

# EL DIBUJAR DE LAS INFANCIAS.

## TRAMAS ENTRE LO ESPERABLE Y LO SINGULAR.

Juan Augusto Laplacette<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Psicología, UBA-CONICET. Especialista en Psicología Clínica con Niños, UBA. Secretario Académico de la Sociedad Argentina de Primera Infancia. Investigador en Infancias y Docente de Nivel Superior en asignaturas vinculadas al Desarrollo Infantil, la Educación de Nivel Inicial y la Psicología Contemporánea en la Facultad de Psicología (UBA), en el ISP Dr. Joaquín V. González y en el ISPEI Sara C. de Eccleston. Autor de la marca independiente de juegos Jugar Al Lado, Jugar Acompañando Lúdicamente. Socio de la Asociación de Dibujantes de Argentina (ADA).

## 1. INTRODUCCIÓN

Pintores, dibujantes y diferentes artistas adultos expresan la potente relación entre sus expresiones creativas presentes con sus experiencias infantiles pasadas.

Edgardo Gimenez, artista visual contemporáneo argentino, dice: “Mi acercamiento al arte fue a través de Walt Disney. Era un personaje extraordinario que me despertó hacia el mundo de las imágenes. Cuando yo tenía 6 años, una tía me llevó, en Santa Fe, a ver *Blancanieves y los siete enanos*. Salí del cine levitando de placer. Estaba encantado con haber visto eso, y esas ganas de hacer y de yo inventar mi propia historia...”. Román Vitali, otro artista visual argentino, explica que el material con el que trabaja en sus obras (cuentas facetadas encastrables) le interesó desde que era muy chico. Relata que vivía con su abuela, quien tenía colgado en su dormitorio, sobre una pared naranja, un rosario grande hecho con ese material. Le llamó siempre la atención su brillo, su estructura, porque era muy similar a cómo se encastraban los *Rasti* o los *Legos*, y a él le encantaba jugar con *Mis ladrillitos*. Recuerda que esos ladrillitos fueron regalados por sus padres cuando nació su hermano y él estaba muy celoso<sup>2</sup>.

Incluso, dicen que el mismo Picasso, en las dedicatorias de sus obras de los últimos años, recreaba unos espirales que habían sido sus primeros dibujos de la infancia (El Confidencial, 2013). Sus biógrafos describen que el padre de Picasso era profesor de pintura y que practicó su profesión con él desde que era muy pequeño. De hecho, ya a los 8 años de edad había dominado el óleo como técnica de pintura. En una entrevista, Picasso afirmó que le tomó 4 años pintar como Rafael, pero toda una vida pintar como lo hace un niño.

En la misma línea de estas ideas, la escritora estadounidense Úrsula K. Le Guin, influenciada en su obra por la antropología cultural, dijo: “El adulto creativo es el niño que sobrevivió después que el mundo intentó matarlo, para convertirlo en ‘adulto’”.

El presente escrito propone abordar, a partir de los aportes de la Psicología del Desarrollo y del Psicoanálisis, algunos de los aspectos fundamentales del dibujo en los primeros años de vida, intentando comprender las tramas madurativas y subjetivas en el núcleo de dicho proceso creativo complejo del ser humano.

---

<sup>2</sup> Testimonios extraídos del Programa de TV “Creadores”, Argentina.

## 2. EL DIBUJO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Si bien el dibujar implica procesos singulares que varían de un sujeto a otro y según el contexto, la Psicología del Desarrollo ha realizado valiosos aportes en la identificación de etapas madurativas que posibilitan el trazado de logros o hitos esperables en la vida de los sujetos.

En la literatura científica, el autor que suele citarse como primera referencia del tema es James Sully y su obra “Estudios de la infancia” de 1885. En dicho escrito, se plantean tres períodos del dibujar infantil: el garabato informe como juego; el dibujo rudimentario de la figura humana con cara redonda; y el estudio evolucionado y adquisición de una técnica.

Otro de los primeros autores en abordar la temática del dibujo en la infancia fue Hermann Lukens, que planteó cuatro momentos específicos en el desarrollo del dibujar: el primero en el que el niño se interesa por el resultado de su movimiento; el segundo en el que el niño se interesa por el resultado de su dibujo; el tercero en el que nace el sentido crítico y se produce el descubrimiento de la propia insuficiencia figurativa por parte del niño; y un cuarto momento en el que el niño logra valores expresivos autónomos (Lukens, 1896; Mura, 1964).

Años posteriores, el pedagogo belga Georges Rouma en su estudio “El lenguaje gráfico del niño” (1913), plantea dos etapas fundamentales en el dibujar infantil, especialmente en relación con la figura humana (Harris, 1982). La primera etapa es denominada **preliminar**, y comienza con la adaptación de la mano del niño al instrumento (lápiz o elemento de dibujo), continúa con el nombramiento preciso por parte del niño a las líneas incoherentes que traza, luego el anuncio por anticipado de lo que intenta representar y, finalmente, la observación del niño de semejanzas entre las líneas que ha obtenido por azar y ciertos objetos. En la segunda etapa, de **evolución de la representación** de la figura humana, se darían los primeros ensayos con intento de representación, similares a los de las etapas preliminares, seguido por la etapa del “renacuajo” (donde las extremidades se grafican saliendo de un círculo como cabeza), una etapa de transición, luego la representación completa de

la figura humana vista de frente y, finalmente, después de una etapa de transición, la figura de perfil.

Es hacia la década de 1920, que comienza a profundizarse el estudio y la descripción de la temática del dibujo infantil. Uno de los autores que representa estos avances es el psicólogo inglés Cyril Burt. En su publicación “Pruebas mentales y académicas” (1921), distingue siete grandes etapas que van de los dos años a la pubertad.

La primera etapa, denominada **garabateo**, abarca de los 2 a los 3 años y se caracteriza, sucesivamente por: trazos con lápiz sin finalidad alguna, por el sólo placer de la expresión motora; trazos más deliberados donde los resultados se convierten en el foco de atención; trazos imitativos de los movimientos del adulto; trazos que intentan reproducir partes determinantes de un objeto dando nombre al garabato.

La segunda etapa, de **línea**, sucedería alrededor de los 4 años e implica movimientos simples de lápiz que sustituyen las oscilaciones del garabato masivo. La figura humana suele ser el tema preferido en este momento, aunque sus partes están más yuxtapuestas que organizadas.

La tercera etapa que plantea es la del **simbolismo descriptivo**, de los 5 a los 6 años, en la que la figura humana se hace evidente el esquema imperfecto, prestando poca atención a la forma o a las proporciones (en especial a la cabeza, el tronco, los brazos, las piernas y los rasgos faciales).

Luego, sigue el **realismo descriptivo**, de los 6 a los 9 o 10 años, en el que se vuelve relevante la descripción y no la representación. Es decir, el dibujo todavía simboliza más de lo que representa, aunque el esquema es más fiel a los detalles y a la realidad. El niño generalmente dibuja más lo que sabe que lo que observa y suelen aparecer ropas y ornamentaciones.

En la quinta etapa, de **realismo visual**, que va de los 10 a los 11 años aproximadamente, los niños tienden a copiar o calcar intentando representar lo que observan, mostrando la evolución de la técnica.

La sexta etapa, denominada **represión**, abarca de los 11 a los 14 años y representa un deterioro o regresión en los dibujos. Hay un aumento de la autocrítica, del poder de observación y de la capacidad de apreciación estética, creciendo la frecuente de aparición de diseños geométricos por sobre cualquier tipo de dibujo.

Finalmente, la séptima etapa es la de **renacimiento artístico**, si bien el autor aclara que muchos niños nunca la alcanzan. Aquí los dibujos se realizan para contar historias, incluyendo un gran interés por el color, la forma y la línea.

Georges Henri Luquet fue uno de los autores pioneros en abordar el estudio del dibujo infantil, a partir de la observación minuciosa de los dibujos de su hija. Plantea que los niños dibujan para divertirse, y que el dibujo es un juego destinado a ser observado por otra persona, por ello posee un componente comunicativo y un juicio crítico sobre la propia producción (Luquet, 1927). Este autor, expresa que el dibujo infantil es esencial y voluntariamente realista, “la concepción de un dibujo que no represente nada es inconcebible para el niño, tanto es así que cuando no encuentra una interpretación precisa para el dibujo que ha hecho se limita a decir que es ‘una cosa’” (Luquet, 1927: 94). A partir de esta idea nodal, propone diferentes etapas del dibujar por las que atravesarían los niños, yendo desde un realismo fortuito hacia un realismo visual.

El **realismo fortuito** es la primera etapa del desarrollo del dibujo, según Luquet (si bien reconoce la existencia previa de los garabatos). En este primer momento el niño comenzaría sus primeros trazos realizando rayas sin ninguna intención figurativa, es decir, sin la intención de crear una imagen y, generalmente, motivado por la imitación de los adultos que observa mientras éstos dejan huellas gráficas - dibujo, escritura, etc.-. El autor explica que en algún momento de su trazar, el niño encuentra una analogía de aspecto entre uno de sus trazados y algún objeto real, “y es entonces cuando considera al trazado como una representación” (Luquet, 1927: 106). Ese descubrimiento fortuito sería acompañado, entonces, de una interpretación y alegría por comprobar que ha creado una imagen, pero de manera casual, sin intencionalidad previa. Será posteriormente, cuando se articule la intención con la ejecución y la interpretación que el niño habrá asimilado las condiciones del dibujo propiamente dicho y, entonces, pretenderá que sea realista.

La siguiente etapa, de **realismo fallido**, cuenta ya con la intencionalidad de representar gráficamente, pero también con obstáculos para la realización de la pretensión de un dibujo verdaderamente realista. Por un lado, esto se debe a el aún incipiente control de las destrezas motrices y, por otro lado, al carácter limitado y discontinuo de la atención infantil. Es por este segundo motivo, según el autor, que los dibujos suelen incluir un número muy limitado de detalles o elementos básicos

de los objetos representados. Pero no por desconocimiento, ya que el niño podría enumerar varios de los elementos no dibujados, sino por agotamiento de la atención en la doble tarea de pensar lo que hay que representar y, a la vez, realizar movimientos gráficos para la realización. Dice Luquet (1927): “En el momento en que la atención queda agotada, aunque el dibujo quede incompleto para el adulto que lo está observando, para el niño está agotado” (p. 112). Además, según este autor, la incapacidad sintética de los niños en esta etapa hace que en sus dibujos se observen desproporciones, descuido de las relaciones entre los diferentes elementos de un objeto y las de situación, así como incorrecciones en la orientación de los elementos.

En la etapa de **realismo intelectual**, que abarcaría de los 4 a los 10 o 12 años, los niños lograrían capacidad sintética acercándose, en la realización, a la pretensión realista al dibujar. Sin embargo, es interesante subrayar que Luquet señala una gran diferencia entre el realismo del niño y el del adulto en relación con el dibujo. Dice que el realismo del adulto es visual -para que un dibujo sea parecido al objeto debe ser como una fotografía, debiendo reproducir todos los detalles desde el lugar en que el objeto es percibido-, mientras que el realismo del niño es intelectual -para que un dibujo sea parecido al objeto debe contener todos los elementos reales del objeto, aunque no sean visibles desde el punto que se lo mira y dar a cada uno de los detalles su forma característica-. En esta etapa, las características más comunes son: destacar cada uno de los detalles (por ejemplo, si un auto se dibuja de costado, se incluyen las cuatro ruedas al frente para que todos los elementos sean visibles); transparencias (se representan elementos internos y externos a la vez, por ejemplo, se dibuja la pared de la casa y, al mismo tiempo, lo que sucede detrás de la pared); representación en plano (se representa al objeto en su proyección sobre el suelo como si se mirase a vista de vuelo de pájaro); abatimiento (consiste en representar soportes de los objetos y figuras a cada lado del cuerpo como si estuvieran agarrados con bisagras y se los pudiese girar); cambio de punto de vista (proceso constante de utilización de abatimiento, elevación y representación en plano, cambiando los puntos de vista de los objetos y figuras graficadas).

Finalmente, de los 12 años en adelante, se desarrolla el **realismo visual**, que implica el progresivo abandono de los recursos del realismo intelectual mencionados anteriormente, por ejemplo, la opacidad de la pared de una casa dibujada sustituye a la transparencia en la que podía verse lo que sucedía detrás de la pared, en el

interior de la casa, así como la perspectiva sustituye al abatimiento y al cambio de punto de visión. Sin embargo, el autor aclara que la entrada en el realismo visual no es necesariamente definitiva ya que, en ciertas ocasiones, la perspectiva falla debido a que los niños suelen dibujar de memoria, recuerdos visuales a veces lejanos.

Otro reconocido autor abocado al estudio del dibujo infantil -especialmente desde lo evolutivo-, Viktor Lowenfeld, postula que el dibujar en los niños sigue un desarrollo que comienza con el garabateo y finaliza en lo esquemático con la construcción del concepto en relación con los objetos reales (Lowenfeld, 1961).

El **garabateo** abarcaría de los 2 a los 4 años de edad, aproximadamente, y es iniciado por trazos producidos con movimientos de todo el brazo (dedos, muñeca, codo, hombro). Según este autor, los garabatos son realizados sin una intención predeterminada y van evolucionando con el transcurrir del tiempo, yendo de un mayor placer por la descarga motriz misma hacia un mayor placer por la representación gráfica. Si bien al comienzo las figuras dibujadas no son reconocibles por otros, será fundamental para su posterior desarrollo el modo de recepción y atención de esos primeros trazos, evitando las connotaciones negativas que los adultos suelen tener sobre la palabra garabato. Por eso, en esta etapa, la sugerencia es que el garabatear no sea interrumpido ni obligado a representar algo específico y reconocible por parte del adulto (Lowenfeld & Brittain, 1980). A su vez, el garabateo transitaría por tres fases: *garabato sin control o desordenado* -con trazos débiles, rectos y/o ligeramente curvos, sin ninguna dirección específica, siendo lo más amplios posibles hasta salirse de la hoja, con un interés marcado por el placer motor del movimiento mismo y con una coordinación óculo-manual muy incipiente-; *garabateo controlado* -implica un avance motriz en la coordinación óculo-manual permitiendo la variación de formas y dimensiones en sus trazos, incluyendo trazos verticales, horizontales, circulares y empleo de varios colores en ocasiones-; *garabato con nombre* -se presenta alrededor de los 3 años, marcado por una intención y ya no el sólo placer motor, teniendo sus trazos uno o diferentes significados no estables y asignándole el niño, espontáneamente, nombres que abren al pensamiento imaginativo-.

La etapa siguiente al garabateo es la **Pre-esquemática**, que abarca de los 4 a los 7 años de edad, aproximadamente. Aquí, el dibujo del niño intenta representar cosas y/o personas con mayor detalle y semejanza con la realidad -lo que los vuelve

más reconocibles para los adultos-, aunque se omitan partes. Una de las motivaciones principales de este momento del dibujar es representar la figura humana, que suele dibujarse con un círculo como cabeza y dos líneas verticales que representan las piernas (figura comúnmente denominada “monigote” o “renacuajo”). De este modo, según Lowenfeld y Brittain (1980), el niño representaría lo que conoce de sí mismo, aunque también suele incluir elementos que se encuentran en el medio que lo rodea, siempre desde su mirada como centro. Por otro lado, el interés por el cromatismo aún no se ha desarrollado, por lo que es frecuente que no haya relación directa entre los colores que elige para pintar los objetos y su color real, priorizando sus propias preferencias. En esta etapa, los símbolos representados no son estables y suele haber ausencia de relaciones espaciales. Es hacia los 7 años que, mediante las constantes repeticiones expresivas y el ejercicio mismo de dibujar, los dibujos irán aumentando en detalles y la variación de símbolos se estabilizará en esquemas.

Finalmente, la etapa **Esquemática** abarca de los 7 años de edad en adelante e implica el dominio del concepto con respecto a los objetos, figuras y personas que conforman el entorno que rodean a los niños. En la composición aparecen los detalles, por ejemplo, en la figura humana se incluyen rasgos característicos como tronco, brazos, piernas, ojos, nariz, boca, cabello, cuello, pies, etc. Y es uno de los principales logros de este momento del dibujar, el descubrimiento de un orden en las relaciones espaciales, considerando a los objetos como partes de un entorno. Este hito suele observarse cuando los niños ubican elementos en la parte inferior del papel, funcionando ésta como línea base o cuando directamente dibujan una línea que simboliza el pasto o la tierra, por ejemplo. Seguidamente, aparecerá la línea horizontal en la parte superior del dibujo que representará el cielo. A su vez, en un mismo dibujo podrán aparecer diferentes secuencias temporales, representándose así acontecimiento que sucedieron en distintos momentos, pero sin ser delimitados mediante cuadros. También, en esta etapa, suelen observarse transparencias o los denominados “rayos x” cuando los niños representan detalles que, en la realidad, deberían permanecer ocultos, dibujando al mismo tiempo exterior e interior. Y es en esta etapa que comienza a instalarse una analogía entre el color y el objeto como, por ejemplo, el pasto es verde, el cielo es azul o celeste.



Más cercano a nuestra época, en 1999, Phillipe Wallon junto a otros autores publicó el libro “El dibujo del niño” incluyendo el aporte de diferentes estudios y teorías sobre el dibujar, abordando aspectos evolutivos, patológicos, terapéuticos y transculturales, además de un gran compendio de dibujos de niñas y niños. Considerando que la expresión artística es una de las principales actividades en la infancia, este trabajo se centra en la recopilación, observación y el análisis comparativo entre estudios que distintos autores han realizado respecto de la evolución del dibujo infantil y representa una de las recopilaciones más exhaustivas para profundizar en la temática.

En síntesis, la mayoría de los autores hasta aquí mencionados coinciden en que el dibujo emerge en los primeros años de vida, a partir del placer motor mismo del movimiento al trazar, luego con la intencionalidad de representar gráficamente desde la propia visión del mundo en apertura a lo imaginativo y, finalmente, con una fuerte tendencia a acercar el dibujo a la realidad visual articulando conceptos y esquemas con cierta estabilidad guiada por lo convencional.

Estos aportes permiten trazar diferentes ejes madurativos y cognitivos de lo esperable en el desarrollo de una de las actividades más importantes de la infancia, el dibujar. Sin embargo, así como en cualquier otro proceso humano y creativo, la maduración y la cognición se entraman de modos complejos y diversos con las emociones y los procesos más profundos de la subjetividad. Por eso, se vuelve enriquecedor abordar cuáles son las principales vinculaciones entre el dibujo y el devenir subjetivo de los primeros años de la vida.

### 3. EL DIBUJAR COMO MARCA SUBJETIVANTE

Desde su origen, el Psicoanálisis ha aportado una visión original sobre la imagen, postulando que no todo puede traducirse al lenguaje verbal.

Dice Freud: “Si reflexionamos en que los medios de representación en los sueños son principalmente imágenes visuales y no palabras, veremos también que es más apropiado comparar los sueños con un sistema de escritura que con un lenguaje” (Freud, 1913).

En este sentido, puede pensarse en el dibujo como imagen que representa una serie de ideas o enunciados, nunca de sentido fijo, una pictografía irreductible y en movimiento.

Siguiendo esta línea de ideas, Marisa Punta de Rodulfo, en su tesis doctoral sobre el dibujo infantil (1990), plantea que el dibujar dibuja al niño porque el dibujo no es una ilustración de un estado de cosas, sino que podemos ser testigos por su medio de la génesis, el desarrollo, e incluso la modificación del estado de las cosas. De algún modo, este estudio subraya una dimensión estructurante del dibujar en términos psíquicos, intentando suplementar las dimensiones expresivas, descriptivas y comunicativas, más comúnmente estudiadas por la Psicología.

De este modo, el dibujar puede concebirse como un **trabajo psíquico de escritura subjetivante**, en la que el niño trabaja intensamente en su propia constitución, con los materiales que recibe y que se le ofrecen, pero también con los que encuentra activamente.

En términos del devenir subjetivo, en la etapa que los niños despliegan sus primeros garabatos nos encontramos en un momento de alta dependencia con el adulto cuidador, donde psíquicamente el bebé tiende a la fusión en el vínculo con el otro, desarrollando sentimientos de omnipotencia -ilusión sostenida por el adulto- que compensan la real vulnerabilidad y el desvalimiento originario (Winnicott, 1965). Es decir que, aquellos trazos enredados y poco diferenciados entre sí, podrían representar la realidad interna del bebé en esa etapa primaria de su desarrollo subjetivo.

Cuando el garabato da paso a trazos con cierta organización, dentro de la hoja (o cualquier otra superficie), pensamos en un pequeño niño que psíquicamente está logrando la construcción de límites entre el interior y el exterior, sostenidos en la

intersubjetividad con el adulto. Así, el logro del círculo o cualquier otra figura cerrada, expresaría la delimitación más estable en el psiquismo de un interior y un exterior. Al cerrar el círculo, en el dibujo, se configuran dos espacios al mismo tiempo: un adentro y un afuera, lo que implica organización de un Yo. Mientras que en niños con problemáticas graves en su desarrollo pueden observarse fallas y dificultades para cerrar las figuras al dibujar.

A medida que la intención de representar gráficamente aumenta -en sincronía con los procesos madurativos citados anteriormente-, el dibujar se transforma, junto al jugar, en un canal de expresión y comunicación privilegiado. Al dibujar, entonces, los niños no solo representarán, sino que también irán construyendo vinculaciones entre su mundo interno -más estable y organizado- y su experiencia y observación atenta del mundo externo. En este sentido, la función simbólica, como capacidad de representación de objetos no necesariamente presentes (Piaget, 1947), complejiza y enriquece las posibilidades y los alcances del dibujo. En estos momentos del desarrollo subjetivo, la individuación y mayor autonomía del niño es seguida por un período egocéntrico, donde todo gira exclusivamente alrededor de la representación que el niño tiene del mundo. Por ello, como se describió anteriormente, los dibujos de esta etapa suelen ser determinados únicamente por el propio interés del niño, por ejemplo, pintando el pasto azul porque es su color favorito.

Saliendo del Complejo de Edipo, y con la constitución de la instancia psíquica del Superyó, el dibujar de los niños tiende a la norma: buscando fidelidad entre lo dibujado y lo observado en la realidad, realizando juicios de valor estético, incorporando valores sociales y culturales de su entorno. De algún modo, el dibujo se vuelve menos endogámico y egocéntrico moviéndose hacia la exogamia y el descentramiento subjetivo.

Estas ideas nos llevan a pensar, entonces, al dibujar como **marca subjetivante** en un devenir que involucra elementos heterogéneos y dimensiones diversas del desarrollo, tanto en lo intra, como en lo inter y transubjetivo, ya que el despliegue de estos procesos complejos está, a su vez, estrechamente vinculado al contexto socio-afectivo y cultural de los sujetos<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Es pertinente mencionar que el dibujar infantil ha sido estudiado en otras múltiples dimensiones que aquí no se han abordado, ya que excedería los objetivos de este escrito. Algunas de ellas son: el dibujar en su contenido desde las técnicas psicométricas y proyectivas, en la psicopatología, en la semiótica y estructura, entre otras.

#### 4. BOCETO PARA POSIBLES CONCLUSIONES

Luego de haber desplegado algunas ideas en relación con el dibujar en el desarrollo infantil -perspectiva madurativa y cognitiva- y en el devenir subjetivo -perspectiva psicoafectiva-, podemos pensar que las apreciaciones de los artistas mencionados en la introducción son bastante acertadas: la actividad creadora, en toda su potencia, surge y se nutre de las experiencias más tempranas de la vida. Pero como hemos visto, el camino no es nada lineal ni homogéneo, sino que incluye diferentes componentes que se entraman: motrices, cognitivos, emocionales, vinculares, sociales, culturales, entre otros. Es esa potencia común de los primeros tiempos la que nos hace parecidos y, a la vez, son las combinaciones posibles infinitas de esos elementos las que hacen a la singularidad de los devenires subjetivos.

Sin embargo, pareciera haber un eje transversal en el proceso del dibujar en las infancias: lo lúdico. El movimiento, el placer motriz que caracteriza los primeros trazos guarda una estrecha vinculación con el jugar y la exploración activa. En este sentido, dibujar implica jugar, y comparte con el juego el lugar de lo espontáneo, de lo placentero, de posición activa y creadora, deseante y, por ende, espacio subjetivante. Por ello, aquí se vuelve más significativa aún la diferencia entre mirar o sólo ver, ojos atentos y deseantes del sujeto que superan y complejizan la visión como percepción.

Dibujar entonces implica movimiento, desde el inicio. Es movimiento del cuerpo, pero también de ideas, enunciados, representaciones, recuerdos, emociones, conceptos y estructuras. Por eso, así como Winnicott (1971) diferencia juego de jugar, para marcar la actividad dinámica del verbo en relación con lo estático y descriptivo del sustantivo, aquí podríamos subrayar la importancia de diferenciar dibujo de dibujar.

Considero entonces que la creación, en su sentido más profundo, es materializar estados emocionales a través del jugar. Por eso la fuente de inspiración puede estar en cualquier lugar y momento; pero siempre parte de la experiencia singular y de los vínculos que tejemos con el mundo, con las cosas y con los otros. En general, de las experiencias más tempranas de nuestra vida. Crear implica

atravesar cierto caos e incertidumbre y tomar decisiones, posicionarse desde la propia subjetividad, para resolver lúdicamente<sup>4</sup>.

En un mundo que tiende a creer que el problema es la falta de estímulo en vez de la sobreestimulación, produciendo incontables materiales para las infancias con objetivos rígidos y con poco espacio para lo singular, la creatividad y el placer<sup>5</sup>, las actividades creadoras se ven amenazadas desde sus inicios tempranos.

Por eso, uno de nuestros grandes desafíos, como adultos cuidadores, profesionales de la salud y educadores, es complejizar y promover recursos simbólicos intersubjetivos que vayan constituyendo entramados y redes complejas sostenedoras y posibilitadoras frente a las frustraciones, el displacer y las angustias que emergen en la interacción con nuestro medio socio-cultural. Ofrecerles a niñas y niños espacios y tiempos para aburrirse, para dibujar, para jugar por jugar, para pensar, son oportunidades para encontrarse con el deseo y la creación aunque, como adultos, la hoja en blanco nos invada de ansiedad y los silencios nos despierten temores profundos ante el vacío.

*“La creatividad requiere el coraje para soltar certezas”.*

Erich Fromm

---

<sup>4</sup> En [www.jal.com.ar](http://www.jal.com.ar) pueden encontrarse artículos y notas que profundizan sobre el jugar en la infancia.

<sup>5</sup> Suelen encontrarse en la actualidad numerosos materiales que se proponen para “trabajar las emociones”, “trabajar sobre conocer el propio cuerpo”, “aprender a jugar”, entre otros objetivos que sustituyen la actividad espontánea subjetiva por trabajos/tareas preestablecidas utilitaristas que ubican al adulto en el lugar de instructor directivo más que de acompañante sensible.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNHEM, R. (1983). *Arte y percepción visual*. España: Alianza.
- BURT, C. L. (1921). *Mental and scholastic test*. Inglaterra: P. S. King. Republicado y revisado (4ta edición). Inglaterra: Staples, 1962.
- DUBORGEL, B. (1981). *El dibujo del niño. Estructuras y símbolos*. España: Paidós.
- EL CONFIDENCIAL (2013). Los recuerdos de la infancia que marcaron la obra de Pablo Picasso. En [www.elconfidencial.com](http://www.elconfidencial.com)
- FREUD, S. (1913). *Múltiple interés del Psicoanálisis*. En *Obras Completas*, Volúmen LXXV. Argentina: Amorrortu editores.
- HARRIS, D. (1963). *Childrens drawing as measures of intellectual maturity*. Estados Unidos: Editorial Harcourt.
- LOWENFELD, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Kapelusz.
- LOWENFELD, V. & BRITAIN LAMBERT, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina: Editorial Kapelusz.
- LUKENS, H. (1896). A study of children's drawings in the early years. *Pedag. Sem. 4*.
- LURGAT, L. (1980). *Pintar, dibujar, escribir, pensar*. España: Cincel-Kapelusz.
- LUQUET, G. H. (1927). *El dibujo infantil*. España: Editorial Médica y Técnica, 1978.
- MURA, A. (1964). *El dibujo de los niños*. Argentina: Eudeba.
- PIAGET, J. (1947). *Psicología de la Inteligencia*. Argentina: Psique, 1966.
- PIAGET, J. (1975). *La psicología del niño*. España: Editorial Morata.
- PIAGET, J. (1985). *La construcción de lo real en el niño*. España: Editorial Crítica.
- PUNTA DE RODULFO, M. (1990). El dibujar y los dibujos infantiles: una escena de escritura -estudio psicoanalítico-. *Tesis Doctoral*, Universidad del Salvador.
- PUNTA DE RODULFO, M. (1993). *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- ROUMA, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Bruselas: Misch y Thron.
- SULLY, J. (1885). *Outlines of Psychology*. New York: Appleton Century Crofts.
- WALLON, P. (1999). *El dibujo del niño*. México: Siglo XXI.
- WINNICOTT, D. W. (1965). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Argentina: Paidós.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Argentina: Gedisa, 1972.