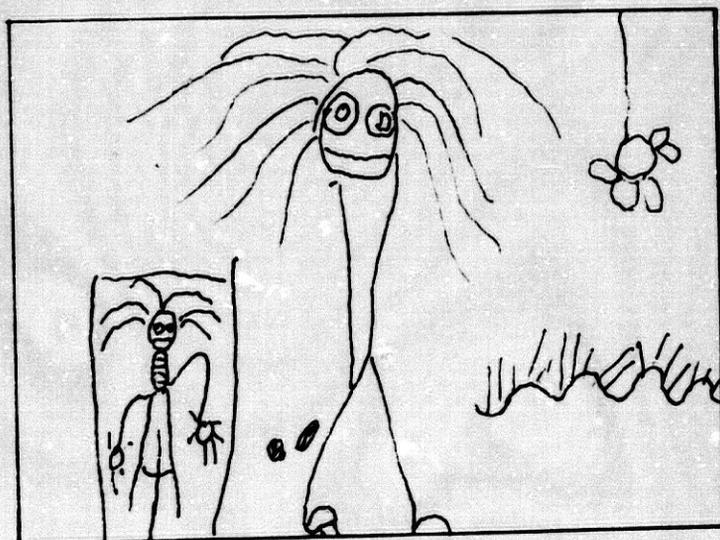


Figura 5-1-15.

Pero no terminan con el anterior ejemplo las posibilidades de ese tipo de variante, sino que hemos encontrado algún otro, como el que muestra el siguiente dibujo de un niño de 4 años (fig. 5-1-16), en que sólo un margen dejó de ser utilizado como línea de base.

Todo ello hace pensar, lógicamente, que algunos niños puedan utilizar, en esta etapa de transición, los

cuatro márgenes de la hoja como líneas de apoyo para sus incipientes figuraciones, ejemplo que no he podido hallar en la colección de dibujos sobre la que hemos trabajado

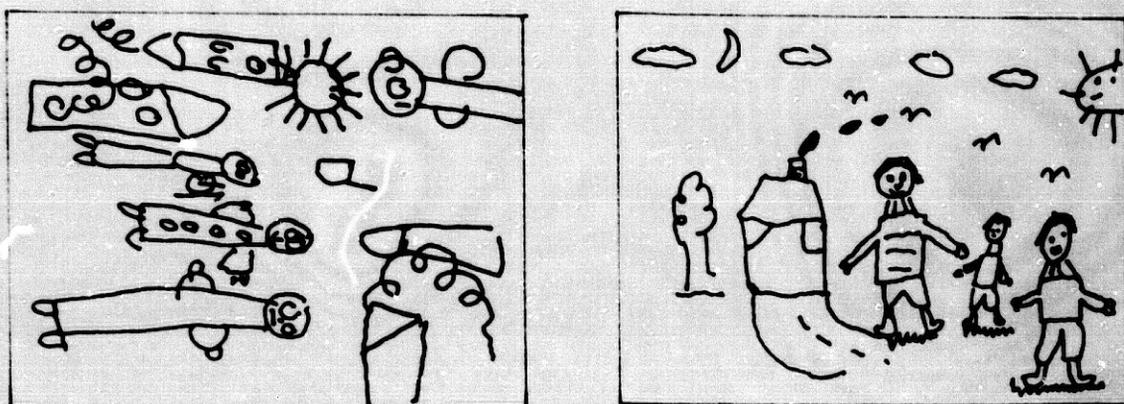


Figura 5-1-16 y 5-1-17.

Un caso no muy usual en la plástica infantil es el que nos ofrece el siguiente dibujo; aquí la verticalidad se ha impuesto definitivamente en las figuras, pero, en lugar de descender en busca de apoyo, se mantienen en su lugar y se las crea para cada una de ellas su pequeña parcela de línea de base (fig. 5-1-17).

Este dibujo ofrece -a los ojos del adulto- una aparente tridimensionalidad, no pretendida por el niño, al disponer sus figuras "en elevación" y coincidir, en cierta manera, con que la más elevada fué realizada de menor tamaño.

5-12. VARIANTES EN LA LINEA DE BASE.

Hemos mencionado anteriormente dos formas de ser concebida la línea de base, bien que se suponga implícita en el borde inferior del papel, o que sea expresamente trazada por el niño; son, por tanto, dos soluciones que han de tenerse en cuenta en la representación del suelo.

Sin embargo, no son éstas las únicas variantes que en esa línea de apoyo, que configura el espacio vertical, podemos hallar, sino que nos encontraremos también con otros muchos cambios formales y de disposición, incluso, en los distintos dibujos de un mismo niño. Es, por tanto, junto a otras muchas, una forma de creación infantil que pasamos a analizar en aquellos aspectos que nos ofrecen un mayor interés.

La línea de base no sólo puede estar implícita en el margen de la hoja, sino también en una imaginaria línea horizontal. Esta modalidad está presente en los dos siguientes dibujos.

La figura 5-1-18 nos muestra el dibujo de una niña de cinco años sobre el tema "he sacado a pasear a mi perro". No cabe pensar, tras un breve análisis del dibujo, que las figuras representadas no se hallen aún instauradas en un

espacio vertical; la correcta relación entre ellas, el concepto de cielo claramente representado por el sol próximo al margen que sirve de línea-cielo y, sobre todo, el casi perfecto paralelismo con el borde inferior del papel, de la hipotética recta que une los pies de las tres figuras, nos hacen pensar: que la línea de base, aunque olvidada, está latente en el dibujo de esta niña. Se trata por tanto de un caso claro de línea de base implícita.

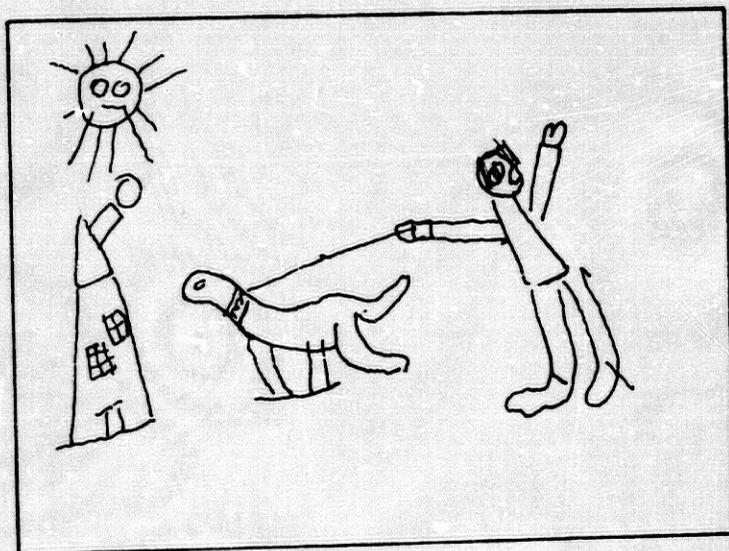


Figura 5-1-18.

Hemos de tener en cuenta, por otra parte, que los olvidos son una constante en la plástica infantil. Si los niños olvidan con frecuencia el trazado de piernas, brazos, dedos, etc., ¿por qué no olvidar también la línea que representa el suelo, si ya la horizontalidad de las figuras confirma su presencia?.

El dibujo es, por otra parte, de un gran equilibrio

y belleza. Poseyendo además un dinamismo no usual en la plástica infantil. En él se expresa, con el mínimo de recursos, el esfuerzo del perro para "conducir" a su dueño, puesto de manifiesto en la exagerada longitud y acentuada oblicuidad del cuello del animal, así como también, por la disposición oblicua de alguna de sus patas para las que, al menos en parte de ellas, el niño no olvidó trazar una pequeña línea de base. De forma parecida, es sugerido también el movimiento del niño que se "deja arrastrar" por su perro.

Por otra parte, tenemos que tener en cuenta que la línea de base implícita puede darse a cualquier edad. El siguiente dibujo de un niño de 9 años (fig. 5-1-19) contiene no una, sino cuatro líneas de base de este tipo: una -supuesta en el margen inferior de la hoja- que sirve de apoyo a un solitario personaje, otra -por encima de la anterior-, sobre la que se asienta una hilera de plantas; una tercera, para situar esa serie de flores y, por último, una cuarta -por encima de la anterior- que es el sustento de esos árboles cargados de frutos rojos. El perfecto paralelismo de esas bandas de figuras nos prueba que, también en este caso, la líneas de tierra fueron olvidadas o que, dada la horizontalidad de las figuras, no necesitó de ellas. La única línea de base que llegó a iniciar su materialización, aunque sólo en pequeños segmentos, fue la correspondiente a las margaritas, tal vez porque su enorme desarrollo "así lo exigía". Con este ejemplo, adelantamos un concepto que trataremos más adelante:

la multiplicación de la línea de base.

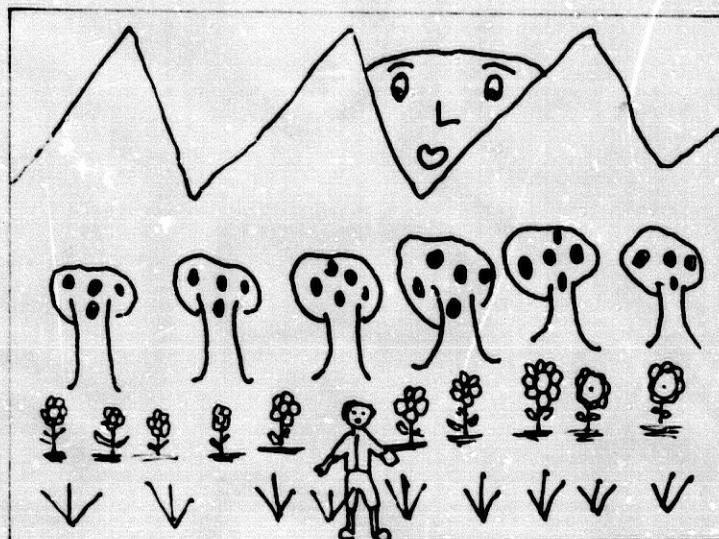


Figura 5-1-19.

Dependiendo del tema desarrollado por el niño, la línea de base puede sufrir diversas modificaciones, algunas de las cuales pasamos a analizar:

El tema objeto del dibujo puede ser el mar; en cuyo caso, la línea de base deja de ser una recta horizontal para convertirse en una línea ondulada, como podemos apreciar en el siguiente dibujo de un niño de cinco años (fig. 5-1-20).

En ocasiones, el paisaje en el que se desarrolla la acción requiere tanto de una parte de playa como de otra de mar. En este caso, la parte inferior del soporte es compartida, generalmente, por una línea de base horizontal y otra ondulada (fig. 5-1-21).

En el ejemplo de la segunda figura, el niño quiere dibujarse sumergido en el mar tratando de capturar peces

mientras que el resto de su familia toma el sol en la orilla. Para ello, crea un espacio vertical por debajo de la línea de base-mar mediante varias bandas de líneas onduladas superpuestas.

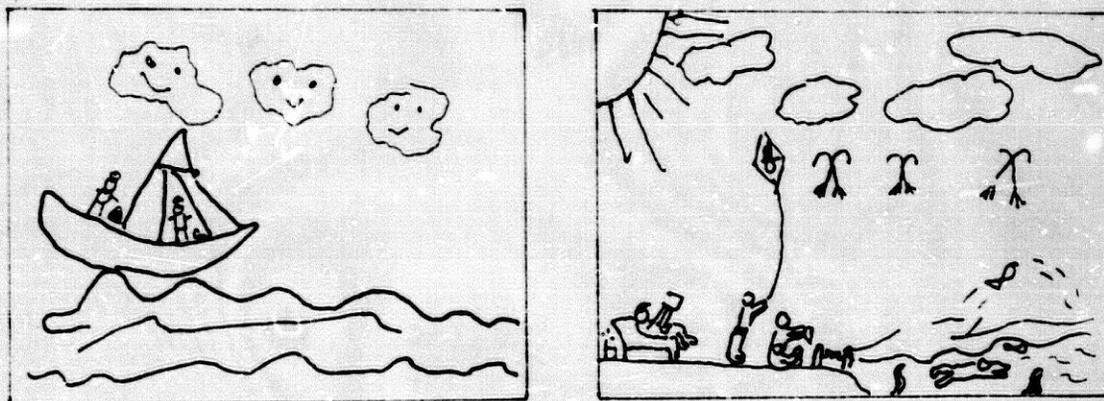


Figura 5-1-20 y 5-1-21.

En algunas ocasiones, no existe una diferenciación formal entre línea-mar y línea-tierra, al ser representadas ambas en una misma recta horizontal.

El dibujo de la figura 5-1-22, de un niño de ocho años, nos ofrece el mismo tema que el anterior: "un día de playa con mi familia". En este caso, habría que añadir: "con el mar en calma". Aquí, la única diferenciación entre las dos líneas de base se hace mediante el color: azul para el mar y marrón para la parte de playa. En tanto que parte de esa familia de "gigantes" se "moja los pies en el mar", el resto permanece en la playa. Es curioso observar cómo las figuras que se hallan en suelo seco disponen de calzado o se les dibuja los pies desnudos, mientras que, a las que se encuen-

tra en el mar, les son suprimidos para indicar que se encuentran sumergidos.

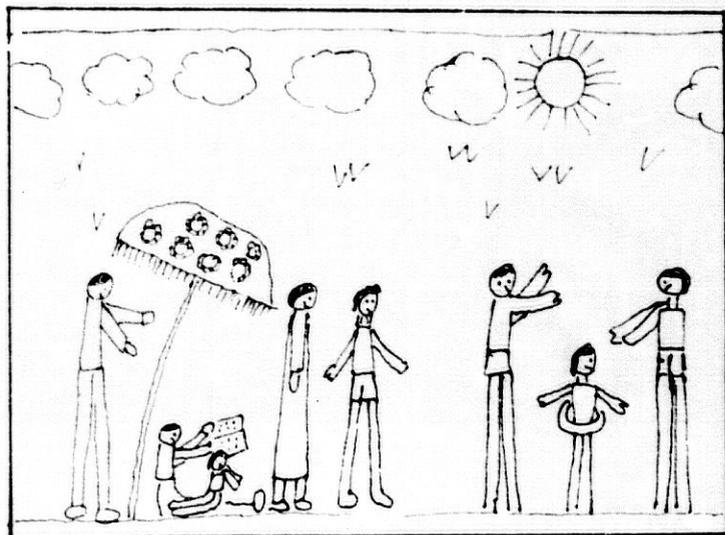


Figura 5-1-22.

La solución del problema es aún más simple en este gracioso dibujo de una niña de cuatro años de la figura 5-1-23: línea de base explícita, para el mar e, implícita en margen inferior, para la tierra.

Este dibujo pone de manifiesto algo que ya expusimos en su momento y que suele estar presente en todos los períodos de un arte propiamente infantil: en un arte plano no tiene cabida la superposición. De ahí que el contorno de cada una de las partes que configuran un objeto, se convierta, en cierta medida, en línea de base de la forma con que se yuxtapone. En el caso de la figura humana del dibujo, el contorno del cuerpo sirve de línea de base para la cara; el contorno de ésta, como línea de apoyo para el pelo, y el borde

superior de éste -representado por tres bandas de distinto color- como línea de base de ese extraño sombrero o corona. Lo mismo podemos decir de las partes que componen esa sorprendente y personal jirafa.

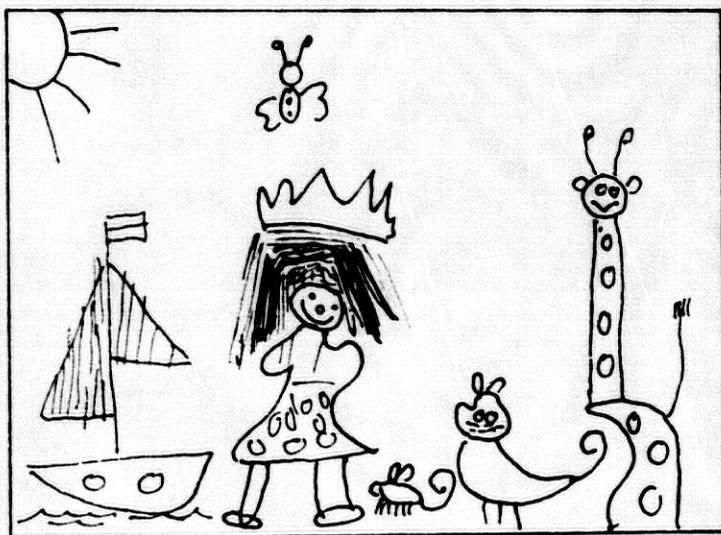


Figura 5-1-23.

La plástica infantil, consecuente con su bidimensionalidad, representa a los objetos o a las partes que lo componen mediante sus contornos, evitando que éstos se interpenetren. <<En la novela fantástica de E. A. Abbott puede hallarse una buena ilustración del modo que los niños representan el espacio. Planilandia es un país bidimensional. Al compararlo con nuestro mundo, nos encontramos con que todo posee una dimensión de menos. Las paredes de las casas son meras siluetas de figuras planas; pero sirven a su propósito, pues en un mundo plano no hay modo de penetrar un contorno cerrado. Sus habitantes son formas geométricas. Sus cuerpos

están también satisfactoriamente limitados por una línea...>> (43).

En el dibujo de la figura 5-1-24 sobre el tema de los transportes, el niño trata de representar con su línea de base una pendiente sobre la que circulan algunos vehículos, en concreto, un extraño automóvil, un largo autobús que amolda su forma a la pendiente y, paradójicamente, un barco velero que parece navegar por la misma carretera que los demás vehículos al no habersele diferenciado su pequeña parcela de línea de base.

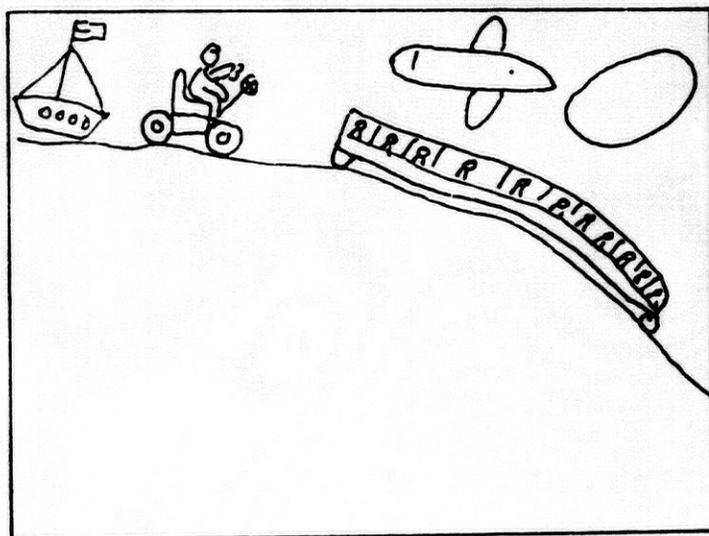


Figura 5-1-24.

En el siguiente dibujo de una niña de seis años - fig. 5-1-25-, la línea de base se curva para representar una montaña. En estos casos, se suelen disponer los elementos que

(43) ARNHEIN R., ob. cit., pág. 160

sobre ella se encuentran perpendiculares a su contorno. Lo mismo ocurre cuando se dibujan las chimeneas sobre los tejados, los brazos unidos al cuerpo, etc..

Lowenfeld, que analiza también esta variante montañosa de la línea de base, la justifica de la siguiente manera: <<Podemos entender más claramente esta experiencia si consideramos la línea de base como un trozo de alambre con flores unidas rígidamente a él. si doblamos el alambre con la experiencia cinestésica de subir y bajar, las flores unidas al alambre seguirán quedando perpendiculares a él,... Por supuesto que no es la masa de la montaña la que tiene significado, sino la línea misma de su perfil.>> (44).

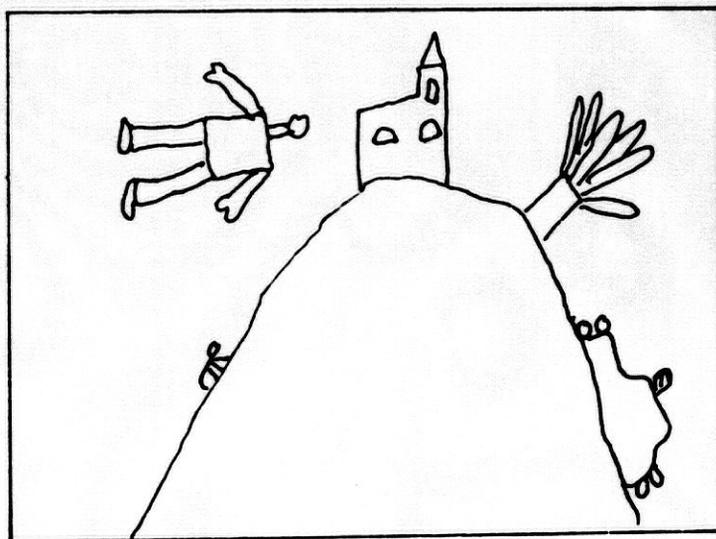


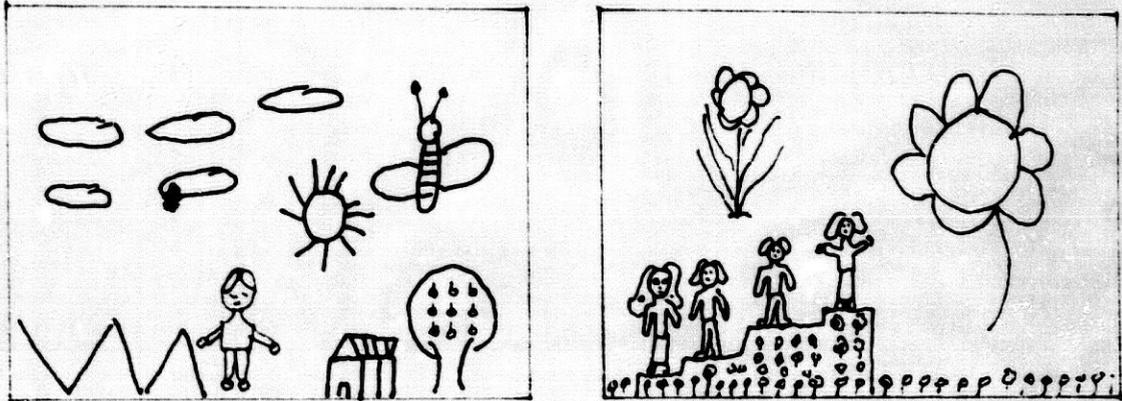
Figura 5-1-25.

Otras veces la línea de base es compartida por un

(44) LOWENFELD V., ob. cit., pág. 178

terreno llano y otro montañoso, como podemos apreciar en el ejemplo de la figura 5-1-26.

En el dibujo de la figura 5-1-27, es una especie de



Figuras 5-1-26 y 5-1-27.

podium o escalera, sobre el que se encuentran las figuras, el que hace producir esta otra variante.

Existe otro gran número de variaciones propiciadas

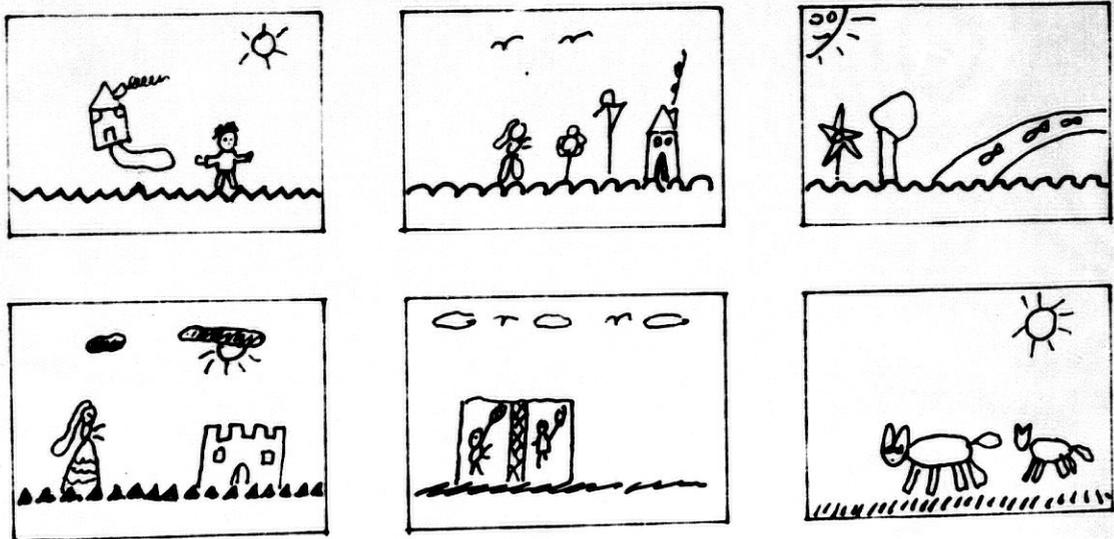


Figura 5-1-28.

por causas que, en ocasiones, son difíciles de detectar, pero que hacen que la línea de base pueda ser modificada en forma de dientes de sierra, yuxtaposición de semicírculos, diversas ondulaciones, aproximación de formas angulares, engrosamientos con barridos más o menos oblicuos, bandas de pequeños trazos verticales, etc. Los esquemas de la figura 5-1-28 muestran algunos de estos cambios.

Otras variantes, algunas de las cuales hemos podido ver en ejemplos anteriores, son debidas únicamente al lugar que la línea de base ocupa con respecto a los márgenes del soporte; no son, por tanto, variables formales, sino de disposición.

Las posiciones de la línea de base pueden ser prácticamente infinitas, si bien, teniendo en cuenta su utilización, las más frecuentes son las que expresamos en el siguiente esquema (fig. 5-1-29).

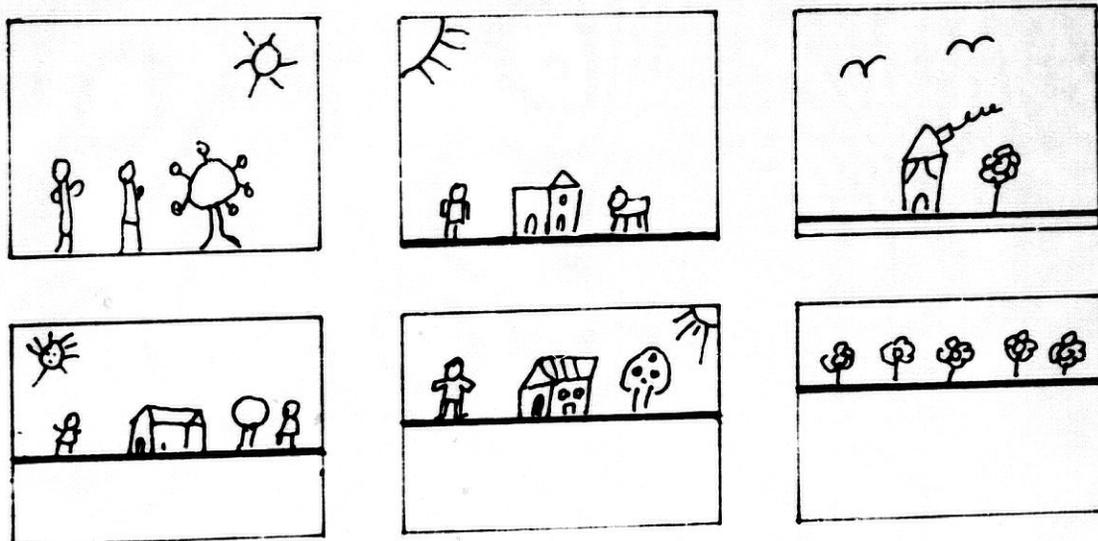


Figura 5-1-29.

El índice de utilización de esas seis variantes por parte del niño está en el mismo orden en que han sido dispuestas; la más frecuente es la de la línea de base implícita en el margen, y la menos utilizada, la equidistante de los bordes inferior y superior del soporte. Es interesante comprobar, cuando la línea de base decide alejarse del margen inferior, cómo las posiciones más abundantes son aquéllas -cuarta y quinta- en que ésta se aproxima a una sección áurea o "divina proporción".

Entre los abundantes ejemplos que confirman esta disposición armónica, he elegido, por su precocidad, el siguiente dibujo de una niña de seis años (fig. 2-1-30), en que la relación entre las distancias de la línea de base a los márgenes inferior y superior es casi exactamente $1:1'618$, tal como esa ley de proporción armónica establece. Este



Figura 5-1-30.

dibujo es, por otra parte, uno de los escasos ejemplos en que el niño elige la posición vertical del formato.

Sería de interés una investigación profunda sobre la utilización de esa regla de oro compositiva que, de una forma natural, aparece en la plástica infantil. Posiblemente, ello nos llevaría, como hemos podido comprobar, a resultados muy sorprendentes. Sin embargo, dicho estudio quedaría fuera de lugar en el campo de investigación que esta tesis se propone.

5-2. LA BANDA DE TIERRA.

En muchas ocasiones, el niño que utiliza una línea de base despegada del margen inferior del soporte decide colorear ese espacio vacío que queda entre ambas líneas. Aunque ello puede que no produzca ningún cambio formal ni de concepto en la línea de base, supone, sin embargo, la incorporación de un nuevo concepto espacial en la plástica infantil: el niño empieza a interesarse y a darle un nuevo sentido a esa banda vacía que quedaba por debajo de la línea de base: esa franja adquiere ahora, al ser coloreada, el valor de "banda de tierra". Un fenómeno parecido, sobre el que nos ocuparemos más adelante, se puede producir también en la línea de cielo.

Los recursos espaciales que con esta banda de tierra se le ofrecen al niño son de una gran importancia. Me atrevería a decir que el coloreado de la franja existente bajo la línea de base es el germen de la futura conquista de

un espacio tridimensional en perspectiva.

Para aquellos niños con una mayor capacidad creativa, el descubrimiento de la banda de suelo va a ser el motor que ponga en funcionamiento un largo período de experimentación, en el que la franja coloreada será modificada no sólo en su forma, sino también en su concepto.

Las posibilidades creativas que, con la banda de tierra por sí sola o en combinación con la línea de base -que no es abandonada- se le ofrecen al niño son, como tendremos ocasión de ver, prácticamente infinitas. Siempre adecuándolas al concepto vertical del espacio, que en el niño se ha hecho firme.

Nos proponemos a continuación cuestionar tanto las variantes formales como aquellos cambios de concepto que, de una forma lógica, se llevan a cabo a partir de que esa primaria banda de tierra se impone en la plástica infantil. Algunas variantes, "más osadas", sólo tienen cabida en los dibujos de los niños dotados de una mayor inventiva, si bien, todos, pienso, podrían realizar "esas genialidades espaciales" si recibieran una adecuada motivación bajo los dictados de una programación ordenada y no dejada al azar y en un ámbito escolar en que la plástica tuviera su propio lugar.

5-2-1. VARIANTES FORMALES.

Las variaciones formales que, en principio, pueden adoptar esas bandas de tierra son consecuencia de los distintos tipos de líneas de base analizadas; pueden, por tanto, ser más o menos anchas, en función del grado de elevación de la línea de base, o, como a modo de ejemplo indican los siguientes esquemas, verse afectadas por las distintas variantes que la línea de apoyo puede adoptar: (Fig. 5-2-1).

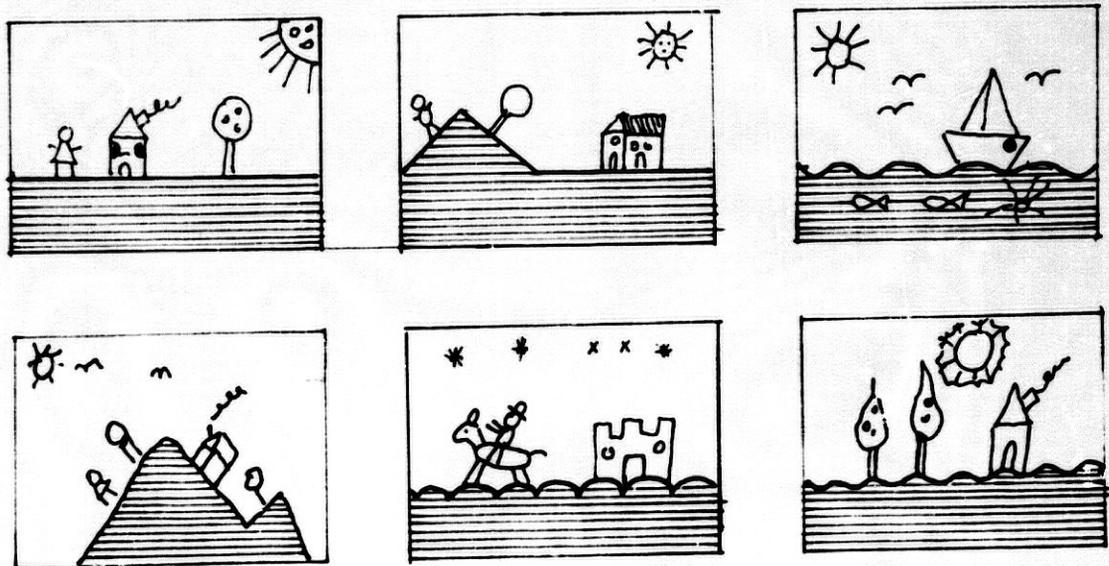


Figura 5-2-1.

El arte infantil es tan sorprendente que, en ocasiones, podemos encontrar otras muchas variantes, a veces inverosímiles, no expresadas en esos reducidos esquemas. El

dibujo de la figura 5-2-2, de un niño de cinco años, nos muestra un ejemplo de ello. La línea de base se convierte aquí en una banda de "dientes de sierra" sobre los que le es casi imposible apoyar las figuras representadas. Las formas angulosas son, al parecer, de un gran interés para este joven dibujante. Las formas triangulares no sólo están presentes en la banda de tierra, sino también en ese enorme gorro del niño, en los extraños salientes adosados a la casa y en el vestido de la niña.

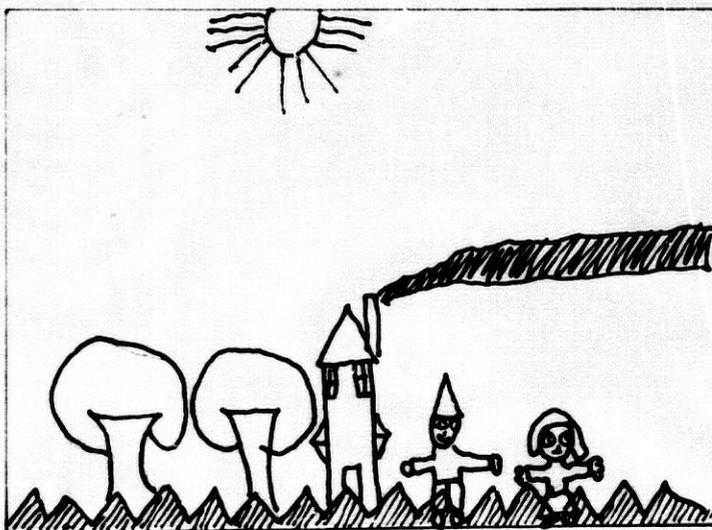


Figura 5-2-2.

Otras variantes -menos espectaculares- vienen dadas por el color elegido por el niño para colorearlas. Lo más frecuente es que se pinten de color verde o marrón cuando representan el suelo, y que, cuando se trate del mar, sea el azul el color utilizado. Sin embargo, si esa banda surge precozmente, en niños que aún no han establecido la relación

objeto-color, puede ser coloreada con cualquier color del espectro.

En algunas ocasiones, el niño no dibuja previamente la línea de base para, posteriormente, colorear el espacio que queda bajo ella, sino que directamente arrastra su color sobre el soporte hasta rellenar una amplia banda sobre el margen inferior o, como en el caso de la figura 5-2-3, se crea esa banda mediante pequeños trazos verticales muy próximos entre sí.

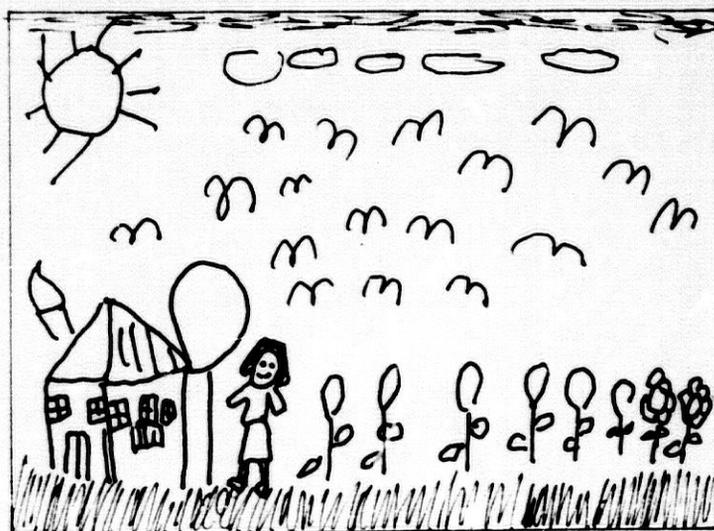


Figura 5-2-3.

Es frecuente, como ya vimos anteriormente, que el niño utilice el margen de la hoja como línea para completar una figura y que los detalles que una figura pueda tener se simplifiquen también apoyándose en una línea ya construida: tal es el ejemplo de algunas ventanas de esa "personal" casa dibujada por este niño. Pero lo que ya no es tan frecuente es que parte del contorno de una figura sea compartido con otra,

ejemp que podemos ver en la casa y en el árbol de este dibujo.

Otro aspecto que la banda de tierra puede adoptar surge cuando no es ya el margen inferior el que sirve de apoyo a la franja coloreada, sino otra horizontal trazada expresamente por el niño. Por debajo de la banda de tierra queda, por tanto, un espacio que, si bien en principio puede aparecer vacío -fig. 5-2-4-, será más tarde recuperado por el niño. Esto puede estar motivado, en ocasiones, por determinados temas, como analizaremos más adelante.

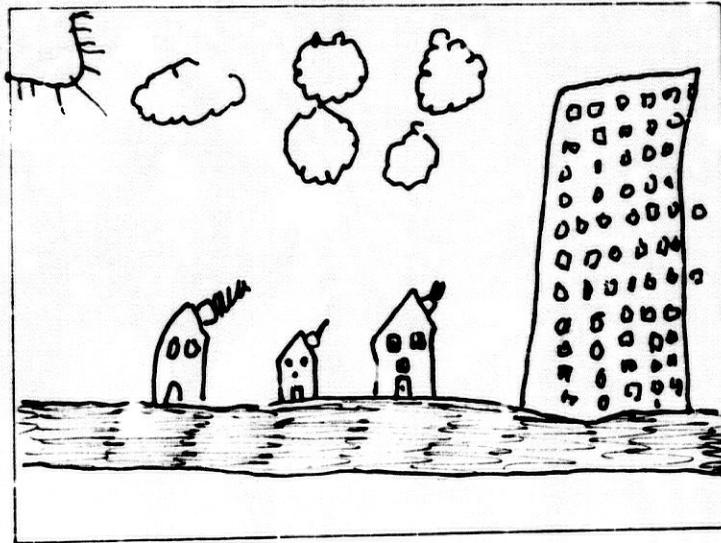


Figura 5-2-4

Variante no muy usual es también la que podemos ver en la figura 5-2-5, dibujo de una niña de ocho años, en el que la banda de tierra no ocupa toda la anchura del papel, sino que deja el suficiente espacio para que una línea de base se instale implícitamente en el margen. Parece querer

decirnos el niño que la casa y, sobre todo, el árbol necesitan más que las figuras humanas de un trozo de tierra que les proporcione apoyo y alimento.

Esta variante mixta, de banda y línea de base,

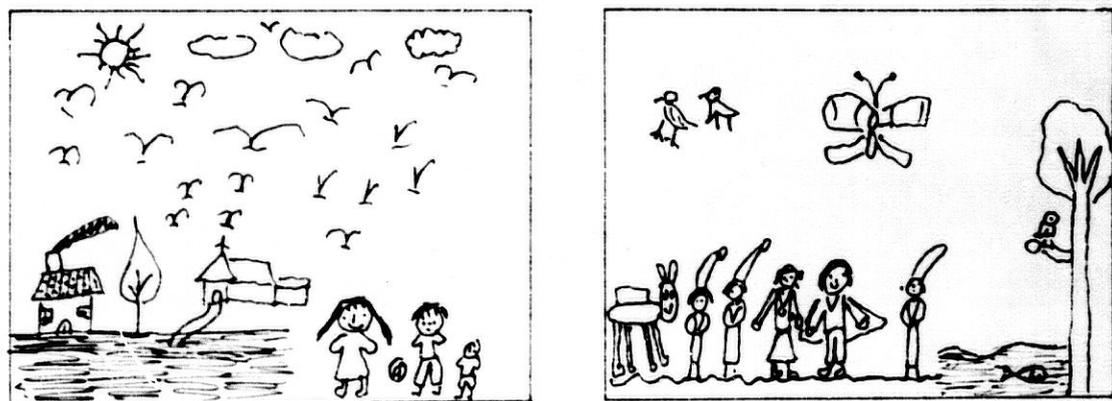


Figura 5-2-5 y 5-2-6.

suele ser más frecuente cuando, como ilustra la figura 5-2-6, el niño representa un paisaje marino. Si bien, es difícil determinar, en este caso, si es río o mar lo que el niño representa con esa pequeña banda azul.

Las bandas de tierra aparecen en los dibujos infantiles, como hemos podido comprobar y más tarde corroborar, tanto en edades muy tempranas, de génesis del espacio vertical, como en períodos evolutivos más avanzados.

Las bandas y las simples líneas de base suelen alternarse también en los distintos dibujos de un mismo niño; bien utiliza la línea de apoyo cuando no necesita definir el suelo o bien recurre a la banda cuando le es necesaria para aclarar determinados aspectos del medio que rodea a sus

figuras.

Todo lo expuesto nos lleva a pensar que la utilización de las bandas de tierra, aunque fundamentales para un posterior descubrimiento del plano, no supone, en principio, un período evolutivo más o menos avanzado que la simple línea de base. Son, podemos decir, recursos espaciales que el niño puede adoptar en cualquier momento evolutivo de su síntesis espacial, motivados por determinadas necesidades en su expresión plástica y condicionados por la concepción vertical del espacio impuesta por la línea de base con la que permanece unida.

5-2-2. VARIANTES CONCEPTUALES.

Tratamos de cuestionar ahora el significado espacial que esas superficies coloreadas, que hemos venido en denominar bandas de tierra, tienen en la plástica infantil. Analizaremos también las variantes conceptuales que esas franjas pueden adoptar.

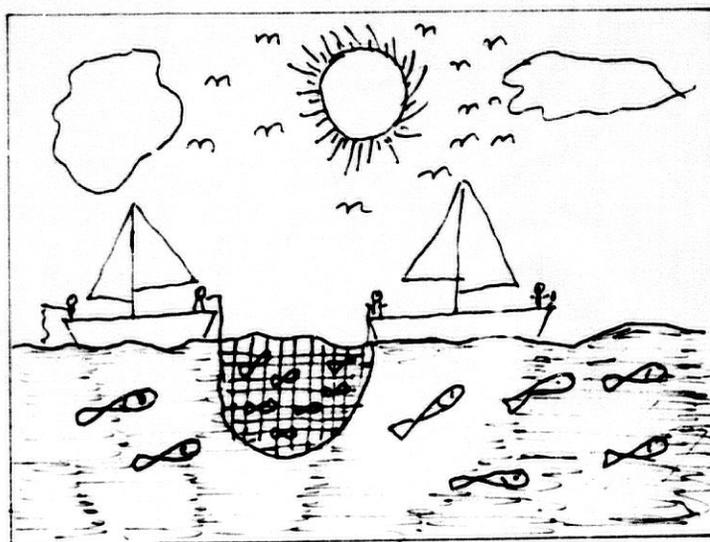
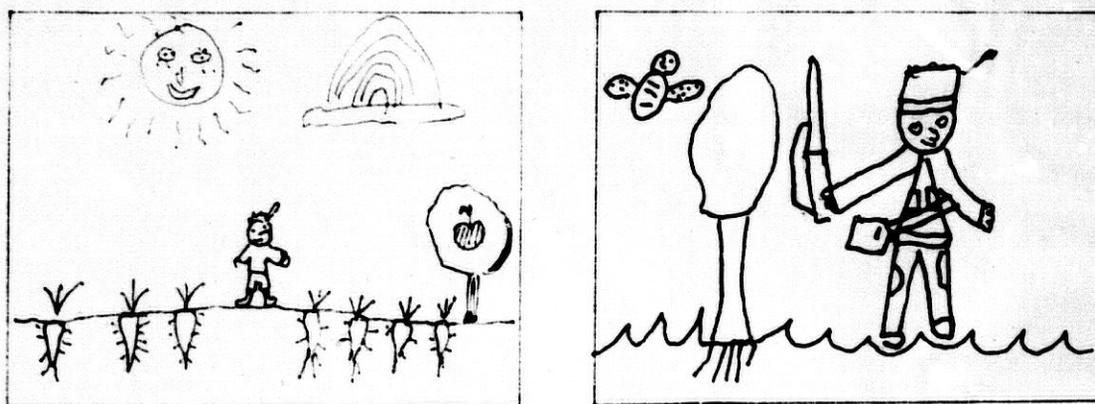


Figura 5-2-7.

V. **Lowenfeld** hace mención de estas bandas de tierra, tan frecuentes en los dibujos infantiles, sólo cuando se refiere al concepto espacial en la etapa de "comienzo del realismo": <<...en dibujos que incluyen varias líneas de base: el espacio entre ellas aparece lleno.... Aunque, para algunos niños, la línea de base continúa siendo de uso fre-

cuente, el espacio que queda debajo de dicha línea tiene ahora el significado de suelo.>> (45).

Otros autores, apoyándose en dibujos como los del ejemplo de la figura 5-2-7, en los que los peces aparecen visibles sobre las bandas azules de mar, o en aquellos otros en que las raíces de árboles o plantas se evidencian sobre dichas bandas, como podemos ver en los fragmentos de dibujos de las figuras 5-2-8 y 5-2-9, piensan que lo que el niño



Figuras 5-2-8 y 5-2-9.

pretende representar es una sección vertical del terreno o, en su caso, del mar. Posiblemente pretenden "garantizar", de este modo, esa pantalla vertical del espacio que el niño expresa en sus dibujos.

Jacques Depouilly comenta: <<...vemos aparecer una línea horizontal que representa la tierra; las figuras se colocan encima, algo así como los actores y los muebles en un

(45) LOWENFELD V., op. cit., pág. 232.

escenario: la parte baja de la hoja es el subsuelo, a veces directamente pintada en negro o, por analogía con el color del suelo, en marrón o en verde; en todo lo alto una banda azul simboliza el cielo. Lo que suele faltar es el telón de fondo. El papel permanece virgen entre el cielo y la tierra para traducir, como en el universo védico (sic), el vacío que los separa... Esa visión, a modo de corte, lleva a mostrar las raíces en la Tierra... Sucede también, cuando se trata de paisajes acuáticos, que se ven los peces en el agua y a veces hasta la línea del pescador o el ancla del barco>> (46).

Ambas posiciones: la de Lowenfeld dando a entender que las bandas de tierra -que, según él, aparecen hacia los nueve años- son sólo un síntoma del descubrimiento del plano, como la de Depouilly, que las considera como secciones verticales del suelo, son, como trataremos de probar, conclusiones que sólo en casos muy particulares pueden tener una cierta validez. La posición de Lowenfeld sólo cobrará vigencia en períodos muy avanzados en los que el concepto de línea de base se pierde, al ocupar las figuraciones la superficie coloreada de esas bandas. Es decir, con el descubrimiento de la línea de horizonte y, lo que viene a ser igual, de un espacio en perspectiva.

Normalmente, los niños incorporan en sus dibujos la relación objeto-color cuando ya el espacio vertical está

(46) DEPOUILLY J., Niños y primitivos, pág. 42.

consolidado. ¿Cómo es posible que un niño de siete u ocho años pinte el subsuelo verde?, como piensa Depouilly. ¿No se tratará de un prado verde que deja ver por transparencia las raíces de los árboles?. De igual forma que el niño utiliza la transparencia cuando algo oculto le ofrece interés, si las raíces del árbol son requeridas en su dibujo, parece más lógico pensar que, en lugar de "seccionar el terreno", recurra a algo muy utilizado por él: las transparencias. Por otra parte, la representación de las raíces en árboles o plantas aparece muy raramente en en los dibujos infantiles. Por el contrario, los dibujos de peces en el interior del agua son de una gran frecuencia, posiblemente por una necesidad expresiva del niño por evidenciar la vida que existe en su interior o porque la considera realmente transparente. No siempre esos elementos se hacen presentes en estos dibujos,

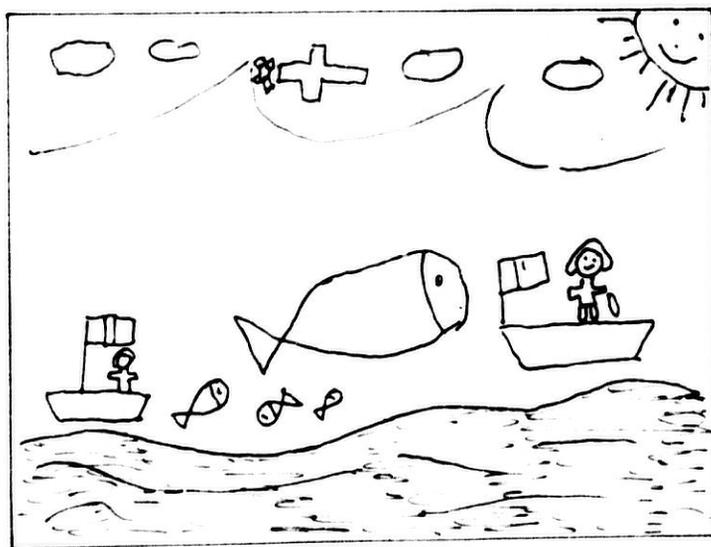


Figura 5-2-10.

tal vez por considerar el niño esa banda azul como una zona opaca. Pero lo que ya no es tan frecuente es lo que podemos ver en el dibujo de la figura 5-2-10: que los peces aparezcan flotando en el aire. Con ello, el niño, que necesita de los peces en su dibujo y que considera opaca esa superficie del mar, parece haber obviado así el recurso de la transparencia.

Estas y otras muchas razones que iremos exponiendo en sucesivos ejemplos pondrán de manifiesto que lo que el niño representa con su banda de tierra es un rectángulo de suelo, supuestamente abatido 90 grados, que pasa a formar parte del mismo espacio vertical con que es concebido el soporte. Es algo parecido a lo que hace el adulto cuando en

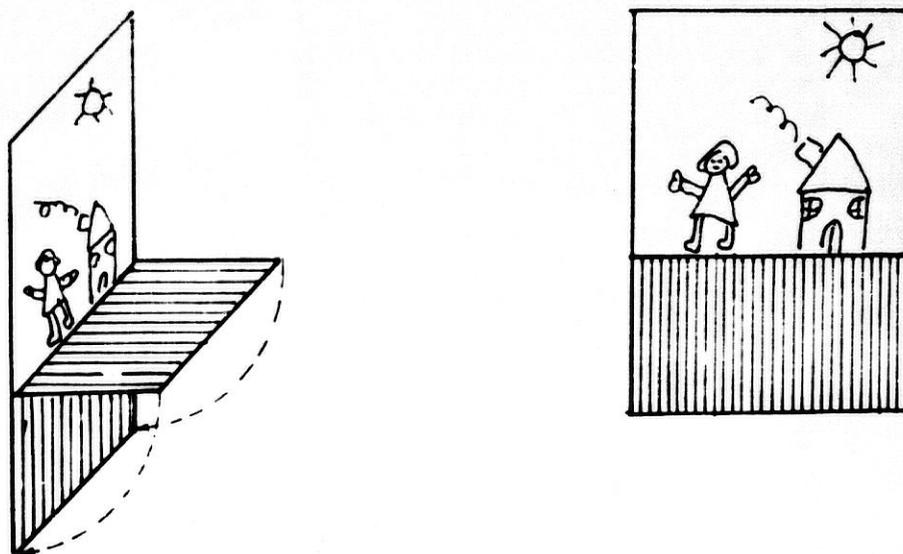


Figura 5-2-11.

el sistema diédrico -fig. 5-2-11- supone abatido el plano horizontal. La línea de tierra o de intersección de los dos

planos es considerada, también por el adulto, como proyección o representación en el plano vertical, del plano horizontal. El niño hace lo mismo, sin ningún cientifismo, con su línea de base.

En teoría, lo expuesto puede ser válido para aproximarnos al concepto expresado por el niño en sus bandas de tierra y así poder desarrollar el tema tal y como lo hacemos a continuación. Sin embargo, es claro que, en el pensamiento del niño, no tienen cabida esos "giros de planos", aunque, en la práctica, sea realmente eso lo que haga.

Cuando analicemos los fragmentos de suelo abatidos y veamos también el concepto espacial implícito en las figuraciones, nos daremos cuenta que esa banda de tierra viene a cumplir la misma función que ese campo de tenis (figura 5-2-12) o de otros muchos elementos que así lo "nece

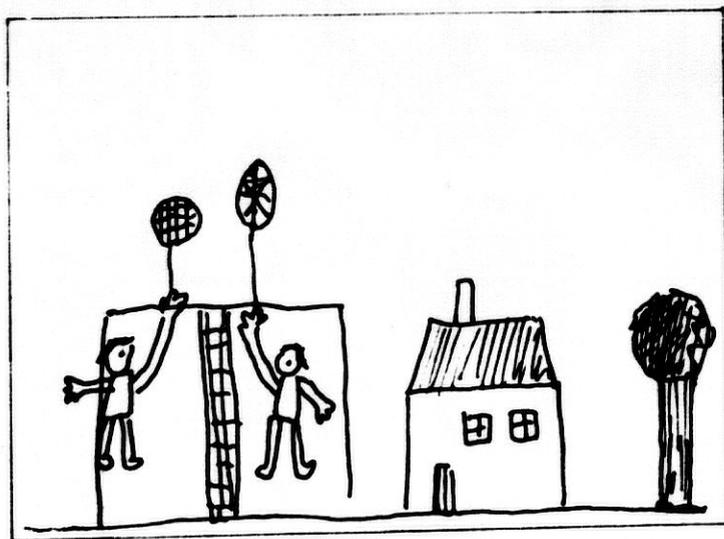


figura 5-2-12.

sitan"; es un "objeto" que sólo se hace evidente si se le

dispone verticalmente y, al igual que los demás seres que pueblan los dibujos infantiles, apoyado sobre la línea de base.

Hay, sin embargo, tres conceptos distintos, en cuanto a bandas de tierra a abatir por el niño, que pasamos a analizar:

5-2-2a. ABATIMIENTO DE LA BANDA ANTERIOR.

Las bandas coloreadas bajo la línea de base o, dicho de otro modo, anteriores a ella son las que con una mayor frecuencia aparecen en la plástica infantil. Los ejemplos anteriormente analizados y el concepto particular de abatimiento expuesto corresponden a este tipo de franjas sobre las que continuamos profundizando en su concepto, al mismo tiempo que aportamos nuevas variantes.

No siempre esas bandas aparecen simplemente de color tierra -marrón-, con lo que podría pensarse en esa sección del suelo de que habla Depouilly o, de color verde, en cuyo caso podría tratarse tanto del concepto expresado por Lowenfeld, de un espacio en perspectiva, como, del de frontalidad expuesto. Es frecuente que el niño muestre con ellas otros muchos aspectos que vienen a confirmar la teoría de frontalidad que tratamos de defender.

Un tema que suele ser motivo de interés para muchos niños a cualquier edad es el del tren con sus repetidos vagones, a veces también con su locomotora y, casi siempre,

con el acompañamiento de la vía. Dibujos con este tema son frecuentes a muy temprana edad: el de la figura 5-2-13 corresponde a un niño de sólo cuatro años. La banda de tierra cumple aquí la función de vía del tren y su forma nos está mostrando el concepto de frontalidad expuesto. Para evitar la ocultación, el tren circula sólo por el raíl superior, el cual viene a desempeñar el cometido de línea de base.

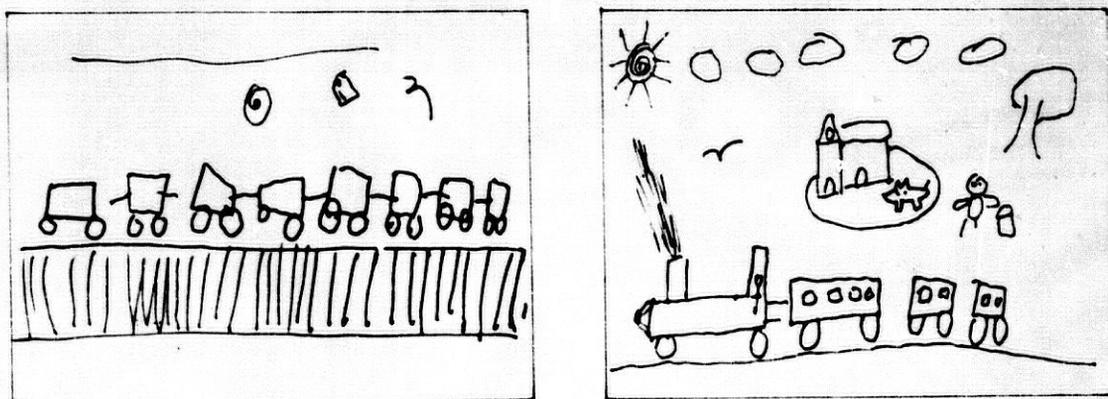


Figura 5-2-13 y 5-2-14

El dibujo de la figura 5-2-14 nos presenta otra versión del mismo tema, pero sin banda. Aquí, el niño no sintió la necesidad de evidenciar la vía por la que su tren circula, sino que, más cómodamente, la supuso implícita en su línea de base despegada del margen. De ahí que el espacio vacío que queda por debajo de ella no tenga para él ningún significado.

Tal vez, por ese significado de vía de tren que la línea de base posee para el niño, el resto de las figuras no se atreven, ... a apoyarse sobre ella. El niño procuró, sin

embargo, que la casa y el perro, también presentes en la escena, dispusieran de una pequeña parcela de suelo abatido sobre el que apoyarse, recurso que olvidó para la figura humana y para el árbol también presentes.

El dibujo de la figura 5-2-15 es otro ejemplo de precocidad en la aparición de las bandas de tierra. Este

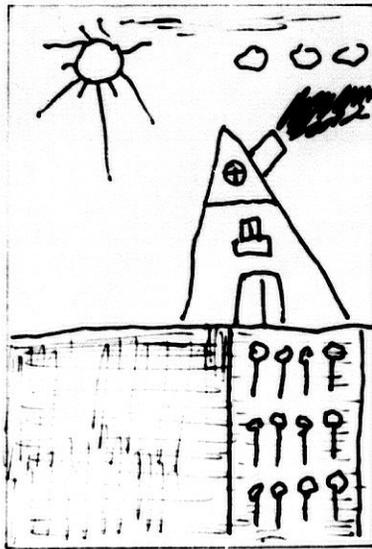


Figura 5-2-15.

niño, también de cuatro años, colorea de verde el espacio que queda por debajo de la línea de base, pero incorpora un rectángulo marrón, indicando una pequeña parcela sembrada de flores que, con su perfecta rectangularidad, está poniendo de manifiesto esa concepción vertical de las bandas coloreadas.

En el dibujo de la figura 5-2-16, la aparición de la banda es tan prematura, que muchas de las figuras representadas, al no haber "tomado conciencia de su peso", permanece aún flotantes en el espacio. Una línea discontinua

divide axialmente la banda coloreada indicándonos que se trata, pese al color verde que posee, de una carretera. La figura "más desarrollada" tiene que dibujarse con una pierna más corta que otra para evitar la ocultación del árbol que una correcta longitud hubiera producido.

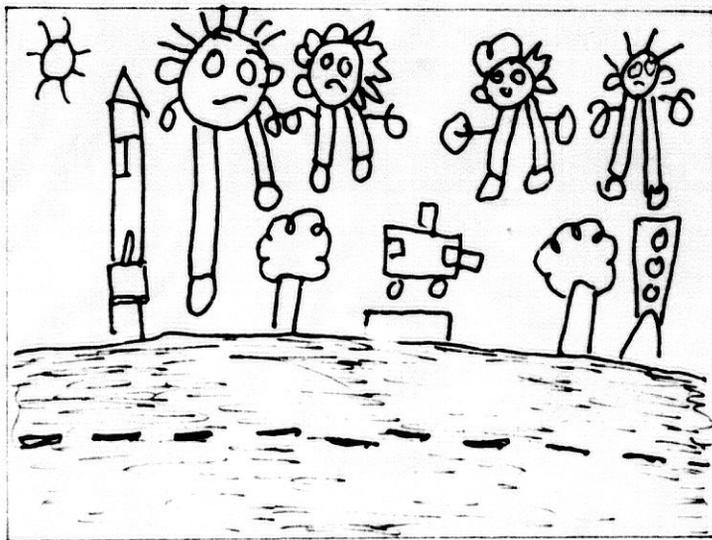


Figura 5-2-16.

No siempre es una sola banda la encargada de ocupar el espacio que queda debajo de la línea de base, sino que, motivado por el tema, el niño puede utilizar dos o más bandas yuxtapuestas para definir "claramente" las peculiaridades de ese terreno abatido. Tratamos a continuación de analizar esta variante:

Cuando el niño, por ejemplo, quiere rememorar en un dibujo un día pasado con su familia junto al mar, puede utilizar, entre otros, los siguientes recursos espaciales:

a) Utilizar una sola banda que se comparte, como en el dibujo de la figura 5-2-17, entre mar y playa. Sobre la banda-mar, coloreada de azul en este caso, dos figuras humanas disfrutan con el baño y, sobre la banda-playa, coloreada de marrón con gruesos puntos negros que representan la arena, otras dos figuras juegan. Para poner de manifiesto, "con toda claridad", las dos figuras que toman el sol tumbadas sobre

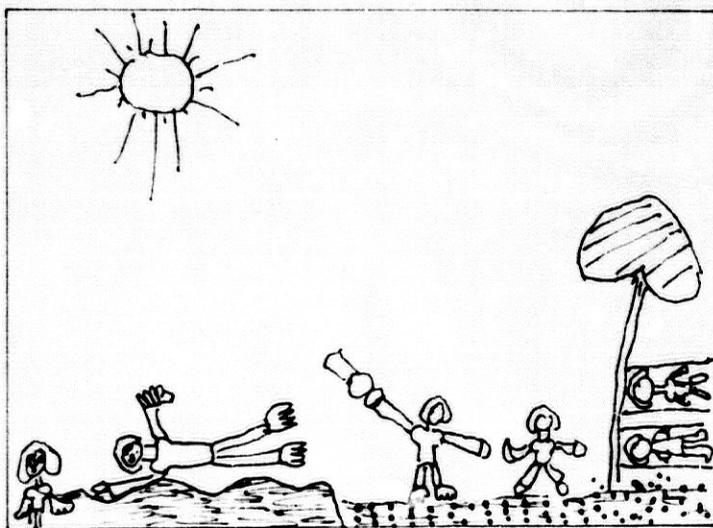


Figura 5-2-17.

sendas toallas, se las abate y se las dispone suspendidas en el espacio.

b) Disponer de dos bandas: una azul-mar ocupando la parte inferior de la hoja y otra marrón, sobre ella, para representar la playa, como podemos ver en la figura 5-2-18. Tres figuras humanas, una de ellas abatida sobre su toalla, y un hotel disponen adecuadamente sobre la base-tierra.

c) Menos frecuente, pero también de doble banda, es

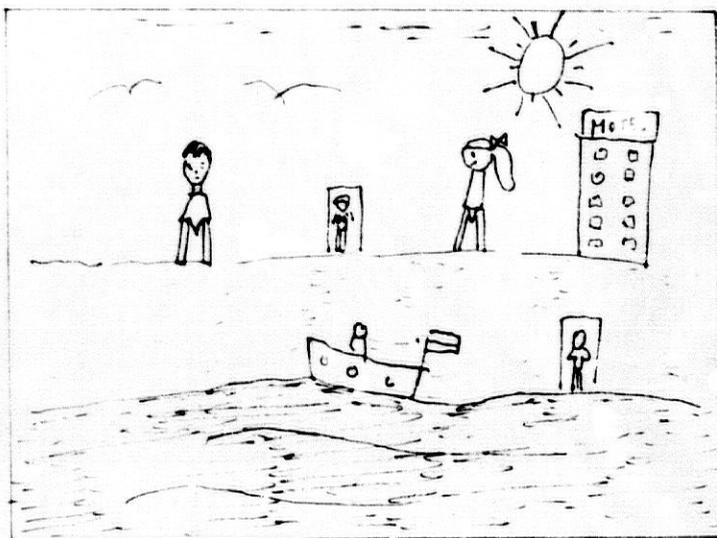


Fig. 5-2-18.

la solución que se nos ofrece en la figura 5-2-19. Aquí, es la banda superior la que se colorea de azul y sobre ella se apoyan las distintas figuras del dibujo: casas personas. Podemos entender que, en este dibujo, se produce una aparente incongruencia, al ser apoyadas todas las figuras sobre el mar. Sin embargo, no es realmente esto lo que el niño piensa al realizar el dibujo, ya que, esta línea utilizada para asentar a sus figuras -límite superior de las bandas- viene a tener de nuevo el significado de suelo. Con este dibujo, el niño parece pretender representar una especie de ría.

La figura 5-2-20 nos vuelve a traer el tema del tren en un dibujo, de una niña de cinco años, bastante más evolucionado que los anteriores con el mismo motivo. En él podemos ver cómo esta niña recurre a la doble banda para dar

un mayor contenido informativo a su dibujo; vía abatida para, sobre ella, apoyar su tren y banda, de terreno pedregoso, ocupando el resto del espacio interior. Este dibujo es, por tanto, una pequeña variante en cuanto al sentido que pueden poseer esas dobles bandas. Es claro que su significado puede verse modificado de muy distintas maneras, siempre en función del tema representado por el niño.

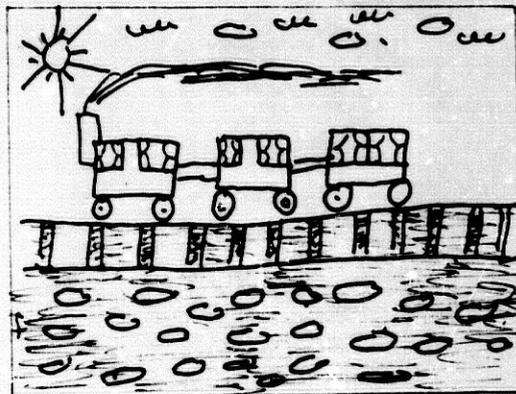
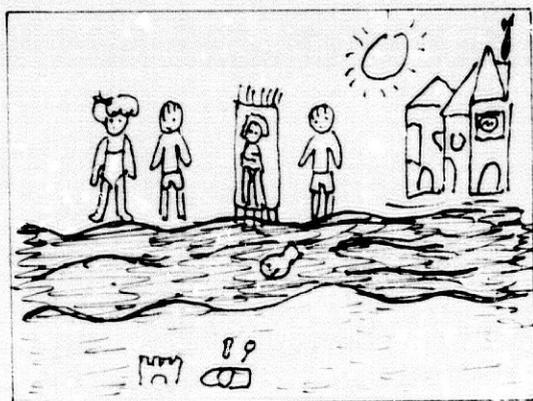


Figura 5-2-19 y 5-2-20.

No siempre el niño designa el suelo mediante el recurso de colorear la banda, sino que, en otras ocasiones y por distintas causas, esa banda, aún sin colorear, puede tener también ese mismo significado. La figura 5-2-21 nos muestra uno de estos casos. Se trata de un simple dibujo realizado con lápiz de grafito. El niño evidencia el carácter de suelo de la banda, fraccionándola en diversas parcelas: una de río para los peces; otra, para encerrar esa especie de gallina y una tercera, para representar el camino que sale de una puerta de la casa y termina en la otra.

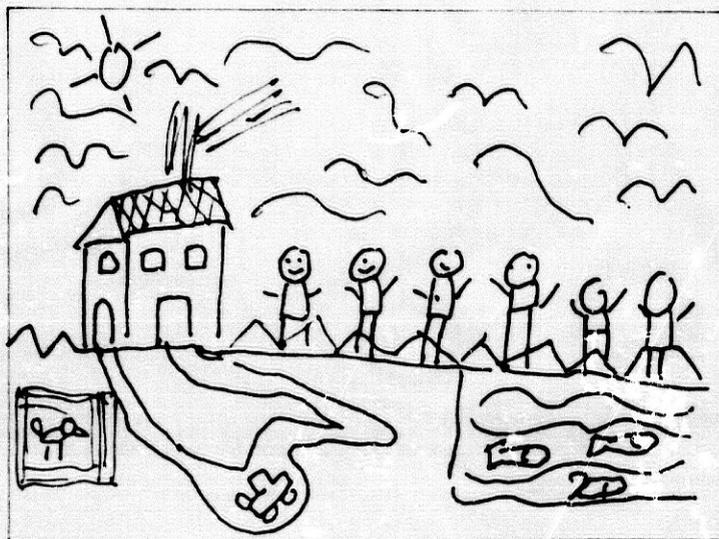


Figura 5-2-21.

No siempre, la causa que propicia estos trazados es la ausencia del color en el dibujo, sino que podemos encontrarnos con bastantes ejemplos de dibujos coloreados en que las bandas, pese a no aparecer rellenas, poseen las suficientes señales gráficas para denotar, igualmente, el significado de suelo. El dibujo de la figura 5-2-22 es un ejemplo de ello. El tema que motivó este dibujo de un niño de cuatro años fué "corriendo para refugiarse de la lluvia". La banda azul sobre la que se asientan las figuras y las líneas que sobre ella pretenden marcar un embaldosado indican, claramente, que lo que el niño representa con ella, es la acera mojada sobre la que se halla la figura humana que corre. Esta banda se dibujó muy alta, dejando bajo ella una ancha superficie en blanco. Franja en blanco que, sin embargo, tiene una serie de

pequeños trazos, tal vez gotas de agua, que parecen demostrar que el niño representa con ella una segunda banda de tierra: la calzada.

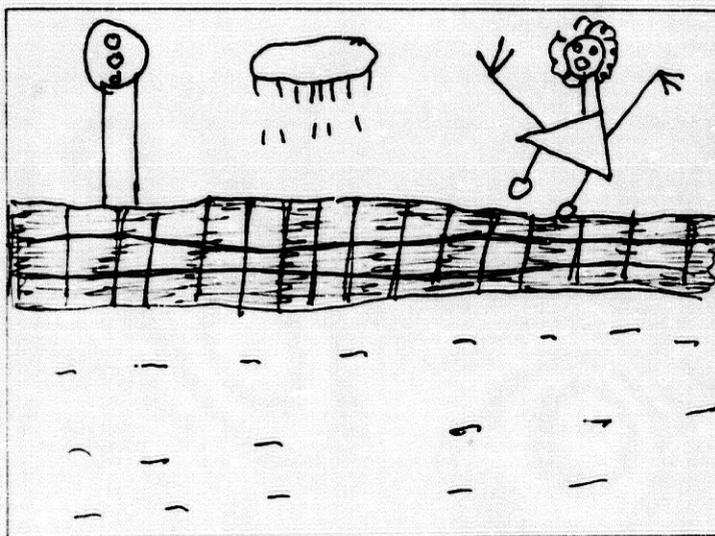


Figura 5-2-22.

5-2-2b. ABATIMIENTO DE LA BANDA POSTERIOR.

En ocasiones, no es la banda anterior, sino una franja posterior a la posición que ocupan las figuraciones sobre su línea de base, y unida también a ella, la que se abate hasta adquirir una posición de frontalidad, actuando la propia línea de base como charnela.

La causa que propicia esta nueva variante de banda puede deberse, en muchos casos, a un pertinaz uso del margen inferior como línea de base. Los dos siguientes ejemplo - figuras 5-2-23 y 5-2-24,- parecen confirmar esta teoría. En ellos, las bandas posteriores se han coloreado de marrón,

indicando un terreno llano en un caso y, algo montañoso, en otro.

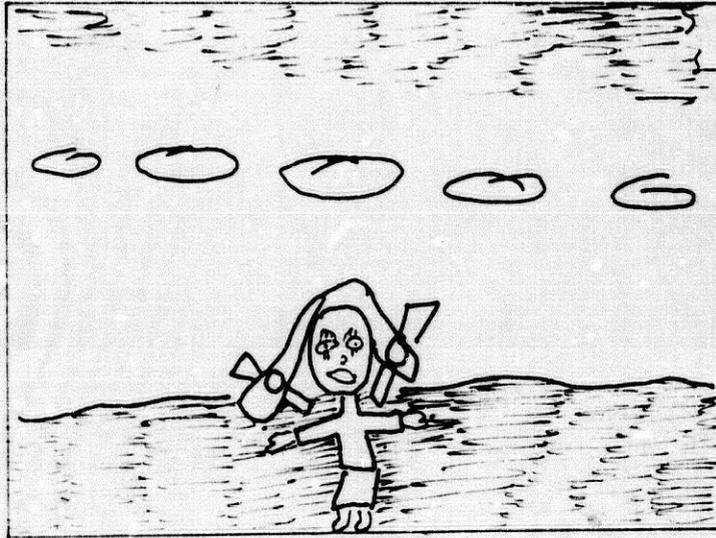


Figura 5-2-23.

Aparentemente, ambos dibujos parecen ofrecernos un similar pensamiento espacial. Sin embargo, pronto nos damos cuenta que ello nos es así, sino que se trata de dos conceptos algo distintos.

El dibujo de esa solitaria figura, sobre un paraje desolado, fué realizado por una niña de siete años. En él, el suelo llano ha quedado representado, implícitamente, en el margen inferior del soporte. El dibujo no necesitaría de más aclaraciones, como de hecho ocurre en la mayoría de los dibujos infantiles. Sin embargo, en este caso, la niña que lo realizó quiso reflejar, también, alguna peculiaridad de ese terreno que su figura pisaba. Para ello, no tuvo más recurso que abatir una franja de suelo inmediatamente posterior a la

imaginaria línea de base que "pisaba" su figura.

El dibujo de la figura 5-2-24 nos ofrece, en principio, un escenario distinto: esa casa de extraña bohardilla "transparente", esos niños que juegan y los demás elementos que componen la escena tienen tras de sí una superficie montañosa que esconde un enorme sol con rasgos humanos. De igual forma que en el ejemplo anterior, el suelo llano ha quedado representado por el borde inferior de la hoja. El

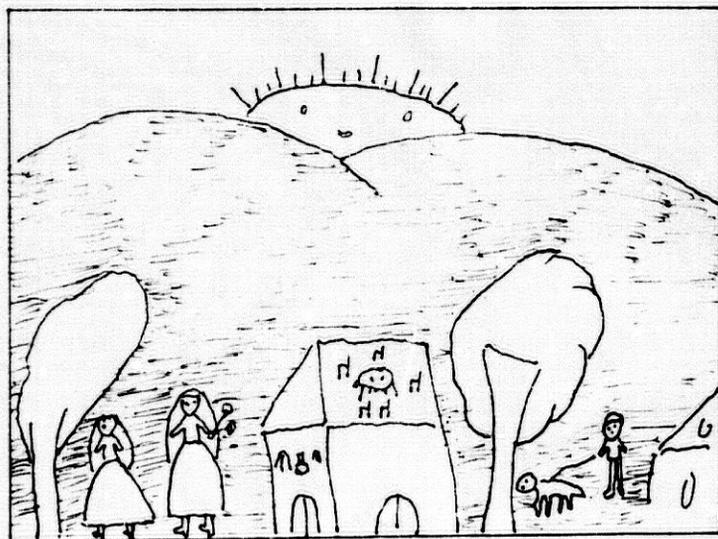


Figura 5-2-24.

niño quiso completar la escena dibujando una montaña. Para ello, no tiene que recurrir a ninguna forma de abatimiento, ya que la montaña es para él "una superficie vertical, limitada por arriba por una línea ondulada, cuya base, al igual que el resto de sus figuraciones, se apoya en la línea-suelo".

El esquema de la figura 5-2-25 nos muestra

independientemente esos dos aspectos de dibujo: casa y

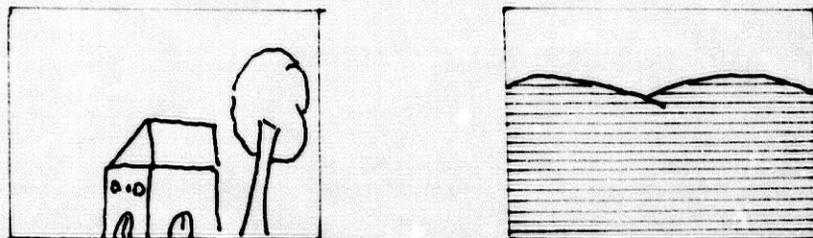


Figura 5-2-25.

árboles sobre suelo llano y dibujo de una montaña. El niño no tuvo más opción que hacer coincidir esos dos dibujos en uno solo, aunque, para ello, tuviera que utilizar algo que, en cierta medida, le estaba vedado: la imbricación de sus figuras.

Tanto en el caso de la banda de suelo abatida, como en este otro de imbricación de dos espacios verticales, el niño dispone sus figuras sobre un telón de fondo que hace que estos dibujos sugieran ya, al adulto, una aparente tridimensionalidad.

La banda de tierra del ejemplo de la figura 5-2-26 se sitúa no sobre una línea de base implícita en el margen, sino sobre una línea trazada sobre él. Es un dibujo en que la banda se ha pintado de verde, ocupando ese ancho espacio vertical, sin que ningún trazo limite su parte superior.

Caso de muy escasa frecuencia en un dibujo de un niño de siete años, como es éste, es el de esa pequeña casita dispuesta en elevación dentro del contorno de la franja. Con ello, este dibujo nos da una más acusada sensación de pro-

fundidad, al utilizar un concepto espacial que, normalmente, debería aparecer en un estadio posterior.

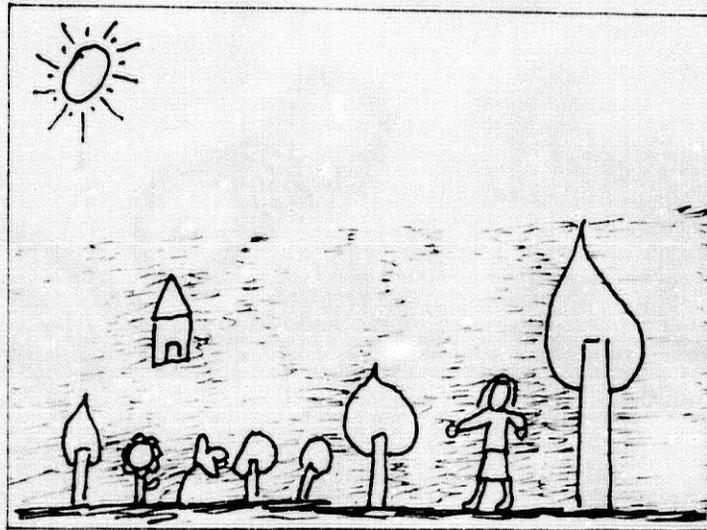
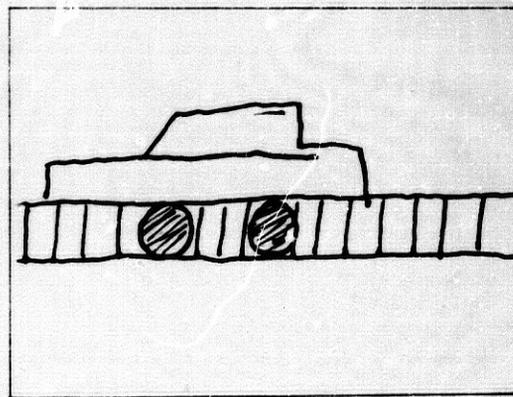
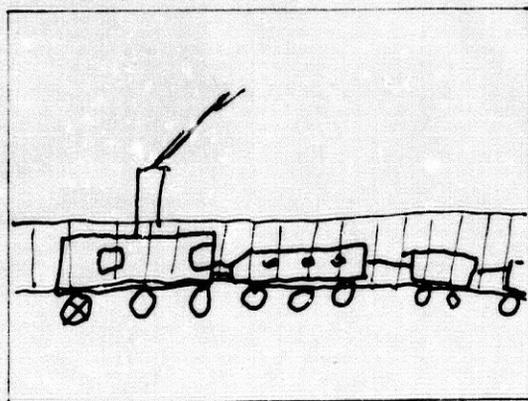


Figura 5-2-26.

Si alguna duda nos quedó sobre el significado de esas bandas de tierra, los siguientes ejemplos, sobre un tema ya familiar, vendrán ahora a clarificarlo con nuevas aportaciones: se trata del tema del tren, temática que tampoco agotará aquí sus posibilidades plástico-espaciales, sino que, como veremos más adelante, podrá revelar nuevas variantes.

La figura 5-2-27 corresponde al dibujo de un niño de cinco años, que, dado el gran número de vagones representados, hemos preferido, para mayor claridad, ofrecer sólo un fragmento. Tanto en este dibujo como en el siguiente la línea de base deja de estar en el raíl posterior para ubicarse en el anterior. Con este cambio en la línea de apoyo, la vía pasa a ser una banda posterior abatida.

En el primer dibujo, la solución de apoyo de los vagones no se ha buscado en las ruedas sino, que, inverosimilmente, es la propia carrocería la que parece deslizarse sobre un solo raíl. La solución en la segunda figura, de un niño de 8 años, es ya algo más real, al ser las ruedas las que buscan su apoyo en la vía, aunque sólo sea en un único raíl. Tal vez, para dotar a ese tren, con forma de coche, de una mayor estabilidad; la carrocería, en cambio, descansa sobre el raíl que queda libre. Ambos casos nos traen a la memoria el uso del contorno compartido, visto también en ejemplos anteriores, como "fórmula" que permite un ahorro en el trazado de líneas.



Figuras 5-2-27 y 5-2-28.

En los dibujos de algunos niños, esa banda posterior se ensancha, como ocurría con la banda anterior, para dar cabida a una doble, a veces, triple franja horizontal. Estas bandas se colorean, generalmente, de verdes, marrones, ocres o amarillos, aunque, en ocasiones, puedan verse afecta-

das por otro color, quedar en blanco alguna o, incluso, todas ellas.

El dibujo de la figura 5-2-29 nos muestra un ejemplo de ello. Cuatro bandas horizontales, plenamente coloreadas, ocupan toda la superficie de la hoja. Verde, amarillo, naranja y azul, empezando por abajo, fueron los colores elegidos por este niño. Las tres primeras corresponden a franjas de suelo y la azul, para el cielo. Las figuras, sin embargo, se apoyan todas en la línea implícita en el margen, que, a su vez, sirve también de apoyo para ese telón de fondo.

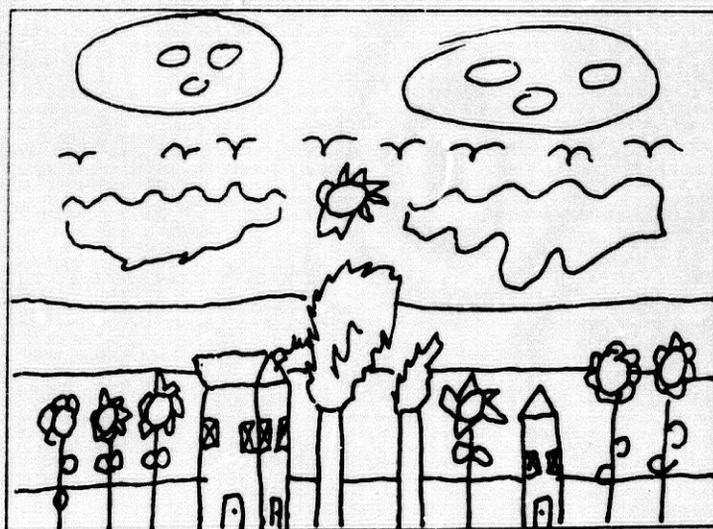


Figura 5-2-29.

El dibujante adulto, tal como indica la figura 5-2-30, utilizando el cuarto cuadrante y abatiendo el semiplano horizontal posterior -supuestamente finito en el caso del niño- obtiene, con su sistema diédrico, un resultado parecido

al que de una forma natural consigue el niño, en un

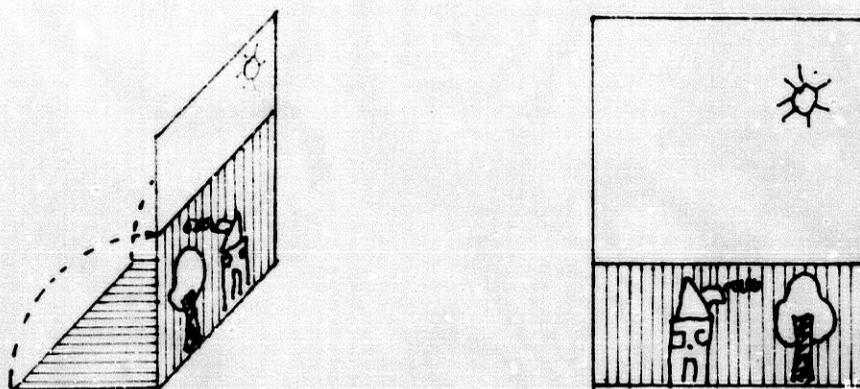


Figura 5-2-30.

determinado momento de su desarrollo espacial, al disponer, verticalmente y apoyadas en su línea de base, las bandas de tierra que necesita para describir con mayor claridad el medio que rodea sus figuras.

5-2-2c. ABATIMIENTO DE LA BANDA ANTERIOR Y POSTERIOR.

Cuando el pequeño dibujante, en ejemplos parecidos a los que acabamos de ver -de abatimientos de la banda de tierra posterior- sube la línea de base y rellena la superficie de papel que queda bajo ella, nos está mostrando simultáneamente la banda anterior y posterior supuestamente abatidas.

Volviendo a esa aparente similitud espacial con el sistema diédrico, los dibujos que ahora tratamos de analizar corresponderían al caso en que el dibujante adulto tuviera en

cuenta el primero y segundo cuadrantes a la hora se suponer-
los abatidos, tal como se indica en la figura 5-2-31. Al
abatir noventa grados el plano horizontal, el semiplano
anterior quedaría por debajo de la línea de tierra, y el
semiplano posterior ocuparía una banda por encima de esta
línea, siempre que, como vimos en la figura anterior, ese
semiplano lo hagamos finito limitándolo a una franja, tal y
como hace el niño. Con ello, los tres semiplanos quedarían
reducidos a uno solo: el espacio vertical que marca la hoja
del papel.

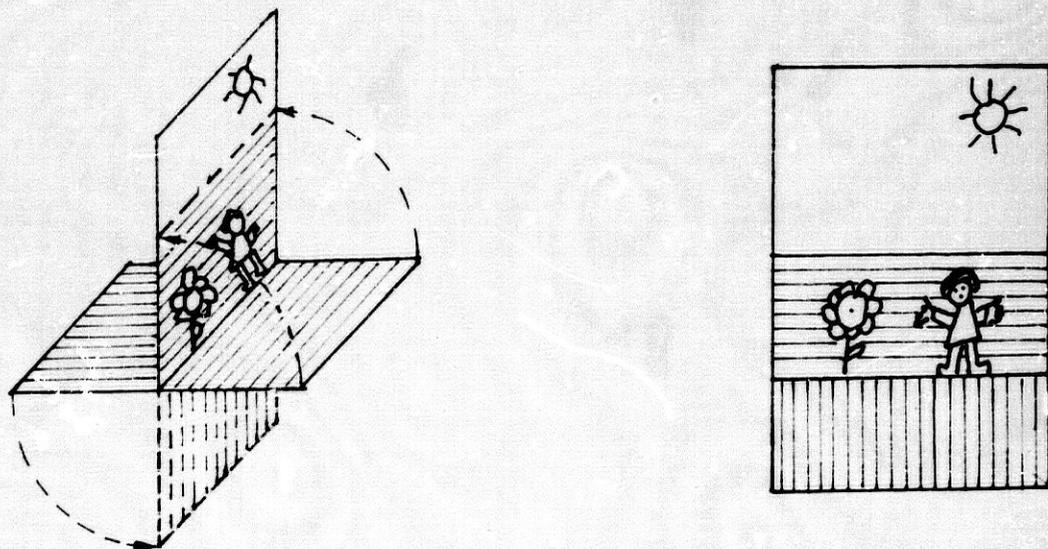


Figura 5-2-31.

El dibujo que mostramos a continuación -fig. 5-2-
32- fue realizado por un niño de 5 años que incorpora ya en
su dibujo este nuevo concepto espacial de las bandas de
tierra.

La gruesa línea de base, pintada de marrón, sirve de apoyo a todas las figuras representadas. Tanto la banda anterior como la posterior se pintan del mismo verde. Pequeños trazos verticales, sobre ellas, nos indican la hierba.

No es frecuente a esta edad, encontrarnos con esquemas tan evolucionados ni, menos aún, con esa expresión del movimiento de la que hace gala este niño. Esos caballos que adelantan o atrasan las patas en posiciones de flexión, o aquel otro que, encabritado, adopta esa posición oblicua con su jinete perfectamente acoplado y con la pierna posterior oculta, son representaciones inusuales a tan temprana edad.

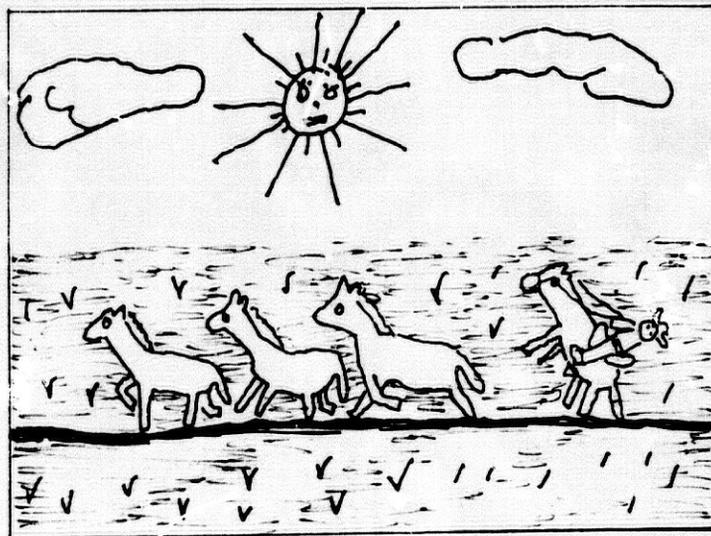


Figura 5-2-32.

Volvemos de nuevo al tema del tren, pero adaptado por este niño de diez años a esta variante espacial que ahora estudiamos. El concepto de franja de suelo expresado en esa banda marrón por debajo del raíl inferior, que sirve de línea

de base para los distintos vagones, hace que este dibujo esté presente ahora para ilustrar este concepto espacial que, en este caso, se completa con la inclusión de esa pantalla vertical de las montañas de fondo, es decir, con dos bandas de tierra posteriores. Bajo la banda marrón, otra verde, que completa el coloreado de la superficie inferior de la hoja, viene a confirmar que son también dos las bandas anteriores abatidas por el niño (fig. 5-2-33).

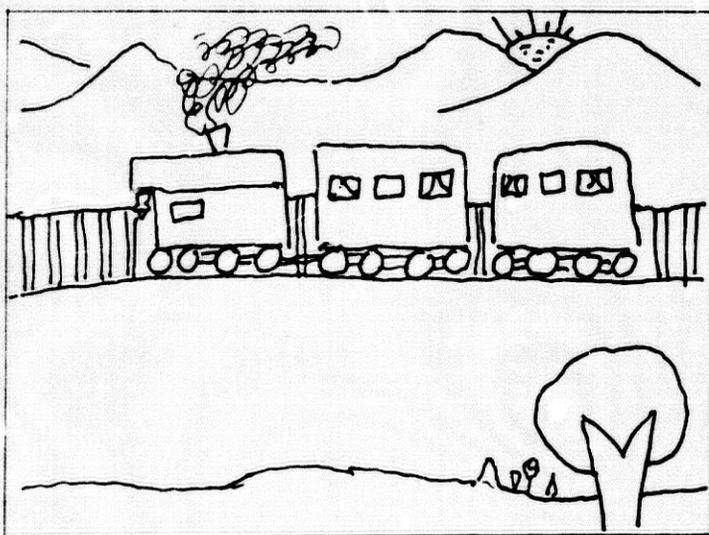


Figura 5-2-33.

Un concepto similar de espacio nos muestra el niño de cinco años que realizó el dibujo de la figura 5-2-34. En él, la banda anterior, coloreada de verde, es parcialmente tapada por el camino que conduce a la casa. Una banda verde, más oscuro, apoyada en la línea de base, representa una franja de suelo posterior, y una línea ondulada sobre ella, la superficie vertical de las montañas. El estereotipo inver-

tido de los pájaros es utilizado aquí para representar la hierba que crece en la banda de tierra anterior.

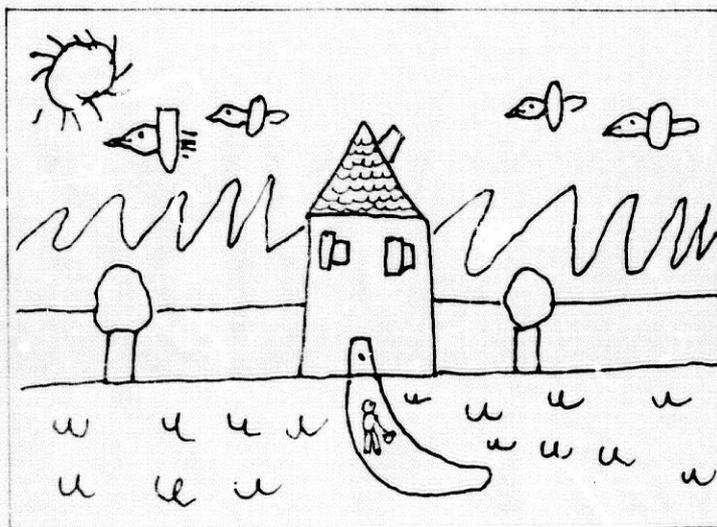


Figura 5-2-34.

No siempre, cuando el niño eleva la línea de base con una banda posterior, la franja inferior tiene el significado de suelo. En el siguiente ejemplo -figura 5-3-35- la banda inferior no se colorea, con lo que, aparentemente, tiene el significado de espacio vacío. La banda posterior coloreada de verde, sólo ocupa, en este caso, el espacio entre los árboles.

En este dibujo, un nuevo concepto, que será tratado más adelante, hace su aparición: la utilización de la línea superior de la banda, como una segunda línea de base.

Veamos, por último, un ejemplo -fig. 5-2-36- en que se utilizan seis bandas para definir un paisaje algo montañoso. Este niño de ocho años rellena las bandas con los si-

guientes colores que, en orden ascendente, son: verde, azul para el río, amarillo, marrón, violeta para las montañas, y azul para el cielo. Toda la superficie del papel aparece, por

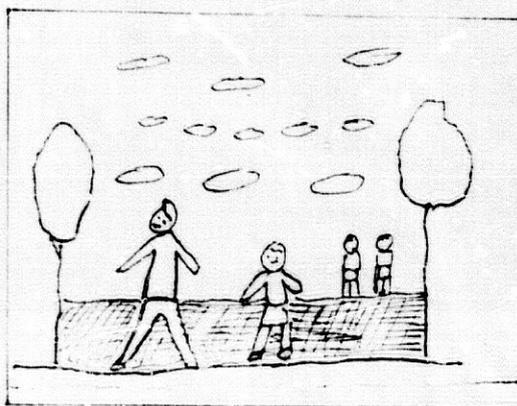


Figura 5-2-35.

tanto, coloreada. Las tres primeras bandas corresponden al espacio anterior a la línea de base, y el resto, al posterior.

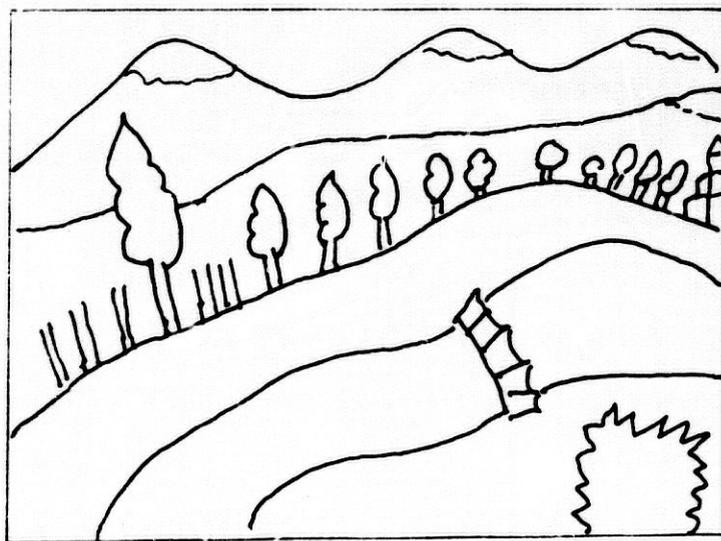


Figura 5-3-36.

5-3. FRAGMENTOS DE SUELO.

Junto a las pequeñas líneas de base que vimos en los dibujos infantiles en el estadio de génesis vertical del espacio, suelen aparecer también, bien sustituyéndolas o bien conviviendo con ellas, los fragmentos de suelo abatidos. Estos son, a veces, aún más precoces en su aparición que los segmentos de líneas de base.

En la medida en que esas pequeñas concreciones de suelo, que vienen a ser los fragmentos, son, para algunos niños, un elemento más a incluir en su dibujo, aparecen, en ocasiones, conviviendo con el resto de las primarias células figurativas dispersas sobre el soporte.

En la mayoría de los casos, los fragmentos pasan desapercibidos, debido a que sus formas orgánicas o poligonales coloreadas son, para el adulto, difícilmente identificables con ningún objeto conocido, pensando que se trata únicamente de formas gestuales arrastradas del período anterior sin ningún significado. Sólo cuando el niño incluye en

su interior alguna figura que lo identifique o, cuando más tarde vengan a yuxtaponerse a otras figuras por asociación de ideas, podrá ser ya reconocido

El fragmento sirve en principio al niño para establecer sus primeras relaciones espaciales entre elementos afines, aproximándose al árbol, a la flor o a otras figuras que lo necesiten. Sin embargo, lo más frecuente es su asociación con la casa para representar los caminos que conducen a ella (fig 5-3-1).

Esos primarios fragmentos de suelo pueden ser recuperados por el niño en períodos evolutivos posteriores, - cuando ya las bandas y las líneas de base se han consolidado en los dibujos infantiles- para resolver determinados problemas espaciales.

Son, en general, dos, las formas de adaptación que los primitivos fragmentos pueden adoptar en los dibujos infantiles en estos períodos:

a) No siempre, el niño que ya utiliza las bandas de tierra necesita dibujar una banda completa, sino que, en ocasiones, le es suficiente con una pequeña parcela para definir todo lo que pretende expresar en su dibujo.

b) En otros momentos, sin embargo, utiliza los fragmentos de suelo para complementar la línea de base o las bandas de suelo en su dibujo. Tanto esta forma como la ante-

rior serán estudiadas más adelante. Para llevar un cierto orden evolutivo, vamos a empezar por analizar la primera variante con un tema muy frecuente en los dibujos infantiles: el camino.

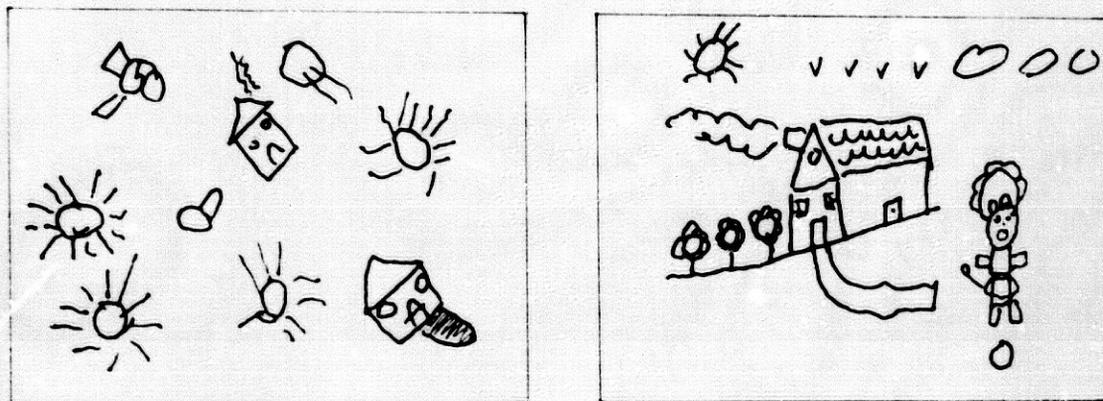
5-3a. EVOLUCION DEL CAMINO EN LOS DIBUJOS INFANTILES.

Los caminos que conducen a la casa nos van a ser de gran utilidad para comenzar a entender la evolución de los primarios fragmentos desde que nacen hasta su acoplamiento definitivo en un pleno espacio vertical.

El camino termina por unirse, como ya hemos mencionado, a la casa; a veces, antes de que las figuras adquieran la verticalidad (fig. 5-3-1). En este ejemplo, las casas, una de ellas con su camino, vienen a adelantarse en definición a la figura humana, todavía en estado embrionario. Junto a ellas, los soles se hacen ya presentes.

La figura 5-3-2 nos ofrece una nueva versión del camino abatido en un estadio algo más avanzado: se trata del tema "la ratita presumida" realizado por un niño de cinco años. El niño se encuentra aún en esa etapa de agrupación de elementos afines, aunque aquí la agrupación sea más amplia: flores sobre una pequeña línea de base que se aproxima a la base de una casa con su camino. El cielo parece estar ya implícito en el margen superior, teniendo en cuenta la proxi-

midad del sol, las nubes y los pájaros dibujados. Los dos únicos elementos que aún no han conseguido integrarse son: esa "personal" ratita y la moneda.



Figuras 5-3-1 y 5-3-2.

Cuando ya la línea de base o las bandas de tierra se hacen presentes en los dibujos infantiles, la casa con su camino tiene graves dificultades para integrarse en ellas. Tratamos ahora de analizar, con algunos ejemplos, ese proceso de adecuación en un integrador espacio frontal:

El mismo tema de la ratita, realizado por otro niño también de cinco años (fig. 5-3-3), nos ofrece una nueva versión del camino hacia la casa. En él, la línea de base implícita en el margen está casi a punto de poder relacionar todos los elementos de la composición: casa, rata y moneda se sitúan sobre ella; para las flores, se traza una pequeña línea de apoyo. Sólo la ratita y la casa con camino, por distintos motivos, no se acogen a ninguna línea de base. En el caso de la rata, el motivo debió de ser el escaso espacio

dejado entre las figuras que ocupan la línea de apoyo, pero, en el de la casita, es su ondulante camino abatido el que imposibilita el asentamiento sobre ella.

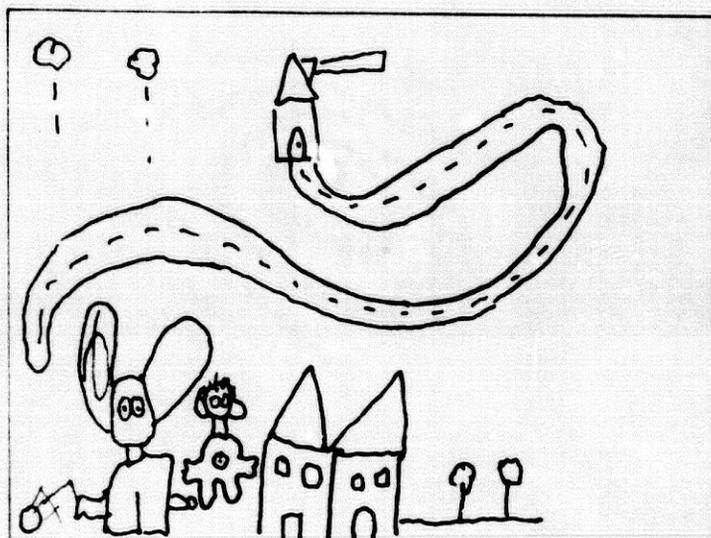


Figura 5-3-3.

En el dibujo de la figura 5-3-4, de una niña de cinco años, sobre el tema "cogiendo flores en el campo", una banda de suelo apoya ya a todas las figuras, excepto a la figura humana que coge flores y que parece estar preparándose para ello. Pese a esos factores de progreso espacial, la casa y su camino marrón, a semejanza del ejemplo anterior, permanecen suspendidos en ese espacio de nadie entre las bandas. El camino adquiere una pronunciada curva para impedir que la flor pueda ser tapada. Los dedos de la figura, por el mismo motivo, apenas rozan sus pétalos. Un cielo sin sol, representado por una franja azul, retiene en su interior a una banda de estereotipos de pájaros.

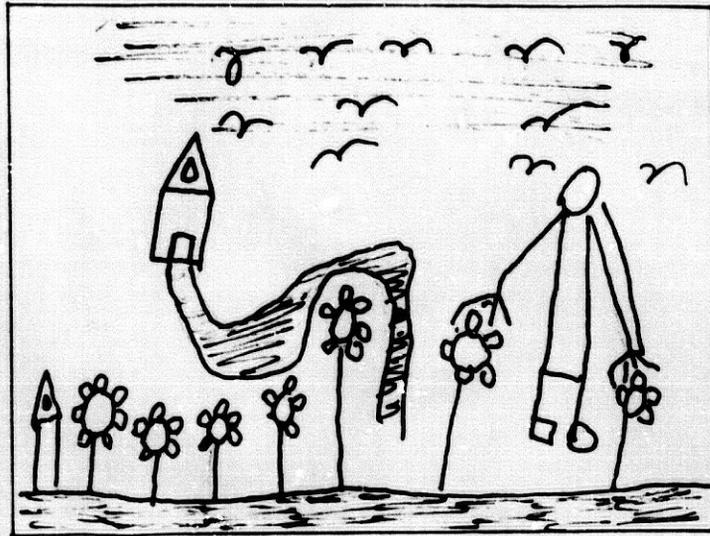


Figura 5-3-4.

Parecido concepto espacial posee el dibujo de la figura 5-3-5, si bien, aquí, el camino se convierte en un auténtico plano plenamente descriptivo de su recorrido: una bifurcación de él conduce a una piscina y otra, tras dos tramos de escaleras, llega "sorprendentemente" hasta la terraza alta de la casa.

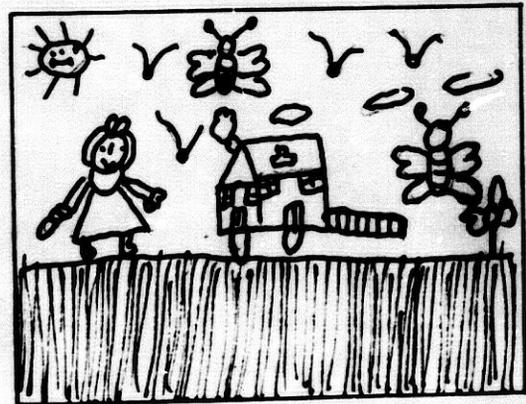
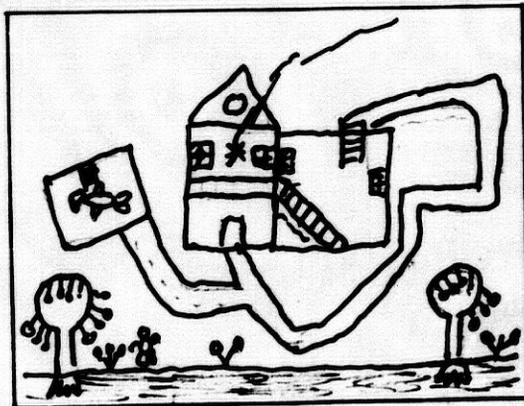


Figura 5-3-5 y 2-3-6

Esta incapacidad para adecuar la casa con camino a un concepto pleno de espacio vertical suele encontrarse también en dibujos de niños bastante más evolucionados como el que nos presenta la figura 5-3-6. Si bien, aquí, ambos elementos parecen, por su disposición, estar a punto de incorporarse a la banda de tierra.

La integración plena de casa y camino en la banda de tierra se lleva a cabo tras un período experimental de pequeños ensayos. Sin embargo, en muchos casos, esta integración es muy precoz. Las siguientes figuras nos muestran dos planteamientos bastante próximos a la solución del problema, pero algo distintos entre sí (figuras 5-3-7 y 5-3-8).

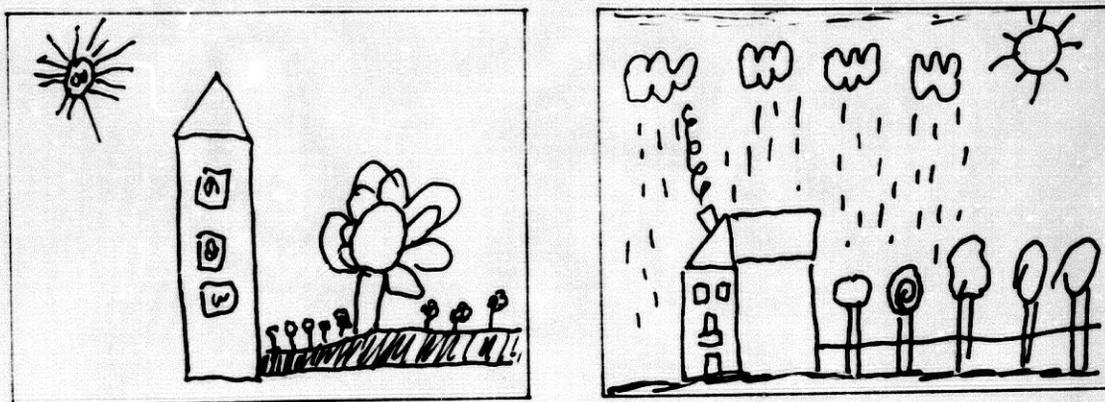
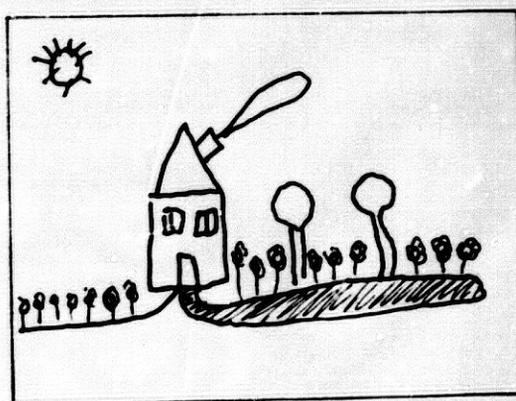
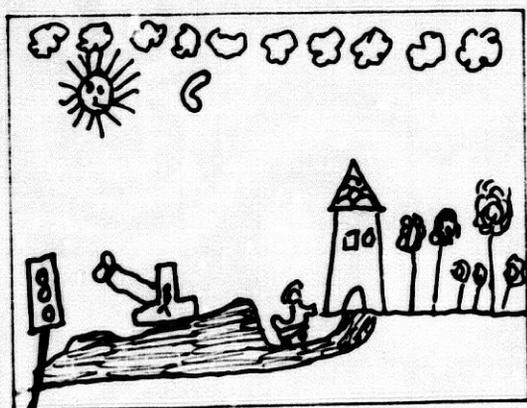


Figura 5-3-7 y 5-3-8.

En ambos dibujos, la casa se halla asentada sobre la línea de base implícita en un caso y trazada en otro. La solución para el camino, aún no integrado, se realiza en los dos dibujos de un modo parecido: considerándolo abatido en una banda superpuesta a la línea de base. La diferencia más

apreciable entre ambos dibujos radica en que, en un caso, es el margen superior del camino el que viene a cumplir la función de línea de apoyo, mientras que, en el otro, es la primitiva línea de base -línea inferior del camino- la que sigue sirviendo de asiento al resto de las figuras.

Otras dos variantes de tránsito hacia una adecuada solución espacial, nos las ofrecen los dos dibujos siguientes realizados por niños de cinco años. En el primero de ellos (fig.5-3-9), la casa se halla sobre una incompleta línea de base que sirve también de apoyo a una variada gama de flores. El borde superior del camino que sale de la puerta de la casa es utilizado para completar el fragmento de línea de base trazado en primer lugar. La segunda solución (fig. 5-3-10) es bastante parecida a la primera, sólo que, aquí, la posición de la casa es "algo más inestable", ya que sólo tiene en apoyo el borde inferior de la puerta.



Figuras 5-3-9 y 5-3-10.

Una concepción del camino como parte integrante de

la banda de tierra la encontramos, como otros muchos conceptos, en dibujos de niños de muy variada edad. Con lo que, una vez más, se confirma la teoría de la disparidad evolutiva en la plástica infantil. Los dos siguientes ejemplos son una prueba de ello; mientras que en el primer



Figuras 5-3-11 y 5-3-12.

dibujo (fig. 2-3-11), un niño de cinco años muestra una correcta adecuación del camino, en el segundo, de un niño de ocho años, el camino que conduce a la casa, en esa escena de D. Quijote y Sancho, no ha conseguido aún un pleno acoplamiento (fig. 5-3-12).

Tras ese período experimental que, sobre el camino que llega a la casa, hemos analizado, termina por imponerse su plena integración en la banda coloreada. Este último ejemplo que mostramos -fig. 5-3-13- pone fin a esa búsqueda. Es, por tanto, una muestra característica de total integración. Este dibujo, realizado por un niño de tan sólo siete años, muestra además una sorprendente relación natural del

tamaño de sus figuras.

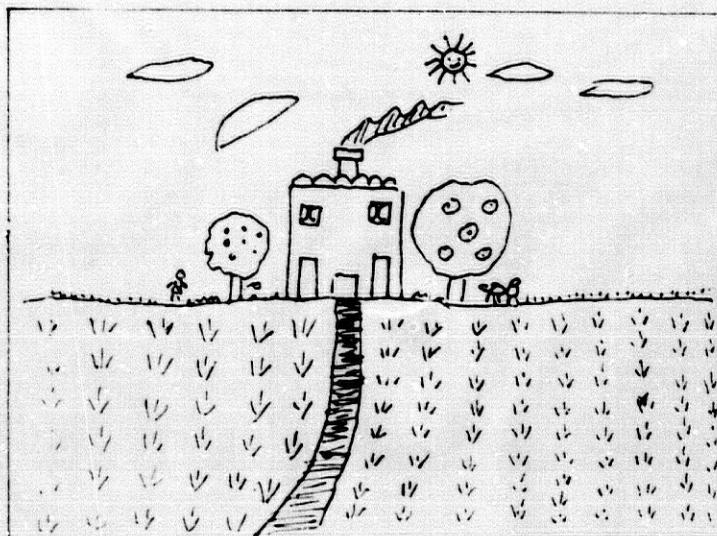


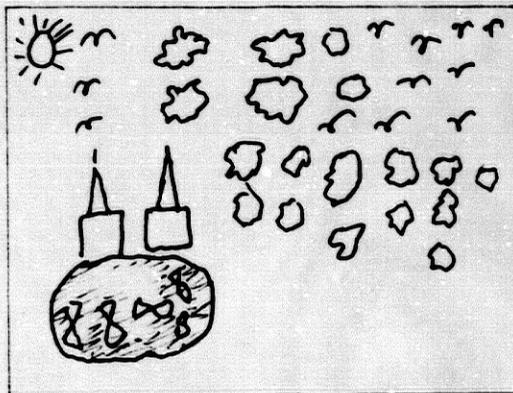
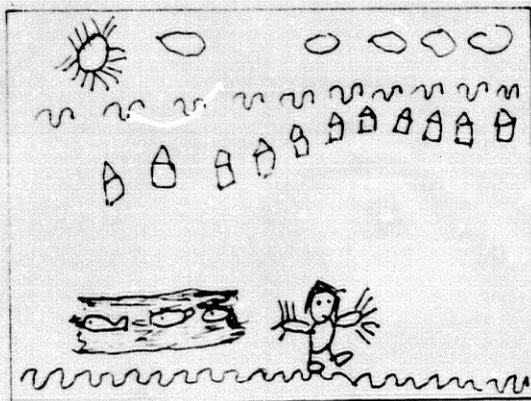
Figura 5-3-13.

5-3b. LOS FRAGMENTOS AISLADOS.

Bien por necesidades impuestas por el propio tema, bien debido a conceptos muy primarios del espacio vertical, el niño nos puede mostrar otras muchas variantes de fragmentos de superficie abatida además del camino ya analizado.

Los siguientes dibujos sobre el tema del mar son una prueba de esa segunda causa apuntada. En el primero de ellos, el niño representa el mar con un fragmento rectangular coloreado de azul que encierra en su interior unos peces.

Bajo ella, una extraña línea de base ondulada que, tal vez, represente la superficie del agua sirve de apoyo a una solitaria figura humana. Entre el cielo y el mar, además de esa hilera de pájaros bajo las nubes, una serie de "barcos-casa" parecen navegar sobre una implícita y ondulada línea de mar (fig. 5-3-14).



Figuras 5-3-14 y 5-3-15.

En el segundo dibujo -fig. 5-3-15- el fragmento de mar abatido tiene forma oval. Su superficie, que contiene varios peces, se colorea igualmente de azul. El contorno del óvalo es, a su vez, línea de apoyo para ese par de barcos de vela creados por la yuxtaposición de rectángulos y triángulos.

El mismo concepto de mar lo encontramos también en el siguiente dibujo de un niño de cuatro años (Fig. 5-3-16). Lo que pone de manifiesto ese carácter aglutinador de figuraciones afines que tienen los fragmentos de suelo en un primer estadio de la síntesis vertical del espacio. Estamos en

presencia de un concepto espacial claramente egocéntrico con todas las figuraciones dispersas y desorientadas sobre el soporte. Sólo el sol parece estar consolidando ya su natural posición. Sin embargo, en este dibujo podemos encontrar un primer síntoma de relación, precisamente, en ese rectángulo-mar que tiene en su interior un barco y algunos peces. Este fragmento de mar, al no estar coloreado, sólo pudo ser reconocido por su contenido. Cuando estos síntomas están ausentes, como ya dijimos anteriormente, su reconocimiento

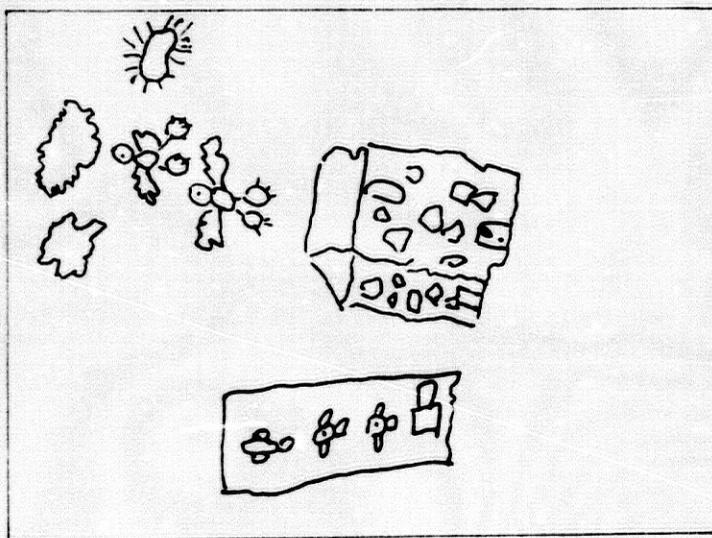


Figura 5-3-16.

puede hacerse imposible. Son también de interés esas figuras humanas, tal vez convertidas en pájaros por la magia infantil, a tenor de los extraños brazos-alas que brotan de la cabeza.

Esa misma función aglutinadora de algunas figuraciones parece cumplir en el dibujo de la figura 5-3-17 el

camino que conduce a D. Quijote, sobre ese personal caballo, hacia la lucha con los gigantes que creyó ver en los molinos. Es un dibujo de un niño de seis años con la línea de cielo claramente establecida, pero en el que la línea de base parece retrasar su presencia, si bien la horizontalidad de los árboles hace presentir su pronta aparición. El caballo en el interior del camino, al igual que el barco en el interior

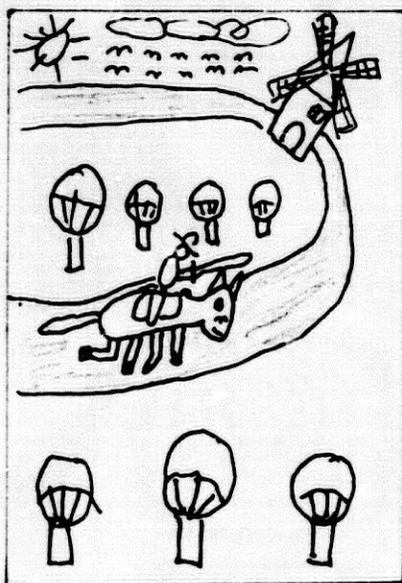


Figura 5-3-17.

del mar del ejemplo anterior o cualquier otro fragmento que presente figuras en su interior son, a este nivel, síntomas de ausencia de un concepto pleno de línea de base. Al adulto no muy experimentado en la materia, por el contrario, esta posición puede parecerle más evolucionada que cuando utiliza la línea de apoyo. Sin embargo, será bastante más tarde cuando esta ocupación de las superficies sea realmente una señal de evolución.

La figura 5-3-18 nos muestra también un fragmento de suelo nacido precozmente. Este trozo de suelo, sembrado de flores y con forma de semicírculo, ocupa más de la mitad inferior del soporte. Sobre la parte superior del contorno, a modo de línea de base, cinco figuras humanas encuentran apoyo en su horizontalidad.

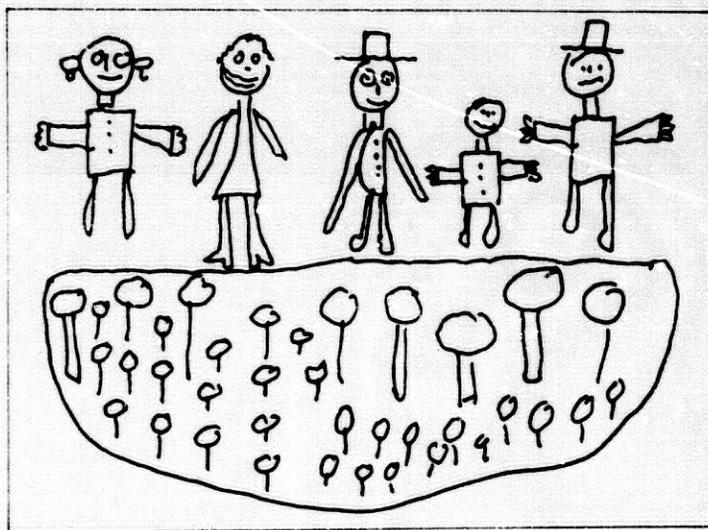


Figura 5-3-18.

No siempre es un solo fragmento aislado el que aparece en los dibujos infantiles, sino que, con cierta frecuencia, el niño utiliza varios sobre un mismo soporte, dándoles a cada uno de ellos una particular función.

En las figuras 5-3-19 y 5-3-20, podemos contemplar dos muestras de esta multiplicación de los fragmentos. En el primer dibujo son dos los empleados: uno de tierra, para situar a sus "personajes", y otro de mar, para dibujar su barco de doble velamen, lo, tal vez, sea un pez intentando

sacar la cabeza del agua?.

El segundo dibujo nos muestra un caso extremo de abundancia en fragmentos. Este niño, de tan sólo cuatro años, necesitó nada menos que de seis fragmentos de suelo para poder expresar, en su dibujo, todo lo que él quería contarnos, y de la manera más explícita. Cada uno de ellos fue creado con el cometido de dar cobijo a un determinado grupo de figuras. El niño parece haber conseguido, con ello, una cierta independencia para cada conjunto de seres de la misma especie.

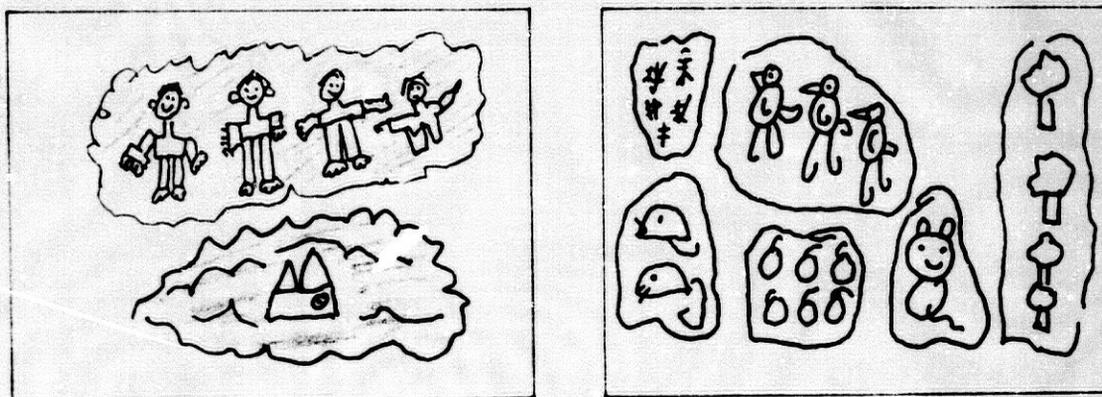


Figura 5-3-19 y 5-3-20.

Hasta ahora, sólo hemos tenido ocasión de ver fragmentos con distintas formas geométricas u orgánicas. Pero hay niños que, con un gran sentido decorativo, dan a sus fragmentos las más extrañas formas; la figura 5-3-21 nos muestra uno de estos casos. Este niño de cinco años "recupera" los antiguos soles de su etapa gestual no sólo para dibujar "verdaderos" soles, sino para crear también los

más encantadores fragmentos: uno, para incluir en él a sus figuras humanas, y otro que lo dejó deshabitado.

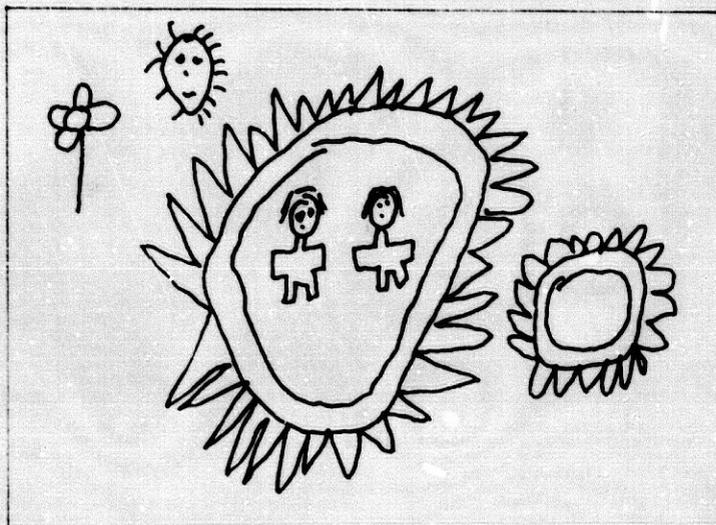
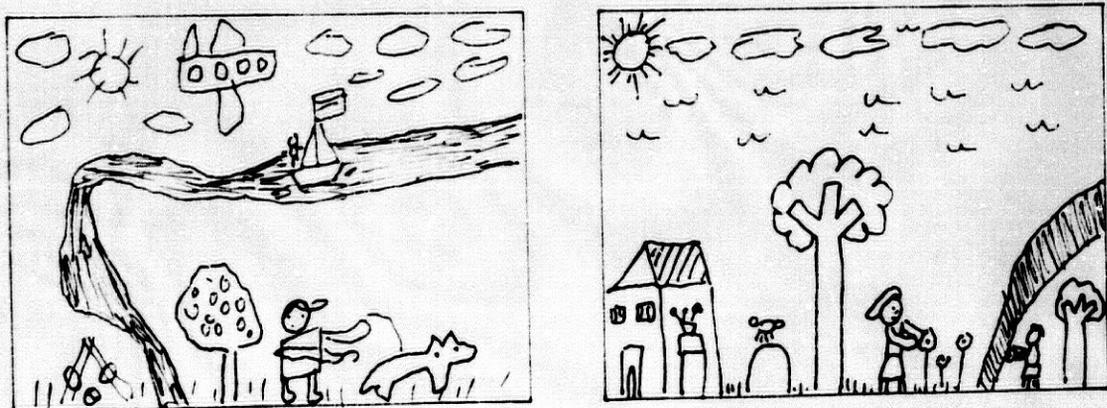


Figura 5-3-21.

5-3c. EL FRAGMENTO COMO COMPLEMENTO DE BANDAS Y LINEAS DE TIERRA.

Pretendemos estudiar ahora los fragmentos de suelo sobre bandas o líneas de base ya establecidas. Estos fragmentos abatidos surgen en cualquier período evolutivo a partir de que el concepto vertical del espacio se impone. Determinados temas parecen "obligar" al niño a incorporar en su dibujo elementos que sólo pueden hacerse evidentes mediante su abatimiento. Tales son los ejemplos que exponemos a continuación.

Los siguientes dibujos -fig. 5-3-22 y 5-3-23- nos muestran dos soluciones, algo distintas entre sí, a un mismo tema: "paisaje con río". El primero, de una niña de ocho años, y el segundo, de un niño de cinco. Los dos quisieron enriquecer su paisaje con la presencia de un río. Pero, en un espacio pleno de verticalidad, como corresponde a estos dos dibujos, el río quedaría reducido, al igual que ocurre con el suelo, a una simple línea horizontal, en este caso, implícita en el margen, con lo que su aspecto sería muy poco significativo. La solución para hacerlos más evidentes fue la misma en ambos dibujos: abatir noventa grados un trozo de la franja azul de río para, así, adecuarlos a la frontalidad del espa-



Figuras 5-3-22 y 5-3-23.

cio. El resultado es esa representación que nos ofrecen ambos dibujos: una franja azul que brota de la línea de base y que serpentea por encima de ella hasta quedar oculta por el margen lateral de la hoja, en uno de los dibujos, y la misma solución, aunque más simplificada, en el otro. En el primer

dibujo, un barco con un solitario tripulante navega por el río ocupando "por ocultación" el interior de la banda. No es necesario insistir en que este concepto de abatimiento o de multiplicación de puntos de vista esta sólo en nuestra mente; el niño lo único que pretende, en este caso, es dibujar un río de la manera más clara posible y de acuerdo con sus posibilidades.

Menos frecuente es la solución que este tercer ejemplo da al mismo problema -fig 5-3-24-. Al igual que en los dos anteriores, el niño utiliza una línea de base implícita que, en este caso, contiene un solitario árbol. Sobre ella, una franja coloreada de verde pone de manifiesto

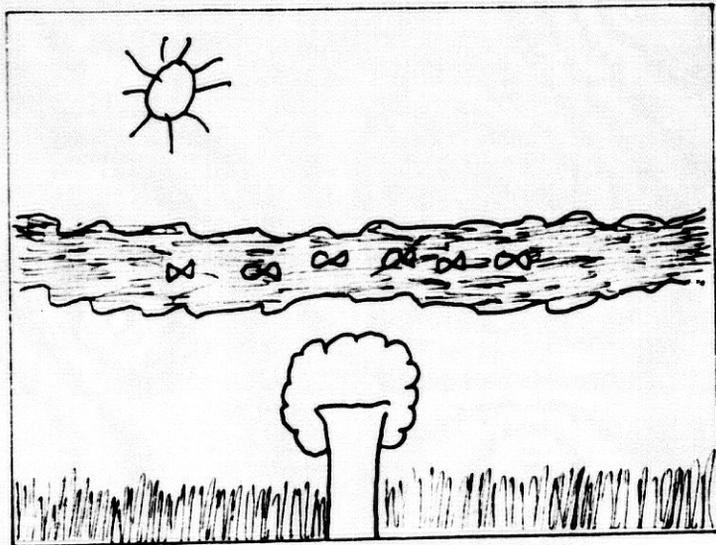


Figura 5-3-24.

una banda de suelo abatida. Esta banda pudo haberse coloreado de azul, variante que podemos comprobar en otros dibujos, con lo que la representación del río hubiera quedado plenamente

resuelta. Pero ello no ocurrió así, tal vez porque el niño quiso representar no sólo el río, sino también el prado verde. Por este motivo, una segunda banda azul, "flotando" paralela a la anterior, hizo su aparición sobre el soporte.

Ya vimos anteriormente cómo la línea de base podía ser compartida por mar y suelo. Sin embargo, no eran aquéllas las únicas soluciones que el niño podía utilizar, sino que, como nos muestra el siguiente dibujo de un niño de cinco años sobre un tema marino, pequeños fragmentos de suelo verde sobre una completa banda azul, a modo de pequeñas islas flotantes, pueden resolver también el problema (fig. 5-3-25).

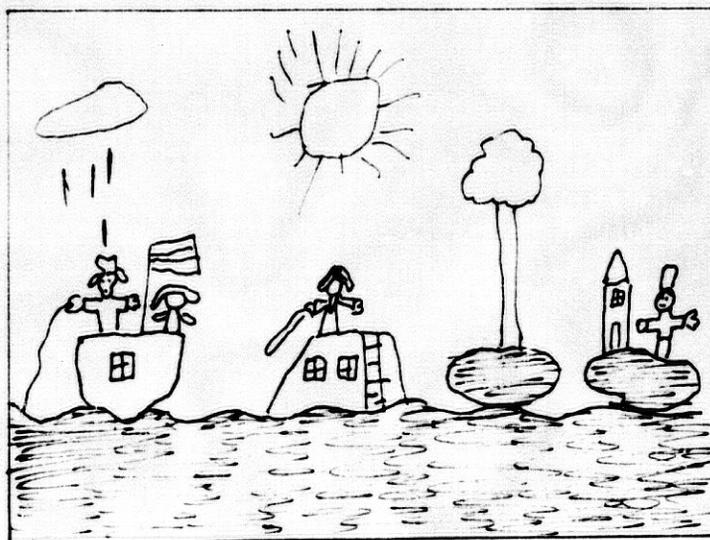


Figura 5-3-25.

Si un niño que utiliza la línea de base implícita quiere dibujar un grupo de pollos comiendo el trigo que su dueña le acaba de echar, puede que haga algo parecido a lo que vemos en la figura 5-3-26. El margen inferior del soporte

no parece ser suficiente para albergar a toda la pollada, ni el trigo derramado sobre la línea de apoyo sería claramente reconocible. Todo ello obligó al niño a utilizar un fragmento de suelo abatido para, así, expresar más claramente todos esos aspectos mencionados: los granos de trigo claramente representados sobre el suelo, la gallina que vigila a sus pollitos, y todos ocupando "por elevación" esta porción de suelo.

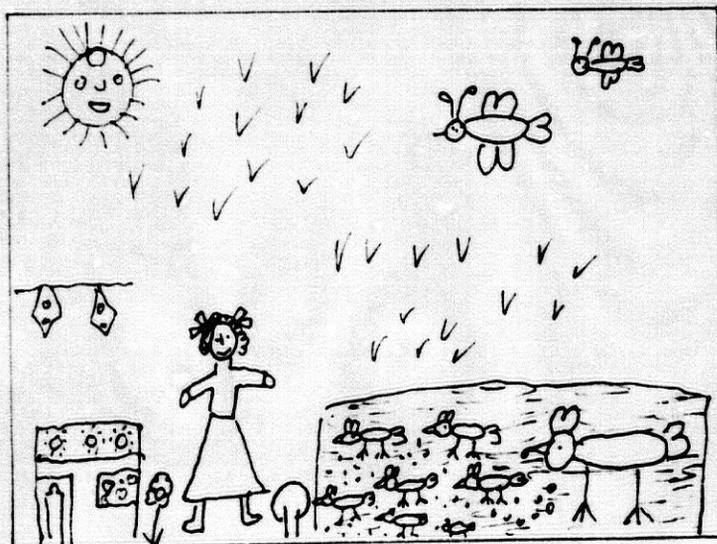


Figura 5-3-26.

El dibujo que ofrecemos a continuación de un niño de siete años -fig. 5-3-27- nos muestra un tema muy jaenero: "la recogida de la aceituna". Este dibujo lo traemos aquí no como homenaje -que se lo merecen- a los niños de Jaén que han colaborado para que esta tesis llegue a ser realidad, ni tampoco porque ofrezca un concepto distinto al anterior, sino por la causa que lo motivó. Se trata de un abatimiento

parcial que no se hubiera producido, si el niño que realizó este dibujo no hubiera sentido la necesidad de contarnos que las aceitunas no caen sobre el suelo, sino sobre una red que se utiliza para ello. De ahí que, y para que esto sea puesto de manifiesto, recurra al abatimiento de una pequeña banda de esta red sobre la cual la presencia de las aceitunas se hace, a su vez, más patente. Las figuras, "de un solo brazo", se dedican a las faenas propias: una arroja al suelo las aceitunas con una vara; mientras, las otras recogen el fruto arrodilladas en una extraña posición que, si bien es imposible adoptar, permite, sin embargo, que ninguna pierna quede

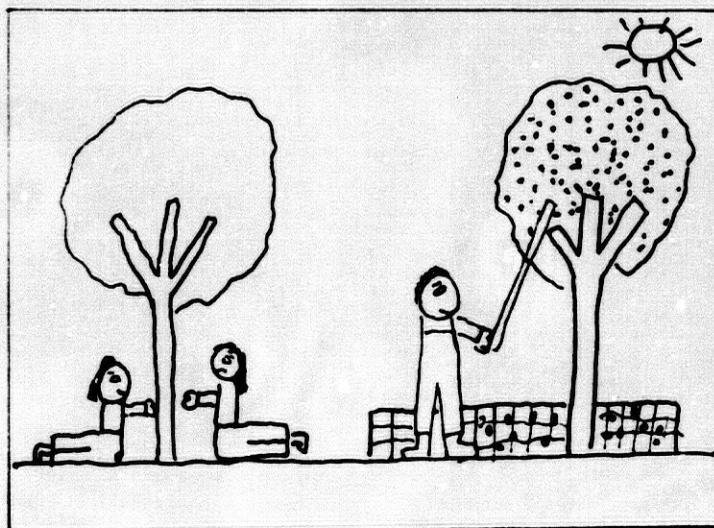


Figura 5-3-27.

oculta. En este dibujo, aunque la línea de base se ha desprendido del margen, la superficie de separación no se colorea.

En la figura 5-3-28, dibujo de una niña de seis años, sobre el tema "en la piscina", se nos ofrece un doble

abatimiento sobre una línea de base implícita . Sobre el margen, se apoya ese trampolín de doble altura y una figura sentada bajo una sombrilla que no llega a abrirse del todo. Para representar la piscina, el niño rellena de azul un fragmento triangular que se apoya en la línea de base y sobre el margen lateral de la hoja. En su interior, una niña nada "a la braza". Para poder representar otra figura que toma el sol sobre una toalla, el niño tuvo que abatir también un trozo irregular de suelo verde.

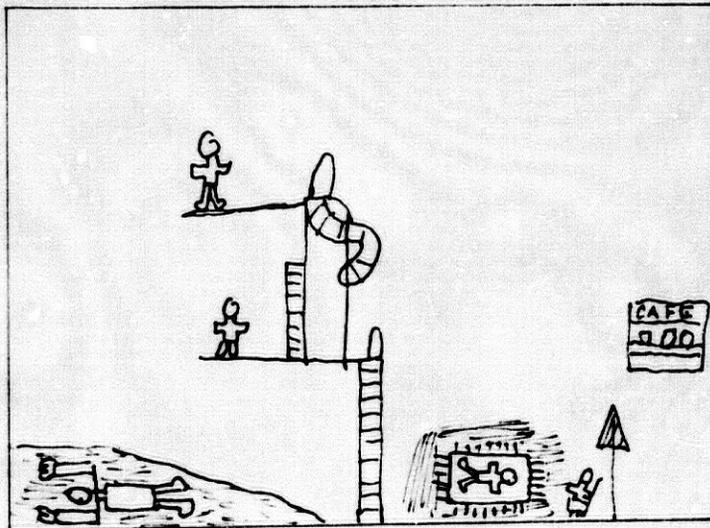


Figura 5-3-28.

Veamos, por último, un ejemplo -fig. 5-3-29- en que no son dos, sino tres, los fragmentos de suelo que el niño utiliza para definir más claramente el medio que rodea a sus figuras. Sobre una banda de suelo coloreada de verde se abaten: un pequeño lago, para así poder situar dos patos, un trozo de suelo verde, sobre el se plantan flores y, por

último, un fragmento de suelo marrón, para colocar sobre él un pequeño conejo.

Todas esas variantes de fragmentos de suelo abatidos que hemos tratado de analizar son, como hemos podido comprobar, generalmente ocupados por elementos figurativos, si bien el concepto espacial de ocupación ofrece dos versiones distintas en función del significado que para el niño tienen las figuras que lo ocupan. Analicemos estas dos variantes en el ejemplo de la figura 5-3-29. En un caso, el

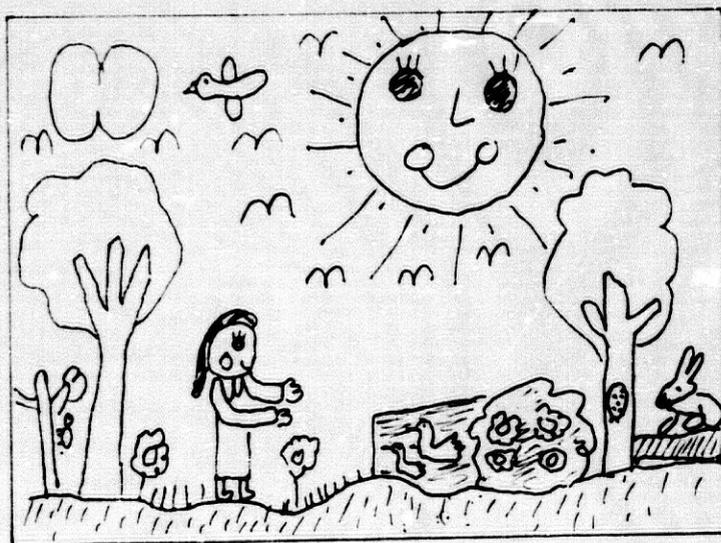


Figura 5-3-29.

niño piensa: "los patos están en el agua" o "las flores están en el jardín"; en consonancia con ese pensamiento, los patos y las flores ocupan el interior de ese fragmento de plano abatido, produciéndose, por "elevación" y "ocultación", una ligera apariencia tridimensional. En otro caso, el niño piensa: "el conejo está sobre el suelo"; de ahí que este animal

se ubique sobre el contorno del fragmento, que adquiere el valor de línea de base. Si este último concepto no se ha impuesto aún, es decir, si la línea de base no se ha hecho aún presente, las figuras suelen ocupar, como vimos anteriormente, el interior del contorno. Esa ocupación por elevación y ocultación que ofrecen estos fragmentos de suelo anticipa ya un concepto que se hará patente en estadios posteriores, previos a una representación en perspectiva, en que el niño termina por descubrir el plano.

5-4.- MULTIPLICACION DE LA LINEA DE BASE.

La utilización de varias líneas de base es un hecho frecuente en la plástica infantil. Generalmente, se las dispone superpuestas fraccionando el soporte en una serie de bandas horizontales, tantas como líneas de base incorpore el niño o con una más cuando la más baja no está contenida en el margen.

Lo más frecuente es la duplicidad de líneas de apoyo en ejemplos parecidos al que nos ofrece el dibujo de la figura 5-4-1 de un niño de siete años. Sin embargo, en ocasiones, al pequeño dibujante no le son suficientes ese par, sino que utiliza tres, cuatro o, incluso, más, de acuerdo con determinadas necesidades que el tema parece imponerle.

Estas líneas de base que ahora se multiplican suponen, para la plástica infantil, la incorporación de algunos aspectos nuevos, de los que pasamos a analizar aquéllos que, de una manera general, afectan a todas las variantes que la multiplicación de la línea de base puede

ofrecer:



Figura 5-4-1.

a.- La multiplicación de la línea de base es un útil recurso para la ampliación del número de figuras que se han de representar. Es, por tanto, un medio para hacer "más completo" un dibujo, para contar más cosas.

b.- Suponen, para el arte infantil, la incorporación -consciente en muchos casos, inconsciente en otros- de una primaria clave de representación tridimensional: "la elevación en el plano", planteamiento que trataremos de probar al analizar las diferentes variantes.

c.- Estas líneas de base que ahora se multiplican, consideradas aisladamente, cumplen las mismas funciones que fueron descritas anteriormente, si bien, en su conjunto,

generan conceptos muy diversos, que veremos más adelante

d.- La superposición de las líneas de base crea dos variantes en la concepción espacial infantil, aunque bajo diversos aspectos propiciados por el tema o por la peculiar creatividad de cada niño: multiplicación del espacio vertical pleno -es decir, del concepto tierra-aire-cielo- y formación de bandas de tierra coloreadas o sin colorear. Sin embargo, aunque son infinitas las variantes que la multiplicidad de líneas y bandas de tierra pueden generar tanto por su número, combinación o concepto, pasamos a estudiar aquéllas que consideremos más significativas

5-4-1.- MULTIPLICACION DEL ESPACIO VERTICAL.

Algunas veces, una línea de base no es suficiente para albergar todas las figuraciones que en un determinado momento ocupan la mente infantil. En estos casos, el niño no tiene ningún inconveniente en trazar, sobre la ya agotada, una nueva línea de tierra que le permita continuar su interrumpida narración gráfica; tal es el ejemplo que podemos ver en la figura 5-4-2, dibujo de un niño de seis años.

Tanto sobre la línea de base implícita en el margen como sobre la trazada por encima de ella, una franja azul de cielo, con su correspondiente sol, se hace presente confirmandonos, con ello, que se trata de una duplicidad de espa-

cios verticales plenos: la tricotomía tierra-aire-cielo se multiplica.

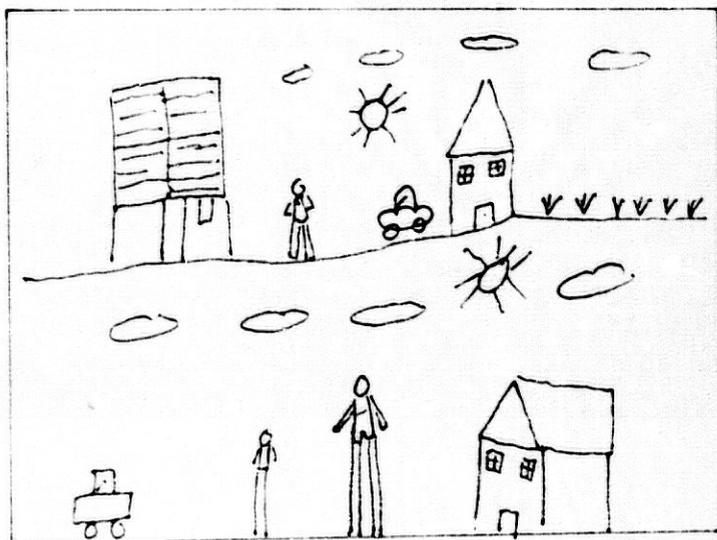


Figura 5-4-2.

Estas variantes en la multiplicación de la línea de apoyo, junto con otras que analizaremos más adelante, cumplen unas determinadas funciones en la plástica infantil: en ocasiones, el niño recurre a ellas para representar distintas secuencias temporales de un determinado tema, mientras que, en otros momentos, les pueden ser válidas para incorporar todos los variados elementos que una sola secuencia puede necesitar. La figura 5-4-3, dibujo de una niña de nueve años sobre el tema "un día de excursión", nos muestra esta última función.

Una línea de cielo implícita en el margen superior y otra contenida en la línea-tierra superior (que cumple esta doble función) se sitúan sobre ambos fragmentos del "discurso

gráfico". Ambos cielos poseen su correspondiente sol, nubes y unos sorprendentes pájaros-peces.

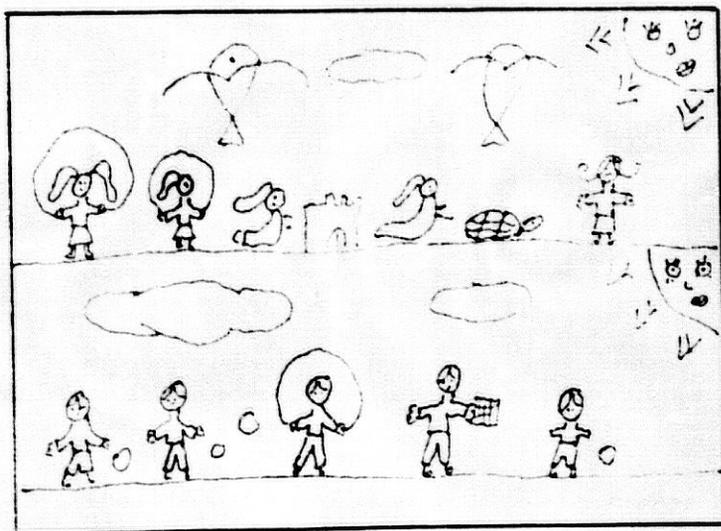


Figura 5-4-3.

La doble línea de base parece desempeñar también el cometido de separación de sexos: las niñas ocupan la línea-tierra superior, mientras que los niños se apoyan en la inferior.

La multiplicación de la línea de base como creadora de varios espacios plenos aparece muy tempranamente en algunos dibujos infantiles tal y como podemos ver en los dos siguientes dibujos de niños de cinco años. En estos casos, la nueva línea de base no pretende cumplir ninguna de las dos funciones expuestas anteriormente, sino que el niño parece utilizarla para "hacer un nuevo dibujo" (fig. 5-4-4) o, incluso, para repetir y consolidar así el ya realizado (fig. 5-4-5).

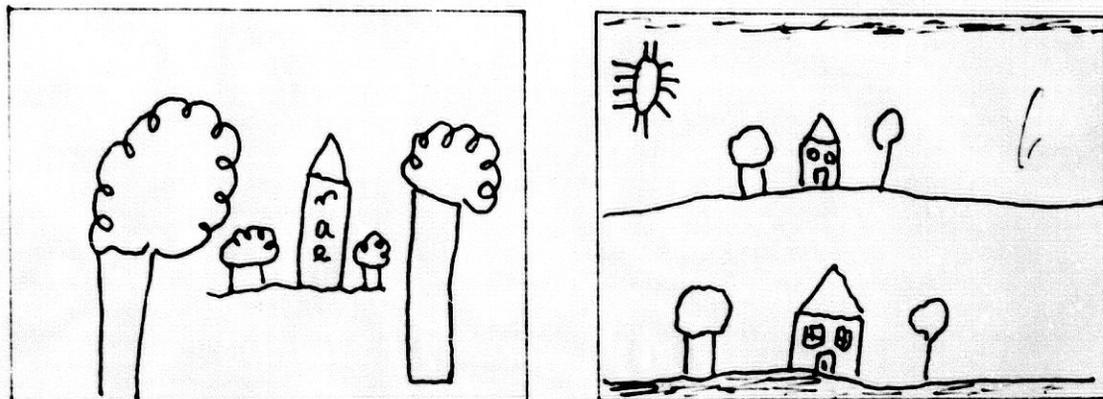


Figura 5-4-4 y 5-4-5.

Más precoz aún en esta duplicidad de líneas de base es el siguiente dibujo de un niño de tan sólo cuatro años (fig. 5-4-6). Cinco soles bajo un cielo de anchos barridos azules "pueden iluminar" tanto la línea-tierra superior como la inferior, debido a que éstas no aparecen completas.

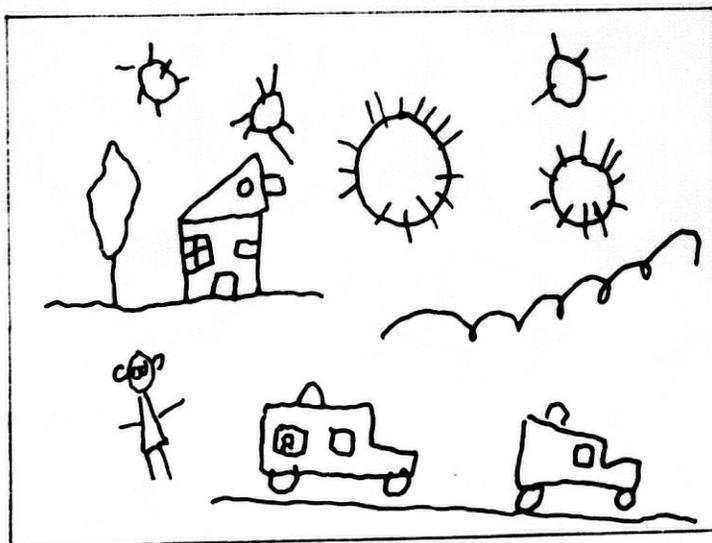
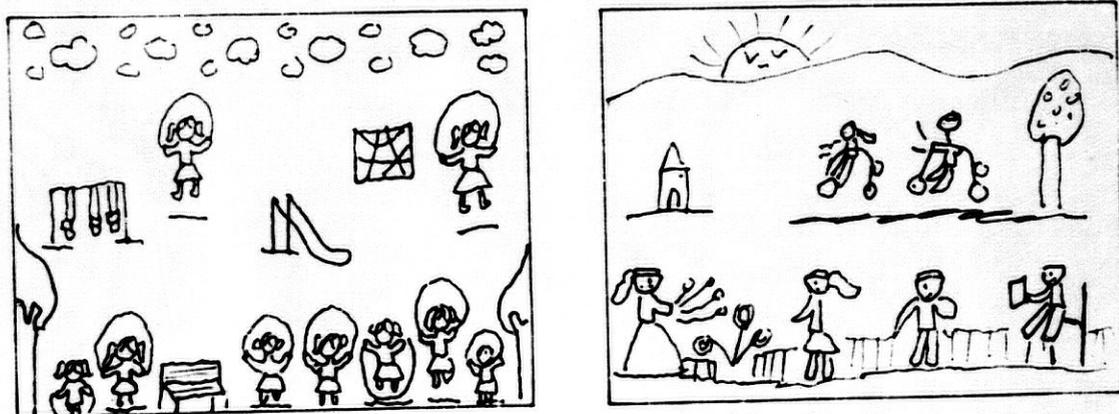


Figura 5-4-6.

Agotada una línea de base y necesitando contar más

cosas, el niño recupera ocasionalmente un concepto utilizado en su estadio anterior de génesis del espacio vertical, disponiendo las figuras que vienen a completar la "escena principal" suspendidas en el espacio, pero asignándoles a cada una de ellas su correspondiente línea de base en forma de pequeños segmentos (fig. 5-4-7)

Otras veces, sin llegar a hacerse completos, estos segmentos de línea de base se pueden hacer más largos para dar así cabida a un mayor número de figuras, tal fue el ejemplo que mostramos en la figura 5-4-6, y en el que hacemos ahora en la 5-4-8.



Figuras 5-4-7 y 5-4-8.

El niño puede utilizar, en esta duplicación de su línea de base, una variante que anteriormente denominamos "implícita". Tal es el ejemplo que mostramos en la figura 5-4-9, dibujo de un niño de ocho años. A los dos comensales sentados a la mesa, que no tuvieron acomodo sobre la línea de base del margen, se les sitúa sobre un hipotético fragmento

de línea-tierra "olvidado". Las dos figuras sentadas son un ejemplo de la síntesis formal del dibujo infantil: comparten su contorno con el asiento y el respaldo de la silla.

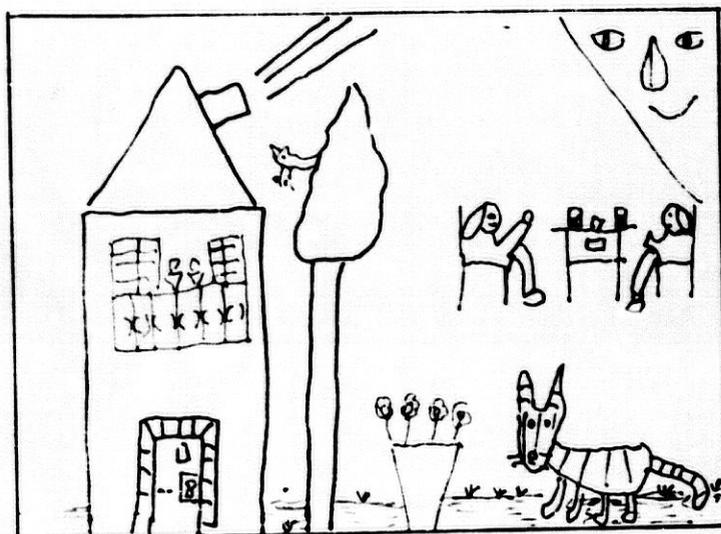
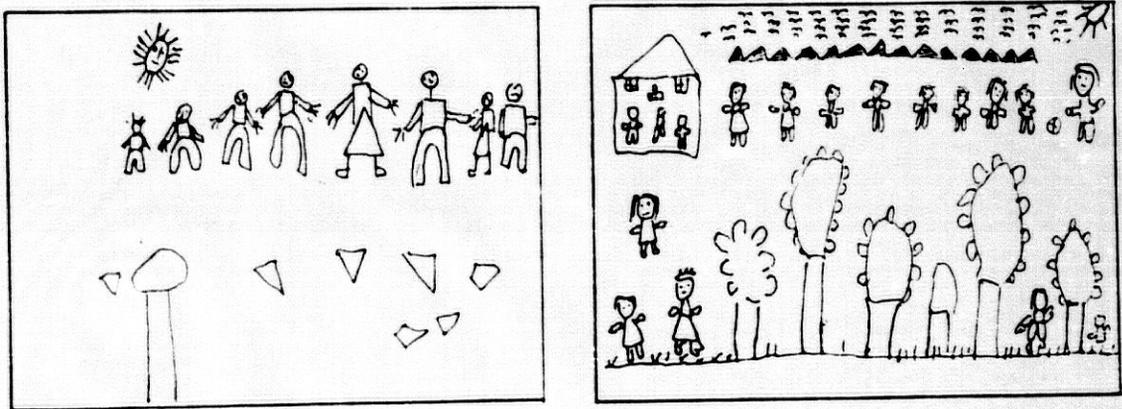


Figura 5-4-9.

Otras veces, como muestra la figura 5-4-10 y 5-4-11 -dibujos de niños de cinco y seis años respectivamente-, es una línea de tierra completa la que se supone implícita sobre la base de las figuras. La casi perfecta horizontalidad que adoptan en ambos dibujos, parece demostrar nuestra teoría que, por otra parte, ya fue expuesta al referirnos a las variantes de línea de base y en las que mostramos también un ejemplo anticipado de esta multiplicación con bases-base implícitas.

En los casos analizados, hemos puesto de manifiesto las variantes conceptuales más significativas. Hay otros muchos cambios formales de los que pasamos a ver al menos los

más significativos. Presentamos dos de ellos en primer lugar, tanto por la frecuencia con que aparecen en los dibujos infantiles, como porque son prueba de que la superficie de la hoja entre las líneas de base puede tener, para el niño, diversos matices conceptuales.



Figuras 5-4-10 y 5-4-11.

En el dibujo que mostramos (fig. 5-4-12), el niño pone en comunicación sus dos líneas de base mediante un camino expresamente trazado para ello. El dibujo nos muestra cómo dos figuras humanas descienden por esa estrecha "vía de comunicación", a modo de tobogán, hacia la línea de base inferior, mientras que una tercera parece estar preparándose también para lo mismo.

Un sentido similar de comunicación entre las líneas de base tiene el dibujo realizado por el hijo de cinco años de un compañero de la escuela (fig. 5-4-13). Como podemos ver, una extraña figura humana se asienta perpendicularmente sobre el margen lateral de la hoja. A requerimiento del

padre, ante tan rara posición de la figura, el niño comentó que se trataba de un niño que subía hacia la montaña. Tanto éste como el ejemplo anterior son formas de relacionar ambas líneas de base que demuestran que el espacio que queda entre ellas es una superficie "de nadie", y que, para hacerla transitable, el niño puede optar por los más sorprendentes recursos.

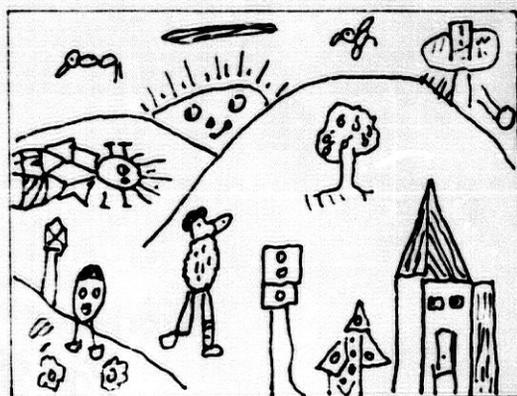
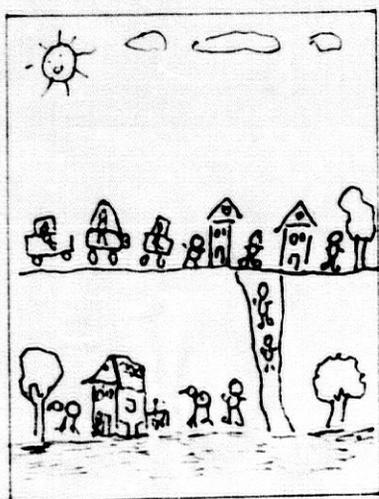


Figura 5-4-12 y 5-4-13,

Una variable funcional de la multiplicación del espacio vertical es aquélla en que la línea de base supletoria es utilizada para complementar la descripción del paisaje que sirve de entorno a sus figuras. El siguiente dibujo de un niño de seis años (fig. 5-4-14) nos ofrece uno de los recursos más utilizados en la plástica infantil con esta finalidad descriptiva: trazar una segunda línea de base sobre la que apoyar las montañas representadas generalmente mediante una línea ondulada o quebrada.

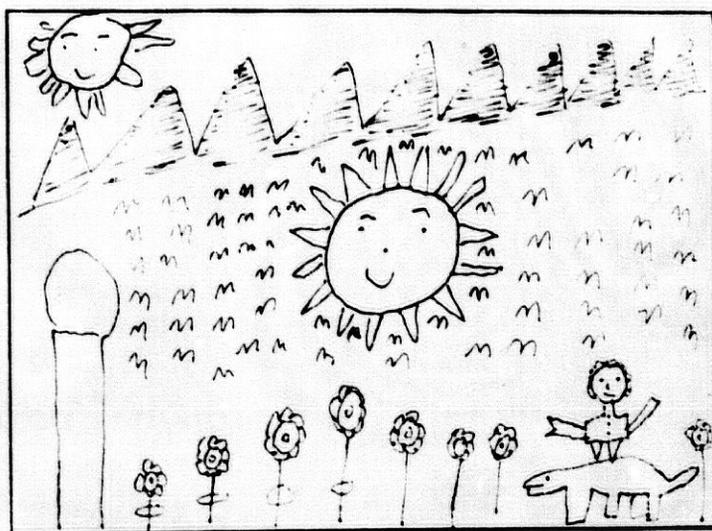


Figura 5-4-14.

En este dibujo, el terreno llano está representado por el borde inferior, y el montañoso, por una banda formada por la yuxtaposición de triángulos que se han coloreado de marrón. El terreno llano es el único que acoge, en este caso, a las figuraciones infantiles: flores, un árbol y ese caballo sobre cuyo lomo, a modo de línea de base, se sitúa el jinete. Sobre ambas líneas de apoyo, la presencia del sol nos demuestra que, también aquí, hay representada una duplicidad del concepto tierra-aire-cielo: dos fragmentos de espacios verticales plenos.

La presencia del sol, tanto sobre el terreno llano como sobre el montañoso, se da con escasa frecuencia en los dibujos infantiles. Lo normal es que éste sólo esté presente sobre la línea de base superior, tal y como podemos ver en ese "crisma de Navidad" realizado por un niño de 6 años (fig.

5-4-15).

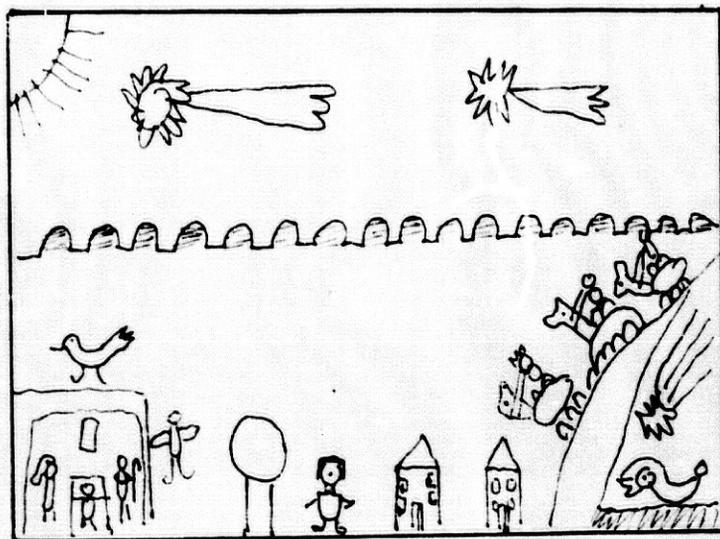


Figura 5-4-15.

En este dibujo, la franja montañosa adquiere esa singular forma de línea mixta. Sobre ella no sólo el sol, sino también dos estrellas de Navidad ocupan el espacio celeste. Todas las figuraciones se hallan en el espacio vertical inferior, unas sobre el margen -Portal de Belén, casas, etc.- otras -los tres Reyes Magos-, sobre un camino abatido, y, por último, ese pato que se sitúa sobre una pequeña banda azul. Si bien el sol no se muestra sobre la línea-base inferior, la presencia de esa tercera estrella de Navidad evidencia que estamos también ante un caso claro de duplicidad del espacio tierra-aire-cielo.

El mismo concepto se nos ofrece también en algunos dibujos en que el único sol representado no se dispone sobre la línea superior sino sobre la inferior, tal como muestra la

figura 5-4-16 correspondiente a un dibujo de una niña de siete años.

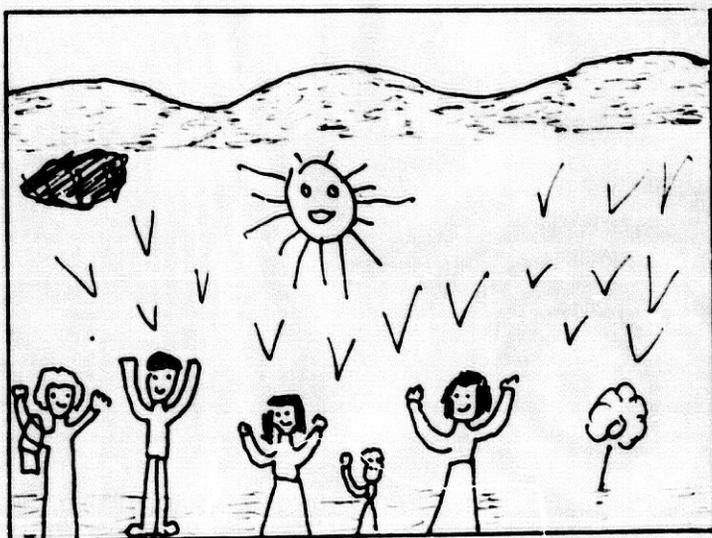


Figura 5-4-16.

En buena parte de los dibujos en que el sol no está presente por encima de la línea de base inferior, otros elementos que suelen "aproximarse al cielo" -nubes, pájaros, etc.- vienen a cubrir su ausencia para, tal vez, confirmar con ello este concepto que venimos analizando de multiplicidad de espacios verticales plenos. Los dos siguientes dibujos de niños de seis años (fig. 5-4-17 y 5-4-18) son un ejemplo de ello. En el primero, como suele ocurrir en algunas ocasiones, la línea de montañas está ocupada, aunque, en este caso, únicamente por ese solitario castillo sobre el que vuela un extraño pájaro que lleva consigo a una figura humana. El sol, como sucede en muchos dibujos, no aparece en ninguno de los dos espacios verticales, si bien la

luna está sobre el superior.

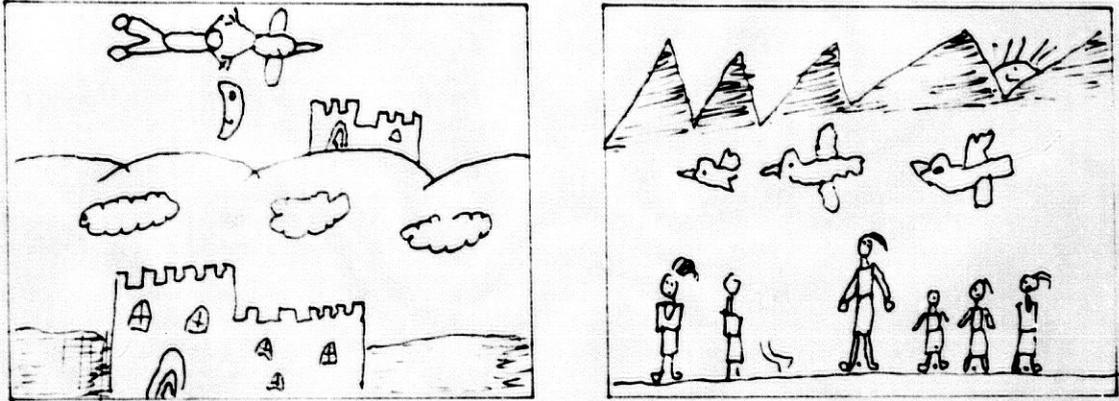


Figura 5-4-17 y 5-4-18.

En otra ocasiones en las que también el sol está ausente, ocupa su lugar un síntoma claro de cielo: la banda azul. Con ella, el niño pone de manifiesto, de igual modo, el duplicado de tierra-aire-cielo (fig. 5-4-19).

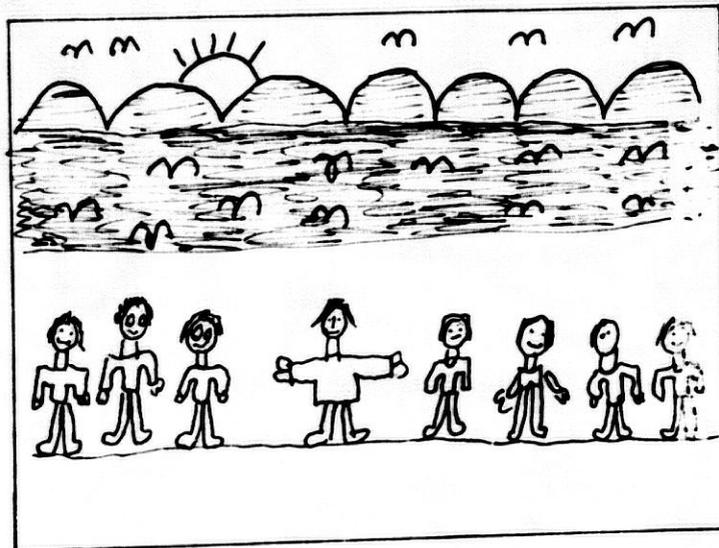


Figura 5-4-19.

La línea de montañas puede quedar incompleta al

igual que le puede suceder a la de suelo llano (fig. 5-4-20).

En este dibujo de un niño de ocho años, las dos líneas de base son montañosas, si bien la inferior contiene parte de terreno llano. La gran elevación de las montañas inferiores parece ser la causa de que la segunda línea de apoyo, también montañosa, no se muestre completa. Un único sol "parece ser suficiente" para iluminar todo el espacio plástico.

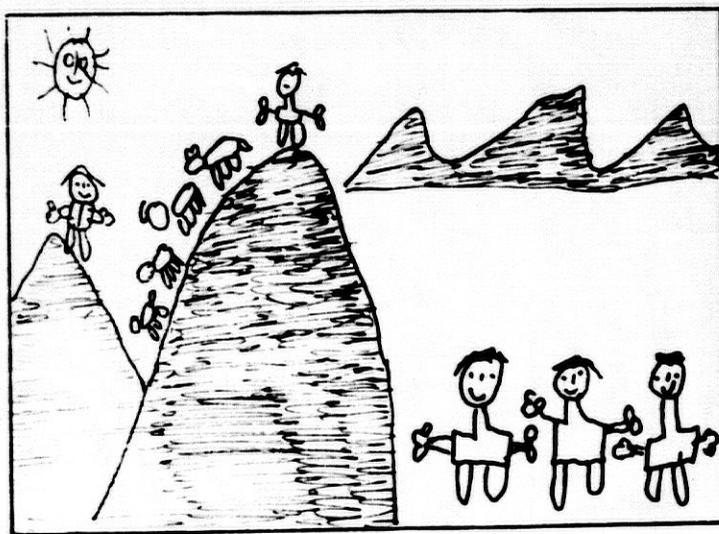


Figura 5-4-20.

En algunas ocasiones, estos aspectos funcionales que acabamos de ver sobre la multiplicación de la línea de base aparecen en un sólo dibujo (Fig. 5-4-21)

En este dibujo de un niño de ocho años, tanto la línea-tierra implícita en el margen como la trazada por encima de ella han sido utilizadas para dar asiento a todas las figuras que están presentes en la escena. Sobre ellas,

una línea de montañas completa la descripción del paisaje. El sol aparece sólo en el espacio superior, si bien, sobre la línea-base intermedia -en la que esa figura humana riega esa parcela de suelo abatida- varios pájaros parecen atestiguar ese concepto de espacio vertical pleno con su presencia en esa zona coloreada de azul. La ausencia de síntomas claros que lo testifiquen hace que la primera banda pueda ser interpretada bajo otro concepto, que será analizado posteriormente: la franja de suelo sin colorear. En este dibujo, el niño ocupó el interior del contorno de las montañas con una serie de árboles

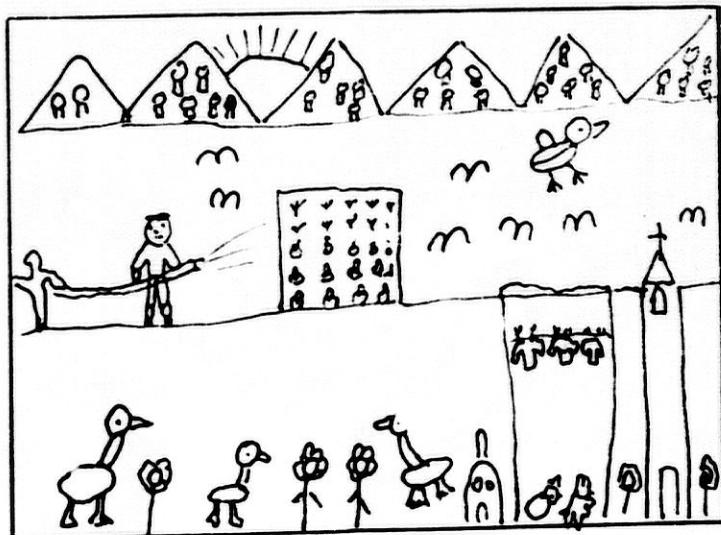


Figura 5-4-21.

El principio de elevación en el plano se pone de manifiesto, sin la menor duda, en todos los casos en que las líneas montañosas aparecen por encima de otras líneas de base, aunque, lógicamente, de una forma incipiente. El hecho

de que siempre se dibujen en la parte superior del soporte parece confirmar que el niño está expresando con ellas el siguiente pensamiento: "... y allí arriba, las montañas lejanas". Este concepto parece estar también presente, en algunos dibujos, en el primer aspecto analizado: cuando no son montañas lo representado en la línea o segmentos superiores, sino terreno llano. En estos casos, si bien algunos niños así parecen confirmarlo con su comentario, sólo hay un dato objetivo que parece probarlo: el hecho de que las líneas superiores de montañas sean, para muchos niños, tan precoces en su aparición como las de suelo llano. Con ellas, pensamos que comienza a estar presente en el pensamiento infantil, aunque todavía de una forma primaria, el germen del principio de elevación.

Parece lógico pensar que el principio de elevación requiera un previo descubrimiento del plano sobre el que elevar las figuras. Sin embargo, y esto hemos tenido ocasión de comprobarlo en muchas ocasiones, la lógica del adulto poco o nada tiene que ver con la del niño, al menos en lo que se refiere en su expresión plástica. El niño, podemos decir, se anticipa con una elevación "muy particular" de sus figuras, para así, cuando el plano sea descubierto, poder ocuparlo por elevación tal y como hace el adulto en sus representaciones en perspectiva. Mientras tanto, dado que el plano sólo se hace presente en una línea de base, ésta se eleva en altura empezando a significar en la mente del niño un terreno más

alejado que otra que esté por debajo de ella.

Pese a este intento de representación tridimensional, el dibujo infantil no pierde ni un ápice de su planitud: no existe ninguna objetivación de una tercera dimensión. Aparentemente nada ha cambiado, sólo que, con dos líneas de base de igual apariencia que las que hace solitarias sobre el soporte, el niño puede representar dos posiciones extremas: lo próximo y lo lejano. Pero todo ello, y esto es lo "mágico" del arte infantil, sin contravenir las leyes bidimensionales del soporte.

El hecho de que estas dos variantes de la mutiplicación de la línea de base aparezcan, como ya mencionamos, muy precozmente en algunos niños nos hace pensar que no suponen, en estos casos, un concepto más evolucionado que el de la simple línea-tierra, sino que se trata de un recurso más que el niño puede utilizar ocasionalmente en algún dibujo en particular. Por lo que el niño no sería plenamente consciente de ese aspecto tridimensional apuntado.

El siguiente dibujo nos ofrece un caso precoz de duplicidad en la línea-base (fig. 5-4-22). Las figuras humanas, sin haber adquirido aún la verticalidad, pretenden instalarse en esas líneas de base preparadas para ello. Sobre una de ellas se hallan asentados dos fragmentos de suelo: una carretera, para "asegurar" la circulación de su coche, y otro de mar o río, para "refrescar" a una de las figuras.

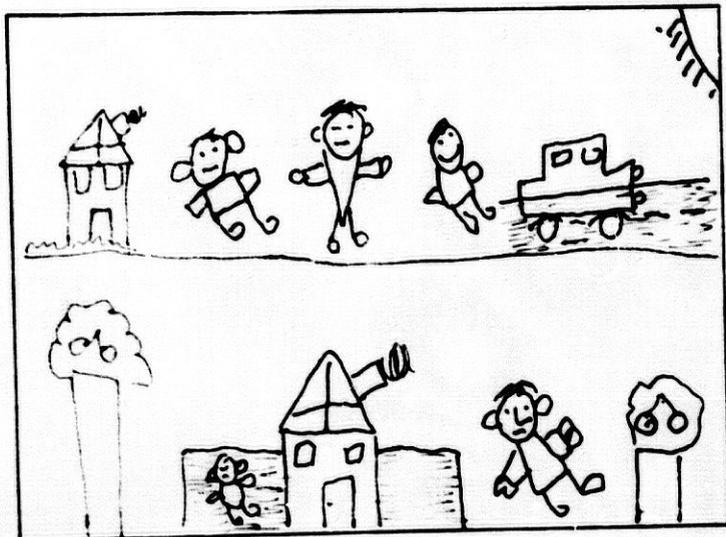


Figura 5-5-22.

Este dibujo nos ofrece además un hecho frecuente y ya anticipado: la ausencia sobre la línea-tierra inferior de todo síntoma de cielo. Cuando esto ocurre, el concepto espacial que esa banda inferior puede tener se presta, en buena parte de los casos, a muchas dudas. La causa de esta duda radica generalmente en que nunca podemos saber con certeza si ese espacio en blanco entre las dos líneas significa el aire entre cielo y tierra o, por el contrario, representa una banda de suelo abatida que, por distintos motivos, el niño no coloreó. Teniendo en cuenta además que a muchos niños, aun disponiendo del material adecuado, les cansa colorear superficies de una cierta amplitud, algunos dibujos de este tipo podrían ser incorporados al concepto espacial que vemos en el siguiente apartado.

Por último, por lo que a multiplicación por líneas