

INTRODUCCIÓN A LA SEMIOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN I

José Miguel Castro

PROF. UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

TALLERES DE EXPRESIÓN DE BILBAO

Quince años llevaba trabajando, como especialista, en el campo de la expresión y recogiendo casi todo lo difundido desde la pedagogía, la psicología y el arte, acerca del dibujo de los niños, cuando tuve mi primer encuentro con Arno Stern.

Pude comprender entonces que, lo que yo creía saber, estaba condicionado por supuestos jamás cuestionados; pues siempre se había relacionado el dibujo infantil con el arte y la comunicación.

Por azar, Arno Stern había podido observar sin prejuicios y había hecho posible que se desencadenase el auténtico proceso de la expresión al liberarlo de la comunicación. Había encontrado el origen, la evolución y las leyes internas que lo rigen y descubierto un código universal y necesidades de expresión que hasta entonces no habían podido manifestarse de forma elaborada.

Años más tarde, he podido constatar que esas mismas leyes rigen en otros medios de expresión, la arcilla y el volumen, el cuerpo y el movimiento y que en ellos aparece también el mismo código universal descubierto por Arno Stern en la pintura.

Muy pronto, puede que de forma accidental, el gesto de la mano deja su huella sobre una superficie: el dedo en el vaho de un espejo, o con la cuchara, abriendo un surco en la papilla. Con ello se obtiene un placer inesperado, que suscita el deseo de volver a hacerlo. La comprobación de que se puede realizar otra vez proporciona más placer y aumenta el deseo de seguir repitiéndolo.

De la misma manera, hace miles de años, esto pudo ocurrir en las paredes húmedas de arcilla blanda de alguna cueva; o con un trozo de carbón sobre una roca. Pero sólo de forma eventual. Hoy, sin embargo, los niños tienen papel y lápiz casi siempre a su alcance, y ya desde muy pequeños descubren todos la posibilidad de trazar y el placer que esto les proporciona.

Comienzan así, llenos de alegría, atención y esfuerzo, este juego, que se va a intensificar poco a poco y prolongarse durante cierto tiempo.

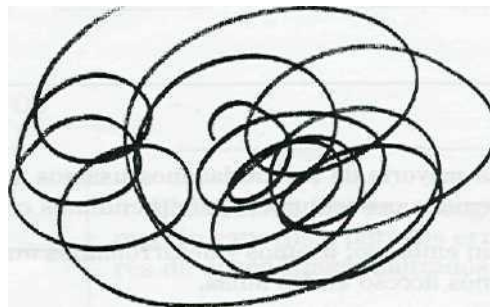
Algunos padres y educadores asistirán emocionados a estas primeras manifestaciones gráficas de sus hijos o alumnos, desconocedores quizás de que dan los primeros pasos en una andadura transcendente y compleja, que podría extenderse a lo largo de toda su vida y que, sin embargo, está prácticamente condenada al fracaso. Y esto debido, precisamente, a su intervención, tan desacertada como cargada de buenas intenciones.

Casi todos los niños se inician en este proceso con auténtica pasión. Una misma y profunda necesidad les lleva a trazar ineludiblemente.

LOS ORÍGENES DE LA EXPRESIÓN

Sus primeros gestos son deudores de sus limitaciones motrices: un giro, rápido, que puede desplazarse en el espacio, gobernado desde el hombro, el codo o la muñeca. Este movimiento, que se repite y superpone, es lo que puede hacer un niño pequeño. Esto coincide con lo que quiere hacer en ese momento y a la vez es, exactamente, lo que necesita hacer.

El trazo que resulta de todo ello es el *torbellino*. (1)



Este equilibrio entre lo que puede, quiere y necesita, le permite combinar en una misma tarea esfuerzo y placer; dedicarse a ella cientos de veces, sin disminuir un ápice su enorme entusiasmo; mostrarse decidido, perseverante y

(1) Arno Stern, abandonó el término "garabatos", que alude a algo mal hecho, y es revelador de la desconsideración hacia esta actividad infantil en sus orígenes. Creó un neologismo de difícil traducción "giroulis", (de "giration" = giro, y "rouler" = rodar) que define, sin connotaciones peyorativas, perfectamente, el trazo del que tratamos.

(Nota de la Redacción)

Inauguramos esta sección como medio para potenciar el debate entre profesionales, a partir de los artículos que se publican en *Comunidad Educativa*. Nuestra intención es establecer un diálogo que permita exponer las diferentes ideas y planteamientos con que cada especialista se enfrenta a un campo determinado.

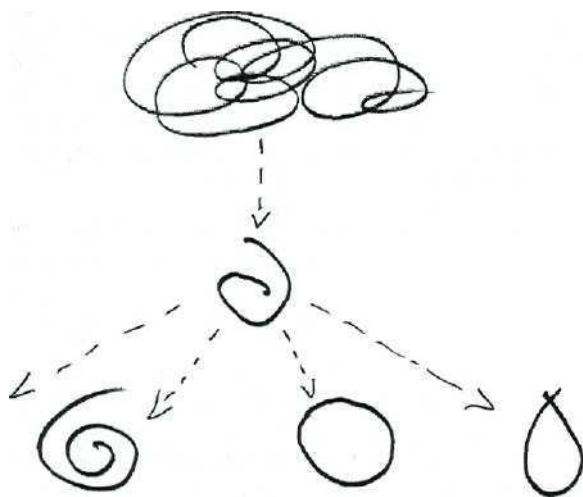
El artículo que este mes presentamos nos ha llegado como reacción al escrito por María Caparros y Michéle Berger: "El dibujo del niño", publicado en la sección *Escuela de Padres*, en el nº 233 (mayo, 1996). Sin hacer una crítica expresa a este artículo, el autor propone una visión totalmente diferente, e incluso a veces, contraria a la anterior. J. M. Castro considera superadas las tesis indicadas en el primer artículo, basándose en los últimos estudios y el trabajo conjunto con A. Stern.

seguro; y llevar al límite de sus posibilidades esa mano que sabe dibujar y que de forma progresiva irá ampliando su repertorio de gestos, de movimientos y de trazos.

Poco a poco, después de muchas repeticiones necesarias, el vertiginoso movimiento inicial se va a ir ralentizando. El torbellino, como una madeja al desenredarse, se abre. Y en él aparece, como surgiendo de un proceso de condensación, un trazo que se asemeja a un *gancho*.



Este movimiento de giro, ahora lento y aislado, que da origen al gancho puede evolucionar en distintas direcciones, estirándose y dando lugar a un trazo recto, o enrollándose sobre sí mismo. También puede girar buscando su punto de partida y cerrarse, dando nacimiento, así, a una primera figura: la *figura redonda*. Si el cruce con el punto de partida del trazo forma un ángulo, entonces, lo que deriva del gancho será la figura llamada *gota*.



Pero dejemos de momento esta línea evolutiva y demos unos pasos hacia atrás, al origen mismo del trazo.

Algunos autores habían descrito el torbellino como el origen del dibujo infantil, aunque con otro nombre y no viendo en él, sino desorden.

Arno Stern se dio cuenta que no era posible encontrar explicación así a toda la evolución posterior del trazo. Su observación le llevó pronto a comprobar que ese origen no era el único. Existía un doble origen: el *punteado*.

A veces se oye, cuando se está haciendo, aún antes de poderlo ver, al impactar rítmicamente la punta de un rotula-

dor o lapicero sobre un papel. Esta especie de sembrado de puntos se esparce por todo el espacio disponible, en un claro intento de abarcarlo, y suele aparecer asociado al torbellino.

Torbellino y punteado aparecen pues, en el origen de una evolución programada, que se desencadena inevitablemente en cada persona.

Del punteado surgirá más tarde, en un acto de afirmación y síntesis, un trazo recto, generalmente *vertical*, después *horizontal* y posteriormente, yuxtaponiendo ambos, en *ángulo*.

-y



Las hasta aquí descritas son *manifestaciones gráficas arcaicas* de la formulación.

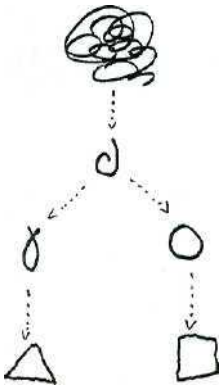


o-6



Cuando las limitaciones motrices de los niños ya no son tan grandes, van a seguir combinando los trazos, que ya pueden hacer con gran precisión, de distintas maneras. Yuxtaponiéndolos, incluyendo unos en otros, también integrándolos, y como producto de todas estas operaciones, aparecen *las figuras primarias*.

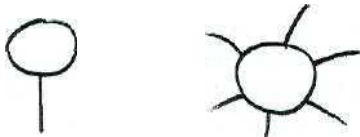
Desde la forma de *gota*, han podido llegar al *triángulo*, y desde el ángulo o la forma redonda al *cuadrado*.



El trazo vertical se puede asociar con el horizontal, cruzándose de diversas maneras, dando origen a la *cruz*, la *espi- na*, el *peine* y la *escala*.



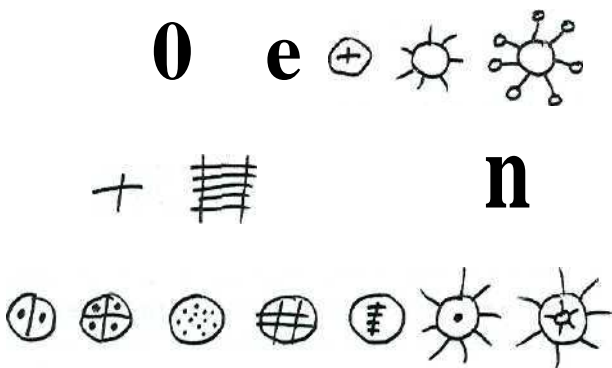
La figura redonda puede asociarse a un trazo vertical o a varios, dando lugar a la figura redonda con trazos radiales. La *figura radial*.



Y también puede incluir en su interior otras figuras.



He aquí las *figuras primarias*:



UNA EMISIÓN NECESARIA SIN DESTINATARIO

Hay una especie de lógica interna en la aparición de las figuras primarias, del mismo tipo que aquella que permite a un niño llegar a andar.

Ve a los adultos moverse a su alrededor; lo pueden hacer de pie, y rápidamente, alcanzar cosas a las que él no llega, subir y bajar escaleras, abrir y cerrar puertas, entrar y salir. El va a desear moverse y alcanzarlo todo, pero la evolución que le va a llevar a caminar sobre sus piernas no depende de su deseo, sino del programa que quizás este pone en marcha.

No piensa cómo desplazarse, ni planifica cualesquiera de las fases previas al andar. Sabe qué hacer en cada momento sin necesidad de preguntarse o reflexionar sobre ello.

Levanta primero un poco la cabeza, hasta poder llegar a mantenerla por encima de sus hombros. Después se incorpora, poco a poco, hasta llegar a sentarse, y más adelante se desplaza a rastras o lateralmente. Anda a gatas y al cabo de varios meses se sostiene erguido sobre las piernas, para terminar desplazándose en primer lugar con apoyos y frecuentes caídas y luego con total seguridad.

Es la lógica de una evolución que deriva de un programa genético. Una evolución que es similar para todo el género humano. Universal, por tanto, en cuanto que posee el mismo programa genético.

Esta evolución no depende del deseo o de la voluntad.

Ninguna reflexión precede a la aparición de las manifestaciones arcaicas o a las figuras primarias. Estas se imponen a la mano del que traza, independientemente de su raza, medio cultural, económico o climático. Y así como todos tenemos dos piernas, dos brazos, dos orejas, nariz y boca y somos diferentes, *todos los niños trazan las mismas figuras primarias, con las que pueden hacer diferentes combinaciones.*

Trazan según una ley interna, que no depende del exterior, de lo observado, de un modelo determinado, de la naturaleza, o de lo que les impresiona, de las emociones, los pensamientos o cualquier otro ejercicio de reflexión.

No existe deseo de representación alguna en un niño que dibuja un torbellino o un gancho. Cuando un niño pinta estas o las figuras primarias, peine, espina o escala, no está intentando reproducir ni representar estos objetos. Arno Stern les da este nombre, pero podía haberlas numerado o registrado bajo otras denominaciones.

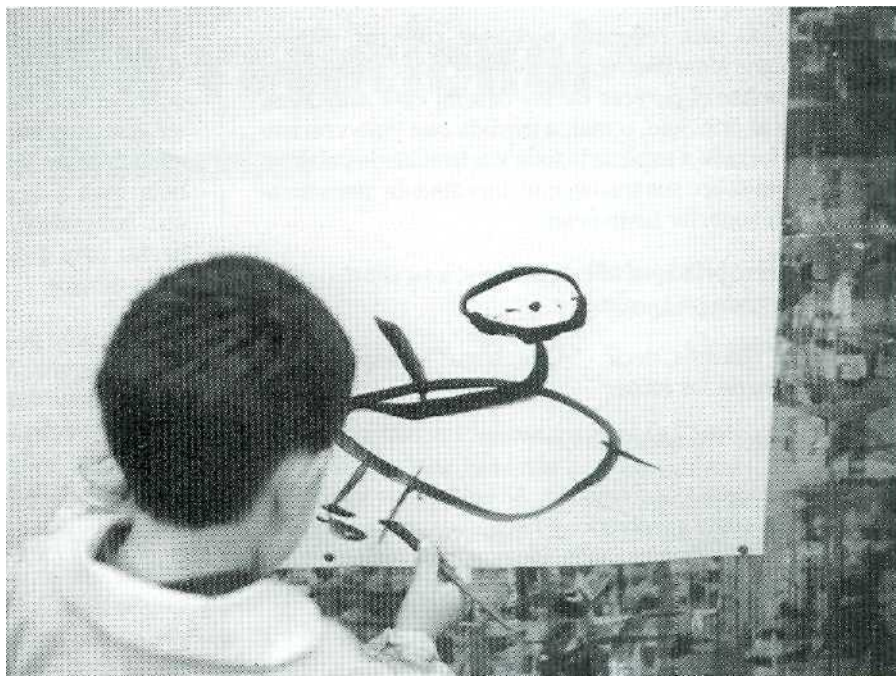
Y lo mismo sucede si traza en ese momento una figura redonda, combinándola con varios trazos rectos, que parten de ella como radios. No está representando el sol. No tiene ningún propósito de hacerlo. Esta figura primaria, que llamamos radial, no tiene su origen en ninguna impresión del exterior. Procede de un lugar que esta más allá de la razón. Y la mano que la traza obedece a una profunda y perentoria necesidad interna. Se trata de una emisión necesaria, pero que no está destinada a nadie. Ninguna intención existe de comunicar algo a alguien. Ningún mensaje contiene y no precisa por tanto de receptor alguno.

Se puede objetar que la experiencia de la mayoría de los educadores contradice las negaciones precedentes. Los

niños muestran sus dibujos a los adultos que les son cercanos, y les dan todo tipo de explicaciones sobre ellos. Se podría, concluir por tanto, que dibujan para los demás, para comunicarse, en definitiva.

Pero no hay que engañarse. Los niños que hacen tal cosa están condicionados. No proceden libremente. ¡Y cómo podrían hacerlo si son escolares!

Todo su trabajo debe ser supervisado, evaluado y muchas veces corregido. Cuando terminan su tarea, deben dirigirse a su maestra para que compruebe si está efectivamente terminado el ejercicio y les dé su visto bueno. Y puede estar bien o mal realizado, de vez en cuando hay que repetirlo, se les piden explicaciones y hablan de ello. ¡Cómo no van a hacer lo mismo con sus dibujos!



UN PROCESO NATURAL INTERRUMPIDO

Esto suele comenzar muy pronto. Un niño pequeño hace un torbellino. Su abuelo lo ve silencioso, ocupado, absorto, se acerca y le dice: "¡Qué bonito! ¿Qué es lo que quieres hacer?" Su nieto queda confundido. No sabe qué contestar. Más tarde, ya no dudará, porque va a aprender pronto a responder lo que esperan oír los adultos. Ninguna intención dictaba su trazo, sólo el placer de ejecutarlo. Ninguna representación intentaba, ningún mensaje estaba siendo gestado.

*trazan según una ley
interna, que no depende
del exterior, de lo observado,
de los pensamientos*^y*

Pero también se le hubiera generado confusión si se le hubiese preguntado "¿Por qué no lo haces rojo?" En vez de negro, o cualquiera de las preguntas que sólo se les ocurren a los que lo ignoran todo al respecto.

Así que, apartado de su quehacer, un instante después, encuentra la respuesta en lo primero que se le ocurre. Algo que asocia, descubre o ve en ese momento: un bosque, al recordar el cuento que le narraron la noche pasada, una señora despeinada, al fijarse en los cabellos revueltos de su abuelo, que acaba de levantarse de la cama, o una batalla. Entonces, siguen otras preguntas, bienintencionadas. "¿Dónde están los animales de este bosque?", "Detrás de los árboles". O "¿La cara de la señora?", "Esta tapada". "¿Y los soldados de esta batalla?" "Se han ido".

El adulto imagina que ayuda así a reflexionar al niño sobre su dibujo, sobre lo que supone que son sus carencias y que le da la oportunidad de completarlo y enriquecerlo con ideas que presumiblemente no se le habrían ocurrido y también ¡cómo no! de ampliar sus conocimientos.

Le es difícil comprender que el deseo de ayudar a perfeccionar su dibujo a un niño, proviene de la consideración de que un niño es incapaz de aprender por sí mismo, del desconocimiento de su proceso natural de aprendizaje y del papel que debe jugar en él un adulto.

No se da cuenta que interviene en la dirección de su propio pensamiento e interés, extraños a los del niño, y que forzarle a recorrer ese camino no es hacerle avanzar, sino apartarle del suyo propio, interrumpirle su pensamiento, distraerle de sus intereses y necesidades, desorientarle y hacerle sentirse perdido e inseguro.

Y he aquí que intenta enseñarle. Le coge el papel y el bolígrafo y diciéndole. "No, así no se hace, mira". Le dibuja un caballo, la cara de una señora, o un personaje con una espada en la mano y se lo ofrece como un modelo. El modelo de alguien que, interrogado por otro adulto, negaría saber dibujar.

Ahora este niño probablemente quiera hacer algo que ni puede ni necesita. El equilibrio está roto. Su seguridad perdida. Con el tiempo se irán acumulando abrumadoras canti-

dades de fichas para rellenar, completar, colorear, dibujos impuestos, sugeridos, ilustraciones, copias y de todo ello tendrá que escuchar el parecer de los demás: está muy bien, casi siempre al principio, o mal, a medida que vaya creciendo. Siempre forzado a explicarlo todo y acumulando palabras y más palabras sobre sus trazos, que durante muy poco tiempo más, van a soportar tanto peso.

Preguntará al principio, si está bien así, a su abuelo o a su maestra, buscando su aprobación.

Luego le oiremos decir: "¿Qué hago?" Desposeído y dependiente ya de los otros.

Y finalmente: "Yo no sé dibujar".

Ya es un escolar condicionado. Ahora, creado el problema, buscamos cómo resolverlo, y decidimos que es preciso motivarle. Más preguntas, más ideas y más palabras, se cebarán sobre él, hasta el atiborramiento y el definitivo abandono del dibujo.

Pero podía haber sido de otra manera.

Un niño pequeño traza un torbellino. La mesa sobre la que dibuja es demasiado alta para su estatura, su barbilla se apoya en el borde y sus brazos están prácticamente horizontales desde sus hombros. Todo lo cual le hace tener una posición forzada e incómoda. Su abuelo lo ve, silencioso, ocupado, absorto e incomodo y se acerca. Toma un par de cojines de la butaca más próxima y se los coloca en la silla elevándole un poco y le comenta "Así estarás mejor". Su nieto son-

ríe y en la nueva posición, más cómodo, se relaja y sigue dibujando. Pero su mano permanece fuertemente cerrada sobre el bolígrafo que utiliza, así que su abuelo se la afloja suavemente, sin quitárselo de la mano. Un poco más tarde exclama: "He terminado". Entonces, el abuelo le ofrece otra hoja, blanca, de papel. Y toma la que le entrega el nieto. Coge otro bolígrafo y le pone por detrás la fecha, como siempre ha hecho, para guardársela ordenada en la carpeta que destina a sus dibujos.

Este niño pequeño sigue trazando torbellinos, silencioso, feliz y seguro. Nada le distrae de su trabajo. No hay preguntas absurdas ni necesidad alguna de explicaciones de ningún tipo. Se siente querido y sabe que su juego es considerado con seriedad por su abuelo, que le procurará lo necesario para realizarlo en las mejores condiciones.

Seguirá dibujando. Pedirá que le coloquen cojines en la silla, antes de empezar. Aparecerán otras necesidades, quízás. Su torbellino, a veces es tan rápido que se sale del papel y mancha la mesa. Como otras veces, su abuelo se lo limpiará con un trapo, para que no se ensucie la mano y no pase lo mismo también con la hoja. Su carpeta se irá hinchando y su torbellino derivará en ganchos. Después aparecerán otras figuras: redondas, trazos rectos, triángulos...

Dibujará por placer y este irá aumentando. Siempre sabe dibujar y no precisa de motivación alguna. Un adulto está acompañándole, no para hacerle sentir su superioridad y debilitarle, sino para asistirle y permitirle crecer seguro, fuerte y libre. ¿No es esto suficientemente importante?

ARTE Y COMUNICACIÓN

El arte es comunicación. El artista quiere transmitir su mensaje, comunicarse a través de su obra: ser aceptado por la sociedad o la persona amada, por el mercado o una minoría selecta, o por la historia, escandalizar, contestar, provocar... Por ello, reflexiona sobre la mejor manera de hacerlo, con las herramientas que posee: la línea, el color, la textura, la composición. Estudia, proyecta, esboza, corrige y ensaya.

Sin embargo, cuando un niño pinta, ninguna reflexión le lleva a disponer las líneas o el color sobre la superficie del papel. Su deseo es dibujar, pero el trazo del dibujo que resulta no es dictado por ese deseo, sino por una necesidad de otro orden, que no procede de la voluntad y está más allá de la intención, en la *memoria orgánica*.

Una emisión que no se dirige a los demás no es arte. Y el rastro de esa emisión, registrado en un papel, no constituye una obra de arte.

No hay obra aquí, ni puede por tanto, incluirse el dibujo infantil dentro de un apartado o tendencia del arte. Tampoco es el dibujo de los niños el origen del arte ni, como se ha pretendido, una manifestación primitiva del mismo, o una etapa en el camino que conduce a aquel.

Sencillamente, el mal llamado "Arte infantil" no existe.

Se trata, nada más y nada menos, que de un juego.

Los trazos nacen del gesto de la mano que deja su huella sobre una superficie.



INTRODUCCIÓN A LA SEMIOLOGÍA DE LA EXPRESIÓN (2ª parte)

José Miguel Castro

PROF. UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

TALLERES DE EXPRESIÓN DE BILBAO

La Semilogía de la Expresión es una ciencia nueva. El objeto de su estudio son fenómenos, que siempre han existido pero que hasta ahora han sido ignorados y cuyo conocimiento es de tal naturaleza que transforma la mirada sobre el trazo.

El estudio semiológico se interesa en las características universales del hecho de trazar y se abstiene de toda interpretación subjetiva.

La semiología de la Expresión revela una manifestación llamada Formulación, por la cual toda persona está en condiciones de expresar lo que no puede ser expresado de ninguna otra manera.

La Formulación es el conjunto de elementos comprendidos entre el torbellino y las figuras esenciales y las leyes que rigen su evolución. Es un sistema *autónomo*, independiente del arte, de la psicología o de la pedagogía. *Estructurado y coherente*. Se trata de un desarrollo natural y programado con leyes propias. *Universal*. No depende de las influencias del exterior. Cada persona, sean cuales sean sus condiciones sociales, culturales o climáticas, utiliza los mismos trazos.

Los trazos nacen del gesto de la mano, que deja su huella sobre una superficie.

El niño juega con ellos. Los despliega en el espacio disponible, los multiplica, los combina, yuxtaponiéndolos unos a otros, cruzándolos, incluyendo unos en otros. Sin querer aún representar nada.

EL JUEGO CON LAS IMÁGENES

Y en el devenir de este juego apasionante, acontece un día que alguna de las formas trazadas, es asociada, o le recuerda a algún objeto de su interés. Entonces, una figura redonda, trazada sin intención se convierte a sus ojos en una manzana, o una cruz en un avión. El niño invierte los trazos que ha dibujado con la evocación de las cosas que encuentra en su vida y hace nacer así, las imágenes.

Y es, de esta manera, que sobreviene el deseo de representar.

Cuando un niño, al cabo de interminables pruebas y después de una agotadora tarde de compras con su madre, consigue hacerse con la caja de zapatos, que acaba de estrenar, sabe perfectamente lo que se trae entre manos: una caja de cartón.

Podemos verle en el suelo, en un rincón, con algo, que de no ser por su insistencia hubiéramos destinado a la basura. Mete y saca de ella palitos y trapos. La manipula y la mueve en el aire. Hace extraños ruidos con la boca y mantiene diálogos consigo mismo de forma ininteligible. Parece, visto desde fuera, un entretenimiento banal. Pero en el mejor de los casos, no intervenimos, pues no molesta demasiado y tenemos cosas más importantes que hacer, que contemplarle y ver cómo pasa el tiempo.

Pero él no lo está perdiendo.

Con esa caja puede jugar como si se tratase de cualquier otro objeto. Y no necesita, en absoluto, alterar su estructura, ni su apariencia, para que su juego sea completo, tenga todas las opciones posibles y pueda cubrir cualquier contingencia.

LA FORMULACIÓN: UN CÓDIGO UNIVERSAL

Arno Stern quiso saber si todos los niños pintaban lo mismo que en su taller en París, independientemente del medio en que habitaban o si las condiciones externas modificaban la forma de trazar.

Durante una década viajó por el mundo, buscando pueblos cuyas diferencias de vida fueran patentes. Y desarrolló su investigación entre los nómadas del desierto, los pobladores de la selva virgen, los habitantes de la sabana y a dos mil metros de altura entre los pueblos indígenas de los Andes.

En estos lugares, eligió aquellas poblaciones en las que debido a su aislamiento o forma de vida, no existía institución escolar. Algunos de ellos no habían visto nunca lápices y pinceles y nunca habían dibujado.

Su ingente trabajo, carente de toda ayuda, y en las más penosas condiciones que se puedan imaginar, dio como resultado la comprobación de la universalidad de la Formulación, **cuyos** elementos constituyentes aparecían entre estas personas con toda la fuerza y la pureza de las manifestaciones de las personas libres.



Los diminutos seres que introduce en ella, muñecos de plástico o simples trozos de madera, cobran vida y se pueden configurar como audaces marinos. Solamente precisa un ligero balanceo, simulando el efecto de las olas, para evocar el desplazamiento de un navio en alta mar. Puede que una terrible tormenta estalle de pronto. Sopla el viento con enorme violencia, olas gigantescas empujan el barco con sus manos, como si se tratara de un juguete y lo levantan bruscamente a muchos metros de altura, haciéndolo crujir por todas partes y lo hunden después en el abismo, del que ya no saldrán sino gritos de espanto y desesperación de todos los tripulantes.

La tormenta se desvanece tan repentinamente como apareció. Ahora un viejo paño, cuidadosamente plegado, le permite luego acomodarse cálida y confortablemente en la cama a un bebé que lloriquea y protesta al cambiarle los pañales. Se calma al ser atendido con infinita ternura y duerme después, arrullado por cariñosas y dulces palabras.

Un tren puede que requiera un cuerda atada en la caja para tirar de ella. - Sí se consiguen otras cajas atadas entre sí, una detrás de otra, el tren es perfecto.- Una locomotora infatigable: silbato ensordecedor, vapor y zapatazo rítmico en el suelo, lo arrastra de estación en estación, admitiendo y dejando pasajeros, según su destino.

La caja, invertida ahora su posición y sobre la cabeza, da lugar a que surja cualquier personaje, debajo de cualquier sombrero.

Pero puede que la coloque en el suelo, boca abajo, destinada a guarida de animales feroces, que acechan a algún **superviviente** del barco siniestrado unos días o unos minutos antes.

Cuando sabemos que todas estas operaciones y otras muchas más, tienen lugar en el transcurso del juego, no podemos dudar de las capacidades intelectuales de nadie, ni pensar en una ocupación trivial, o en un juego defectuoso, menoscabado o mal hecho, debido a la falta de una fiera o un tren auténticos o un ahogado de verdad. ¿Por qué, entonces, viéndoles dibujar, jugando no con una caja de cartón, sino con figuras redondas, cruces, triángulos o cuadrados, con las que representan todo tipo de objetos, consideramos que su juego es torpe, incompleto y necesitado de correcciones?.

Los niños no quieren, ni necesitan, reproducir, imitar o copiar la realidad, la ficción o los objetos que conocen. Desean representarlos -hacerlos presentes en la imaginación- para poder jugar.

De la misma manera, utilizan los trazos, juegan con ellos y los dotan con la capacidad de evocación de las cosas.

El espacio de papel en el que dibujan es su mundo y su espacio de juego. En él despliegan su pensamiento, sus conocimientos y experiencias, sus deseos y también sus emociones, sus alegrías y sus temores, se proyectan, exploran, descubren, transforman. Y como siempre que juegan, lo hacen en el límite de lo que son y pueden, rompiendo una y otra vez esos límites y creciendo.

*los niños no necesitan
copiar objetos,
los representan desde
su imaginación
para jugar"*

¿Cómo es posible que los adultos quieran corregir este juego, tengan la fatua pretensión de enriquecerlo y lo modifiquen hasta el extremo de llegar a hacerlo desaparecer?

En su juego con la caja no intervenimos porque no lo juzgamos importante. Nadie ve qué sacar en limpio de él. En sus trazos, intervenimos porque suponemos equivocadamente una intención de comunicar y una incapacidad. Decidimos que todo ello debe ser objeto de enseñanza, ignorantes del proceso que está en marcha, de su sentido y transcendencia. Y creemos necesario encaminarlo, dirigirlo hacia el arte, no importa que no se consiga sino destruirlo.

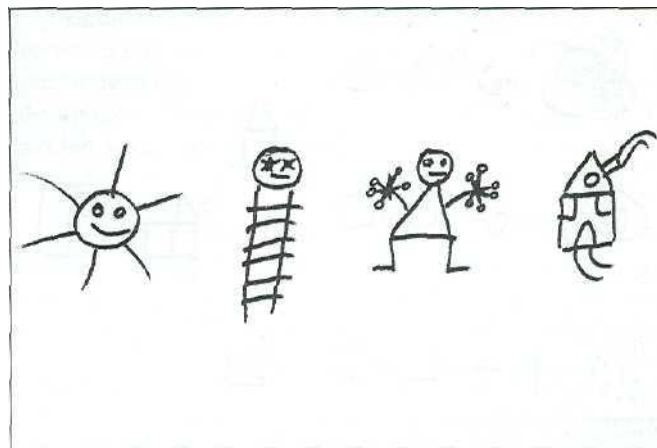
FORMACIÓN DE LOS OBJETOS - IMÁGENES

Las representaciones de los objetos que, en un momento dado de su evolución, puede, desea y necesita hacer, se configuran de una manera muy especial; necesaria para poder contener los trazos, que antes hacían sin intención alguna y necesariamente, por tanto, alejadas del aspecto real de los objetos. El doble mecanismo descubierto por Arno Stern, nos revela la procedencia y formación de los *objetos - imágenes*.

Se trata de la fusión de dos niveles y necesidades de distinta especie y origen. De una parte, lo que proviene de la razón, de la voluntad y del deseo de representar que genera imágenes. Y de otra, lo que procede de más allá de la razón, de la memoria orgánica: los trazos de aparición programada y que ahora encuentran cobijo bajo estas imágenes.

Diferentes formas de proceder son posibles. Puede suceder que el trazo se imponga con la fuerza de una necesidad incontenible e inmediatamente después ese trazo se justifique asociándolo a la representación de un objeto. O puede que sea previa la intención de representar; entonces, siempre claro está, que ningún modelo haya sido impuesto, se elaboran las imágenes de tal manera que éstas se convierten en receptoras de los trazos que se emiten simultánea e involuntariamente.

Así, los objetos-imágenes pueden justificar o esconder los trazos, y la formulación es posible. Los trazos, que aparecían desnudos y sin pretexto alguno como figuras primarias, aparecen ahora disfrazados bajo imágenes.



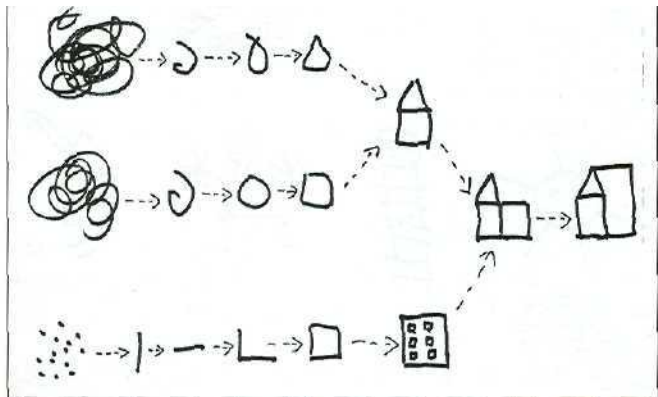
Arno Stern inventarió los objeto-imágenes que los niños hacen y encontró que su número era sorprendentemente reducido. Personajes, animales, plantas, casas, barcos... Y encontró que cada uno de estos objeto- imágenes tenían también una evolución programada.

Como ya sabemos, estas imágenes no proceden, en contra de lo que se ha creído, de la observación del exterior. Y así, por ejemplo, las casas que pintan los niños no quieren ser reproducción de las casas que ven, ni de la casa en la que viven. Esta casa-tipo, tan perseguida y corregida por ignorancia, tiene un origen y evolución conocidos.

Y lo mismo podríamos decir de los personajes, animales, plantas o barcos.

Hay un número reducido de objeto - imágenes y también hay un número reducido de trazos. Y este conjunto de ele-

FORO DE DEBATE



mentos de la Formulación constituye un código que es universal). Todos los niños del mundo pintan las mismas casas, independientemente de su lugar de origen y de la arquitectura local.

La expresión es una necesidad básica. En todo ser humano existe la necesidad de hacer esa emisión, que permite formular sensaciones grabadas en la memoria orgánica.

Este programa presente en todos y grabado desde antes de su nacimiento es el que, al desencadenarse y ponerse en marcha, permite que aparezcan los trazos ordenadamente. No tiene fundamento alguno pensar que hay unas personas más dotadas que otras.

El medio y la educación afectarán de diferente manera y en mayor o menor medida a todos. En la mayoría, este programa queda deteriorado, pudiendo llegar hasta su

completa aniquilación. Algunos conservarán esta capacidad más o menos parasitada y podrán jugar durante un tiempo en ciertas condiciones. Otros, muy pronto dejarán de jugar con las imágenes, secuestradas por la enseñanza y la educación artística.

Estas intervenciones introducen en ellos otro programa de forma brutal; un mensaje grabado a hierro y fuego: "No se me ocurre nada", "No sé dibujar", "No puedo".

*"todos los niños del mundo
pintan las mismas casas,
independientemente
de su lugar de origen y
de la arquitectura local"*

Toda la educación artística se ha basado desde el principio en las tres concepciones erróneas tratadas hasta aquí:

- Desde el primer trazo, todo es para la comunicación.
- Los dibujos de los niños son una etapa en el camino que conduce al arte.
- Algunos están más dotados que otros.

No puede encontrarse una actividad tan extendida, tan intensamente practicada por los niños desde tan pequeños y tan subordinada, supeditada y utilizada como medio para conseguir aprendizajes tan diversos.

Los niños cada vez tienen menos ocasiones de dibujar en un papel blanco libremente, jugando sin finalidad alguna, por placer. Sin temas impuestos o sutilmente sugeridos, sin necesidad de hacer ilustración alguna de lo oído, hablado, leído o estudiado; sin tener que calcar o copiar con o sin cuadrícula; sin tener que rellenar, colorear o hacer un trazado continuo sobre uno discontinuo; sin tener que dar explicaciones y sin tener que preveerlas; sin tener que someterse a las opiniones, comentarios o juicios de los demás; sin necesidad de tener que dibujar a fecha fija para regalo en el día del padre, de la madre o de la abuela, para los niños de otro colegio, con los que hay un intercambio de "correspondencia", para la maestra, para la psicóloga, para la exposición, para el concurso con motivo del día internacional del árbol, de la educación vial, del oso en extinción, contra la droga, el racismo o a favor del reciclaje de basuras.

No hay ocupación que se comience con tanto entusiasmo y fervor y que termine tan malograda y en un fracaso tan estrepitoso y abrumador. Nada tan apasionadamente iniciado y tan masivamente abandonado poco después.

*"los niños cada vez tienen
menos ocasiones
de dibujar en un papel blanco
libremente, jugando sin
finalidad alguna,
por placer"*

Imaginad que la escuela, debido al progresivo adelanto de la edad de escolarización, asumiese e incluyese en su programación los aprendizajes de comer, andar y el de la lengua materna; y que terminado el periodo de escolarización, saliesen casi todos los niños aborreciendo comer, en silla de ruedas y temerosos e incapaces de balbucear apenas palabra alguna y que todo esto lo aceptásemos como algo natural. ¿Cómo la escuela no ha establecido, hace tiempo ya, una relación directa entre el fracaso total en el aprendizaje del dibujo y su pretensión de enseñarlo, su forma de ponerlo en práctica y la manera de utilizarlo abusivamente después?

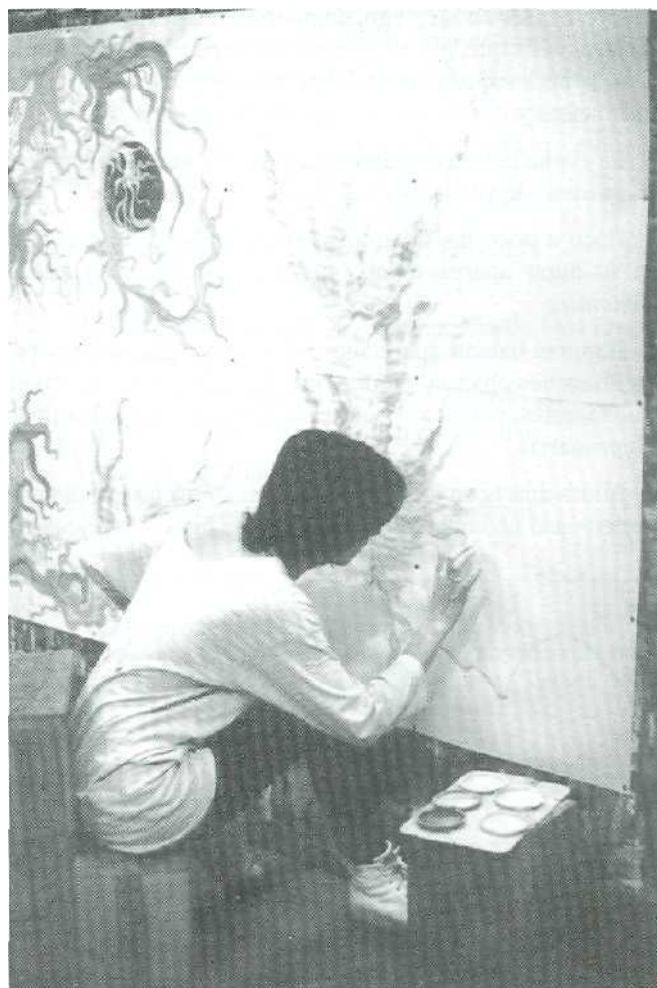
No por maldad, desde luego, sino por puro desconocimiento (pues no hace tanto tiempo que yo mismo practicaba algunas, o casi todas, de las perversas variantes en que se obliga a dibujar).

Algunos autores han difundido una idea hoy plenamente aceptada: el dibujo infantil es un fenómeno con un punto de arranque torpe, una lenta evolución, un estadio de apogeo, "estado de gracia", seguido de una fase de agotamiento con un final previsible, hacia la preadolescencia.

Así pues, dibujar o pintar atendiendo a un impulso inapelable y hacerlo felizmente, sin propósito alguno, con placer, con un ensimismamiento y seriedad excepcionales, jugar y llevar el hecho de ser persona a su más alto rango, ser mujer o hombre plenamente, según ellos, sólo sería posible durante un corto periodo de la vida llamado infancia y solamente unos pocos seres, especialmente dotados por la naturaleza o, quién sabe, inspirados por qué experiencias personalísimas, continuarían este camino: los llamados a ser artistas.

Sin embargo, cuando el juego continúa, lo cual, hasta ahora, solamente es posible en las condiciones de la educación creadora, en el espacio creado por Arno Stern, las imágenes-objeto continúan evolucionando.

Los niños dibujan entonces reiteradamente las cosas que aman y desean evocar fielmente, al mismo tiempo que su conocimiento sobre ellas va creciendo, debido a un interés no agotado y creciente también.





Se combinan entre sí, con algunos otros trazos y esporádicamente con alguna que otra lejana evocación de algún objeto-imagen aislado. Aparecen como una emisión impetuosa y desbordante, manifestación de una fuerza y seguridad adquiridas, incomparables.

UN ESPACIO DE LIBERTAD

La evolución completa que va desde las manifestaciones gráficas arcaicas hasta las figuras esenciales es posible para todos en determinadas condiciones. Estas condiciones fueron creadas por Arno Stern en su taller en París hace ya más de cuarenta años y son el fundamento de

lo que entendemos y practicamos como educación creadora.

Allí creó un lugar al margen de las presiones cotidianas, que en nuestra sociedad desnaturalizan y debilitan a las personas. *Un espacio libre de juicios, de competitividad y consumismo.*

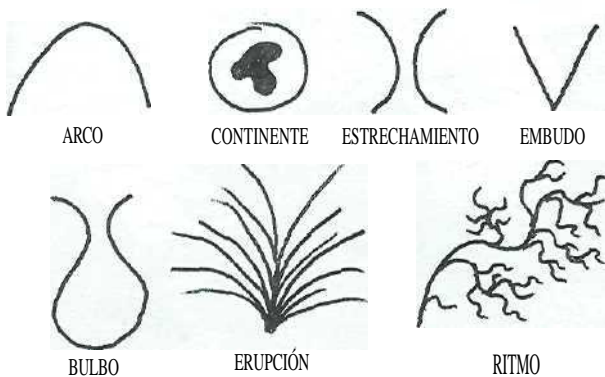
Y así, los escolares van abandonando esta práctica con la sensación de hacerlo mal y sin que les sirva ni para expresarse, ni para comunicarse y por supuesto sin que les aporte placer alguno; los niños, quizás adolescentes ya, que pueden conservar su juego, adquieren una destreza impensable, aquélla que se atribuye a seres excepcionales y no es si no la de los que pueden jugar y escapar por tanto a las enseñanzas y condicionamientos de la escuela.

La evolución no termina aquí, pero los siguientes pasos no pueden ser ya vistos en el hogar o en la escuela.

Poco a poco las imágenes comienzan a debilitarse, y en su lugar aparecen lo que Arno Stern llama *figuras esenciales*.

Algunas habían aparecido como trazos escondidos en las imágenes-objeto y alguna otra la pudimos ver también mucho antes, pero como un trazo desnudo, entre las figuras primarias.

Ahora aparecen de nuevo sin pretextos, con una fuerza e intensidad no conocidas. Son las siete figuras esenciales.



¿Cómo la escuela no ha establecido relación directa entre el fracaso en el aprendizaje del dibujo y su pretensión de enseñarlo?"

En este espacio lo que destaca es la diversidad. En él se reúnen personas de diferentes edades, diferentes formas de pensar y distinta procedencia. Niños, jóvenes y adultos de tres, ocho, quince, treinta, cincuenta o setenta años crean un grupo heterogéneo, en el seno del cual es posible ejercer el derecho a ser uno mismo, sin modelos, afirmarse entre las diferencias de los demás y crecer con el propio espacio, al propio ritmo, con sus intereses propios.

Cuando las personas son agrupadas por edades, sexo, creencias, aptitudes o carencias y se les somete a



un mismo programa de aprendizaje, se les uniformiza. Los niños, organizados en la escuela en grupos pretendidamente homogéneos, se comparan inevitablemente entre sí.

En un grupo heterogéneo las personas, manifiestamente diferentes no se comparan entre sí e inician unas relaciones exentas de competitividad.

Entre ellos no se establece ninguna expectativa ni compostura. Nadie espera nada de nadie, la diferencia se acepta como algo consustancial a cada uno y al grupo y por tanto todos pueden manifestarse como son sin necesidad de fabricarse máscaras e imágenes, que haya que tener que soportar después.

Este grupo es dotado de unas *reglas* que le posibilitan un perpetuo juego. Y el que asiste a este juego y hace que se cumplan las reglas para que nunca deje de serlo es un *educador que asume un rol particular*. Su actitud y formación, el conocimiento profundo de la Formulación, sus elementos, su evolución, sus leyes y mecanismos, le impiden juzgar, extrañarse, reaccionar, asombrarse o sentirse orgulloso de lo que hacen los demás cuando pintan.

No enseña, no acelera ni retarda procesos, ni roba descubrimientos. Ni conduce a nadie lejos de sus intere-

ses. Sabe respetar el ritmo de cada uno. No corrige, ni comete la torpeza de interpretar los dibujos. Hace el trabajo agradable. Y ni él es un modelo, ni es el receptor de lo que se formula. *Su rol es servir*. Preservar este espacio y los trazos que en él se emiten de la indiscreción, de la injerencia y las demandas de los demás. Y así hacer posible que este espacio se convierta en un espacio de libertad.

EL TRABAJO DE ARNO STERN

Arno Stern tenía 22 años cuando en 1946 entró en una institución para huérfanos de guerra.

Encargado de atender a los niños, les hace pintar y comprende inmediatamente el papel primordial del juego que provoca. Para éste, crea unas condiciones originales que lo liberan y permite que alcancen proporciones insospechadas, transformando a las personas.

En los años 50 se instala en París creando su propio taller "Academie du Jeudi".

Los medios de comunicación empiezan a interesarse por su trabajo, publica numerosos artículos y es invitado a participar en congresos, conferencias y cursos por todo el mundo.

De esta forma empieza a difundirse su trabajo.

Además, Arno Stern ha publicado las siguientes obras.

- 1956 "Aspects et Technique de la peinture d'Enfants".
- 1963 "Le Langage Plastique".
- 1966 "Une Grammaire de l'Art Enfantin".
- 1967 "Entre Educateurs".
- 1968 "Une Nouvelle Comprehension de l'Art Enfantin".
- 1970 "Initiation á L'Education créatrice".
- 1973 "L'Expression, ou L'Homo Vulcanus".
- 1974 "Le Monde des Autres".
- 1978 "Antonin et la Mémoire Organique".
- 1989 "Les enfants du Closlieu" (1).
- 1996 "Die Natürliche Spur".

En estos momentos, continúa trabajando en su taller en París, que ya pronto tendrá 50 años, imparte cursos de formación por toda Europa y ha creado el "Institut de Recherche en Semiologie de L'Expression".

(1) "Les Enfants du Closlieu" está siendo traducido al Castellano y esperamos que sea publicado en breve. En él se describe el resultado de sus investigaciones en los últimos diez años.