Arte y movimiento, 18. ENERO DE 2018

Departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal.
Universidad de Jaén
ISSN: 1989-9548

María Cristina Ruiz Echeverry

El gesto gráfico: imagen del Yo. Notas para una pedagogía de la primera infancia

A new model of school: Towards an education without walls

Grupo de Investigación en Educación Popular. Instituto de Educación y Pedagogía.
Universidad del Valle, Cali (Colombia).
Contacto: maria.cristina.ruiz@correounivalle.edu.co

Enviado: 12/08/2017

Aceptado: 02/10/2017

Resumen:

Este artículo discute las concepciones que rodean la práctica de la primera infancia de hacer las marcas gráficas popularmente conocidas como "garabatear". Propone y apoya la idea de gesto gráfico con el propósito de señalar la importancia que las experiencias de garabatear podrían tener para los niños. Enuncia vías de comprensión del acto pedagógico en relación con las experiencias antes mencionadas.

Palabras clave: infancia; gesto gráfico, experiencia; expresión; diálogo; identidad; pedagogía.

Abstract:

This paper discusses the conceptions that surround early childhood`s practice of making graphic marks, popularly known as “scribbling”. It proposes and supports the idea of graphic gesture with the purpose off pointing at the significance that scribbling experiences might have for infants. It states avenues of understanding the pedagogical act in connexion with the above-mentioned experiences.

Keywords: childhood; graphic gesture, experience; expression; dialogue; identity; pedagogy.

EL GESTO GRÁFICO: IMAGEN DEL YO

> *Un día, tal vez hacia los 18 o 20 meses de vida, el niño toma un lápiz y no lo suelta. Por primera vez se da cuenta de que el lápiz puede ser una prolongación de su mano. El papel frente a él atrae su mirada. (…) El lápiz se posa allí. No solo se posa, sino que se desliza. Y el niño siente la resistencia del lápiz sobre el papel, o de la tiza sobre la pizarra. (…) Para él es más asombroso aún, que su movimiento y su gesto dejen, milagrosamente, un rasgo. (Bergson, 1961, pág. 5).*

La construcción del grafismo en la primera infancia no es solo el preludio de la escritura alfabética, es también la iniciación en la experiencia del espacio gráfico y su contribución en la emergencia de un Yo que se identifica y se expresa, que busca en el movimiento y la gestualidad el sentido del vivir. Un Yo que emerge y se construye en sus marcas, al dejar huella sobre una superficie. Un Yo cuya existencia es imposible sin ese Otro cuyos límites y pasiones aportan a la construcción del grafismo; sujeto que deviene gracias al encuentro intersubjetivo.

Dado que la "vida está relacionada con la capacidad para crear y para tener experiencias de existencia real en el campo de las relaciones interpersonales." (Gamarra y Winnicott, 2016, pág.217). La experiencia cultural que rodea el gesto gráfico se crea y recrea gracias al jugar y la capacidad de simbolizar que Winnicott explicó en su idea del fenómeno transicional que se puede resumir como la capacidad que el infante y su cuidadora (madre suficientemente-buena) tienen de crear una zona intermedia de encuentro, que no está ni adentro ni afuera, sino entremedio –in-between_. Espacio donde se crea, negocia, simboliza; por ende lugar de la posterior creación del mundo de la cultura.

He intentado llamar la atención hacia la importancia teórica y práctica de la tercera zona, la del juego, que se ensancha en el vivir creador y en toda la vida cultural del hombre. La confronté con nuestra realidad psíquica personal o interna, y con el mundo real en que vive el individuo, y que se puede percibir de forma objetiva. Ubiqué esta importante zona de experiencia en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente, que al principio une y al mismo tiempo separa al bebé y la madre cuando el amor materno, exhibido y manifestado como confiabilidad humana, otorga en efecto al bebé un sentimiento de confianza y confiabilidad en el factor ambiental (Gamarra y Winnicott, 2016, pág.229).

La creación de ese Yo -la emergencia del sujeto infantil- sucede también en esos primeros gestos gráficos y, así la posibilidad de que mediante un repertorio de movimientos que se hacen gestualidad, los niños pequeños encuentren lo que el trazo expresa, significa y comunica para sí mismos y para otros. En esta danza, el movimiento se vuelve juego dentro del plano, exploración con líneas donde las formas emergen poco a poco, como descubrimientos; para luego, en esas formas, sugerir narrativas personales con las cuales se inicia el diálogo infinito y creativo de la expresión gráfica y del acto de dibujar.

La riqueza sensible de estas experiencias de garabateo y el proceso que lleva a que las múltiples variantes exploratorias sobre el plano se constituyan en un lenguaje gráfico- plástico, entrañan momentos significativos en la manifestación de la capacidad poética de la experiencia infantil.

¿SON LOS GARABATOS IMÁGENES QUE REPRESENTAN GRÁFICAMENTE O SON MERA EXPERIENCIA MOTRIZ?

Contrario a lo que algunos estudiosos han aseverado acerca del garabateo como una mera experiencia motora o sensorio-motriz carente de una genuina intencionalidad comunicativa, (Lowenfeld, 1989; Piaget, 2011; Golomb, 2004) el trabajo de otros investigadores apunta a la comprensión del garabato como expresión y comunicación del mundo emocional de los infantes. Allí la acción personal y narrativa, la capacidad de la musicalidad, el ritmo y la expresión onomatopéyica se reconocen como parte de esta poética del garabato. (Bernson, 1962; Kellogg, 1989; Kindler,1997; Matthews,2002; Longobardi, Quaglia, y Iotti, 2015). Este artículo presenta los argumentos para reconocer el proceso de emergencia de este lenguaje y a plantear el sentido de la acción pedagógica en relación con el potencial expresivo y comunicativo del garabateo como gesto gráfico.

En su libro *The child pictorial world*, Claire Golomb (2004) le sigue la pista y discute las búsquedas de Kellogg (1989) y Matthew (2002) alrededor del desarrollo de actividades gráficas tempranas. Así, Kellogg nos muestra la diversidad de trazos, las búsquedas que los niños tienen en su indagación acerca del espacio bidimensional se manifiestan en la producción de las formas de diagramas nacientes y patrones de disposición que muestran la exploración intencionada de formas de composición espacial; posteriormente las combinaciones, los agregados y mandalas muestran su habilidad creciente para componer combinando formas que les permiten captar un orden visual relacionado con su propia experiencia, donde la abstracción de las formas hace parte del proceso mismo. Para Kellogg este pensamiento visual, es un proceso orgánico propio de la búsqueda de elementos como la simetría y el equilibrio que llevan a comprender el espacio gráfico-plástico. Es esto mismo lo que Golomb (2004) le cuestiona, pues para esta autora lo que Kellogg hace es darle más importancia a la búsqueda de la forma; independientemente de su capacidad representacional. Matthews, describe y analiza escenas de juego donde lo gráfico y el juego dramático van de la mano. En estas escenas los niños trazan caminos o recorridos hechos por aviones, carros de bomberos u otros objetos, expresan las acciones y eventos trazando sus trayectorias en el papel y acompañando los trazos y movimientos con creaciones onomatopéyicas concomitantes. Estas acciones narrativas cuentan las experiencias que el niño explora en su juego gráfico. Mientras para Mathews estas representaciones entrañan una carga simbólica, para Golomb su carencia de intención de representar exclusivamente por medios gráficos las hace más juego que grafismo; la falta de naturalismo visual les desmerece como forma de simbolizar. Golomb concluye que a pesar de todo lo que ambos autores reseñan y describen, de la actividad y exploración del grafismo, el garabateo no cumple con un papel de representar eventos y objetos. Para ella, el hecho de que estas marcas no se diferencien y se especialicen en su expresión visual no las hace verdaderas representaciones simbólicas. Para Golomb, el garabateo se mantiene en un estadio transicional.

El argumento que aquí sigue, se basa en la idea de que para entender la riqueza y complejidad de este devenir poético del garabato es necesario identificar los procesos semióticos que anteceden y contribuyen al arribo del gesto gráfico; para luego explorar el campo de posibilidades de producción de sentido que se despliega en el acto de garabatear entendido como parte de la esfera de acción del gesto gráfico y como camino en la creación de dibujos con características representacionales miméticas o naturalistas. No se circunscribe la capacidad de representar al naturalismo visual. La expresividad emergente del gesto gráfico hace parte intrínseca de un lenguaje en construcción. Es, por así decirlo, el habla articulada en diversas modalidades

expresivas. No es exclusivamente visual, las características del ductus gráfico comunican y son significativas, el fluir del grafismo que se hará un día grafema contiene el ritmo, la secuencia de movimientos que le dan identidad personal a la escritura. En el ahora infantil la exploración del espacio gráfico es un continuo caminar en el que emerge la línea y se hace acontecimiento; el sentido es también emergente y se haya en tanto la interacción con otro lo hace significativo.

Para los más pequeños la escritura es un ductus. Una producción escénica no vale tanto como producto terminado, sino como un instante de creación y fabricación. Se trata de la escritura que está haciendo, de esa mano que ejecuta y representa los puntos de encuentro entre la sensibilidad sensitivomotriz y corporal y la estructura subjetiva (Levin,2014, ppág.152-153).

Levin se refiere pues a la creación del sujeto en simultaneo movimiento con la creación del grafismo. Bien sea, el que llevará al niño a la construcción del sistema escrito alfabético, o a la creación gráfico-plástica.

LA DISPOSICIÓN MULTIMODAL DE LA COMUNICACIÓN INFANTIL

El lenguaje infantil emerge desde lo que Aiken y Trevarthen (2001) denominan la intersubjetividad primaria. Es decir, el desarrollo de *protoconversaciones* entre la madre y el niño. Las mismas se caracterizan por ser cargadas de actividad dinámica entre cara, ojos, actividad vocal y manos; movimientos proximales de brazos y piernas que permiten que el bebé integre estos movimientos y la percepción mediante la vista, la escucha y el tacto. Estas *protoconversaciones* son precursoras de la actividad comunicativa y muestran esa intención de estar en contacto. La intersubjetividad primaria nace con las niñas y niños puesto que desde el vientre ha madurado una disposición para la interacción social, disposición que se reconoce en el agenciamiento de la interacción que los infantes de 2 meses demuestran. Los mismos investigadores nombran esta intencionalidad infantil como subjetividad y a la interacción que se adapta y ajusta a la subjetividad de otros la llaman intersubjetividad (Imagen 1).

Imagen 1. Fotografías de M. (1 mes). Su encuentro en la mirada hacia la madre muestra la subjetividad del bebé (Fuente propia). (Fuente: imágenes personales).

Del juego intersubjetivo emergen, poco a poco, gestos, señales y ritmos; en el movimiento y la entonación vocal, que dan soporte a la intención de comunicarse y a su posterior desarrollo. Desencadenando coordinaciones sensorio-motrices intermodales, los infantes recurren a todas las formas expresivas posibles. La gestualidad, calidad y ritmo de sus movimientos y vocalizaciones, en sincronía con los gestos, hacen posible que se enriquezca cada día la habilidad de estar en contacto con sus cuidadores y desarrollar formas de comunicarse (Imagen 2).

Imagen 2: Fotografías de M (2 meses) conversando con mamá, mueve sus labios y emite sonidos gorjeando con tonalidades y modulaciones diversas. Mientras, mamá responde de modo similar. (Fuente: imágenes personales).

Allí mismo, emerge la contribución del bebé a la cultura pues se las ingenia y crea sus propias variantes expresivas, descubriendo sus singulares señales de afecto. Este momento de la vida infantil nos lleva a entender cómo, antes de la palabra misma, el lenguaje se vive como una experiencia total, donde intervienen diversas modalidades expresivas:

Las sutilezas de la temprana interacción preverbal están siendo estudiadas en detalle con métodos que evalúan objetivamente la prosodia y melodía de las vocalizaciones y sonidos musicales direccionados por los niños, y registran las preferencias y orientaciones infantiles hacia determinados sonidos. La evidencia es que los bebés son atraídos selectivamente por las narrativas emocionales transportadas por la voz humana, y que están emocionados de participar en una actuación compartida que respeta un pulso común, fraseo y desarrollo expresivo. Los bebés responden con patrones rítmicos sincrónicos de vocalizaciones, movimientos corporales y gestos para igualar o complementar los sentimientos musicales / poéticos expresados por la madre. Cuando los bebés se ponen más enérgicos y alertas, las canciones y los juegos de las madres se vuelven más vivaces. Desarrollan formas rituales que a menudo se repiten, para gran satisfacción del infante y de los padres. El estado de ánimo del juego ejecutado por la madre cambia con el estado de alerta y humor del bebé, y reacciona con un modo calmante y suave cuando él está cansado o angustiado. Las canciones pueden modular el estado emocional del niño y la medida en que él o ella se involucran en la comunicación (Aiken y Trevarthen, ídem, pág.12)[1]

[1] En inglés en el original. Traducción hecha por la autora: “The subtleties of early preverbal interaction are being studied in detail by methods for objectively assessing the prosody and melody of infant-directed vocalisations and musical sounds, and recording infants’ orientations and preferences to such sounds. The evidence is that infants are selectively attracted to the emotional narratives carried in the human voice, and that they are excited to participate in a shared performance that respects a common pulse, phrasing, and expressive development. Infants respond with synchronous rhythmic patterns of vocalisations, body movements, and gestures to match or complement the musical-poetic feelings expressed by the mother. As infants become more energetic and alert, mothers’ songs and games become more lively. They develop

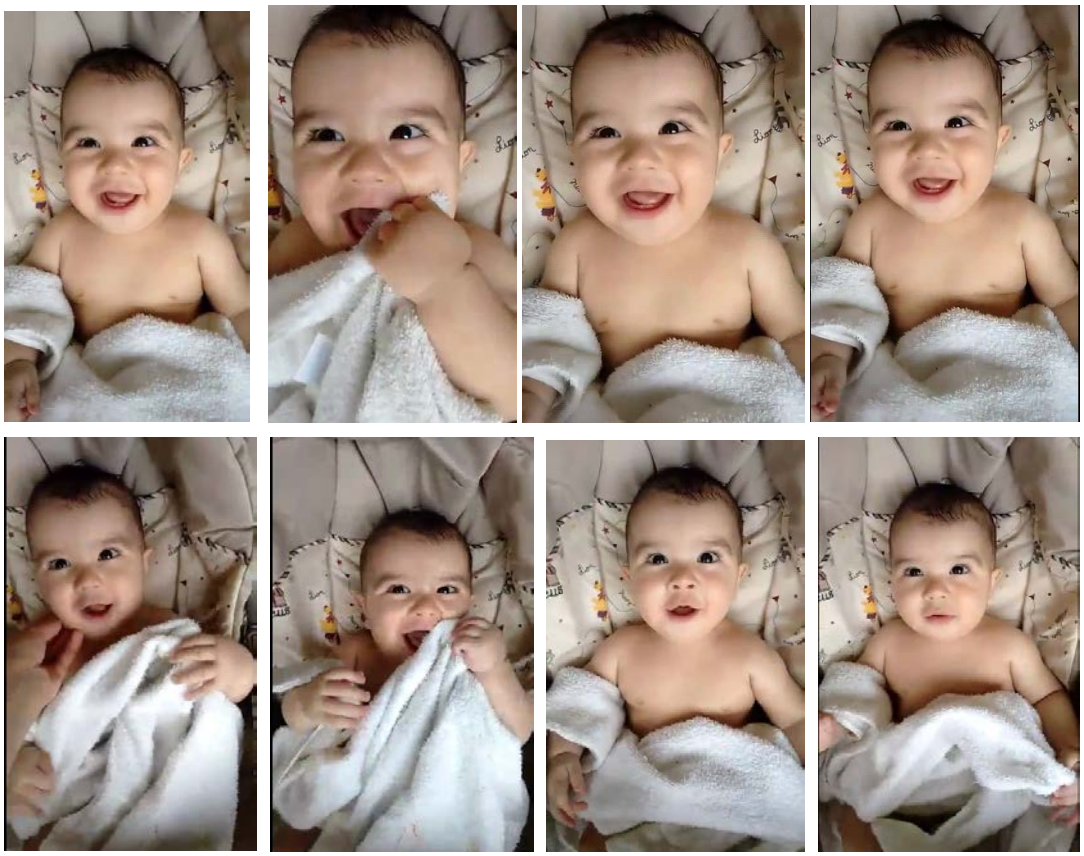

Imagen 3. Fotografías de M (4 meses) conversando con mamá a la hora del baño.
Sus ojos cambian de expresión; cejas, parpados y pupilas se agrandan, mueven o retraen en respuesta a la voz de mamá quien repite la misma frase con variantes tonales. Su mano, brazos y pies se mueven en respuesta al diálogo. (Fuente: imágenes personales).

La riqueza de las interacciones aquí descritas aporta la imagen de niños cuya experiencia del lenguaje les ha dejado musicalidad, gestualidad y calidad de sus movimientos como parte de la construcción de su habilidad para comunicarse (Imagen 3). Su creciente interés y habilidades los llevan a construir gestos como señalar con un dedo (deíctico), despedirse con la mano, hacer palmitas o establecer diversas formas de contacto visual con una mirada que expresa estados emocionales e intenciones comunicativas. Estas capacidades muestran un nivel de interacción intersubjetivo en el cual se da la cooperación fluida persona a persona y se incluyen objetos que son manipulados como parte del intercambio comunicativo. A este tipo de intercambio, Aiken y Trevarthen (2001) lo denominan intersubjetividad secundaria; dado que la consideran más elaborada en tanto la inclusión de un objeto implica variantes interpretativas. Como veremos más adelante, también este proceso aporta a la experiencia de la espacialidad y genera cierto orden visual que posteriormente se reflejará en los inicios de la actividad gráfica.

ritual forms which are often repeated, to the great satisfaction of infant and parent. The mood of the mother's performance changes with the state of alertness and humour of the baby, and reacts with a soothing, calming mode when the infant is tired or distressed. The songs can modulate the emotional state of the infant and the extent to which he or she engages in communication. (Aiken y Trevarthen, 2001, pág. 12)"

Imagen 4. Fotografía de M, 5 meses con su tía. Agarra objetos y los hala. Mientras la tía le conversa. (Fuente: imágenes personales).

La capacidad de interactuar en la red intersubjetiva tejida entre el infante y sus cuidadores propicia este proceso generativo, que complejiza la red neuronal y de sentidos del niño; a quien situamos en la disposición de aprehender el mundo con una sed y una curiosidad que requiere del apasionado juego dialogante en el que se comprometen sus criadoras y cuidadores (Imagen 4).

Esta capacidad del infante de 12 o 18 meses para guiar el movimiento de sus manos, se inició en exploraciones previas en las que tocó, apretó y sostuvo sus propias manos. Sin duda, a esta altura de su desarrollo los bebés han construido en sus cerebros ricas redes neuronales que muestran su plasticidad simbólica -fenómeno que discutiremos en detalle en otro aparte-. Aquí encontramos también las raíces de habilidad para imitar expresivamente nuevos gestos que permiten el desarrollo de una comunicación emocional que, cargada de musicalidad y acción rítmica, se forma a través de los juegos de palmas, canciones, enumeraciones corporales y otros juguetes poéticos que los cuidadores improvisan y enseñan a los niños y que los mismos infantes recrean con sus propias variantes rítmicas y sonoras.

LA CREACIÓN DEL GESTO GRÁFICO

Se entiende por gesto gráfico aquel movimiento de la mano (y del cuerpo) que deja huella sobre alguna superficie o soporte pictórico o gráfico. La huella se puede gravar mediante un instrumento o con la misma mano. Los instrumentos para hacer estas marcas generalmente incluyen pigmentos que la hacen menos efímera, pero también pueden hacerse con materiales como el agua cuya evanescencia resulta llamativa para el infante. Se elige llamarlo gesto y no simplemente movimiento porque su devenir comunicativo requiere situarlo en la historia de un sujeto que se expresa.

El gesto gráfico no es exclusivo de los infantes y ha sido de hecho reclamado como recurso y descubrimiento expresivo de los pintores asociados al expresionismo abstracto y al arte de acción. Su carácter de gesto nos permite entender que en él se juntan calidades del movimiento que podemos describir considerando su intensidad, gradación en el tono corporal, repetición o pausa, su tempo y otras cualidades que con frecuencia asociamos más a la danza y a la música que a la creación gráfica.

Esta cualidad multimodal del gesto nos recuerda los juegos pre-verbales y la intersubjetividad secundaria y, nos lleva además a cuestionarnos la trampa epistémica de las definiciones disciplinares de las artes, cuando estas son llevadas al campo de la vida cotidiana, especialmente de la infantil en donde el arte y el juego forman parte de un todo en la experiencia emergente. Dicho de otro modo:

Para entender el gesto gráfico es necesario situarlo en el conjunto de otras gestualidades donde también se aprende a comunicar, especialmente emociones y estados afectivos, a través de la gestualidad. Como la gestualidad está cargada de la condición expresiva y comunicativa, hace parte del lenguaje corporal que surge de las acciones del infante y se va articulando con el fluir prosódico de su habla en construcción. El gesto es pues movimiento o postura corporal que se va haciendo significante en tanto los infantes entienden su intención comunicativa. Se trata de una importante construcción cultural que los niños incorporan, apropian y recrean en su manera de darle una expresividad personal a su estilo de moverse y adoptar posturas. El movimiento de sus ojos, la posición de sus cejas, labios y el resto de su cara, las acciones de sus manos, etc., empiezan a formar parte de un repertorio comunicativo y expresivo.

EL GESTO GRÁFICO Y LA PERFORMATIVIDAD PEDAGÓGICA

Imagen 5. Fotografía de niños sosteniendo garabatos realizados. (Fuente: imágenes personales).

El gesto gráfico (Imagen 5) emerge antes de las primeras marcas del garabateo. Es decir, antes de que el infante cuente con herramientas para pintar o dibujar y papel como soporte formal

de sus marcas. Antes del acto performativo[2] del adulto iniciándole en el mundo del grafismo. Los bebés juegan con la comida y son sensibles a su textura y color. Sus manos untadas de fruta les permiten descubrir la posibilidad de dejar huella en el plato, en la mesa, el mantel o la pared. Esta respuesta física a la huella de su movimiento despierta su curiosidad. Sin embargo, para muchos criadores el acto de comer no resulta interesante en su potencial plástico y el gesto quizás quede funcionando en un plano secundario en su potencial expresivo y estético dado que no se elige como acto significativo.

Eventualmente los infantes encuentran las paredes, las mesas u otras superficies como soportes para sus marcas; o son inducidos a garabatear en hojas de papel o cuadernos con instrumentos como lápices, lapiceros, marcadores o crayolas (Imagen 6). Estos materiales se proveen, bien porque son los que están a mano, o porque son los que intencionalmente las madres o demás educadores tienen entre sus opciones disponibles, y también, en el menor de los casos, porque se tiene una deliberada intención pedagógica en su elección.

Imagen 6: Fotografía de niños dibujando. (Fuente: imágenes personales).

La agencia infantil frente a la creación de marcas gráficas sufre los encuentros dramáticos con los adultos que interpretan estas producciones como disruptivas del orden hogareño y suelen sacarlas de la escena de manera abrupta; con frecuencia los infantes terminan rayando paredes, manchando cortinas, libros o cuadernos en su descubrimiento del grafismo. Estas interacciones suelen dejar la huella de la prohibición de la acción gráfica, o de la frustrante experiencia de una domesticación extrema; para nada abierta a lo que la experiencia exploratoria tiene de emergente para los pequeños. Muestra de esta domesticación son las prácticas de llenado de fichas y coloreado que aún perviven en nuestros jardines infantiles; alimentadas por una parte en el desarrollo de contenidos instruccionales, y en la obsesión por lograr el "control motor".

Cuando hablamos del garabateo se entiende entonces que la intención de comunicar mediante el grafismo puede ser instaurada mediante el acto pedagógico de los cuidadores. "Emplearemos el término *acto pedagógico* en sustitución de la expresión *dar una clase*, ya que nos

[2] Acto performativo en el sentido de ser un "acto que transforma a los involucrados" (Acaso,2012, p.44)." Es la manera de comunicar en enunciado verbal o en mirada, gesto y actitud.

conecta con la idea de la educación expandida: la educación sucede en cualquier contexto y en cualquier lugar (Acaso,2012, pág.23).” Por supuesto, todas las interacciones antes descritas con relación a la producción de marcas y a la emergencia del garabato son ya actos pedagógicos que van dándole sentido a este quehacer infantil.

El garabateo, como toda la experiencia infantil que se hace acontecimiento, es la muestra palpable de lo emergente que deja huella para quedarse. Como lo explica Levin: una experiencia que marca, la que deja su impronta es aquella que tiene un deseo y un afecto y le deja su impronta al otro (2014, pág.55). La experiencia que se hace significante en tanto el niño la recuerda y recrea en su juego haciéndola suya. El acontecimiento va imbricándose en la red de sentidos y constituye en la historia subjetiva “la primera vez que fue la última vez, que fue la primera vez” (Levin, 2014).

Una adecuada valoración de las marcas del garabateo en su capacidad expresiva y comunicativa puede enriquecer la expresividad gráfica y pictórica de cada uno de sus agentes. En efecto, los primeros gestos gráficos nacen en el garabateo, pero con frecuencia su domesticación escolar los hace recortarse y achicarse hasta casi desaparecer en la inhibición del dibujo controlado (Imagen 7).

Imagen 7. Ficha coloreada por D. Nótese la riqueza del movimiento de las marcas al colorear. La evidencia del “control motor” reside en que las marcas del lápiz de color no sobrepasen el límite de las líneas de contorno de las figuras.

Raramente observamos que esta gestualidad se mantenga y enriquezca por varias razones: en primer lugar, porque el interés por el garabato y su proceso emergente suele ser poco en la medida en que muchos adultos esperan una representación gráfica reconocible en términos miméticos; segundo, porque con frecuencia, el interés de la escuela hacia el grafismo alfabético hace que el orden de la escritura alfabética aparezca como sistema semiótico dominante creando un excesivo interés por las marcas controladas que conducen a una “buena letra”, empleando unos métodos que terminan acallando el potencial expresivo de esas otras marcas; tercero porque se tiende a normalizar la gestualidad del grafismo inscribiéndosela en un espacio reducido negada a la danza con la gran superficie que podría ser una manera de vivir el espacio que se habita.

Esta normalización de la gestualidad y del sentido inhibitorio de la relación con el espacio (Imagen 8) fue desafiada por Hunderwasser[3] en su intervención en la escuela de artes de Hamburgo y dio lugar a lo que se conoce como el "manifiesto en contra de la línea recta". Hunderwasser cuestionó nuestra incapacidad para entender el aspecto orgánico del trazo, que en sus términos hace parte de la relación sagrada con el entorno.

Imagen 8. Fotografía de niño dibujando. Normalización del gesto gráfico. Adaptarse al espacio de la página del cuaderno y restringir el movimiento a la pinza fina y al movimiento circular de la muñeca. El gesto tiende a formarse con expectativas alrededor del sistema de escritura como dominio hegemónico sobre otras formas del grafismo.

PLASTICIDAD SIMBÓLICA Y GESTO GRÁFICO

Dice Levin (2014), a propósito del escribir y del gesto gráfico que surge como huella, que el niño se descubre y se hace sujeto en esta experiencia:

> Él es aquello que experimenta, y no sabe ni se preocupa por lo que hace. Con un garabato, un dibujo o una letra el niño establece un decir más allá de él. Al armar, al construir su experiencia escritural, ella lo constituye a él (pág.151).

El gesto gráfico da lugar al garabato y, a su vez, a la acción narrativa imaginada, a la creación de un símbolo inscripto en las formas multimodales heredadas de las *protoconversaciones* infantiles. La experiencia se hace acontecimiento cuando hay otros para compartir y *lenguajear*. La

[3] Friedensreich Hundertwasser (1928-2000) Artista Austriaco conocido por sus manifiestos que incluyen el "de la mierda" y "las 5 pieles". Es famoso el experimento de la línea recta que, en 1957, Hundertwasser llevo a cabo en la Universidad de Hamburgo al trazar, a mano alzada, una línea continua en las paredes de una habitación. La intervención visual creo la imagen de estratos de líneas en el conjunto de las paredes; las reacciones del público generaron caos, la acción fue boicoteada por las autoridades universitarias y concluyó después de 48 horas.

calidad del movimiento, su tempo, ritmo e intensidad son significantes y hacen parte de la base expresiva del repertorio de marcas que el infante está explorando como parte de la construcción de su lenguaje gráfico y plástico. Con cada nuevo gesto los caminos neuronales se abren y hacen huella y reflejan este sujeto que se crea en sus nuevos acontecimientos. Quizás los niños puedan hacer lo mismo que Howard Hogdkin, "representar situaciones emocionales"[4] más allá de una expectativa de naturalismo o abstracción; podemos entender el gesto gráfico como danza y movimiento sobre el plano.

POTENCIAL DE LA COMPRENSIÓN MULTIMODAL DEL GESTO GRÁFICO EN EL ACTO PEDAGÓGICO

Mirar el gesto gráfico desde sus múltiples variantes expresivas como danza, como música y parte de un juego dramático nos lleva de nuevo al terreno del juego. Entendiendo el desarrollo de la sensibilidad, expresión y artisticidad desde el lugar de emergencia del juego y el lenguaje como totalidad semiótica.

Su posibilidad comunicativa trasciende las barreras de las disciplinas artísticas y las limitaciones del lenguaje verbal y en logocentrismo. Se puede abrir y flexibilizar la intención el acto pedagógico en relación con el grafismo; considerando aspectos como los formatos y tamaños de los soportes espaciales y las distintas calidades físicas de las herramientas susceptibles de ser usadas para producir las diversas marcas.

El recorrido y discusión del artículo presenta la propuesta gráfico-plástica de artistas como Hodgkins y Hundertwasser porque sus propuestas estéticas son también acto pedagógico puesto en circulación, solo que aún no escuchado con tal intencionalidad. En ese mismo sentido, invita al tratamiento transdisciplinar del problema estudiado, en tanto no solo nos interpelan los autores ligados con el desarrollo de la expresión gráfica, sino también los planteamientos estéticos ya citados. Como señala Chacón Gordillo (2014), experimentando su propio proceso, el análisis de obras artísticas, evidencian relaciones con la expresividad que contienen los garabatos de los niños; esta espontaneidad, frescura, libertad que muestran, pueden ser de interés tanto desde un punto de vista creativo como investigador.

Nos invita: "a reconocer y valorar todas las formas de expresión y comunicación que tienen los niños, los lenguajes expresivos que la cultura ha humillado y olvidado en la formación y en la inteligencia infantil. (Martínez y Ramos, 2015, pág.140)" Y nos acercan más a aquello que Loris Malaguzzi llamó los 100 lenguajes del niño:

El niño está hecho de cien
El niño tiene cien lenguas
cien manos, cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien siempre cien

maneras de escuchar
de sorprenderse de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos que descubrir
cien mundos que inventar

[4] Howard Hodgkin (1932 -2017) Artista Inglés, conocido por su obra pictórica rica en trazos y pinceladas expresivas que él mismo definió como "pinturas de situaciones emocionales". "Yo soy un pintor representacional pero no un pintor de apariencias" Tomado de https://www.nytimes.com/2017/03/09/arts/design/howard-hodgkin-dead-british-painter.html en Inglés en el original. "I am a representational painter but not a painter of appearances," "I paint representational pictures of emotional situations."

que soñar.
EL niño tiene cien lenguas
(y además de cien cien cien mundos más)
Pero le roban noventa y nueve.
La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le dicen:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar sin maravillarse
sólo en Pascua y en Navidad. Le dicen:
que descubra el mundo que ya existe
Y de cien le roban noventa y nueve.
Le dicen:
Ellos le dicen:
que el juego y el trabajo
la realidad y la fantasía
la ciencia y la imaginación
el cielo y la tierra
la razón y el sueño
son cosas que no pueden estar juntas.
Y le dicen
que el cien no existe.
El niño dice: "en cambio el cien existe
.

(versos recogidos en español por Hoyuelos, 2003).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso.* Madrid: Catarata.

Aitken K. J. y Trevarthen, C. (2001) *Infant Intersubjectivity:* Research, Theory, and Clinical Applications Child Psychology. *Psychiat*, 42 (1), 3–48. Cambridge University Press ' 2001 Association for Child Psychology and Psychiatry Printed in Great Britain. DOI: 10.1017/S0021963001006552

Bernson, M. (1962). *Del garabato al dibujo: evolución gráfica de los niños pequeños.* Buenos Aires: Kapelusz.

Chacón Gordillo, P. (2014) El estudio del garabato en el dibujo infantil a través de procesos pictóricos. Una investigación educativa basada en las artes. *Arte y movimiento*, 10 (enero), 9-23. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/1735

Gamarra-Morgenstern, B. (Trad y comp) y Winnicott, D. (2016). *El sujeto creado: La creación del self y la intersubjetividad en Winnicott.* Bogotá: Cauces Editores

Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world*. Mahwah: L. Erlbaum.

Hoyuelos, A. (2003). *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* México: Multimedios.

Kellogg, R. (1989). *Análisis de la expresión plástica del preescolar*. Madrid: Cincel.

Kindler, A. M. (1997). *Child development in art*. Reston, Va: National Art Education Association.

Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L., & Ucha, D. I. (1990). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.

Longobardi, C., Quaglia, R., & Iotti, N. O. (2015). *Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes.* Frontiers in Psychology, 6, 1227. http://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01227

Matthews, J. (2002). *El arte de la infancia y la adolescencia: La construcción del significado.* Barcelona: Paidós.

Martínez-Agut, M.PÁG. y Ramos H. C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 Lenguajes del Niño: Experiencia en la Formación de Educadores Infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación. Vol. 2. Sección 3* (Págs.139-150). Barcelona: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Piaget, J. (2011). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: CrÍtica.

Rand, H. (2012). *Hundertwasser*. Köln: Benedikt Taschen.