

La construcción del conocimiento en la iconografía espontánea de los niños

LUISA MARÍA MARTÍNEZ GARCÍA
Universidad de Málaga

Resumen

Este artículo plantea que el dibujo espontáneo de los niños parte de un enfoque semiótico sobre la cognición, de tal manera que la autora considera que los distintos temas de representación tienen su origen en la función simbólica.

Palabras clave: dibujo infantil, semiología, teoría cognitiva.

Abstract

This article proposes that children's spontaneous drawings stem from a semiotic point of view on cognition, in such a way that the author considers that the various subjects represented are originated in the symbolic function.

Key words: children's drawings, semiology, cognitive theory.

Mi análisis sobre el dibujo espontáneo de los niños parte de un enfoque semiótico sobre la cognición y en este sentido considero que los distintos sistemas de representación tienen su origen en la función simbólica. El grado de relevancia que se otorga a unos u otros sistemas suele estar determinado por varios factores. Destacaré algunos de ellos:

- Un factor social que se relaciona con los conceptos de información y comunicación y prioriza el uso generalizado de unos sistemas en detrimento de otros.
- Un factor funcional, vinculado al primero, que añade un valor pragmático a los sistemas que cumplen ciertas condiciones, permitiendo el intercambio unívoco de significados.
- Un factor político, que utiliza como vehículo el sistema más apto para el control y la transmisión de ideología.

Estos y otros factores explican la hegemonía de los lenguajes proposicionales y notacionales avalados por reglas consensuadas y compartidas, y la desconsideración en relación con sistemas no discursivos complejos como es el caso de las artes.

Es evidente que el lenguaje discursivo, el signo arbitrario y referencial de la lengua fonética es un instrumento más útil a estos objetivos que el símbolo analógico, por naturaleza ecurridizo y polisémico y, en consecuencia, más difícil de manipular.

Por otra parte la mayoría de las creencias y opiniones (ya que en rigor existen pocas verdaderas teorías) sobre las representaciones que tienen como base las imágenes, incluido el problema del dibujo espontáneo de los niños como construcción autónoma, parten con el lastre de los viejos prejuicios intelectuales hacia dos contenciosos previos: la imagen y el arte. Me pregunto sobre la razón de ese desprecio añejo y aun arraigado hacia las imágenes en contraposición al pensamiento abstracto (que según creencia general representan mejor los lenguajes proposicionales) y, aparentemente en otra dirección, esa marginalidad dorada en que se arrincona a las artes.

Detrás de la prevención, en general farisaica, sobre los peligros que parecen acechar a los productos de la razón si prevalece la imagen como sistema de mediación, se esconde el miedo a la diversidad en las formas de representación (sobre todo aquellas que carecen de control externo) que, sin embargo, forman parte de la experiencia y el modo en que el ser humano construye el mundo. El temor ante la posibilidad de que lo icónico se extienda hasta el punto de suplantar el «pensamiento racional» carece de consistencia, entre

otras cuestiones, porque la imagen forma parte de su sustancia. El tejido cognitivo está entramado de imágenes.

Dentro de ese marco de ideas preconcebidas el dibujo del niño se percibe erróneamente, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, como un fenómeno ajeno al conocimiento, siendo en esencia un modo natural de metabolizarlo. Habría que distinguir, no obstante, entre la imagen como un producto genuino del procesamiento mental que se manifiesta en las construcciones espontáneas y la imagen manufacturada para el consumo, adulterada y manipulada desde sectores muy racionalizados y sirviendo a intereses muy concretos. El peligro no está, pues, en la diversidad de las representaciones humanas del mundo, que no sólo no se excluyen entre ellas como ocurre con las distintas caras de un mismo prisma, sino en el hecho de que pueden ser intervenidas y manipuladas drenándolas del contenido esencial.

En cuanto a las artes, que nacieron junto al fuego y al barro en las cercanías de la experiencia humana como una necesidad tan acuciante para el espíritu como lo era la de cazar para subsistir, es el momento en el que, o bien se sepultan en los museos para ser asimiladas desde la distancia cultural oportuna o se mercadea con ellas en las altas cumbres, pero no forman parte de los intereses reales de la sociedad. La inutilidad o el desinterés como esencia de lo artístico se traduce en la indiferencia o la ignorancia de la mayoría por el fenómeno en sus manifestaciones elitistas. Como contrapartida se adjudica la etiqueta de «artístico» a diversos subproductos que no encajan en las categorías establecidas como normales, así, cualquier excentricidad es «arte».

En mi opinión la cuestión es la siguiente: si no se viese en el dibujo de los niños una especie de arte adulto frustrado, más inútil si cabe que el «verdadero arte», o una serie de signos icónicos irreductibles a priori a un formato razonable y consensuado, si la imagen no se asociara con la emoción vacía de contenido cognitivo o con las artes, es decir, con lo inútil o desinteresado (entendido como carente de interés real), ¿habría alguna posibilidad de aproximarse al fenómeno como tal? Los estudios que he realizado a lo largo de varios años han tratado de dar una respuesta que neutralice esa desconsideración general hacia el problema, que tiene su raíz en las asociaciones y cargas ideológicas acumuladas en una sociedad racionalizada hasta lo irracional y utilitaria hasta el consumismo compulsivo.

Introduzco esta reflexión como preámbulo, no sólo para situar el fenómeno a ojo de pájaro sino como advertencia inicial sobre el abandono y los lugares comunes en que ha devenido el problema. Lo cierto es que el dibujo

en la infancia, y en general la necesidad de expresarse a través de la materia y de los símbolos en que ésta se constituye, sigue siendo un campo del conocimiento poco o mal explorado, con escasas aportaciones relevantes que señalen hacia la naturaleza del problema antes que al recuento taxonómico de sus modalidades observables.

El objeto de este estudio ha sido el dibujo espontáneo de los niños entre los tres y los diez años, entendido como un sistema de representación específico y en consecuencia como una forma diferenciada del conocimiento.

A mi juicio, en el dibujo autónomo del niño, las construcciones mentales y la función simbólica que las sostiene encuentran una de sus formas menos mediatizadas y, en consecuencia, un campo privilegiado para el análisis epistemológico.

Frente a las teorías que presentan cualquier forma de arte como una excrecencia emocional, una expresión invertebrada, los estudios que aquí reseño muestran que, en el ciclo investigado, los dibujos de los niños siguen la misma trayectoria cognitiva que rige la actividad humana del lenguaje en su diversidad, siempre teniendo en cuenta la mecánica mental específica que impone el formato de la imagen.

En este sentido estamos ante un sistema simbólico con características referenciales precisas, Como tal sistema se rige por principios y reglas significativas y se constituye como un sistema de notación diferenciado.

Pero si bien estamos ante una experiencia cognitiva, no es menos cierto que toda emoción verdadera y de profundo calado, se articula, conscientemente o no, en el conocimiento y es la intuición y conciencia de esa emoción la que da sentido a la experiencia representada.

Habría que matizar, no obstante, que el grado de implicación emocional, como se demuestra en este estudio, varía de nivel, de grado y de origen pero, en cualquier caso, no debe confundirse con las sensaciones indiferenciadas que conforman la base interoceptiva y propioceptiva de toda experiencia, aunque sean algunas de sus fuentes de origen. La observación atenta de los documentos gráficos muestra como se configura el andamiaje sintáctico del sistema iconográfico en este ciclo de la infancia y como se insertan los significados en esas construcciones. En este sentido he tenido en cuenta que el desarrollo cognitivo debe ser considerado desde dos vertientes:

- El conocimiento que exige la propia construcción de un sistema de símbolos que tiene la imagen como referente y se organiza en el espacio bidimensional según reglas específicas e implícitas.

- El conocimiento experiencial que se manifiesta a través de esas construcciones una vez elaboradas.

Ahora bien, un sistema complejo y sin referentes nomológicos externos necesitaba un modelo de análisis que no se limitase a la descripción trivial de los efectos o abordar aspectos sectoriales del problema. Dado el vacío teórico y empírico en relación con el enfoque semiótico la creación de un modelo global y su aplicación a un formato complejo como el de la imagen ha constituido el eje de mis investigaciones en este campo.

Puesto que parto de un enfoque semiótico, he considerado los elementos y dimensiones que constituyen cualquier proceso de semiósis. El análisis de las estructuras que componen la arquitectura básica de este lenguaje nos introduce en la dimensión sintáctica, pero no podemos eludir los significados que penetran las estructuras resultantes del proceso constructivo, sin traicionar la razón de ser de un sistema significante como el dibujo infantil.

Charles Morris en su manual, ya clásico *Fundamentos de la teoría de los signos*¹ define el proceso de semiósis como aquel «en el que algo funciona como un signo» y establece una relación triádica que determina tres dimensiones básicas: para cualquier sistema sígnico:

- A. La relación formal de los signos entre sí. (Dimensión sintáctica).
- B. Las relaciones de los signos con los objetos a los que refieren. (Dimensión semántica).
- C. La relación de los signos con los intérpretes. (Dimensión pragmática).

Como el objeto de este estudio es una forma simbólica autónoma de representación mental a partir de un sistema diferenciado de signos, debe apoyarse necesariamente en estas dimensiones que integran el proceso de semiósis. Aunque mis planteamientos están, sin duda, lejos del ideal empirista de Morris y más cercanos en su desarrollo a simbolistas como Cassirer y Goodman dentro de un análisis interpretativo, el modelo que propongo se asienta en las tres caras o dimensiones que presenta todo lenguaje y que voy a considerar como tres funciones:

¹ Charles Morris es, después de Peirce (1897), uno de los grandes pioneros de la semiótica como ciencia autónoma; como disciplina capaz de dar un denominador común a las Ciencias Humanas. Morris, participaba del ideal positivista de la unidad de las ciencias, desde un enfoque conductista que él mismo confiesa (1985; pág. 30). Su obra, publicada en español casi cincuenta años después de su 1.ª edición en 1938; es más concreta en sus definiciones y más diáfana en su estilo, aunque también menos ambiciosa y profunda que la de Peirce.

a) Función semántica

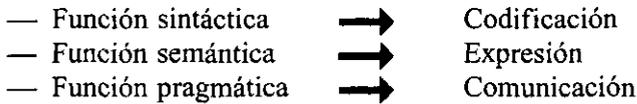
Es la que afecta a los contenidos (lo que el niño «expresa»). Sostengo que el niño opera de modo intuitivo con significantes tácitos vinculados a la propia disposición formal y, ya en el plano de la conciencia, con significados referenciales concretos en el nivel icónico como resultado de los procesos de acomodación que exigen símbolos literales que pueden ser comunicados sin ambigüedad. Se suman, así, a los significantes implícitos los significados explícitos. Unas palabras de Piaget sitúan la clave en el proceso de consolidación de la imaginación simbólica: *«Finalmente, con la socialización del niño el juego adquiere reglas o adapta la imaginación simbólica a los requerimientos de la realidad, bajo las construcciones aún espontáneas, pero que imitan lo real; bajo estas dos formas el símbolo de asimilación individual cede el paso, o bien a la regla colectiva o bien al símbolo representativo u objetivo, o a ambos.»* (1984; pág. 124).

b) Función sintáctica

Es la que afecta a las relaciones formales entre signos (cómo lo expresa). Se puede observar cómo el niño es capaz de discriminar un vocabulario estable con símbolos unitarios y unívocos susceptibles de organizarse a partir de reglas combinatorias predecibles. Uno de mis propósitos básicos ha consistido precisamente en indagar en algunos de los principios que rigen la representación gráfica de los niños entre cuatro y nueve-diez años, identificando las características sintácticas y sus reglas de transformación.

c) Función pragmática

Es la que afecta al uso de los signos y símbolos con fines comunicativos (para qué, y para quiénes crea el niño un código de signos). Considero esta función como la más dependiente e inestable en este formato de representación. No ya por la ambigüedad intrínseca a la imagen, sino también por la indefinición del carácter comunicativo, siempre sujeto a variables aleatorias y a la influencia de factores extrínsecos, en cualquier caso, al proceso de semiósis gráfica.

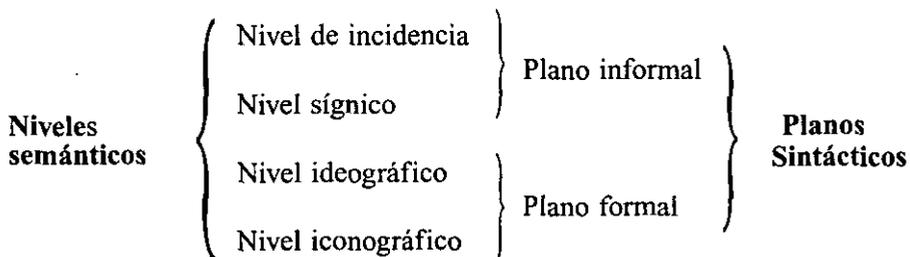


Esquema n.º 1

SINTAXIS Y SIGNIFICADO: PLANOS Y NIVELES

Desde el punto de vista sintáctico entiendo que estamos ante un lenguaje peculiar regulado por leyes tácitas que se muestran recurrentes y generalizables dentro del ciclo que recoge las producciones entre los cuatro y nueve-diez años. Creo conveniente distinguir, para la comprensión del proceso, entre planos y niveles, aunque de hecho operan de un modo integrado en las representaciones gráficas espontáneas de los niños. Los planos reflejan el grado de diferenciación estructural y definen las adquisiciones formales; los niveles marcan las inflexiones en el proceso de significación y simbolización que determina la evolución iconológica coincidiendo con el paso de uno a otro estadio madurativo.

La división en planos atiende a la función sintáctica de un modo global y, en consecuencia, se plantea la génesis y posterior consolidación de un sistema articulado de signos iconográficos, facilitando información sobre las relaciones formales y espaciales entre signos y la secuencia de las adquisiciones en el control cinestésico y visual que hacen posible su aparición y perfeccionamiento. Veamos este esquema:



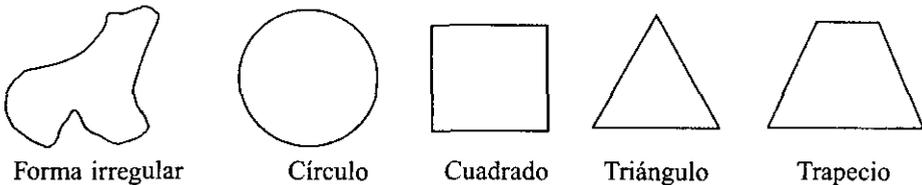
Esquema n.º 2

- El plano informal. Recoge todas las grafías indiferenciadas y las expresiones no-articuladas (garabatos y rasgos fortuitos, manchas,

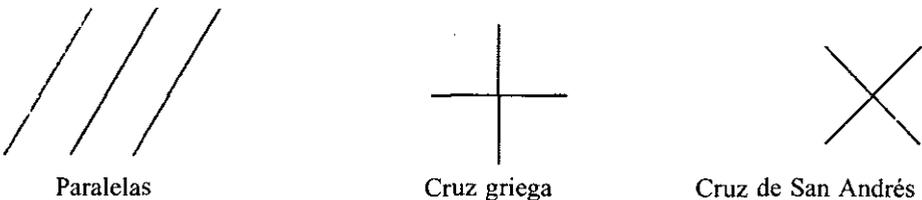
tachaduras, embadurnamiento, etc.) y en general todos los trazados del nivel motor y su evolución hacia el nivel perceptivo analizados por L. Lurçat (1980; pág. 37) y que recogen las taxonomías descritas por R. Kellogg (1979; pág. 27) sobre la diversidad de «garabatos básicos». En la clasificación más reciente de Estrada Diez (1991; pág. 52) aparecen subdivididos en longitudinales y circulares, aunque incluye unidades monográficas como triángulos y cuadriláteros que, a mi juicio, no son propiamente garabatos sino estructuras pertenecientes a otro plano de diferenciación.

- El plano formal. Comprende la génesis de las primeras unidades estructurales simples o monogramas, y las interrelaciones entre éstas que determinan construcciones más complejas.

Los monogramas básicos que se van diferenciando hasta los seis años aproximadamente son:



MONOGRAMAS ABIERTOS



MONOGRAMAS CERRADOS

Estas primeras estructuras suponen una intención constructiva consciente, abarcando el desarrollo básico de todas las configuraciones ordenadas y articuladas conforme a principios de lógica espacial en el medio gráfico. El trapecio suele ser el último en ser observado.

Así, como confirman los numerosos estudios que describen la evolución del dibujo de los niños, desde los pioneros (Sully; 1895, Claparede; 1907, Kerschensteiner; 1905; Rouma; 1913 etc.) hasta mediado el siglo (Lowenfeld; 1952, Stern; 1963, etc.), la trayectoria que lleva de lo informal al establecimiento de los principios que rigen las relaciones formales y su evolución, se desarrolla en los estadios que abarcan edades entre los 14 meses y los 8-9 años, aproximadamente. En las primeras etapas se adquieren las competencias motrices básicas y la coordinación visual que permite el control de las grafías; en un estadio más avanzado, el niño parte de esas conquistas iniciales y se adentra en el dominio de las estructuras y de las relaciones topológicas, relativas y recíprocas entre espacio y forma hasta conseguir elaborar equivalentes gráficos que mantienen con el referente un vínculo sintáctico y signifiante.

En el marco definido, los dos primeros niveles o grados se corresponden con el plano informal. El nivel ideográfico participa de ambos y el nivel iconográfico se define dentro de un plano formal claramente articulado en términos figurativos; es decir, con símbolos referenciales y con un significado explícito (ver Esquema n.º 2).

Pondré un ejemplo concreto; una *epicicloide*, que se genera en el juego visomotor que da origen a las primeras grafías del nivel signífico, evoluciona a lo largo del ciclo, no ya en cuanto a la forma, que en sí no sufre modificaciones, sino como portador de significados comunicables. De esta manera, una vez integrada en el proceso de codificación, no será sólo un trazado portador de indicios significantes sino que adquiere un sentido unívoco y explícito.

Se observa, de este modo, una evolución del significado antes que una evolución estructural. Aunque el nivel iconográfico exige de una síntesis significativa en asociación con otras unidades básicas.

N. Signífico	N. Ideográfico	Nivel Iconográfico
<p>Significante indiferenciado de la acción gestual.</p> 	<p>— Nube. — Esponja — Comida</p>  <p>Significados polivalentes</p>	<p>— Arbol..... </p> <p>— Pelo..... </p> <p>— Oveja..... </p> <p>Significados unívocos, diferenciados y comunicables</p>

Esquema n.º 3

Mi pretensión es el análisis de un sistema semiótico en pleno funcionamiento intentando acceder a las claves que le dan sentido; teniendo en cuenta que parte de esas claves procede de aquellos niveles pre-semióticos que le sirven de sostén estructural e impregnan las relaciones formales de significados implícitos. Pondré algunos ejemplos sobre un aspecto recurrente: los nexos sectoriales.

NEXOS GRÁFICOS SECTORIALES: CARACTERÍSTICAS, CATEGORÍAS Y TIPOS

He podido comprobar que durante la fase ideográfica y la primera parte del estadio iconográfico (tres a cuatro años y medio aproximadamente) el niño, excepto casos excepcionales, se limita a diferenciar y expresar conceptos de un modo enumerativo y arbitrario en cuanto no se observa al principio ni una lógica de orientación espacial ni nexos directos, y menos aún la configuración de un contexto. Los principios, reglas y recursos se aplican a nivel parcial. Durante ese periodo experimental el esfuerzo del niño se polariza hacia el objetivo de crear y completar equivalentes simbólicos básicos de seres, cosas, e incluso de elementos informes de origen generalmente cines-tésicos como el humo, el viento o la propia dinámica corporal, que encuentran su equivalente gráfico en trazados procedentes del nivel motor.

Así, inicialmente, el dibujo sólo proporciona información puntual sobre conceptos aislados sin que exista una intención de relacionar gráficamente esos elementos de modo que será la palabra, en su caso, la que sirva de nexo, complemento y refuerzo a lo representado, en su dimensión pragmática. A medida que se consolida el sistema se avanza hacia el dominio de un orden formal que requiere de una, cada vez, mayor complejidad sintáctica, en la que los elementos tienden a relacionarse y podemos identificar nuevas fórmulas y soluciones innovadoras al problema de la representación, teniendo en cuenta que la extensión de muchos de los principios y reglas ya expuestos² a estructuras más diferenciadas coincide con los niveles madurativos en los que esas operaciones pueden hacerse efectivas y generar nuevos mecanismos expresivos.

De este modo los iconogramas anteriormente aislados o dispuestos arbitrariamente que sólo poseían un carácter informativo localizado (v.g. un coche, una niña, una casa, etc.) Acababan organizándose a partir de nexos

² MARTÍNEZ GARCÍA, L. M. *Bases para un análisis semiótico del arte infantil*. Tesis Doctoral. 1999.

directos (v.g. papá dentro del coche, una niña sentada o el interior de mi casa). Posteriormente y de un modo progresivo el dibujo va adquiriendo un carácter narrativo que requiere de un contexto estructurado y, en consecuencia de una sintaxis más elaborada que incluye semiotizar los productos de la memoria, la evocación de hechos y situaciones que tienen una extensión en el tiempo (v.g. «Jugamos en la hora del recreo», «mi fiesta de cumpleaños», «comemos todos en casa de mi abuela», etc.).

La descripción del proceso que lleva al niño de la simple enumeración de conceptos gráficos al establecimiento de nexos sectoriales y después a la composición narrativa, me ha impuesto un método de análisis del problema.

Empezaré por distinguir entre nexos sectoriales y nexos contextuales o temáticos, definiendo sus características.

Considero un nexo gráfico sectorial el vínculo directo que el niño establece entre dos iconogramas.

Como recurso sintáctico supone, pues, un paso más en el proceso de semiósis gráfica que tiene a la imagen como soporte, y afecta a las interrelaciones entre los símbolos icónicos ya diferenciados.

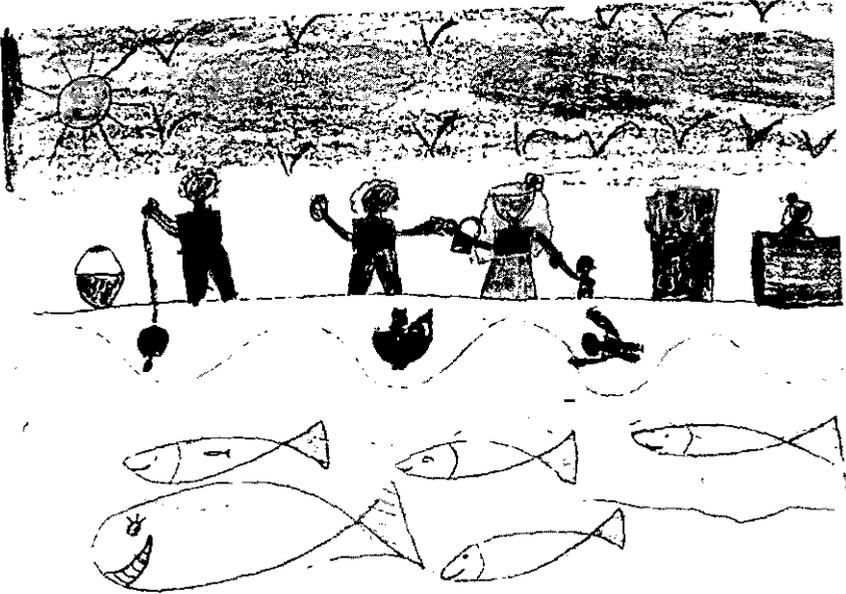
Distinguiré tres tipos de nexos sectoriales en su dimensión sintáctica:

- A. Por tangencia o yuxtaposición.
- B. Por inclusión o contención.
- C. Por superposición o solapamiento.

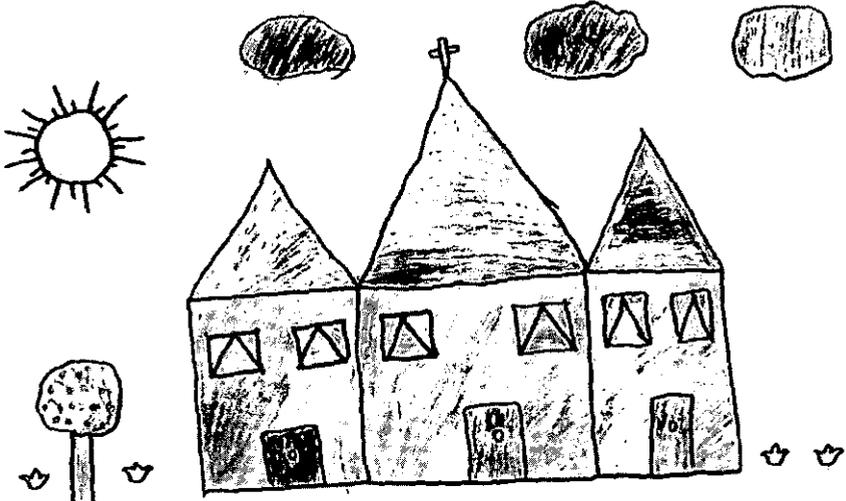
En las soluciones del tipo A, el niño une literalmente dos iconogramas relacionándolos por contacto superficial de algunos de sus extremos en extensión, v.g. niña con paraguas; señor con perro, niño con globo, gato en el tejado (ver Dibujo n.º 1) o situándolos adyacentes, es decir, haciendo contactar alguno de los límites de sus respectivos núcleos, v.g. dos casas o más adosadas para formar una calle o un pueblo (Dibujo n.º 2). En resumen, se establece un nexo bien por la tangencia o fusión gráfica de dos puntos o bien por la unión correspondiente a los límites de área, o planos, de dos iconogramas distintos.

En las soluciones tipo B, el niño sitúa un iconograma o varios en el interior de otro, v.g. papá conduciendo el coche, gente dentro de un avión, autobús, etc. (Ver Dibujo n.º 3). La «transparencia» requiere este tipo de nexo inclusivo.

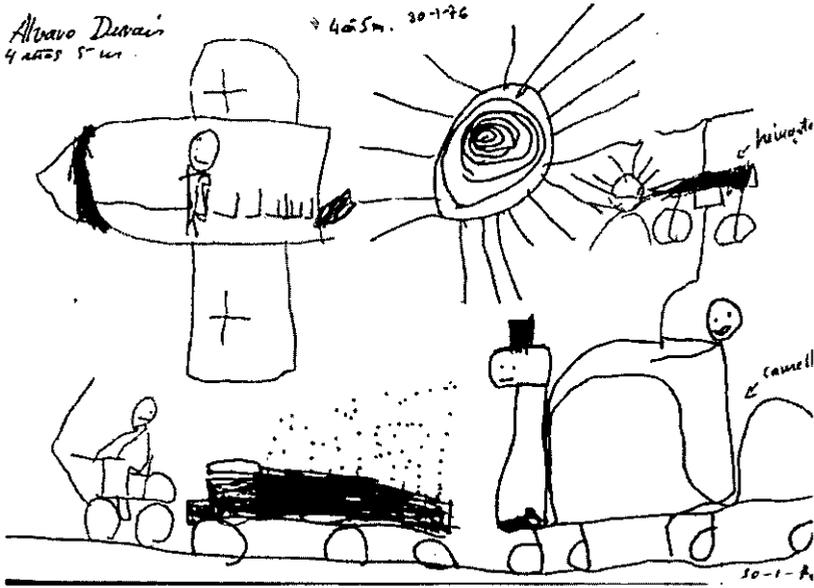
Los recursos gráficos del tipo C suponen el cruce o superposición de dos o más iconogramas por alguna de sus partes o componentes. En las manifestaciones tempranas de la primera etapa del estadio iconográfico, se pueden observar como transparencias parciales, ya que el niño evita que cualquiera



Dibujo n.º 1

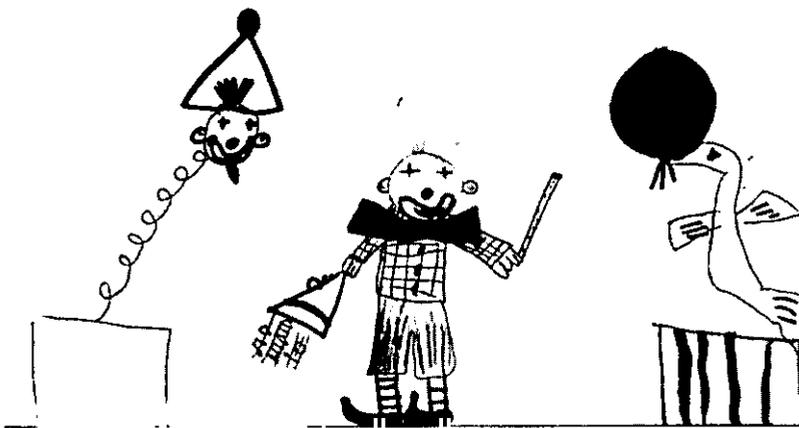


Dibujo n.º 2



Dibujo n.º 3

El circo.



Dibujo n.º 4

de las partes quede oculta (observar el bigote de la foca y la pelota en el Dibujo n.º 4). A partir de los siete años, en la segunda etapa del estadio es más frecuente que aparezcan solapamientos que oculten una de las partes en contacto y muestren el concepto visual de opacidad.

Dimensión semántica de estos recursos

Si atendemos al significado, estos mecanismos expresivos implican, a mi juicio, la consideración de relaciones de dependencia semántica que se resuelven a través de soluciones gráficas precisas.

Los significados que sostienen estos vínculos gráficos sectoriales son, en mi opinión, de distinto orden; así, he podido constatar la recurrencia de distintos tipos: nexos afectivos, nexos funcionales, nexos culturales y nexos orgánicos o ecológicos. Explicaré y ejemplificaré la índole de los significados subyacentes a los vínculos sectoriales que pueden observarse a partir de los cinco años.

El nexo afectivo se muestra en la voluntad de unir dos o más iconogramas por razones de tipo emocional, p.e. «dos novios» o «papá abraza a mamá» (Ver Dibujos n.º 5 y 6), etc.

El nexo funcional trata de conectar a algo o alguien con su finalidad práctica, mostrando aquellos para lo que sirve, v.g.: el humo ligado a chimenea, el agua de lluvia a la nube; el instrumento de trabajo a la persona que lo usa, v.g. el martillo para el carpintero o el marinero en el barco.

El nexo orgánico o ecológico vincula el sentido de uno o más iconogramas a un espacio o elemento que completa su significado haciendo corresponder la coherencia semántica con la disposición topológica que refuerza su sentido. Así, p.e. las manzanas en el árbol, los patos en el estanque, los peces en el mar o en la pecera, etc. Lo que he llamado topograma sería un caso de nexo ecológico (ver Dibujos n.º 1 y n.º 7).

Por último, el nexo social o cultural implica la expresión de una conciencia en relación con el medio y a los símbolos y emblemas que justifican el consenso sobre ciertos significados. Así, por ejemplo, un significante gráfico como «bandera» cambia de sentido según el niño la relacione con el ayuntamiento, la escuela, un barco pirata, etc.. También adquieren un sentido explícito la cruz en la iglesia, el hospital o la ambulancia, o bien la pistola con la que apunta el «malo», que cambia de sentido si refiere al arma que representa la autoridad del policía (ver Dibujos n.º 8 a 10).

No obstante, y aún marcando en cada caso la prioridad de un tipo de nexo para ser incluido en una u otra de las categorías expuestas; hay que advertir

que éstas suelen superponerse, ya que los significados tienen a aglutinarse y cada símbolo recoge indicadores de distinto origen. Así, al «carpintero con su martillo», puesto como ejemplo emblemático de nexo funcional, habría que añadir el carácter social del vínculo, en tanto cada función se relaciona dentro de un contexto social que lo justifica. A su vez, la pistola del policía, vaquero, etc. se puede considerar secundariamente como un nexo funcional ya que muestra su finalidad. Ocurre otro tanto con el nexo «marinero (o pescador) en el barco» que, junto a la función y a la categoría social, añaden el carácter ecológico de esa relación, en tanto el pescador o marinero necesita del barco, no solo como objeto sino como espacio simbólico para completar su sentido.

Lo que he intentado es, pues, en primer lugar identificar distintos tipos de significados en el modelo descrito, entendiendo que aunque se fusionen en parte los significantes pueden distinguirse niveles y prioridades en la representación.

Por otra parte, los nexos parciales que he analizado en su sintaxis y en algunos de sus significados básicos, no requieren necesariamente de un contexto, aunque frecuentemente se identifique dentro de un tema. Se pueden considerar como fragmentos semánticos que, o bien se muestran aisladamente en el inicio de las relaciones gráficas entre símbolos, o bien refuerzan con estos vínculos sectoriales un contexto más global.

El Dibujo n.º 1 es un ejemplo característico de esta última categoría; así, el «pescador con el sedal», o «la niña con el cubo», son enunciados semánticos que remiten gráficamente a una experiencia más compleja, «un día en la playa», que se entiende en el marco de una composición.

Aunque metodológicamente he identificado en primer lugar conexiones parciales, debo advertir que el tema icónico no resulta de la simple suma de nexos parciales sino que exige, como dije, relaciones más sutiles que requieren un análisis cualitativo.

Análisis de distintos nexos sectoriales

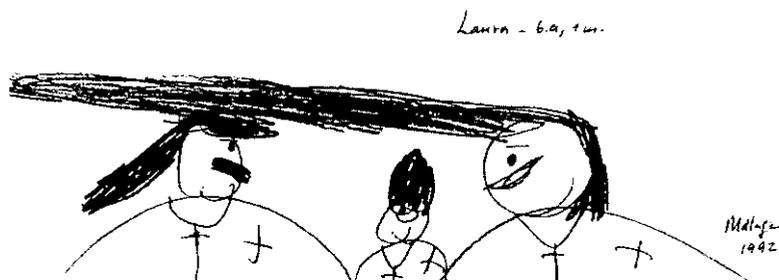
Con esta serie de dibujos de niños y periodos diferentes voy a ejemplificar las hipótesis formuladas sobre el significado de los nexos o vínculos gráficos.

Los Dibujos n.º 5 y 6 son ejemplos de nexo afectivo, es decir, aquellos en los que la motivación primaria es de índole emocional. Pero antes de proceder a un análisis interpretativo que parta de los indicios sintácticos ya estudiados, voy a insistir en que el desglose no implica la desconsideración de

otros factores, al menos de aquellos que he podido identificar y que debo categorizar para su estudio.

Cada dibujo es un complejo que integra datos de distinto origen y, desde luego, sin la capacidad cognitiva que requiere la formulación y articulación de una sintaxis icónica y sin la toma de conciencia que permite abordar la experiencia, no existiría la posibilidad de expresar sentimientos o categorizaciones a través de ellos. Dicho esto voy a centrarme en la interpretación de las relaciones emocionales que, consciente o inconscientemente, encuentran en el dibujo una de sus formas de representación.

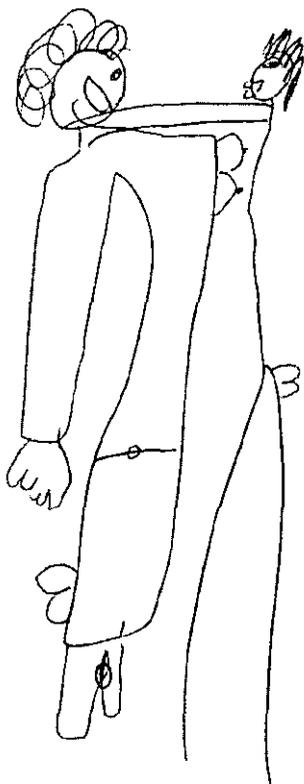
El Dibujo n.º 5 pertenece a una serie sobre el mismo tema realizado por Laura (6 años, 1 m.; 1992). En él la niña evoca la reciente boda de su hermana mayor. El sacerdote (esquema frontal) que oficia la ceremonia aparece en medio de los dos contrayentes que se muestran de perfil mirándose. Todos ellos llevan cruces lo que añade un símbolo religioso y social. Los iconogramas están muy indiferenciados y el sexo se identifica en los «labios pintados» de la novia. El novio (según dice ella, sonríe) aparece de mayor tamaño y, curiosamente, la niña prolonga el pelo de él hasta tocar el de la novia, cubriéndola con una especie de techo protector. El vínculo afectivo que representa para la niña el matrimonio se concreta, así, en un símbolo directo en la representación gráfica.



Dibujo n.º 5

El Dibujo n.º 6 pertenece a Rebeca (6 años, 9 m.; 1979). Representa a su padre abrazando a su madre, ambos desnudos. Conforme a la ley de sincretismo y autonomía de áreas, el niño resuelve el problema con una gran economía gráfica y capacidad de síntesis, dejando claras las unidades simbólicas que son imprescindibles para dejar definidos algunos conceptos. Ambos están de perfil, el padre aparece más indiferenciado que la madre, ya que el dibujo se resuelve en trazos longitudinales sin un núcleo compacto para el cuerpo, si exceptuamos el símbolo que representa a los glúteos adosados lateralmente al final del trazo que significa el tronco, y los labios bien diferenciados.

La madre se muestra en un esquema más elaborado en el que los senos, los glúteos, el ombligo y el sexo (situado entre las piernas) se disponen adosados o incluidos en una taxonomía gráfica que sintetiza simbólicamente una



Dibujo n.º 6

relación amorosa entre adultos. El sexo del padre, curiosamente, no aparece, quizás debido a que la autora del dibujo es una niña, más familiarizada con su propio sexo. La figura de la madre tiene mayor relevancia gráfica y emocional, mientras que el padre, que aparece más indiferenciado, es, sin embargo, el que toma la iniciativa (observar brazos). En estas representaciones se muestran las frecuentes discrepancias entre las categorías que remiten a la importancia (orden cognitivo) y las preferencias afectivas. Desde el punto de vista formal y estético el diseño es impecable.

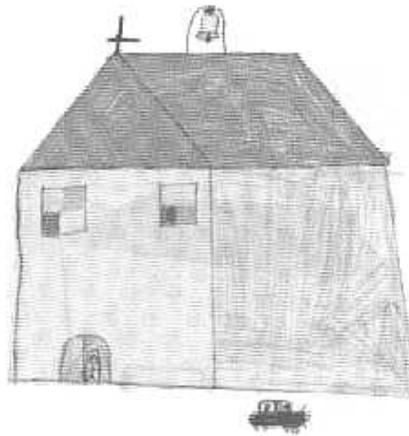
En el Dibujo 7 realizado por Diego (7 años; 1997) se muestra un ejemplo de nexos con significado ecológico que muestra la correlación entre determinados elementos y su entorno inmediato; así, las manzanas ocupan su lugar en la copa del árbol y la lluvia y el rayo se relacionan con la nube. A la vez, los nexos funcionales se superponen a los ecológicos ya que los rayos y la lluvia o bien las manzanas como productos, responden a la cuestión de: «para qué sirven» las nubes o el árbol. El paraguas es un nexo claramente funcional y el charco en el que chapotea la niña sonriendo establece un vínculo emocional.



Dibujo n.º 7

Los Dibujos n.º 8 a 10 muestran vínculos culturales, sociales y políticos que revelan el valor del dibujo como exponente de los procesos de asimilación del niño respecto a su medio más próximo, sin olvidar que la televisión y el cine forman parte de esa proximidad y por lo general refuerzan indirectamente los valores que se transmiten de un modo directo en la familia y la escuela (los dos ámbitos de la experiencia básica del niño en estos niveles). En este sentido se pueden distinguir nexos simbólicamente más explícitos y directos que no exigen un contexto gráfico o bien aquellos que requieren de un tema y de relaciones sintácticas más complejas. Empezaré por el análisis de los primeros.

El Dibujo n.º 8, realizado por Susana (8 años; 1990) muestra casi exclusivamente una iglesia, que puede ser identificada por dos símbolos evidentes: la cruz y la campana; el tamaño del coche (diminuto) en la base de la iglesia sirve sólo para reforzar la importancia de la misma.



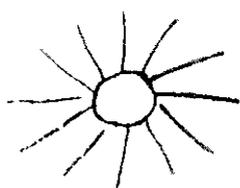
Dibujo n.º 8

Los Dibujos n.º 9 y 10 requieren un análisis más complejo; pertenecen a dos niños vascos, Jesús Zúñiga y Josu Goitia, que contaban 6 años de edad cuando fueron realizados los dibujos, en 1976 el de Jesús y en 1977 el de Josu.

Están realizados, por tanto, en un espacio geográfico y social común, el País Vasco (concretamente Vizcaya), en un periodo concreto, la transición al sistema democrático y en un ambiente de emergencia del nacionalismo reprimido durante la dictadura.

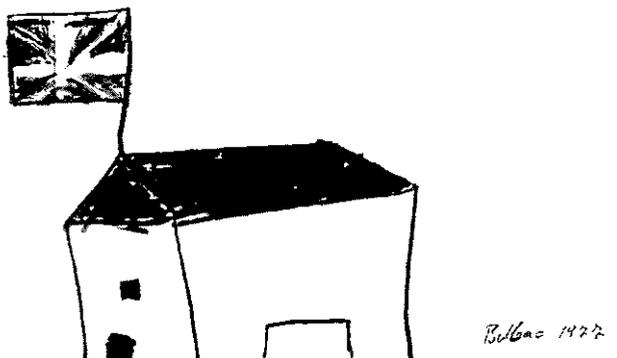
El Dibujo n.º 9, de Josu, presenta el caserío con una ikurriña desmesurada y el sol; pero la escasez de elementos no resta un ápice al carácter emblemático del dibujo como síntesis de una situación captada desde un espacio ideológico determinado, pero también desde la infancia.

El caserío y la ikurriña resumen, a los 6 años, el concepto de patria; y el sol, tan escaso en el norte, se muestra radiante al filo de una nueva época con expectativas distintas, cargada de símbolos y sugerencias que el niño recoge intuitivamente.



Josu Gortia
6a; 10 m.

④

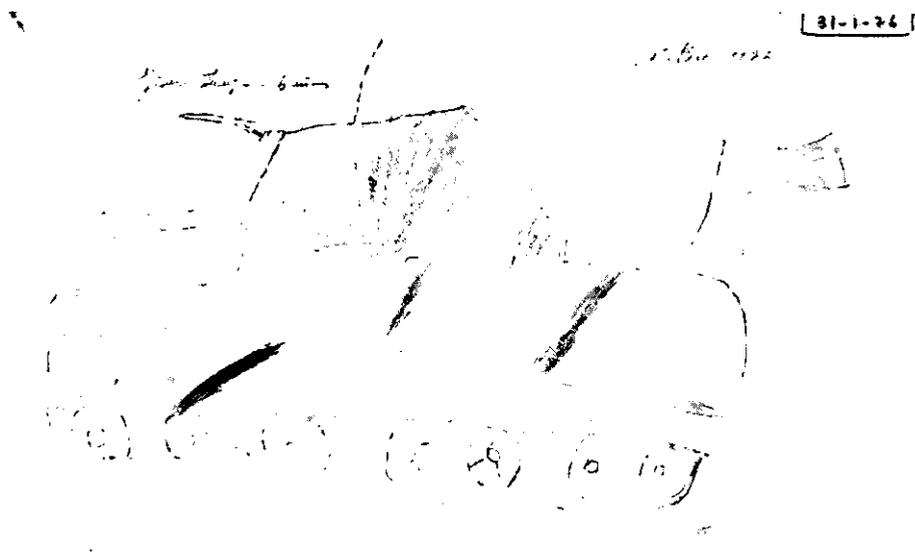


Bilbao 1977

Dibujo n.º 9

El Dibujo n.º 10, de Jesús, muestra la otra cara de un ambiente políticamente tenso. El tanque con la bandera española resume escuetamente un pasado (tan reciente que aún estaba por venir el último órdago a la democracia que supuso el 23-F del 81) y un presente visto desde otro ambiente y otra óptica distinta a la del entorno de Josu.

En ninguno de los dos dibujos se observan figuras humanas; el énfasis está puesto en el significado más abstracto de las banderas, y de dos conceptos antagónicos de patria, que cada niño recoge intuitivamente y muestra, mediados por símbolos icónicos concretos.



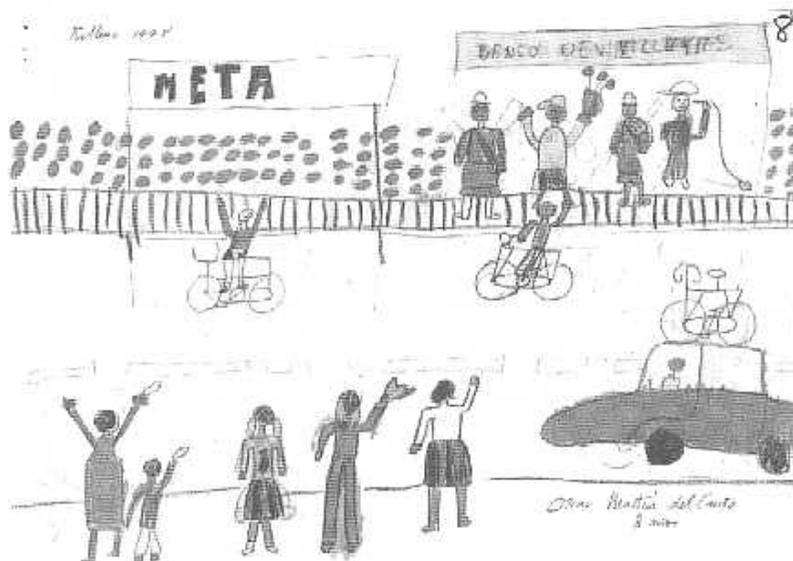
Dibujo n.º 10

Nexos contextuales o temáticos

Consisten en configurar lo que entendemos por un tema en imágenes. Es decir, se trata de un ordenamiento más amplio y complejo de las relaciones entre los elementos representados, que excede el simple vínculo sectorial y directo, estableciendo conexiones significativas más densas que reproduzcan los significantes básicos de una situación.

Para ello, el niño debe realizar una selección intuitiva y previa de los iconogramas respecto a una experiencia concreta y, en consecuencia, anticipar las relaciones de dependencia significativa que adquieren éstos en la representación y permiten su comprensión. Así, el niño que representa en su dibujo «la vuelta ciclista a España» o «un día en la playa» tiene que extraer los datos pertinentes e imprescindibles a esa experiencia y no a otra. (Dibujos n.º 11 y 12).

Por otro lado, el niño hace uso de esas adquisiciones obedeciendo a la lógica de la disposición exteroceptiva, que procura un contexto sintáctico adecuado a esos datos y resulta esencial en la representación de una experiencia narrativa de conjunto.



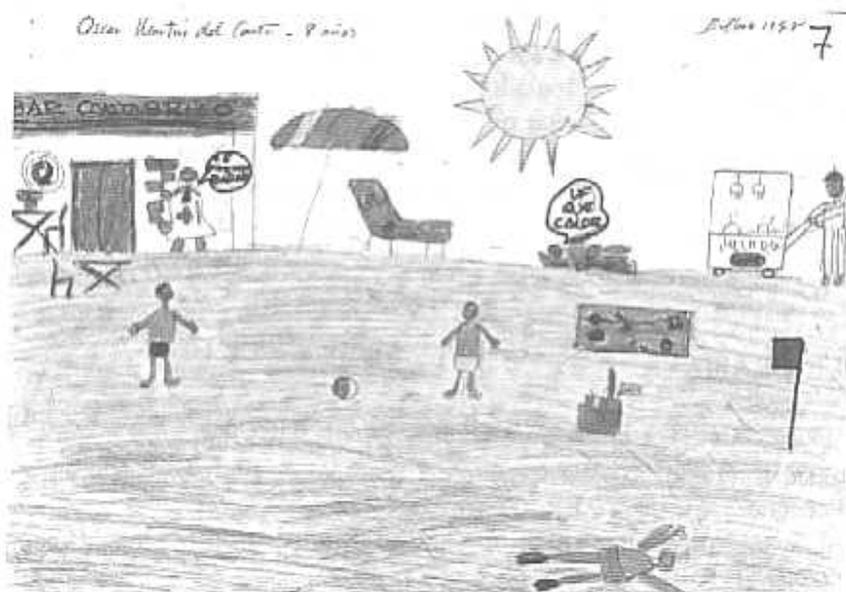
Dibujos n.º 11

El nexos contextual o temático supone una lectura significativa que se apoya en una sintaxis ordenada según la disposición exteroceptiva ya descrita y se puede observar como constante en los dibujos de los niños a partir de los seis años, aproximadamente, coincidiendo, pues, con la segunda etapa de un estadio gobernado por un realismo que no obedece a leyes ópticas sino semióticas y con la consolidación del control sobre el espacio simbólico.

No se trata ya de enumerar conceptos o de informar puntualmente de una relación recíproca entre elementos concretos, sino de narrar, de contar algo y eso incluye tomar conciencia de una situación. Los Dibujos n.º 11 y 12 son ejemplos de composiciones que configuran temas significativos de distinta índole.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que el niño debe reflejar en un medio bidimensional un complejo de relaciones que se derivan de las vivencias aprehendidas en un medio tridimensional y a lo largo de una secuencia temporal, ya sean estas experiencias reales o imaginarias (nuestros sueños y fantasías se nos ofrecen también en tres dimensiones y transcurren en el tiempo, aunque ese tiempo responda a otra lógica).

Todo ello no hace más que confirmar la dificultad del proceso, ya que operar en un medio bidimensional sujeto a otros principios supone buscar transferencias y equivalencias simbólicas que se imponen desde otros pará-



Dibujo n.º 5

metros espaciales y temporales. Las leyes que regulan la composición gráfica tienden a fijar de un modo simultáneo y emblemático las distintas fases de una secuencia que se muestran, de un modo sincrónico, en la composición. Existe, así, una fusión semiótica propia de un sistema de signos icónicos, que impone ciertas convenciones; sin embargo, el niño hace un uso flexible y creativo de estos recursos adaptándolos a su propia lógica conceptual y a sus necesidades.

La capacidad del niño para relacionar distintos símbolos en una composición coherente nos muestra también el grado de adaptación emocional a su entorno, y en ese sentido he observado que en los dibujos de niños mayores de cinco años que sufren un desajuste afectivo esa inseguridad e inadaptación se transfieren de un modo más evidente al espacio gráfico (figuras solitarias, objetos que no apoyan en ninguna parte, etc.) que a la forma. Ésta última puede estar muy diferenciada y cargada incluso de emotividad y, sin embargo, aparecer desconexa y sin asociar a relaciones de conjunto. La construcción gráfica de un contexto supone, en mi opinión, una respuesta integrada, holística, que incluye indicadores tanto formales como emocionales.

En conclusión, considero que el nexos contextual es el resultado de un esfuerzo por significar a un nivel de comunicación más socializado, que los

demás pueden entender en el plano literal de la representación, y cuyos términos y relaciones simbólicas cumplen las condiciones necesarias y suficientes en todo sistema articulado.

Con la posibilidad de crear o recrear una experiencia en una composición con un tema que implica la actualización de factores cognitivos, perceptivos y emocionales, culmina el proceso de semiósis en estos periodos, en cuanto se trazan las redes significantes que le dan sentido y la estructura sintáctica que lo sostiene.

BIBLIOGRAFÍA

- CALABRESE, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Paidós. Barcelona.
- CASSIRER, E. (1989). *Esencia y efecto del concepto de símbolo*. Fondo de Cultura Económica. México (D.F.).
- COLLINGWOOD, R. (1978). *Los principios del arte*. Fondo de Cultura Económica. México (D.F.).
- DORFLES, G. (1967). *Símbolo, comunicación y consumo*. Lumen. Barcelona.
- EISNER, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum*. Martínez Roca. Madrid.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro*. Paidós Studio. Buenos Aires.
- GODDMAN, N. (1990). *Maneras de hacer mundos*. Visor. Madrid.
- LANGER, S. (1966). *Los problemas del arte*. Ed. Infinito. Buenos Aires.
- MARTÍNEZ GARCÍA, L.M.; GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998). *Las artes plásticas y su función en la escuela*. Ediciones Algibe. Málaga.
- MARTÍNEZ GARCÍA, L.M. (1999). *Bases para un análisis semiótico del arte infantil*. Tesis Doctoral en fase de publicación.
- MORRIS, CH. (1985). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós. Barcelona.
- PEIRCE, CH. S. (1987). *Obra lógica semiótica*. Taurus. Madrid.
- PIAGET, J. (1984). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. México (D.F.).
- VYGOTSKY, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto. Buenos Aires.