

de base se refiere, traemos un ejemplo (fig. 5-4-23) no porque añada ninguna novedad a lo ya analizado, sino por la abundancia de líneas de apoyo utilizadas por esta niña de diez años en su dibujo. Son cuatro las líneas de base empleadas, las cuales crean otras tantas bandas que, aún sin colorear, corresponden claramente a cuatro franjas de suelo que complementan la tricotomía tierra-aire-cielo de la franja superior. Ello pone de manifiesto la complejidad espacial que pueden adoptar algunos dibujos ante el deseo de su autor por describir todo lo que un determinado tema le plantea. En éste se pueden observar además algunos fragmentos de suelo abati-

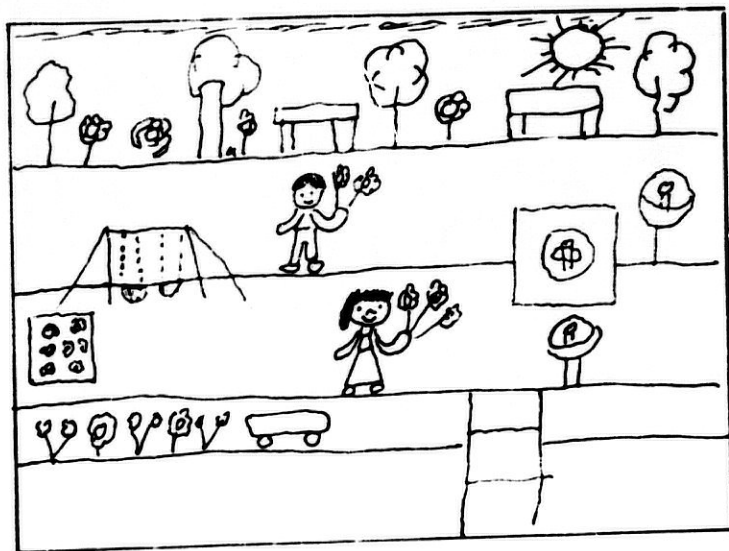


Figura 5-4-23.

5-4-2. MULTIPLICACION POR BANDAS YUXTAPUESTAS.

La multiplicación de la línea de base estaba ya, en cierto modo, implícita en el concepto de bandas de tierra, si bien, sólo cuando las líneas límites superior e inferior de esas bandas son ocupadas por las figuraciones infantiles, adquieren el valor pleno de líneas de base.

La forma más simple que esta nueva vertiente multiplicadora de líneas-tierra puede ofrecer se produce cuando las figuras infantiles deciden ocupar ambos límites horizontales de la banda coloreada, vista en su momento, que se apoyaba en el margen inferior del soporte.

Cuando se ocupan ambos márgenes de la banda, como ocurre en la figura 5-4-24, el significado que dabamos de plano anterior o posterior, lógicamente, desaparece. Por otra parte, al ser tapada parcialmente dicha banda por las figuras que ocupan la línea de base inferior y entrar en juego el "principio de elevación", la apariencia que estos dibujos ofrecen a nuestra vista es la de una superficie en perspectiva ocupada sólo en sus límite más próximo y, en el más lejano: una forma parcial de perspectiva creada por la mente infantil. Sin embargo, aunque ésta sea la impresión que algunos dibujos de este tipo parezca ofrecernos, la realidad es bien distinta, ya que el niño no ha conseguido aún desprenderse del concepto de frontalidad que expusimos al tratar estas bandas de tierra. Pese a ello, podemos decir

que, con esta ocupación de los límites de las bandas, con esta "personal perspectiva", el niño empieza a poner en su dibujo los cimientos de una futura representación visual.

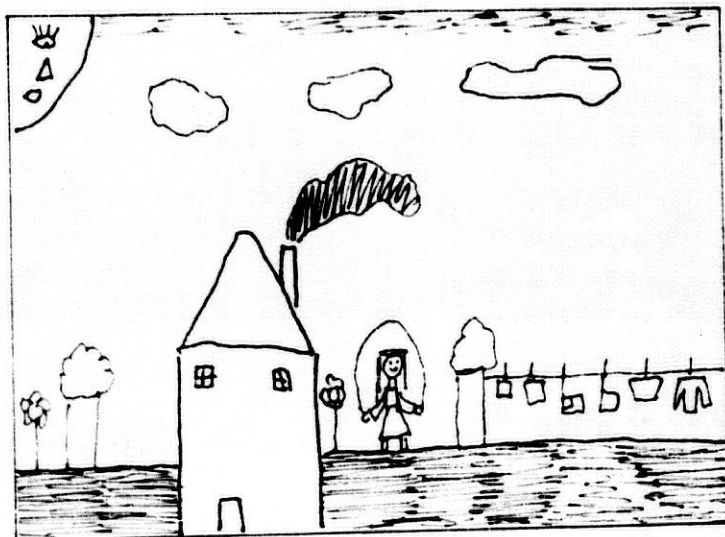


Figura 5-4-24.

Ejemplos como los que vemos a continuación y como otros que veremos más adelante nos demuestran que la banda de tierra sigue siendo todavía, para el niño, una franja de suelo "a vista de pájaro" abatida hasta hacerla coincidir con la verticalidad con que es concebido el espacio.

En este primer dibujo (fig. 5-4-25), la niña de seis años que lo realizó pudo evitar la ocultación abatiendo sólo el fragmento de suelo entre los dos árboles que se asientan en la línea de base inferior. Este fragmento de suelo contiene una estrecha franja verde en la parte superior sobre la que crecen unas flores y, ocupando todo el resto de la franja, una piscina que, por su forma rectangular, parece

estar contemplada a "vista de pájaro".

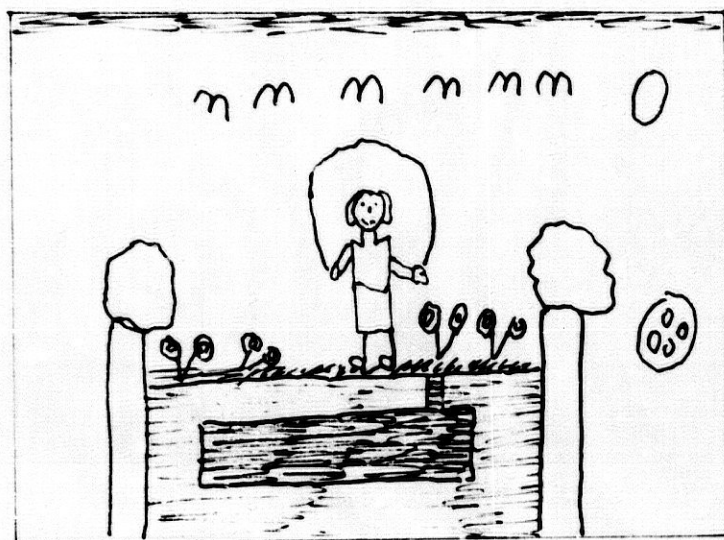


Figura 5-4-25.

Lo mismo ocurre con el río del siguiente dibujo (fig. 5-4-26) realizado por una niña de siete años, sobre cuyo margen superior (a modo de línea de base), camina una niña que parece dirigirse hacia el puente que, al igual que la piscina anterior, conserva su auténtica forma rectangular, ya que "esa extraña perspectiva del adulto", que más adelante irrumpirá en su dibujo, no ha podido aún deformar.

La figura 5-4-27, dibujo de una niña de nueve años, nos ofrece el mismo tema de algunos anteriores: "saltando a la comba", con la diferencia de que la cuerda se dibuja ahora en el momento en que se encuentra en el suelo. Este dibujo nos ofrece un concepto de espacio similar al de los anteriores, si bien hay un detalle en él que enseguida nos llama la atención: esa icongruencia u olvido en completar la banda

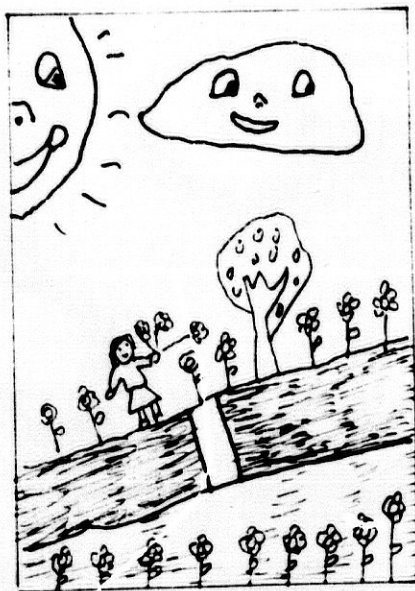


Figura 5-4-26.

coloreada de suelo. Sin embargo, no es incongruencia ni olvido lo que esta niña nos plantea en este caso, sino una plena adecuación del dibujo al pensamiento de su autora. Los nueve años que tiene no le han hecho olvidar que "las cosas están en el suelo" y que el suelo, en su dibujo, es una línea, de ahí que todas las cosas, incluso la larga cuerda, deban apoyarse en la línea-tierra. La propia banda de tierra se interrumpe por dos motivos fundamentales: evitar la ocultación y definir más claramente la posición de la comba sobre el suelo. Por otra parte, la franja verde es también "una cosa" y como tal ha de apoyarse sobre la línea-tierra, aunque eligiendo la posición en que su forma es más clara: la vertical.

La segunda línea de base -límite superior de la banda- es ocupada por una figura que realiza el mismo juego. Por el tamaño con que esta niña ha sido dibujada, su autora



Figura 5-4-27.

parece haber tomado ya consciencia de la clave de "reducción de tamaño con la distancia".

Todo lo expuesto nos lleva a pensar que si alguna "incongruencia" existe en este dibujo, como todos los que nos ofrecen los niños en esta etapa que estudiamos, es la coexistencia en un mismo plano vertical de formas (la franja de tierra en este caso) correspondientes a un plano horizontal.

Otro dibujo con tema similar -pero de una niña de siete años- nos confirma igualmente este concepto antes apuntado (Fig. 5-4-28). Una de las figuras representadas está también jugando a la comba en solitario, y dibujada en el momento en que la cuerda se apoya en el suelo. La problemática espacial que se le plantea al niño es parecida a la del ejemplo anterior, y también es parecido el modo de resolverlo, creando por encima de la cuerda no un espacio vacío como

en el ejemplo anterior, sino diferenciándolo con su color amarillo de su entorno; éste debe de ser el color del aire para esta niña.

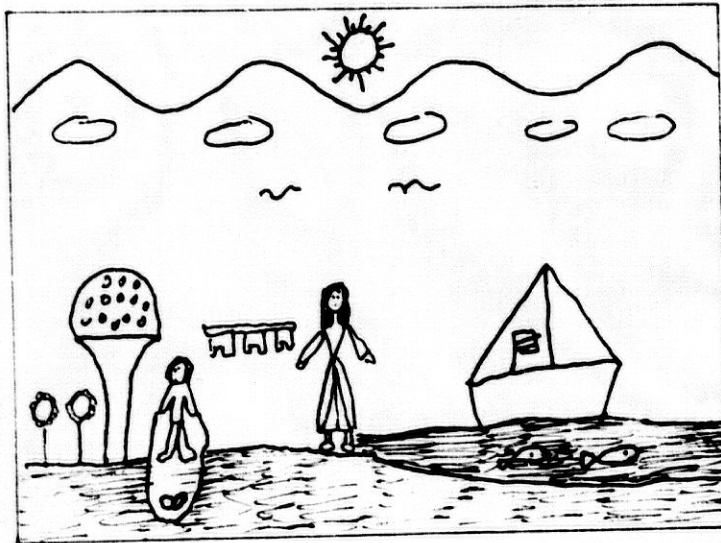


Figura 5-4-28.

Se trata de un dibujo con tres líneas de base, híbrido entre el concepto que expusimos en el capítulo anterior (multiplicación de tierra-aire-cielo) y éste, que hemos comenzado a estudiar, de ocupación de los márgenes de las bandas. Una banda coloreada de verde y apoyada en el margen inferior es la que crea, en este dibujo, la primera línea de base sobre la que se apoyan dos figuras humanas, un árbol y unas flores. Un fragmento de banda azul de mar viene a superponerse a la anterior, dando lugar a una nueva línea que sirve de base a ese barco velero. Por último, sobre una franja azul de cielo con nubes y pájaros se asienta una tercera línea de base de forma ondulada, representando las

montañas y, sobre ella, un "falso cielo" de color marrón con un resplandeciente sol.

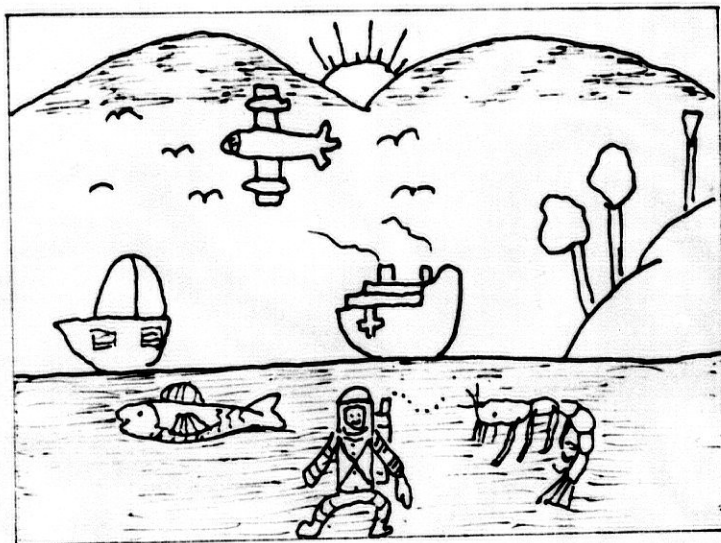


Figura 5-4-29.

No siempre es una banda de tierra la que da origen a la doble línea de base; una banda-mar también puede dar lugar a ello. El siguiente dibujo (fig. 5-4-29) es uno de los escasos ejemplos en que la línea inferior -implícita en el margen- de una banda de mar sirve de apoyo para las figuras. Generalmente, los seres instalados en la banda-mar son pulpos, peces, cangrejos, etc., y, por lo tanto, se dibujan flotando en el líquido elemento. Pero, en este caso, el niño representa también un detallado buzo que camina por el fondo del mar. Un fragmento de montañas y una banda completa de ellas más lejana completan las cuatro líneas de base de este dibujo.

Presentamos ahora dos dibujos (Fig. 5-4-30 y 5-4-

31) de esos que, en el capítulo anterior, consideramos dudosos en cuanto a su concepción espacial. Representan dos temas frecuentes en la plástica infantil: el primero de ellos (del que, para mayor detalle, sólo ofrecemos un fragmento) nos muestra, al igual que los anteriores, una franja-base sin colorear. No hay sol, lógicamente, encima de la línea de base

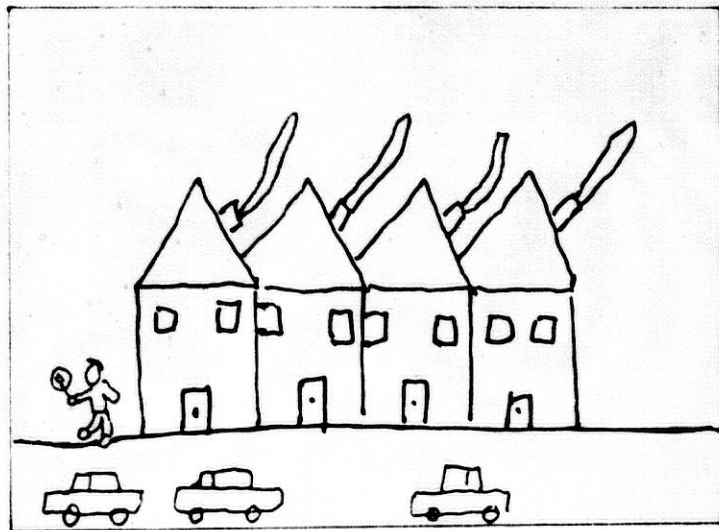


Figura 5-4-30.

inferior puesto que, en este caso como en otros muchos, las figuras representadas nos dan una clara idea de que esa banda, aún sin colorear, representa el suelo, la calzada por la que circulan los coches. El niño ha olvidado, en este caso, algo que suele ser muy frecuente en este tema: las línea divisorias de señalización de la calzada.

El siguiente dibujo nos muestra el tema "jugando al fútbol", tema que puede ser tratado, como tendremos ocasión de ver, bajo conceptos espaciales muy diversos, pero que, en

esta ocasión, el niño utilizó la "socorrida" doble línea de base.

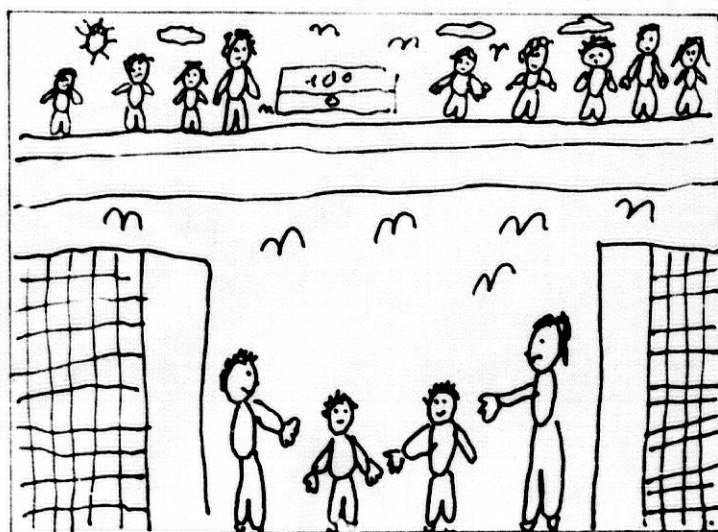


Figura 5-4-31.

Pese a los pájaros que vuelan sobre la línea-base inferior, nos atreveríamos a decir que, con esta banda, aún sin colorear, este niño de siete años representa un concepto de banda de tierra similar a los anteriores: el campo de fútbol en este caso. Por encima de él, en el límite superior, se sitúan los "lejanos" espectadores que contemplan el partido. Podemos ver, incluso, en esta supuesta banda, dos líneas intermedias que pueden representar la franjas que marcan los límites del terreno de juego.

No siempre es una banda la que da origen a una doble línea de base, sino que un fragmento de suelo puede dar motivo también para ello. La figura 5-4-32 nos muestra este solitario fragmento de suelo de forma ovalada habitado en su

margen superior por siete extrañas figuras separadas entre sí por elementos florales. Sobre su borde inferior, también a modo de línea de base, se apoyan unos árboles y unas formas semiovales coloreadas de verde. Este fragmento sin colorear nos recuerda algo que fue tratado al referirnos a las variantes de la línea de base y que **Duborgel** interpretaba como representaciones de la esfera terrestre.

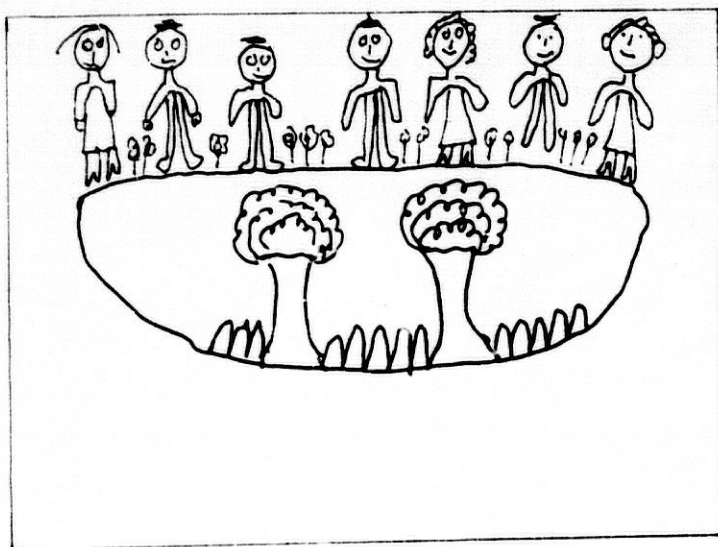


Figura 5-4-32.

Lo más sorprendente de este dibujo no es ya ese fragmento de suelo multiplicador de la línea de base, sino la "insólitas" figuras humanas que lo habitan. Cada una de ellas está rellena con un color espectral distinto: rojo, verde, violeta, amarillo, etc. Esas "extrañas razas humanas" nos hicieron pensar que el niño, en este caso, estaba representando la Tierra del modo como comenta este autor. Consultados otros dibujos del mismo niño, pudimos comprobar dos cosas que

nos condujeron de nuevo a la primitiva idea del fragmento: el fragmento de suelo era frecuente en este pequeño artista, y esos fauvistas colores, ese "libertinaje colorista", se debían a que aún se encontraba en el periodo subjetivo del color.

Una variante de las bandas de tierra, que vimos en su momento, es la banda de montañas sobre una línea-base de suelo llano. Pues bien, cuando son ocupadas tanto la línea de suelo llano como la montañosa (fig. 5-4-33) dan lugar a una



Figura 5-4-33.

nueva variante de duplicidad en la línea de apoyo de aspecto parecido a las analizadas anteriormente, aunque de concepto muy diferente. Aquí, el espacio entre las dos líneas se rellenó de color verde (generalmente es el color marrón el más utilizado) para indicarnos que la superficie entre ellas es la tierra, mientras que, en aquellos otros, la doble línea

de base creaba dos espacios verticales plenos.

En algunos dibujos, el espacio entre las líneas no se colorea y, por debajo de la línea de montañas, no aparece tampoco ningún síntoma de cielo. Pese a ello, muchos de estos dibujos pueden corresponder conceptualmente a la variante que estamos analizando. La escena de indios que podemos ver en la figura 5-4-34, producto de la imaginación de un niño de cinco años, puede ser uno de estos ejemplos en que el pequeño "olvidó" colorear por completo ese espacio entre las líneas-tierra.

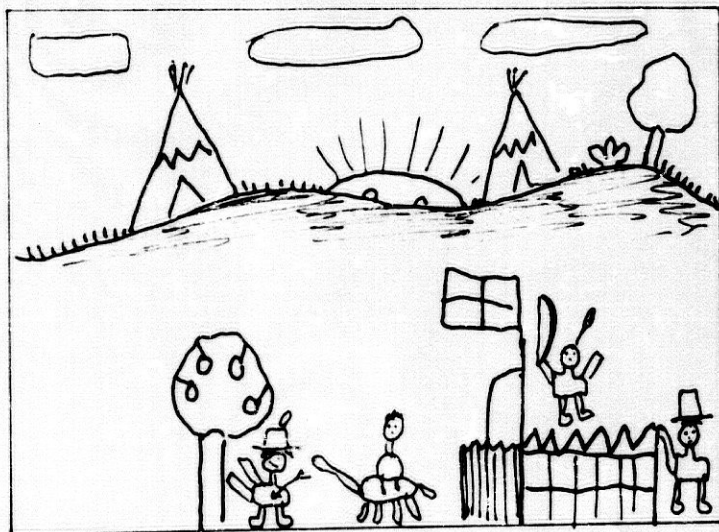


Figura 5-4-34.

Una aparición más precoz de este concepto duplicador de la línea-base nos la ofrece el siguiente dibujo (fig. 5-4-35) de un niño de cuatro años. Aquí, las montañas no se sitúan sobre una línea de base implícita o marcada, como en los dos ejemplos anteriores, sino sobre el margen superior de una banda de suelo abatida, y ocupada en toda su extensión

por plantas en forma de V con pequeñas flores en sus extremos. Las dos solitarias montañas se colorean, una de azul y otra a bandas de los más diversos colores -el niño se encuentra aún en su etapa fauvista-, en cambio el pequeño montículo central, sobre el que se encuentra ese joven alpinista, sólo se colorea un poco en la proximidad de los bordes. Con ello, el niño parece evitar la ocultación parcial de la montaña por esos "pequeñitos" árboles que crecen en suelo llano.

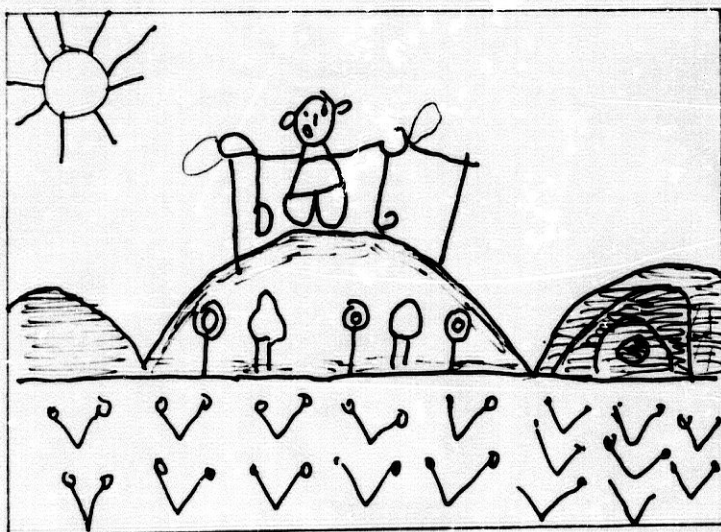


Figura 5-4-35.

La doble banda de suelo puede dar lugar también a que la línea de base se vea multiplicada de las distintas formas que analizamos a continuación:

a.- De las tres líneas que marcan los límites horizontales de las dos bandas yuxtapuestas, pueden ser ocupadas sólo las dos más elevadas tal como hace este niño de seis

años en su dibujo (fig. 5-4-36). El margen superior de la banda-acera es ocupado por esa casa de tejado con rayas azules y rojas y, sobre la línea "más lejana" de la banda-prado, crece un árbol, un "gigantesco tulipán" y se abate un rectángulo-piscina coloreado de azul.

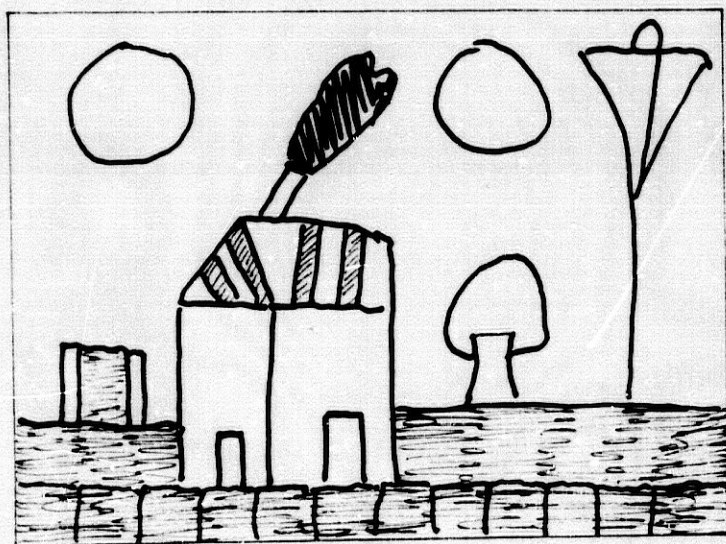


Figura 5-4-36.

Esta misma variante es utilizada también en dibujos mucho más evolucionados en su concepción formal, Así podemos comprobarlo en el ejemplo de la figura 5-4-37, dibujo de una niña de nueve años sobre el tema "Don Quijote y Sancho".

A primera vista, nada parece haber cambiado en este dibujo con respecto al anterior. Sin embargo, pronto comprobamos el error cometido con esta apreciación, ya que en él existen ahora unas claves espaciales que no estaban en el precedente, y que permitirían situar este dibujo en la siguiente etapa de "génesis del espacio visual". En él, no

sólo encontramos ya una utilización consciente del principio de "reducción de tamaño con la distancia", aplicado claramente a la figuras que se encuentran sobre la línea de base más lejana -molinos de viento, árboles y castillo-, sino que, sobre la banda verde de suelo, se disponen "en elevación" distintos motivos vegetales.

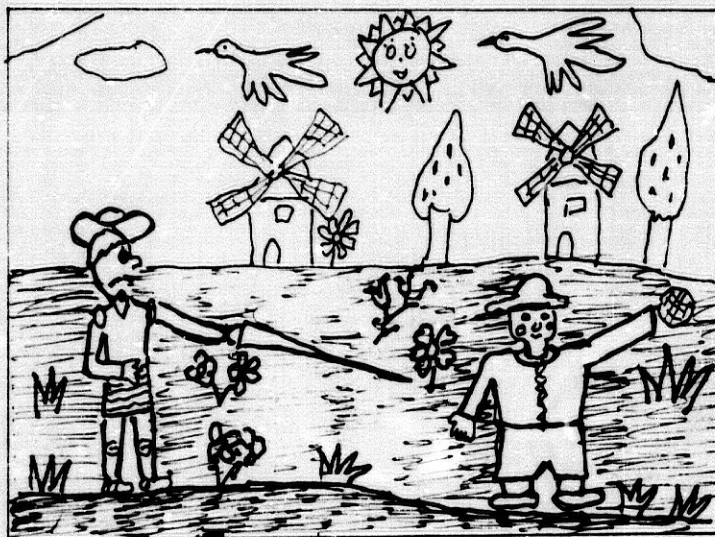


Figura 5-4-37.

b.- En otros dibujos como el que nos ofrece la figura 5-4-38, sólo aparece deshabitada la línea intermedia de las bandas.

Para sugerir espacialmente el tema "un día en la playa", este niño de seis años dispuso de dos bandas de tierra: una inferior, coloreada de marrón para representar la arena y otra azul, para el mar. Sobre el margen inferior, se sitúan distintas figuras, algunas de ellas -los niños tumbados sobre sus toallas- se suponen abatidas del mismo modo que

las bandas para confirmar de modo claro su presencia. Sobre la última línea-mar, algo encrespada, se apoyan un barco y algunas figuras humanas "insumergibles".

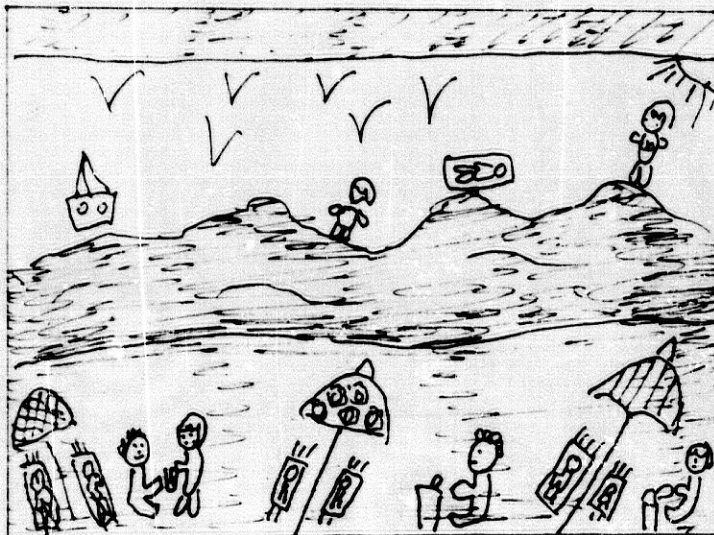


Figura 5-4-38.

c.- La última posibilidad que esas dos franjas pueden ofrecer puede ser agotada también en los dibujos infantiles. Hemos elegido como ejemplo uno de esos dibujos en que las bandas, al no aparecer coloreadas, pueden ofrecernos algunas dudas en cuanto a su concepción espacial. Se trata de un tema frecuente en los dibujos infantiles y que admite, como hemos visto y seguiremos viendo, diversas soluciones plástico-espaciales: "mi calle" (fig. 5-4-39).

No cabe la menor duda, en este caso, de que esa franjas, aunque sin colorear, tienen el significado de suelo para este niño de nueve años. La línea implícita en el margen representa una primera acera sobre la que se apoyan las

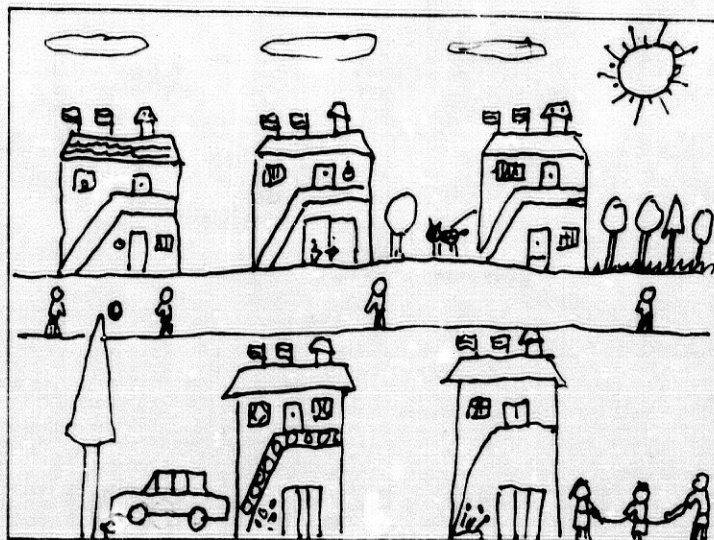


Figura 3-4-39.

casas, los árboles y los niños que juegan. La banda inferior representa la calzada que un vehículo intenta ocupar, al conseguir, al fin, despegarse de la fuerza de atracción de la línea de base. Una segunda línea-tierra, límite superior de la calzada, es ocupada por otros niños que juegan al fútbol. Y, por último, una segunda banda representa la otra acera sobre la que asienta la otra fila de casas "más lejanas". El sol está presente por encima de la línea de base de acuerdo con esta concepción espacial.

Las bandas de tierra pueden verse multiplicadas en mayor número, y las líneas de separación, convertirse en líneas de base al ser ocupadas por las figuraciones infantiles. Debido a que el número de variantes es muy extenso, sólo vamos a mostrar algunas de ellas: las que consideramos más importantes.

En el siguiente dibujo sobre el tema " la estación del tren", el niño ocupa solamente dos líneas de las cinco que separan las cuatro bandas de tierra que el niño utiliza. Sobre una de ellas, que representa la vía, sitúa el tren, y sobre la "más lejana" se apoyan las distintas dependencias que suele haber en la estación: librería, bar, etc.. Sobre la fachada común de esas dependencias, los tabloncillos de anuncios atraen la mirada de las personas que por allí se encuentran (fig. 5-4-40).

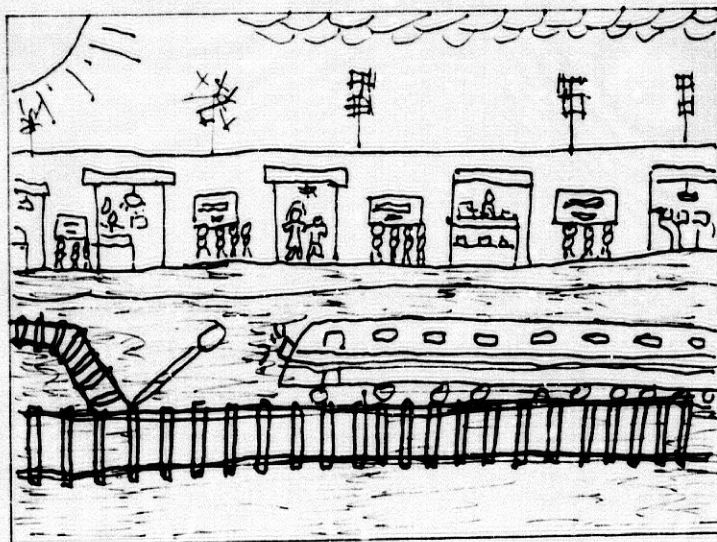


Figura 5-4-40.

Cuando, a las bandas de tierra, vienen a sumárseles los fragmentos de suelo, la multiplicación de la línea de base puede verse aumentada hasta límites insospechados, y las variantes espaciales que estas parcelaciones de suelo pueden crear, prácticamente infinitas. Veamos un ejemplo de ello en la figura 5-4-41.

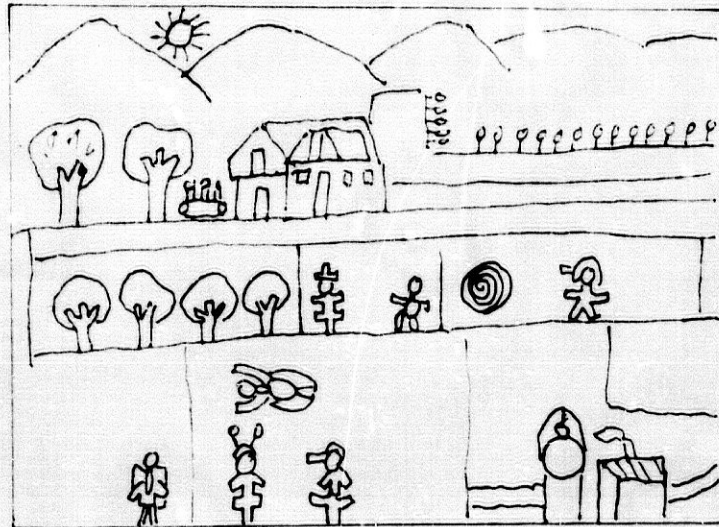


Figura 5-4-41.

En este dibujo aparecen seis bandas de tierra, dos de ellas corresponden a fragmentos. Dos de las bandas se dividen a su vez en tres y cuatro parcelas. Sin embargo, no todas las líneas horizontales de separación cumplen su función de líneas de base para las figuraciones en este caso.

Este dibujo, como otros muchos, aparece plenamente coloreado. Cada uno de los fragmentos de suelo se rellena con lápices de cera con un color distinto: rojos, naranjas, verdes, azules, etc., y las "personales" figuras humanas lo hacen de azul, unas, y de rosa, otras.

Con un total aprovechamiento, como líneas de base, de los márgenes de las bandas y fragmentos, se nos muestra el siguiente dibujo de un niño de nueve años sobre un tema ya conocido: "D. Quijote y Sancho". Este dibujo está también plenamente coloreado (fig. 5-4-42).

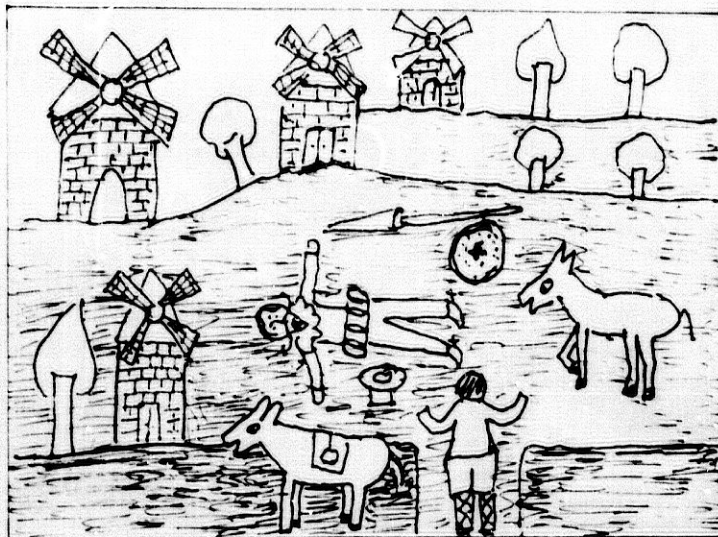


Figura 5-4-42.

Por si alguna duda nos quedaba sobre el concepto de bandas de tierra, la casi total ocupación de una de ellas por D. Quijote, Rocinante y demás objetos esparcidos sobre ella (entre ellos, ese extraño sombrero realizado bajo dos puntos de vista distintos) nos viene a confirmar, con evidente claridad, que no es un espacio en perspectiva lo que el niño representa, sino una simple franja de suelo abatida.

Por último, por lo que a bandas yuxtapuestas se refiere, traemos ahora un ejemplo de cuatro bandas coloreadas (cinco, si incluimos la de cielo), no porque añada ninguna novedad espacial a los casos ya analizados, sino por la peculiar duplicidad de funciones que una de las líneas de separación cumple (fig. 5-4-43).

La línea más próxima al borde es la única que cumple plenamente su función de línea de base para una serie

de figuras, entre las que podemos ver: un colegio con su patio abatido en el que juegan varios niños y una niña que se apresta a coger flores para la fiesta organizada por sus profesores. Globos, cometas y esos farolillos multicolores que penden inverosímilmente de esa línea que ya fue utilizada para separar las bandas vienen a poner la nota de color en el festejo.

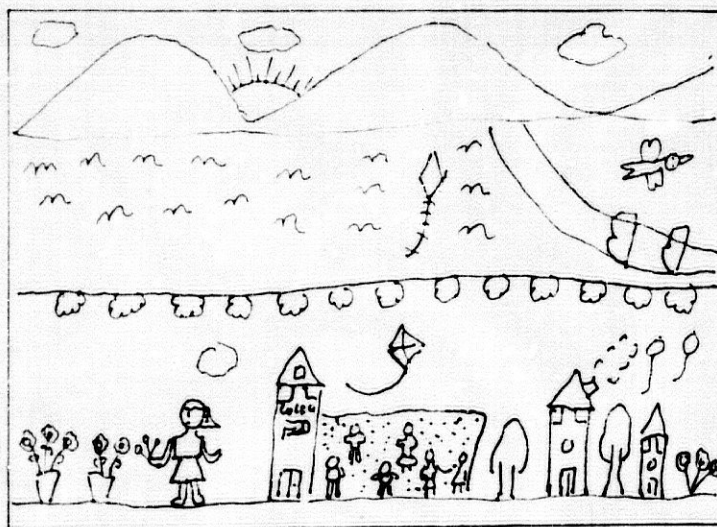


Figura 5-4-43.

El uso compartido de una línea fue algo ya expuesto en otras ocasiones. Sin embargo, este afán de "ahorro" es llevado en el dibujo a sus últimas consecuencias con ese ejemplo de los farolillos.

Las causas que provocan el incremento en la multiplicación de las líneas de base son, algunas veces, de lo más insospechado, cual es el ejemplo que mostramos en la figura 5-4-44.

En este dibujo, de un niño de nueve años, en principio de una sola banda coloreada de verde, el tractor que lleva a cabo la tarea de marcar los surcos para el sembrado ha sido el causante de tan abundante multiplicación de las líneas de base. Cada uno de los surcos o, al menos, los que le dio tiempo de cavar al labrador que lleva a cabo la faena, fueron utilizados como línea de base al ser dispuestas sobre ellos las patatas de siembra.

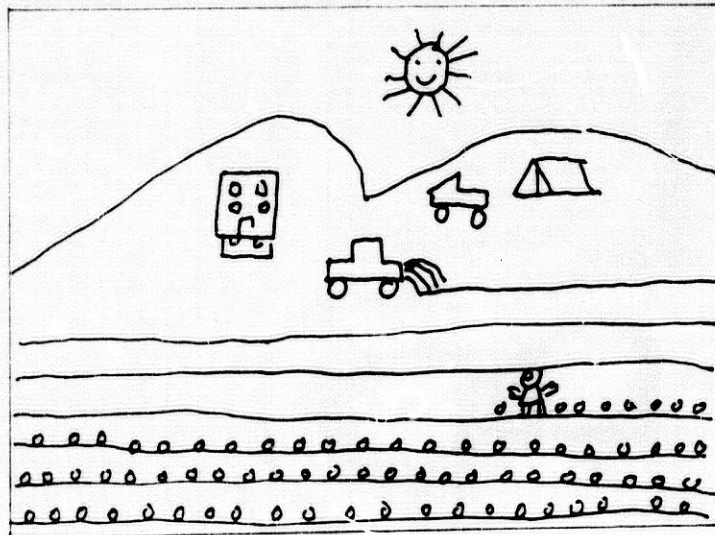


Figura 5-4-44.

**5-4-3. MULTIPLICACION POR COMBINACIONES DE LINEAS DE BASE,
BANDAS DE TIERRA Y FRAGMENTOS DE SUELO.**

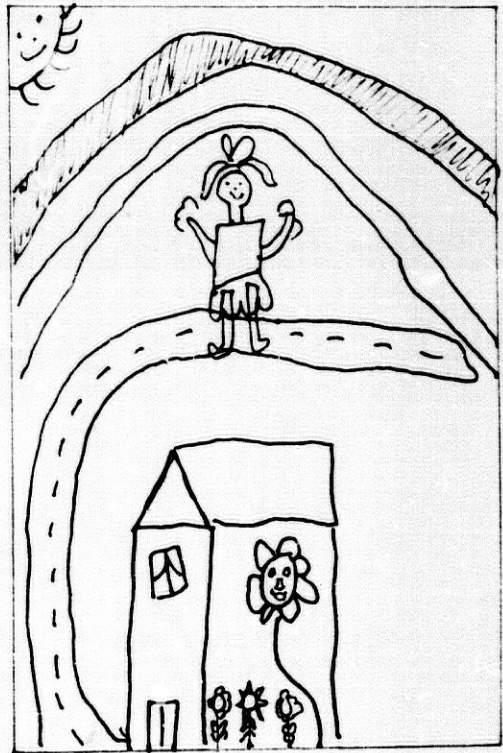
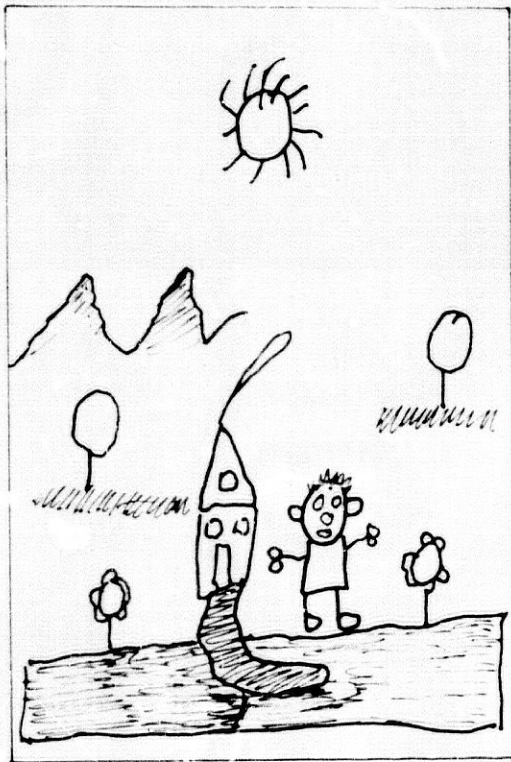
En niños muy creativos, la multiplicidad de las líneas de base por el empleo de bandas-tierra, segmentos-suelo y líneas-tierra puede llegar a un número ilimitado de combinaciones; de ahí que sistematizar todas las posibilidades que esto puede producir resultaría excesivamente complejo. Por ello, nos limitamos a exponer solamente aquellas variantes que hemos creído de un mayor interés espacial para definir algunas de las infinitas combinaciones.

Estos elementos multiplicadores del concepto de línea de base pueden verse en dibujos realizados a muy temprana edad. Los dos siguientes corresponden a niñas de cinco años.

En la figura 5-4-45, podemos ver cinco líneas de base; cuatro de ellas correspondientes a distintos fragmentos de suelo. Sobre el fragmento inferior, de forma rectangular y coloreado de azul y rojo, se asientan dos flores, una figura humana y el fragmento-camino (coloreado de verde) que penetra en dicho fragmento-base. Sobre el camino se apoya la casa, y sobre otros dos pequeños fragmentos (coloreados de violeta uno, y de verde, otro), crecen sendos árboles. Una incompleta línea de montañas y un sol completan este curioso dibujo.

El otro dibujo posee dos bandas (una, sin colorear), un fragmento-camino y la línea de base implícita en

el margen inferior del soporte sobre la que se apoya esa casa habitada por margaritas humanizadas. En una segunda línea de base, borde inferior del camino, se asienta una figura de niña con falda "transparente" (fig 5-4-46).



Figuras 5-4-45 y 5-4-46.

En la figura 5-4-47, presentamos un dibujo en el que la causa de la duplicidad de líneas de base fue la utilización de dos bandas separadas: una, en la parte inferior del soporte sobre la que se ubican árboles, una casa y unas plantas con raíces "transparentes", y otra, una carretera a modo de puente sobre la que circulan algunos vehículos. Pensamos, que el significado espacial que la superficie virgen de papel entre las bandas tiene, para el niño, es

simplemente la de un espacio vacío, y que no es, por tanto, un puente lo que éste representa, sino el abatimiento de la carretera que describe una curva al pasar cerca de la casa.

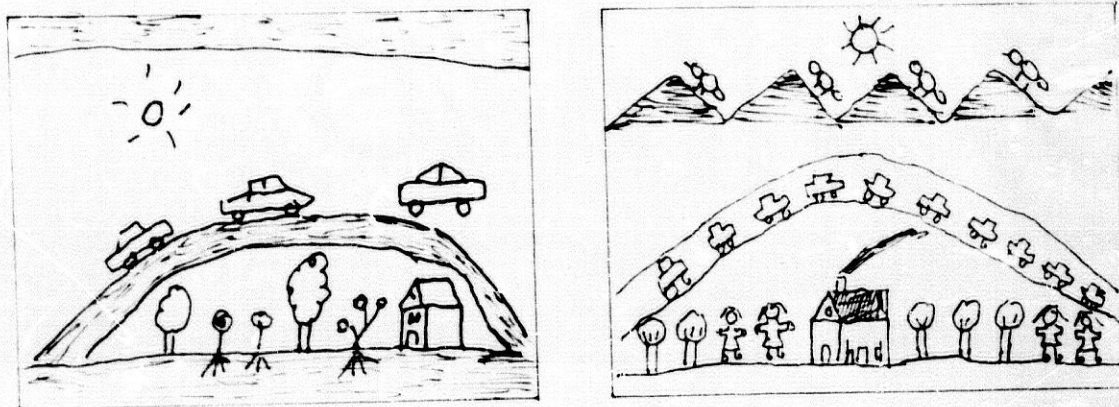


Figura 5-4-47 y 5-4-48.

En el dibujo de la figura 5-4-48, nos encontramos con un tema similar aunque, espacialmente, podemos considerarlo distinto al anterior. Aquí, son tres las líneas de base que cumplen plenamente su función: una, en la parte inferior del soporte, que da cobijo a una serie de figuras, otra, una banda-carretera sobre cuya línea inferior se apoya una caravana de coches, y, finalmente, una franja de montañas en las que picotean unas "gigantescas" aves.

Creemos que, en este dibujo, existe una concepción espacial distinta al dibujo anterior. El elemento diferenciador, además de los ya apuntados, es ese espacio entre las bandas, que quedó sin colorear, que parece tener aquí el significado de suelo, con lo que se trataría de una ancha banda-tierra sobre la que se asienta esa carretera que, también en este caso, describe una curva.

El mismo concepto espacial anterior, aunque expresado en otro tema, se refleja en este otro dibujo que, sobre "los medios de comunicación, realizó este niño de siete años; sólo la carretera está en consonancia con la motivación llevada a cabo por el profesor (fig. 5-4-49).

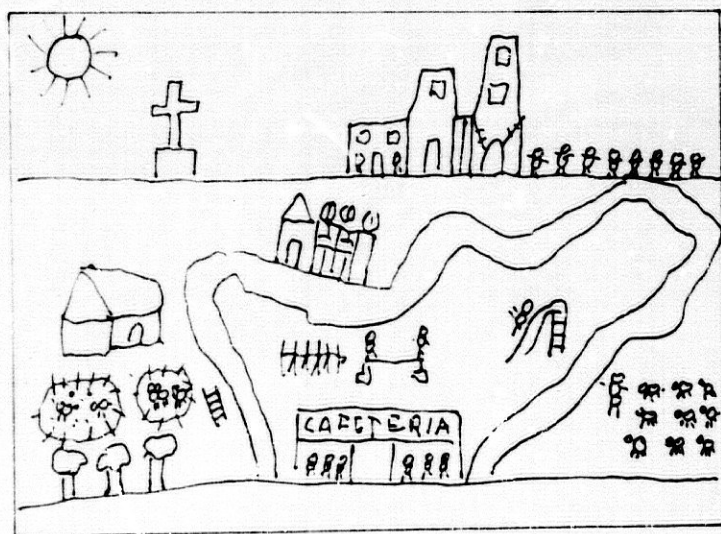


Figura 5-4-49.

De creación de dos espacios tierra-aire-cielo es el dibujo realizado por este niño de siete años (fig. 5-4-50), que utilizó dos bandas para ello: una, de mar "transparente" -coloreada de azul- sobre la que navega un velero, y otra, de tierra -manchada de verde- sobre la que se sitúa una "diminuta" figura humana bajo una sombrilla, una bandera y una seta "de buen tamaño". Bajo una banda azul de cielo, vuela un "gigantesco" pájaro. Aunque, sobre la banda-mar, el niño haya "olvidado" dibujar su sol, está claro que esa zona sin colorear representa el aire.

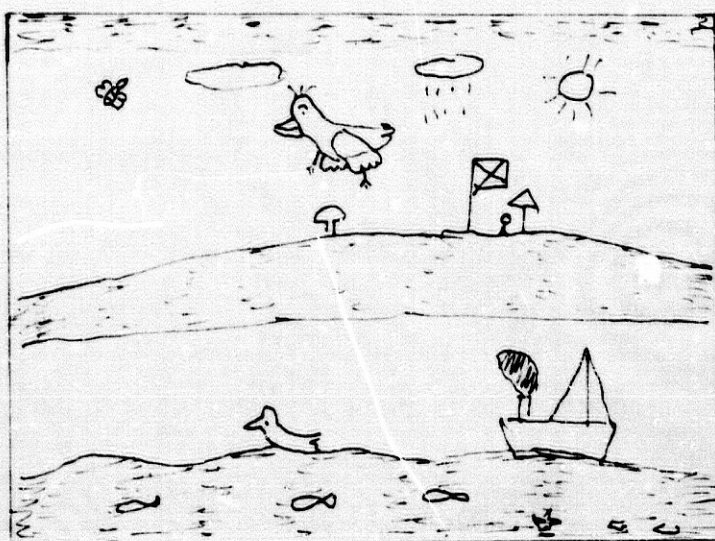
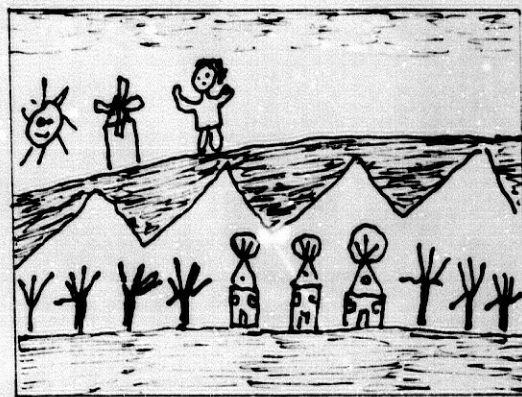
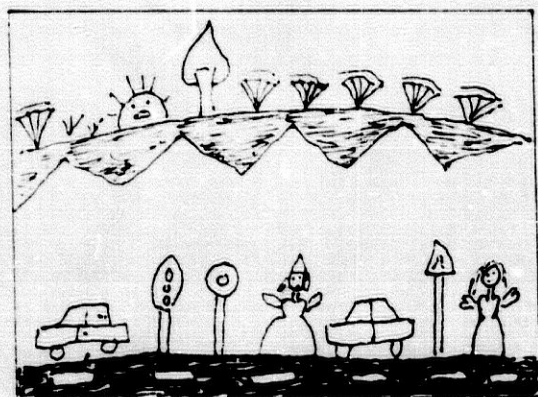


Figura 5-4-50.

Hasta ahora, siempre que hemos visto paisajes infantiles montañosos, las montañas aparecían culminando el formato; sobre ellas, sólo aire y cielo se hacían presentes. Traemos, a continuación, dos dibujos en los que, además de presentarnos sendos ejemplos de multiplicación de la líneas de base por bandas separadas, nos muestran que "más allá de las montañas puede haber un terreno llano". Esto es lo que, al parecer, quieren decirnos estos niños con su dibujo.

La figura 5-4-51 nos presenta dos bandas que crean dos espacios plenos. La inferior representa la carretera sobre la que se apoyan señales de tráfico, coches y dos "damas"; la superior muestra ese terreno ligeramente llano "más allá de las montañas", puesto que dicha franja está delimitada en su parte baja por una línea quebrada -las montañas- y, en su parte superior, por una línea, con cierta

curvatura, que muestra ese terreno "lejano". Las dos bandas dan lugar a tres líneas de base, al ser ocupados tres de sus márgenes.



Figuras 5-4-51 y 5-4-52.

El dibujo de esta niña (fig. 5-4-52), con tema diferente, expresa el mismo concepto espacial del anterior, a pesar de que las bandas de tierra han dado lugar a dos líneas de base solamente. Está claro que, en cada uno de los dos dibujos anteriores, sus autores ponen de manifiesto dos espacios plenos tierra-aire-cielo, aunque, en ambos, se olvidó el trazado de alguna señal de cielo por encima de la banda inferior.

En el siguiente dibujo (fig. 5-4-53), la multiplicación de la línea de base se ve acrecentada. Esta niña, de siete años, utiliza, empezando por la parte inferior, dos líneas-base, un fragmento-suelo, una tercera línea de apoyo y una banda-carretera. Sobre la línea inferior, los niños juegan a la pelota y en la siguiente se apoyan algunas niñas que

juegan a la comba. Sobre el fragmento, crecen dos árboles; sobre la tercera línea de base, juegan seis niñas y un bebé, y, sobre ella, se dibuja una franja-calzada en la que, por el momento, no transita ningún vehículo. Unos extraños pájaros-peces, unas nubes y un radiante sol culminan la escena.

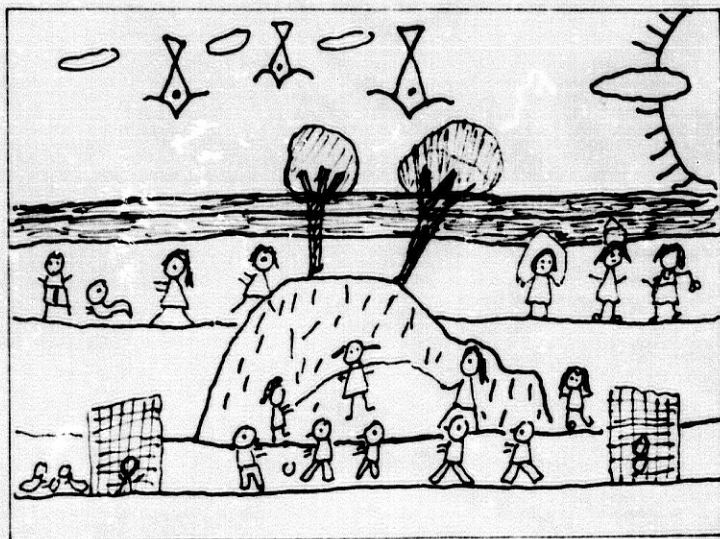


Figura 5-4-53.

Presentamos, por último, un dibujo de una niña de once años (fig. 5-4-54) que nos ofrece aparentemente un concepto espacial similar a los que venimos analizando, con una línea de base implícita en el margen sobre la que se sitúan distintas figuras, y una banda-calzada sobre la que se apoyan otras tantas. Sin embargo, aunque a primera vista no encontremos ningún síntoma que nos haga diferenciarlo de los anteriores, este ejemplo nos presenta un concepto espacial que aún no ha sido tratado por corresponder a un estadio de síntesis horizontal que será estudiado posteriormente. Como

trataremos de probar en su momento, el niño concibe aquí el soporte como una superficie horizontal: el suelo sobre el que se abaten sus figuras.

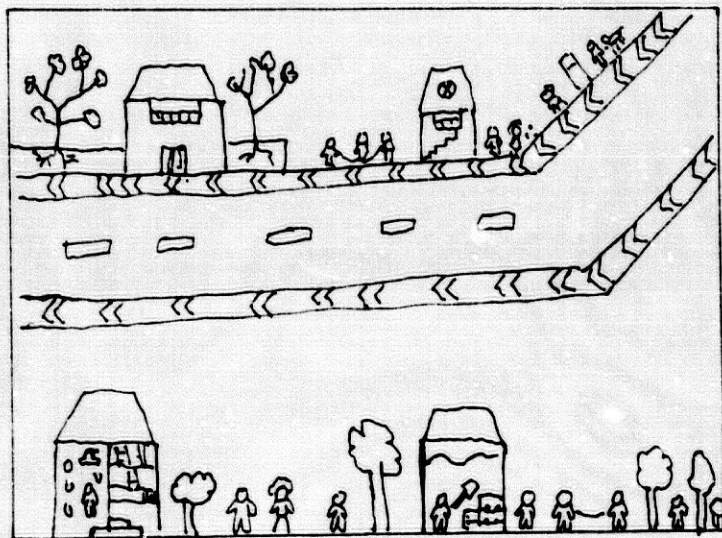


Figura 5-4-54.

5-4-4. MULTIPLICACION DE LA LINEA DE BASE MEDIANTE LOS "PLEGADOS"

Ya hemos visto, en distintos ejemplos, cómo los niños utilizan las bandas de tierra para representar calles, carreteras, caminos, plazas, etc.; pues bien, no todos los niños representan esos temas del modo que ya hemos podido contemplar, sino que algunos niños utilizan otra "fórmula espacial" que también puede hacer duplicar el concepto suelo-aire-cielo: lo que se ha venido en denominar "plegados" o

"doblados".

Con este modo -ocasional- de concebir el espacio, el niño recupera, en cierta medida, antiguas vivencias; una de ellas es su ya olvidado "vicio" de girar la hoja de papel en el transcurso de la realización de sus "antiguos" dibujos gestuales y otra, volver a un egocentrismo ya decadente.

Veamos un ejemplo muy precoz de utilización plena del plegado en un niño de seis años (fig. 5-4-55). El tema es el ya anunciado: "caminando por la carretera". Su autor utiliza una banda de tierra, la calzada, para, posteriormente, realizar el siguiente proceso:

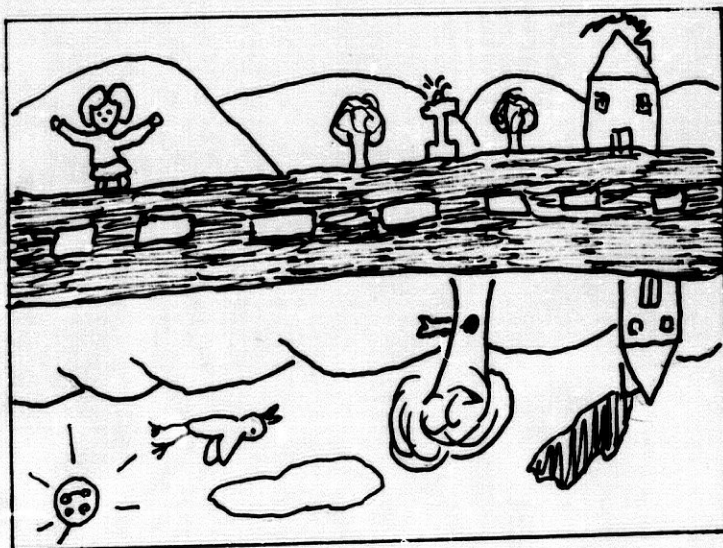


Figura 5-4-55.

a.- Sobre el margen superior de la banda, como viene acostumbrado, sitúa las figuras que más le motivaron en ese momento: niña, árboles, casa y fuente. Dibujó las montañas lejanas y coloreó de azul toda la superficie que

quedó libre sobre ellas.

b.- Giró la hoja de papel ciento ochenta grados y continuó su interrumpida narración, dibujando, sobre el borde libre de la calzada, los elementos que -entendía- había en ese margen: casa y árbol. Trazó nuevamente sus líneas de montañas y coloreó su cielo en el que, esta vez, no olvidó añadir el sol, una nube y un "enorme" pájaro en pleno vuelo.

Lowenfeld, refiriéndose al "doblado", comenta: <<Por doblado entendemos el proceso de crear un concepto de espacio dibujando los objetos perpendicularmente a la línea de base, aun cuando parezca que esos objetos están dibujados de forma invertida... En esencia la experiencia subjetiva de esta niño es la de estar en el centro de la escena... Entenderemos mejor este concepto si doblamos el papel a lo largo de la línea de base sobre la cual está ubicado el niño>>. (47)

Podemos decir que, en último término, lo que el niño ha conseguido con su plegado es el no tener que ocultar parte de la calzada con los elementos que debería haber dibujado en el margen inferior, "correctamente" orientados.

La verdad es que muchos niños ya habían utilizado anteriormente este nuevo concepto espacial en algunas de sus figuras o en la relación de objetos entre sí. La figura 5-4-56 nos muestra algunos ejemplos de plegados, tomados de dibujos infantiles.

(47) LOWENFELD V., ob. cit., pág. 181.

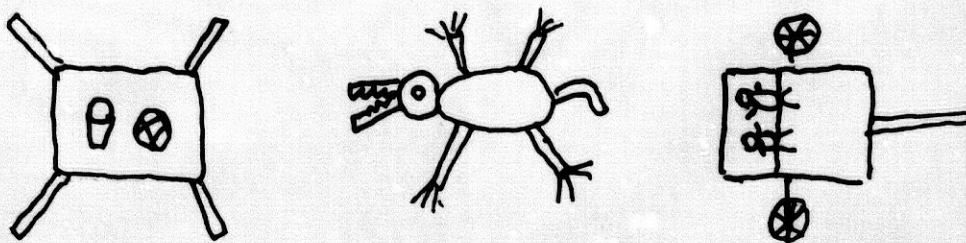


Figura 5-4-56.

Veamos algunos ejemplos de plegados en determinados dibujos completos de niños de muy corta edad.

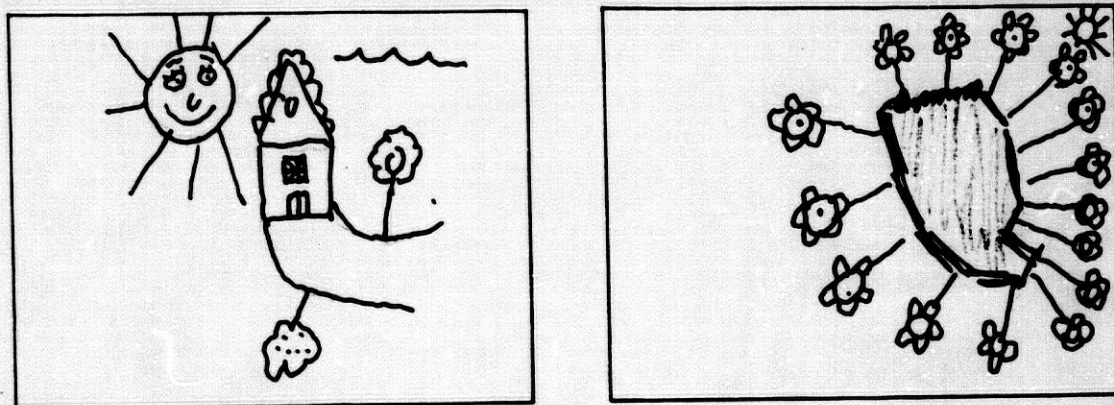


Figura 5-4-57 y 5-4-58.

Las figuras nos muestran dibujos de niños de tan sólo tres años. Uno (fig. 5-4-57) corresponde al consabido tema del camino que conduce a la casa, sobre cuyos bordes, y a modo de plegado, se sitúan un árbol y una flor, Estamos en presencia de un espacio egocéntrico en el que hay una primaria relación de figuras por este procedimiento.

En el segundo (fig. 5-4-58), el tema que dio lugar al plegado fue "un jardín". En este caso, el niño recurrió al fragmento-suelo para su dibujo y situó las flores, abatidas y

perpendiculares al contorno.

Presentamos, pór último, otros tres ejemplos, también precoces, de "plegados" en otros temas más complejos. La figura 5-4-59 corresponde a un dibujo de una niña de seis años sobre el tema "jugando al corro en el recreo". Ese concepto de "vivir plenamente lo representado", situándose en el centro de la escena, no puede estar mejor expresado que en este dibujo.

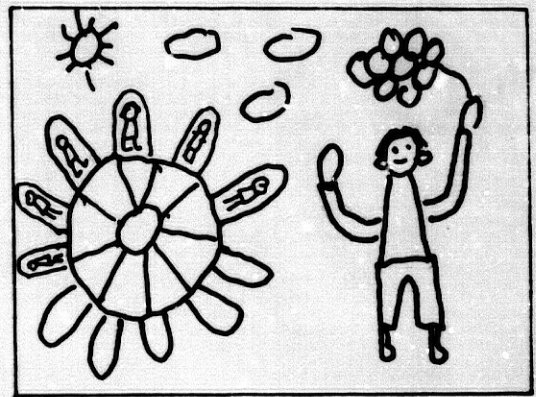
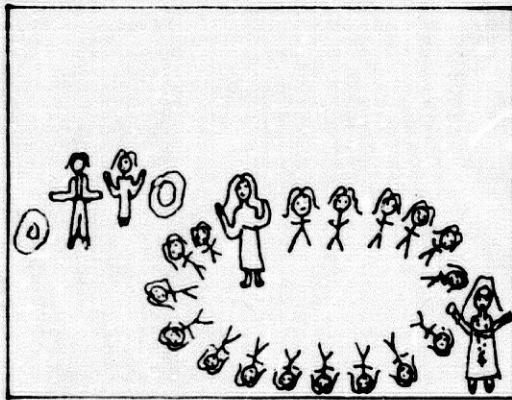


Figura 5-4-59 y 5-4-60.

La figura 5-5-60 es obra de una niña de cinco años. De ella, ofrecemos únicamente un fragmento del dibujo que pone de manifiesto este concepto espacial que ahora analizamos. El tema que propició el plegado fué "la noria de feria". Con ella, esta niña recupera también la forma de algún antiguo sol gestual.

Este otro dibujo (fig. 5-4-61), también de una niña, nos muestra el tema de la casa "transparente" y nos resuelve la escena de la comida que en su interior disfrutaban

los personajes, utilizando también el doblado.

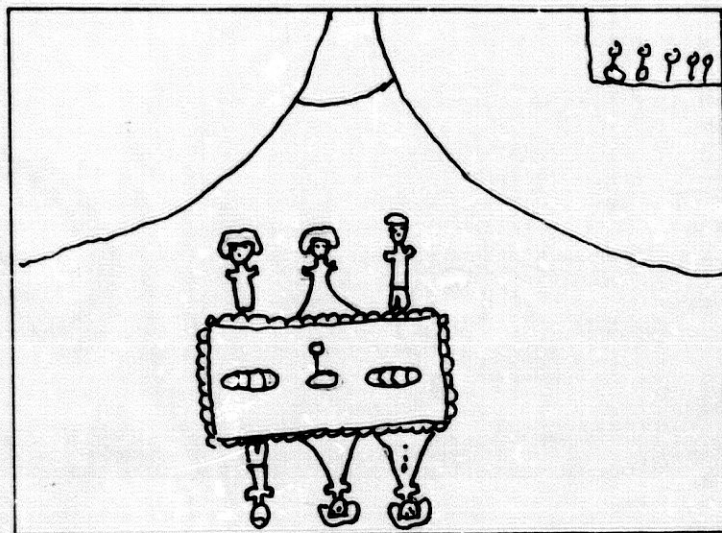


Figura 5-4-61.

Volvemos de nuevo al tema de "la calle" en un dibujo de una niña de diez años (figura 5-4-62) El planteamiento espacial es parecido al de la figura 5-4-55, si bien nos encontramos aquí con la siguiente novedad: además de que esta niña no olvidó dibujar un sol encima de cada una de las dos filas de casas para confirmar que se trataba de un dibujo con dos espacios verticales plenos, su autora no se conformó con dar dos orientaciones distintas a su hoja, sino que, recordando una forma espacial ya en desuso, empleó una tercera orientación al disponer apoyada una de las casas a uno de los márgenes laterales. El dibujo no necesita de más explicaciones, sin embargo, conviene añadir que esta niña, pese a sus diez años, sigue dibujando aún algunas casas, utilizando "la transparencia" que ya empieza a ser "mal vista" por los

niños de su edad.

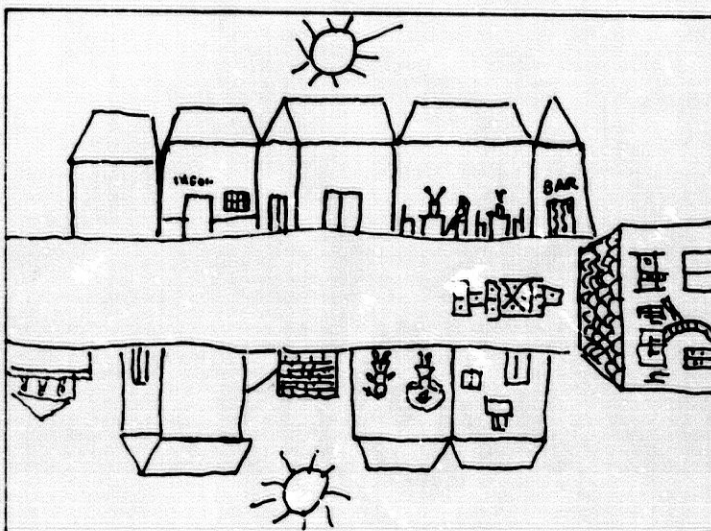


Figura 5-4-62.

El siguiente dibujo, de una niña de once años, nos presenta otra novedad: las figuras humanas ocupan la calle en aplicación del principio de elevación. Aquí, aunque la niña no recordó dibujar los dos soles, coloreó de azul esas dos zonas por encima de las casas para testimoniar esa duplicidad de conceptos tierra-aire-cielo. Por otra parte, este dibujo es uno de los escasos ejemplos de disposición vertical del formato (fig. 5-4-63).

Estas formas de plegados en calles, plazas, etc. suelen darse con una mayor frecuencia entre niños de más de ocho años, y muchos de ellos corresponden no a esta etapa de síntesis vertical del espacio, sino a una etapa que podemos considerar de tránsito hacia la conquista de la perspectiva: el espacio horizontal que expondremos más adelante.

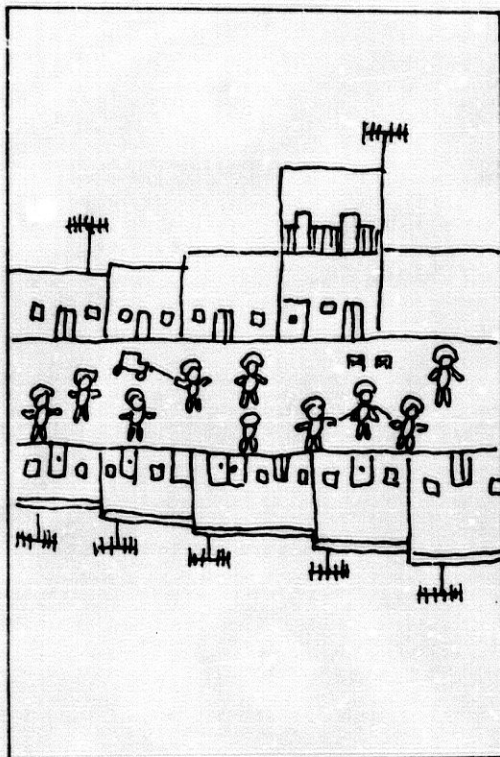


Figura 5-4-63.

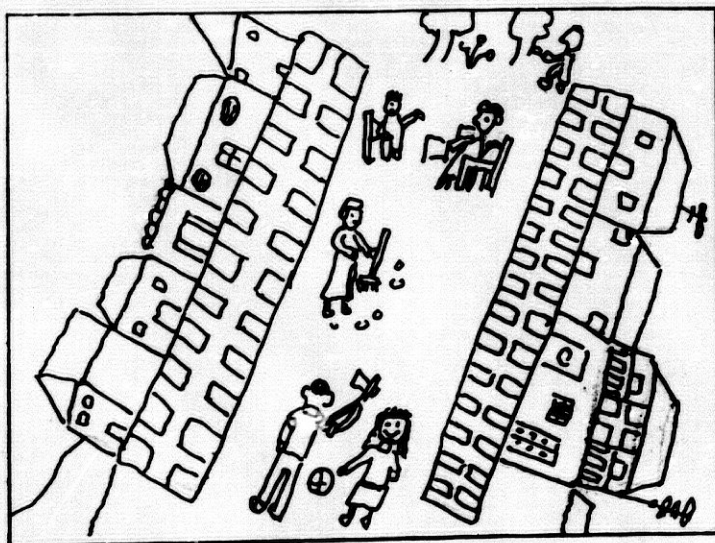


Figura 5-4-64

El dibujo que presentamos (fig. 5-4-64) corresponde

claramente a esta etapa de síntesis horizontal, entre otros síntomas que serán analizados posteriormente, por haber desaparecido toda señal de cielo en el dibujo.

5-5. LOS CIELOS: SUS VARIANTES.

Cuando analizamos la línea de base, comentamos también la aparición de los cielos en los dibujos infantiles, aparición que, como hemos podido comprobar en muchas ocasiones, se adelanta con mucha frecuencia a la línea de base. Veíamos entonces dos variantes de cielo: implícito en el margen superior del soporte o sobre una línea trazada expresamente por el niño para tal fin y próxima a ese borde. Sin embargo, como más adelante podremos comprobar, no son éstas las únicas variantes ni el único concepto que el cielo puede ofrecer en la plástica infantil.

El cielo lleva consigo una serie de elementos que pueden considerarse partes integrante de él y que suelen estar siempre presentes. El que casi nunca suele faltar es el símbolo humanizado del sol. Aunque su forma más universal suele ser la circular con una serie de rayos brotando de su contorno, puede ofrecer otras muchas variantes que ya fueron

utilizadas, en la etapa gestual, pero que ahora son recuperadas por el niño, dándoles un contenido figurativo.

El tamaño que el sol puede tener en relación con el resto de las figuraciones puede ser también de lo más variado. Junto a dibujos en que éste aparece con una escala muy reducida, en otras ocasiones, como muestra el dibujo de la figura 5-5-1, ocupa casi la máxima anchura posible en esa franja de nadie entre el cielo y la tierra.



Figura 5-5-1.

Por otra parte, en muchas ocasiones, el sol parece ser el único elemento en la figuración infantil que es capaz de contravenir la norma de la "no ocultación". De ahí que, en multitud de casos, su forma no aparezca completa, al ser tapada parcialmente por los márgenes de la hoja, las nubes, las montañas, etc., etc. Buena parte de los dibujos que veremos a continuación y de los que ya hemos expuesto lo

ponen de manifiesto.

Junto al sol, a veces sustituyéndolo, vimos que toda una serie de símbolos aparecían en los dibujos infantiles: nubes, estrellas, lunas, pájaros, arco iris, etc. etc. De todo ello tendremos cumplido ejemplo en los dibujos que ilustran esta tesis.

Aunque lo normal sea que un solo sol ilumine la escena. Sin embargo, como ya hemos podido comprobar en infinidad de ocasiones, una de las características del arte infantil, y quizá su mayor grandeza, es que no existe una norma; que cada niño, en cierta medida, crea la suya propia.

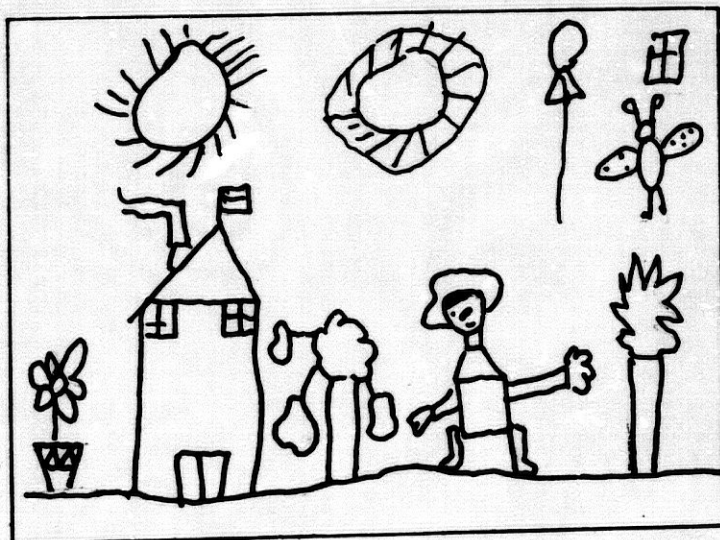


Figura 5-5-2.

Por lo tanto, ya no nos puede parecer extraño que "un sol encuentre su pareja", ni que tan fuerte energía haga que los frutos del árbol crezcan de tan enorme tamaño. Tampoco nos debe parecer extraordinario que una casa pueda parecerse

tanto a una figura humana; todo es posible en la plástica infantil (fig. 5-5-2).

En ocasiones los soles proliferan tanto, que llegan a convertirse en una especie de "plaga", tal y como podemos ver en la figura 5-5-3. En este dibujo podemos comprobar que no es sólo el sol el que se multiplica, sino que también lo hace la propia línea de base. Son tres las líneas de base que utiliza este niño: la del margen del papel, sobre la que crecen dos flores, la trazada en la parte superior, para apoyar la montañas y, otra entre ambas, para dar cabida a la escena principal. Junto a los soles, incluye otros elementos "propios del cielo": pájaros de su propia creación, nubes y - al parecer- algunos insectos.

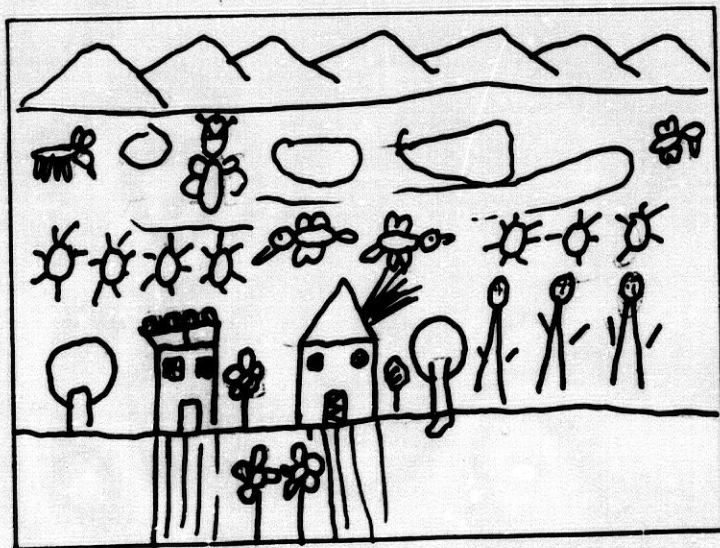


Figura 5-5-3.

Es también muy frecuente encontrarnos con dibujos en que todos los elementos que definen el cielo estén

ausentes. Aunque aparentemente no haya cielo, puede que, para el niño, éste se encuentre implícito en el límite superior del soporte.

El cielo puede ser representado bajo múltiples formas y conceptos, si bien lo más frecuente es que éste aparezca en forma de línea, como ya mencionamos anteriormente, y que ésta dé paso a nuevos conceptos cuyas vertientes fundamentales sean: las bandas de cielo y los que empezaremos a denominar como fragmentos y "falsos cielos". De igual forma que, como comentamos, ocurría con las bandas de tierra, sólo los niños más dotados suelen enriquecer sus dibujos con todas estas variaciones de cielo. La mayor parte de los ellos se conformará con sus líneas-cielo; a lo sumo, llegará a utilizar las bandas y, cuando ya el concepto visual de cielo se encuentre próximo, empleará los "falsos cielos". Tales son las variaciones, y por el siguiente orden: líneas, fragmentos, bandas y falsos cielos son los pasos lógicos que en algunos niños se dan antes de que el cielo termine por tocar la tierra cuando se imponga en su dibujo una concepción visual del espacio. Sin embargo, como tendremos ocasión de ver, Muchos niños rompen con esa norma evolutiva, inventando diferentes variaciones para diferentes momentos y, a diferentes edades.

Pasamos seguidamente a analizar todos esos conceptos de cielo y las variantes que cada uno de ellos puede adoptar.

5-5-1. LA LINEA DE CIELO.

En estas edades que venimos analizando, el cielo es, para el niño, "una superficie celeste allá arriba". De acuerdo con este pensamiento, su proyección sobre el plano frontal de su dibujo queda reducida, como también le ocurre a la superficie-tierra, a una sola dimensión: la línea de cielo.

Las variantes que pueden darse en esta línea de cielo son de tres tipos: variantes de disposición, variantes formales y de concepto:

5-5-1a. VARIANTES DE DISPOSICION.

Las posiciones que la línea de cielo puede adoptar en su ubicación sobre el soporte son parecidas a las que ya analizamos al referirnos a la línea de tierra.

Las siguientes figuras ilustran las tres posiciones generales con que ese cielo de una sola dimensión puede aparecer sobre el soporte.

La primera posición, que es la que suele darse con una mayor frecuencia, corresponde a una línea de cielo implícita en el margen superior de la hoja de papel.

En la segunda, al ser marcado el cielo por el niño

con una línea pegada al margen superior del soporte, podemos decir que es la explicitación de la anterior

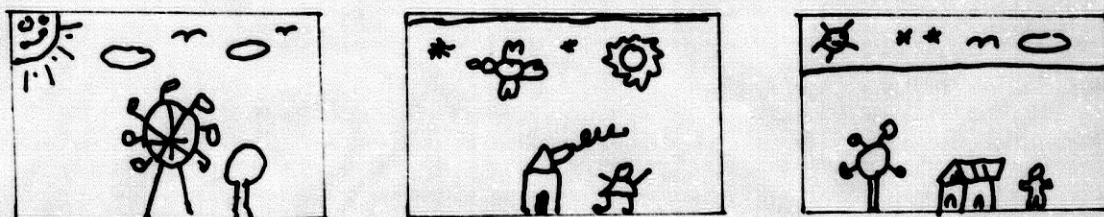


Figura 5-5-4.

En la tercera posición, la línea de cielo aparece ya despegada y paralela a dicho margen. Esta posición permite diferentes distanciamientos, pero nunca tantos como cuando se trata de la línea-tierra. Los ejemplos de máximo alejamiento suelen llegar hasta un tercio de la altura total del formato. Mayores distanciamientos son casi inexistentes, salvo cuando la línea de cielo, en etapas posteriores, termina por confundirse con la línea de horizonte.

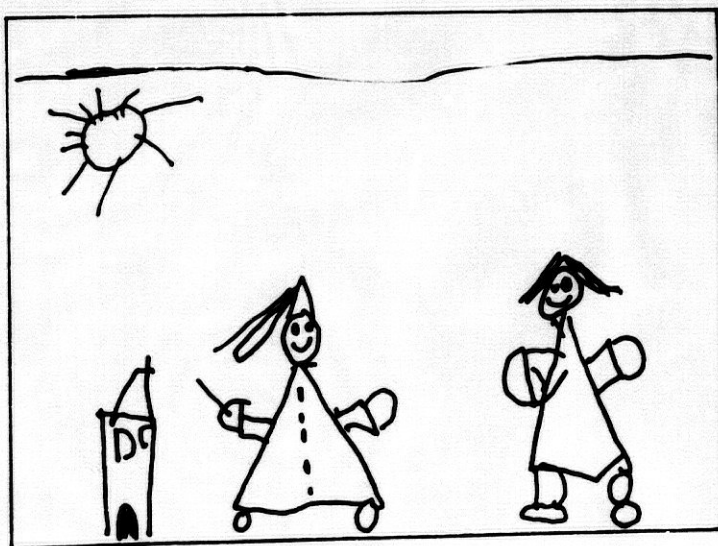
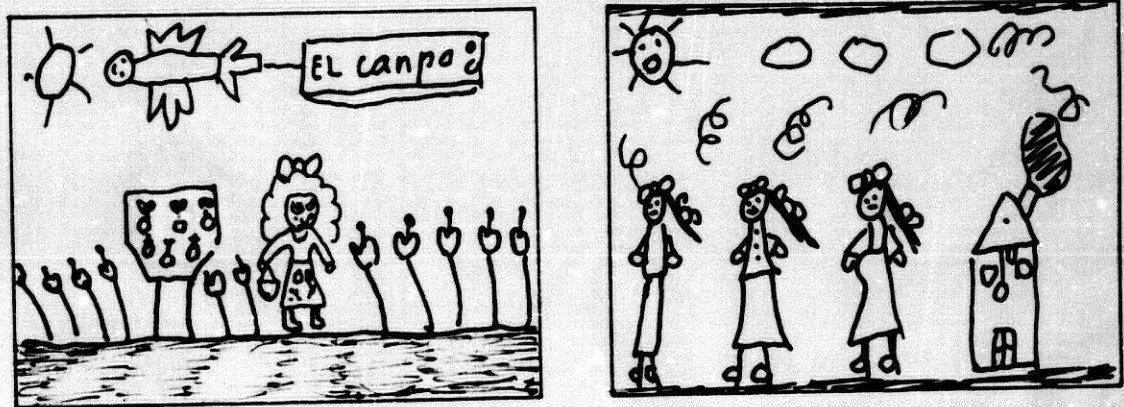


Figura 5-5-5.

Aunque en algunos casos pueda haberla, no existe generalmente una correlación entre la disposición de la línea-tierra con respecto a la línea-cielo. Así, por ejemplo, nos encontraremos con infinidad de casos de líneas de tierra implícitas en el margen bajo una línea-cielo trazada bien sobre el mismo borde superior o bien, como muestra el dibujo de un niño de cinco años, distanciada de él (fig. 5-5-5).

Muchos dibujos nos ofrecen también el caso contrario: líneas de cielo implícitas, sobre líneas de tierra trazadas bien con banda como en el ejemplo de la figura 5-5-6, o sin ella.



Figuras 5-5-6 y 5-5-7.

El dibujo de la figura 5-5-7 nos muestra un ejemplo en que ambas líneas expresan un mismo concepto espacial. En este caso, se trata de líneas marcadas en los márgenes.

5-5-1b. VARIANTES FORMALES.

Las variantes formales que la línea-cielo puede

adoptar son prácticamente infinitas, si bien, generalizando, pueden quedar reducidas a los cinco casos que presentamos en los esquemas de la figura 5-5-8:

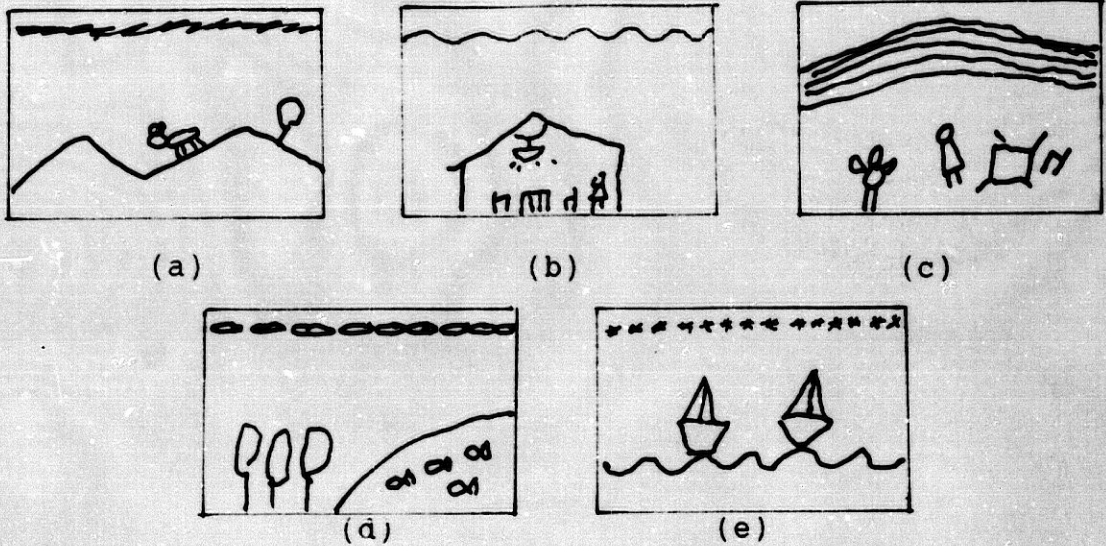


Figura 5-5-8.

a). La línea de cielo es representada por una estrecha banda de zigzagueantes barridos gestuales.

b). El cielo puede quedar representado por una línea ondulada, aunque, lógicamente, con muchas variaciones en su ondulación. Estos cielos pueden prestarse a numerosas dudas, ya que esta línea ondulada puede ser utilizada por el niño en muchos casos como una segunda línea de base supletoria para representar, como vimos anteriormente, las montañas. Determinar si se trata de una montaña o de un cielo es, en muchos casos, una tarea imposible. No existe, la mayoría de la veces, ningún síntoma claro que permita

establecer que se trata de una cosa o de otra. Parecería lógico pensar que, si el sol está bajo ella, corresponda a una línea de cielo. Pero esto no es siempre así de claro, como prueba la figura 5-5-9; la lógica del adulto nada tiene

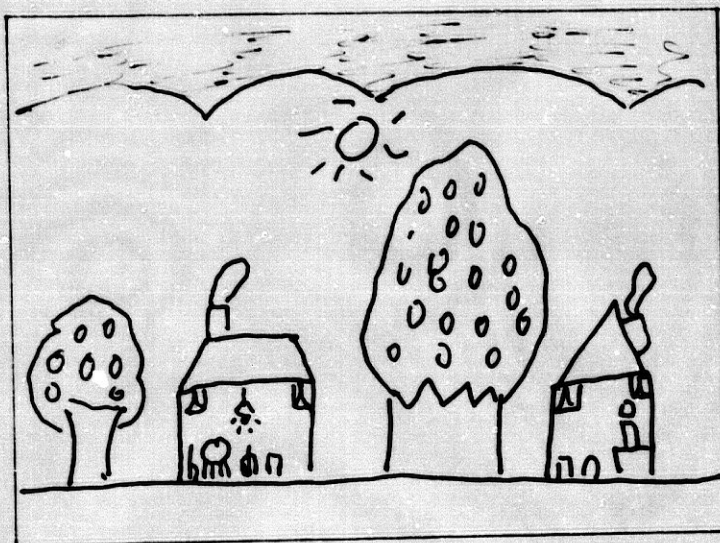


Figura 5-5-9.

que ver con la del niño. Para él, por las razones que mostraremos más adelante, un sol puede estar por encima o por debajo de una montaña, o por debajo o encima de un cielo. La duda sólo se desvanece en la mayoría de las ocasiones, cuando podemos oír el comentario que el niño que las dibuja puede hacer. El haber sido testigo de algunos de estos comentarios que, en ocasiones, suelen hacer los niños mientras dibujan, junto al análisis de muchos casos, nos permite incluir este cielo ondulante como una variante más a tener en cuenta.

El siguiente ejemplo (fig. 5-5-10) nos presenta una de estas ondulantes líneas en las que, según comentarios del

propio autor, se representa efectivamente un cielo, pese a estar trazada de color marrón,

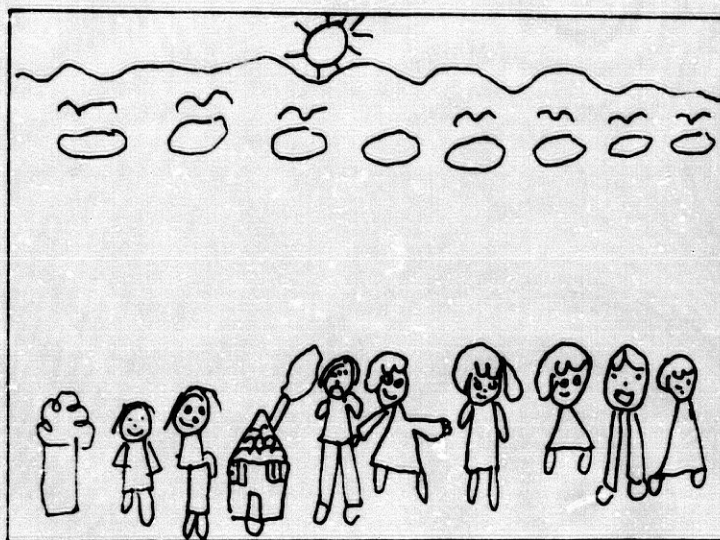


Figura 5-5-10.

c, d, e). Existen también otras variaciones -en el esquema, a modo de ejemplo, sólo ofrecemos tres- consistentes en que la línea de cielo es creada por bandas de arco iris, por una franja horizontal de nubes, pájaros, estrellas, etc. próximos entre sí, a veces yuxtapuestos o, como en el caso de la figura 5-5-11, -dibujo de un niño de 6 años- intercalando, con una perfecta alternancia, pájaros y nubes.

Es de observar en este dibujo, que sobre el tema de "Don Quijote y Sancho" realizó el niño, cómo la línea-tierra está preparada con tanta anticipación que las figuras, a pesar de su verticalidad, no han tomado posesión de ella, si bien el niño trató de dar sustento al árbol trazándole su

reflejadas en los esquemas de la figura 5-5-12.

a) El espacio que queda por encima de la línea-cielo puede no tener para el niño ningún significado. Ello hace que el sol y los demás elementos que suelen formar parte de su cortejo "no se atrevan" a disponer de esa superficie de nadie. El sol, sin embargo, puede aproximarse tanto, que quede parcialmente oculto por ella.

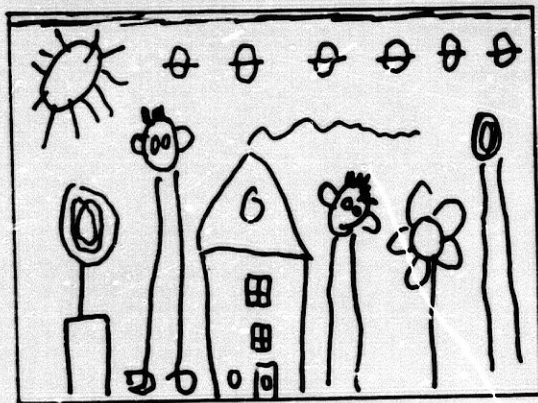
b) Para otros niños, ese cielo finito está tan próximo, que el sol y su posible acompañamiento se suponen por encima de él. De ahí que, todos esos elementos ocupen precisamente esa superficie "intocable" en otros dibujos.

c) Por último, una distancia, al parecer, intermedia del cielo va a permitir que aquellos elementos supuestamente más lejanos estén por encima de la línea-cielo, mientras que otros, más cercanos, queden por debajo de ella. Esta variante conceptual admite múltiples variaciones, siempre de acuerdo con esa relación de distancias que el sol y cada elemento de su cortejo puedan tener para el niño.

Las siguientes figuras nos resumen dos ejemplos de ello. En el primer dibujo (fig. 5-5-13), de un niño de cinco años, las embrionarias figuras humanas -con distinto grado de evolución- junto a la pequeña casita de tejado triangular y esas dos flores -una que crece en el suelo y otra, en una

maceta- se disponen sobre una línea de base implícita en el margen. Por encima de ellas, una bandada de pájaros y un sol se sitúan por debajo de una ancha línea azul de cielo escasamente despegada del borde.

En el segundo dibujo (fig. 5-5-14), mucho menos elocuente, sobre las escasas figuras apoyadas en el margen, se dibuja una línea de cielo que retiene, por encima de ella, al sol y a toda una constelación de estrellas dispuestas en hilera.



Figuras 5-5-13 y 5-5-14.

5-5-2. FRAGMENTOS DE CIELO.

En un determinado momento evolutivo, el niño, que ya utiliza una línea de cielo despegada del margen, decide cambiar el sentido lineal de su cielo por el de superficie. Lo normal es que, al producirse este cambio, el dibujo del niño desemboque en las bandas. Sin embargo, algunos niños pasan antes por un período previo en que la línea-cielo se transforma en un fragmento de cielo que puede adoptar distintas formas. En otros niños, el fragmento puede incluso adelantarse a los demás conceptos. En definitiva, sucede algo parecido y con un concepto similar a lo que vimos que ocurría con los fragmentos de suelo.

Con este nuevo concepto, el cielo es representado generalmente de forma oval o rectangular con mayor o menor irregularidad. Es frecuente que encierren en su interior elementos propios del cielo: pájaros, gotas de agua, nubes, etc., mientras que el sol suele mantenerse alejado de él. Sin embargo, puede darse también el fenómeno contrario de modo parecido a lo que ocurría con aquella superficie por encima de la línea-cielo que comentamos anteriormente o como veremos más adelante en las bandas de cielo.

Frecuentemente, estas formas cerradas que vienen a

ser los cielos se colorean de azul, aunque, si el niño se encuentra aún en un estadio subjetivo del color, pueden rellenarse con cualquier otro.

La figura 5-5-15 nos presenta un fragmento de cielo de forma oval y sin colorear que contiene en su interior a toda una bandada de pájaros. El dibujo lo realizó una niña de cinco años sobre el tema "jugando a la comba con mis amigas". Las figuras se hallan instauradas sobre una línea de tierra implícita; la perfecta horizontalidad con que fueron dibujadas así parece confirmarlo. Un sol se aproxima a ese ancho óvalo-cielo

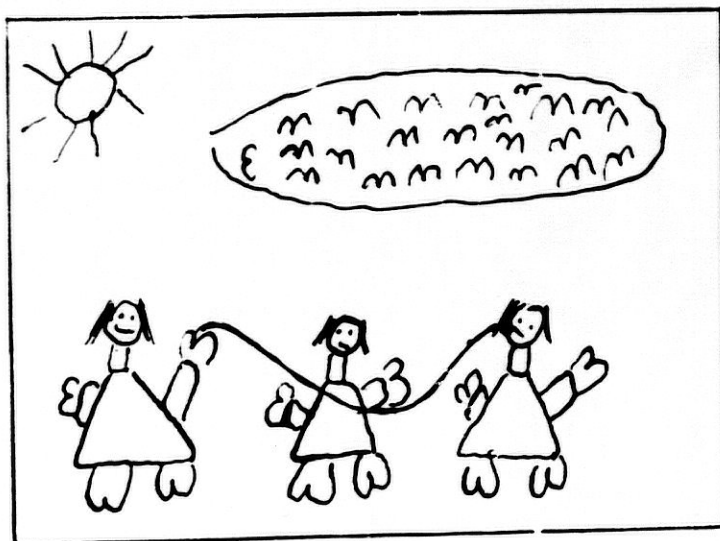


Figura 5-5-15.

Los fragmentos ovalados, aunque estén coloreados de azul, son difíciles de identificar, ya que pueden ser confundidos con nubes. En la mayoría de los casos, nunca podemos estar seguros de su significado. Sólo cuando ese

òvalo se hace de gran tamaño y contiene elementos propios del cielo, como en este caso, puede ser considerado como tal cielo.

Otra forma de fragmento, quizá la más frecuente de todas, es la oval irregular resultante de la ausencia de línea de contorno. En la figura 5-5-16 mostramos un ejemplo de ello: sobre una estrecha banda de tierra amarilla sobre la que se sitúan figuraciones recién nacidas, un fragmento-cielo de forma oval irregular y sin línea de contorno -resultante de frotar la cera sobre el soporte- aproxima a un sol radiante y a una franja horizontal de nubes.

Este ingenuo dibujo fue realizado por una niña de seis años dando a la línea que dibuja sus figuras los más "fauvistas" colores: violeta y rojo, para las dos figuras

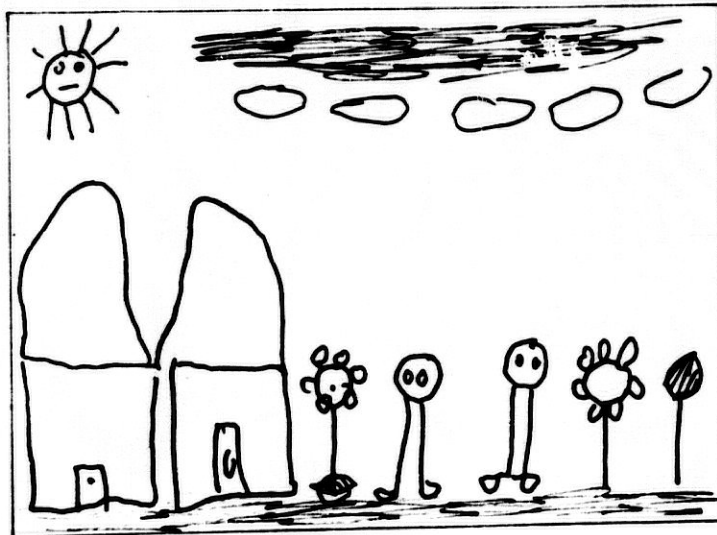


Figura 5-5-16.

humanas y todo el resto de colores del espectro, para las

demás. Los dos únicos colores objetivos fueron: el azul, para el cielo, y el verde, para rellenar el pequeño árbol.

El siguiente ejemplo, dibujo de un niño de seis años, nos trae un fragmento de cielo coloreado de azul que adquiere la forma rectangular con un lado implícito en el margen superior, y que encierra en su interior, precisamente, una serie de nubes (fig. 5-5-17).

En este ejemplo, bajo un cielo-rectángulo, la línea-tierra se encuentra implícita en el margen. Por otra parte, el rectángulo parece ser la forma favorita de este

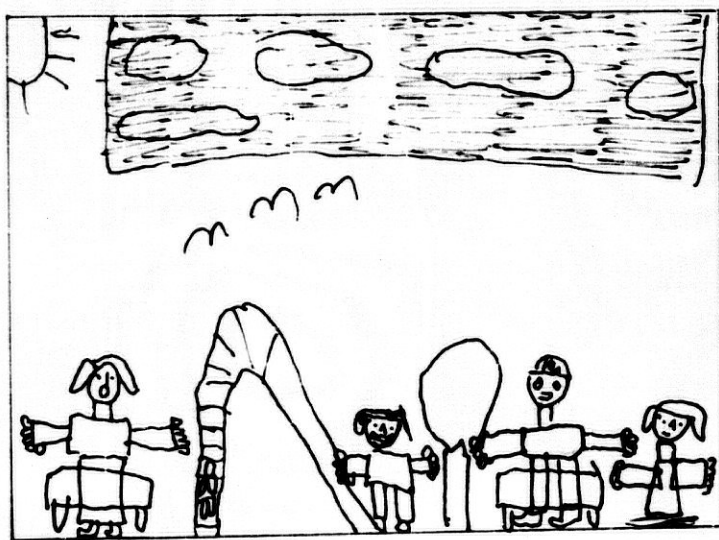


Figura 5-5-17.

niño; así podemos comprobarlo en los dibujos de las figuras, compuesta casi exclusivamente con estos paralelogramos. En este dibujo, que sobre el tema "con mi familia en el parque" realizó el niño, nos encontramos con algunos ejemplos de superposición. La interacción de formas era algo que, como ya

expusimos, no podía tener cabida en una espacio tridimensional. Sin embargo, en ocasiones como ésta o parecidas a ella, el niño "no tiene más remedio" que utilizarla, aunque bajo su particular visión. Analizando el dibujo, vemos que, mientras los dos niños pasean por el parque, los padres, diferenciados por el pelo y el vestuario, se sientan en bancos cuyos asientos se abaten hasta adquirir una posición frontal en consonancia con el concepto espacial del dibujo. Lógicamente, para que las figuras den la apariencia de estar sentadas, no tienen más remedio que imbricarse con los bancos. Con todo ello y contra toda apariencia visual, el niño deja intactas las dos figuras recurriendo a la transparencia. El niño que ya utiliza el perfil en sus figuras hubiera podido obviar dicha imbricación, pero no en el caso de este niño de tan sólo seis años que aún no lo emplea

Existen también otras imbricaciones en este dibujo: la de otro niño -por su tamaño, no de la familia- detrás de la escalera del tobogán y la de los rectángulos-brazos de la niña de la derecha, con el rectángulo-cuerpo. Esta última imbricación obedece, sin embargo, a motivos muy distintos a los anteriores, dándose con frecuencia en aquellos niños cuyo escaso desarrollo motriz no le permite controlar la tangencia de dos formas, ni detener una línea en su momento justo, aspecto que también podemos comprobar en este dibujo.

5-5-3. LAS BANDAS DE CIELO.

Las bandas de cielo son, en su aspecto formal, el resultado de colorear, normalmente de azul, el espacio que queda por encima de las líneas de cielo despegadas del margen. Al igual que en los fragmentos, el concepto de cielo expresado ahora pasa a ser una superficie en lugar de una línea.

La banda de cielo ocupa normalmente toda la parte alta del papel sobre una línea que deja de cumplir su función de cielo para convertirse en línea de apoyo de la propia banda. Al dar a sus cielos una posición frontal adecuada a la frontalidad del dibujo y conseguir con ello una representación bidimensional de éstos, el niño consigue darles un aspecto "más aparente" al igual que también hizo con sus líneas de base al convertirlas en bandas de tierra.

5-5-3a. VARIANTES FORMALES.

Las bandas coloreadas de cielo, tal y como ocurre con las bandas-tierra, pueden aparecer en los dibujos infantiles con mayor o menor anchura. **Arno Stern**, refiriéndose a ello, comenta: «Según su madurez, (el niño) va acercando más o menos los dos frentes constituidos por las

bandas superior e inferior.>> (48). Sin embargo, infinidad de ejemplos prueban la independencia total de ambas bandas: dibujos con anchas bandas de tierra nos ofrecen líneas de cielo que pueden, incluso, estar implícitas en el margen (fig. 5-4-1) o, por el contrario, a anchas bandas de cielo, pueden oponérsele, como hemos visto en ejemplos anteriores, simples líneas de base. Por otra parte, basta un pequeño análisis en los dibujos infantiles para darnos cuenta que la anchura de las bandas no es siempre un síntoma de progreso en el concepto espacial. Encontramos infinidad de ejemplos de figuraciones incipientes que incluso no se han asentado aún en la línea de base, pero que "disfrutan" de una ancha franja de cielo (fig. 5-5-18).

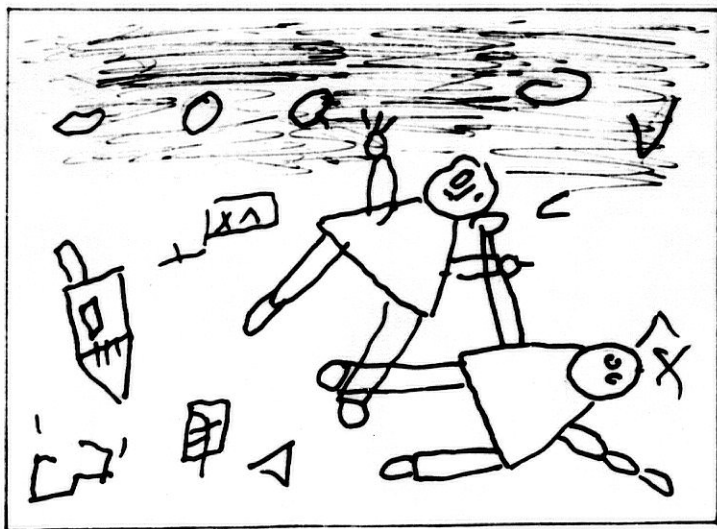


Figura 5-5-18.

(48) STERN A., El lenguaje plástico, 1.965, pág. 52.

Una variante más de las franjas de cielo es aquélla en que su límite inferior coincide con la línea de base: cuando el niño rellena de azul toda la superficie de la hoja que queda por encima de la línea de base. Para **V. Lowenfeld**, la aparición de esta variante es un síntoma claro de que el niño comienza una nueva andadura espacial hacia la representación en perspectiva, situando su aparición en esa etapa que él denomina "comienzo del realismo", y que se da -según su opinión- entre los nueve y los doce años.

Para **Lownfeld**, esta variante supone un cambio de concepto: <<encontramos que la línea de cielo ya no es una línea trazada a través de la página, sino que ahora se extiende hacia abajo, hasta lo que al comienzo pudo haber sido una línea de base, pero que gradualmente asume el significado de horizonte.>> (49). Esto, realmente, no siempre es así, sino que, como veremos más adelante, estas bandas completas de cielo pueden ofrecer muchos significados para el niño y aparecer a muy distintas edades.

Sin entrar por ahora en el concepto que esas bandas pueden tener para el niño, tenemos que decir que esta variante formal de cielo la encontramos abundantemente a edades muy tempranas. La figura 5-5-19 es, entre otros muchos, un ejemplo de ello. En este dibujo, de un niño de sólo cinco años, toda la superficie que quedó por encima de la línea de

(49) **LOWENFELD V.**, ob. cit., pág. 232

base se coloreó de azul. Este coloreado se llevó a cabo mediante anchos "barridos" del lápiz que no cubrieron uniformemente todo el blanco de esa superficie de la hoja; cosa lógica por demás, si tenemos en cuenta el esfuerzo que supone para el niño, a esta edad, colorear "tan amplia superficie" con una fina punta de lápiz.

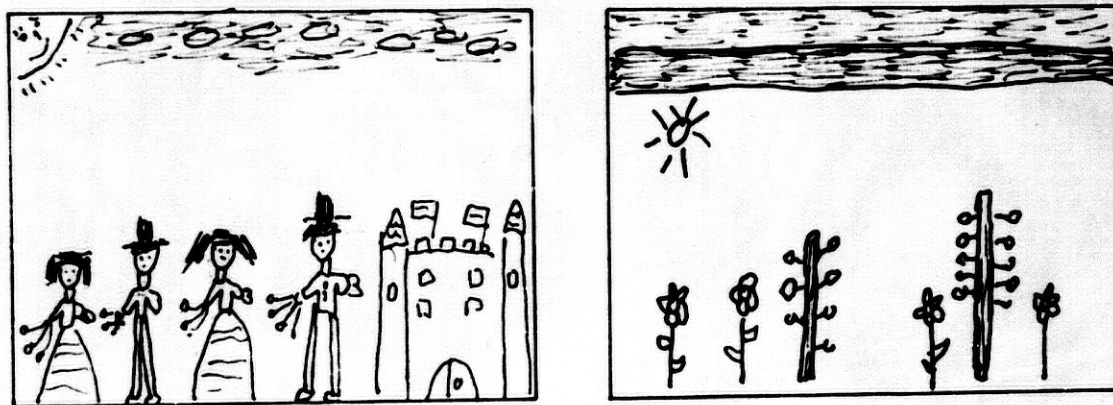


Figura 5-5-19.

Variante formal, aunque no muy frecuente en los dibujos infantiles coloreados, es la de representar el cielo con una banda que no ofrece ninguna línea-límite en su parte inferior. Lo normal es que esta línea sea trazada antes que el color rellene la superficie sobre ella. Sin embargo, en contadas ocasiones, como la que podemos ver en en la figura 5-5-20, esta línea no se traza, con lo que la mancha azul, al liberarse de este límite, crea un borde inferior bastante irregular. En el margen opuesto de este dibujo, una línea de

base, implícita en él, sirve de apoyo a las figuras representadas.

Una variante más a tener en cuenta en las bandas de cielo, también de escasa frecuencia, es aquella en que dos franjas de distinto azul se yuxtaponen ocupando toda la parte superior del soporte según vimos que también hacían los pintores románicos. El siguiente dibujo, de un niño de seis años, muestra un ejemplo de ello. En él, dos franjas de distinto tono de azul -previamente delimitadas por líneas-, sirven de cielo a una línea-tierra implícita en el margen (fig. 5-5-21).



Figuras 5-5-20 y 5-5-21.

5-5-3b. VARIANTES CONCEPTUALES.

Hemos expuesto los aspectos formales con que las bandas de cielo suelen aparecer en los dibujos infantiles, sin embargo, según el pensamiento particular de cielo que en cada niño pueda albergarse, esas bandas pueden verse afecta-

das por conceptos, a veces, contradictorios que ya fueron analizados en el caso de la línea de cielo, pero que vienen a repetirse prácticamente en las bandas; si bien, aquí, existen determinados matices diferenciadores con respecto a los fragmentos y a las líneas de cielo. Por ello, pasamos a analizar las tres variantes conceptuales que la banda también nos puede ofrecer (fig. 2-5-22)

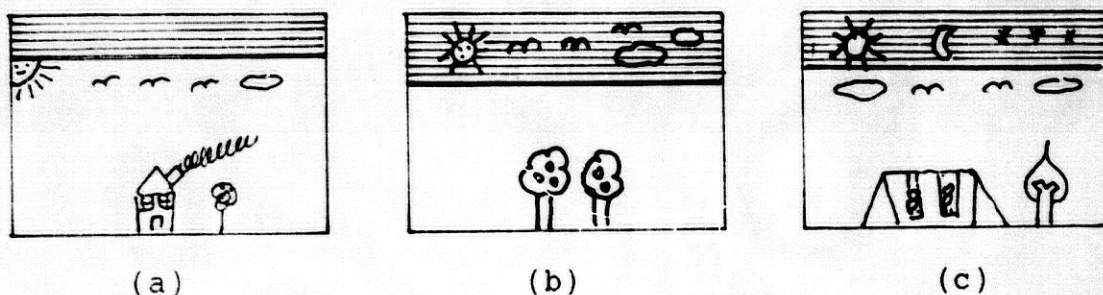
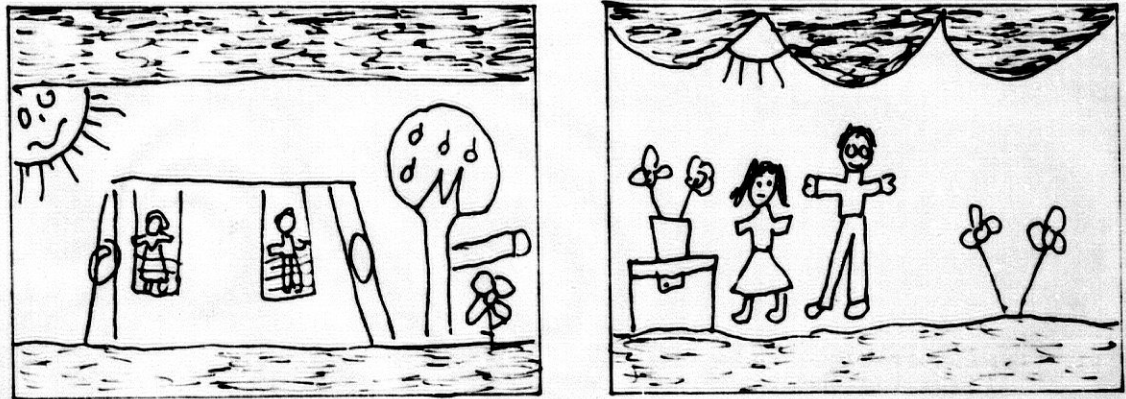


Figura 5-5-22.

a) La banda de cielo puede ser considerada por el niño como una superficie opaca e impenetrable tanto para el sol como para su séquito. Por esta razón, éstos elementos se colocan por debajo de ella. Sólo el sol, en ocasiones, intenta penetrar en el cielo, quedando parcialmente oculto por su opacidad.

Los dos siguientes dibujos (figuras 5-5-23 y 5-5-24) nos muestran sendos ejemplos de ello. El segundo presenta, además, una variante muy personal de banda de cielo no analizada anteriormente en que su base es una línea ondulada; forma que, como vimos, también podía adquirir la línea de cielo y que viene ahora para disipar las posibles dudas que,

sobre su existencia, fueron planteadas entonces.



Figuras 5-5-23 y 5-5-24

b) En otras ocasiones, la banda superior de cielo es estimada por el niño como un espacio destinado a albergar a los variados seres que en ella puedan buscar su emplazamiento: los soles y sus acompañantes. El siguiente dibujo

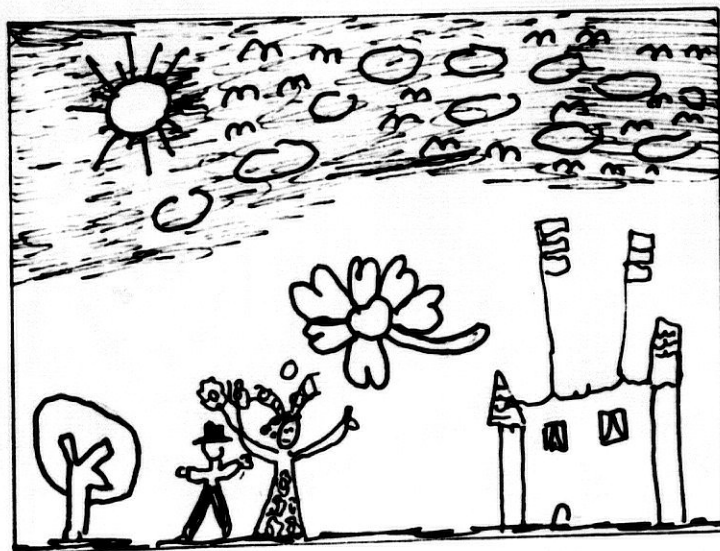


Figura 5-5-25.

(fig 5-5-25) es prueba de ello. En él, una enorme flor, al parecer escapada de la mano de la dama, se atreve a usurpar ese espacio "de nadie" entre cielo y tierra, que se ve reducido por la gran anchura que debe adoptar la banda-cielo para poder encerrar a tan abundantes elementos celestes.

c) Una última solución es también utilizada con cierta frecuencia por algunos niños: sol y nubes -en este caso- ocupan la banda celeste, mientras que otros seres "que sólo pueden alcanzar una menor altura" quedan por debajo de ella. Tal ocurre en el ejemplo de la figura. Aquí, sin embargo, ese extraño pájaro creado por un niño de siete años -parecido, en su esquema, a la nube- intenta penetrar en la banda de cielo que es considerada transparente (Fig. 5-5-26).

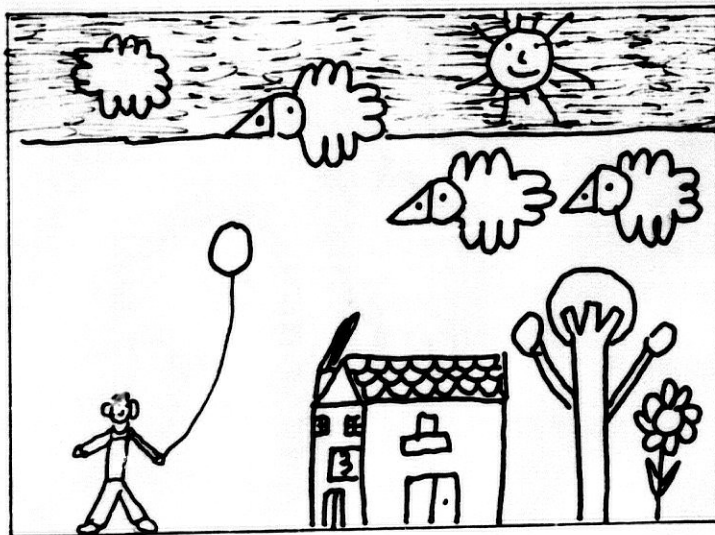
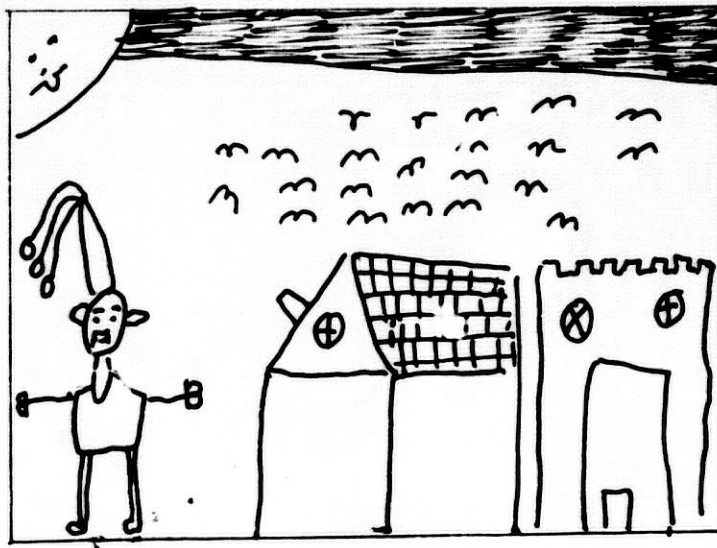


Figura 5-5-26.

Esta banda de cielo puede ofrecer, como ya

apuntamos en la línea de cielo, diversas variantes en función del concepto de distanciamiento que de esos seres celestes tenga el niño.

En ocasiones, como nos muestra el siguiente dibujo de un niño de seis años, el concepto de cielo y de sol se independizan, disponiendo ambos de un lugar propio en esa banda superior, con lo que entraríamos en un terreno ya analizado: los fragmentos de cielo. Sin embargo, en este caso, podemos pensar que se trata de una auténtica banda de cielo transparente en la que un sol, a medio camino entre el espacio vacío y la franja azul, intenta penetrar quedando oculto sólo por los márgenes de la hoja, como suele ser frecuente (figura 5-5-27).



Figuras 5-5-27.

5-5-4. LOS FALSOS CIELOS.

Vamos a analizar, por último, el concepto de las bandas coloreadas que llegan a ocupar todo el espacio que queda por encima de la línea-tierra: los "falsos cielos".

Algunos niños rellenan de color blanco todo el espacio que queda entre la banda azul de cielo y la línea de tierra, no bastándoles, al parecer, el blanco que ya posee el papel. En otras ocasiones, utiliza con el mismo fin el amarillo, el rosa u otro color, generalmente claro, sea cual fuere el color utilizado, el niño nos está indicando con ello el color que tiene esa franja de aire que hay entre el cielo y la tierra según su particular pensamiento.

En algunos dibujos puede observarse una variante de este concepto mencionado que viene a convertirse en un falso cielo: colorear de azul esa "superficie de aire". En ocasiones, los niños colorean con distinto tono de azul las dos bandas, por encima de la línea-tierra: un azul más intenso, para la banda-cielo superior, y otro azul más claro, para la banda-aire inferior. Tal es el ejemplo que mostramos en un dibujo de un niño de ocho años en el que el encuentro de ambas bandas está delimitado por una línea. (fig. 5-5-28).

El concepto de espacio, sin embargo, no se ha

modificado en estos dibujos; sigue persistiendo el espacio frontal, sólo que el aire -reducido a una superficie bidimensional- se ha coloreado de azul.

En esas obras, resueltas normalmente con lápices de colores o barras de cera, el niño suele utilizar el mismo color para las dos bandas, aunque intensificando la banda de cielo con una mayor presión del color sobre el soporte. Sin embargo, por distintos motivos, las diferencias entre los azules no son, en ocasiones, tan ostensibles como en el ejemplo, en cuyo caso podemos caer en el error de interpretarlo como un cielo que ya toca la línea-tierra.

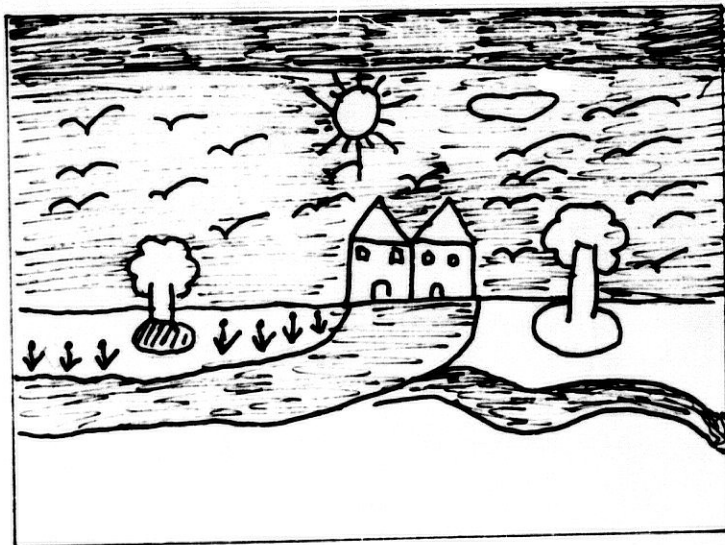


Figura 5-5-28.

El niño que utiliza una línea de cielo pegada al margen puede sentir esa misma necesidad, ya expuesta, de colorear el espacio que existe bajo ella, para lo cual puede utilizar también los más diversos colores. Y, lógicamente,

puede decidirse a elegir el color azul bien porque sea el que más le motive en ese momento o porque piense que ése debe ser el color del aire. El resultado obtenido puede parecer, al desconocedor de esta variante, un cielo pleno de azul correspondiente a un espacio tridimensional.

El ejemplo de la figura 5-5-29, correspondiente a un niño de cinco años, nos muestra un igualado concepto para tierra y cielo representados ambos por líneas trazadas en los márgenes. Sin embargo, el niño coloreó de azul el espacio entre cielo y tierra creando una superficie frontal a modo de telón de fondo: un falso cielo.

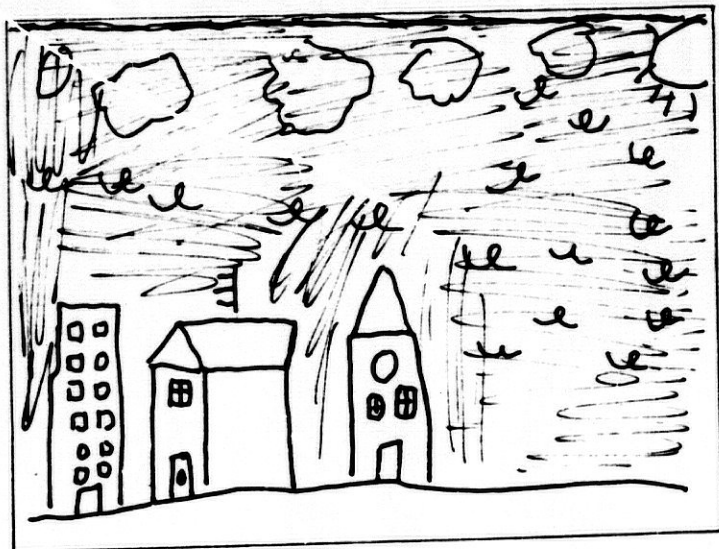


Figura 5-5-29.

En el siguiente ejemplo, pese a que toda la superficie que quedó por encima de la línea-tierra fue coloreada con un mismo azul, el concepto de falso cielo es aún más fácil de identificar, no sólo por la línea ondulada que

delimita la superficie-aire de la del cielo, sino también porque se trata, en este caso, de una banda de cielo opaca que oculta al sol que penetra en ella (fig. 5-5-30).

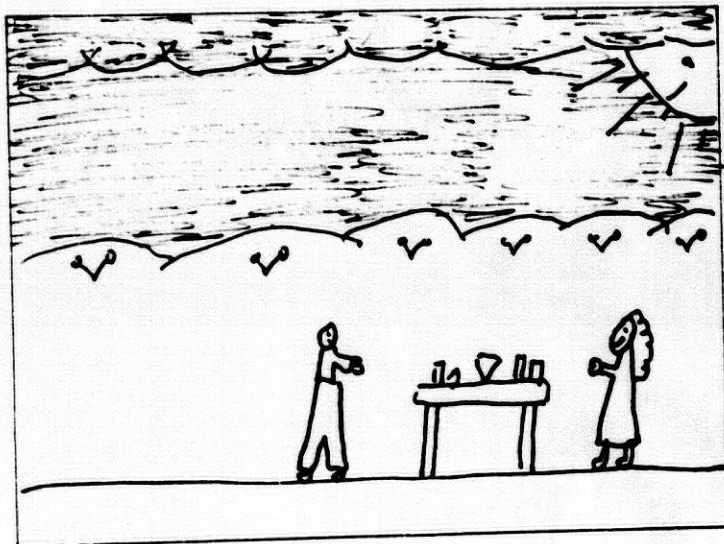


Figura 5-5-30.

Los falsos cielos pueden adquirir su máxima indefinición cuando no encontramos ninguno de los síntomas expuestos anteriormente en el dibujo. Así ocurre cuando el niño que supone su cielo implícito en el margen decide colorear la superficie de aire interpuesta entre ella y la línea-tierra tal y como vemos en la figura 5-5-31.

Ante este tipo de cielos, tenemos que hacernos la pregunta de si se tratará de un cielo propio de una representación visual de la realidad o si, por el contrario, corresponde a un espacio vertical de aire coloreado. No siempre la respuesta es tan fácil como en este dibujo de un niño de tan sólo siete años. Aquí, el concepto que el niño tiene de su

cielo es el mismo que tiene de la tierra: ambos se suponen implícitos en los correspondientes márgenes. Se trata, por esta razón y por otras que iremos exponiendo, de un claro ejemplo de falso cielo.

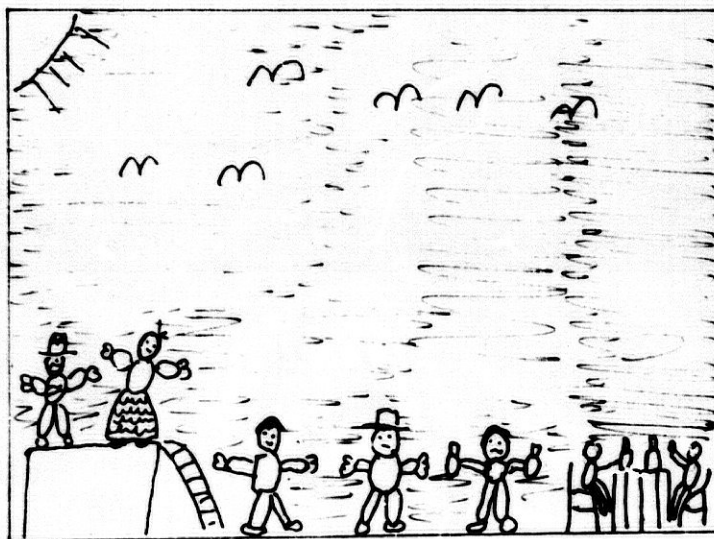


Figura 5-5-31.

A un cielo correspondiente a una percepción visual de la realidad no llegará el niño hasta tanto no entren en juego una serie de claves de representación tridimensional en una posterior etapa. Los demás síntomas de frontalidad que el dibujo nos ofrece muestran sin la menor duda la concepción vertical que todavía tiene este niño del espacio.

Como venimos comprobando, los falsos cielos pueden darse para complementar todas las variantes de cielo anteriormente analizadas.

El dibujo de la figura 5-5-32 corresponde a una niña, también de siete años, que se dibuja junto al resto de

su familia sobre una línea-tierra con banda inferior coloreada de verde. Una alta nube se yuxtapone a la línea de cielo implícita en el margen. Bajo ella, un falso cielo irregularmente coloreado hace su aparición.



Figura 5-5-32.

El dibujo es, por otra parte, de un gran equilibrio compositivo. Las figuras humanas, uniformemente distribuidas sobre la línea-base, generan con sus escalas una bonita composición triangular que las flores vienen a completar, al mismo tiempo que ocupan, igualando los espacios, la parte de línea-tierra entre el niño visto por transparencia en su carrito y el árbol.

Estos falsos cielos que venimos estudiando son obtenidos generalmente, como ya apuntamos, con lápices de colores que dejan la huella tenue de sus barridos gestuales sobre el soporte. Son muy frecuentes en la plástica infantil

y diríamos que no lo son más , porque no siempre el niño dispone del material adecuado para ello como podrían ser los lápices blandos de cera utilizados de plano o la propia pintura al temple. Cuando el niño sólo dispone de lápices de de fina punta , el coloreado de una extensa superficie supone para él un gran esfuerzo que la mayoría de los niños no están dispuestos a soportar. El dibujo de la figura es una prueba de ello (fig. 5-5-33).

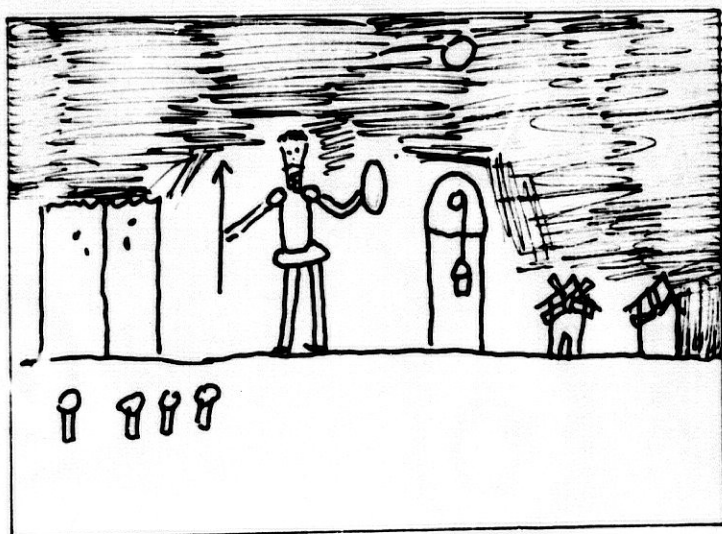


Figura 5-5-33.

En este caso, cansado el niño de colorear con su lápiz azul "tan amplia superficie", terminó por abandonar la empresa. Al esfuerzo de los continuos barridos tenía que añadir el de evitar no traspasar con su color las figuras ya dibujadas sobre su línea-tierra

A una solución intermedia en el coloreado de la superficie entre cielo y tierra, que elimina en buena parte

el esfuerzo que ello conlleva, llegan algunos niños con muy variados recursos. Uno de ellos ya fue expuesto anteriormente: utilizar barridos irregulares distanciados. Las dos siguientes figuras nos ofrecen otros ejemplos.



Figuras 5-5-34

En ocasiones, son pequeñas rayitas, a modo de gotas de lluvia, las que parecen cumplir este fin. En la figura 5-5-34 una extraña lluvia rojiza, procedente de un cielo sin nubes, riega esa gigantesca flor y a ese "niño-flor" que parece querer refugiarse en su casa. Se trata de un dibujo de un niño de cuatro años con un aparente falso cielo al atardecer.

El mismo objetivo de relleno parecen cumplir todos esos pájaros que aparecen en la figura 5-5-35 y que vuelan por encima de esa personal casa transparente por cuya chimenea sale un inverosímil humo en forma de pequeños

guiones escalonados. También, bajo el mismo cielo, podemos ver una figura humana de extraño pelo, de extraño rostro y de insólito cuerpo diáfano que deja ver su corazón. Está claro que no se trata de un falso cielo, sino, más bien, producto del deseo de ocupar esa ancha superficie entre cielo y tierra.



Figura 5-5-35.

5-2. LA SINTESIS VERTICAL EN LAS CULTURAS PRIMITIVAS.

Tratar de hallar ejemplos en las culturas primitivas de todos y cada uno de los recursos espaciales que el niño -como hemos visto- utiliza en sus dibujos durante la larga etapa de síntesis vertical del espacio, es una tarea difícil de llevar a cabo, principalmente, por la complejidad de disponer de toda la documentación necesaria. Posiblemente, este hipotético estudio nos llevaría a conclusiones de un gran interés.

Dado que el objetivo fundamental de esta tesis es el estudio espacial de los dibujos infantiles, nos proponemos abordar solamente, al igual que hicimos con el resto de las etapas, los aspectos coincidentes más llamativos que hemos podido hallar en estas culturas.

Expusimos, en su momento, que el nacimiento de la línea de base tuvo lugar en las culturas agrarias de Egipto y Mesopotamia; sin embargo, después de haber comprobado cómo los niños utilizan a veces líneas de base que se suponen implícitas en la horizontalidad de las figuras y, viendo ese grabado rupestre -según Winkler-, podemos decir que ahí, en la prehistoria, tenemos ya un claro ejemplo de línea de apoyo que, aunque no está trazada, se supone implícita en la base de esas dos figuras, interrelacionadas entre sí, que representan la caza de una gacela (fig. 5-2-1).

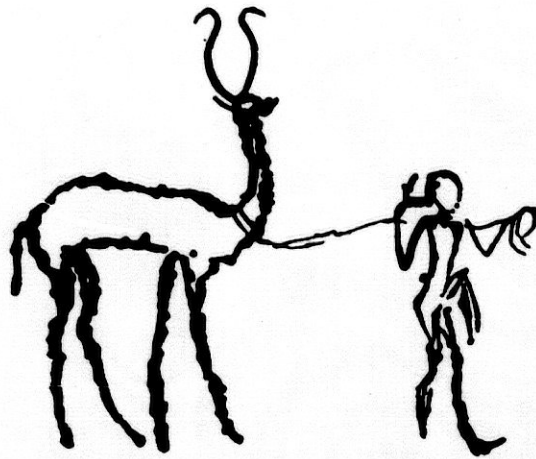


Figura 5-2-1.

Hemos presentado anteriormente algunos ejemplos de líneas de base en la pintura egipcia y en algunos pueblos primitivos actuales y hemos comentado sobre ello. Tenemos que añadir, sin embargo, que la pintura occidental no se desprenderá por completo de la línea de apoyo hasta que, con la llegada del Gótico, el artista empieza a interesarse por la realidad visual.

Las figuras 5-2-2 y 5-2-3 nos muestran dos ejemplos de líneas-base, uno egipcio y otro, dibujo de un manuscrito del siglo X.



Figura 5-2-2 y 5-2-3.

Cuando el niño agotaba una línea de base, podía completar la escena recurriendo a pequeños segmentos de líneas de apoyo para otras figuras que no habían tenido cabida en la anterior. En la figura 5-2-4, dibujo tomado de un bajo relieve del sarcófago del sacerdote Taho, encontramos una solución parecida.

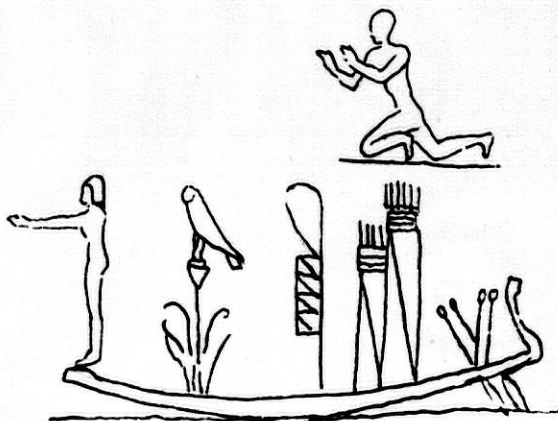
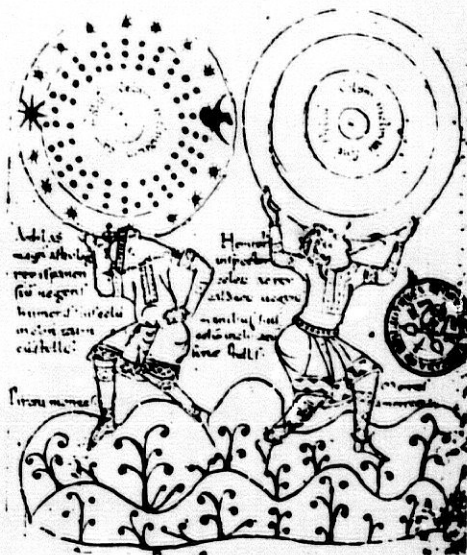
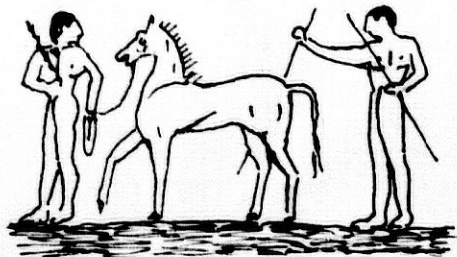


Figura 5-2-4.

Las bandas de tierra nacieron también en la cultura egipcia, apareciendo sólo muy ocasionalmente tanto en bandas de mar -algunas transparentes, como en la figura 5-2-9- como de tierra. Las bandas que denominamos anteriores podemos encontrarlas también en todos estos períodos históricos que venimos mencionando. Las figuras nos ofrecen un ejemplo de la pintura etrusca (fig.5-2-5) y otro, un dibujo de un manuscrito del siglo XI (fig. 5-2-6).

Los recursos espaciales de la banda posterior, para definir el terreno podemos hallarlos igualmente en todas estas culturas y en múltiples ocasiones. Las figuras nos



Figuras 5-2-5 y 5-2-6.

ofrecen un par de ejemplos de ello. El primer dibujo (fig. 5-2-7) corresponde a una pintura mural egipcia que representa una escena de recolección (XVIII dinastía) y el segundo (fig. 5-2-8) que ofrece otra versión de faenas agrícolas: el arado del terreno, en el que, bajo un cielo con dos "enormes" pájaros, los labradores llevan a cabo su faena. La forma rectangular del arado y la ocupación por éste de toda la banda ponen de manifiesto, de igual modo que vimos en el arte infantil, un concepto de franja de suelo abatida.



Figura 5-2-7 y 5-2-8.

De utilización de una banda anterior de suelo llano y otra posterior montañosa es el ejemplo que mostramos (fig. 5-2-9) de un relieve asirio en Nínive (s. VII a. C.). En él podemos ver ese concepto infantil de mar que deja ver, por transparencia, a sus pobladores. Una franja superior de río, también transparente, aparece en la parte superior del soporte. Aquí, en cambio, el artista utiliza ya el principio de elevación en algunas partes de la obra.

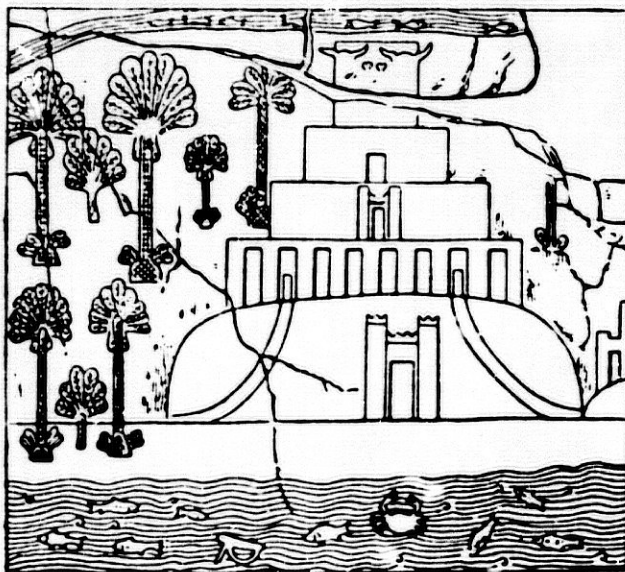


Figura 5-2-9.

Multiplicaciones del espacio vertical pleno podemos hallar en esas culturas, ya mencionadas, en que la línea de base aparece por primera vez: Egipto y Mesopotamia. Si bien, no encontramos en ellas toda la riqueza de variantes y conceptos que los dibujos infantiles nos ofrecen, tal vez porque son muy escasos los restos de representaciones plásticas que han llegado a nosotros de estas civilizaciones.

Para el artista egipcio, la multiplicación de la línea de base es un medio que permite llevar a cabo una completa narración, una especie de discurso gráfico que, como el lenguaje escrito, tiene también su particular lectura, ofreciéndonos una serie de secuencias que se suceden en el tiempo.

A veces encontramos narraciones gráficas egipcias con innumerables líneas de base o, como en el ejemplo que ya vimos en su momento (fig 2-4-9), con sólo dos de ellas.

Los primitivos actuales recurrir también a la multiplicación de la línea de base para contar gráficamente determinados asuntos. En la figura 5-2-10 podemos ver diversas escenas de caza utilizando cinco líneas de base superpuestas. Corresponden a un grabado hecho sobre un cucharón de marfil por los esquimales de Alaska.

Esa forma multiplicadora con líneas segmentadas que hemos visto en la plástica infantil también podemos encontrarla en algunos dibujos egipcios, como detallamos en la figura 5-2-4.

El concepto espacial que la multiplicación de líneas de base tienen en las representaciones plásticas de estas culturas es parecido a uno de los analizados en el arte infantil: multiplicación del espacio tierra-aire-cielo.

Otros muchos ejemplos podrían tener cabida aquí, sin embargo no es nuestra intención agotar el tema, sino, simplemente, dejar citada esa similitud espacial con la

plástica infantil.

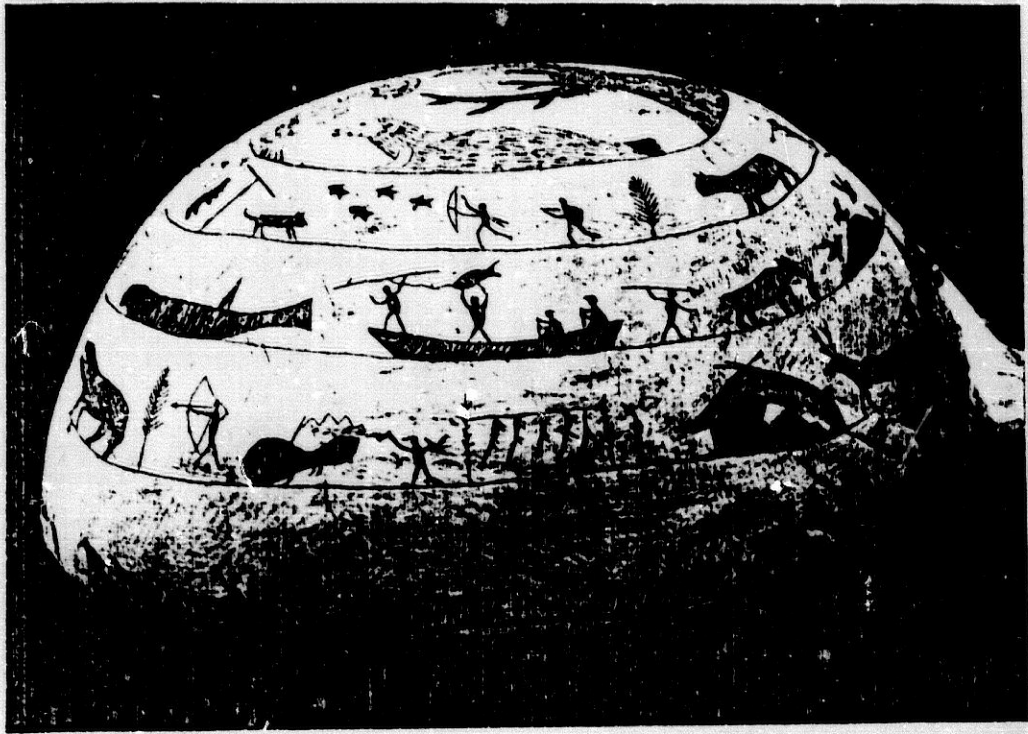


Figura 5-2-10.

Por último, podemos ver cómo las bandas de tierra pueden dar lugar a multiplicaciones de la línea de base en los siguientes ejemplos.

La figura 5-2-11 corresponde a un manuscrito griego del siglo XV.

Parecido concepto espacial podemos ver en estos dos ejemplos en que, además de ocuparse ambos márgenes de la banda, se muestran dos variantes de perspectiva invertida en los edificios que se apoyan en la segunda línea-tierra (fig. 5-2-12 y 5-2-13).

La proliferación de bandas distintamente coloreadas es, como ya comentamos, una característica de la pintura

románica que, con el Gótico, empezó a desaparecer.



Figura 5-2-11.

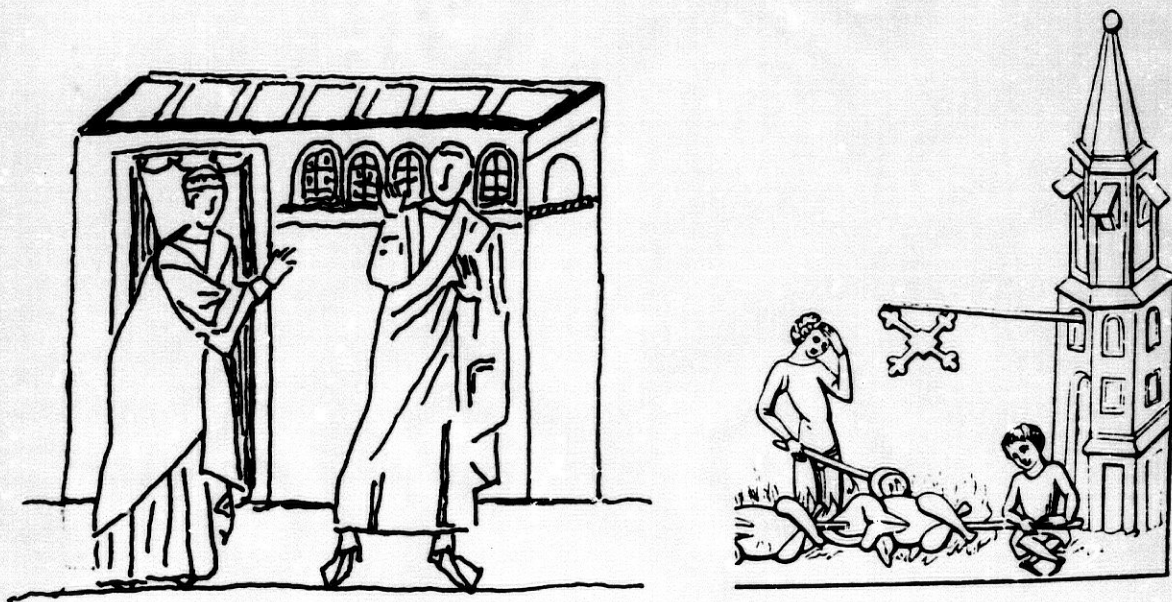


Figura 5-2-12 y 5-2-13.

En la figura 5-4-61, vimos una manera de resolver la distribución de los comensales alrededor de una mesa de manera que unos no tapen a otros, para lo que el niño utilizaba la fórmula espacial del "plegado". Pues bien, no sólo el

niño descubre este "procedimiento" que permite una "perfecta claridad" en la situación de las figuras, sin que nadie "se vea perjudicado" por salir de espaldas o quedar parcialmente oculto, sino que también el artista de la Edad Media aplicó un parecido concepto espacial en esa "Ultima Cena" de un códice sirio del siglo XII (fig. 5-2-14).

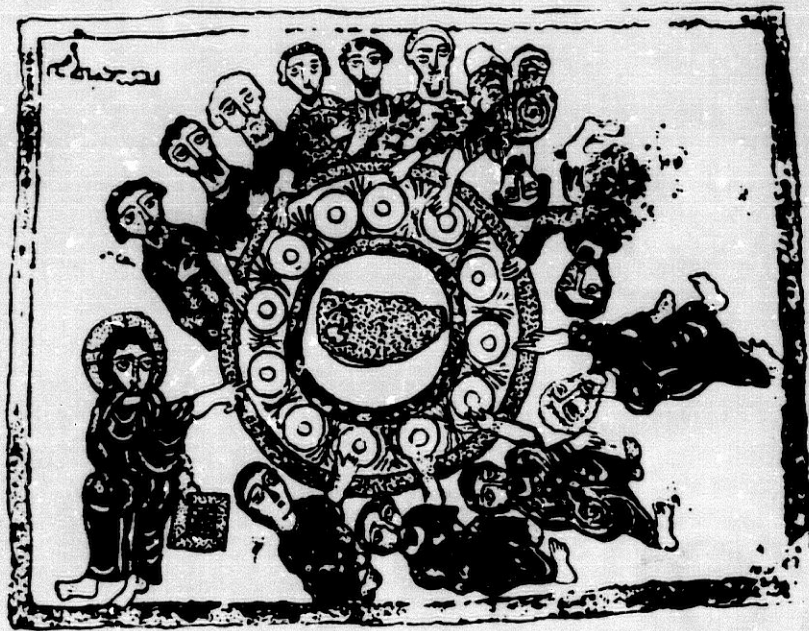


Figura 5-2-14.

6.- SINTESIS ESPACIAL: ESPACIO HORIZONTAL.

Hasta ahora, hemos hecho referencia únicamente al contexto espacial que rodea las figuraciones infantiles, del concepto que el niño expresa en su dibujo del medio en el que se hallan los objetos representados, pero no hicimos alusión al pensamiento espacial implícito en la propia figura.

Desde el momento en que la figuración irrumpe en la plástica infantil, el niño empieza a decidir sobre la posición que más conviene al objeto para que su representación sea lo "más clara" posible. Se da cuenta de que algunos seres son "más significativos" cuando se les dibuja tal y como se les contempla de frente, otros "necesitan" ser vistos de costado y, por último, existe una buena parte de ellos que resultan más representativos "a vista de pájaro".

Ya sabemos que el dibujo infantil es un arte plano; es decir que emplea solamente dos de las tres dimensiones que posee el objeto. Sin embargo, el niño dispone de entera

libertad para elegir las que mejor convengan a la representación. Hay seres -árboles, personas, casas, etc.- para los que el niño "necesita" utilizar la anchura-altura, otros, como animales, sillas, etc., que "exigen" la profundidad-altura y, finalmente, platos, toallas, piscinas, etc. "requieren" la anchura-profundidad.

El concepto vertical de espacio, ya comentado, nació en consonancia con los dos primeros grupos de figuras; es decir, con las que contienen, para ser dibujadas, la dimensión de altura, si bien aquéllas para las que el niño elegía la altura-profundidad, tienen sólo que adecuar su perfil a la frontalidad espacial, cosa que ocurre sin plantear ninguna dificultad. Para el tercer grupo, las que contienen sólo las dos dimensiones horizontales, el problema es bastante complejo; adaptar piscinas, campos de tenis, etc. a la frontalidad espacial es una tarea teóricamente irrealizable, aunque, como ya hemos podido comprobar en multitud de ocasiones, nada es imposible en la plástica infantil. Cuando el niño necesitaba de estos elementos en su dibujo, ya vimos cuál era la solución que éste daba: suponer abatida la figura hasta hacer coincidir la dimensión de profundidad con la verticalidad del espacio. Traemos aquí un nuevo ejemplo (fig 6-1) para recordar esas formas de abatimiento que estaban expresadas en las bandas de tierra, en las bandas de cielo y, también, en los fragmentos de suelo. Aquí, el fragmento de suelo tiene un nombre "es una cosa": la piscina.

Esto que acabamos de exponer, que ya fue ampliamente estudiado anteriormente, es lo más generalizado en el arte infantil: concebir el espacio en que se mueven sus figuras como un plano vertical, cuyo síntoma más claro es la línea de base, y adaptar las figuras a esa frontalidad. Sin embargo,

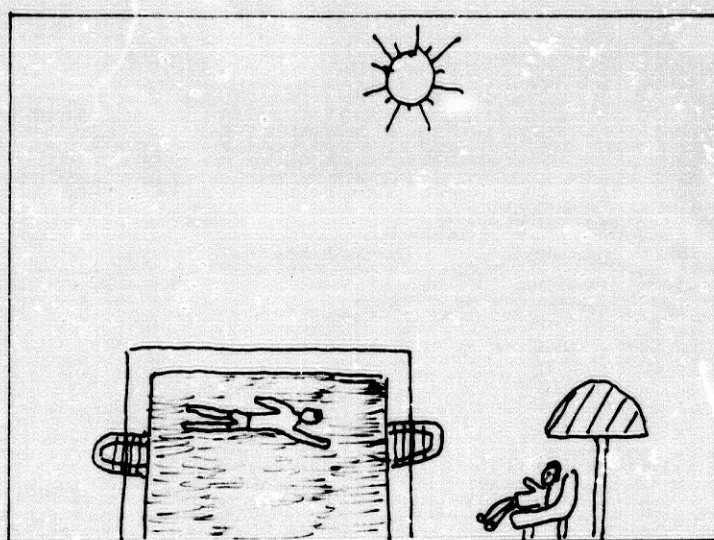


Figura 6-1

ello no siempre es así, sino que algunos niños dan un giro de noventa grados (en el pleno sentido de la palabra) en su pensamiento espacial y suponen situadas sus figuras sobre un plano horizontal: el suelo.

Esta síntesis horizontal del espacio es, para algunos niños, un período nuevo de tránsito hacia la conquista de un espacio en perspectiva; otros, en cambio, recurren a él ante la "imposición" de determinados temas; de ahí que este concepto espacial lo encontremos en dibujos de muy distinta edad, aunque, en ambos casos, con muy escasa

frecuencia.

Para entrar en esta materia, empezaremos por analizar las distintas opciones que, ante un determinado tema, se le pueden ofrecer al niño, tema que, en este caso, va a ser "jugando al baloncesto":

a.- El niño quizá pueda "seguir fiel" al concepto de frontalidad impuesto en su dibujo, apoyando todas sus figuras, incluidos los soportes de las canastas, sobre su línea de base (fig. 6-2), si bien el tablero gira noventa grados para adaptarse a la frontalidad. Esta solución suele ser la más frecuente en la plástica infantil, al menos en aquellos niños que no quieren aventurarse en otro tipo de investigaciones espaciales. El dibujo corresponde a un niño de ocho años.



Figura 6-2.

b.- El fragmento de suelo puede ser también una variante que suele ser elegida por algunos niños en su deseo de dar "claridad" al dibujo. En éste de la figura 6-3, el niño crea una franja de suelo, coloreada de verde, entre los dos soportes, limitando su parte inferior por el margen del papel, que conserva su función de línea de base, y, en su parte superior, por una línea que inverosímilmente contiene el círculo central de la pista de juego. Sobre el fragmento, en un "espacio de nadie", el marcador refleja el resultado del partido. El tablero de la canasta se abate y el aro lo hace también para adquirir ambos su verdadera forma. Las figuras humanas conservan su frontalidad, pese a que su rostro está dibujado de perfil. Sólo los brazos de los jugadores que tratan de encestar corroboran el perfil. Este niño de nueve años introduce ya en su dibujo, y de una forma consciente, el "principio de elevación".

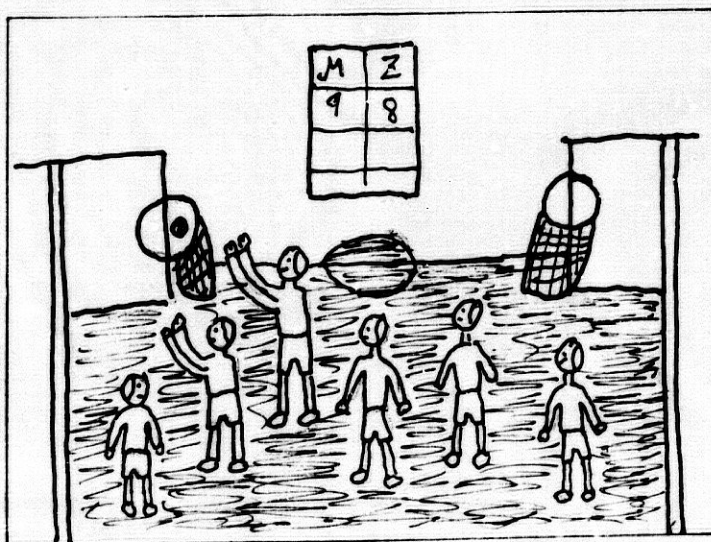


Figura 6-3.

c.- El niño puede encontrar más variantes, como vimos en su momento, sin apartarse de su concepción vertical del espacio. Pero esto no siempre ocurre así, sino que algunos niños consiguen desprenderse de la frontalidad de sus dibujos para incorporar una nueva idea espacial: la de considerar el soporte como un espacio horizontal pleno, en este caso, el de la pista de juego. Ante esta solución, son ahora las figuras, al menos las que lo necesitan, las que han de plegarse sobre el plano horizontal mediante un abatimiento de noventa grados (fig 6-4). El dibujo corresponde a un niño de nueve años que está experimentando ya un nuevo espacio que le llevará hacia la perspectiva.

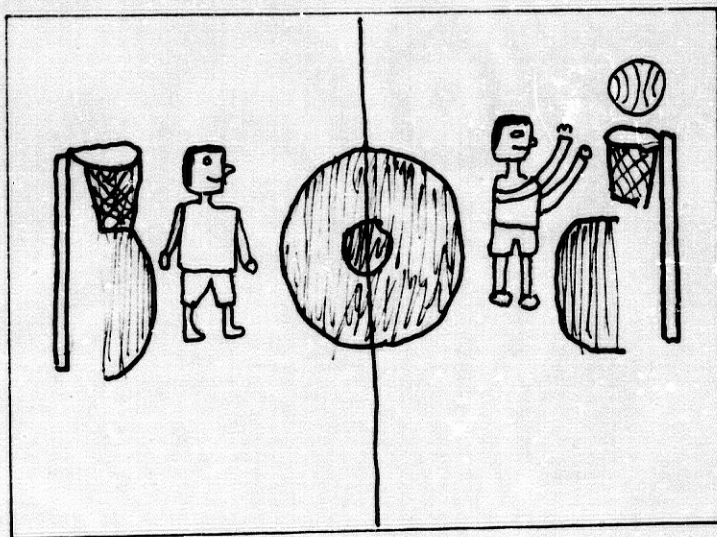


Figura 6-4.

d.- El pequeño dibujante puede llegar también a un mismo concepto de síntesis horizontal del espacio utilizando las bandas de tierra con este nuevo significado (fig. 6-5).

En este dibujo, de una niña de nueve años, el terreno de juego ocupa la banda inferior. Tras una segunda banda, que no sabemos muy bien si representa una franja de suelo o la valla, una tercera es ocupada por los espectadores, que son simplificados en forma de pequeños círculos. Aunque el aspecto de este dibujo pueda ser el de una representación en perspectiva, no era eso lo que el niño pretendía, sino que, al igual que en ejemplos anteriores, se trata de un espacio horizontal plenamente ocupado por tres bandas de suelo.

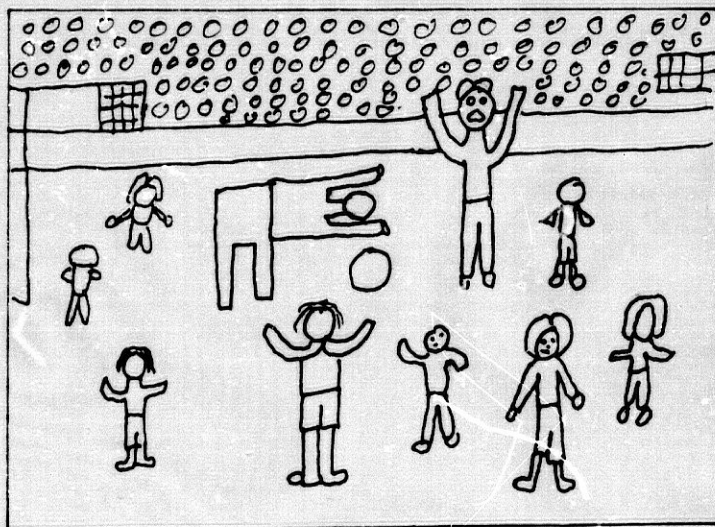


Figura 6-5.

La incipiente evolución de la figuras es un dato a tener en cuenta para no considerar este dibujo como una representación totalmente visual, aunque éstas ocupen el plano en una aplicación intuitiva, por parte del niño, de la clave de "elevación".

Es de destacar, en este dibujo, el concepto de

movimiento expresado por la figura que bota la pelota, mediante su disposición en ángulo recto: el tórax se desplaza de la cintura para quedar unido por la cadera.

No es sólo el "partido de baloncesto" el que da lugar a una concepción horizontal del espacio, sino que, como es lógico, otros temas de similares características pueden ser utilizados también con el mismo fin: partidos de fútbol, de tenis, patios de recreo, corridas de toros, circos, etc., etc..

Los dos siguientes ejemplos corresponden a un mismo tema: el circo. Los traemos aquí con la pretensión de mostrar dos matices diferenciadores que podemos apreciar en ellos y, también, en otros muchos de similares características. En la figura 6-6, dibujo de un niño de ocho años, éste se desprendió por completo de su usual concepto vertical para considerar el soporte como una superficie horizontal: el suelo. La forma circular de la pista, único elemento que hace referencia al espacio que rodea a esos graciosos payasos, así lo pone de manifiesto. De lo que no se ha desprendido aún este niño es de la relación subjetiva del tamaño de sus figuras.

En el siguiente dibujo (fig. 6-7) su autor no consiguió separarse por completo de su arraigada concepción vertical del espacio. Aunque aparentemente este dibujo y el anterior nos ofrezcan un resultado similar, nos damos cuenta enseguida de que aquí existen unos elementos -arrastrados de

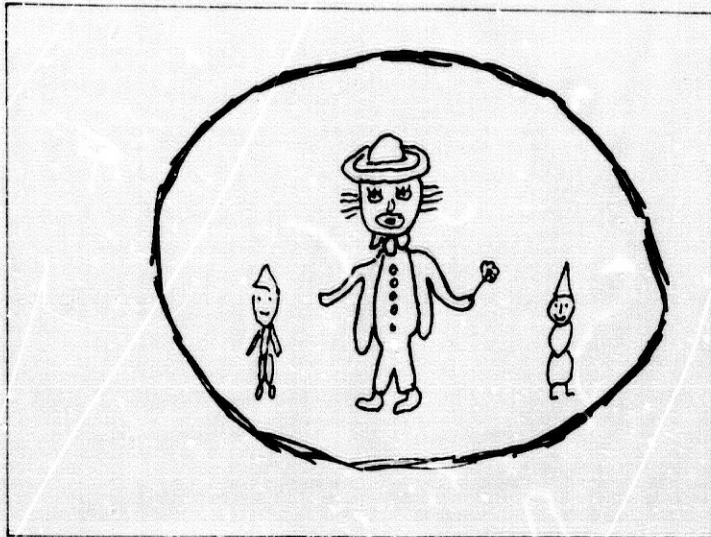


Figura 6-6.

su idea de frontalidad- que lo hacen distinto en su concepto espacial: sol y nubes. Estos síntomas de cielo no sólo producen una incongruencia espacial, sino que hacen que este dibujo deba ser considerado como correspondiente a un espacio

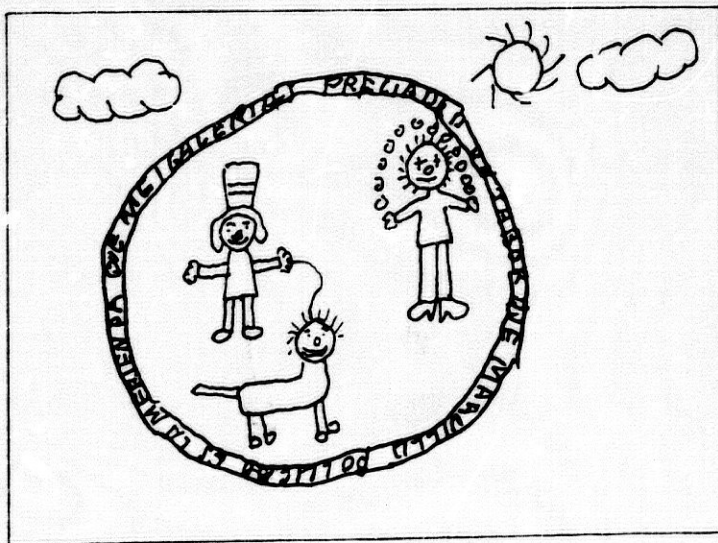


Figura 6-7.

vertical con un fragmentos de suelo abatido: la pista del circo.

En los dibujos con estos temas que venimos analizando o en otros similares en los que el niño utiliza -tal vez por primera vez- un concepto horizontal del espacio, suele producirse frecuentemente una "extraña" orientación de las figuras. Pasamos a analizar este aspecto en dos dibujos de un niño de ocho años. En ellos, lo que motivó realmente las diversas orientaciones de las figuras fue el tema concreto de cada uno: "jugando al fútbol niños contra niñas", en el primero (fig. 6-8) y, "jugando en el campo de fútbol", en el segundo (fig. 6-9).

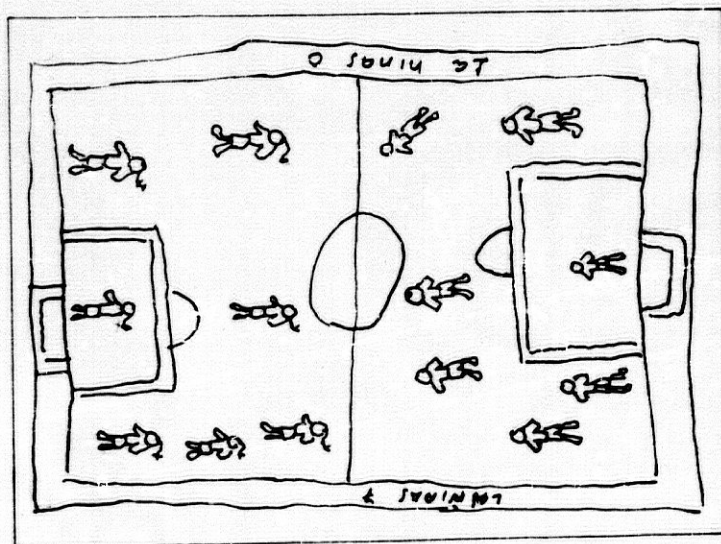


Figura 6-8.

El matiz particular de cada tema produjo ese diferente concepto de orientación entre uno y otro dibujo. En el primero, se juega un "serio" partido entre niños de distinto

sexo: niños a la derecha y niñas a la izquierda. De acuerdo con la lógica infantil, las figuras se orientan perpendiculares y enfrentadas a sus correspondientes porterías; tan sólo una figura se apartó de esa "ley" para hacerlo oblicuamente. Puede ocurrir también, en dibujos con esta misma temática, que los jugadores se orienten hacia el lugar donde se halla el balón y, también, que cada figura campe por sus respetos, orientándose hacia los más diversos lugares.

En este otro dibujo (fig. 6-9), cada figura practica su juego favorito; de ahí que, al no existir ninguna correlación entre ellas, cada una adquiere la orientación que más le plazca, aunque hay una tendencia general hacia la verticalidad que sólo se pierde en el portero -que permanece con su especial función- y en algunos niños que juegan a la comba.

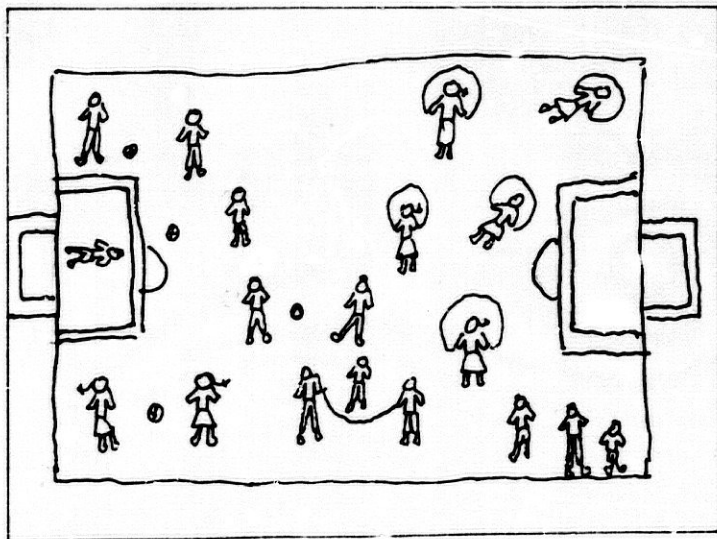


Figura 6-9.

Las porterías han de abatirse en ambos dibujos para dar así una señal clara de su existencia.

El adulto que contempla estos dibujos puede pensar que el niño que los realizó no sabía orientar "bien" sus figuras. No ocurrió, sin embargo, lo mismo para el niño que "vivió" su dibujo, orientando "correctamente" sus personajes de acuerdo con su particular pensamiento.

Los "plegados" son otra "fórmula" que puede conducir también hacia un concepto horizontal del espacio; tales son los ejemplos que pasamos a analizar a continuación.

"La plaza de mi barrio" es un tema que suele propiciar, en algunos niños, la utilización del plegado del modo que vimos en su momento y, a bastantes de ellos, suele llevarles hacia el encuentro con este concepto espacial que analizamos, al desaparecer toda señal de cielo.

La plaza puede tener forma circular, poseer árboles y bancos a su alrededor que se abaten para hacerse evidentes, niños que se entretienen en los más diversos juegos, vendedoras de globos multicolores, una señora que pasea a su hijito en un carricoche (fig. 6-10)... No sólo los árboles y bancos se abaten en este dibujo de plena concepción horizontal realizado por un niño de nueve años, sino que todas las demás figuras que lo componen tienen que hacer lo mismo para conservar, de este modo, su apariencia "real".

En este otro dibujo de un niño de ocho años, la plaza del pueblo tiene una pequeña pista de "futbito" en la

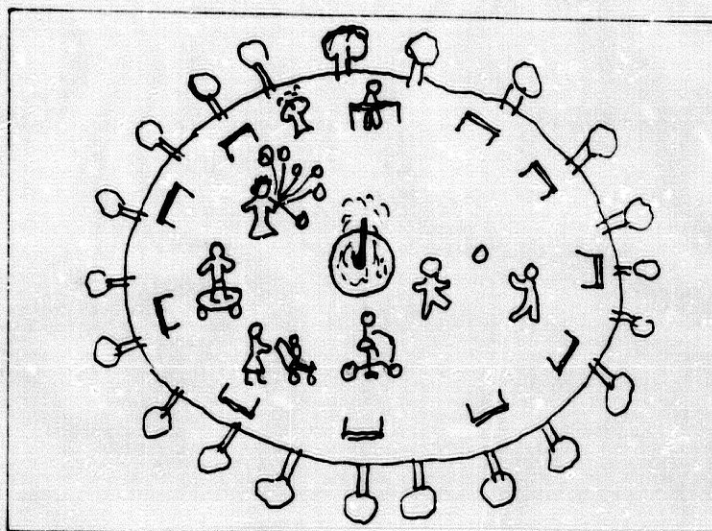


Figura 6-10.

que juegan algunos niños; otros, sin embargo, ocupan las otras zonas de recreo. La pista de fútbol aparece coloreada de verde mientras que el resto de la superficie-suelo se pinta de amarillo. Algunos trazos verdes en esta zona indican que, también aquí, a falta de árboles, crece alguna hierba. Dos edificios se abaten sobre el margen posterior del campo de fútbol, que se dibujan ya en una particular "perspectiva invertida" (fig. 6-11).

Los plegados, como vimos en su momento, pueden aparecer a muy temprana edad, y ser un medio para introducir ocasionalmente este nuevo concepto espacial en el dibujo. En la figura 6-12, encontramos un ejemplo de ello en un niño de sólo seis años. La ausencia de cielo, la forma circular de la plaza y el abatimiento de la barrera que circunda la plaza de toros nos ponen de manifiesto esta nueva versión espacial a

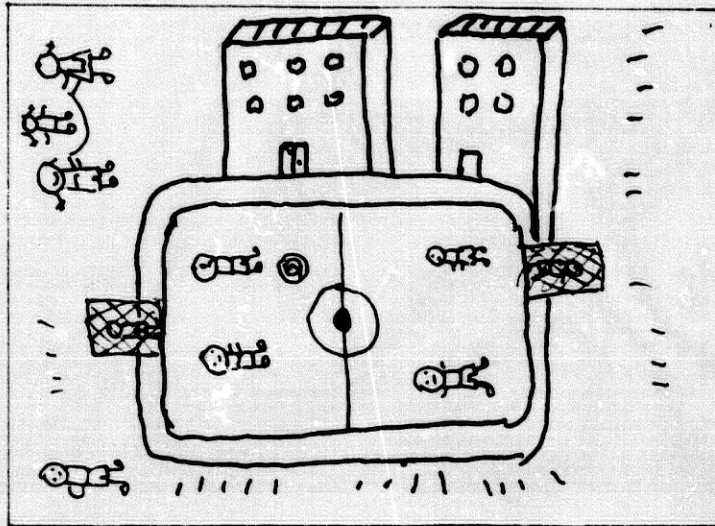


Figura 6-11.

modo de "mapa". La solitaria fila de espectadores se abate también para hacer más evidentes las formas de éstos. Podemos observar cómo todas las figuras, excepto el torero y el toro, se disponen orientadas y enfrentadas al ruedo y cómo la línea

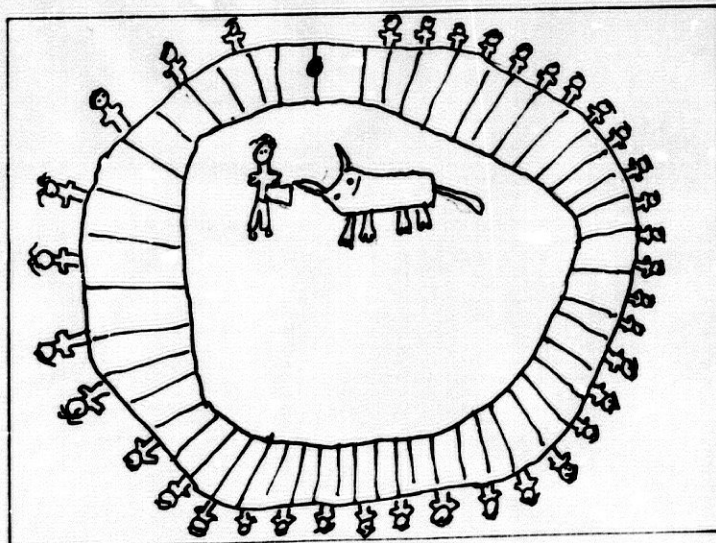


Figura 6-12.

de base, línea superior de la barrera, sigue estando presente en este dibujo para, de este modo, dar apoyo a los espectadores, si bien su concepto se ha adaptado a esta nueva idea espacial.

La figura del toro es un ejemplo de perfil con dos ojos y con cuernos distanciados para evitar la ocultación.

En este otro dibujo (fig. 6-13) del mismo tema y de similares características, hay, sin embargo, una pequeña variante espacial que suele ser frecuente en muchos niños: toro y torero permanecen "unidos" a la línea de base que, para este niño de siete años, se halla contenida en la circunferencia límite del ruedo.

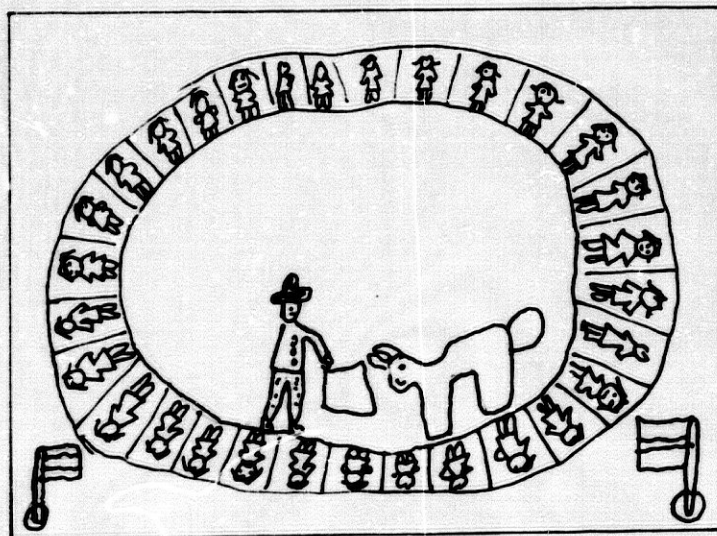


Figura 6-13.

Por último, tenemos que decir que no son frecuentes los dibujos como éste y el anterior en que las figuras de los "numerosos" espectadores se hagan con tanto detalle. Lo

normal suele ser convertirlas en pequeños círculos, con lo que el niño se ahorra el esfuerzo que supone dibujarlas completas.

Vimos, en su momento, cómo el tema de la calle podía dar lugar a una duplicidad de espacios verticales mediante el plegado; pues bien, ese mismo tema, y también en forma de plegado, puede dar lugar a un dibujo con esta concepción del espacio que ahora estudiamos, al desaparecer los cielos y ocupar su lugar el suelo.

La figura 6-14 es un "auténtico plano", enteramente descriptivo, del barrio donde vive su autora. La perfecta perpendicularidad de las calles que van a confluir a una plaza con una fuente central y, sobre todo, la ausencia de toda señal de cielo nos confirman que, en la mente de esta niña de diez años, el soporte de su dibujo está haciendo las

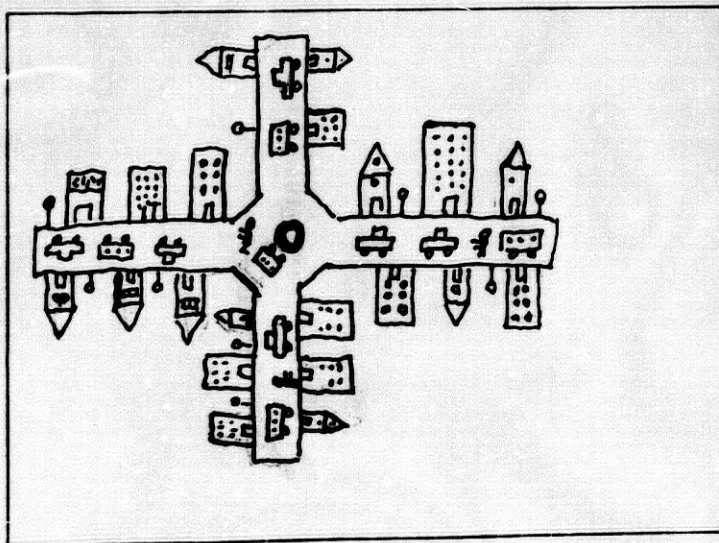


Figura 6-14.

veces de suelo. Todas las figuras -casas, árboles, coches, etc.- se abaten noventa grados y se orientan de acuerdo con la particular lógica del pensamiento de su autora. Ninguna otra "fórmula espacial", incluida la perspectiva del adulto, habría podido valer para expresar con tanta "claridad" todo lo que esta niña quería contarnos.

El mismo tema, pero sin esa especial "orientación" impuesta por el plegado, puede ser utilizado por el niño en su dibujo para crear igualmente un espacio horizontal, una especie de mapa que defina más claramente, al igual que el anterior, la situación de edificios y calles; en este caso, el cruce de dos calzadas (fig. 6-15).

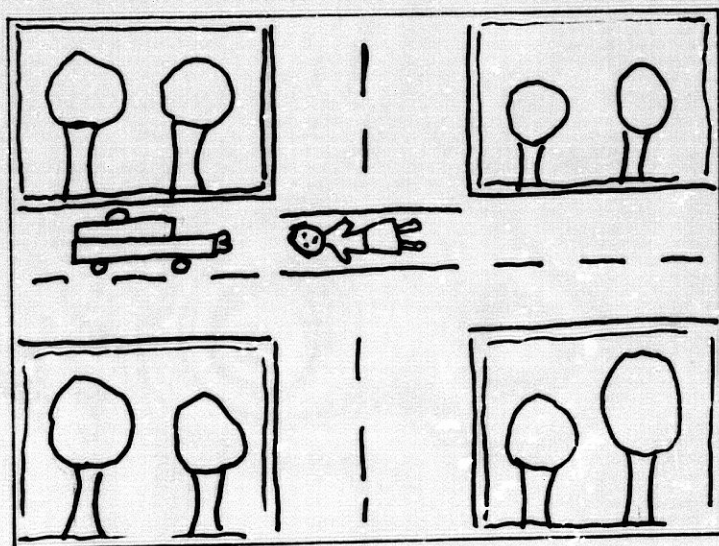


Figura 6-15.

En este dibujo -de una niña de nueve años- de tan "perfecta" simetría, todas las figuras se orientan verticalmente y se abaten; sólo la niña que cruza la calle "no

respetar" dicha orientación, sino que se la dispone horizontalmente de acuerdo con el sentido de su marcha marcado por el paso de peatones.

El espacio horizontal puede tener finalmente una modalidad que no es "impuesta" por el tema, sino elegida libremente por el niño. Son pocos los niños que utilizan esta variante, pero ahí están bastantes ejemplos de ello para convencernos de que algunos niños no son "esclavos" de un único concepto espacial -como le ocurre al adulto con su perspectiva-, sino que pueden emplear distintas soluciones demostrando sus especiales dotes creativas, entre ellas, este concepto espacial que analizamos ahora.

Cualquier tema puede ser utilizado por estos niños bien dotados para expresarse mediante el dibujo, para convertir el entorno en que se mueven sus figura en un espacio horizontal.

Para este niño de siete años (fig. 6-16), fue una escena de caza la que motivó esta variante espacial; toda la superficie del papel que dejan libre las figuras se rellena de verde y marrón superpuestos para indicarnos que esa superficie es el suelo. Los cazadores que se encuentran de pie (uno de ellos sin haber conseguido desprenderse de la línea de base implícita en el margen), el cartel que autoriza la caza, el ciervo y el conejo han de abatirse sobre dicho plano de suelo; por el contrario, los otros dos cazadores, por encontrarse ya tumbados, no necesitan hacerlo. El princi-

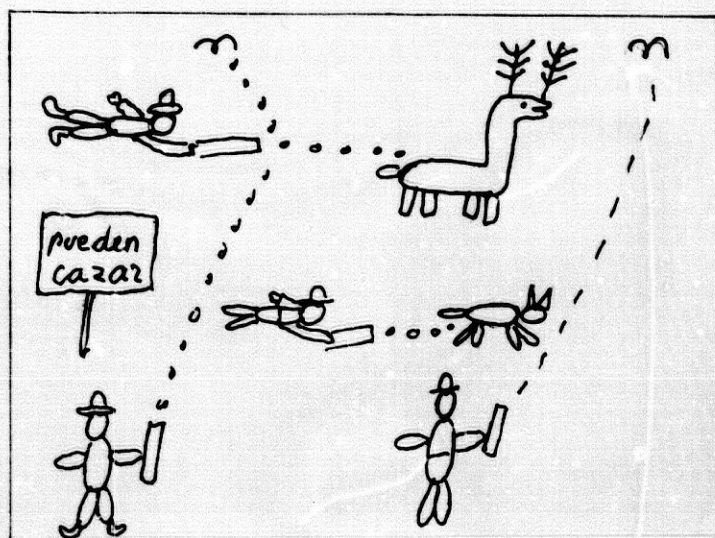


Figura 6-16.

pio de elevación se pone ya de manifiesto, como habremos podido comprobar, tanto en este dibujo como en buena parte de los anteriores.

En el dibujo de esta niña de ocho años (fig. 6-17), el espacio horizontal es compartido por la playa y el mar, coloreados de marrón y azul, respectivamente. Todas las figuras dispuestas en elevación tienen que abatirse, salvo la que se encuentra tumbada en la toalla que, por su posición, no tiene necesidad de hacerlo.

No siempre, en esta última variante que analizamos, el concepto de espacio horizontal está tan claramente definido como acabamos de ver, sino que algunos dibujos pueden ofrecernos un aparente espacio en perspectiva debido únicamente a que los niños que los realizan -al igual que vimos en las anteriores variantes- no han conseguido aún desprenderse

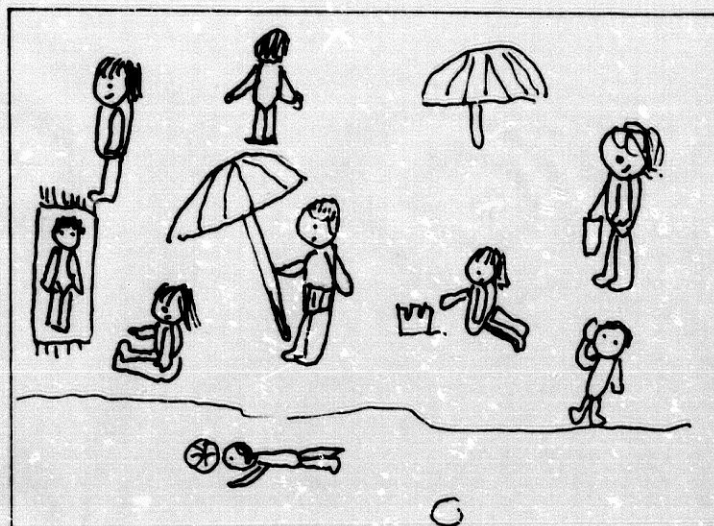


Figura 6-17.

de su cielo o, al menos, de su sol; tales son los ejemplos que mostramos en los siguientes dibujos.

En la figura 6-18, podemos ver ese encantador e ingenuo dibujo de una niña de nueve años sobre el tema "un día en la piscina". El rectángulo azul de ésta, la superficie de suelo totalmente coloreada y la posición de las distintas figuras nos están demostrando que esta niña está utilizando un concepto pleno de espacio horizontal. Sin embargo, "incomprendiblemente", un sol hace su presencia "encima" del soporte-suelo. La mayoría de las figuras, por hallarse en una posición acorde con la horizontalidad del dibujo, no necesitaron ser abatidas; sólo el árbol, la sombrilla, las escaleras y esas figuras que se encuentran sentadas junto a la mesa tuvieron que girar noventa grados hasta el plano-tierra. De la mesa, sólo el tablero, que ya se dibujó "a vista de

pájaro", dejó de hacerlo.

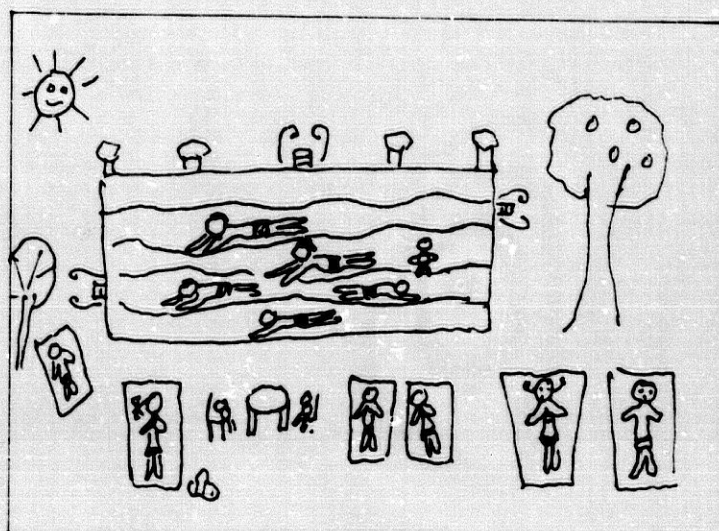


Figura 6-18.

El dibujo de la figura 6-19 es de similares características al anterior. Aquí toda la superficie del papel que rodea a las figuras se ha coloreado de verde, excepto el río -que atraviesa de norte a sur el papel- que se manchó de azul. Todas las figuras tuvieron que ser abatidas, salvo el personaje que se encuentra en esa cómoda hamaca sujeta entre dos árboles. El sol, con una total "incongruencia" se sitúa sobre el prado en el que crecen flores y las nubes y pájaros hacen lo mismo sobre un verde prado. Es curiosa la síntesis del rostro de las dos figuras que juegan a la pelota, en las que sólo un punto centrado "simplifica" los distintos detalles de su perfil.

No insistimos en el análisis de los dibujos con este concepto espacial, porque consideramos que muchos de

ellos entran ya en la siguiente etapa de comienzos de la representación en perspectiva que veremos más adelante.

El concepto horizontal del espacio, como hemos podido ver en los distintos ejemplos, suele darse a partir de los ocho o nueve años, si bien algunos niños recurren a él, "obligados por el tema", bastante antes. Algunos dibujos parecidos a los que acabamos de analizar son, como más tarde trataremos de probar, representaciones que pueden ser consideradas "híbridas" entre un espacio vertical, que da sus primeros síntomas de desaparición, y otro que empieza a nacer: el espacio en perspectiva.

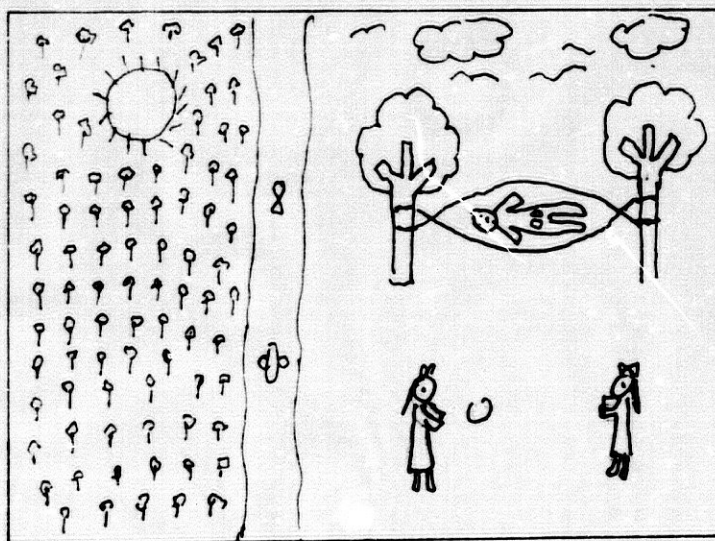


Figura 6-19.

6-1. BREVE VISION DE LA SINTESIS HORIZONTAL EN LA HISTORIA DE LA PINTURA.

Por determinadas necesidades descriptivas que, a veces, parecen imponer determinados temas, la pintura anterior al Renacimiento recurre, de forma parecida a como lo hace el arte infantil, a la utilización de un concepto espacial que haga posible manifestar "claramente" determinados aspectos del terreno en el que se encuentran sus figuras: la síntesis horizontal del espacio.

Nos limitamos simplemente a presentar algunos ejemplos que confirmen lo expuesto.

La figura 6-1-1 nos muestra un tema frecuente en los dibujos infantiles: una laguna de forma cuadrada sobre la que se abaten las figuras de los campesinos y sobre cuyos márgenes, a modo de líneas de base, se sitúan árboles y plantas. Este esquema tomado de una pintura egipcia nos ofrece también un ejemplo de multiplicación de líneas de apoyo por ese procedimiento tan familiar para el niño: los plegados.

En dibujos de primitivos actuales podemos encontrar también este mismo concepto espacial. La figura 6-1-2 representa distintas secuencias de una fiesta tribal de indios de la llanura americana. En ella aparecen hombres disfrazados y

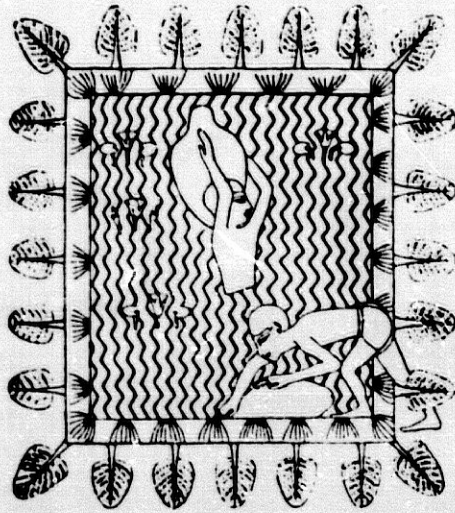


Figura 6-1-1.

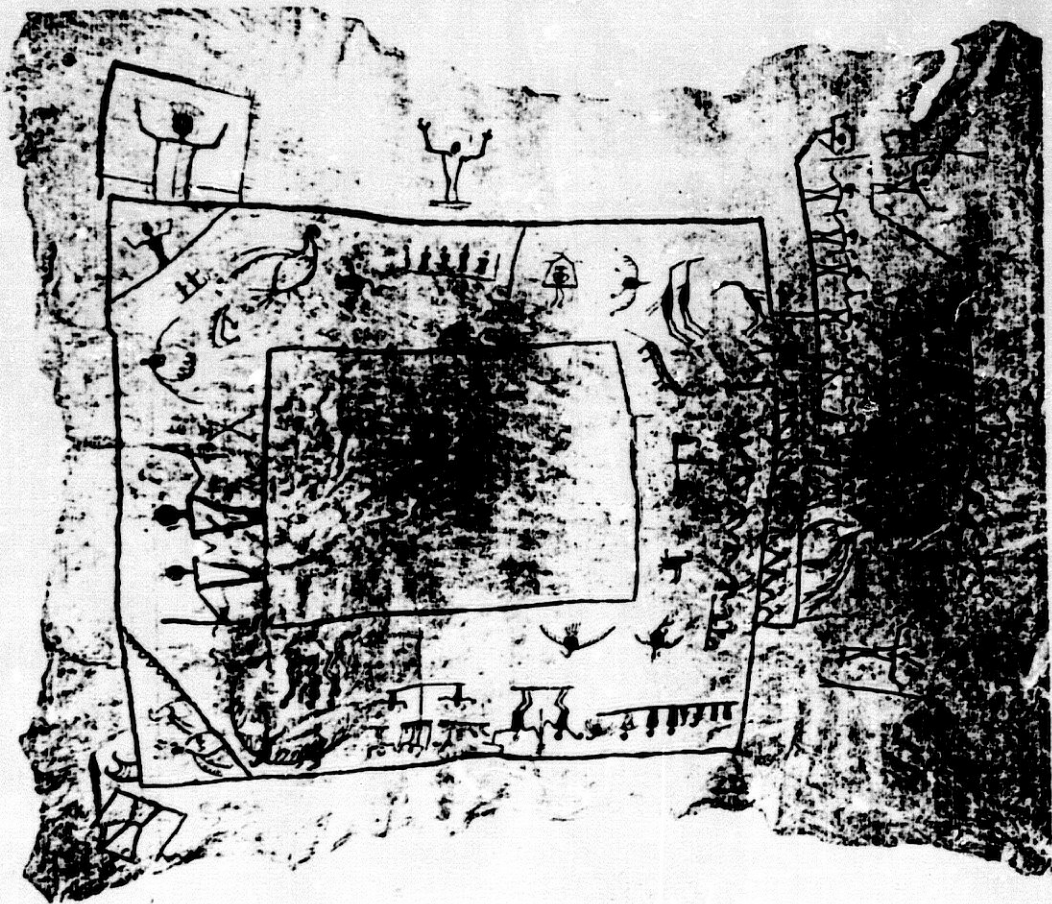


Figura 6-1-2.

tótems en el interior de la casa comunal, mientras que, en el exterior, se celebran diversas ceremonias. Este dibujo realizado sobre cuero de búfalo, además de ofrecernos un concepto horizontal del espacio, es un ejemplo de multiplicación de líneas-base con utilización del "doblado".

De similares características espaciales es también este grabado en marfil realizado por los esquimales y que representa escenas de exorcismo dentro de una casa comunal (fig.6-1-3)

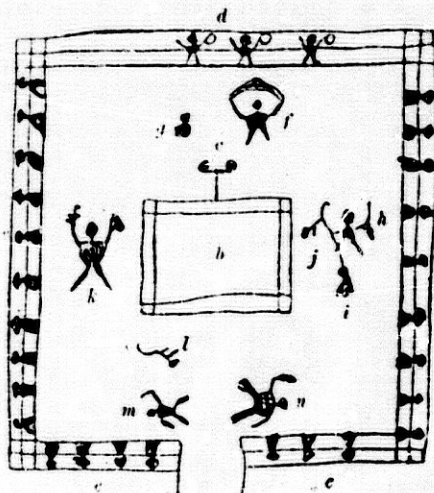


Figura 6-1-3.

La figura 6-1-4 nos muestra un último ejemplo, en el que el soporte adquiere también el valor de suelo. Se trata, esta vez, de un fragmento de mapa medieval con las calles y plazas en planta y los distintos edificios dibujados en alzado.

El dibujante de nuestros días, volviendo -tal vez- la mirada a los dibujos infantiles, recupera en ocasiones

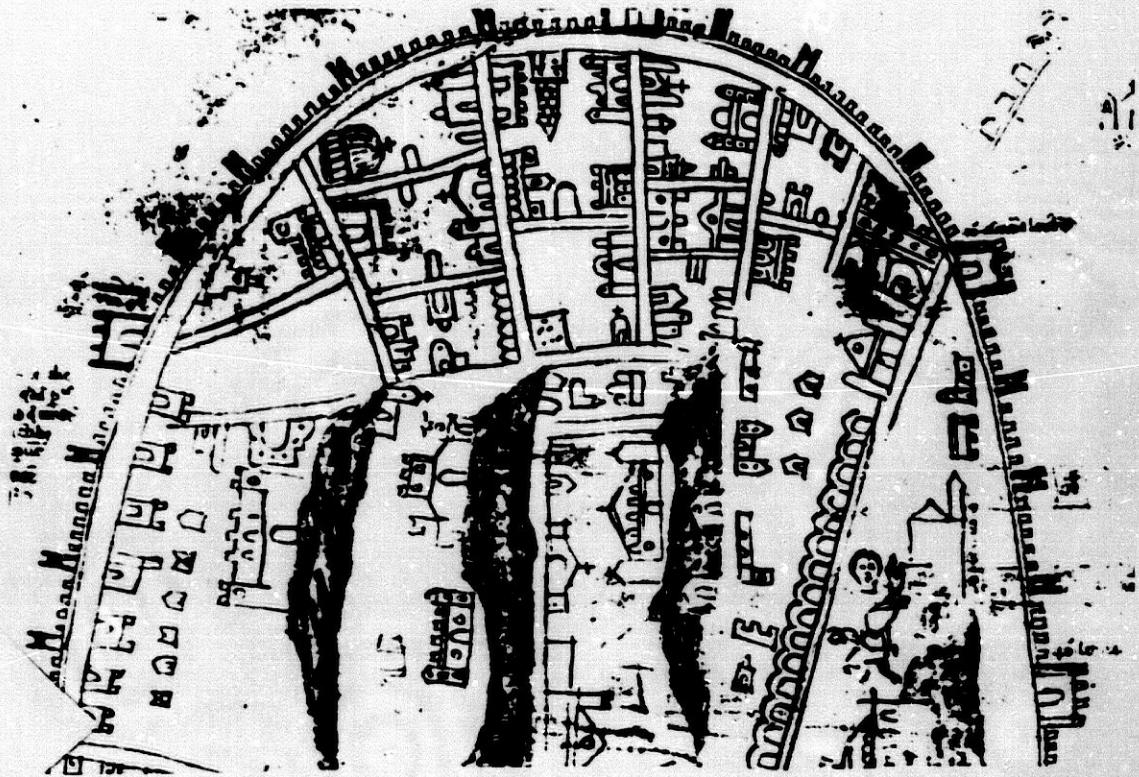


Figura 5-1-4.

este concepto espacial que estamos analizando. Los casos más frecuentes de su utilización se encuentran en esos planos turísticos de ciudades en los que se nos expresa "tan claramente" la situación de los distintos monumentos, representados frontalmente y ubicados en su lugar correspondiente dentro de un entramado de calles y plazas dibujadas a "vista de pájaro". Basta examinar algún folleto turístico, para encontrar ejemplos de ello.

7. COMIENZOS DE LA REPRESENTACION EN PERSPECTIVA.

Llega un momento en la evolución de la plástica infantil en que, al parecer, irremediablemente, el niño comienza a interesarse por la realidad visual, entrando con mayor o menor fortuna en esta etapa que denominamos de "comienzos de la representación en perspectiva".

Al estudiar la clave espacial de la perspectiva central, analizamos ya las características generales de este período y en el estudio de la "perspectiva caballera" y de la "oblicuidad", vimos el proceso de adaptación por el que la forma plana se transformaba en un cuerpo con una apariencia tridimensional.

Las características de esta etapa han sido analizadas por algunos autores ya mencionados, los cuales, aunque muy escasamente, estudian también el comportamiento plástico-espacial de las representaciones infantiles. Luquet subraya: <<... por fin el dibujo, en su cuarta fase, alcanza el realismo visual cuya principal manifestación es la sumisión a la

perspectiva, mejor o peor conseguida en su ejecución. Desde entonces, en lo que concierne al dibujo, el niño ha alcanzado el período adulto; sólo la habilidad técnica, desarrollada por una cultura especial, establece desde este punto de vista diferencias individuales, aunque buen número de adultos, por el resto de su vida, permanecen incapaces de hacer dibujos sensiblemente diferentes de los de un niño de diez o doce años.>> (50).

Existe una unánime coincidencia entre diferentes autores en afirmar que el niño deja de dibujar lo que "sabe" para comenzar a dibujar lo que "ve". Pensamos, sin embargo, que el niño no pasa fácilmente de un "realismo intelectual" a un realismo visual, sino que, incluso, una buena parte de ellos no consigue dar ese paso en sus dibujos, quedando anclados para siempre en un pseudo-realismo visual sin ninguna "oportunidad de futuro", y perdiendo todo interés por el dibujo.

Una de las mayores dificultades que tiene el estudio de esta etapa, que podemos considerar de tránsito hacia un pleno realismo visual, se debe a esa pérdida de confianza del niño en sus propios medios de expresión. Encontrar "auténticos" dibujos correspondientes a estas edades - diez a doce años, aproximadamente- es una tarea difícil de llevar a cabo, ya que la mayoría de ellos se "refugian" en el

dibujo de copia. De ahí que más de un ochenta por ciento de los dibujos de estas edades que por distintos medios llegaron a nuestro poder tuvieron que ser desechados por tratarse de copias de estereotipos tomados del adulto. Personalmente propusimos, a distintos grupos de niños de estas edades, la realización de determinados temas, pero el resultado fue también desalentador; muchos de ellos se limitaban a repetir dibujos memorizados de "comics" o de láminas de algún libro de texto.

El dibujo infantil de este período merecería una mayor atención por parte de psicólogos y pedagogos, para analizar en profundidad las causas que producen este desajuste entre pensamiento y ejecución. Con todo, pensamos, como trataremos de exponer más adelante, que buena parte de culpa la tiene la propia enseñanza del dibujo recibida antes de que el niño llegue a esta etapa tan transcendental.

Por tanto, existe en este período una especie de conflicto entre percepción, conocimiento y "mano creadora". Como apunta Wallon, el debate no se halla entre la percepción y el saber, sino que la evolución de la percepción es simultánea a la del saber. Pese a ello, el conflicto permanece, por lo que, en última instancia, deberá ser un desfase entre percepción y conocimiento por una parte y, por otra, posibilidades expresivas desarrolladas en el dibujo. Lógicamente, cuando el proceso evolutivo del dibujo no se ha desarrollado en todas sus potencialidades, cuando el niño no ha

conseguido una "habilidad técnica" suficiente, será cuando efectivamente se produzca el conflicto.

<< En realidad, el espacio que representa el realismo visual es de una naturaleza completamente diferente que aquel en el cual se mueven los "objetos" del realismo intelectual. En el realismo visual constituye, en definitiva, el único objeto representado, y las cosas que contiene no son más que los elementos que le componen para realizar una unidad indisoluble. En el realismo intelectual, el espacio es un fondo sobre el cual se yuxtaponen los objetos. Son ellos los que constituyen los signos. El espacio convencional que los incluye no es el espacio real en el cual se bañan, sino el cuadro simbólico del que depende la representatividad de los signos. Hay algo más que una diferencia de punto de vista. Todo el sentido del mensaje gráfico depende de esto.>> (51). Pensamos que ese espacio simbólico es, como trataremos de probar, el que ha de conducir al niño hacia el espacio en perspectiva. Pasar de uno a otro es un empresa que no se realiza de un día para otro, sino mediante un proceso de adecuación que posibilite este cambio que el niño debe realizar si no queremos que se produzca esa fase de "inhibición" mencionada.

La sustitución de un dibujo apoyado en la razón por otro que se asiente en la realidad visual se realiza, como ya

(51) WIDLÖCHER D., ob. cit., pág. 54.

hemos comentado, muy lentamente. Para dibujar lo que se ve hay que liberarse primero de toda interferencia intelectual y "olvidar" lo que se sabe. El realismo visual tiene que luchar contra toda una serie de "vicios" que están profundamente arraigados en el niño. De ahí que, en esta etapa que ahora estudiamos, el dibujante esté aún bastante lejos de conseguir un pleno concepto en perspectiva del espacio. Esto podemos comprobarlo fácilmente observando cómo los dibujos siguen siendo planos; los problemas de la tercera dimensión son, en la mayor parte de los casos, sólo atisbos de una correcta representación en perspectiva. Tampoco, en la mayoría de los niños, hay un intento de representar el relieve de los cuerpos mediante el claroscuro, y el color, aunque más diferenciado y matizado, no es modificado por la luz, la atmósfera, los reflejos, etc. Algunos detalles propios de una concepción visual, como pliegues en los vestidos o, incluso el movimiento, no aparecen en los dibujos de muchos niños durante este período, lo que pone de manifiesto que el dibujo no es todavía una consecuencia plena de la observación de la realidad, sino, más bien, de un deseo de empezar a ponerla en práctica.

Lowenfeld dedica una especial atención en considerar las características psicológicas de los niños de estas edades -según su opinión, entre los nueve y los doce años-.

<< En esta edad se observa un creciente desarrollo de la independencia social respecto a la dominación de los adultos,

un aprendizaje de las estructuras sociales en forma muy personal. Este es una parte fundamental del proceso de desarrollo y un punto importante en la interacción social... Un niño de esta edad va tomando progresivamente conciencia de su mundo real, un mundo lleno de emociones que los adultos ignoran; un mundo real que le pertenece solamente a él... A veces hay una cierta confusión en el uso del término realismo. Algunos lo confunden con naturalismo.>> (52).

El período anterior de síntesis espacial da paso al de comienzo de un espacio en perspectiva, como consecuencia de un cambio de actitud mental por parte del niño que se manifiesta en el dibujo en los siguientes aspectos generales que parece obligado mencionar, aunque no se refieran específicamente al concepto espacial.

a.- Hasta ahora el niño se expresaba mediante el dibujo para su propia satisfacción. Cuando enseñaba sus dibujos al adulto lo hacía para mostrar "orgullosa" su habilidad, y nunca para buscar su aprobación. Ahora, en cambio, esa seguridad de que hacía gala empieza a flaquear, buscando y aceptando las enseñanzas, las orientaciones y el propio reconocimiento del adulto.

b. En sus dibujos anteriores, el niño expresaba

todo su rico mundo interior, su propio yo. En cambio ahora, con el despertar de sus representaciones visuales, empieza a observar la apariencia de los objetos fríamente, separados de su contenido emocional. Por otra parte las formas pseudorrealistas que ahora utiliza no pierden su significado cuando se las separa del conjunto; termina, por consiguiente, el carácter simbólico que las caracterizaba.

c. El espíritu crítico desarrollado en el niño y el hecho de que no disponga de los recursos técnicos necesarios para que estas nuevas representaciones visuales que ahora intenta le satisfagan son las causantes principales de que su capacidad creadora se vea disminuida.

d. Consecuencia también de esta nueva forma de concebir sus dibujos es la utilización, cada vez menos frecuente de aquellos medios expresivos que caracterizaron su etapa anterior: olvidos, omisiones, desproporciones, transparencias, etc. comienzan a ser criticados por no corresponder a lo que percibe de los objetos.

e. El descubrimiento de la independencia social en esta etapa de la "edad de la pandilla" de que habla Lowenfeld hace que el trabajo en grupo pueda y deba tener una especial atención.

f. Junto a nuevas formas propias de un realismo visual, siguen perdurando, durante todo este período, algunas formas simbólicas provenientes de la etapa anterior.

g. Hasta ahora el niño realizaba sus dibujos por el simple placer de expresarse. Ahora en cambio, el niño comienza a interesarse por "el producto final", porque su obra sea del agrado del adulto.

h. Las formas que hasta este momento utilizaba le servían para representar seres genéricos. Ahora, por el contrario, quiere reflejar en sus dibujos los detalles que diferencian a unos seres de otros de la misma especie, lo que en cada ser es único e irrepetible, pero, para ello, no le sirven las formas simbólicas utilizadas en su anterior período, que trata de sustituir por otras "más realistas"

i. En los dibujos que realiza durante esta etapa se observa un mayor cúmulo de detalles en las figuras, pero con el abandono de esa frescura e ingenuidad que les caracterizaba.

Esta última etapa que analizamos, todavía propiamente infantil, puede ser considerada no como la de una consolidación de un espacio en perspectiva, sino como aquella en la que se ponen los cimientos para que algunos niños

puedan llegar a su conquista.

¿Cómo se prepara el niño para irrumpir felizmente en un estadio de plena representación en perspectiva?. Esa es la labor que pretendemos abordar a partir de este momento, si bien tenemos que dejar claro, antes de entrar de lleno en este análisis, que todos los conceptos espaciales que veremos en los dibujos infantiles para -de una forma intuitiva- abrirse paso hacia el realismo visual son sólo privilegio de unos pocos dibujantes, bien dotados para ello o que han tenido la suerte de "encontrar" un profesor que ha sabido despertar todas las potencialidades que, sin lugar a dudas, se encuentran "dormidas" en todos y cada uno de estos pequeños artistas.

Los caminos que conducen hacia una representación en perspectiva son múltiples y, en cierta medida, cada niño elige aquél que, para él, tiene un mayor interés.

En esas vías, que ya fueron apuntadas anteriormente, es en las que ahora pretendemos adentrarnos, describiendo solamente aquellos recursos que conducen realmente hacia esta nueva concepción espacial.

Los caminos que empezamos a analizar no se dan todos, salvo excepciones, en un mismo niño, sino que, ocasionalmente y de acuerdo con determinados temas, son utilizados por algunos de ellos. Otros pueden llegar al mismo objetivo, experimentando variados recursos que se presten para ello y, finalmente, existe una buena parte de niños, de los que ya

hemos hecho referencia, que llegan a un "callejón sin salida", al no lograr desprenderse de su único concepto espacial fuertemente arraigado: la simple línea de base. Al exigirles su pensamiento la utilización de "fórmulas realistas" para las que no ha sabido prepararse, surge la frustración.

En general son tres las principales vías que conducen al dibujo infantil hacia una representación en perspectiva, de cada una de las cuales pasamos a ocuparnos.

7a. LA BANDA DE TIERRA.

Vimos en su momento cómo las dos líneas que limitaban la banda tenían, para algunos niños, un significado espacial en profundidad: la inferior era ocupada por los objetos

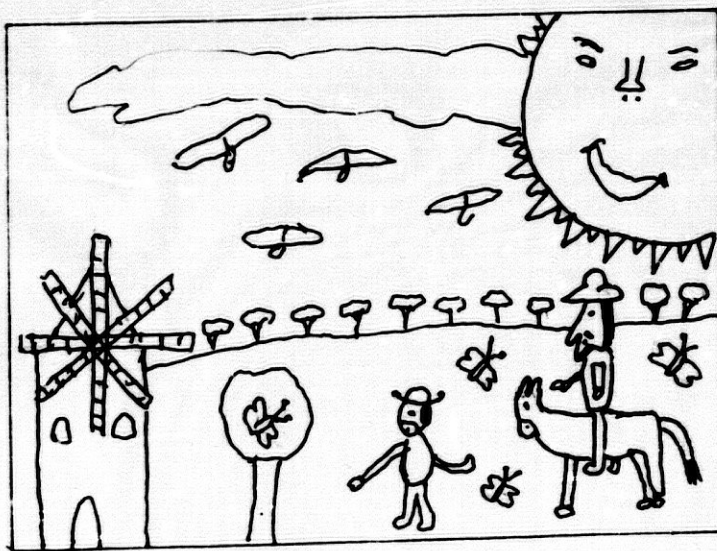


Figura 7-1.

más próximos y la superior, por los más lejanos. Hay niños que patentizan este pensamiento, utilizando la clave de reducción de tamaño para aquellos elementos que se dibujan sobre la línea de apoyo superior (fig. 7-1). La autora de este dibujo motivado por el tema de "Don Quijote y Sancho", una niña de nueve años, utiliza una clara reducción en los árboles dibujados sobre el límite superior de la franja. Este dibujo nos ofrece, por otra parte, un débil intento de despegue de la línea de base en sus dos figuras principales: Don Quijote, sobre Rocinante, y Sancho.

El hábito de "pegar" las figuras a la línea de base está tan fuertemente arraigado en muchos niños, que conseguir su separación, de acuerdo con una concepción visual de la realidad, es un proceso que requiere su tiempo. Existen, sin embargo, algunas figuras -flores y plantas, generalmente- que

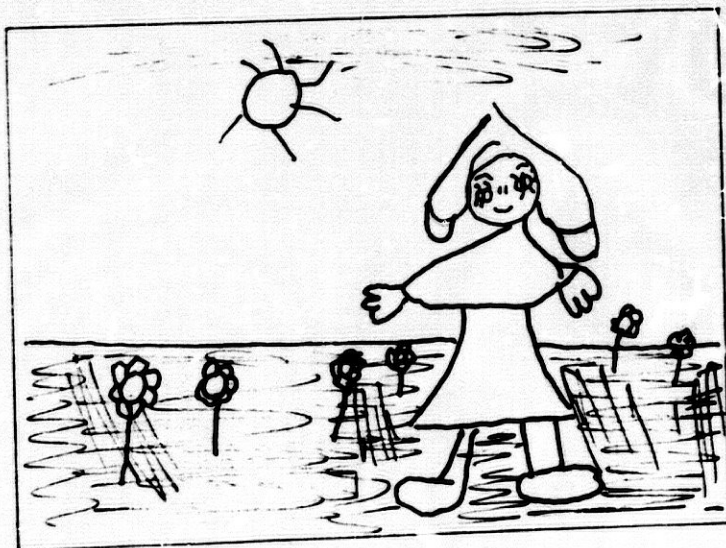


Figura 7-2.

parecen gozar de un antiguo "privilegio" para ocupar dichas franjas, tal vez propiciado por el deseo de muchos niños por describir el terreno en el que se han de mover sus figuras. De ahí que podamos encontrar abundantes ejemplos de estas ocupaciones, tan precoces como este dibujo de una niña de cinco años (fig. 7-2).

El proceso de separación de las figuras de los bordes de la banda es, en líneas generales, el que mostramos en los siguientes dibujos.

En principio, sólo algunos elementos de esos a los que no les está "permitido" deciden ocupar por elevación la banda de suelo, mientras que el resto, más lento, sigue unido a ambas líneas de base (fig. 7-3).

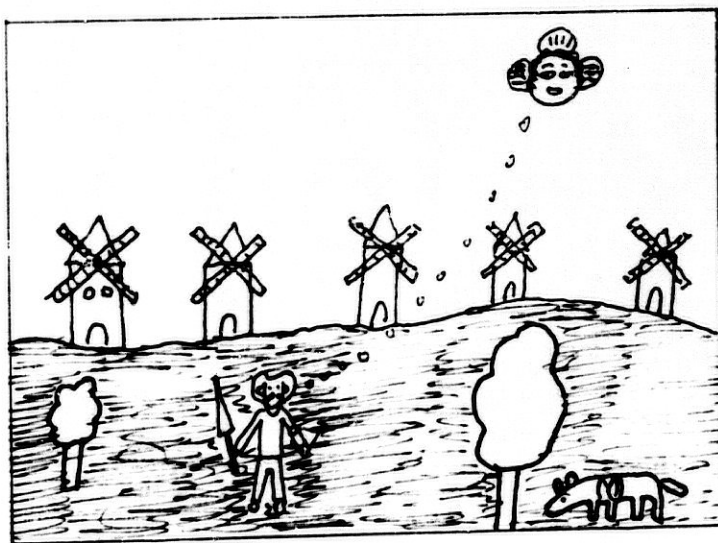


Figura 7-3.

Poco a poco, el número de ocupantes del interior de la franja va aumentando, aunque en buena parte de las figuras

persista el arraigo a la línea de apoyo. Este dibujo, de una niña de nueve años, sobre el tema "la calle" es un ejemplo de ello (fig. 7-4).

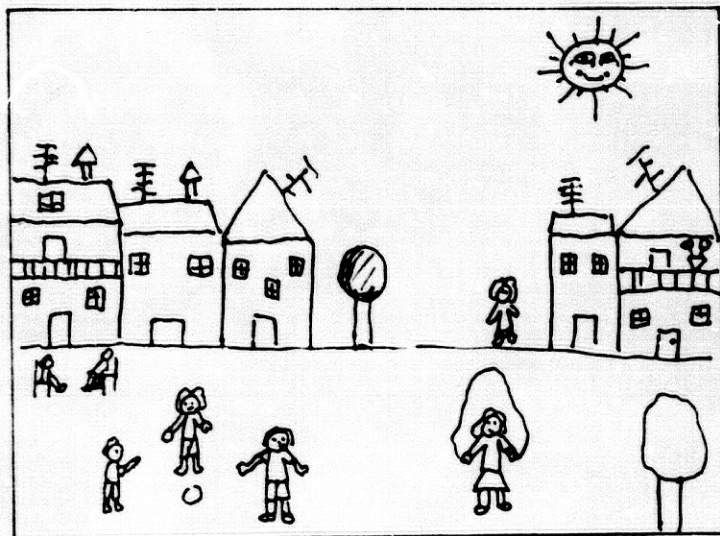


Figura 7-4.

La línea de base inferior (en el caso de la figura 7-5) pierde ya su poder de atracción, disponiéndose casi todas las figuras ocultando por elevación la banda-tierra. En este dibujo de una niña de ocho años, sólo un árbol y unas plantas de maíz (cosa extraña, si tenemos en cuenta lo mencionado anteriormente) persisten en su apego a la línea de base, margen superior de la banda en este caso. Es de destacar en él cómo las tres figuras humanas "más próximas" tapan, transgrediendo una antigua norma, las dos figuras "más lejanas"; si bien, la reducción de tamaño no puede ser apreciada en este dibujo.

La figura 7-6, dibujo de una niña de once años, se

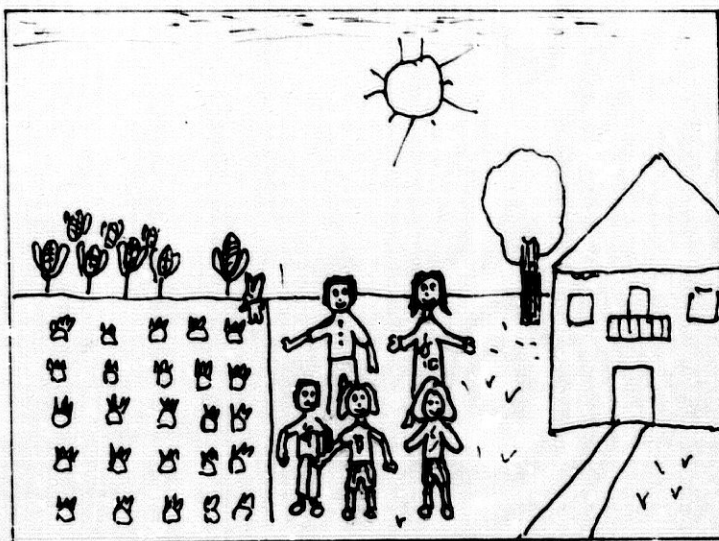


Figura 7-5.

halla rozando el momento en que las líneas de base pierden definitivamente su poder gravitatorio; sólo dos niñas, que ya se atreven a dar las espaldas al observador de su dibujo, se encuentran aún sobre la línea de apoyo inferior. Además de esa figura que está también de espaldas y que tapa parcialmente a otra que baila con su compañera, es de destacar igualmente la fuente en la que tanto el agua que fluye por el suelo como la pila se dibujan ya en una aproximación a la perspectiva cónica. Lo mismo les ocurre a los libros expuestos en el quiosco. Las figuras, en general, están dotadas de un movimiento que, en períodos no muy lejanos, no tuvieron; en especial, esa niña que se dibuja en el momento de sufrir una caída.

Presentamos ahora un dibujo de una niña de nueve años en que las casas se dibujan con una cierta perspectiva central, mientras que el resto de las figuras, sin ningún



Figura 7-6.

síntoma tridimensional, se representan apoyadas en el borde inferior de la hoja que marca el comienzo de una banda posterior. Lo normal suele ser lo contrario de lo que nos ofrece este dibujo; es decir que, antes de que los cuerpos se dibujen en perspectiva, el niño utilice ya el plano y el principio de elevación para que, de este modo, la base de esos cuerpos en profundidad pueda ocupar una porción del plano y no una estrecha franja de suelo abatida como ocurre en este dibujo (fig. 7-7).

La línea de base perderá al fin su poder y, con ello, todas las figuras ocuparán ya por elevación la banda de tierra que empieza a adquirir el valor de plano, una representación en perspectiva del suelo. Pese a ello, las figuras no se reducirán de tamaño, en esa correcta relación que debería marcar la proyección central, hasta bastante más

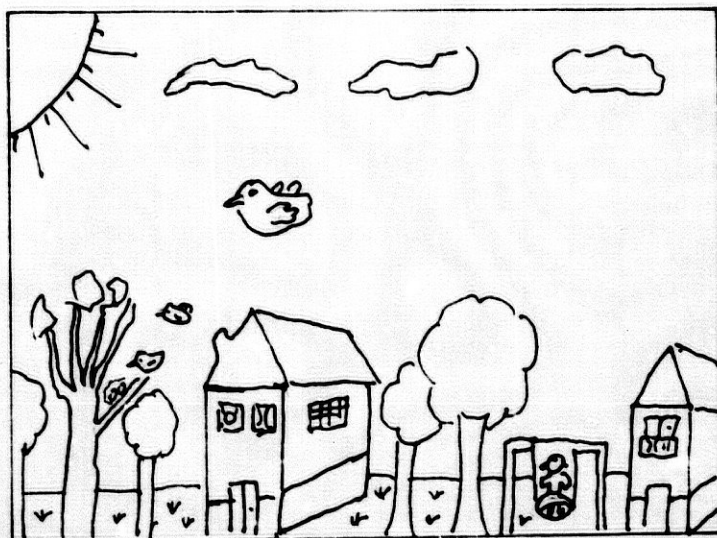


Figura 7-7.

tarde. Tal sucede en esa "lejana" mesa, sobre la que se hallan distintos objetos de las bañistas que, en lugar de dibujarse en perspectiva y reducida de tamaño, se representa en plena frontalidad y de un tamaño no acorde con la distancia.

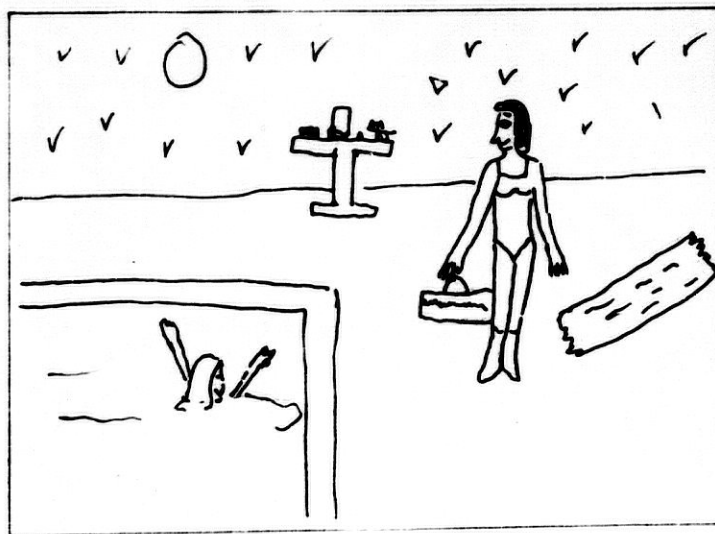


Figura 7-8.

El cielo azul ocupa, en este dibujo, toda la franja por encima de la banda o plano, empezando ya a dejar de tener el valor de "falso cielo", para representar una concepción plenamente visual. Por otra parte, la línea de base superior, al dejar de cumplir su anterior cometido, comienza a adquirir, en la mente de su autora, el valor de línea de horizonte (fig. 7-8).

7b. BANDAS YUXTAPUESTAS.

La multiplicación de las bandas es otra vía de acceso hacia una representación en perspectiva. La señal de que estas bandas empiezan a convertirse en plano surge cuando las figuras comienzan a ocuparlas en elevación. Adquieren su pleno valor de terreno en perspectiva cuando desaparece toda señal de líneas de base, las figuras no sólo se elevan en el plano para indicar profundidad sino que también -con igual fin- se las reduce de tamaño y, finalmente, los cuerpos prismáticos adquieren corporeidad, al ser dibujados en caballera o en aproximaciones albertianas.

La multiplicación de la línea de base suele ser muy precoz y frecuente en algunos niños, pero lo que ya no suele serlo es lo que vemos en la figura 7-9. En este dibujo, de un niño de sólo seis años, además de las flores -que suelen ocupar la banda a edades muy tempranas- el coche, la fuente y

un niño que lleva flores se dibujan ya en el interior de la banda, despegados de toda línea de base, si bien, como es habitual en los comienzos de este cambio espacial, el resto de las figuras se mantiene aferrado a las distintas líneas de apoyo, entre ellas, esa futura mamá.

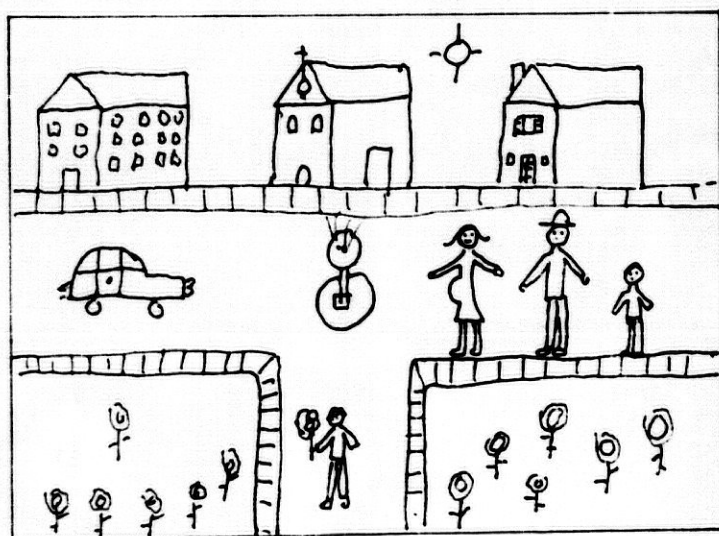


Figura 7-9.

En este dibujo de cuatro bandas superpuestas realizado por una niña de siete años existen también dos pequeños síntomas de ocupación de la banda: uno, en ese pato que parece nadar por el centro del río y otro, en aquellas "lejanas montañas" a las que el niño no pudo dejar desamparadas, trazándoles su particular línea de base (fig. 7-10).

Ofrecemos un último dibujo de éstos que consideramos precoces en la aparición de elementos que ocupan las bandas. Se trata de un dibujo de un niño de cinco años. A tan temprana edad, es una representación de dos bandas; una, la

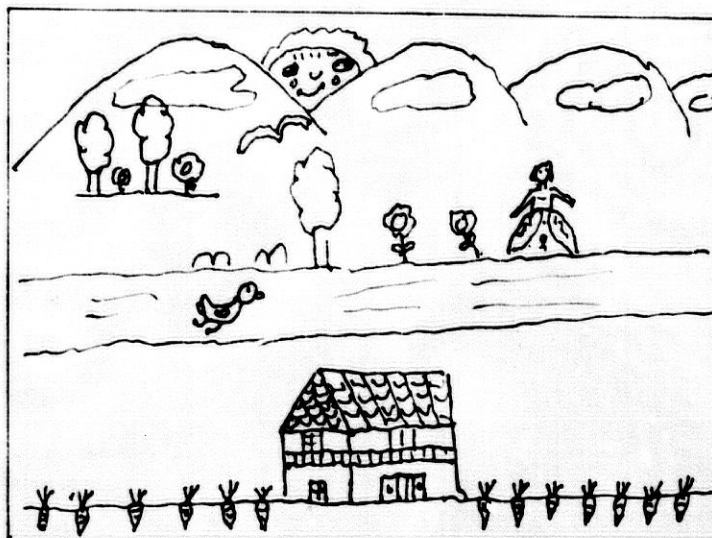


Figura 7-10.

inferior, manchada de verde y otra, de terreno montañoso que se colorea de marrón. Todas las líneas de base cumplen su particular función salvo la "más alejada" en la que tan sólo un elemento parece buscar su apoyo: una serie de bandas de arco iris. Lo sorprendente de este dibujo, además de la ocupación de las montañas por una serie de árboles en elevación, es la aparente reducción de tamaños de éstos. Habría que haber conocido el pensamiento de este niño en el momento de realizar el dibujo para saber si esta reducción fue un hecho fortuito o una asunción temprana de la clave de reducción por la distancia. Un gigantesco sol y un "falso cielo" culminan la escena (fig. 7-11).

Un síntoma de que las bandas comienzan a convertirse en una extensión de terreno en perspectiva es la desaparición de las líneas de separación entre ellas. Tal ocurre en

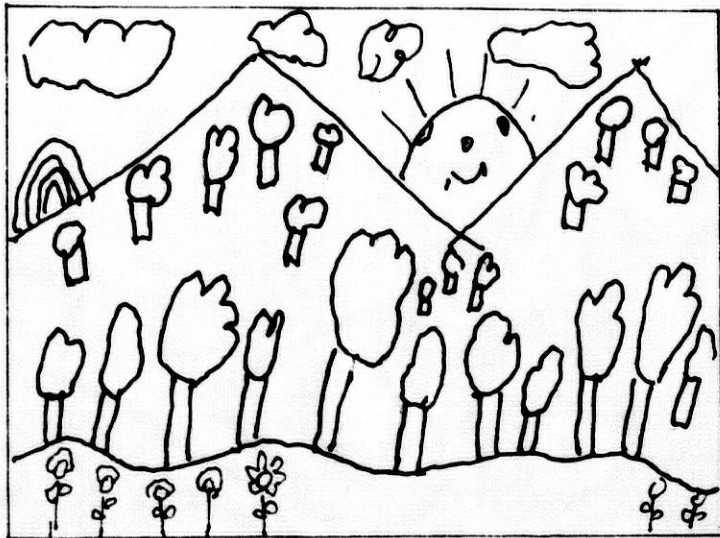
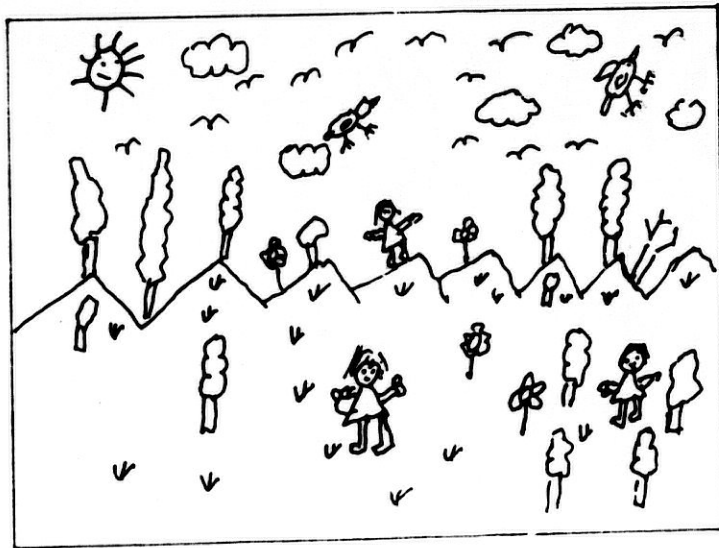


Figura 7-11.

este dibujo de un niño de siete años, si bien la línea superior sigue acogiendo a buena parte de las figuras. Aunque las figuras están poco evolucionadas, este dibujo es ya un intento precoz de ocupación de las bandas ya unificadas (fig. 7-12).



Fifura 7-12.

En el siguiente dibujo, mucho más evolucionado, todas las figuras se disponen en planos escalonados y los árboles lejanos se reducen de tamaño, todo ello para aparentar una tridimensionalidad sobre el soporte. Pese a ello, el niño no ha conseguido aún prescindir de las líneas de base; una, para apoyar un olivo y el saco que contiene las aceitunas recogidas, y otros pequeños segmentos, para los árboles en profundidad. El dibujo representa un tema muy jaenero que ya tuvimos ocasión de ver en otro lugar, pero con un concepto vertical del espacio. Esta "recogida de las aceitunas" posee además un "extraño" misterio e ingenuidad que, por fortuna, aún persiste en los dibujos de este pequeño artista (fig. 7-13).

De total desprendimiento de las líneas de base es este dibujo de una niña de ocho años. Aunque las figuras



Figura 7-13.

humanas son bastante menos evolucionadas que las del ejemplo anterior, en la representación de la casa apreciamos ya un intento de adecuación a la perspectiva caballera (fig. 7-14).



Figura 7-14.

Progresivamente, los dibujos van adquiriendo un aspecto más acorde con el interés de los niños de estas edades por una representación que se corresponda con lo que percibe su sentido de la vista. En ocasiones, "emulando a los precursores de la perspectiva", los niños "se atreven" a representar determinados paisajes urbanos que ponen a prueba sus capacidades intuitivas para las representaciones en perspectiva cónica o, al menos, en caballera. Son, a otro nivel, problemas similares a los que tuvieron que enfrentarse un Giotto, un Lorenzetti... Un nuevo renacimiento empieza a gestarse también en la plástica infantil (fig. 7-15).

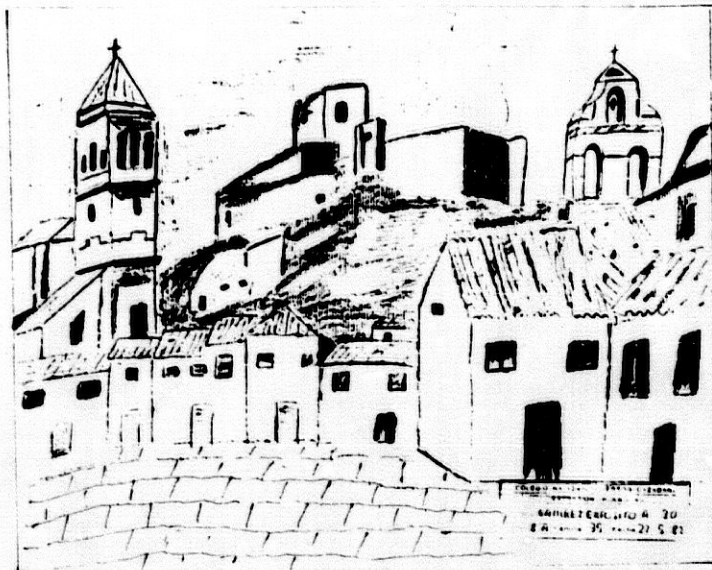


Figura 7-15.

7c. LA SINTESIS HORIZONTAL DEL ESPACIO.

Mediante la síntesis horizontal del espacio, y con muy pocas innovaciones, el niño puede llegar igualmente a un concepto visual del espacio. Nos atreveríamos a decir que es quizá el camino más corto hacia ello, puesto que su uso implica, en sí, la obligada utilización de la clave de elevación en el plano como vimos en su momento. A esta forma de concebir el espacio son pocos los niños que llegan, pero los "privilegiados" que pasan por él tienen un ancho camino abierto para llegar felizmente a las realizaciones en perspectiva.

Entre las variantes de síntesis horizontal, existe

una que fue estudiada anteriormente y que, precisamente, es la que más se aproxima a las representaciones albertianas. Solamente a ella vamos a referirnos en esta ocasión.

Al analizar este concepto espacial, vimos, en último lugar, unas representaciones en las que el suelo, plenamente coloreado, ocupaba toda la superficie del papel y, sobre él y en la parte superior, aparecía incomprensiblemente un radiante sol. Pues bien, en ocasiones, ese coloreado del suelo -en general, verde o marrón- se interrumpe en la parte superior del soporte para dar paso a una estrecha franja que se mancha de un tenue azul, sin que, en la mayoría de los casos, ese cambio sea fácilmente perceptible; sobre todo, y esto es también frecuente, cuando el niño utiliza colores poco intensos. Nunca, en los ejemplos de este tipo, se marca con una línea el límite del encuentro cielo-tierra. Si ello se produjera, estaríamos en presencia de una ancha banda y no de un espacio horizontal. La prueba de ello está en que los niños que utilizan este concepto espacial, la mayoría de las veces, continúan coloreando del mismo color todo el soporte, para terminar poniendo un sol en su parte superior. Sólo ocasionalmente colorean, con ese débil tono azul, la estrecha franja mencionada.

La figura 7-16 nos muestra un ejemplo de ello en un dibujo de una niña de ocho años. Un río o mar, que sí está limitado por una línea en su parte superior, da paso a una ancha franja verde sobre la que se sitúan en elevación

distintas figuras. El verde da paso a un azul en la parte superior, sin que podamos apreciar prácticamente el cambio de uno a otro color.

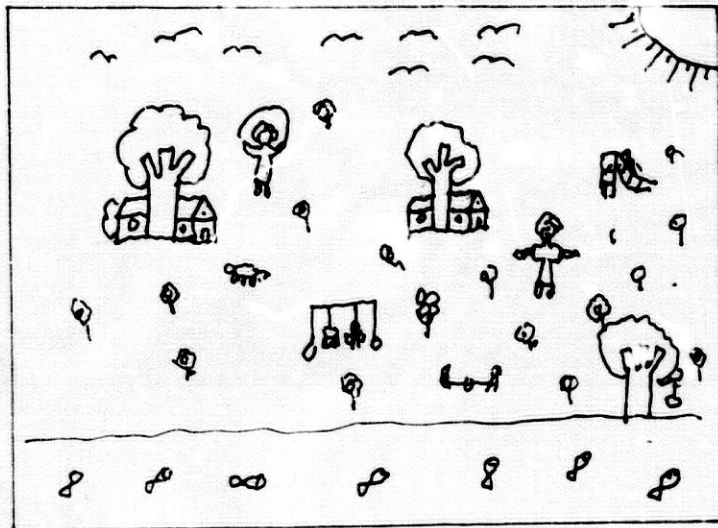


Figura 7-16.

Otra manera, muy frecuente, de presentar estos dibujos consiste en dejar, en la parte superior, una estrecha franja sin colorear en donde se hacen evidentes algunas señales de cielo. Los dos siguientes dibujos son ejemplo de ello.

En el primero (fig. 7-17), de una niña de ocho años, la franja superior en blanco es tan estrecha, que apenas si tiene cabida en ella el sol -oculto por los márgenes- una nube y algunos pájaros. Esta franja tiene que hacerse algo más ancha en la parte del sol y de la nube para poder dar cabida a ambos. Se trata de un paisaje en el que "extrañamente" no aparece ninguna figura humana; sólo unos

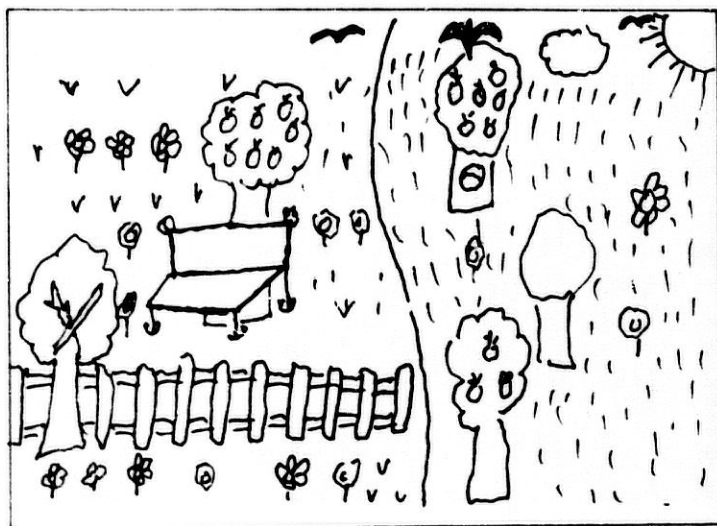


Figura 7-17.

árboles, flores, una valla, un banco en perspectiva invertida y algunas plantas esparcidas sobre esa superficie del papel que empieza a adquirir, para el niño, el valor de suelo en perspectiva. Ninguna figura, como suele ser frecuente en un primer estadio, se apoya en el margen inferior del papel, lo que es una señal evidente del cambio espacial que se está produciendo en los dibujos de esta niña. La reducción, por su parte, no ha hecho aún acto de presencia.

De una niña de once años, en el que no aparece ninguna figura en perspectiva ni reducida de tamaño por la distancia, es este dibujo de la figura 7-18. Es una representación de similares característica al anterior, si bien aquí la franja de cielo sin colorear es algo más ancha. Una primera franja de mar limitada en su parte superior por una línea

en la que se apoyan algunas figuras, y una banda ocre en la que se encuentran otras tantas figuraciones -la mayor parte en una aplicación de la clave de elevación- constituyen fundamentalmente esta escena de playa.



Figura 7-18.

El agua ha perdido ya en este dibujo su "típica transparencia"; de ahí que, a las figuras que se bañan, no se les dibuje la parte sumergida. Un radiante sol se sitúa por encima de la mancha ocre que tiende a desvanecerse en su límite "más lejano".

Cada dibujo correspondiente a esta variante espacial encaminada hacia una representación en perspectiva posee, lógicamente, algunas características espaciales que lo diferencian de los demás. Analizar todas estas pequeñas peculiaridades es una compleja tarea; de ahí que veamos, por último, un dibujo muy precoz en la aparición de síntomas

tridimensionales. No hay cielo en este dibujo (fig. 7-19) y casi todas las figuras se apoyan en el margen inferior del soporte que hace las funciones de línea de base, pero, en cambio, el caballo y ese árbol en el que se halla amarrado se dibujan con una clara reducción de tamaño. Se trata del tema ya familiar de "Don Quijote y Sancho" en un dibujo de una niña que tiene sólo siete años.

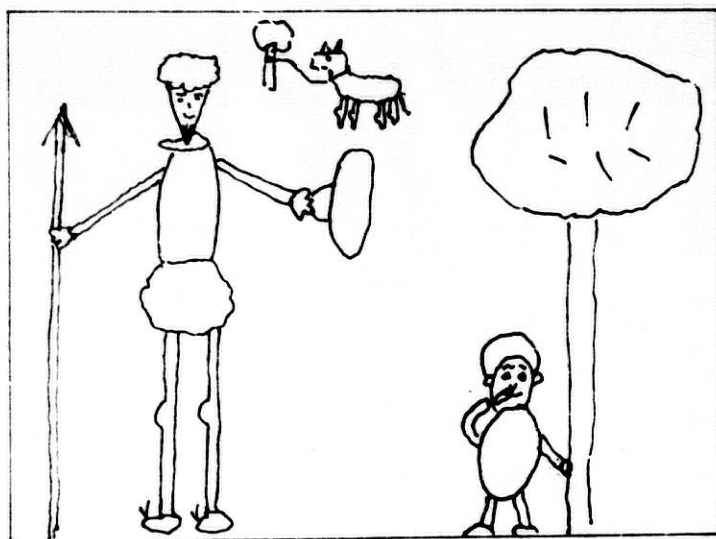


Figura 7-19.

Finalmente, por lo que se refiere a espacios horizontales en tránsito hacia la perspectiva, ofrecemos un dibujo, también de una niña de siete años, en el que se conjugan la elevación en el plano, ausencia de líneas de base y una particular y acentuada reducción de tamaño. Se trata de un tema que volverá a repetirse posteriormente: una "procesión de Semana Santa". El coloreado del suelo produce también una sensación de profundidad, al haber acentuado los colores

-marrones, ocres naranjas y amarillos mezclados entre sí- en las partes más bajas del soporte, y degradado progresivamente hacia las partes altas. Unas manchas azules, unos pájaros y un sol representan un cielo con cierta indefinición en la parte superior del soporte (fig. 7-20).

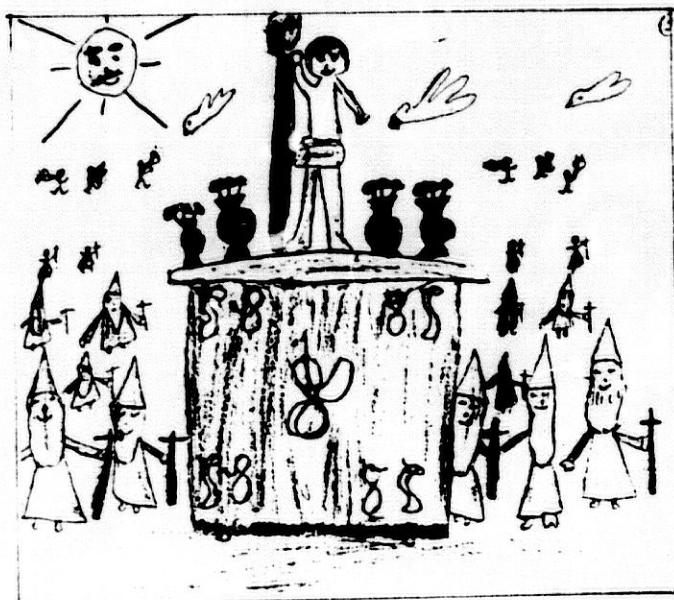


Figura 7-20.

En ocasiones, el niño no colorea el fondo en el que se mueven sus figuras. Pese a ello, los dibujos que se encuentran en esta etapa de transición hacia la perspectiva muestran determinados síntomas de este cambio en su concepción espacial. Mostraremos dos ejemplos de niñas de una misma edad, diez años, y con un mismo tema, "las procesiones". En ambos, el trono, de la Virgen en un caso (fig. 7-21), y de Jesús en otro, se dibuja en una aparente perspectiva caballera, se utiliza "la ocultación" en algunas figuras, se elevan éstas en el plano y aparecen algunos

atisbos de reducción por la distancia. Algo insólito a estas edades es lo que ocurre con los penitentes en "primer plano" en la figura 7-22 que quedan "cortados" parcialmente por el marco.



Figura 7-21.

El tema que nos ofrece la figura 7-23, "un partido de tenis entre damas", y otros de similares características han podido ser contemplados bajo muy distintos conceptos espaciales: fragmentos de suelo, bandas de tierra, simples líneas de base o sometido a una concepción horizontal del espacio.

El origen espacial de este dibujo, ya con una aparente perspectiva, no es fácil de descubrir, bien puede provenir de una evolución de la banda -de la que, en su parte inferior, queda una señal- bien de un concepto horizontal o, incluso, del fragmento de suelo.

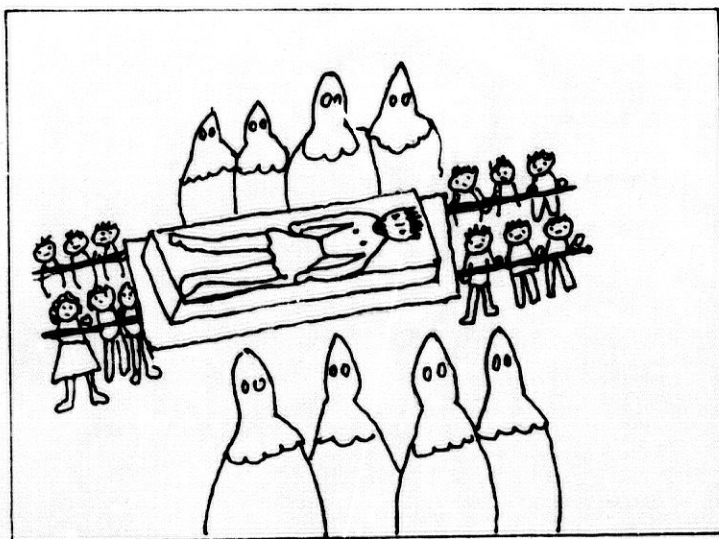


Figura 7-22.

La secuencia elegida por esta niña de ocho años es la de "saque desde la banda", recogido en una "perfecto revés" por su compañera de juego. La escena no está "tomada", como suele ser habitual, de manera que los jugadores queden a ambos lados del observador, sino que éste se supone situado a espaldas de una de ellas.

La figura de espaldas, la que acaba de realizar el saque, se sitúa, como es reglamentario, en la banda que, en este caso, se colorea de verde, ocupando una franja en la parte inferior del soporte. Dicha jugadora no se apoya en ninguno de los límites de la banda, lo cual es prueba de que la línea de base ha perdido ya su funcionalidad. Su oponente se sitúa de frente, en elevación y reduciéndose tanto su tamaño como el intervalo de separación de la red, de acuerdo con una concepción visual de la escena. Una pequeña zona

manchada de verde le sirve de apoyo, ya que el terreno de juego no ha sido marcado. Un sol y una nube se dibujan en la parte superior del soporte.

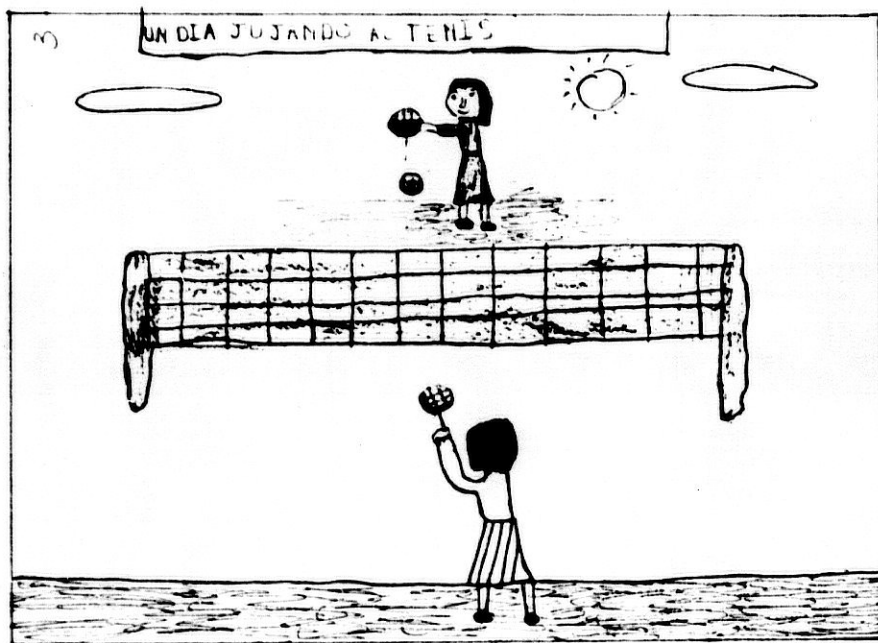


Figura 7-23.

Ya hemos visto que muchos niños que están claramente en esta etapa de paso hacia la perspectiva arrastran de su etapa anterior pequeños hábitos, pues bien, en esta niña, el hábito aún arraigado es "el olvido" de los brazos que no realizan ninguna función, son "figuras humanas de un solo brazo".

Además de las claves espaciales que acabamos de analizar, el claroscuro y un nuevo concepto del color irrumpen tímidamente en los dibujos de algunos niños más dotados. Sobre el claroscuro, nada tenemos que añadir a lo ya mencionado cuando analizamos esta clave, en cambio la nueva

forma de concebir el color no fue estudiada anteriormente, de ahí que lo hagamos ahora aunque brevemente.

Vimos que el color atravesaba por dos períodos, uno puramente subjetivo, correspondiente a la etapa egocéntrica, y otro objetivo y poco creativo que aparecía con el despertar de la síntesis espacial. En este estadio que ahora analizamos, mientras que las figuras tienden progresivamente hacia una mayor objetividad, el color, por el contrario, se hace más "personal" y diversificado, más creativo en definitiva.

Para muchos niños, el color se convierte, durante esta etapa, en un importante medio de expresión y de creación intuitiva de espacios en profundidad. Existe una especial sensibilización hacia el color, que progresivamente se va abriendo paso en los dibujos coloreados y en las pinturas infantiles.

Hasta ahora el niño no mostraba ningún interés por los matices resultantes de mezclar entre sí dos o más colores, éstos eran utilizados en toda su pureza, de acuerdo con la relación objetiva que cada uno le inspiraba y con una cierta relación con el color local del objeto. El mismo tono era repetido una y otra vez a la hora de colorear un mismo ser. Ahora, en cambio, un deseo de suavizar y matizar el color se refleja en buena parte de los dibujos, lo que da a éstos una sensación atmosférica, una -en muchos casos- particular e intuitiva "perspectiva aérea. Muchas veces, esa impresión tridimensional que ya poseen los dibujos se ve refor-

zada por la percepción de profundidad que el color, por sí sólo, es capaz de crear.

Esos colores degradados en la distancia, a los que hemos hecho referencia en algunos dibujos, esos tonos algo más fuertes en las figuras próximas, la oposición intuitiva de cálidos y fríos... generan en la obra plástica infantil una acentuación de ese espacio tridimensional que ahora es su meta.

Lowenfeld, uno de los escasos autores que dedica algunas, aunque escasas, referencias al color manifiesta: <<El niño va desde una rígida relación objeto-color hasta una caracterización del color. En esta etapa distingue entre un pulóver violáceo y otro rojo anaranjado. Este mayor conocimiento de las diferencias de color no puede considerarse una verdadera percepción visual, pues él no señala los efectos que sobre el color tiene la luz y la sombra, o la atmósfera... El niño goza con los colores y ahora es capaz de una mayor sensibilidad hacia las diferencias y semejanzas>>. (53)

Sergio Garcia-Bermejo, refiriéndose a los niños de diez años, comenta: <<Para el niño cada color es un ser libre y distinto con vida propia. Que representa un mundo concreto. Un mundo concreto de relación. Cada barra de la caja es un talismán sagrado que encierra infinidad de significados y simbolismos. Ya sabemos que "lo-azul" es el cielo; lo-verde,

(53) LOWENFELD V., ob. cit., pág. 230.

el árbol; lo-rojo, la sangre, concretamente.>> Sobre los niños de once-doce años, nos dice: <<El color real, o realista, surge necesariamente ante los ojos despiertos del chaval al tener que adaptarse concretamente a la representación fiel de las cosas que efectivamente se le imponen como objetos concretos de su circunstancia histórica; cuando quiere explicar sus ideas, cada vez más complicadas, o integrar el mundo (gris) que le rodea a su arsenal evolutivo. La representación de las cosas orgánicas, múltiples de matices, con valores puros, pero a la vez degradados, de partes menos esenciales; la perspectiva de los cuerpos en el espacio próximo-lejano; los efectos de la luz, que ocultan o muestran vivamente ciertas partes del todo que contemplamos, todo ello modifica el carácter que tiene el color ante la diversidad de la vida. Es necesario cambiar el modo de ver la realidad y de pintar las cosas no sólo como las vemos nosotros, sino además como son ellas en sí ahí fuera, en el espacio tiempo, constantemente cambiante>>. (54)

(54) GARCIA-BERMEJO S., El color en el arte infantil, 1.978. págs. 97 y 101.

CONCLUSIONES

Cada período del arte infantil ha sido analizado extrayendo las consecuencias que en cada momento evolutivo y en cada dibujo representativo de las distintas fases de ese estadio se han venido sucediendo a lo largo de esta tesis. De ahí que el tratar de diseñar unas conclusiones generales nos conduciría, la mayoría de las veces, hacia terrenos estrictamente pedagógicos que, si bien han sido eludidos hasta ahora, creemos llegado el momento de esbozar algunas consideraciones sobre ello.

Cada período evolutivo presupone unas conclusiones didácticas que no pueden tener cabida en este pequeño resumen, pero que, en cierta medida, se suponen inherentes en el contenido de esta tesis, al menos para aquellas personas dotadas de una formación pedagógica.

A modo de síntesis, presentamos las siguientes conclusiones:

1.- La primera de ellas que se nos viene al pensamiento tras haber concluido este estudio sobre las claves espaciales en la plástica infantil es la de que, a pesar de los años que venimos trabajando en este campo, nunca podíamos sospechar la variedad de recursos que el niño, con su imaginación creadora, es capaz de inventar. Pensábamos en principio que el tema iba a ser complejo, temíamos que en cualquier momento podía verse agotado y, consecuentemente, que el resultado final no hubiera tenido todo el interés y la extensión que deseábamos. Ahora, en cambio, nos damos cuenta del error en que estábamos, al comprobar que el arte infantil es un tema inagotable que sólo había sido esbozado en algunos de sus aspectos, pero que quedaba y queda, por supuesto, mucho por descubrir. De hecho, a lo largo de esta tesis han quedado algunos interrogantes por analizar: unos, porque se apartaban del tema que nos habíamos impuesto; otros, porque entraban en un terreno que requería un tratamiento posterior y un tercer grupo -como hemos dejado sentado al tratar la etapa de comienzos de la representación en perspectiva- por no disponer de los documentos necesarios para un análisis en mayor profundidad y porque su estudio terminaba apartándose de los recursos genuinos del arte infantil.

Debido a que la mayor parte de los dibujos que componen nuestra colección corresponde a la etapa de síntesis espacial, pensamos que es ésta la que ofrece un panorama más completo tanto en recursos espaciales como en su aspecto

evolutivo. Los resultados obtenidos en esta etapa son los que nos han producido una mayor satisfacción, ya que, a nuestro modo de ver, en ella se concentran los aspectos más interesantes de la plástica infantil, por ser éste el período de máximo esplendor, más creativo y original del niño. Sobre él, en este campo espacial que nos habíamos propuesto, creemos haber aportado alguna luz que pueda conducir hacia un mayor conocimiento de esta forma propia de arte merecedora de una mayor atención por parte de los adultos.

2 - Hemos podido comprobar cómo el arte infantil es un arte evolutivo en el que, desde sus aspecto espacial, hemos analizado cuatro etapas generales: gestual, egocéntrica, de síntesis vertical y horizontal del espacio y de comienzos de una representación en perspectiva. Ese aspecto cambiante -que no sólo afecta a la representación espacial, sino que interfiere aún en mayor medida en la concepción formal- es uno de los principios fundamentales que define el arte infantil. Debido a ello, estos estadios no constituyen compartimientos estancos, sino que cada período se imbrica y continúa en el siguiente. En esta constante experimentación, que es la característica fundamental de la plástica infantil, el niño no abandona un descubrimiento hasta tanto éste no se halle plenamente consolidado. Si no descubre otro recurso espacial que sea para él más válido que el que posee, persistirá, a veces durante largos períodos, fiel al ya conquista-

do.

El niño pone en juego en cada momento de esa apasionante experimentación no sólo su capacidad creadora, sino que todo su psiquismo, todas sus facultades, se ven envueltos en ello. Hay, en cambio, niños menos creativos para los que abandonar formas y conceptos ya logrados supone un enorme esfuerzo, una aventura que muchos de ellos no están dispuestos a correr. Son precisamente los niños que más necesitan del estímulo y de la motivación del profesor para no quedar anclados en "formulas rutinarias" carentes de toda creatividad e interés.

La labor del profesor se pone al descubierto cada vez que una colección de dibujos llega a nuestro poder. En ocasiones, son dibujos pobres, formal y espacialmente considerados; si corresponden a la etapa de síntesis espacial ninguno va más allá de la simple línea de base y, si corresponden al estadio de comienzos de la perspectiva, casi todos son "horribles copias". Otras veces, cada dibujo es una agradable sorpresa, cada niño realiza su particular invención, el dibujo de cada uno de ellos es completamente distinto al de los demás, casi todos son excelentes trabajos: la labor de un gran maestro que sabe "contagiar" a sus alumnos de un espíritu creador se pone de manifiesto.

3.- Pensamos que un mayor conocimiento del arte infantil (nuestro deseo es contribuir con este humilde traba-

jo a ello) permitiría, a la persona que se dedica a la enseñanza de esta materia, desarrollar una mejor actuación docente, "conduciendo" al pequeño dibujante, con una adecuada motivación, hacia aquellos terrenos para los que éste, de una forma natural, se halla preparado. A nadie que conozca la materia se le debe ocurrir, por ejemplo, el intento de motivar al niño hacia una representación en perspectiva, a una síntesis espacial o a una figuración, si éste no muestra en sus dibujos los síntomas que caracterizan el interés por el cambio. Nunca se han de adelantar acontecimientos si el niño no está aún maduro para ello.

Elegir temas adecuados que obligen al niño a incorporar nuevos elementos espaciales y formales o a consolidar lo ya descubierto debe ser una tarea que no puede dejarse a la improvisación, sino que debiera estar perfectamente programada, adaptándose al nivel evolutivo en el que se halla cada alumno. Para ello, insistimos, es imprescindible un amplio conocimiento de todos aquellos recursos que el niño es capaz de utilizar.

En ningún momento de su desarrollo deberemos "forzar" un cambio en el pensamiento gráfico infantil si el niño no está preparado para él. Cada uno de ellos ha de pasar ineludiblemente por todas y cada una de las etapas que hemos analizado, permaneciendo en ellas el tiempo necesario de preparación para irrumpir con "garantías" en la siguiente. Nuestra labor consistirá, por tanto, en tratar de enriquecer

cada una de estos períodos no sólo en el aspecto espacial, motivo de esta tesis, sino en todos aquellos que contribuyen a hacer del dibujo infantil un verdadero arte.

4.- En líneas generales, la enseñanza del dibujo al nivel de E. G. B. pasó de un sistema casi único de copia -por fortuna, ya hace mucho abandonado- a la enseñanza preconizada por Rousseau en el Emilio con su "laiser faire". Con este "dejar hacer", tan "puesto de moda" en estos últimos años, se quisieron resolver todos los problemas que, en la enseñanza del dibujo, había producido el sistema tradicional de copia de láminas. Sin embargo, con esta postura extrema en la concepción pedagógica no ha podido resolverse toda la problemática que hoy, con un mayor conocimiento del arte infantil, se plantea en su metodología. Con el dejar rienda libre a la expresión plástica, sólo los niños muy creativos han podido "sobrevivir" por sí solos, el resto, sin un incentivo creador por parte del profesor, ha permanecido anquilosado tanto en estereotipos espaciales como formales.

Del dibujo de copia de láminas del adulto -mejor no mencionarlo- generaciones y generaciones de niños quedaron frustrados para siempre en un pseudo realismo desprovisto de todo encanto e interés; un realismo que, "a la fuerza", se quería imponer como única vía para hacer salir al niño de lo que, según aquella teoría, era una forma de arte incipiente y defectuosa que había de ser conducida cuanto antes hacia lo

que debía ser su meta: las representaciones albertianas del adulto. Un total desconocimiento de esa genuina forma de expresión del niño fue la causante de que tantas generaciones de adultos hayan venido "avergonzándose" de sus dibujos.

Por fortuna en estos últimos años se ha empezado a comprender el valor del arte en la educación integral del individuo, buscando nuevas vías para su enseñanza, si bien un largo camino queda aún por recorrer y muchos logros están aún por conseguir. La nueva reforma de la enseñanza, en la que debería estar contemplado el especialista en plástica para todos los niveles de la E. G. B., tiene la última palabra para hacer salir del "subdesarrollo" algo que es inherente a toda persona: su capacidad de creación mediante la forma.

5.- Recordando lo expuesto en el último capítulo de esta tesis, se nos abre una luz y a la vez una esperanza para entender y dar soluciones a esa etapa tan discutida, pero tan poco estudiada como es la que ha venido a denominarse "fase de inhibición en la expresión plástica" y que suele aparecer, como ya comentamos, con la problemática infantil de las representaciones en perspectiva. La mayor parte de esos buenos dibujos de nuestra colección, algunos de los cuales hemos podido ver en las ilustraciones correspondientes a esta etapa, no son, como hemos podido comprobar, sólo producto de la natural aptitud del niño, sino que buena parte de ellos se debe a la labor de un buen profesor de plástica que ha sabido

encaminarlo hacia las representaciones en perspectiva sin ningún tipo de traumas.

Existen, lógicamente, niños con mayores dotes creativas que otros, pero todos, pensamos, podrían "salvar brillantemente" ese "bache" de la inhibición, si durante las etapas anteriores no sólo se les permitiera dibujar, sino contar con un profesor que sepa desarrollar todas las potencialidades que de una manera innata se encuentran sin lugar a dudas en todos y cada uno de estos pequeños artistas.

Estimamos, por tanto, que esta fase inhibitoria no es un período natural, sino producto de que en muchos colegios no se dibuja, se le dedica un tiempo escaso o no se crea el clima propicio para potenciar la creatividad. Es hora ya de terminar con la consideración del dibujo como "un adorno" dentro de los planes de enseñanza y acabar, por todas, con la consabida actitud del adolescente y más tarde adulto: "no sé dibujar, no tengo aptitudes para ello".

6.- Generalmente, el dibujo del natural apenas si se practica en los colegios de E. G. B.. Sólo algunos profesores recurren a él en los últimos cursos. La razón de esta ausencia radica fundamentalmente en el interés, anteriormente expuesto, que el "dejar hacer" ha tenido en las últimas corrientes pedagógicas. El dibujo libre, a lo sumo el sugerido, ha sido la constante en la tarea artística en estos niveles que venimos estudiando.

Todos los dibujos que componen nuestra colección pertenecen a estos dos tipos mencionados, no habiendo tenido en cuenta aquellos, correspondientes a los últimos niveles y muy escasos, que fueron realizados bajo la motivación de modelos del natural. El concepto espacial que hemos puesto de manifiesto a lo largo de esta tesis está fundamentado, por tanto, en dibujos de libre creación; se trata de una claves creadas por el propio niño para satisfacer determinadas necesidades plástico-espaciales; es, en definitiva, un concepto no impuesto por el medio, sino elegido libremente por él. Tan arraigado se haya en la mente de todos los niños, que, cuando se les impone ocasionalmente algún motivo del natural, éste se adapta a esa forma, plenamente asimilada, de creación espacial.

Está por estudiar la influencia que un uso compartido del dibujo del natural puede ejercer en el arte infantil. Pensamos, no obstante, que este método de enseñanza, debidamente adaptado al momento de desarrollo de cada niño, beneficiaría su expresión creadora más que perjudicarla, siempre que el profesor supiera respetar la libre interpretación del joven dibujante.

Ese modo de expresión está tan fuertemente enraizado en la psicología infantil que, aunque el adulto trate de imponerle su particular realidad, no conseguiría producir ninguna interferencia en la mayor parte de los casos. Sólo, si el niño está preparado para ello después de haber recorri-

do todas y cada una de las etapas de su genuino arte, terminará aceptando y asimilando estas influencias externas.

7.- Son frecuentes los certámenes de arte infantil en los que se establecen determinados premios con la pretensión de compensar, de alguna manera, la creatividad del niño y exhibir su talento. Si bien no estamos plenamente de acuerdo en que el dibujo infantil se confronte en una especie de "competición", ya que esto -en cierta medida- lo aparta de toda su pureza y de los fines para los que fue creado; hay un aspecto que es el que más nos "duele": la concesión, en ocasiones, de galardones a "falsos" dibujos infantiles que, además de no merecerlos, están irrumpiendo en un mundo que no es el suyo.

Es frecuente que los componentes del jurado generalmente con buena intención, otorguen los premios a aquellas obras que, por aproximarse más al concepto del adulto, se consideran de "mejor hacer". Cuántas "injusticias" se han cometido en este sentido, sería difícil de decir, pero abundantes experiencias personales corroboran su frecuencia.

Pensamos que, si este modesto trabajo pudiera llegar a las manos de algunos de esos "expertos", se darían cuenta de que la belleza del arte del niño no está en su aproximación al arte del adulto, sino en todo lo contrario: en que sea un arte genuinamente infantil, con suficientes recursos como para "asombrar" y hacer ver al que lo contemple

que su expresión es tan válida, cuanto menos, como la del artista adulto.

9. BIBLIOGRAFIA

ACERETE. D. M., Objetivos y didáctica de la educación plástica, Kapeluz, Buenos Aires, 1.974.

ARDILLA A., Psicología de la percepción., Trillas, México, 1983.

ALCINA FRANCH J., Arte y antropología, Alianza, Madrid, 1.982

ARNHEIM R., Arte y percepción visual, Ed. Universitaria, Buenos Aires, 1.973.

ARNHEIN R., El pensamiento visual, Ed. Universitaria, Buenos Aires, 1.976.

ARNHEIN R., El poder del centro, Alianza, Madrid, 1.984.

AUBIN H., El dibujo del niño inadaptado, Laia, Barcelona, 1.974.

AYMERICH C. y M., La expresión, medio de desarrollo, Nova, Barcelona, 1.980.

AYMERICH C. y M., Expresión y arte en la escuela I, Teide, Barcelona, 1.970.

AYMERICH C. y M., Expresión y arte en la escuela II, Teide, Barcelona, 1.970.

BERNSON M., Del garabato al dibujo, Kapeluz, Buenos Aires, 1.962.

BIEDMA - D'ALFONSO, El lenguaje del dibujo, Kapeluz, Buenos Aires, 1.960.

BISQUET A., Las artes plásticas en la escuela, M. E. C., 1.977.

BLANCO ROLDÁN A., El dibujo libre y espontáneo del niño, Madrid, 1.919.

BOIX E. y CREUS R., Uso y función formativa de la expresión plástica, Nova Terra, Barcelona, 1.975.

BONET E., Perspectiva cónica, Valencia, 1.978.

BOUTONIER J., El dibujo en el niño normal y anormal, Paidós, Buenos Aires, 1.968.

BOWER T., El mundo perceptivo del niño, Bruner, Madrid, 1.962.

CABANELLAS M. Isabel., Formación de la imagen plástica del

niño, Diputación de Navarra, 1.980.

CALMY G., La educación del gesto gráfico, Fontanella, Barcelona, 1.977.

CÁMARA. R., Jugar, pintar, construir, crear, Junta de la Comunidad de Madrid, 1.986.

CLOT R. J., La educación artística, Luis Miracle, Barcelona, 1.968.

CORMAN Louis., El test del dibujo de la familia, Kapeluz, Buenos Aires, 1.967.

DARROW F. y ALLEN R. V., Actividades para el aprendizaje creador, Paidós, Buenos Aires, 1.965.

DAUCHER H., Visión artística y visión racionalizada, G. Gili Barcelona.

DEBIENNE M. C., El dibujo en el niño, Planeta, Barcelona 1.977.

DEPOUILLY J., Niños y primitivos, Kapeluz, Buenos Aires, 1.965.

DIAZ C., La creatividad en la expresión plástica, Narcea, Madrid, 1.986.

DONDIS D. A., La sintaxis de la imagen, G. Gili, Barcelona, 1.976.

- DORFLES G., Símbolo comunicación y consumo, Lumen, Barcelona, 1.967.
- DUBORGEL B., El dibujo del niño, Paidós, Barcelona, 1.968.
- ESCORIZA NIETO J., Evolución del dibujo infantil de 2 a 6 años, P. P. U., Barcelona, 1.984.
- FLEMING W., Arte e ideas, Atiyer G. N., Barcelona, 1.966.
- FOCILLON H., La vida de las formas, Xarait, Madrid, 1.983.
- FRANCASTEL P., Pintura y sociedad, Cátedra, Madrid, 1.984
- " ' La realidad figurativa, Emecé, Buenos Aires, 1.970.
- FRASER D., Arte primitivo, Plaza y Janés,
- FREINET C., Los métodos naturales, Fontanella, Barcelona, 1.970.
- FREINET E., Dibujos y pinturas de los niños, Laia, Barcelona, 1.972.
- GARCIA-BERMEJO S., El color en el arte infantil, Cepe, Madrid, 1.978.
- GESELL A., Vida escolar e imagen del mundo del niño de 5 a 16 años, Paidós, Buenos Aires, 1.977.
- GIEDION. S., El presente eterno: Los comienzos del Arte,

Alianza, Madrid, 1.985.

GIEDION. S., El presente eterno: Los comienzos de la arquitectura, Alianza, Madrid, 1.981.

GILBERT Michel., La enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria, Paidós, Buenos Aires, 1.974.

GIRAL M., Las manos de los niños, Nova Terra, Barcelona, 1.974.

GLOTON R., El arte en la escuela, V. Vives Parcelona 1.966.

" " La creatividad en el niño, Narcea, Madrid, 1.972.

GOMBRICH E. H., Arte e ilusión, G. Gili, Barcelona, 1.982.

" " " La imagen y el ojo, Alianza, Madrid, 1.987.

GOODNOW J., El dibujo infantil, Morata, Madrid, 1.979.

HARRIS D. P., El test de Goodenough, Paidós, Buenos Aires, 1.982.

HERUBEL M., Pintura Gótica, Aguilar, Madrid, 1.969.

HOLLOWAY G. E. T., Concepción del espacio en el niño según Piaget, Paidós, Buenos Aires, 1.982.

HUIGHE R., El Arte y el mundo moderno, Planeta, Barcelona, 1.976.

KANDINSKY, Punto y línea sobre el plano, Barral, Barcelona,

1.971.

KELLOGG R., Análisis de la expresión plástica del preescolar
Cincel, Madrid, 1.972.

KEPES G., El lenguaje de la visión, Infinito, Buenos Aires,
1.969.

KOPPITZ E., El dibujo de figura humana en los niños, Guada-
lupe, Buenos Aires, 1.976.

LARK-HOROVITZ, La educación artística del niño, Paidós,
Buenos Aires, 1.965.

LAZOTTI - FONTANA, Comunicación visual y escuela, G. Gili,
Barcelona, 1.983.

LE MEN J., El espacio figurativo y las estructuras de la
personalidad, Marfil, Alcoy, 1.987.

LOPEZ CHUHURRA O., Estética de los elementos plásticos,
Labor, Barcelona, 1.971

LOWENFELD. V., Desarrollo de la capacidad creadora, Kapeluz,
Buenos Aires, 1.972.

LUQUET G. H., El dibujo infantil, A. Redondo, Barcelona,
1.972.

MALTESE C., Las técnicas artísticas, Cátedra, Madrid, 1.980.

MARÍN IBÁÑEZ R., La creatividad en la educación, Kapeluz, Buenos Aires, 1.974.

MARTINEZ E., El origen de la expresión, Cincel, Madrid, 1.981.

MEILI-DWORETZKI, El dibujo de la figura humana, Oikos-Tau, Barcelona, 1.979.

MENDEZ M. S., El collage infantil, Nestlé, Barcelona, 1.982.

MERODIO I., Expresión plástica del preescolar y ciclo preparatorio, Narcea, Madrid, 1.980.

MOHOLY-NAGY L., La nueva visión, Infinito, Buenos Aires, 1.972.

MORRIS D., La biología del arte, S. Veintiuno, México, 1.971.

MOULIN R. J., Fuentes de la pintura, Aguilar, Madrid, 1.968.

MURA A. El dibujo de los niños, Ed. Universitaria, Buenos Aires, 1.969.

NAVRATIL L., Esquizofrenia y arte, S. Barral, Barcelona, 1.972.

NOVAES. M., Psicología de la aptitud creadora, Kapeluz, Buenos Aires, 1.973.

PANCFSKY E., La perspectiva como forma simbólica, Tusquets, Barcelona, 1.973.

PETTERSON H., La pintura en el aula, Kapeluz, Buenos Aires, 1.971.

PIAGET J., La representación del mundo en el niño, Morata, Madrid, 1.984.

PICHARD J., Pintura Románica, Aguilar, Madrid, 1.968.

PORCHER L., La educación estética, Kapeluz, Buenos Aires, 1.975.

PUIG Y PERUCHO B., La pintura de paisaje, Meseguer, Barcelona, 1.956.

READ H., Educación por el arte. Paidós, Barcelona, 1.982.

RODRIGUEZ J., El arte del niño, C. S. I. C., Madrid, 1.968.

SALABERT P., (D)efectos de la pintura, Anthropos, Barcelona, 1.985.

SCHUSLER M., Psicología del arte, Blume, Barcelona, 1.981.

STERN A., Aspectos y técnicas de la pintura infantil, Kapeluz, Buenos Aires, 1.961.

STERN A., Comprensión del arte infantil, Kapeluz, Buenos Aires, 1.962.

STERN A., El lenguaje plástico, Kapeluz, Buenos Aires, 1.965.

STERN A., Interpretación del arte infantil, Kapeluz, Buenos Aires, 1.969.

STERN-DUQUET, La conquista de la tercera dimensión, Kapeluz, Buenos Aires, 1.964.

STERN-DUQUET, Del dibujo espontáneo a las técnicas gráficas, Kapeluz, Buenos Aires, 1.961.

STORA R., El test del árbol, Paidós, Buenos Aires, 1.980.

THOMAS K., Diccionario del arte actual, Labor, Parcelona 1.982.

VALLES R., El arte en la educación de los niños, S. I. E., Madrid, 1.969.

VINCI L. da, Cuaderno de notas, Busma, Madrid, 1.983.

" " " Tratado de la pintura, Espasa Calpe, Madrid 1.956.

WIDLÖCHER D., Los dibujos infantiles, Herder, Barcelona, 1.971.

WOJNAR I., Estética y pedagogía, Fondo de Cultura Económica, México, 1.967.

WRIGHT L., Tratado de perspectiva, Stilos, Barcelona, 1.985.