

LA SEMILLA DEL ARTE EN EL ARTE INFANTIL

The Seed of Art in Infant Art

ANA FABIOLA MEDINA RAMÍREZ

Candidato a doctor por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad
Autónoma de Nuevo León.
anafab0704@prodigy.net.mx

Recibido: 20 de septiembre de 2010

Aprobado: 18 de septiembre de 2010

Resumen:

Una de las críticas más fuertes a mi investigación doctoral, hecha por un profesor de la localidad considerado como autoridad en materia de arte, fue que yo estaba comparando el Arte, con A mayúscula, al arte infantil. En aquél momento se me señaló que no tenía nada que ver una cosa con la otra y que además, lo de arte infantil era un concepto muy discutido. Este señalamiento me obligó a detenerme y reflexionar sobre la dirección de mi estudio, pero sobre todo me enfrentó con mi propio sentir. Yo soy una de las personas que defienden la expresión infantil en su valor de Arte, por lo que lejos de evitar compararlo con el Arte del adulto, decidí declarar mi postura, centrar mi investigación en la confrontación de ambos y buscar la semilla del Arte en el Arte Infantil.

Palabras clave: Arte infantil, experiencia, sincretismo.

Medina, A.F. 2011: La semilla del arte en el arte Infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23 (1), 89-97.

Abstrac:

One of the hardest criticism to my doctor investigation, made by a local professor considered as authority in arts, was that I was comparing Art, with capital "A", and infant art. In that moment he remarked to me that Art have nothing in common with infant art and the last one is a discussed concept. That remark forces me to reflect about the direction of my study, but over all it confront me with my own sense. I am one of the persons who defend the infant expression in his art value, therefore, instead of avoiding comparison, I decided to declare my posture and center my investigation in the confrontation between both and look for the seed of the Art in the Infant Art.

Key words: Infant art, experience, syncretism.

Sumario: 1. El concepto de arte infantil 2. El espacio compartido por el niño y el artista. *Sin infancia, no habrá artista*

1. El concepto de arte infantil

Arte infantil es un concepto que existe y que es utilizado por una gran cantidad de autores, en su mayoría cercanos al niño, que han dedicado sus diversos estudios a la expresión infantil. Este es el caso de Howard Gardner y de Manuel Hernández Belverd, ambos encabezan proyectos de gran relevancia en su ámbito académico: Gardner dirige el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard, mientras que Hernández Belverd ha fundado el Museo Pedagógico de Arte Infantil con sus colaboradores del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. De igual manera, encontramos referencia al *arte infantil* en estudios sobre Arte —con “A” mayúscula— como es el caso de los ensayos del célebre historiador del Arte Ernst Gombrich (1998, p. 33). Aunque Gardner (2005, p. 133) explica que en la actualidad no debiera existir motivo para rechazar la idea de comparar el trabajo del niño y el del artista, el debate persiste.

Mi proyecto de investigación en desarrollo para la obtención del grado de Doctor en Filosofía con acentuación en estudios de la cultura se interesa en la imagen en el texto infantil, y como menciono en el resumen, he debido definir mi propia postura en relación al concepto de *arte infantil*. Considero que la noción de *arte infantil* debe ser valorada como lo que es, una idea que resulta de la relación de dos conceptos que al unirse crean un mundo: “arte” e “infantil” —o “infancia”. Pensado de esta forma podemos comprender que ambas ideas puestas en relación se ven afectadas por sus mutuas proyecciones, entonces su significado sólo puede ser el que permanece ligado a la construcción de los dos vocablos, el que pertenece a su unidad. Este *Arte* —a cuya definición renuncia Tatarkiewicz (2008, p.62) argumentando que eso implicaría abarcar una gama imposible de conceptos que confluyen en él— impregnado de *infancia*, denota desarrollo motor y subjetivo, pero también exploración, juego y fantasía. La *Infancia*, tocada por la palabra *Arte* se traslada a un espacio que eleva su expresión, potenciando el desarrollo sensible de su intelectualidad pero sobre todo su carácter humano. Este es el concepto de *arte infantil* que marca el ritmo de los latidos que dan vida a mi actual investigación.

2. El espacio compartido por el niño y el artista

Para un admirador ocasional del arte puede resultar fácil hacer comparaciones visuales entre el trabajo de ciertos niños y el de pintores consumados como Paul Klee, Willem Kooning o Jackson Pollock, sólo el observador instruido en el estilo y carácter de estos pintores abstractos se negará a hacerlo. Definitivamente que desde diversos puntos de vista pueden señalarse la distancia entre la expresión del niño que dibuja y la del artista, como ejemplo Gardner (2005, p. 130) menciona el estado de conciencia en el que trabaja el artista adulto, pues tanto en el aspecto intelectual, como en el emocional o en el de producción de su obra hay muestras de una profunda reflexión que rechaza abiertamente las convenciones de su sociedad. Su trabajo exhibe talento, experticia adquirida a través de la experiencia así como un firme deseo de sobresalir. En resumidas cuentas, al comparar el trabajo del artista y el del niño que dibuja, la

diferencia resultante es tiempo, es decir, al niño lo que le faltaría es vida. Aún con esta distancia, hay quienes reclaman la necesidad de poner frente a frente el dibujo infantil con la pintura, la escultura y con las nuevas corrientes estéticas, con el empeño de restituirle su categoría de escritura (Rodulfo, M. 2006, p. 51), de texto.

Para esta investigación imagino la existencia de un espacio que el niño y el artista comparten, ubicado en el nivel de la expresión, donde —al decir de Bonnefoy (2003, p. 271)— la realidad y la fantasía se tocan. Este espacio es el patio de juegos preferido por el niño y cuyo sendero no olvidó el artista adulto, quien busca el momento para recorrerlo de nuevo y regresar a recoger recuerdos.

Con el cometido de ilustrar las condiciones que hacen posible la existencia de este espacio, en este apartado planteo tres proposiciones: la noción de que en todo artista habita un niño (Gardner, 2005, p.134); un concepto de infancia que exalta su carácter de experiencia de reciente incursión en el ámbito educativo (Cullen, 2009, p. 58); y por último, un hecho que es posible observar al visitar cualquier museo que exponga arte contemporáneo: el arte actual tiende a un sincretismo que hasta hoy era característica primordial de la expresión infantil.

2.1 En todo artista habita un niño

El título de este apartado “En todo artista habita un niño”, más que una bonita frase matizada de nostalgia, designa una realidad que incluye no sólo al artista sino a todo adulto hombre o mujer. Se trata de un concepto psicoanalítico que determina la dependencia del adulto de su propia infancia. Lorenzer (2001, pp. 11 y 24) llama *el niño interior* a aquella naturaleza interna siempre presente, que debe enfrentar el hombre (a la par que a la naturaleza externa) para la formación de su subjetividad. Giorgio Agamben considera que la infancia, entendida como el estado del hombre antes del habla

coexiste con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al producir cada vez al hombre como sujeto (Agamben, 2007, p. 66).

De igual forma, el despliegue simbólico que ostenta el artista, ha debido recorrer un largo camino y avanzar desde los primeros símbolos garabateados en el arte infantil o manipulados como juguetes —aunque en sus comienzos no sean percibidos como tal (Gombrich, 1998, pp. 33-34). Los símbolos con mayor carga significativa suelen ser los más arcaicos, los que atesoran las experiencias de la infancia. En la obra de Marc Chagall (1887-1985) la principal fuente de su imaginario simbólico es sin duda su ciudad natal Vitebsk en Bielorrusia. La cúpula de la iglesia, lo pintoresco de sus casas, las calles, los personajes, las aves de corral, los objetos fotantes, etc., son parte de un vocabulario plástico interiorizado desde la más temprana edad (Guerman et al., 2006, p.14).

En el material expuesto en este capítulo se mencionan dos características que distinguen al artista de los otros adultos. Una de ellas es la capacidad de recorrer en ambos sentido (ida y vuelta) el sendero que le lleva hacia su infancia pues, aunque muchos adultos pueden recordar maravillosas y sentidas escenas de su niñez, sólo el artista saca provecho de ellas al plasmarlas en su obra, sin importar lo trágico del hecho (Anzieu, 1993, p.18). René Magritte (1898-1967) tenía 14 años de edad cuando su madre se suicidó saltando al río Sambre en Chatelet, cerca de Lessines, Bruselas. Algunos años más tarde, el pintor surrealista fue capaz de transformar este impactante episodio en material simbólico y plasmarlo en varias de sus pinturas (Faerna, 1996, p. 6). Dice Agamben (2007, p. 74) “lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia”.

La segunda característica es la capacidad del artista de jugar, la cual está estrechamente relacionada con la afirmación “en todo artista habita un niño” escrita, no por casualidad, en tiempo presente; para Bachelard, en el adulto vive una niñez real y permanente; “la niñez —dice— se constituye en un porvenir en reanudación perpetua, en una creación continua...” (Bachelard, 2000, p.131). El niño que habita en el artista, es un niño presente que puede ser sorprendido en el momento en que éste juega con el material plástico y mental con el que compone su obra. Muchos padres conservan fotografías de sus hijos con el rostro y el cabello manchados tras una sesión de pintura, deseosos de conservar ese momento evidentemente disfrutado por sus hijos. Escenas idénticas a estas fotografías podemos encontrar en el taller de cualquier pintor o escultor —incluyendo el rostro de satisfacción— tras jugar intensamente con los materiales plásticos. Pero los juguetes preferidos por el niño y el artista son los símbolos, los cuales gustan relacionar sin un patrón común o lógico, sino trasgresor: José Bergamín afirma que el estado de juego es la razón de la infancia, como lo es del estado poético; el niño no razona sino que juega con las imágenes de su pensamiento (Bergamín, 2006, p. 25). La experiencia del niño es poca, pero su creatividad, su libertad para relacionar, suple a ese imaginario limitado.

2.2 La infancia como experiencia

El concepto de niño arrastra aún el origen de la palabra *infanciasin habla* (Cullen, 2006, p. 58), sin voz ni discurso; y por lo mismo: sin propuesta, sin intención. La consecuencia de este significado implícito es que el niño, aún en nuestra sociedad moderna, es tratado como un ser que debe ser introducido al uso del lenguaje y con ello conducido para su educación y socialización. El niño es considerado algo así como el grado cero del individuo, a quien habrá de disciplinarse para evitar que se desvíe y adopte conductas socialmente inaceptables. Definitivamente, el contacto con su entorno social le proporcionará las experiencias que irán construyendo su subjetividad, pero para Émile Durkheim (2001, p.143) el niño posee ya una naturaleza que implica ciertas aptitudes propias que es necesario conocer antes de iniciar su educación. Una de estas aptitudes que definen al niño es sin duda el juego (Bergamín, 2006, p.25, Durkheim, 2001, p. 145) y jugar implica el encuentro con lo otro en un espacio creado y controlado por él mismo. Incluye: *manipular*, que es tocar para sentir, sostener para pesar, voltear para ver desde otro ángulo; *explorar*, que es buscar, investigar po-

sibilidades, descubrir; *experimentar*, que es probar prácticamente, poner en relación con lo otro. Todas estas acciones nos llevan a una sola que encierra la verdadera razón del jugar del niño: conocer. Pero el del niño no es un conocer científico, pues no parte de una hipótesis que quiera comprobar o refutar; el descubrimiento del niño siempre le sorprende, por eso el juego incluye risas. Este conocer del niño está más cercano a la experiencia estética, que es conocimiento sensible.

En una reunión familiar, presencié el momento en que una cuerda amarilla fue dejada en un área donde jugaban varios niños. Como puede suponerse, el objeto fue advertido y tomado de inmediato. En el lapso de media hora, los chicos ya habían encontrado cinco formas de jugar con la cuerda (Medina, 2010, p.40). Pero la experiencia cotidiana, como la que proporciona el juego, el dibujo o el arte, no es para la sociedad moderna fuente de conocimiento.

La infancia como experiencia, en la explicación de Agamben (2007, p. 70), nos hace reflexionar sobre la relevancia de que el hombre, a pesar de nacer en el seno de una cultura cuyo centro es el lenguaje, nazca inevitablemente in-fante, sin habla. La infancia se revela como límite trascendental del lenguaje, como la experiencia que lo constituye y lo condiciona. Para este autor, experimentar implica viajar de nuevo a la infancia y esta idea nos lleva de nuevo al artista. John Dewey (2008, p. 162) afirma que el verdadero artista es un experimentador nato que debe expresar a través de elementos comunes una experiencia intensamente individual. Su constante experimentación crea nuevos campos de experiencia para él y para el espectador y le permite sobrevivir estéticamente. El resultado de este experimentar del artista es una experiencia estética, un modo de conocer. Pero este tampoco es un conocer científico, repetible o comprobable, porque el producto del artista es una imagen intangible. Es un conocer que se da en la producción y en la percepción de la obra de arte. Dewey piensa que la intervención de elementos no intelectuales en la composición de la obra, elevan la experiencia a algo más que pura cognición. Este autor propone el conocimiento como instrumental, que ejerce control sobre la acción. La manipulación que el artista tiene sobre los significados de los símbolos que componen su obra dan claridad, coherencia e intensidad a la experiencia estética (2008, p. 327). Un gran experimentador en el arte fue sin duda Pablo Picasso, amó desde pequeño el dibujo para el que demostró gran talento, pero también incursionó con éxito en la pintura, la escultura, el collage y la cerámica, entre otras técnicas. Se expresó en muchos estilos y creó el suyo propio. Muchos autores hacen referencia a su virtuosismo técnico, pero sin duda lo maravilloso de su talento fueron sus mil maneras de ver las formas, aunado —afortunadamente para nosotros— a una increíble capacidad de expresión que permitió que pudiéramos ver a través de su mirada.

2.3 El sincretismo infantil y el arte actual

La manera más sencilla de comprender el sincretismo infantil es observar el juego de un niño y contar los modos en los que da vida a su imaginación. Lo veremos brincar, correr, dibujar, arrojar un objeto, reír, cantar, etc. y todas estas acciones estarán atravesadas por la misma fantasía para cuya expresión una sola forma de lenguaje

ha sido insu f ciente. Por ejemplo, Daniel de once años, desde el día de ayer se ha dedicado a un juego nuevo. Primero realizó cinco dibujos con escenarios naturales diferentes en hojas de papel carta separadas, a algunos les escribió un título: “Safari en la selva”, “Safari en el desierto”, “Safari en la jungla” y “Safari en el Amasonas” (conservo el error ortográ f co original), el quinto dibujo no tiene escrito un título, quizá porque se trata de una escena marina a la cual no le va bien la palabra *safari*. Después de esto, buscó afanosamente entre mis cosas cinta adhesiva, como no encontró, pretendía utilizar un cordón de piel, al que por verle un mejor uso se lo negué. En cambio le proporcioné un pedazo de alambre. Esto lo utilizó para colgar uno de los dibujos en una pequeña escalera plegable que recar gó sobre la pared. Él necesitaba que los dibujos quedaran suspendidos porque también había construido un arco con un palito de madera un tanto f exible y un cordón. Ahora necesitaba las f echas, por lo que estuvo buscando en la cocina palitos de madera para brochetas, pero al no encontrar quiso sacarle punta a un palo más grueso. Al verlo, le di la idea de usar en su lugar los palillos de plástico del juego de palillos chinos que desde hace mucho tiempo posee (y con los que ya no juega). Los colores de los palillos le inspiraron, y pretendió que uno de ellos poseía veneno (el negro). Ya armado con arco y f echas ha estado jugado colocando sus *safaris* en la escalera que le sirve de caballete. Cada efecto de sus tiros lo emocionan mucho.

Hoy ha jugado tumbado en el piso en su recámara. Hizo adecuaciones al sistema de colgado. Ahora coloca los *safaris* en el espacio debajo del asiento de una silla. Pega con cinta adhesiva de manera que la hoja quede suspendida y en tensión, de esta forma las f echas atraviesan con mayor facilidad el papel. También encontró un pequeño resorte de un bolígrafo y lo unió a un extremo de la f echa, de manera que toma velocidad y fuerza cuando la lanza. Celebra cada tiro mostrándome emocionado dónde ha atinado a darle a cada animalito dibujado, si le dio en un buen lugar o si pasó cerca del cuerpo, contando el suceso como si el animal se hubiera salvado realmente. Daniel disfruta tanto su juego que parece que experimenta una cacería real. Tal alegría hace que yo desee tomarle fotos mientras juega, entonces él me pide una fotografía f nal, simulando posar con su presa.

Mientras jugaba, Daniel imaginó, inventó, creó, dibujó, escribió, buscó, construyó, acomodó, lanzó, experimentó, perfeccionó, rió, brincó, se agazapó, gritó, narró, posó y sonrió. Todas estas acciones físicas y mentales tejieron una sola fantasía: sus *safaris*. Esto es lo que signif ca sincretismo infantil.

El origen de cada lenguaje artístico puede ser rastreado con relativa facilidad a través de la historia del arte, pues se han manifestado tradicionalmente dentro de los límites que demarcaron sus procesos técnicos desarrollados para el manejo de los elementos materiales que le son propios y que llevaron al artesano a la adquisición de una experticia hasta ser llamado artista. Por ejemplo, Gombrich (2008, p. 240) explica que las técnicas pictóricas desarrollaron sus medios mezclando pigmentos naturales de plantas o minerales reducidos a polvo con sustancias líquidas de manera que f uyerá suavemente y se combinara para lograr matices y efectos de luz y sombra: el t émpera del medioevo se lograba a base de clara de huevo principalmente. Sin embargo, el artista debe hacer una concesión con el material con el que trabaja pues depende de sus características: las pinceladas vaporosa de los frescos de Giotto

di Boudonne (1267-1337), fueron apremiadas por una superficie cubierta de estuco que secaba demasiado rápido (Gombrich, 2008, p. 202). No fue hasta el S. XV, en los países bajos, que Jan van Eyck (1390-1441) inventara el óleo —al menos a él se le atribuye. La utilización de aceites permitió a los artistas conseguir transiciones suaves de un color a otro, así como transparencias; su secado lento toleró el trabajar con detenimiento y por consiguiente con mayor exactitud (Gombrich, 2008, p. 235). Quinientos años después, los muralistas mexicanos, con la encomienda de pintar para el pueblo —y crear identidad— en muros expuestos a la exigencia del medio ambiente, desarrollaron la pintura acrílica formulada en base a una resina sintética. Pero en la caverna, en la pared del palacio, en el retablo de la iglesia gótica, en el bastidor del caballete o en las calles de Ciudad Neza en México, D.F., la pintura crea sus ilusiones sin rebasar los códigos del color, sus matices y valores. Una historia análoga la encontraremos en la escultura, la danza, la música, la literatura, etc... Cada uno conservando celosamente su espacio en la definición de sus cualidades estéticas.

Sólo podemos mencionar como excepción un momento en el arte del S.XVIII, donde escultura, pintura y arquitectura traspasan los límites una de otra para formar una unidad cuyo resultado es una escena perceptivamente impresionante. En Italia, la iglesia católica conciente siempre del efecto de la imagen visual en la sensibilidad humana y con la intención de sobrecoger al espectador, encarga a grandes artistas de la época decorar los interiores de los templos. La gran obra de Gian Lorenzo Bernini (1598-1680) *El éxtasis de Santa Teresa* (1645-1652) y el fresco de Giovanni Battista Gaulli (1639-1709) *La adoración del Santo nombre de Jesús* (1670-1683) de la iglesia de los jesuitas Il Gesu, en Roma, son una muestra del exceso al que se llegó en un afán persuasivo (Gombrich, 2008, pp. 285-286).

El artista explora nuevas formas de crear mundos y esa tendencia lo ha llevado al encuentro de nuevos materiales y de nuevas formas de expresión, lo que ha dado un giro a la historia de los lenguajes artísticos. En 1941, Henri Matisse (1869-1954) había alcanzado ya la cúspide de su carrera cuando graves problemas de salud le obligaban a recostarse. Impedido a permanecer erguido ante un bastidor, empezó a crear composiciones con figuras recortadas de papeles coloreados con diversas tintas de imprenta (Essers, 1992, p. 79). Pablo Picasso (1881-1973) incursionó en varios procedimientos, pareciendo que no le satisfacía ninguno por completo. En muchas de sus obras pueden apreciarse sus famosas formas cubistas compuestas —o descompuestas— de cartones, cordeles, alambres y una gran diversidad de materiales (Gombrich, 2008, p. 577). A principios del siglo XX los objetos de arte aún podían clasificarse como pintura, escultura, danza, música o aún collage, ensamblaje, pinto-escultura, performance, etc., pero la incorporación no solo de materiales, sino aún de diversos lenguajes, hace esta tarea imposible, el arte actual se ha vuelto sincrético, como la expresión del niño.

La reciente muestra de la obra de la artista francesa Annette Messager en el Museo Metropolitano de Arte Contemporáneo de Monterrey (Marco), y que tuve la oportunidad de visitar personalmente, es un ejemplo contundente del sincretismo que alcanzan los lenguajes artísticos en la actualidad. Annette utiliza como medio de expresión materiales tan diversos como fotografía, lápices de colores, redes, telas y muñecos de peluche, entre muchos otros. En sus grandes instalaciones, que en ocasiones invaden

las salas del museo —las cuales además debieron adaptarse a las piezas—, el sonido y el movimiento se funden con el resto de los elementos pues son un material plástico más, como lo es el viento que calculadamente hace frotar esferas o que circula bajo las telas haciéndolas exhalar. Sin duda la obra de Messenger es el resultado de un proceso creativo meditado en cada uno de sus pasos, todo un despliegue de una vida de experiencias; sin embargo durante el tiempo que las salas de Marco fueron habitadas por ella, entre los pedazos de peluches arrinconados como niños castigados, deambularon fantasmas con llantos y risas infantiles. Son estas las voces para cuya expresión no es suficiente un solo lenguaje y que obliga a fluir a través de otras formas e inclusive provocan su invención. Son las ausencias desde donde se prolongan los hilos que mueven los títeres de peluche y desde donde sopla el viento que infla las telas en un movimiento rítmico de inspiración y exhalación. Ya lo hemos dicho, el artista conserva en su memoria el camino de vuelta al espacio de juegos de su infancia. Estos fantasmas son parte de los materiales que él trae consigo después del viaje introspectivo hacia su infancia. La plástica de Messenger es un admirable ejemplo de la posibilidad de nutrir la obra en el acto de regresión, en el que de acuerdo a Anzieu (1993, p. 108) el yo se desdobra para que una parte de él permanezca alerta y recoger y ordenar los materiales inconscientes que servirán al trabajo creador. Pero ¿qué tanta conciencia tendrá realmente la autora del material que trae consigo de regreso de su viaje? El mismo Anzieu menciona el riesgo que implica este viaje, “prescribiendo” la necesidad de un yo auxiliar externo —un amigo, un psicoanalista—. Podemos deducir entonces, que si bien el artista tiene cierta conciencia de su proceso creativo, esta no puede considerarse plena.

Cuanto más juega el artista, más niño es y su expresión se vuelve más sincrética, de modo que ya no es sólo pintura, ni sólo fotografía, o algún otra de las bellas artes; citando a Sussane Langer podemos decir que ha adoptado como forma de lenguaje a la imagen (Langer, 1967, pp. 81 y 177).

3. Sin infancia, no habrá artista

Cada una de las tres proposiciones anteriormente planteadas giran alrededor de una de las cualidades que matizan la infancia: su niñez, su experimentar y su sincretismo. Lamentablemente cada una de estas cualidades sufre una feroz persecución apenas ingresa el pequeño a las aulas escolares. La meta de la educación moderna es quitarle su niñez y hacerlo adulto; indicarle lo que debe conocer y cómo lo debe hacer, por lo que en el aula se trabaja y no se juega, tampoco se experimenta; y finalmente, en lo que respecta al sincretismo, el niño aprende a dividir su forma de expresarse y a manifestarla por separado en tiempo y espacio, en clases de literatura, de matemáticas, de historia, de arte —si tiene suerte de que la haya—, etc.

En los párrafos anteriores está la evidencia de que hay niños que logran *salvar* su infancia y conservarla hasta la adultez, en la cual muchos son llamados artistas. Sin embargo, si reconocemos en la infancia la semilla del Arte, abrir el espacio para que el niño desarrolle su capacidad creativa es obligación de todos los que nos consideramos promotores culturales. En recientes visitas a Jardines de niños he observado con

tristeza que también ese ambiente se ha cerrado a la creatividad. En raras ocasiones se les pide a los pequeños que desarrollen su propio dibujo, en cambio se les entrega a todos por igual una copia de algo —un caballo por ejemplo— para que lo colorean, indicándoles inclusive el color del que deben pintarlo y , para asegurarse de que así lo haga, ponen en su mano únicamente el crayón correspondiente. Si no hay dibujos y juego, no se da desarrollo ni manejo simbólico; no se construyen mundos; no se inventa el sujeto. Sin infancia, no habrá artista.

Bibliografía

- Agamben, G. 2007: *Arte e Historia*. Argentina: Adriana Hidalgo. (Ed. Orig. 1978)
- Anzieu, D. 1993: *El cuerpo de la obra*. Ensayos psicoanalíticos sobre el trabajo creador. Primera edición. México: S. XXI. (Ed. Orig. 1981).
- Bachelard, G. 2000: *La intuición del instante*. México: FCE. (Ed. Orig. 1932).
- Bergamín, J. 2006: *La importancia del demonio*. España: Siruela. (Ed. Orig. 2000).
- Bonnefoy, Y. 2003: *La nube roja*. España: Síntesis. (Ed. Orig. 1977).
- Cullen, C. 2009: *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.
- Dewey, J. 2008: *El arte como experiencia*. España: Paidós. (Ed. Orig. 1934).
- Durkheim, E. 2001: *La educación moral*. México: Colofón.
- Essers, V. 1992: *Henri Matisse*. Alemania: Taschen.
- Faerna, J. M. (Ed.) 1996: *Great Modern Masters. Magritte*. Spain: Cameo/Abrams.
- Gardner, H. 2005: *Arte, mente y cerebro*. España: Paidós. (Ed. Orig. 1982).
- Gombrich, E. H. 1998: *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Y otros ensayos sobre la teoría del arte. Madrid: Debate. (Ed. Orig. 1963).
- 2008: *La Historia del arte*. USA: Phaidon. (Ed. Orig. 1950).
- Guerman, M., Forestier, S. y Wigal, D. 2006: *Chagall. Vitebsk – Paris – Nueva York*. México: Numen.
- Rodulfo, M. 2006: *El niño del dibujo*. Quinta reimpresión. Argentina: Paidós. (Ed. Orig. 1992).
- Langer, S. K. 1967: *Sentimiento y forma: Una teoría del arte desarrollada a partir de una nueva clave de filosofía*. México: UNAM. (Ed. Orig. 1953).
- Lorenzer, A. 1976: *Bases para una teoría de la socialización*. Argentina: Amorrortu. (Ed. Orig. 1972).
- Medina, A. F. 2010: *El juego de los trazos*. México: Trillas.
- Tatarkiewicz, W. 2008: *Historia de seis ideas*. Arte Belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética. Madrid: Alianza. (Ed. Orig. 1976).