

# *El lenguaje plástico infantil y el período final de su desarrollo: otros planteamientos, otras direcciones*

Julio ROMERO RODRÍGUEZ

## RESUMEN

*Generalmente, los autores que han estudiado la evolución del lenguaje plástico infantil consideran un periodo marcado por el realismo o la aproximación a él como la fase final del desarrollo. Tal periodo se caracteriza por la imitación de la apariencia visual de las cosas, pero también, paradójicamente, por un fracaso generalizado en este intento y por el abandono consiguiente de la expresión plástica. En este artículo se sugieren algunas alternativas a esta situación y se llama la atención, en relación con ello, sobre la importancia y la utilidad del arte del siglo XX en la educación artística.*

## ABSTRACT

*Most authors researching about the development of children's drawing agree on the existence of a final period in which realism is strongly used. A characteristic of that evolutive step is the attempt to imitate reality just in the way it is seen, but at the same time, there is a general failure and frustration on that purpose that leads to people to give up artistic activities. This paper suggests some alternatives to this matter, and remarks the importance and usefulness of 20th Century Art in art education.*

## PALABRAS CLAVE

*Dibujo infantil, expresión plástica, lenguaje plástico infantil, educación artística, desarrollo cognitivo, desarrollo gráfico.*

## KEYWORDS

*Children's drawing, art education, cognitive development, graphic development.*

La evolución del dibujo infantil, una de las actividades más presentes en el mundo del niño y paralela a su desarrollo psicológico, parece recorrer un largo y complejo camino que arranca de los simples garabatos sin ninguna intención representativa realizados a edad muy temprana y que desemboca en un realismo más o menos afortunado según la diferente habilidad individual allá por la preadolescencia. Entre esos puntos de inicio y de llegada, el lenguaje plástico del niño atraviesa un intrincado recorrido mientras se enfrenta continuamente al problema de expresar ideas, sentimientos, experiencias y conocimientos en forma de imágenes, y las soluciones que va descubriendo son una y otra vez sorprendentes. Pero más allá de ese punto de inmersión en el realismo que es la preadolescencia, parece que ya no existe más evolución en el dibujo y que incluso se abandona. El realismo, el intento de representación del mundo real tal como lo vemos, la imitación de la apariencia visual de las cosas, parece constituir en muchos casos, simultáneamente, la cima de desarrollo del dibujo infantil y la grieta sin fondo en la que el gusto por la expresión plástica, el interés por la actividad artística, y la dedicación a ella se precipitan para nunca más volver, a no ser mientras hablamos por teléfono y distraídamente vamos trazando extraños signos en cualquier papel que irá destinado a la papelería más próxima. Aquellos que no tengan demasiada habilidad gráfica como para imitar perfectamente la forma de las cosas, o que tengan la idea acerca de sí mismos de que no poseen esa capacidad, se darán prisa en concluir que carecen del «don» artístico, que sus realizaciones son más bien pobres y que hay que dedicar el tiempo a otras cosas más interesantes.

A ello colaboran, entre otros factores, la utilización más o menos consciente de un criterio de valoración estética tradicional según el cual una imagen artística es buena si reproduce fielmente la apariencia visual de las cosas, la referencia frecuente y predominante en la educación artística o en la educación en general a obras de arte de carácter realista en las que el dominio técnico parece asombroso, el refuerzo frecuente de los adultos a aquellas realizaciones plásticas que imitan mejor la realidad y que denotan mayor habilidad técnica en ese sentido, las ideas muy extendidas acerca de la superioridad de un arte realista sobre otros que se aparten de esa línea... y la escasa presencia en las aulas, por lo general, de imágenes correspondientes a otras formas de arte que se salgan de esas coordenadas.

Los estudios sobre el dibujo infantil y su evolución suelen distinguir una serie de estadios consecutivos por los que el dibujo del niño va pasando. Estadios que son construcciones artificiales para intentar establecer un orden y un sentido en esa evolución y que nunca pueden entenderse como descripciones de lo que realmente ocurre en una determinada edad, sino como estimaciones de lo que es más típico, lo más representativo, aunque los casos individuales nunca

se adapten del todo, como el guante a la mano, a lo que se supone que son las características gráficas propias de esa etapa evolutiva. Estadios, además, que van definiendo un desarrollo lineal y progresivo hacia un final necesario, aunque nunca se debería olvidar que el desarrollo real no se produce en esa forma tan perfecta, sino que avanza y retrocede siguiendo recorridos que se apartan bastante y frecuentemente de la línea recta y ascendente. Pero, aparte de estas puntualizaciones y de las precauciones consiguientes, hay que llamar la atención sobre una característica bastante compartida en los estudios sobre el dibujo infantil desde el punto de vista evolutivo sobre la que sería conveniente hacer alguna reflexión con más detenimiento: la base teórica sobre la que se apoyan y el punto final de evolución del lenguaje plástico infantil que establecen.

La referencia teórica fundamental de muchos estudios sobre el dibujo infantil desde el punto de vista evolutivo se encuentra en las teorías sobre el desarrollo psicológico elaboradas por Piaget y sus colaboradores de la Escuela de Ginebra, o al menos comparten con ella muchos de sus aspectos más esenciales. Tal desarrollo psicológico, desde esta forma de entenderlo, atraviesa por una serie de estadios consecutivos que marcan un recorrido de complejidad creciente hacia un punto final definido en el periodo de las operaciones formales, que se inicia hacia los doce años, caracterizado por la capacidad más o menos lograda para el pensamiento hipotético-deductivo, sistemático, abstracto, en otras palabras, el necesario para empezar a operar intelectualmente como un adulto y el necesario para el pensamiento científico. Pero, como es sabido, este diseño de la evolución psicológica desde la primera infancia hasta la construcción del potencial intelectual adulto, está realizado con la vista puesta en ese razonamiento abstracto, en ese tipo de pensamiento que abre la posibilidad del conocimiento científico, considerado a priori como la meta última, el triunfo máximo del individuo sobre sus propias capacidades. Como tal diseño, no responde tanto, o no tan sólo, a la observación objetiva de la realidad desde una neutralidad imposible, como a la intención de establecer una estructura en la que la cima sea aquello que se considera que debe ocupar tal lugar preferente: el razonamiento abstracto. Es un diseño que describe una realidad pero que a la vez la reconstruye adaptándola al propio diseño. Nada que deba extrañar, por otra parte, ya que eso es lo común a cualquier teoría que pretenda organizar la realidad que contempla desde un punto de vista determinado.

Los autores que han estudiado el lenguaje gráfico del niño y su evolución desde posiciones próximas a esta perspectiva, han tomado este modelo, o se han apoyado más o menos en él, y han realizado la adaptación pertinente: ya que el modelo habla de un periodo de operaciones formales como logro final, el dibujo infantil debe tender hacia una cima de desarrollo paralela, el realismo o su intento, la capacidad de representar gráficamente las cosas del mundo real en su apa-

riencia tal como las vemos desde un único punto de vista. Esta adaptación era necesaria en cuanto que, como se sabe, las teorías evolutivas de Piaget estaban pensadas en un marco que entendía el desarrollo psicológico como un recorrido que llevaba al pensamiento requerido para el conocimiento científico, pero que olvidaba o no tenía en cuenta el conocimiento y la creación artística, campos no del todo coincidentes. Ahora bien, no parece que tenga que ser necesariamente ese realismo naturalista o visual o como se le quiera denominar, entendido como el intento de representación de la apariencia de las cosas tal como las vemos desde un único punto de vista, el equivalente en el campo artístico al razonamiento abstracto que se llega a desarrollar finalmente en ese periodo de las operaciones formales en que culmina el modelo piagetiano. Si fuera así además, paradójicamente, una buena parte de los individuos normales de nuestra sociedad occidental alcanzarían a desarrollar el pensamiento formal en el periodo evolutivo correspondiente, lo que les capacitaría para emplear en su vida adulta el razonamiento lógico y abstracto, máximo escalón cognitivo, mientras que al mismo tiempo, la gran mayoría de esos individuos normales, como se ha podido comprobar una y otra vez, fracasaría más o menos rotundamente en el desarrollo del supuesto equivalente gráfico de ese pensamiento formal, la capacidad para representar gráficamente el mundo real de forma realista imitando su apariencia con el empleo de un punto de vista único. No puede sostenerse con facilidad un modelo evolutivo del desarrollo psicológico, esta vez dentro del campo del conocimiento y la creación artística, cuyo último nivel, el logro que capacitaría para toda la vida adulta posterior, suponga un fracaso casi generalizado. ¿Qué ocurriría si el modelo piagetiano del desarrollo cognitivo estableciera un periodo final y definitivo de las operaciones formales en el que la inmensa mayoría de los individuos de nuestra sociedad occidental fuera incapaz de desarrollar las capacidades que se supone deberían desarrollar? De hecho, el modelo de Piaget habla de las grandes diferencias individuales en este periodo, y muchas críticas recibidas por las teorías piagetianas, especialmente en cuanto al desarrollo de las operaciones formales, han ido en esta dirección, así como las sucesivas revisiones realizadas desde la propia Escuela de Ginebra. El mismo Piaget matizó en su momento la gran variabilidad interindividual en cuanto al desarrollo de este tipo de pensamiento, llegando a afirmar que estaba en función de las facilidades ambientales y que además tendía a estar vinculado al campo de especialización profesional del individuo <sup>1</sup>. Pero una cosa es esta irregularidad o diferencia en el

---

<sup>1</sup> Más detalles sobre las características del pensamiento formal, sobre el problema del desarrollo del pensamiento formal y sus diferencias individuales, así como de las críticas a las teorías piagetianas en CARRETERO, M. «El desarrollo cognitivo en la adolescencia y la juventud: las operaciones formales», en Mario CARRETERO, Jesús PALACIOS y Álvaro MARCHESI, *Psicología Evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud*, Alianza, Madrid, 1986, pp. 37-93.

desarrollo cognitivo en la etapa de las operaciones formales en cuanto a los distintos individuos y otra esa limitación notable y bastante generalizada para la realización plástica que parece darse a partir de cierta edad y que llega a suponer el abandono de la actividad artística para el común de las personas. Cuesta un cierto esfuerzo intentar mantener un modelo del desarrollo gráfico plástico en el que los logros que caracterizan la etapa que daría paso a la época adulta constituyen en la práctica un fracaso, que se convierte en abandono, para la mayor parte de los individuos.

Tal incongruencia lleva a pensar que quizás esa capacidad teórica para el realismo gráfico como máximo logro, o esa incapacidad práctica para el realismo gráfico como máximo fracaso, no debería estar situada ocupando el más alto escalón del desarrollo cognitivo en el campo artístico. Ante esta duda se podrá objetar que la experiencia y la observación repetida llevada a cabo en numerosos estudios que han contemplado la evolución del lenguaje plástico infantil han recopilado una y otra vez gran cantidad de ejemplos que vienen a mostrar, incuestionablemente, que el dibujo infantil en su evolución tiende hacia ese realismo final en el que generalmente sucumbe. Y si esos son los datos de la observación empírica parece que poco se puede hacer más que aceptarlo y asumirlo como una realidad, aunque ello suponga aceptar al mismo tiempo la incongruencia de que la evolución de las capacidades gráficas del individuo en desarrollo tienden hacia su anulación o al menos hacia una limitación notable y generalizada y al abandono consiguiente.

Pero podría ocurrir que quizás sea el propio modelo, al menos en parte, el que esté dando lugar a este tipo de realidad o de observaciones sobre la realidad. No olvidemos que, al fin y al cabo, estamos hablando de un modelo del desarrollo gráfico, esto es, de un diseño elaborado a partir de la teoría y de la observación empírica, pero no sólo a partir de esta última, que permite describir, estructurar, explicar y dar significado a una realidad observable; estamos hablando de una herramienta que supuestamente nos permite organizar y dar un sentido al cúmulo de observaciones empíricas, pero cuya estructura y meta es fruto, por un lado, de esas mismas observaciones, pero a la vez previa a ellas y que por tanto las canaliza o reconstruye de alguna manera. En resumen, que la meta evolutiva del realismo como equivalente gráfico al periodo de las operaciones formales no tiene su origen únicamente en la observación, sino también en alguna teoría sobre el desarrollo cognitivo y en las ideas acerca del arte, y que finalmente, vemos lo que nuestras estructuras nos permiten o, como dice F. Hernández, «sólo vemos lo que nuestra mente nos permite ver».<sup>2</sup> Y hoy sabemos, con mucha más seguridad que hace unas décadas, que en el campo

---

<sup>2</sup> HERNÁNDEZ, F., *Educación y cultura visual*, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla, 1997, p. 123.

artístico ese realismo no es, ni mucho menos, el máximo escalón en que el arte se mueve, menos aún si nos referimos al arte de nuestra época o próximo a ella. Así que, quizás sea tiempo de replantearse el modelo y repensar las características de ese último periodo de la evolución gráfica y, desde ese replanteamiento, volver a realizar las observaciones pertinentes sobre la práctica.

Más aún, la descripción de Piaget acerca del periodo de las operaciones formales presta mucha atención al tipo de relación que establece el individuo con la realidad:

«(...) a partir de los once o los doce años el pensamiento formal se hace posible, justamente, o sea que *las operaciones lógicas empiezan a ser traspuestas del plano de la manipulación concreta al de las meras ideas*, expresadas en cualquier tipo de lenguaje (el lenguaje de las palabras o el de los símbolos matemáticos, etc.), pero *sin el apoyo de la percepción, de la experiencia, ni siquiera de la creencia*. (...) El pensamiento formal es, por tanto, hipotético-deductivo, o sea, es capaz de deducir las conclusiones que deben extraerse de simples hipótesis y *no únicamente de una observación real*. Sus conclusiones son incluso válidas *independientemente de su autenticidad* y es por ello que esta forma de pensamiento representa una dificultad y un esfuerzo mental mucho mayores que el pensamiento concreto»<sup>3</sup>.

O más adelante:

«A los once o doce años, cuando se ha iniciado este pensamiento formal, es posible la construcción de sistemas que caracterizan a la adolescencia: las operaciones formales facilitan, efectivamente, al pensamiento un poder totalmente nuevo, que equivale a *destigarlo y liberarlo de lo real para permitirle trazar a su antojo reflexiones y teorías*»<sup>4</sup>.

Por tanto, si nos inspiramos en este tipo de ideas para realizar la subsiguiente transposición al ámbito del desarrollo evolutivo en el lenguaje plástico infantil, parece que el equivalente al pensamiento formal no debería ser tanto el tipo de pensamiento que da como resultado gráfico una imitación fiel de la apariencia de las cosas contempladas desde un mismo punto de vista, o el intento de esa imitación, un modo de realización muy *anclado en lo real observable*, sino otro tipo de pensamiento que dé como resultado, además o aparte

---

<sup>3</sup> PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*, Barral, Barcelona, 1976, p. 85 (publicado originalmente en francés en 1964). La cursiva es mía.

<sup>4</sup> PIAGET, J., op. cit., p. 86. La cursiva es mía.

de lo anterior, múltiples operaciones de transformación de esa realidad observada o no, operaciones en mucha mayor medida *desligadas y liberadas de la necesidad de imitar la apariencia*. Y que claramente se descubren, no sólo pero sí especialmente manifiestas, en el arte desarrollado a lo largo del siglo XX, en sus múltiples líneas de trabajo y de actuación sobre lo real así como sobre el propio lenguaje y los instrumentos artísticos.

Al fin y al cabo, intentar imitar la realidad tal como se nos presenta mirada desde un único lugar no parece ser, si uno se detiene a pensarlo, el equivalente a las operaciones mentales típicas de este estadio. Más bien parece que lo que ha debido ocurrir es que la imitación realista se ha considerado —y en muchos ámbitos no especializados hoy se sigue considerando— como la más alta forma de arte, la más difícil, la que requiere más destreza y conocimiento del oficio, el más alto nivel de la práctica artística, por tanto, la que corresponde situar en la cumbre del desarrollo evolutivo en el campo gráfico. Y así colocada en ese punto final del modelo evolutivo, se convierte en el punto de referencia para valorar la práctica real de los individuos que se acercan por edad a ese periodo, y que a su vez están bastante convencidos del mayor valor de ese realismo visual sobre otras formas de expresión. En otras palabras, —y aunque quizás resulten un tanto aventuradas todas estas afirmaciones, pero quiero pensar en voz alta— que las ideas acerca de la superioridad o el mayor valor de ese tipo de realización artística pueden ser las que han determinado esta situación, que tiende a demostrarse y repetirse a sí misma en la práctica.

Pero sin necesidad de mirar más atrás, el camino del arte en este siglo nos demuestra la parcialidad de estas concepciones, bastante alejadas de la práctica real. ¿Por qué tendría que ser necesariamente ese realismo visual el escalón evolutivo gráfico más elevado o final cuando la mayor parte del arte de este siglo, el que nos rodea y constituye nuestro entorno artístico más inmediato, se empeña en mostrarnos, una y otra vez, otras vías, otras posibilidades? Tenemos ya a nuestras espaldas un siglo de experiencias artísticas en muchas direcciones diferentes. Direcciones de trabajo artístico que quizás, con mucha más propiedad que ese realismo, pueden aspirar a ser catalogadas como equivalentes en el campo plástico del tipo de pensamiento que se inicia en el periodo de las operaciones formales.

En alguna ocasión, se han establecido interesantes paralelismos visuales entre el arte del siglo XX y los productos gráficos típicos de la infancia, haciendo evidente la proximidad entre ambos. Paralelismos que a veces se han podido interpretar como muestra de la evolución que habría seguido el arte del siglo XX desde un realismo «adulto» a posiciones cada vez más próximas a las realizaciones gráficas infantiles, recorriendo un camino inverso al que traza el desarrollo del lenguaje plástico infantil desde los garabatos determinados por

la actividad sensoriomotora al realismo final <sup>5</sup>. Lejos de entender esta proximidad en tal sentido, podríamos considerar esa evolución en el arte del siglo XX como sucesivos y múltiples pasos desde un realismo sujeto a la imitación de la apariencia a otro tipo de estrategias de representación que implican cada vez nuevos modos de pensamiento, nuevas y más complejas operaciones mentales para aprehender aspectos significativos de esa realidad y reconstruirla en nuevas manifestaciones plásticas, en un proceso de búsqueda y experimentación constante poniendo en juego un pensamiento cada vez más complejo. Su parecido formal con las realizaciones infantiles provendría, entonces, no de una vuelta atrás a partir de un realismo superior a todo lo demás e imposible de rebasar una vez dominado, sino de sucesivos pasos hacia delante apartándose cada vez más de las limitaciones de ese realismo, y por tanto dejando ver nuevamente una cierta proximidad formal con otras soluciones típicas de la infancia, cuando aún no había hecho su entrada la obsesión por la imitación visual. La trayectoria del arte del siglo XX no trazaría un recorrido de regreso a la infancia desde un realismo final, con lo que éste seguiría entronizado en su lugar predominante, sino un viaje aún más allá. La aparente proximidad de muchas manifestaciones artísticas, según avanza el siglo, a las realizaciones plásticas de los niños, no indicaría un camino de retroceso desde la cima del realismo nuevamente hacia abajo, por describirlo de forma gráfica, sino un despegue desde ese realismo hacia modos de pensar más independientes de la atadura a la apariencia, hacia operaciones mentales más complejas, hacia nuevas cimas.

Eso sí, la evidente proximidad plástica de muchas de estas realizaciones en el ámbito del arte a las imágenes elaboradas por los niños, especialmente antes de que éstos lleguen al periodo crítico de la preadolescencia, proporcionan una serie de conexiones, de puentes, que podrían ser mucho más aprovechados para abrir a esos niños y a los que ya casi no lo son las puertas hacia otros modos de expresión y conocimiento artísticos, en donde ya no estarían tan limitados por la falta de destreza para el trabajo realista, con el abandono consiguiente del dibujo y lo que lo rodea, o por la finalidad última de imitar visualmente una realidad, sino que podrían explorar todo un campo ilimitado de nuevas formas de expresión, pensamiento, representación, reelaboración de esa realidad, posibilitando además el desarrollo de las más altas capacidades cognitivas del individuo adulto o en proceso de serlo. En este sentido, el arte del siglo XX puede ayudar a orientar acerca de cómo son esas formas de expresión artística que se apartan de un realismo entendido como la imitación de la apariencia de las cosas, y de canalizar en el ámbito artístico las nuevas potencialidades cogniti-

---

<sup>5</sup> Tal como sostiene Eugenio ESTRADA DÍEZ en *Génesis y evolución del lenguaje plástico de los niños*, Mira, Zaragoza, 1991, pp. 249-252.



vas del preadolescente y adolescente hacia terrenos en los que el éxito o el fracaso no dependen tanto de la destreza manual.

Una vez planteado que la imitación fiel de la apariencia visual de las cosas no tiene por qué ser el máximo logro del dibujo infantil en su evolución —de hecho, y en cualquier caso, no lo es, pues ya se ha repetido que para muchos es el máximo obstáculo y el motivo de abandono de otras soluciones mucho más sugerentes— miremos hacia las manifestaciones del dibujo del niño a edades previas a la del énfasis en el realismo, esto es, aproximadamente entre los cuatro y los nueve o incluso los doce años, que constituyen un apasionante universo de solución original y creativa de problemas que habría que potenciar en cuanto que denotan un importante esfuerzo de percepción, de reflexión, de elaboración de las experiencias cotidianas, de expresión, de imaginación, de relación, de razonamiento. Eso sí, un tipo de razonamiento que se aparta del pensamiento lógico adulto pero que no tiene nada que ver con el absurdo, el error o la carencia de sentido. Un universo de hallazgos creativos que, además, guarda mucha relación con muchas de las imágenes del arte del siglo XX, de un arte que no pretende imitar la apariencia de las cosas sino conocer, estudiar, penetrar, profundizar en su naturaleza, sus relaciones, sus diferentes significados, su poder de simbolización, su poder de evocación... Mirando las imágenes del arte de este siglo, especialmente las primeras vanguardias, y las del dibujo infantil, encontramos, efectivamente, una gran proximidad en muchos casos, ya desde los primeros garabatos sin intención representativa hasta la lógica ilógica que preside la creación por el niño en años posteriores de, por ejemplo, figuras transparentes o de personajes que parecen mirados desde puntos de vista distintos y simultáneos. Proximidad que, como se ha dicho, se interpreta aquí no como una vuelta atrás, sino como un puente de conexión entre dos ámbitos que no toman el propósito de imitar la apariencia de las cosas desde un único punto de vista como el referente principal para su preocupación, su interés y su modo de hacer.

Vemos garabatos de todo tipo en los dibujos de niños de dos o tres años, o combinaciones de garabatos y esquemas de figuras muy rudimentarias desde el punto de vista formal, y también los encontramos en obras como las de Cy Twombly, Jackson Pollock, Kandinsky, Joan Miró... Vemos un libre uso del color, dedicado a una finalidad expresiva o emocional en lugar de a reflejar las tonalidades acostumbradas de los objetos en obras de Dubuffet, Matisse, Kandinsky o los expresionistas alemanes... igual que en muchos trabajos plásticos de los niños. Nos encontramos en los dibujos infantiles con exageraciones de tamaño en las figuras realizadas o en partes significativas de ellas que están directamente implicadas en el desarrollo de una acción o que tienen una mayor carga significativa y nos encontramos esos mismos tratamientos en las

obras de A.R. Penck o Picasso o muchos otros. Los abatimientos de planos, representando los objetos o figuras desde varios puntos de vista simultáneos para recoger en la imagen la mayor información posible de toda la riqueza de la experiencia, son típicos de la expresión artística infantil a ciertas edades y también aparecen en las obras de Dubuffet, Juan Gris, Braque... Figuras dobles en las que conviven varios puntos de vista, combinando elementos frontales con otros vistos de perfil, como en muchas de las cabezas o cuerpos pintados por Picasso... Esquemas de figuras humanas dibujadas por niños, que evidencian representar un modelo interno <sup>6</sup>, una síntesis de lo que se sabe y lo que es significativo para uno y no una mera copia de la realidad visual, muy próximas a muchas figuras de Paul Klee, W. de Kooning, Giacometti... Transparencias o, lo que se ha denominado en el caso del dibujo infantil como «visión de rayos X», dibujando a la vez lo que se ve y lo que no se ve pero se sabe que está y que es fundamental para condensar en el dibujo la experiencia completa, como en Marc Chagall... <sup>7</sup>.

De esta forma, transitando este puente entre el niño y el artista, tanto los dibujos infantiles como gran parte del arte del siglo XX nos muestran que siempre hay otras formas de mirar las cosas, de pensarlas, aprehenderlas, ponerlas en relación, conocerlas, experimentarlas. Que construimos nuestra realidad de ciertas maneras y que hay muchas formas posibles para construirla. Que no todo es una imitación de la apariencia visual y que ni siquiera tiene por qué ser demasiado veraz. Que en visiones aparentemente absurdas o extrañas puede haber una gran parte de sentido, que aspectos importantes de la realidad pueden pasar desapercibidos si no se ponen en funcionamiento todas las potencialidades de nuestro pensamiento. Ni esta forma de pensar y de trabajar plásticamente debería desaparecer tras ser considerado por los propios niños como errores infantiles, ni el realismo imitativo y su destreza necesaria deberían ser el paso siguiente y definitivo a dar en la evolución gráfica, para perder en adelante la capacidad de andar, o al menos no debería ser el único y más valorado. Menos aún si estamos tratando con una realidad que hoy sabemos que tampoco es única y que ni siquiera es estable, sino múltiple, cambiante y en permanente proceso de reconstrucción.

Por tanto, podríamos pensar otro final para la aventura de la evolución del lenguaje plástico infantil, un final menos dramático, que acabe mejor. Deberíamos potenciar estas otras manifestaciones del lenguaje plástico infantil

---

<sup>6</sup> Según la terminología y el concepto elaborados por G.H. LUQUET, *El dibujo infantil*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona, 1978 (publicado originalmente en francés en 1927).

<sup>7</sup> Eugenio ESTRADA DÍEZ estudia con profundidad este tema en su tesis doctoral, *La expresión plástica infantil y el arte contemporáneo*, Ed. de la Universidad Complutense, Madrid, 1988.

para que no se pierdan con los años, para que no sean desechadas al poco tiempo como errores o equivocaciones por los propios niños, para que todos puedan seguir aventurándose en ese mundo de la imagen sin sentirse limitados por su incapacidad de realizar virtuosismos realistas, para que la actividad artística o creadora, junto con todas las potencialidades de pensamiento que implica, no pase al baúl de los recuerdos según el niño crece. Y a la vez, impulsar y hacer más cercanas otras formas de expresión y pensamiento artísticos no tan limitadas por la destreza manual sino apoyadas en las posibilidades de un pensamiento cada vez más complejo, no tan sujetas a la imitación fija de una realidad siempre cambiante, sino abiertas a la exploración de nuevas formas de expresión, representación y reelaboración de esa misma realidad. Y para ello, dada su proximidad, la utilización en el proceso educativo de imágenes y formas de hacer y pensar del arte del siglo XX debería prestar una ayuda inestimable, porque además de constituir un valioso puente con la infancia que todos hemos vivido, son las imágenes de nuestro entorno, el que nos ha tocado vivir.