

Teorías sobre el arte infantil: una mirada a la obra de G. H. Luquet

AURELIANO SÁINZ MARTÍN

1. INTRODUCCIÓN

El arte infantil, y de modo más específico el dibujo del niño, ha sido objeto de estudio desde diferentes enfoques y concepciones. La gran riqueza plástica, semántica y proyectiva que poseen las producciones gráficas infantiles ha sido motivo para que los estudiosos interesados en conocer el significado de estos trabajos, o a los propios niños en sus facetas comitiva o emocional, hayan dado lugar a una copiosa bibliografía, que trataremos de abordar para orientar el análisis de la evolución gráfica del escolar.

Si hubiera que hacer una primera agrupación de las investigaciones llevadas a cabo acerca del arte infantil, podría comenzarse por el idioma en que se han publicado. Se puede hablar con propiedad de dos áreas idiomáticas por un lado, el área de la lengua inglesa y, por otro, el área de la lengua francesa. Como veremos, también en alemán se han llevado a cabo estudios relevantes publicados en este idioma, aunque no adquieren la importancia, cuantitativa y cualitativa, de los dos indicados.

Las trabajos publicados en inglés se han centrado, prioritariamente, en el estudio de los aspectos formales y artísticos de los dibujos de los niños [Lowenfeld (1945, 1973), Lowenfeld y Britain (1972), Britain (1978), Read (1982), Kellogg (1979), Goodnow (1979), Eisner (1995)], aunque también se hayan publicado investigaciones verdaderamente relevantes sobre los aspectos psicológicos que se deducen de los trabajos gráficos de los niños o adultos [Goodenough (1926), Machover (1949), Koppitz (1993)].

En lengua francesa, han predominado las investigaciones centradas en los aspectos mentales (psicológicos, proyectivos y psicopatológicos) de los pequeños autores [Bender (1957), Aubin (1974), Corman (1967, 1971), Widlocher (1978)]. Ciertamente, han aparecido en francés producciones de gran rigor metodológico centradas en los aspectos evolutivos o motrices del dibujo in-

fantil [Luquet (1926, 1930, 1978), Stem (1965a, 1965b, 1969, 1989), Lurças (1976, 1980a, 1980b, 1985), Calmy (1977)]. En lengua alemana las investigaciones que más se han divulgado han sido los tests proyectivos elaborados por Karl Koch (1962).

Hay autores [Debienne (1979), Cambier (1992), Eisner (1995)] que han abordado los estudios e investigaciones publicadas acerca del arte infantil agrupándolos según los diferentes enfoques que sustentan los trabajos de los autores que han indagado dentro de este campo. Por nuestra parte, tras el estudio y reflexión de las aportaciones de las obras más conocidas, avanzamos una propuesta de clasificación según las orientaciones o enfoques que creemos más significativos: Evolutivo (Luquet, Lowenfeld, Stem); Estructural (Arnheim, Kellogg); Psicomotriz (Lurças, Calmy, Goodnow), Madurez intelectual (Goodenough, Koppit); Psicológico proyectivo (Corman); Psicopatológico (Aubin, Boutonier, Rocher) y Semiótico (Duborgel).

El enfoque evolutivo ha sido el que mayor influencia ha ejercido dentro de los enseñantes y profesores de educación artística. Sus tesis corren paralelas con las de la Psicología evolutiva: el arte infantil es un modo de expresión gráfica y plástica que evoluciona según unos determinados estadios o etapas, relacionados con la madurez intelectual del niño. Los estudios de Jean Piaget, y de los psicólogos genéticos, han sido decisivos para dar credibilidad a estas orientaciones. Dos grandes autores han sido los paradigmas de esta corriente: el francés Georges-Henri Luquet y el norteamericano Viktor Lowenfeld. Debido a la gran relevancia de sus postulados, he creído conveniente abordar en este pequeño trabajo la obra de un gran pionero como fue Luquet.

2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA OBRA DE LUQUET

Georges Henri-Luquet nace en 1876. Catedrático de Filosofía, publica en 1913 el libro *Los dibujos de un niño*, basado en la observación minuciosa de los dibujos de su hija Simonne abordando la producción monográfica de la niña. En 1927, sale a la luz la que sería la gran obra clásica del arte del niño dentro del área de la lengua francesa: *El dibujo infantil*, obra que es el punto de referencia para los profesores y los investigadores que publican en esa lengua.

Para acercarse con cierta rigurosidad a los planteamientos del autor, hay que tener en cuenta que, como todos los pioneros, aborda sus estudios sin que exista un marco teórico previo en el que pueda apoyarse en el que fundamentar los conceptos que desarrolla. Es, por tanto, el propio Luquet el encargado de generar las bases conceptuales para que puedan mirarse las producciones gráficas infantiles con nuevos ojos.

Los estudios de Luquet parten de la idea de que el dibujo del niño es de tipo «realista», denominación que aplica a todos los estadios o etapas plantea-

das por el autor. En su obra *El dibujo infantil*, que tomamos como referencia, antes de la descripción del término realista, aborda otros conceptos que son relevantes para comprender el significado de realismo, que cruza toda su obra. Los conceptos que describe son: a) la *intención*, b) la *interpretación*, c) el tipo y d) el *modelo interno*.

a) *La intención*

En el comienzo de este apartado, Luquet dice: «El niño dibuja para divertirse. El dibujo es, para él, un juego que intercala entre los otros (p. 3), y más adelante: «De todas maneras, conviene remarcar que es un juego tranquilo, que no exige compañeros, y al cual él puede entregarse cuando se halla estando adentro, al menos con tanta comodidad como al aire libre» (p. 3).

El hecho de ser un juego hace que lo tome con el mismo entusiasmo y «seriedad» que los otros juegos en los que participa. Pero los dibujos configuran un juego que está destinado a ser observado por otra persona. Posee, pues, una componente comunicativa ya que el niño realiza sus dibujos «para una persona determinada» (Luquet, p. 4). Por otro lado, el niño emite, sea en el proceso de realización o al acabar su tarea, un juicio crítico sobre su producción. Estos dos aspectos, comunicación y evaluación, hacen que el juego gráfico tenga unas componentes distintas a las del juego libre. Las componentes indicadas se articulan con una intención previa a la actuación gráfica. En palabras del propio autor: «La intención puede ser provocada por la percepción o por el recuerdo de objetos reales o de modelos dibujado?» (p. 12).

Luquet, en oposición a los que creen que el niño tiende a guiarse por modelos ofrecidos por los adultos, sostiene: «Podemos admitir que, al principio, cuando aún no se ha constituido un repertorio gráfico, los dibujos de los demás le proporcionan temas ya familiares que orientan su intención de dibujar algo... Pero, no es así como se entiende comúnmente el papel de los modelos: el niño puede imitarlos, pero no porque le proporcionen temas de inspiración, sino para facilitar la ejecución de sus propios dibujos (p. 13).

El autor acuña el concepto de *modelo interno*, distinto al de modelo objetivo que el niño puede contemplar y registrar visualmente. El niño no se guía por los criterios perceptivos de los adultos, sea en sus dibujos copiados, en los tomados del natural o los realizados de memoria. Su criterio es el del modelo interno que posee, con las características específicas de la edad del autor y de las propias experiencias acumuladas.

Otro factor que influye en la intencionalidad es «la asociación de ideas (Luquet, 1977), sea como asociación que se establece por la semejanza (donde la analogía no es de orden intelectual sino de tipo visual) basada en el aspecto o *analogía morfológica* (parecido entre el objeto y el dibujo que lo representa), que debe diferenciarse de la *homonimia gráfica* (parecido entre dos elementos

dibujados, por ejemplo, las figuras masculina y femenina son parecidas en el comienzo de la representación de la figura humana).

Un tercer factor citado ligado a la intención es el *automatismo gráfico*, concepto relacionado con la asociación de ideas entre dos dibujos consecutivos, funcionando uno como dibujo evocador y el otro como dibujo evocado. Ambos dibujos vienen referidos al mismo objeto. Una variante se produce con el denominado por Luquet como *automatismo gráfico continuo*, que consiste en la tendencia a repetir de manera un tanto reiterada, no el dibujo realizado inmediatamente antes, sino «los mismos dibujos con un intervalo de uno o varios días, en ausencia de cualquier determinación psíquica captable por el observador» (p. 18).

b) *La interpretación*

El niño da a su dibujo una interpretación, sea durante la ejecución o al terminar el mismo. A diferencia de la intención, que es la idea que tiene antes de comenzar el trabajo, la interpretación, según el autor, surge en el momento de su ejecución y se prolonga al acabarlo.

La intensidad o fuerza de la interpretación vendrá dada en función del parecido que el niño encuentre entre el trazado que ha realizado y el objeto denominativo, o, mejor, su modelo interno. En función del grado de coincidencia entre el trazado y la intención, aparecerá mayor o menor conexión entre la interpretación y la intención, «en el caso en que, a consecuencia de la torpeza gráfica, ese germen de interpretación difiere de la intención, su encuentro en la conciencia da nacimiento a un conflicto» (p. 23).

En la situación de conflicto, el niño busca posibles respuestas que den una explicación satisfactoria, tanto para su interlocutor como para él mismo. Los recursos que el niño busca en el conflicto se basan en su acuerdo con el trazado, es decir, el parecido del dibujo realizado con el *objeto sugestivo*, para el caso de la intención, y con el *objeto denominativo* para la interpretación.

En determinadas edades, un dibujo puede recibir diferentes interpretaciones, sea para el conjunto del trabajo o para alguno de los detalles. En los casos de incertidumbre, suele predominar la analogía morfológica o parecido con el objeto denominativo.

c) *El tipo*

El tipo es definido por Luquet como la representación que el niño da de un mismo objeto o motivo, dentro de un proceso de evolución gradual, en una sucesión de dibujos. En toda evolución gráfica, hay una parte estable que el au-

tor la denomina *conservación del tipo* y otra que se modifica, y que la rama *modificación del tipo*. Por otro lado, Luquet denomina *automatismo gráfico* a la tendencia a la reproducción del mismo cuando un objeto o motivos expresándose un cierto mecanismo rutinario.

La conservación del tipo impide al niño aceptar ciertas modificaciones, cuando alguien se lo indica, que podrían ser beneficiosas para el propio dibujo. Este hecho da lugar a situaciones singulares, como las indicadas por el propio Luquet:

«Esta conservación de lo viejo al lado de lo nuevo entraña una consecuencia curiosa y es que un detalle único en el objeto figure dos veces en el mismo dibujo, sin que el autor se preocupe lo más mínimo. Por ejemplo, en diversos niños, cuando la cabeza de los muñecos empieza a presentar en su contorno una protuberancia lateral correspondiente a la nariz, sigue conservando los detalles internos de las cabezas de frente anteriores, incluso con una segunda nariz entre los ojos» (p. 41).

Por otro lado, el carácter automático de la conservación del tipo se aprecia en aquellos dibujos en los que el niño continúa realizando ciertos detalles habiendo olvidado la significación que, en principio, les atribuyó y que se interpreta como una repetición rutinaria por el propio dibujante.

Aunque la conservación del tipo pone barreras a las modificaciones, no son totalmente absolutas ya que los dibujos que realiza un niño de un mismo motivo presentan ciertos cambios. El principal consiste en la adición de nuevos detalles a los dibujos, siendo esto visible en la sucesión cronológica de las figuras humanas realizadas por cualquier niño.

Según el autor, la modificación del tipo puede venir de la observación de los objetos reales nuevos, al igual que por la contemplación de los modelos o de dibujos de otras personas, que representan al objeto de manera distinta a como lo realiza el propio niño.

La asociación de ideas puede ser otro motivo que provoque la modificación del tipo por la denominada *transferencia analógica* (Luquet, 1997):

«Cuando los dibujos son análogos o representan objetos análogos, uno transferirá al otro sus detalles. Por ejemplo, en muchos niños, la inserción de los brazos en la cabeza conserva al principio en los muñecos con tronco de frente pero, una vez han dibujado muñecos con el tronco de perfil, en los que los brazos están correctamente colocados esta inserción es transferida a los muñecos con tronco de frente» (p. 48).

La modificación del tipo por la multiplicación de los detalles, debido al automatismo gráfico, en ocasiones entra en clara contradicción con la realidad. Un ejemplo significativo es el de los cuadrúpedos que pueden aparecer dibujados con un alto número de patas. Cuando a los niños se les hace ver la im-

posibilidad de tal número, su actitud suele ser la misma que ante las imperfecciones detectadas: habitualmente, dan una justificación más o menos sofisticada del por qué ellos lo han interpretado así.

d) *El modelo interno*

Uno de los conceptos básicos en la obra de Luquet es el de modelo interno, que lo define como una realidad psíquica, necesaria para que se produzcan tanto el tipo como la conservación y las modificaciones en el dibujo infantil.

La representación de un objeto o de un motivo por parte del niño no es la copia pura y simple.

Según Luquet:

«La representación de un objeto a dibujar, debe ser traducido en el dibujo por líneas que se dirigen al ojo, toma forzosamente la forma de imagen visual pero esta imagen no es la reproducción servil de una cualesquiera de las percepciones proporcionadas al dibujante por la vista del objeto o de un dibujo correspondiente. Es una refracción del objeto a dibujar a través del alma del niño, una reconstrucción original que resulta de una elaboración muy complicada a pesar de la espontaneidad» (p. 57).

El modelo interno, según el autor, es el que actúa en la realización de los dibujos hechos de memoria, aunque también en los casos en los que el niño realiza un dibujo de copia o pretende la reproducción de un objeto que directamente lo observa. En los dos últimos casos, el objeto exterior sólo sirve de sugestión, «siendo el modelo interno lo que realmente es dibujado» (p. 58). Luquet sostiene que la *homonimia gráfica* al ser un factor no sólo de la interpretación sino de la intención, es una de las razones que sostienen su idea de modelo interno. Siguiendo esta argumentación, el autor añade que el dibujo realizado no es la reproducción de la sensación o de la imagen visual, sino la del modelo interno con lo que «cuando el niño tiende a dibujar un objeto por primera vez le es necesario crear en su alma el modelo interno» (p. 62).

Luquet continua razonando que «la dificultad que obstaculiza la ejecución de un dibujo inicial no es de orden gráfico, sino psíquico» (p. 62), añadiendo que es la propia pereza mental la que hace que el niño no cree el modelo interno correspondiente.

La dificultad se resuelve cuando el niño decide realizar el dibujo inicial, pues éste le obliga a crear un modelo interno, que es mantenido en la mente infantil en los siguientes trabajos referidos al mismo motivo.

La función del modelo interno no solamente interviene en el proceso de ejecución del dibujos sino también en la interpretación que el niño le da a partir del significado que le atribuye.

Las características del modelo interno, según el autor, son las de *ejemplaridad, síntesis, jerarquía y finalidad*.

La idea de ejemplaridad la explica por la atribución de un valor general al modelo interno de un objeto individual. Así, en palabras del propio Luquet:

«Los dibujos infantiles suelen figurar, especialmente al principio, imágenes genéricas más que imágenes individuales. Un dibujo genérico, por regla general, no recurre a un modelo interno que le sea propio; no se distingue en nada, por un trazado de un dibujo individual y su generalidad reside, únicamente, en la significación que el dibujante le atribuya» (p. 64).

Junto al concepto de ejemplaridad, aparece el de síntesis en la formación del modelo interno. Este último consiste en conjugar o reunir en una misma imagen el conjunto, las partes o los elementos que proceden de un objeto real o de un dibujo realizado por el propio niño.

En la formación del modelo interno de un dibujo individual aparecen tanto los aspectos no conscientes como los conscientes de las experiencias, productos de las impresiones que proporciona el objeto o modelo, así como de las imágenes archivadas en la memoria. La elaboración necesita de una selección o de una elección del conjunto de los elementos que van a servir a la realización del dibujo.

Puesto que la psique no es un mero recipiente en el que se alojan, en igualdad de condiciones, todas las experiencias visuales, «la mente del niño distingue entre elementos esenciales y elementos secundarios; dicho con más precisión, instituye entre esos detalles elementos esenciales y elementos secundarios (p. 66).

La importancia que el niño concede a los diferentes elementos constitutivos de una figura, un objeto o una escena la va a reflejar en los propios dibujos. El orden de aparición es uno de los factores significativos de la importancia concedida a los elementos representados. También, la observación de dibujos sucesivos de un mismo motivo proporciona datos relevantes acerca de los elementos que son esenciales.

Luquet apunta que también el niño es finalista, en el sentido de que «su representación de las cosas es... antropocéntrica» (p. 70).

3. LA IDEA DE REALISMO EN LUQUET

El término utilizado por Luquet a lo largo de su obra y como fundamento del dibujo infantil es el de *realismo*. La definición en las propias palabras del autor es la siguiente:

«Realismo es el término más conveniente para caracterizar en su conjunto el dibujo infantil. Es realista ya en principio, por la naturaleza de los motivos y de

los sujetos que trata ... En términos más simples, hay dos tipos de dibujos: el figurado y el no figurado o en sentido más amplio, geométrico» (p. 93).

Luquet, en la contraposición entre *dibujo figurado* y *dibujo geométrico* dentro de la creatividad infantil se decanta por el primero, excluyendo de manera tajante el segundo concepto para el niño:

«La concepción de un dibujo que no represente nada es inconcebible para el niño, tanto es así que cuando no encuentra una interpretación precisa para el dibujo que ha hecho se limita a decir que es “una cosa”» (p. 94).

El autor sostiene que, en aquellos niños que excepcionalmente habían realizado figura geométricas, se debía a la imitación que realizaban de trabajos de otras personas, y que buscaban una interpretación figurada cuando se les preguntaba por el significado de lo que habían realizado.

El dibujo infantil es también realista tanto por la elección de los motivos como por la forma de expresión. En la oposición entre la tendencia realista y la tendencia idealista, dentro de los criterios estéticos tradicionales el niño se encontrará dentro de la primera, pues, «el dibujo infantil es, esencial y voluntariamente, realista» (p. 94).

Y al ser el dibujo esencialmente realista, «no deben encontrarse muchos rasgos de las dos tendencias opuestas al realismo, es decir, el esquematismo y el idealismo» (p. 99).

Se debe considerar al esquematismo, en la obra de Luquet, como la simplificación formal de un objeto representado, que se concreta en la selección reducida de los detalles o elementos que sirven para definirlo y en la plasmación gráfica de esos elementos significativos. Hay que considerar que gran parte de los dibujos infantiles presentan las características indicadas, pero, como afirma Luquet, no es un esquematismo *deseado*, es decir, «un propósito deliberado de dar representación no exacta, sino simbólica al objeto representado» (p. 100).

Con respecto al idealismo en la producción gráfica infantil, el autor lo explica del siguiente modo:

«El idealismo... consiste en dotar voluntariamente de representación de caracteres extraños al objeto representado, con vistas a darle, podríamos decir, una naturaleza más bella que la suya propia, bien añadiendo al dibujo rasgos superfluos o imitando la forma de los trazos correspondientes a elementos reales o, también, por el empleo de lo que hemos dado en llamar colorido decorativo» (p. 101).

Luquet admite haber encontrado, en algunas ocasiones, elementos idealistas en las producciones infantiles aunque afirma tajantemente que «el idealismo, como el esquematismo, ocupa un lugar mínimo en el conjunto del dibujo infantil, que en definitiva tiene como característica el realismo» (p. 101).

4. LAS ETAPAS EVOLUTIVAS EN LUQUET

Tomando como referencia su concepción de realismo en el dibujo infantil, Luquet propone las siguientes etapas por las que atraviesa el niño: *a)* realismo fortuito, *b)* realismo fallido, *c)* realismo intelectual y *d)* realismo visual.

Es necesario indicar que, previo al realismo infantil, Luquet cita la existencia previa de los garabatos pero que no aborda de forma específica esta etapa en sus estudios, por lo que comienza con el realismo fortuito.

a) *El realismo fortuito*

El niño comienza sus primeros trazados realizando rayas sin la intención de crear una imagen. Esta actividad, en la mayor parte de los casos y según el autor, procede de la imitación que realiza de los adultos: ve a sus padres y a las personas mayores dibujar, escribir y realizando actividades que dejan huellas gráficas. De todos modos, los primeros trazos infantiles, durante cierto tiempo y a pesar de la observación de los adultos, son simples rayas sin ninguna intención figurativa.

En medio de esta actividad, «llega un día en que él encuentra una analogía de aspecto más o menos vago entre uno de sus trazados y algún objeto real, y es entonces cuando considera al trazado como una representación» (p. 106). Este descubrimiento fortuito se acompaña de una interpretación o explicación verbal, acompañada de la alegría correspondiente al comprobar que por primera vez ha creado una imagen.

Puesto que el parecido se ha producido de manera fortuita, el niño se da cuenta que no es capaz de crear un trazado que se parezca a algo, si no es de manera casual.

«En este momento el niño no está todavía en posesión de la facultad gráfica. Es ya capaz de producir de manera no esporádica, sino constante, trazados que al menos a sus ojos se parecen a algo, pero hasta aquí no ha hecho todavía ningún dibujo cuya intención haya sido precedida y provocada por la intención de figurar un objeto determinado. El paso de la producción de imágenes involuntarias a la ejecución de imágenes premeditadas, se hace a través de dibujos en parte involuntarios y en parte deliberados» (p. 108).

Se puede producir la circunstancia de que, en la fase del realismo fortuito, en un primer momento no exista parecido con alguna figura, dado que no hay una intencionalidad previa, pero que, posteriormente con el añadido de ciertas partes se provoque un parecido perfeccionado. Luquet indica que, en este caso, no es un dibujo propiamente dicho puesto que no hay un deseo de producir una imagen; y no es correcto atribuirle al niño una intencionalidad gráfica total.

Como consecuencia del denominado por el autor como automatismo gráfico, cuando el niño intenta realizar un dibujo premeditado, normalmente lo obtiene al hacer figurar el mismo objeto que acaba de hacer sin desearlo previamente. A partir de esta circunstancia, el trazado posee los elementos del dibujo propiamente dicho: intención, ejecución e interpretación. Aunque los resultados sean algo rudimentarios, el niño ha asimilado la facultad gráfica total.

b) *El realismo fallido*

Una vez que el niño ha logrado asimilar las condiciones del dibujo propiamente dicho, su pretensión es la de ser realista. Aunque esta intención tropieza, según Luquet, con obstáculos que entorpecen la realización y le impiden que el dibujo sea verdaderamente realista. A esta fase, el autor la denomina fase del realismo fallido.

Los obstáculos que se oponen al logro de un dibujo verdaderamente realista son: obstáculos de índole física, obstáculos de índole psíquica y la incapacidad sintética.

La primera barrera que el niño encuentra en el logro de un dibujo realista es de índole física, manifestada por las impericias en la ejecución, que, paulatinamente se irán atenuando a medida que avance en el control de las destrezas motrices.

El carácter limitado y discontinuo de la atención infantil es un obstáculo para el logro del dibujo realista. El niño en esta fase reproduce un número muy limitado de detalles o elementos básicos del objeto representado. No es que desconozca la existencia de lo que no ha representado, puesto que puede enumerar muchos de los que no ha dibujado. La razón, según Luquet, es que su atención queda pronto agotada al tener que aplicar una doble tarea: por una parte, pensar en lo que hay que representar y, por otra, estar atento a los movimientos gráficos que debe hacer para lograr de manera satisfactoria la representación. «En el momento en que la atención queda agotada, aunque el dibujo quede incompleto para el adulto que lo está observando, para el niño está agotado» (p. 112).

Otra característica de esta fase es la *incapacidad sintética*, definida por Luquet como el conjunto de imperfecciones que el dibujo presenta en esta fase.

Dentro de los rasgos que se manifiestan en la incapacidad sintética se encuentran: las desproporciones; el descuido de las relaciones entre los diferentes elementos de un objeto, de modo especial las de situación; y las incorrecciones relacionadas con la orientación de los elementos.

c) *Realismo intelectual*

En el momento en que el niño supera su incapacidad sintética, ya no hay barreras que le impidan ser plenamente realistas, aunque es necesario saber, se-

gún Luquet, qué tipo de realismo va a aparecer en las creaciones gráficas infantiles:

«El realismo del niño no es el mismo que el del adulto; mientras que para éste es un realismo visual, para el primero es un realismo intelectual. Para el adulto, un dibujo, para ser parecido, debe ser en cierta manera una fotografía del objeto, debe reproducir todos los detalles y únicamente los detalles visibles desde el lugar en que el objeto es percibido y con la forma que adoptan desde ese punto de vista; en una palabra, el objeto debe estar figurado en perspectiva. En el concepto infantil, por el contrario, un dibujo, para ser parecido, debe contener todos los elementos reales del objeto, aunque no sean visibles desde el punto en que se le mira, y, por otro lado, dar a cada uno de los detalles su forma característica, la que exige la ejemplaridad» (p. 121).

El realismo intelectual, que cronológicamente va desde los cuatro hasta los diez o doce años, presenta claras oposiciones al realismo visual.

Los rasgos o recursos más relevantes específicos del realismo intelectual son los siguientes: *a)* modo de destacar cada uno de los detalles; *b)* la transparencia; *c)* plano en vista de vuelo de pájaro; *d)* abatimiento; *e)* cambio de punto de vista; y *d)* figura en elevación.

a) En el realismo intelectual, el más sencillo de los procedimientos consiste en destacar un detalle de otro, aunque aparezca entre ellos una relación de discontinuidad. Por ejemplo, en ciertas figuras masculinas el sombrero aparece dibujado tangencialmente a la cabeza para evitar tapar la frente; las ruedas de la parte posterior de un coche pueden aparecer junto a las del lado próximo y tangentes al borde inferior del vehículo; los elementos de un cuadro situados en diferentes términos están colocados de manera que ninguno quede tapado, ni siquiera parcialmente, por los que se encuentran delante de él, etc.

b) La *transparencia* consiste en representar los elementos como si los que los tapan fueran transparentes y permitiesen ver lo que hay dentro de ellos.

c) La *representación en plano* consiste en hacer figurar el objeto en su proyección sobre el suelo como si se mirase a vista de vuelo de pájaro. En este tipo de representación, el objeto está figurado desde un punto de vista insólito, aunque posible: la visión de un gusano, las baldosas del suelo, etc. pueden ser contempladas de modo habitual desde este punto de vista.

d) El *abatimiento*, sin embargo, es una perspectiva absolutamente imposible. Este es un procedimiento que el niño lo aplica en la representación de los soportes de los objetos y figuras (ruedas de coches, patas de los muebles, pies de los animales), consistente en representarlos a cada lado del cuerpo como si estuvieran cogidos con bisagras y se les pudiese hacer girar. Esta modalidad de representación es consecuencia de la idea de la visión desde el punto de vista de pájaro. También, en un proceso más avanzado, el abatimiento se aplica a los objetos elevados sobre el suelo, a los que se les hace gi-

rar hasta *tumbarlos* hacia uno de los lados de la línea de unión de los planos horizontal y vertical. Los modos de presentación del abatimiento son diversos, en función del tipo de plano del suelo sobre los que se sitúan los objetos verticales.

e) La denominación de *cambio de punto de vista* la aplica Luquet al proceso constante que el niño utiliza en las representaciones de abatimiento, de elevación y de representación en plano. El cambio de punto de vista se aplica tanto a los objetos como a la representación de los seres vivos. Así, por ejemplo, la nariz de los animales o de las personas de perfil presenta, a menudo, los dos orificios, como si se vieran desde abajo; la de los pies del perfil de las figuras humanas con las puntas dirigidas hacia el mismo lado; el tronco de frente unido a una cabeza de perfil; unos brazos de perfil unidos a una cabeza de frente; etc.

La finalización del realismo intelectual o paso hacia el realismo visual, lo explica Luquet del siguiente modo:

«La misma preocupación por la síntesis que lleva al niño, tras haber inventado por sí mismo el realismo intelectual como forma de representación gráfica, es la que conduce, asimismo, a abandonarla no menos espontáneamente por el realismo visual, característico del dibujo del adulto» (p. 146).

d) *Realismo visual*. El realismo visual, según Luquet, excluye los procedimientos dictados por el realismo intelectual. La observación cronológica de los dibujos de un niño permite observar la paulatina desaparición de los recursos gráficos empleados durante el realismo intelectual.

Así, la opacidad de los cuerpos sustituye a la transparencia; la perspectiva al abatimiento y al cambio de punto de visión; etc.

La inmersión en el realismo visual no es necesariamente definitiva, puesto que, en ocasiones la perspectiva queda falseada, «la razón principal es que el niño dibuja generalmente de memoria y no del natural» y también porque «la perspectiva que aplica a sus dibujos... se debe sólo a recuerdos visuales, a veces lejanos» (p. 149).

BIBLIOGRAFÍA

- ARNHEIM, R. (1983): *Arte y percepción visual*. Madrid, Alianza.
 AUBIN, H. (1974): *El dibujo del niño inadaptado*. Barcelona, Laja.
 BENDER, L. (1957): *Un test visuo-moteur*. París, PUF.
 BRITAIN, W. L. (1978): *Creativity and the Young Child*. Londres, Collier Macmillan.
 CORMAN, L. (1967): *El test del dibujo de la familia*. Buenos Aires, Kapelusz.
 — (1971): *El test de los garabatos. Exploración de la personalidad profunda*. Buenos Aires, Kapelusz.
 DUBORGEL, B. (1981): *El dibujo del niño. Estructuras y símbolos*. Barcelona, Paidós.

- EISNER, E. W. (1995): *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- GOODENOUGH, F. L. (1926): *Measurement of intelligence by drawing*. Nueva York, Harcourt, Brace and World, Inc.
- GOODNOW, J. (1979): *El dibujo infantil*. Madrid, Morata.
- KELLOGG, R. (1979): *Análisis de la expresión plástica del preescolar*, Madrid, Cincel.
- KOCH, K. (1962): *El test del árbol. El dibujo del árbol como medio psicodiagnóstico auxiliar*. Buenos Aires, Kapelusz.
- KOPPITZ, E. M. (1993): *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires, Guadalupe.
- LOWENFELD, V. (1945): *Creative and Mental Growth*, Nueva York, The Macmillan Company.
- (1973): *El niño y su arte*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LOWENFELD, V. y BRITAIN, W. L. (1972): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LURGAT, L. (1980): *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- LUQUET, G. H. (1926): «L'art néo-calédonien». *Les Travaux et mémoires de l'Institut d'Ethnologie*, 11. Université de Paris.
- (1930): *L'art primitif*. Paris, Alcan.
- (1978): *El dibujo infantil*. Barcelona, Médica-Técnica.
- MACHOVER, K. (1949): *Personality Projection in the Drawings of the Human figure*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas..
- Piaget, J. (1975): *La formación del símbolo en el niño*. México, Fondo de Cultura Económica.
- READ, H. (1982): *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós.
- SAINZ, A. (1984): «El conocimiento sexual del niño. Su expresión a través de los dibujos», *Utopía*, 6, 10-11.
- (1985): «La familia vista por el niño. Estudio a través del dibujo» *Utopía*, 12, 8-9.
- SAINZ, A. y otros (1993): *Signos y cultura de la violencia. Una investigación en el aula*. Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- (1996): *Las ideas del escolar acerca de la paz y de la violencia. Análisis a través del dibujo*, tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- (2000): «La evolución de las representaciones del paisaje en el arte infantil, VVAA: *Visiones del paisaje*. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- STERN, A. (1965a): *Comprensión del arte infantil*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1965b): *El lenguaje plástico. Estudios de los mecanismos de creación artística en el niño (1)*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1969): *Interpretación del arte infantil. Estudios de los mecanismos de la creación artística del niño (H)*. Buenos Aires, Kapelusz.
- (1989): *Les enfants du Closlieu*. París, Homme et Groupe.
- WIDLOCHER, D. (1978): *Los dibujos de los niños. Bases para una interpretación psicológica*. Barcelona, Herder.