



SÁINZ, Aureliano (2003): *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*, Madrid, Eneida.

En la España de los años sesenta, los estudios de psicología y pedagogía presentaban dos rasgos característicos entre otros muchos que ahora no vienen al caso: una mayor influencia de las escuelas europeas de psicología sobre las norteamericanas —todo lo contrario de hoy—, con un claro predominio de las escuelas francesa y suiza, o, por hablar con más propiedad, ginebrina, y el interés por el estudio del arte y, en especial, del dibujo infantil, en la medida en que se consideraba la producción gráfica del niño como una buena vía para la explicación del desarrollo psíquico.

Pero las líneas de investigación dominantes en cada momento no pueden separarse del influjo ejercido por las diversas cuestiones originadas en el marco de la evolución de la sociedad y de la política. Por esta razón, la pérdida de prestigio de la cultura francesa se hizo sentir inevitablemente en el conjunto general de los problemas que interesaban a las ciencias sociales y a la pedagogía.

Antes las cosas eran diferentes. Incluso, de no haberse producido el Mayo del 68, tan mitificado hace unos años como olvidado en el presente, la cultura francesa representaba un permanente foco de influencia para la generación del autor de *El arte infantil. Conocer al niño a través de sus dibujos*, el profesor de la Universidad de Córdoba Aureliano Sáinz. Eran otros tiempos, cuando Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir pontificaban desde los santuarios de Montparnasse; cuando la fenomenología de la percepción de Merleau-Ponty era lectura obligada de estudiantes y pensadores; o cuando psicólogos y pedagogos estaban al corriente de las disputas entre Henry Wallon y Jean Piaget sobre sus diferentes concepciones del desarrollo. Vivía aún Roland Barthes —uno de los pocos autores franceses que sigue concitando entusiasmo en el público anglosajón—, y su prestigio se paragonaba con la tradición semiótica norteamericana, iniciada en el siglo XIX por Charles S. Peirce. Otros muchos ejemplos podrían traerse a colación para demostrar que el peso de un país y de una cultura presentes en la formación espiritual, y hasta sentimental, de la generación de nuestro autor.

Pero, a lo largo de los setenta, el mundo cambió de dirección. Los Estados Unidos salieron de Vietnam, queriendo restañar cuanto antes su orgullo maltrecho en los mismos cenagales que ya habían humillado a Francia. Los años de la Guerra Fría y el poder del complejo militar-industrial dieron un nuevo impulso a la ciencia y a la tecnología, lo que, a la larga, ejerció su influencia en todos los ámbitos del conocimiento: la psicología, la educación y todo el extenso entramado de las ciencias sociales. Los norteamericanos habían dejado de lado el pragmatismo y el conductismo

para dar rienda suelta a la vieja tradición cartesiana, que pronto establecería una estrecha alianza con las máquinas y la nueva lingüística abanderada por Chomsky. La ciencia cognitiva estaba al caer. A partir de entonces, la ontogénesis humana, entendida como el desarrollo psicobiológico, no sería otra cosa para el cognitivismo que el despliegue de una mente abstracta concebida desde la metáfora computacional y orientada al razonamiento, el cálculo estratégico o la toma de decisiones. La máquina servía para la mente; y no al contrario.

Este paradigma tenía sus antecedentes. Desde una década antes, la educación había sufrido un serio proceso de tecnificación con la incorporación de la enseñanza programada, un producto anterior a la ciencia cognitiva, pero, como ella, nacida del interés por potenciar al máximo el aprendizaje científico y su proyección en el marco tecnológico. El objetivo perseguido no era tanto dotar a los estudiantes del pensamiento crítico necesario para el desarrollo de una sociedad democrática – al modo en que lo entendía John Dewey – como el de preparar a toda una generación para superar las debilidades tecnológicas puestas al descubierto por los primeros éxitos en al carrera espacial de la Unión Soviética.

Ningún estudioso del momento estaría en desacuerdo con tal forma de ver a la persona ajustada a las condiciones de vida actuales si no fuera porque en ésta, como en otras definiciones de lo que es o debe ser un individuo desarrollado, quedan excluidas la formación humanística, la educación en valores o la educación estética, las cuales han jugado un papel importante en el desarrollo de la individualidad y la sociabilidad característica del ser humano. El pensamiento de Gardner, con todo el respeto que se merece, queda lejos de las visiones de teóricos y pedagogos de otros tiempos acerca del papel a jugar en la formación humanista exenta de una nueva definición. Lejos quedan las recomendaciones de otros norteamericanos, por seguir en el mismo contexto que el de Gardner, como las de leer a Séneca, Cicerón o Platón, además del estudio de la leyes, que el profesor de jurisprudencia Job Tyson hacía a sus alumnos de derecho, o la de su colega George Shaswood que recomendaba a sus estudiantes adquirir una amplia formación humanística y no embarcarse sólo en el estudio de las leyes. Estudiar leyes exclusivamente perjudicaría su mentes, decía Shaswood, "encadenándolas a los tecnicismos con los cuales se han familiarizado tanto e impidiéndoles adoptar puntos de vista amplios y exhaustivos, incluso sobre los de su competencia".

Pero la educación humanística era la expresión de una razón práctica encargada de los asuntos humanos y de la resolución de dramas vitales que los tiempos habían relegado a un segundo plano. El protagonismo correspondía ahora a una razón teórica, buena para conocer los entresijos de la naturaleza y sus aplicaciones tecnológicas, aunque escasamente dotada para la acción en el mundo social.

Y si las humanidades, en general, perdían prestigio y reconocimiento bajo el imperio de la razón teórica, qué no sería de la educación estética o del desarrollo del arte infantil, tema central de este libro, más alejadas aún de nuestra actual definición de sujeto desarrollado y adaptado a las demandas del presente.

Sin duda, el peso de la evolución científica y tecnológica, acelerada por los acontecimientos que acabo de señalar, era un fuerte acicate para que los psicólogos y educadores terminaran por interesarse, casi exclusivamente, por el desarrollo de

cuestiones tales como las siguientes: las lógicas concreta y formal (Piaget), los procesos de razonamiento (Watson y Johnson-Laird), la génesis del número y del pensamiento matemático, etc. En definitiva, el interés se desplazaba siempre hacia aquellos ámbitos que competen a la educación más cercanos al aprendizaje científico e, indirectamente, al futuro desarrollo tecnológico.

El influjo de semejantes inquietudes producía sesgos curiosos en el estudio de las obras de ciertos autores teóricos anteriores y posteriores a la Segunda Guerra Mundial. El caso más interesante en este sentido tal vez sea el del investigador de la inteligencia humana Jean Piaget. De la extensa producción de este autor, y de la no menos extensa obra de sus seguidores encuadrados en la llamada Escuela de Ginebra, cabe señalar una serie de trabajos, muchos de los cuales vienen a corresponder al primer período de su obra, entre los que sobresalen sus investigaciones en torno al desarrollo del lenguaje y del pensamiento, la representación del mundo o la formación del símbolo. En tales investigaciones, el desarrollo de la representación, tema central de la investigación *piagetiana*, se llevaba a cabo a partir de nociones como las de sincretismo, animismo, generación de símbolos más allá del lenguaje, etc. Para no cansar al lector, diré que en su modo de abordar el problema es posible notar la influencia de Levy-Bruhl, Marcel Mauss y otros tantos que veían el desarrollo del pensamiento humano a partir de una visión *holística* desde la que emergen las formas analíticas de representación. Pero, a pesar del interés por los hechos culturales, la obra de estos autores, que habían estudiado a fondo los informes de campo escritos por los antropólogos de la época, se centraba en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores sin llegar a establecer una nítida separación entre los problemas del desarrollo cultural y el desarrollo ontogenético. Para resumir, diré que en esas investigaciones la semiótica estaba por delante de la lingüística, de tal modo que la palabra, medio privilegiado para comunicar y representar, convivía y hasta dependía de otros medios semióticos, como los índices o los iconos, anteriores, incluso, a la aparición del lenguaje, y tan creativos como éste. En ellos es donde hay que buscar la creatividad que hace posible el arte infantil, objeto de este libro. Asistíamos, pues, a los primeros esbozos del enfoque constructivista, que rendiría sus mejores cuentas en años posteriores.

En semejante contexto, el estudio del dibujo infantil y, sobre todo, del arte infantil, en general, adquiría su total relevancia, pues, la observación de un niño en el momento de dibujar y el análisis e interpretación del producto finalmente obtenido todavía configuraban una metodología de investigación respetable que convivía con éxito con la experimentación, aun cuando ya se intuyera el futuro dominio de la segunda.

El estudio de los tiempos de reacción, las tareas del recuerdo a corto plazo y otras temáticas, que más tarde dieron lugar al experimentalismo tal como hoy lo conocemos, no apagaban el interés por investigar esas otras conductas más globales, como es el caso del dibujo infantil, que, además de rendir buenos resultados para la ciencia, de cuando en cuando, nos servían bellos productos de igual interés para nuestra comprensión del hecho humano. No es necesario recordar al respecto el interés por el dibujo infantil y el arte primitivo de las vanguardias artísticas entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del veinte.

El arte infantil representa un ejemplo de obra clásica, de abordaje del problema en sí mismo sin atender a las modas imperantes. Si así hubiera sido, para empezar, el autor habría seleccionado el tema de estudio de entre aquellos que se publican en esos momentos en las revistas llamadas de reconocido prestigio internacional y habría procedido a citar investigadores de moda, en un claro ejercicio de *presentismo*. Pero no es la fascinación por el presente lo que condiciona el estudio del profesor Aureliano Sáinz, sino la pertinencia del tema por el tema mismo, la creencia racional que comparte con Vigotski, al que cita en su libro, según la cual "la formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara con la imaginación creadora encarnada en el presente".

Y, sin embargo, no es sólo este aspecto el que hace del texto un clásico sino, también, el modo en que trata a los estudiosos del pasado. Luquet o Lowenfeld son traídos a la palestra de nuestro tiempo, equiparándolos a seguidores como Eisner, no porque sean solamente los responsables de haber abierto caminos a sus colegas vivos y en activo, sino porque tienen mucho que decir sobre el esfuerzo de los niños de antes y de ahora por lograr plasmar creativamente, en un complejo ejercicio de refracción más allá del gesto espontáneo, los objetos presentes y también los ausentes, que sobreviven gracias a las huellas dejadas en la mente infantil.

Desde el presquematismo al realismo visual, desde el trazo al color, el libro aborda los múltiples esfuerzos del niño por lograr crear y refractar los objetos del mundo presente en otro mundo virtual creado por su mente. El abordaje que el autor lleva a cabo, a propósito de las primeras formas de creatividad manifestadas en la ontogénesis, presenta un rasgo poco frecuente en el complejo panorama de los estudios sobre la representación gráfica del niño. Los investigadores de la creatividad infantil, especialmente en el contexto del dibujo, se han acercado a estas cuestiones con otros objetivos: unos, tratando de conocer el desarrollo de la inteligencia en las primeras etapas de la ontogénesis; otros, esforzándose por desentrañar el desarrollo emocional y afectivo del niño, además de sus posibles trastornos. En cualquier caso, el objetivo de estudio no se hallaba en el dibujo mismo; éste sólo era el medio para otro fin supuestamente profundo. La visión que Aureliano Sáinz trata de desarrollar en *El arte infantil* es todo eso más el intento de comprender la creatividad del niño y las posibilidades de una educación estética por ellas mismas. No vemos sólo, por ejemplo, el estudio del realismo infantil o del tratamiento del color como medio para conocer otra cosa (la inteligencia, la afectividad o los trastornos emocionales) sino también la dimensión artística de las producciones plásticas del niño, que, lejos de ser una propiedad del genio como los románticos suponían, es una cualidad susceptible de desarrollarse en el contexto de una buena educación: la que comprende el hecho humano como hecho integral y, por consiguiente, superadora de las visiones reduccionistas y fragmentarias de muchos de los enfoques vigentes hoy en día. Estamos, pues, ante un trabajo que expresa el renacimiento de un ámbito de estudios largamente olvidado, destinado a convertirse en libro de referencia en los próximos años para los estudiosos del tema.

Para cerrar esta presentación, recomiendo que el lector se acerque a la obra con la curiosidad analítica de quien busca el conocimiento, pero, también, con el

deseo de poder deleitarse por medio de la contemplación del espléndido material gráfico que se aporta en el libro: comprobará, por él mismo, que la ciencia y el arte son dos caras de una misma moneda, imposibles de separar sin que el hecho humano se desnaturalice.

Juan Daniel Ramírez
Universidad de Sevilla