

Aprender de lo particular: el estudio de las diferencias individuales en la creatividad gráfica infantil

Alfredo Palacios Garrido *

RESUMEN

Con el concepto de diversidad como un eje fundamental, la LOGSE promueve un modelo de enseñanza atento a las diferencias individuales en el aprendizaje. Con este punto de partida, se revisan en este artículo algunas de las aportaciones más relevantes dentro del estudio del dibujo infantil a las diferencias individuales existentes en la creatividad. Estas ideas, desde las propuestas de V. Lowenfeld, a principios de los años cuarenta, hasta las investigaciones realizadas en los años noventa, suponen, no sólo una ayuda para afrontar el complejo tema de las diferencias, sino también, una mejora de la comprensión del sentido del dibujo como medio de expresión y comunicación.

El paleontólogo y el dibujante de cómics

Los dibujos de estas páginas están realizados por dos niños que poseen casi la misma edad; cerca de siete años. En principio estos dos niños, de la misma edad y contexto socio-cultural, sin ningún problema reseñable en su desarrollo cognitivo o afectivo, deberían producir dibujos similares, acordes con las características de las etapas del desarrollo gráfico infantil, o si existiesen diferencias normalmente serían explicadas en función del momento en el que cada uno se encuentra, dentro de este desarrollo concebido como un camino de única dirección. Sin embargo, estos dibujos difieren mucho entre sí y no parece que sea en función de un retraso de uno respecto a otro.

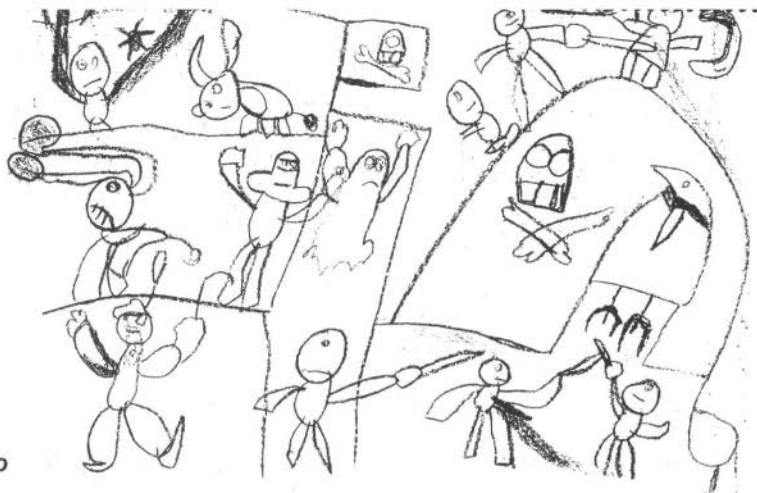
Guillermo dibuja dinosaurios, lo hace manejando las proporciones y el detalle con una pericia bastante notable para su edad. Éstos, sin embargo, no son los rasgos destacables en los dibujos de Diego, más bien al contrario, sus figuras son bastante esquemáticas y pobres en detalles. Es en la relación que Diego

establece entre los personajes de su dibujo, en la compleja historia que está contando, donde encontramos una audacia creativa que nos llama a atención. Observando más dibujos de Guillermo vemos que su interés por los dinosaurios le ha llevado a dibujarlos en todas sus variaciones posibles, tanto temáticas: los dibuja en grupos, aislados, de especies diversas, estáticos, en movimiento, como estilísticas: tan sólo de línea, con un tratamiento más pictórico a base de manchas, etc.; incluso ha dibujado un esqueleto como los que se pueden encontrar en los museos de ciencias naturales. Podemos decir que se comporta como un paleontólogo deseoso de conocimiento que recoge en sus dibujos hasta la más mínima información visual.

Si miramos el resto de dibujos hechos por Diego en unos meses, vemos que están plagados de personajes esquemáticos (muchas veces simples figuras de palotes) interactuando entre sí; son escenas llenas de movimiento donde están ocurriendo muchas cosas: los personajes pelean, juegan, hacen deporte, etc. También incorpora a menudo en sus imágenes algunos recursos de los cómics o los dibujos animados, como los signos cinéticos empleados para expresar el movimiento. Le atraen los juegos y las historias de acción y aventuras, y sus dibujos son fundamentalmente narrativos. Si Guillermo se comporta como un paleontólogo describiendo gráficamente el objeto de su interés, Diego se comporta como un dibujante de cómics, alguien que utiliza el dibujo como medio para contar historias. Ambos poseen diferentes intereses y se mueven por diferentes «campos de búsqueda»: Guillermo se centra durante largos periodos de tiempo en temas concretos (tras los dinosaurios ha comenzado a dibujar castillos), pero demuestra gran creatividad en su manera de explorar todas las posibilidades formales de cada uno de ellos. Diego demuestra su creatividad con su habilidad para la composición, el movimiento y la plasmación de historias mediante imágenes.



Guillermo



Diego

Lo que nos dicen estos dibujos de la manera en que sus autores afrontan esa tarea creativa, en principio, es que lo hacen de una manera diferente. La diferencia se basa, fundamentalmente, en el uso que hacen del dibujo como medio simbólico de comunicación.

Y, sin embargo, la idea de la diferencia, en la larga tradición de investigaciones sobre el dibujo infantil, al menos desde el ámbito cognitivo, no ha sido convenientemente estudiada, ya que lo que se ha hecho normalmente ha sido describir las características *generales* del desarrollo. En función de esas características, las diferencias se han entendido normalmente como desviaciones dentro de un único patrón marcado por las pautas evolutivas hacia el realismo visual.

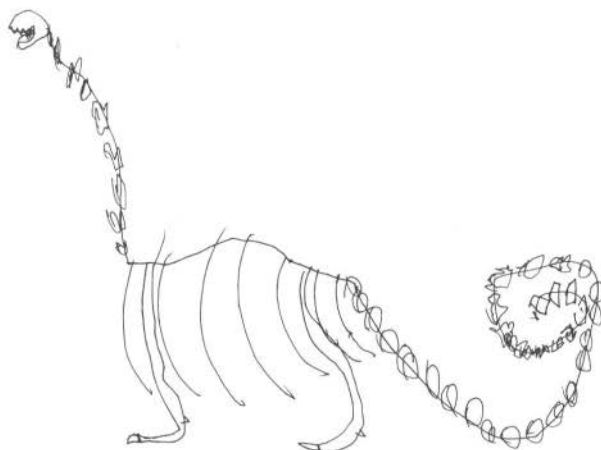
El tratamiento de la *diversidad*, uno de los ejes primordiales de la LOGSE, nos incita, sin embargo, a llevar la reflexión sobre las diferencias individuales en el aprendizaje, a todas las áreas del currículo.

Dentro de la complejidad de este tema, nuestra intención es revisar, centrándonos en la dimensión productiva, cómo se han planteado las principales líneas de investigación sobre el estudio de las diferencias individuales en el dibujo infantil hasta nuestros días.

Creemos que puede servir para mejorar la comprensión de las posibilidades del dibujo como medio de creación y comunicación y al mismo tiempo sugerir pautas de actuación en el aula acordes con el objetivo de atender la diversidad.

La dualidad objetividad - subjetividad

Quizás una de las aportaciones más conocidas a la idea de la diversidad creativa sea la que hizo V. Lowenfeld a finales de los años treinta. La relación

**Guillermo**

entre creatividad y personalidad, llevó a este autor a diferenciar dos tipos creadores; el *visual* y el *háptico*. Estos dos tipos de expresión se pueden observar claramente a partir de los doce años y constituyen los polos opuestos de la expresión creadora. Las investigaciones que le llevaron a estas conclusiones fueron realizadas con personas parcialmente ciegas y estudiaron la preponderancia de los estímulos visuales o táctiles en el proceso creativo. Esta preponderancia de unos estímulos u otros fue interpretada por Lowenfeld como el modo de organización perceptiva y la manera de categorizar la experiencia subjetiva del entorno. Se trata, en definitiva de dos modos de relación con el ambiente: “La persona con mentalidad visual es la que se relaciona con el medio primariamente, a través de los ojos, y se siente como espectadora. El tipo visual es el observador y generalmente juzga las cosas por su apariencia..(...) El tipo háptico utiliza las sensaciones musculares, las experiencias kinestésicas, las impresiones táctiles y todas las experiencias del yo para establecer una relación con el mundo exterior. Los tamaños y las formas se determinan por la importancia que tienen para el individuo” (Lowenfeld 1980, pp. 254-255).

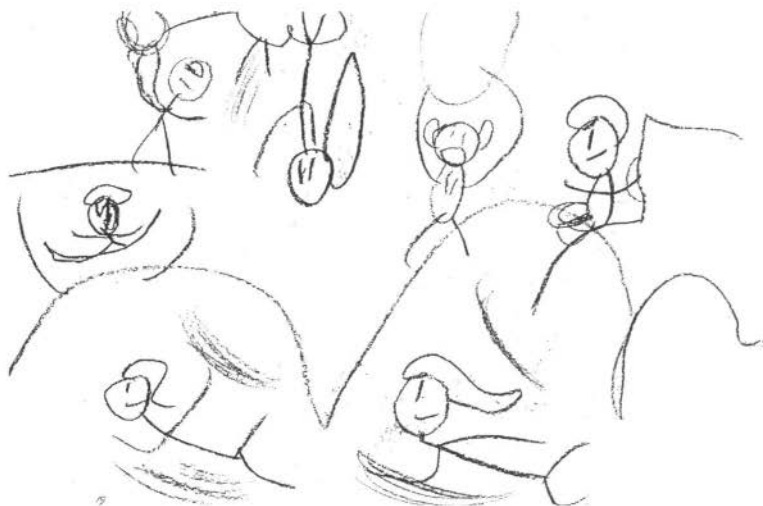
Estas tipologías creadoras, tal como Lowenfeld las describió, se pueden entender como una adaptación de los dos tipos psicológicos básicos: el objetivo y el subjetivo que representan muy esquemáticamente una de las más antiguas clasificaciones de la personalidad. Desde el punto de vista de la Historia del Arte, esta dualidad se ha utilizado para clasificar el arte europeo en dos categorías estilísticas. Por ejemplo, Adolf Hildebrand definió el polo óptico y el háptico como extremos del arte representativo. En nuestro siglo se ha establecido siempre una contraposición entre lo Clásico y otra categoría cuyo nombre ha variado según autores a *lo Barroco* (d’Ors) o *lo Romántico*. Ambos estilos, el Clásico y el, llamémosle, Romántico venían a definir la oposición entre la belleza como hecho objetivo y como hecho subjetivo, entre forma y sentimiento, entre descripción y expresión (Tatarkiewicz 1987).

Esta dualidad objetividad- subjetividad, sigue vigente todavía en propuestas educativas del área como categorías de clasificación de estilos creativos (Martínez y Gutiérrez 1998).

Desde el punto de vista del desarrollo, para Lowenfeld, el arte infantil comienza siendo háptico para ir posteriormente derivando a visual. De una predominancia de los criterios subjetivos en la representación puramente infantil, se tiende posteriormente a un interés creciente por los aspectos visuales.

Las implicaciones de esta dicotomía en la educación nos advierten del peligro que existe en que la escuela privilegie un modo de expresión sobre otro. El tipo visual cuenta a priori con un mayor beneplácito por parte de los maestros ya que en nuestro contexto cultural, los criterios para juzgar la calidad de un dibujo siguen siendo mayoritariamente el grado de realismo.

Lo interesante de estas ideas, a nuestro juicio, es que constituyen uno de los primeros acercamientos al tratamiento a la diversidad en la escuela desde la educación artística. El educador debe procurar favorecer ambos tipos de expresión y saber entender cuáles son las necesidades en este sentido de cada uno de los alumnos, proporcionando diferentes estímulos según convenga. En un caso se tratará de resaltar los aspectos formales y de la apariencia del modelo, en otros plantear temas relacionados con las vivencias y experiencias individuales.



Diego

El dibujo como expresión del temperamento

Contemporáneo de Lowenfeld, H. Read, en su propuesta de educación a través del arte (Read 1977), parte también de una concepción de la educación atenta a las diferencias, que no intente imponer un único concepto de individuo. Desde esa perspectiva la expresión artística es una importante fuente de conocimiento para el educador: "La educación debe basarse en una compren-

sión de las diferencias temperamentales, y la afirmación que ahora enunciaremos es que los modos de expresión plástica del niño son la mejor clave de su disposición particular” (Read 1977, p.92). Entiende Read que el arte es expresión y que, por lo tanto, la forma artística es una evidencia del carácter y de la personalidad del individuo. Según esta idea, propone relacionar temperamento y expresión mediante la interpretación de ciertas pautas formales y estilísticas de los dibujos como proyección de las características de la personalidad. Para facilitar esta labor clasifica los dibujos infantiles en una serie de categorías estilísticas: *orgánica, empática, patrón rítmico, forma estructural, enumerativa, háptica, decorativa e imaginativa*, e intenta buscar una correspondencia de las mismas con los tipos psicológicos provenientes de la fisiología y el psicoanálisis. Read se instala así dentro de un planteamiento que participa de una concepción terapéutica del arte, una de cuyas funciones primordiales en la educación sería proponer claves de interpretación psicológica del carácter y el mundo afectivo del niño.

Ante la constatación generalizada en las investigaciones psicológicas de que los tipos suelen manifestarse sobre los ocho o diez años, Read sugiere que es posible reconocerlos bastante antes, casi desde que el niño empieza a dibujar, sin embargo su enfoque de las diferencias desemboca en el reconocimiento de que, más que tipos, se pueden encontrar tanta diversidad como individuos: «lejos de existir un esquema típico del niño de corta edad, sería más exacto decir que cada niño posee su propio esquema» (1977, p.161) y cita a Lowenfeld para subrayar ese hecho: «incluso las más tempranas representaciones esquemáticas están íntimamente ligadas a la personalidad individual» (p.161).

La comprensión de la función de los procesos simbólicos en la creatividad

Mientras que la concepción por etapas del desarrollo del dibujo en su sentido clásico sirve para delimitar esas pautas que todos los niños y las niñas cumplen según su edad, enfoques como el de Read abren las puertas a un número muy alto de diferencias que dependen en gran medida de la subjetividad de las interpretaciones del autor. El contraste entre ambas posiciones lo ha expresado H. Gardner de la siguiente manera: “los cognitivistas se preocupan tanto por el nivel de desarrollo que olvidan las diferencias individuales. Los afectistas atienden tanto a las características individuales que pasan por alto los elementos comunes en la capacidad de producir y comprender.” (1987, p.143)

La síntesis que propone Gardner de integrar posturas cognitivistas y afectivistas tiene como objetivo encontrar el equivalente de los “*estilos cognitivos*” en el terreno estético y para eso recurre a lo que es el eje central de su teoría sobre el desarrollo artístico: el concepto de símbolo y en concreto el

modo particular en el que cada niño comprende y utiliza los distintos sistemas simbólicos en su nivel de desarrollo.

A partir de esta idea Gardner realizó un estudio con niños y niñas de 2 a 5 años proponiéndoles diversas tareas que implicaban el uso de cuatro medios simbólicos diferentes: lenguaje, juego simbólico, representación bidimensional y representación tridimensional. Algunas conclusiones sirvieron para establecer una serie de diferencias recurrentes entre los escolares, que citamos aquí muy resumidas:

Verbalizadores / Visualizadores : según el uso del lenguaje verbal durante el proceso creativo (independientemente de la tarea) tuviese o no un papel protagonista. *Iniciadores/Completadores*: dependiendo de la actitud inicial mostrada ante la tarea, ya que había sujetos que manifestaban una gran iniciativa para enfrentarse a un papel en blanco mientras otros se encontraban mucho más cómodos si se trataba de completar un producto dado.

Centrados en las personas / Centrados en los objetos: según utilizasen los símbolos primando la comunicación o la creación. En el primer caso, las relaciones entre las personas eran tanto el tema de los trabajos como una característica de la actitud del sujeto mientras dibujaba o modelaba. En el segundo, se manifestó un interés mayor por representar objetos y la actitud era más individual.

Además de estas pautas se recogieron también algunas diferencias interesantes relacionadas con el sexo o con la edad, pero que tampoco hace falta detallar aquí, lo que nos interesa destacar es que, a diferencia de la mayoría de los enfoques anteriores Gardner busca las diferencias en las etapas iniciales del desarrollo, de 2 a 5 años, cuando parece que en ese momento el mecanismo creativo debe mover los mismos resortes en cada individuo de acuerdo a su estadio de desarrollo pero sobre todo que se basa no en aspectos estilísticos o en las características formales de las obras creadas sino en las diferencias que se perciben *el proceso* creativo, como reflejo de los mecanismos cognitivos y afectivos implicados y ahí es donde radica, a nuestro juicio, su principal aportación.

Las posibilidades de esta línea de investigación fueron apuntadas de esta manera por el propio Gardner: “el verdadero reto que enfrenta a la actual generación de investigadores no radica en poder observar alternadamente las facetas cognitiva y afectiva de la simbolización, sino en determinar si podemos percibir el mismo objeto a la luz de éstas y otras facetas de la simbolización en forma simultánea” (1987, p.146)

La revisión de la noción de desarrollo artístico a partir de los años ochenta

El modelo que ha servido para la comprensión del desarrollo artístico infantil durante la mayor parte del siglo XX ha sido el modelo basado en *esta-*

dios o *etapas*, uno de cuyos primeros y más importantes esbozos vino de la mano de un autor tan representativo como Luquet. Con algunas aportaciones posteriores y a la luz de las teorías de Piaget, este modelo ha ejemplificado, en el ámbito artístico, el enfoque cognitivo del aprendizaje. La enorme importancia de este enfoque ha condicionado las teorías del desarrollo no sólo artístico sino también de la inteligencia lógica, espacial, moral, etc.

Sin embargo, a partir de los años setenta se han comenzado a revisar algunos de los supuestos de las ideas de Piaget, como ha señalado F. Hernández: “en la actualidad, los estadios de desarrollo (de la inteligencia, del juicio moral, de la apreciación estética...) no se consideran, como se ha apuntado, como universales, ni que se sucedan de manera lineal, ni que el acceso a un estadio supone la inmediata superación del anterior, ni que responden a una única concepción evolutiva que culmina con el pensamiento formal” (Hernández, 2000, p.111-112).

En lo que incumbe al desarrollo del dibujo, actualmente se está proponiendo una revisión de algunos de los supuestos del modelo clásico. Esta revisión está basada sobre todo en dos ideas clave presentes en los trabajos de H. Gardner y del *proyecto Zero* de la Universidad de Harvard: la diversificación del concepto de inteligencia y el estudio de los procesos de simbolización en el desarrollo creativo.

De esta manera podemos encontrar toda una serie de trabajos (Wolf y Perry 1988, Kindler 1999, Anning 1999, Matthews 2000, etc.) que, con ciertos matices de diferencia, se enmarcan en un revisionismo crítico, cuyo denominador común consiste en considerar el desarrollo artístico como un hecho más complejo que lo que el modelo clásico daba a entender, tanto en los procesos cognitivos implicados como en la concepción del fin último de ese desarrollo. La idea básica se podría expresar de la siguiente manera: el modelo clásico entiende el desarrollo como una evolución lineal hasta un único objetivo (común a todos los individuos) que sería la representación realista. Este recorrido viene marcado por el gradual proceso de cambio de los signos visuales hacia un grado de iconicidad cada vez más alto. Bien, las nuevas investigaciones nos hablan de que no existe un único recorrido posible sino diferentes alternativas con diferentes objetivos, estos distintos *repertorios* dependen de la intención representativa y dependen de una relación dinámica donde se intercambian distintos tipos de símbolos: visuales, gestuales, verbales. Es decir, de esa simultaneidad de la simbolización de la que hablaba Gardner.

Veamos un ejemplo. Kindler (1999) elige como muestra los dibujos que realiza Antoni, en los cuales representa «mapas» de jugadas de béisbol. Mediante un lenguaje abstracto de líneas y trazos que representan los movimientos de los jugadores, este niño utiliza el dibujo para representar toda la acción en la que transcurre una jugada de un partido. Sus dibujos, de esta manera, cumplen una función de comunicación pero alejada del realismo visual.

En la mayoría de los casos se intenta examinar el proceso semiótico que subyace a la producción visual, destacando la conexión que existe en esos casos entre dibujo, lenguaje y gestualidad, fundamentalmente. En el caso del ejemplo anterior, Antoni dramatiza las jugadas y las escenifica con movimientos, sonidos y gestos.

Desde este punto de vista se presta especial atención a los dibujos donde se incluyen palabras, sonidos o signos que representan movimientos o acciones de modo no figurativo (Anning 1999).

Esta relación se pone de manifiesto ya en los garabatos donde los niños representan con los movimientos de sus trazos, aspectos del juego simbólico relacionados con el aprendizaje de los movimientos de su cuerpo y de los objetos (Anning 1999, Matthews 2000).

Una de las conclusiones de estas investigaciones es que los niños y las niñas son capaces de crear simultáneamente distintos niveles de representación, es decir, pueden dibujar dentro de los esquemas de lo que se entiende como dibujo infantil convencional, mientras «en privado», pueden dedicarse a formas de representación menos convencionales. El predominio de un tipo de repertorio sobre otro vendría dado por influencia del contexto cultural: «Aunque las técnicas para aprender a dibujar son dejadas al descubrimiento espontáneo, el contenido de los dibujos en las escuelas está claramente prescrito por los maestros. Los niños aprenden que sus dibujos deben reflejar el punto de vista que tienen los profesores sobre la «inocencia infantil»(...) Fuera de la escuela exploran los temas que realmente les interesan» (Anning 1999, p.171).

La escuela, por lo tanto, no promueve el uso de los distintos repertorios visuales posibles, centrándose en el dibujo representativo y enjuiciando las capacidades del alumnado únicamente en función de su habilidad para evolucionar hacia el realismo.

A modo de conclusión: observar lo particular para comprender lo general

Como hemos visto, en las últimas décadas, ha variado la orientación en la manera de abordar el estudio de las diferencias individuales en el dibujo, pasando de un énfasis en las *diferencias estilísticas* como reflejo de la personalidad, a un estudio de los *procesos cognitivos* implicados en el acto creativo. Este segundo enfoque nos revela aspectos relacionados con la manera en la que los niños y las niñas comprenden y usan el dibujo como medio simbólico de representación, o la relación que se establece entre éste y otros medios simbólicos en el acto creativo.

Además, la línea de investigaciones desarrollada en los últimos años, proporciona una nueva perspectiva en el tratamiento de la diversidad, a saber: existen distintas formas de utilizar el dibujo como medio de comunicación y la

escuela debe enseñar y permitir la elección de los diferentes repertorios según los intereses y las características de cada persona.

Es necesario reflexionar sobre el hecho de que muchas veces, las posibilidades de expresión, comunicación y aprendizaje del dibujo, se ven reducidas porque se imponen, implícita o explícitamente determinadas formas de representación, bien por la influencia del criterio estético del profesorado o bien por que predomina un único planteamiento didáctico.

Lo importante es que la comprensión de la diversidad creativa pasa por una atenta observación de las características individuales, tanto en los productos acabados, como en los procesos en los cuales se generan esos productos, ya que es de esa manera como mejor podemos aprender la función y el sentido que el dibujo posee para cada alumno en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- ANNING, A. (1999): Learning to draw and drawing to learn. *Journal of art and design education* 163-172
- BRITAIN, L. ; LOWENFELD, V. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz
- GARDNER, H. (1987): *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires. Paidós
- HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona. Octaedro
- KINDLER, A.M.(1999): From endpoints to repertories: a challenge to art education. *Studies in Art Education* 40(4), 330-349
- MARTÍNEZ, L.; GUTIERREZ,R.(1998): *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Archidona (Málaga). Aljibe
- MATTHEWS, J.(2000): *Apreciaciones infantiles y dibujo: relaciones dialécticas en el uso de la estructura visual en niños pequeños*. Ponencia en el II Congreso de Arte Infantil celebrado en Madrid y organizado por la Facultad de Bellas Artes
- READ, H.(1977): *Educación por el arte*. Buenos Aires. Paidós
- TATARKIEWICZ (1987): *Historia de seis ideas*. Madrid. Tecnos
- WOLF, D. ; PERRY, M.(1988): From endpoints to repertories: new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education* 22(1), 17-35

* Alfredo Palacios Garrido

E.U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá
alfredo.palacios@uah.es