

JESICA ESTEFANÍA BUFFONE

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS - LABORATORIO DE  
INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS/UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

# GARABATEAR MÁS ALLÁ DEL PAPEL. UN ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO DEL MOVIMIENTO EN LA PRIMERA INFANCIA

TO SCRIBBLE BEYOND THE PAPER: A PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS OF  
MOVEMENT IN THE EARLY CHILDHOOD

jesicabuffone@hotmail.com

Recepción: 18/08/2022

Aceptación: 13/09/2022

## RESUMEN

¿Qué hacen los niños cuando garabatean? Esta pregunta, que parece convocar en mayor medida a psicólogos del desarrollo o educadores de la primera infancia, nos enfrenta indirectamente a muchos problemas propios de la filosofía del cuerpo. ¿Qué relación hay entre corporalidad y cognición? ¿Todo pensamiento implica movimiento? ¿Son determinantes los objetos que manipulamos a la hora de comprender nuestras formas de conocer el mundo? El objetivo de este trabajo es analizar el garabatear (como una actividad compleja que ha sido por años objeto de estudio exclusivo de la psicología) desde un enfoque fenomenológico, considerándolo como una experiencia en la que no solamente el niño expresa su contacto con el mundo, sino que también colabora con la exploración de sus posibilidades motrices. Para ello, en primer lugar, se presentará la descripción que Piaget y Luquet realizan del dibujo infantil, para contraponerla luego con investigaciones que consideran al garabato como una experiencia significativa, de raigambre intersubjetiva y con una significación expresiva y comunicacional. En segundo lugar, se presentará la propuesta de Maurice Merleau-Ponty en torno al dibujo infantil como un marco de análisis que permite una aproximación holística a esta experiencia, haciendo de los materiales y del cuerpo una parte constitutiva de su realización. En este trabajo, entonces, se realizará un análisis fenomenológico del movimiento, tomando (tal como es propio en la tradición fenomenológica) elementos propios de disciplinas empíricas. Considero que un enfoque fenomenológico del garabatear nos muestra (a diferencia de otros enfoques) que esta experiencia no se dirime únicamente en la superficie sobre la que se realiza, sino que involucra a los otros, a los objetos que intervienen en su realización y al cuerpo del niño. Asimismo, el análisis del garabatear, como una experiencia específicamente infantil y propia de los primeros años de vida, puede echar luz sobre la relación entre percepción y movimiento, mostrando en una experiencia específica de qué forma se vincula en la primera infancia la motricidad y los objetos, en tanto correlatos de la exploración motriz de los niños.

## PALABRAS CLAVES

Garabato infantil, fenomenología, movimientos, objetos, Merleau-Ponty.

## ABSTRACT

What do children do when they scribble? This question, which seems to appeal only to developmental psychologists or early childhood educators, indirectly confronts us with many problems typical of the philosophy of the body. What is the relationship between corporeality and cognition? Does all thought imply movement? Are the objects we manipulate decisive when it comes to understanding our ways of knowing the world? The objective of this work is to analyse scribbling (as a complex activity that has been the exclusive object of study in Psychology for years) from a phenomenological approach, considering it as an experience in which not only the child expresses his contact with the world, but also collaborates with the exploration of their motor possibilities. To do this, first, the description that Piaget and Luquet make of children's drawing will be presented, to then contrast it with research that considers the scribble as a significant experience, with intersubjective roots and with an expressive and communicational meaning. Secondly, Maurice Merleau-Ponty's proposal on children's drawing will be described as a framework for analysis that allows a holistic approach to this experience, making materials and the body a constitutive part of its realization. In this work, then, a phenomenological analysis of movement will be carried out, taking (as in the phenomenological tradition) elements from empirical disciplines. I believe that a phenomenological approach to scribbling shows us (unlike other approaches) that this experience is not only settled on the surface on which it is performed, but also involves others, the objects that intervene in its realization and the body of the child. Likewise, the analysis of scribbling, as a specifically infantile experience and typical of the first years of life, can shed light on the relationship between perception and movement, showing in a specific experience how motor skills and objects are linked in early childhood, as correlates of children's motor exploration.

## KEYWORDS

Children's scribble, Phenomenology, Movements, Objects, Merleau-Ponty.

## I. INTRODUCCIÓN

*Margarita tiene casi dos años y no deja de dibujar. Ulises, su hermano de seis, generalmente le ofrece de forma involuntaria el despliegue de lápices de colores, hojas medio arrugadas, fibras, crayones y cinta de papel. Los dos tienen hojas pegadas sobre la pared del comedor y la hoja de ella tiene una cinta de papel que la atraviesa. Primero, dibuja de forma superpuesta líneas verticales con una lapicera. Luego, intenta marcar la forma de su mano, práctica que Marga suele realizar de forma habitual. Le divierte ver su huella y la forma que tiene su mano en una hoja; ve su cuerpo como una parte más de su obra. No logra hacerlo, tal vez por la nueva disposición de la hoja. Con la misma intensidad y sin despegar la lapicera de la hoja, Marga desvía el trazo y lo convierte en una línea ondulante. La punta de la lapicera casi toca la hoja, como si fuera el ensayo motriz de un verdadero trazo, un esbozo de acción. A veces, Marga ensaya movimientos en el aire, luego se apoyan suavemente sobre la superficie para finalmente plasmar una línea más firme o más enérgica. Se puede ver el dibujo como una composición que comienza en el margen derecho para ir perdiéndose sobre el izquierdo, como una anticipación de su partida y como el ensayo del movimiento que de forma incipiente amenazaba con venir. El movimiento no está solo en el cuerpo, está en esa sinfonía desordenada que se organiza en el encuentro con el*

*material y consigo mismo, como una totalidad en la que el trazo es solo la continuación de una ceremonia total.*

¿Qué hacen los niños cuando garabatean? Esta pregunta, que parece convocar en mayor medida a psicólogos del desarrollo o educadores de la primera infancia, nos enfrenta indirectamente a muchos problemas propios de la filosofía del cuerpo. ¿Qué relación hay entre corporalidad y cognición? ¿Todo pensamiento implica movimiento? ¿Son determinantes los objetos que manipulamos a la hora de comprender nuestras formas de conocer el mundo?

A la hora de describir la ontogénesis, Piaget hace de la organización sensorio motriz del bebé el cimiento necesario para el desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, el cual supone un desprendimiento paulatino de las apoyaturas materiales propias del periodo de pensamiento concreto. Durante los primeros dos años de vida, los objetos aparecen como aquello hacia lo cual tiende el movimiento y a partir de lo cual el bebé puede explorar sus posibilidades motrices. Sin embargo, la ligazón entre pensamiento y motricidad queda diluida en este camino propedéutico, en miras al periodo del pensamiento formal. En el marco de su teoría, el dibujo infantil aparece como una experiencia ligada a la función simbólica, coadyuvando al desarrollo de la inteligencia mediante la evocación de aquello que no está actualmente presente. Por otra parte, la fenomenología ha establecido lazos estrechos entre el movimiento y la percepción. Así, para Merleau-Ponty la percepción implica necesariamente el movimiento y los hábitos motrices no son otra cosa que hábitos de percepción. Siendo la infancia objeto de su interés, este filósofo ha analizado los procesos intersubjetivos de organización del esquema corporal, ensayando una génesis del aparato perceptual desde un enfoque motriz. En el marco de su análisis, el dibujo infantil fue analizado como la expresión del tiempo vivido propio de la infancia y como la puesta en acto del contacto mismo que los niños tienen con el mundo. Para Merleau-Ponty, los niños dan cuenta en el dibujo del contacto que poseen con las cosas, estableciendo lazos estrechos entre esta forma de expresión, el cuerpo y la experiencia infantil. El garabatear será analizado en el presente trabajo desde este enfoque fenomenológico y corporal, considerando que en esta experiencia, en la cual el niño expresa su relación con el entorno, los objetos son constitutivos de la misma como correlatos del movimiento.

De esta manera, el objetivo de este trabajo es analizar el garabatear desde un enfoque fenomenológico, considerándolo como una experiencia compleja en la que no solamente el niño expresa su contacto con el mundo, sino que también colabora con la exploración de sus posibilidades motrices. Para ello, en primer lugar, se presentará la descripción que la psicología genética realiza del dibujo infantil (Piaget y Luquet), para contraponerla luego con investigaciones que consideran al garabato como una experiencia significativa, de raigambre intersubjetiva y con una significación

expresiva y comunicacional. En segundo lugar, se presentará la propuesta de Maurice Merleau-Ponty en torno al dibujo infantil como un marco de análisis que permite una aproximación holística a esta experiencia, haciendo de los materiales y del cuerpo una parte constitutiva de su realización. Para ejemplificar este enfoque y vislumbrar algunas particularidades del garabateo, se tomarán dos escenas diferentes de una niña de dos años.<sup>1</sup> En este trabajo, entonces, se realizará un análisis fenomenológico del movimiento, tomando (tal como es propio en la tradición fenomenológica) elementos propios de disciplinas empíricas. Considero que un enfoque fenomenológico del garabatear nos muestra (a diferencia de otros enfoques) que esta experiencia no se dirime únicamente en la superficie sobre la que se realiza, sino que involucra a los otros, a los objetos que intervienen en su realización y al cuerpo del niño. Asimismo, el análisis del garabatear, como una experiencia específicamente infantil y propia de los primeros años de vida, puede echar luz sobre la relación entre percepción y movimiento, mostrando en una experiencia específica de qué forma se vincula en la primera infancia la motricidad y los objetos, en tanto correlatos de la exploración motriz de los niños.

## 2. EL DIBUJO INFANTIL COMO EVOCACIÓN DE LO AUSENTE

El lenguaje, la imitación diferida, la imagen mental, el dibujo (tomando la descripción que al respecto realiza Luquet) y el juego son algunas de las actividades que los niños comienzan a desarrollar alrededor de los dos años y que implican para Piaget (1978) la paulatina consolidación de la función simbólica. La consolidación de dicha función es crucial para el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, ya que será la que en su conjunto desligue el pensamiento de la acción, ofreciéndole al pensamiento un campo de acción ilimitado.

Para Piaget, el dibujo infantil es una actividad que se encuentra “entre el juego simbólico, del cual presenta el mismo placer funcional y el mismo autotelismo, y la imagen mental con la que comparte el esfuerzo de la imitación de lo real” (Piaget, 1978, p. 70). Para describir el dibujo infantil, Piaget (1978) toma el análisis realizado por Georges-Henri Luquet en *Le dessin enfantin*, donde este autor presenta una clasificación evolutiva de las representaciones infantiles de acuerdo con el grado de realismo que poseen las mismas. En primer lugar, para Luquet, el dibujo es considerado por el niño como un *juego*, que distinguirá claramente de los croquis explicativos que elabora para “mostrar algo”. Para este autor, en la medida en que hay una ligazón muy

---

<sup>1</sup> Estos ejemplos corresponden a un estudio longitudinal llevado a cabo a lo largo de cuatro meses, en el que se realizó un registro fílmico de los garabatos realizados por una niña, Margarita, desde los 21 meses hasta los 25 meses de edad. Las situaciones registradas tuvieron lugar en el ámbito doméstico y fueron realizadas, en algunas ocasiones, de forma espontánea por parte de la niña y otras fueron suscitadas por sus cuidadores.

fuerte entre el dibujo y las cosas del mundo, habría cierto “realismo” pictórico al intentar representar las cosas tal cual son. El segundo rasgo que distingue Luquet del dibujo infantil es la *plasticidad*. Si los niños tienen que corregir algo, no borran todo, sino que corrigen “mentalmente”. El elemento visual no es el “estimulante esencial” en el dibujo del niño. Asimismo, el sentido del dibujo tiene una significación “retrospectiva”, en la medida en que puede otorgarle una nueva significación diferente a la inicial que le parece más apropiada. La significación del dibujo se impone como necesaria en virtud del estatus del mismo, el cual tiene una realidad análoga a la de los objetos: en virtud de su existencia, necesariamente debe significar algo. El realismo del dibujo hace que el niño incluso llegue a olvidarse que es su creación. Puede enojarse con él o tratarlo con afecto. En tercer lugar, hay cierta *impermeabilidad* respecto a la experiencia. El acto de dibujar es una ceremonia en donde el objetivo no es reproducir lo que se ve, sino lo que sabe que son los elementos constitutivos de lo que ve. Este hecho se relaciona para Piaget con la imagen mental, la cual es, ante todo, conceptualización antes que una copia fiel de lo percibido. En cuarto lugar, Luquet nota que habría un modelo interno que guía el dibujo, por lo que los dibujos serán clasificados en términos de “realismo”, en virtud de su continua referencialidad a los objetos. Así, Luquet realiza la siguiente clasificación: *realismo fortuito*, que refiere a un trazo realizado al azar y que posteriormente denominará “dibujo”; es la fase de los garabatos a los cuales se les adjudicará con posterioridad una significación. El *realismo frustrado* corresponde al período en el que el niño advierte que puede representar o imitar objetos con sus dibujos, pero aún no logra hacerlo debido a sus limitaciones motrices. Si bien los elementos están yuxtapuestos, no se coordinan como una composición integrada (por ejemplo, sostiene Piaget, un sombrero por encima de la cabeza o los botones de la vestimenta al lado del cuerpo). El *realismo intelectual*, donde el niño dibuja las representaciones intelectuales de las cosas, esto es, cómo cree que son y cuáles son sus elementos constitutivos, utilizando sobre todo la proyección. El niño proporciona los atributos que corresponden a lo representado, pero sin una perspectiva visual precisa. Por ejemplo, se dibujará el interior de una casa cuando sea representada desde afuera. Por último, el *realismo visual* o estado terminal, en donde el niño comienza a articular los elementos de su producción y adquiere finalmente la perspectiva geométrica, esto es, la representación del objeto desde una perspectiva particular, externa y estática, la cual tiene en cuenta la coherencia en la disposición de todos los objetos que forman parte de la composición. Para Piaget, el análisis que Luquet realiza del dibujo infantil tiene importancia en relación a la imagen mental, la cual obedece a “leyes más próximas de la conceptualización que a las de la percepción” (Piaget, 1978, p. 72). Asimismo, la clasificación realizada por Luquet guarda una estrecha relación con la geometría espontánea del niño: Piaget sostiene que “las primeras intuiciones espaciales del niño son, efectivamente, topológicas, antes de ser proyectivas o de conformarse a

la métrica euclidiana” (Piaget, 1978, p. 72). Si bien en el realismo intelectual los niños ignoran todavía la perspectiva y las relaciones métricas, tienen en cuenta las relaciones topológicas de aproximaciones, separaciones, etc.

El análisis del dibujo infantil que propone Piaget implica una concepción teológica de esta actividad, según la cual el niño recorrería un camino desde representaciones menos sofisticadas de la realidad, hasta representaciones que dan cuenta del mundo “tal cual es” (es decir, a partir de formas de representar la experiencia que son reconocidas o identificadas por otros). Es por ello que el estadio del garabato, previo al realismo fallido, no es considerado dentro del análisis que realiza de dicha actividad. Los motivos y formas de representar el mundo se corresponderían con el desarrollo de nociones como el tiempo o el espacio, por lo que la evolución del dibujo iría de la mano con el desarrollo cognitivo del niño. El dibujo infantil está asociado con la función simbólica en el niño, en la medida en que, a partir de esta actividad, el niño puede evocar lo que no está actualmente en su escenario perceptivo. En el dibujo, entonces, se vería para Piaget el pasaje de la inteligencia sensoriomotora hasta las formas de pensamiento propias de periodos más avanzados. De esta manera, en experiencias como el dibujo, la imitación diferida o el juego de roles, el niño pone en ejercicio la función simbólica, uno de los pilares dentro del pensamiento piagetiano para el desarrollo de la inteligencia. Al respecto, Piaget concluye que, si bien las manifestaciones de la función simbólica (como la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales o el lenguaje) “hacen posible el pensamiento, proporcionándole un campo de acción ilimitado por oposición a las fronteras restringidas de la acción sensoriomotora y de la percepción” sólo progresan “bajo la dirección y merced a las aportaciones de ese pensamiento o inteligencia representativos” (Piaget, 1978, p. 95).

### 3. EL GARABATO INFANTIL: DAR CUENTA DE LA IMPRESIÓN DE LAS COSAS

El dibujo infantil ha sido para la psicología y la filosofía una actividad a partir de la cual se puede dar cuenta de diversos y distintos aspectos de la subjetividad (Piaget, 1972, 1978; Wallon, 1958, 1978, 1987; Calmels y Lesbegeris, 2013): como producción, como recurso grafo-plástico o desde la actividad implicada en su realización, el dibujo es en la vida de un niño la expresión de múltiples dimensiones que son constitutivas de su ser y estar en el mundo. En el seno de los análisis del dibujo infantil, el garabato ha sido concebido por mucho tiempo meramente como el estadio previo al realismo fallido o como descarga motriz sin significación o valor intrínseco (Luquet, 1972; Lowenfeld, 1952; Arnheim, 1954; Anning and Ring, 2004; Jolley, 2009; Vinter et al., 2010). Sin embargo, desde el redescubrimiento de los trabajos de Rodha Kellogg (1959, 1967, 1969, 1979), el garabato infantil ha sido revalorizado como una producción grafo-plástica de interés en la comprensión del desarrollo, en la medida en que

implica ciertos aspectos que van más allá del despliegue motriz: como una actividad que involucra a los otros, convocando la atención de quienes participan de esta forma de intercambio; que expresa de forma holística la experiencia que los niños tienen con el mundo y que da cuenta de su relación con las cosas. Es por ello que el garabato comenzó a ser estudiado en todas sus dimensiones, no solo considerando el producto final de dicha experiencia, sino también la acción misma de garabatear y los objetos que intervienen en su realización. Trabajos como el de Pinto (2011), Quaglia (2015) y Longobardi (2015) presentan a la experiencia del garabateo como eminentemente intersubjetiva, dinámica y fuente de expresión del contacto de los niños con el mundo. A partir de los trabajos más recientes sobre el garabato, este se presenta como una actividad plena de significación en el desarrollo de un sujeto. El garabateo ya no es solamente la antesala del dibujo figurativo, de la representación “fidel” del mundo y de la experiencia que tenemos de él: el garabato es ante todo una red semiótica que convoca a los otros y los interpela; es una actividad que implica la atención conjunta de quien la realiza y de quien es testigo y a la vez partícipe de esa ceremonia. De esta forma, el garabato dejó de ser concebido como la propedéutica insignificante del dibujo realista, punto cúlmine en el trayecto de esta conducta simbólica hacia la representación del mundo “tal cual es”.

Longobardi et al. (2015) consideran que los garabatos dan cuenta no solamente de las cualidades dinámicas de los objetos, sino también de la relación que el niño establece con ellos. Estos autores sostienen que las líneas son una herramienta que los niños pequeños utilizan para comunicar sentimientos e intenciones. El estudio, realizado con niños y niñas de 0 a 3 años en varias guarderías italianas, indica que el garabato evoluciona a través de una serie de etapas, y que la actividad gráfica temprana es provocada y mantenida por su relación con sus cuidadores y el deseo de comunicarse con ellos. La presencia de los adultos es relevante para estos autores, quienes sostienen que no solamente interviene el deseo infantil de imitar (por ejemplo, la escritura), sino que el dibujo florece en medio de relaciones significativas. Asimismo, para Longobardi et al. (2015), los garabatos nunca tienen la intención de representar los aspectos formales de la realidad, sino que la expresividad de la línea nos habla de la expresión fisiognómica de los niños: en los trazos de los primeros años de vida, podemos ver la efusividad de las líneas, el vaivén en el espacio, lo cual nos hablaría de una experiencia similar de la cual los garabatos no son más que el reflejo. En el garabato, los niños dan cuenta de aquello que más llama su atención: las cualidades dinámicas de los objetos. La representación de un perro nos traerá, más que las cualidades geométricas de un perro, las cualidades dinámicas percibidas al tener contacto con él: el estrépito del animal al ladrar, el miedo ante el ladrido. Asimismo, consideran que lo que favorece el nacimiento del dibujo propiamente dicho no es la intención de representar

figurativamente el mundo, sino más bien un desplazamiento de su interés desde las cualidades dinámicas de un objeto a las cualidades figurativas del mismo.

Quaglia et al. (2015) consideran que la emoción y la autoexpresión a través del movimiento juegan un papel clave en el desarrollo del arte infantil y que esto puede observarse en el garabato. Asimismo, consideran como una falacia el sostener que los niños tienen desde un principio el deseo de representar el mundo de forma realista, tal como sostenía Luquet (1972). Estos autores identifican, además de esta perspectiva realista, otros enfoques: la perspectiva *artística* (Lowenfeld), una *estética* (Kellogg) y, por último, una *dinámica y estética*. Según la *perspectiva artística* desarrollada por Lowenfeld, el desarrollo general de los niños está relacionado con su desarrollo creativo y el placer que experimentan al realizar esta actividad es sumamente relevante: no hay solamente “placer motor”, sino también “placer estético” (Quaglia et al., 2015, p. 83). En la etapa del garabato controlado, el placer está reportado porque el niño o la niña se sabe autor del movimiento a partir de la constatación de este en los trazos observados en el papel. Por otra parte, el trabajo de Kellogg es ubicado por Quaglia et al. (2015) dentro de la *perspectiva estética*: para Kellogg, el interés visual es un componente primario y esencial del garabato (Quaglia et al., 2015, p. 84), e identificó veinte formas o estructuras primitivas que serían la base de otras formas de representación. A partir del análisis de garabatos realizados por niños de diversas culturas, Kellogg identificó un conjunto de formas básicas comunes que se van complejizando paulatinamente, por lo cual su estudio evidenció cierta disposición compartida por todos los niños a realizar los mismos patrones gráficos. De esta forma, estos estudios parecen revelar no solamente cierta universalidad en el despliegue motriz de la primera infancia, sino también formas comunes de expresar la relación con el entorno. Según Kellogg, estos “garabatos básicos” (1955), son “verdaderas estructuras primarias”, las cuales “son la base de todas las imágenes gráficas que uno puede crear” (en Quaglia et al., 2015, p. 84). Los garabatos que Kellogg identificó en varias culturas se combinarían de diferentes maneras “hasta formar, alrededor de los tres años, los primeros esquemas rudimentarios”, los cuales señalarían “el comienzo de la planificación y la intencionalidad en el arte infantil” (en Quaglia et al., 2015, p. 84).

Los autores que adhieren a una *perspectiva estética y dinámica* identifican, a su vez, cuatro estadios dentro del garabato infantil: un primer estadio de garabateo, el estadio del esteticismo moral, garabatos onomatopéyicos y el garabateo figurativo. Respecto al inicio del garabateo, Quaglia et al. (2015) consideran que “es algo más que un acto fortuito”, porque tiene lugar en el marco de una relación “que es emocionalmente rica y estimulante”, instalándose como “una forma de comunicarse” (Quaglia et al., 2015, p. 84). Asimismo, el garabato tiene lugar y se sostiene en el tiempo en medio de relaciones que lo suscitan y lo acogen con entusiasmo, impulsado en

algunas ocasiones por el deseo por parte de los niños de imitar las acciones que realizan sus cuidadores. En esta primera etapa que tiene lugar entre el primer y el segundo año de vida, los garabatos se caracterizan por presentar líneas horizontales y onduladas, que aparecen cuando los niños intentan imitar la escritura de sus padres o madres. En el momento en que los niños “comienzan a jugar con las cualidades gráficas y expresivas de la línea con cierto nivel de intencionalidad” (Quaglia et al., 2015, p. 84) aparece la segunda fase: los garabatos expresivos (entre el segundo y tercer año). En este estadio, “la línea se usa para describir trayectorias, explorar un espacio, modelarlo y jugar con él” (Quaglia et al., 2015, p. 85). Para Quaglia et al. (2015), los garabatos son en esta etapa similares a las reacciones circulares terciarias: “la hoja de papel se convierte en una especie de laboratorio, donde los niños experimentan con líneas” (Quaglia et al., 2015, p. 85). El periodo del esteticismo moral es descrito por estos autores como el periodo en el que las líneas son valoradas como “buenas” o “malas”. El Esteticismo Moral Primario domina más o menos todo el período del garabato (edades 0-5 años). En este periodo “las líneas pueden ser rápidas, lentas, tristes, alegres; caminan o corren”; “las líneas expresan estados emocionales como tristeza, alegría, melancolía, etc., porque los reflejan y, en cierto modo, también los encarnan, porque los niños las perciben como intencionales y vivas” (Quaglia et al., 2015, p. 85). El esteticismo Moral Secundario (Quaglia & Saglione, 1976) marca la transición del garabato al dibujo figurativo (edades 5-6 años) y “las categorías de bueno y malo ya no se refieren a las características fisonómicas de la línea, sino a los objetos del mundo exterior que se representan en el papel (Quaglia et al., 2015, p. 85). Por otra parte, los garabatos onomatopéyicos implican un viraje atencional por parte de los niños desde su propio mundo interno hacia el mundo exterior. Para Quaglia et al. (2015), estos garabatos son “objetos transicionales”, tal como los define Winnicott. La función transicional de los garabatos onomatopéyicos nos hace pensar en la función mediadora del garabato, entre la exploración motriz y la representación de la experiencia; entre la exploración motriz y el placer estético. En el garabateo figurativo, la semejanza entre un dibujo y el objeto representado no se obtiene aún en un plano de estructuras formales: Quaglia et al. (2015) sostienen que se puede “observar el dibujo de un rostro en el que todos los elementos clave, como los ojos, las orejas, la boca y la nariz, están representados por igual número de garabatos” (p. 87). En los albores de la figuración, “las similitudes entre trazos y objetos no son la principal preocupación de los niños, esto se debe a que su percepción del mundo sigue siendo fisiognómica y no geométrica” (Quaglia et al., 2015, p. 87). En esta etapa, “los dibujos son, ante todo, narraciones gráficas de estados emocionales”; los niños “ya no describen lo que hacen los objetos, sino lo que saben del objeto”, debido a que han interiorizado los rasgos dinámicos de los objetos (Quaglia et al., 2015, p. 87).

Pinto et al. (2011) proporcionan evidencia que señala que el garabato emerge en contextos culturales divergentes y esta actividad posibilita el posterior desarrollo del dibujo. Asimismo, identifican en el garabato patrones comunes como los materiales utilizados en el dibujo, la atención compartida entre niño-adulto, relaciones diádicas asimétricas y la reciprocidad. Pinto et al. (2011) no solamente centran la atención de su estudio etnográfico en las diferencias o similitudes que pueden encontrar en los garabatos realizados por niños y niñas de diferentes culturas, sino también en la importancia de esta actividad en el marco del desarrollo de las habilidades comunicativas. El garabato es una actividad que implica necesariamente el intercambio con los cuidadores y forma parte de “un rico marco comunicativo: un sistema general de signos que une al lenguaje con diversas representaciones no verbales, una especie de red semiótica que entrelaza a niños y adultos” (Pinto et al., 2011, p. 440).

Por otra parte, el garabatear está constituido principalmente por la oscilación entre lo que Stern (1991, 2010) denomina *formas de la vitalidad*, las cuales refieren a aquellas experiencias no verbales que son determinantes para el bebé en el reconocimiento del otro. Estas cualidades, que surgen del contacto con el otro en la experiencia misma, pueden ser “agitación”, “desvanecimiento progresivo”, “fugaz”, “explosivo”, “crescendo”, “decrecendo”, “estallido”, “dilatado”, etcétera” (Stern, 1991, p. 58). Lo que Stern llama “vitalidad” nace de la conjunción del movimiento, el tiempo, la fuerza, el espacio y la direccionalidad (la cual no puede separarse de la intencionalidad) y dicha conjunción (que solo se encuentra separada de forma teórica) funciona como una *Gestalt*, como una “totalidad” o “propiedad emergente” que “da a lugar a la experiencia de la vitalidad en nuestro propio movimiento y en aquel de los otros” (Stern, 2010, p. 5). Para Stern (2010), la vitalidad refiere a “una integración de muchos eventos externos e internos, como una experiencia subjetiva, como una realidad fenoménica” (p. 4) que es inescindible, sin embargo, de eventos físicos. Los términos que Stern utiliza para explicar las formas de la vitalidad (enérgico, poderoso, relajante, tenso, ajetreado, delicado, etc.) evocan no el “qué” o el “por qué”, sino el “cómo” de la acción y refieren a una forma en que la misma es realizada. Es así como la oscilación entre las distintas formas de la vitalidad en el garabatear de los niños asemejan esta experiencia a lo que Español (2022), desde un enfoque corporeizado, denomina *juegos con las formas de la vitalidad*. En este tipo de juegos, los niños experimentan el pasaje entre las distintas formas de la vitalidad, encontrando placer y disfrute en las variaciones de forma, intensidad, ritmo, etc. del movimiento, revelando así la capacidad de improvisación y composición que poseen. En el garabato “el tamaño, la velocidad y la fuerza del trazo expresan diferentes dinámicas y sensaciones” (Español, 2022, p. 310) que dan cuenta del discurrir y de la expresión de las distintas formas de la vitalidad de una experiencia cuyos límites son difusos.

Sin embargo, si bien estos análisis del garabatear de los niños ponen de relieve una actividad compleja y conectada con múltiples aspectos de la vida psíquica del niño que durante mucho tiempo fue considerada meramente como una descarga motora, no presentan un enfoque holístico que dé cuenta de las diferentes dimensiones que constituyen y dan origen a esta experiencia. A continuación, se presentará el análisis que Merleau-Ponty realiza del dibujo infantil como punto de partida para ensayar un análisis fenomenológico del garabato.

#### 4. UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA DEL DIBUJO INFANTIL: SOBRE LA EXPRESIÓN AUTÉNTICA DEL MUNDO

Para Merleau-Ponty, el estudio del dibujo infantil desde una perspectiva realista, hace que este último sea considerado como una expresión degradada del dibujo del adulto. Esta descripción se funda en la idea según la cual habría un estadio ideal del dibujo que se corresponde con la percepción de la edad adulta, en donde se logra dar cuenta del mundo “tal cual es”. La descripción que tanto Piaget como Luquet ofrecen del dibujo infantil supone que el registro que los niños realizan de su experiencia es deficitario, en la medida en que es puesto en relación con la experiencia de la adultez, ubicada como punto de llegada en el camino teleológico del desarrollo. Tal vez esa sea una de las razones por las cuales el garabato (una expresión propia de los primeros años de vida, en la que se juega el dominio motriz de los niños) no haya sido considerado en profundidad por Piaget, uno de los teóricos que más importancia le ha dado a la organización motriz de los niños en el marco de la explicación del desarrollo cognitivo. En la medida en que en el garabato no encontramos una referencialidad explícita al mundo exterior (ya sea por la similitud de lo representado con su modelo o por la verbalización que dé cuenta de aquello que se quiere representar) queda por fuera de la escala del dibujo infantil considerada como un registro (más o menos fiel) de las cosas que están en el mundo.

El dibujo infantil ha sido objeto de atención de Merleau-Ponty<sup>2</sup> en algunas de sus obras (2001, 1971). Sin realizar una distinción clara entre dibujo figurativo y garabato (pero partiendo de la crítica a la descripción que sobre el primero hace Luquet), Merleau-Ponty considera que el dibujo infantil expresa “una relación total y global con el objeto”, el contacto que el niño ha tenido con las cosas y la “impresión” que le ha quedado de ellas. Por ello, Merleau-Ponty sostiene que para los niños el aspecto formal de aquello que quieren dibujar no es lo más relevante, sino que intentan evocar las características generales de una experiencia en particular: no hay una

---

<sup>2</sup> Para un análisis detallado del dibujo infantil en Merleau-Ponty ver: Buffone, J. E. (2018). El dibujo infantil como representación del tiempo vivido. Merleau-Ponty y Piaget en la comprensión de la temporalidad. *Límite. Revista Interdisciplinaria De Filosofía Y Psicología*, 13(43).

reconstrucción término a término de los elementos visuales presentes en la situación que quiere dibujar, sino que, para el filósofo, el niño capta y plasma su relación con los otros. Merleau-Ponty sostiene que “la sensorialidad está subtendida por una relación con el mundo que no es una relación sensorial, sino una relación total y afectiva con las cosas” (Merleau-Ponty, 2001, p. 521). En los dibujos, los niños ponen en un mismo plano y en una misma escena todos los elementos de un relato, por lo que los distintos momentos que conforman una secuencia en particular, son representados al unísono, evidenciando de esta manera la relación entre ellos. A diferencia “del adulto ‘razonable’, que piensa el tiempo como una serie de puntos temporales yuxtapuestos” (Merleau-Ponty, 1971, p. 216), el niño nos pone frente al tiempo vivido, en el que pasado presente y futuro se solapan uno con otro: el presente evoca al pasado y se extiende como un continuo hasta él, y el porvenir se asoma como proyecto (Merleau-Ponty, 1984). Por esa razón, para el fenomenólogo francés, la forma en la que los niños y niñas dan cuenta de la experiencia es la manera fenomenológica de entender el tiempo: “para el niño hay un encastre del pasado en el presente mientras que el adulto se representa el tiempo como un desarrollo de instantes netamente separados que se suceden” (Merleau-Ponty, 1971, p. 217). El niño, entonces, representa la actitud fenomenológica por antonomasia; es la forma “objetiva” de representar el mundo, a diferencia de la perspectiva planimétrica de los adultos, la cual no es sino una representación estandarizada y ficticia del tiempo vivido. Es por ello que en el dibujo infantil la dimensión estética se cruza, para Merleau-Ponty, con la dimensión temporal. El dibujo infantil, entonces, es “un modo de comunicación diferente al nuestro, y que es sobre todo afectivo” (Merleau-Ponty, 1971, p. 217). Para este filósofo, el dibujo infantil nos advierte que la percepción del mundo es siempre fisiognómica,<sup>3</sup> en la medida en que las cosas, los colores, los aromas, los sabores, etc. nos suscitan una actitud, una forma de actuar. En el dibujo infantil todos los sentidos se encadenan y dan cuenta de la significación global de la situación, evidenciando también la cinestesia del acto perceptivo. Los niños, entonces, nos muestran que los objetos y las personas no son objetos neutros, sino que evocan un conjunto de sensaciones que hacen imposible pensar la percepción meramente como una sumatoria de datos sensoriales. Para el

---

<sup>3</sup> Stern (1991) describe lo que Heinz Werner (1948. *The comparative psychology of mental development*. Nueva York: International Universities Press) denomina percepción fisiognómica, la cual refiere a cierta “percepción afectiva” por la que “una simple línea bidimensional, un simple color o un simple sonido son percibidos como felices, tristes o coléricos” (Stern, 1991, p. 57). Este tipo de percepción sería para Stern un componente de todo acto de la percepción. Werner ha sugerido este nombre ya que considera que proviene de nuestra relación con todos los despliegues emocionales que posee el rostro humano. Asimismo, la percepción fisiognómica es sincrética, esto es, implica “la ruptura y síntesis de las categorías de sujeto (yo) y objeto”, ignorando la distinción “entre objetos animados e inanimados” (Blocker, 1969, p. 383). Tomando el ejemplo de Arnhem, Werner sostiene que una persona nos puede remitir en mayor medida a un tipo específico de árbol que a otra persona. Asimismo, la percepción fisiognómica es sinestésica, esto es, convoca sensaciones provenientes de distintos orígenes sensoriales. Así un niño habla de la niebla como “susurrante” (Blocker, 1969, p. 384).

fenomenólogo “el niño trata de representar toda la realidad existente, mientras que nuestro modo de síntesis suprime todo aquello que no se pueda ver desde un solo punto de vista” (Merleau-Ponty, 2001, p. 216).

Esta concepción holística de la percepción infantil se corresponde con la forma en la que Merleau-Ponty comprende el cuerpo. Para Maurice Merleau-Ponty, la percepción y el conocimiento del mundo no pueden ser comprendidos sino a partir del mismo movimiento (1984, 1976, 2001). Para Merleau-Ponty, la motricidad es una “intencionalidad original”, ya que “la consciencia no es originalmente un «yo pienso que», sino un «yo puedo»” (1984, p. 154). Desde esta comprensión del movimiento, “el pensamiento no es el pensamiento de un movimiento, y el espacio corpóreo no es un espacio pensado o representado” (Merleau-Ponty, 1984, p. 154). Cuando nuestro cuerpo se mueve hacia un objeto, esto no implica que tengamos una representación del mismo, sino que este nos evoca o suscita determinados comportamientos. Un movimiento, entonces, se aprende una vez que el sujeto lo ha incorporado a su mundo o situación y mover el cuerpo no es sino una respuesta a la sollicitación de las cosas (lo cual tiene lugar, para el fenomenólogo, sin representación). Por ello, sostiene:

La motricidad, pues, no es una criada de la consciencia, que transportaría el cuerpo a aquel punto del espacio que primero nos habríamos representado. Para poder mover nuestro cuerpo hacia un objeto, se precisa, primero, que el objeto exista para él, es preciso, pues, que nuestro cuerpo no pertenezca a la región del «en sí». (Merleau-Ponty, 1984, p. 156)

De esta forma, los objetos se instalan como un correlato de nuestros movimientos, en la medida en que nos suscitan determinadas conductas, en el marco de una cultura determinada. El movimiento del cuerpo, por tanto, es uno con el medio que habita. A continuación, se analizarán desde un enfoque fenomenológico dos escenas diferentes de garabateo que tienen como protagonista a Margarita, una niña de dos años. En este análisis, los objetos y el cuerpo de la niña (como superficie sobre la cual se realiza el garabato) serán consideradas como dimensiones constitutivas de esta experiencia.

## 5. EL GARABATO Y LA PERCEPCIÓN HOLÍSTICA DEL MUNDO

Uno de los placeres estéticos que reporta el garabato es la huella que los materiales dejan del movimiento. Los niños pueden observar, tocar, rehacer, tachar o destruir el paso de su cuerpo por la hoja. Pueden comenzar nuevamente, abandonar la tarea y retomarla más tarde, con un nuevo sentido y en el marco de una nueva situación. La significación motriz, expresiva y comunicativa del garabato hace de él una acción compleja que posee rasgos de la exploración táctil propia de los primeros años

de vida pero que es, al mismo tiempo, un punto de encuentro entre el niño y sus cuidadores. La riqueza funcional que posee y su conexión con el dibujo figurativo, hacen del garabato una acción en donde el movimiento y el pensamiento se unen indisolublemente.

### *5.1 La irrupción de los objetos en la expresión: el esquema corporal como sistema de equivalencias*

Durante los primeros años y, particularmente, en el período en el que aún no se abrió paso el garabato figurativo, esta actividad toma la dinámica de una performance en la que la experiencia del dibujo va más allá de la hoja, de los motivos iniciales que la impulsaron y que involucra, asimismo, a quienes sostienen y dan sentido a ese devenir. La primera escena que se analizará tuvo lugar a los 24 meses, cuando Margarita se disponía a dibujar junto a su hermano:

*Utilizando una hoja pegada sobre una puerta, Margarita comienza a realizar líneas verticales de forma enérgica. Intenta sacarle el papel al crayón que estaba utilizando, para regresar luego a la hoja y comenzar a hacer líneas redondeadas que se vuelven sobre sí mismas. Margarita continúa con el mismo trazo hacia arriba hasta formar un círculo. Su hermano le alcanza un crayón amarillo y ella realiza un dibujo en el que las líneas se superponen, pero ya no es una composición estrictamente vertical, sino que se va torciendo hacia la horizontalidad, de manera tal que los extremos se redondean. “¡Mirá, Lolo!”, le dice a su hermano. “¡Ah, qué lindo!”, le responde él. Margarita se dirige hacia la cartuchera y su hermano le alcanza un lápiz violeta. Dibuja en el mismo sector de la hoja líneas verticales superpuestas, de forma enérgica y con mucha intensidad. “¡Mirá!”, dice la niña sin apartar su mirada de la hoja, al tiempo que pasa su dedo índice por el dibujo. Realiza enérgicamente más líneas verticales superpuestas en el centro de la hoja y se las muestra nuevamente a su hermano, quien le alcanza un lápiz de otro color. Luego de realizar las líneas, pasa las manos sobre ellas y se las vuelve a señalar a su hermano. “¡Mirá, Lolo!”, le dice. “¡Ah, qué lindo está! Está re lindo eso”, responde Ulises. A continuación, ella levanta la mirada y se encuentra con la correa de una mochila que cuelga. “¡Chacha! (mochila) No”, dice Marga mientras la acaricia. Luego, como si fuera la continuación del mismo movimiento, realiza líneas verticales suaves y separadas unas de otras, al tiempo que dice “acá, hoja”. Por unos pocos segundos, Margarita hace al unísono las dos acciones: acaricia la correa y dibuja una línea vertical en la hoja. Sin levantar el lápiz de la hoja y como parte del mismo trazo, la niña “saca” desde allí un pequeño semicírculo que intenta envolver lo anterior. “¡Chacha!, vuelve a decir, mientras sacude la correa de la mochila.*

En esta secuencia, el garabato es una ceremonia colectiva de la que forman parte otros elementos más allá de la hoja y los crayones. Hay un advenimiento de los objetos que parecieran pujar por formar parte del relato gráfico y, al mismo tiempo, la niña los incluye en la experiencia del garabateo. Aquello que capta la atención de Margarita es absorbido por esa puesta performática en la que trata de capturar las múltiples dimensiones de una misma experiencia. En el momento en que Margarita toca y recorre la tira de la mochila, hay un intento por “atrapar” la textura de ese objeto, por llevarlo a la hoja. La misma forma de la vitalidad está presente en ambas acciones, como una manera de ser de la experiencia que impregna el contacto con la mochila y el recorrido que la niña realiza con el lápiz, aunando uno y otro evento como un conjunto significativo en el que una acción remite a la otra.<sup>4</sup> En este intento por dibujar la rugosidad de la correa de la mochila, de capturar la textura del objeto observado, el cuerpo se nos aparece ante todo como un sistema de equivalencias (Head, 1983), como un “modelo de transposiciones” (Merleau-Ponty, 1984, p. 159) a partir del cual lo percibido adquiere sentido en relación con otros datos sensibles. La manipulación del objeto, el recorrido que la niña realiza con el lápiz sobre la hoja y la iteración entre una acción y otra, no hacen sino reportarle a la niña un conocimiento holístico de la experiencia perceptiva que consiste en observar la mochila colgando del perchero. La experiencia del garabatear no se limita a la hoja, sino que los objetos que están alrededor forman parte de esta actividad en la que la manipulación del entorno y la interacción con quienes acompañan su desarrollo conforman una unidad de sentido. El garabato aparece así con toda su potencia expresiva, como una explicación gráfica de la experiencia que los niños tienen del mundo. En esta escena de Margarita podemos ver, además, como el garabateo forma parte de una actividad exploratoria de la niña: tocar la mochila y dibujarla, explorar una y otra vez su textura para plasmarla en el papel es una forma de conocer el objeto con más profundidad.

Sin embargo, ¿dónde comienza y termina la experiencia del garabato? ¿Podemos establecer límites precisos en el origen y la culminación de dicha experiencia sin incurrir en cortes arbitrarios? En el garabateo, los niños expresan los sentimientos de la vitalidad percibidos en una experiencia previa, mostrando nuevas formas de tener contacto con ellos: las rayas furiosas que se cierran sobre sí mismas, que se buscan

---

<sup>4</sup> Esta correspondencia entre distintas formas de la vitalidad se puede identificar también en las interacciones entre niños y adultos, en donde hay una coincidencia entre interocepción y exterocepción en virtud de las experiencias que ofrecen y suscitan los cuidadores. Stern denomina a esta experiencia *entonamiento afectivo* (Stern, 1991): “a medida que el bebé golpea rítmica y repetidamente un juguete en el suelo frente a su madre, ella acompaña cada movimiento con vocalizaciones que coinciden con el patrón rítmico de los golpes del bebé. La coincidencia entre la información rítmica exteroceptiva (la audición de las vocalizaciones maternas y quizás del juguete golpeando el suelo) y la información propioceptiva e interoceptiva (la sensación del movimiento de su cuerpo y la vibración del golpe en el brazo) proporciona al infante una experiencia intersubjetiva única en la que comparte con otro la misma forma de vitalidad que experimenta en sí mismo” (Español, 2022, p. 19).

entre sí para conformar un entramado en el que no se distingue un inicio y un final, son otras formas, por ejemplo, de vivir para una niña la experiencia trémula del viento enfurecido.<sup>5</sup> El garabato, entonces, tiene sentido y se solapa con la percepción y expresión de la experiencia; en el garabateo ella sigue sintiendo el viento. En el discurrir del trazo, los niños exploran distintas formas de ser en relación con su entorno, por lo que el garabato adquiere una significación cuasi topográfica de los “cómo” de la acción o de la experiencia recuperada; son la huella de una percepción holística e integrada del mundo. En el marco de estos estudios, el garabato adquiere relevancia no solamente en tanto actividad que implica mutualidad, atención conjunta e intercambio, sino que también aparece como un registro preciso que tienen los niños más pequeños de la experiencia de su contacto con el mundo. El acto de garabatear da cuenta de una experiencia holística que no solamente implica el intento por comprender a las cosas y a los otros, sino que también recupera las sensaciones, emociones y valoraciones que el contacto con el mundo suscita.

Asimismo, las líneas no fluyen monótonas una detrás de la otra; el trazo acompaña y refleja la interacción de Margarita. Se vuelve más intenso, más difuso, energético o casi imperceptible. El garabato es exploración, pero a la vez huella de una experiencia global, de la que el trazo es solo una parte. Esta forma de explorar y plasmar el escenario percibido da cuenta con mucha claridad y sin desvíos de la forma en la que percibimos el mundo, de forma integrada, holística y con una significación. La fenomenología advirtió el error de pensar el acto perceptivo como la unión de datos perceptuales provenientes de diferentes vías; la percepción es eminentemente holística y siempre comporta un sentido o significación para el sujeto percipiente. “Estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1984, p. 19), sostuvo el fenomenólogo francés, ya que todo lo percibido es percibido como comportando una determinada significación y, al mismo tiempo, nuestras acciones siempre adquirirán un significado determinado para otros.

## *5.2. El cuerpo como superficie del dibujo: sentir, ver y “tocar” el movimiento como especificación de las posibilidades motrices*

Como vimos en el apartado anterior, en el garabato los niños exploran táctilmente los trazos que dejan sobre la hoja, por lo cual hay una implicación sensorial que excede al campo visual. Para el niño, el acto de garabatear le ofrece experiencias

---

<sup>5</sup> Español (2022) expone el siguiente ejemplo al analizar el garabato a la luz de las formas de la vitalidad: “A los 2 años y 10 meses, Luna camina por la calle mientras sopla un fuerte viento y, cuando llega a su casa, mientras traza líneas fuertes, rápidas y repetidas superpuestas con un rojo vibrante en un papel, dice «viento». La niña parece expresar la captación dinámica del fuerte viento que ha estado percibiendo en su cuerpo y entorno” (p. 311) (traducción de la autora).

sensoriales muy diversas, ya que la exploración en el marco de esa experiencia incluye la intensidad con la que el niño apoya el lápiz sobre la hoja, la presión que ejerce sobre ella y la textura de los materiales con los que trabaja. La siguiente escena es representativa de este punto:

*Margarita usualmente se saca las medias y pinta sus pies. Lo hace con mucha tranquilidad y pareciera ser el garabato que realiza con más detenimiento. Incluso se podría decir que es el único garabato que atrapa su atención por completo. A los 23 meses Margarita está jugando con las cosas de la cartuchera de su madre y encuentra un marcador rosa. Se pinta su pie derecho, chupa el marcador y continúa pintando. Ella empieza a pintar la planta del pie, lo levanta, lo pinta en el aire y quiere tocar los trazos que hizo en su propia piel. Luego, pinta su pierna izquierda. Hace líneas rectas de forma enérgica. Los trazos en su cuerpo tienen esas características: son enérgicos, firmes, rectos y no están encimados. Luego de cada trazo, Marga toca las líneas dibujadas. De esta forma, el garabato se mezcla con la experiencia táctil que reporta la presión del marcador sobre la piel y las caricias que ella misma realiza sobre los trazos dibujados, luego de finalizado el recorrido.*

En el garabato, los niños experimentan no solamente las cualidades plásticas y estéticas del dibujo, sino también el fluir kinético de su cuerpo. En lo que respecta a la percepción del movimiento, Sheets-Johnstone (2009) habla de la *doble presencia del movimiento*. Cuando el niño mueve sus brazos, el movimiento se le presenta desde dos sensibilidades diferentes: tiene la experiencia del movimiento exteroceptivamente (en tanto ve sus brazos moverse) y, al mismo tiempo, lo experimenta propioceptivamente, en la medida en que siente sus brazos moverse. Esta experiencia bimodal es de suma importancia en el estadio en el que el niño está construyendo su sí mismo y colabora con la organización de su esquema corporal. Español (2017), en cambio, considera que el movimiento se nos presenta desde tres modalidades diferentes: desde la sensibilidad propioceptiva, desde la visión y por contacto. De la misma forma, en el garabato el movimiento aparece coreografiado en la hoja, como un registro del recorrido que hizo el brazo para trazarlo. El movimiento se experimenta propioceptivamente, a partir de los cambios posturales y articulares que intervienen en la ejecución; exteroceptivamente, en la medida en que se observa el recorrido del trazo en la huella que queda plasmada en la hoja y, por último, hay una experiencia táctil (íntimamente ligada a la propiocepción).

Esta escena es una ceremonia de la cual el trazo con el marcador es solo una parte. El acto de garabatear es una experiencia que involucra otras dimensiones que exceden la producción misma del garabato, siendo el punto de partida para una exploración motriz que va más allá de los límites de esta actividad grafoplástica. El dibujo sobre la piel guía a Margarita en la exploración de otros aspectos del trazo (más

allá del visual), como la textura o la intensidad. La sensibilidad propioceptiva implicada en esta experiencia hace que las metas que guían la acción (si es que acaso podemos concebir la exploración como una meta en sí misma) vayan oscilando y tomando distintos derroteros (Ospina Tascón y Español, 2016): Margarita ensaya líneas más cortas o más largas; más enérgicas o débiles; ejerce más o menos presión; a veces dibuja y otras acaricia lo que dibujó. En los trazos, Margarita ve el movimiento plasmado en la hoja; puede observar el recorrido que han hecho sus manos. A diferencia de la danza (en donde el fluir del tiempo va sepultando los movimientos precedentes), el garabato es la huella misma de ese devenir. Es la especificación de la temporalidad de la acción y el testimonio de la agencialidad de ella sobre el mundo. Asimismo, los garabatos de Margarita sobre su piel le ofrecen una experiencia en donde es tocante y tocada a la vez; esos dibujos se instalan como algo extraño a ella misma pero que le ofrecen una experiencia redundante sobre su cuerpo y sus movimientos. El tacto doble es un fenómeno en el que se da una “reversibilidad secuencial dinámica” (Gallagher, 2017, p. 24) en donde el cuerpo oscila entre ser objeto y sujeto de la percepción. Esta experiencia, en la que converge la información proveniente de diferentes canales sensoriales, puede entenderse como un “calibrado intermodal del yo” (Rochat, 2004)<sup>6</sup>, en el que se “sintonizan” diferentes dimensiones de una misma acción. En esta escena en la que el cuerpo aparece como la superficie del garabatear, el movimiento se presenta a la niña desde múltiples dimensiones, reportándole una experiencia redundante que tiene a su propia corporalidad como protagonista.

## 6. PALABRAS FINALES. SOBRE LA IMPORTANCIA FILOSÓFICA DEL ESTUDIO DEL GARABATO

A lo largo de este trabajo, el garabatear aparece como una experiencia que colabora no solo con el descubrimiento de las posibilidades motrices del niño, sino que también suscita la comprensión del mundo que lo rodea. En la primera escena analizada, se puede observar que la niña expresa no solo el contacto con una experiencia determinada (la cual se presenta como un espectáculo holístico y multidimensional), sino que revela el “trabajo” por comprender y transmitir lo percibido. En la segunda escena, en cambio, el garabato posibilita la percepción del movimiento desde diferentes canales estimulares, ofreciéndole a la niña múltiples dimensiones de un mismo fenómeno. El movimiento se presenta desde tres vías

---

<sup>6</sup> Otro ejemplo de esta experiencia de “calibrado” puede encontrarse en la escena descrita por Ospina Tascón y Español (2016), en la que una niña, jugando con su padre, advierte la sincronía temporal entre sus movimientos corporales y el sonajero que mueve: “La temporalidad de sus movimientos se objetiva en el sonido del sonajero. El sentido de autoría o agencialidad se instaura en su experiencia: la beba hace algo que tiene un efecto en el mundo que puede percibir” (Ospina Tascón y Español, 2016, p. 145).

diferentes (la propiocepción, el contacto y la visión), colaborando esta vez en la especificación y calibración del sí mismo. Desde un enfoque fenomenológico, entonces, la experiencia del garabato interviene no solamente en la comprensión del entorno, sino también en la comprensión y organización del propio cuerpo.

En primer lugar, el enfoque merleau-pontyano presentado en este trabajo permite que el garabatear pueda ser considerado como una experiencia con valía propia, en la que los niños expresan su contacto con el mundo y que colabora, al mismo tiempo, con el conocimiento de su entorno y de su propia corporalidad. Desde esta mirada no teleológica del dibujo y cimentada en una concepción corporal de la percepción, el garabato aparece como una experiencia íntimamente ligada con las capacidades cognitivas y expresivas de los sujetos. Es así como el garabatear podría ser considerado como un «proyecto motor», el cual da cuenta de la acción humana no mecánica sin apelar a representaciones o al pensamiento como intermediario entre la conciencia y el cuerpo” (Battán, 2021, p. 181). Desde esta perspectiva, lo que motiva el movimiento no es una representación, sino el mundo como polo hacia el cual el movimiento mismo se dirige.

En segundo lugar, para la Fenomenología, los objetos y los otros son el correlato de la motricidad: los objetos, como los polos hacia los cuales se dirige la acción y nos suscitan determinados tipos de comportamiento; y los otros, como parte irrecusable de la organización de nuestro esquema corporal. De esta forma, el garabatear se nos revela como una experiencia que excede al dibujo mismo, por lo que se hace necesario para su análisis la consideración de los objetos que sirven de soporte del movimiento (no solamente los materiales involucrados en su realización, como lápices o las hojas) y a los otros que participan (ya sea verbalmente o interviniendo en la hoja) en su desarrollo. En ese sentido, el garabateo aparece como una experiencia en la que lo expresado excede a aquello que está plasmado en la superficie e implica a los objetos, a los otros y a los materiales como parte constituyente de una ceremonia que se realiza con los otros y para los otros. Así, la intensidad de los trazos, los movimientos propedéuticos que los anteceden, el recorrido táctil que muchas veces abre paso al dibujo en la hoja, las vocalizaciones, la utilización del garabato como un componente más en un escenario lúdico, la postura corporal, las expresiones del rostro, son algunos de los elementos que conforman esta experiencia. De esta manera, la observación del garabatear arroja ciertas preguntas en torno al análisis del movimiento en la primera infancia, ya que allí podemos observar la forma en la que nuestra motricidad implica a los objetos y a los otros. Por ello, un análisis cabal del movimiento no puede ignorar estas dimensiones constitutivas de su organización.

En tercer lugar, la danza puede ofrecer herramientas de análisis de interés para analizar la interacción entre movimiento y pensamiento, y para analizar la forma en la

que el niño experimenta y “encuentra” distintas formas de la vitalidad. Los rasgos a partir de los cuales Laban (en Ospina Tascón y Español, 2016) analiza los movimientos de los bailarines bien pueden ser utilizados para describir el garabateo: por ejemplo, considerar qué partes del cuerpo están involucradas en la actividad; el desplazamiento en el espacio (el cual sería la superficie de dibujo): arriba-abajo, izquierda-derecha; la forma de los movimientos, lo cual puede analizarse como los movimientos de inicio y cierre del garabateo y, por último la energía del movimiento. Ospina y Tascón y Español (2016) consideran que este aspecto “nos puede permitir acercarnos a comprender tanto los rasgos externos característicos del movimiento como los modos de sentir vinculados a las diversas cualidades del movimiento” (p. 131).

Así, el garabato, lejos de ser una descarga motriz vacía de significación, puede dar cuenta del encuentro de los niños con las cosas y con los otros. Es, como sostiene Merleau-Ponty (1971), una forma no estandarizada de representación de la experiencia, en la que aflora en primer lugar el contacto que el niño tiene con el espacio que lo rodea. En esta reproducción de la experiencia, el niño capta una significación total, un estilo del escenario percibido, el cual responde, más bien, a una captación holística e integrada de dicha situación, antes que a una representación de la suma de las partes que la componen.

#### SOBRE LA AUTORA

Jesica Estefanía Buffone es Doctora en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires y por la Université Lyon 3 - Jean Moulin. Es Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje por la FLACSO y la Universidad Autónoma de Madrid, Especialista en educación en contexto de encierro (I.E.S. N°1 Alicia Moreau de Justo) y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín (LICH-UNSAM). Es docente de grado en la Universidad CAECE y en la Universidad Nacional de Tres de Febrero en la carrera de Psicomotricidad. Publicó artículos en revistas nacionales e internacionales sobre fenomenología e infancia, y es una de las editoras de *Metis. Revista Interdisciplinaria de Fenomenología* (UCES). Actualmente, se dedica a explorar la ligazón entre movimiento, objetos y percepción, tomando como punto de partida el cruce entre fenomenología y psicología del desarrollo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Anning, A., and Ring, K. (2004). *Making Sense of Children's Drawings*. Open University Press.
- Arnheim, R. (1954). *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*. Faber & Faber.
- Battán Horenstein, A. (2021). Del danzar como hábito al danzar como proyecto motor. *Revista de Filosofía Open Insight*, vol. XII, núm. 25, pp. 167-186.
- Blocker, H. (1969). Physiognomic Perception. *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 29, No. 3, 377-390.
- Calmels, D; Lesbeguiris, M. (2013). *Juegos en el papel*. Puerto creativo.
- Español, S. (2012). Semiosis y desarrollo humano. En Castorina, A.; Carretero, M. *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento* (pp. 219-242). Paidós.
- Español, S. (2017). Si queremos saber cómo sopla el viento podemos mirar la arena. Pensar el desarrollo psicológico observando el movimiento. En Pérez, D. y Lawler, D. (Eds.), *La segunda persona y las emociones* (pp. 45-86). SADAF.
- Español, S. et al. (2022). *Moving and interacting in infancy and early childhood. An Embodied, Intersubjective and Multimodal Approach to the Interpersonal World*. Springer.
- Gallagher, S. (2017). Intercorporeidad y reversibilidad: Merleau-Ponty, emoción, percepción e interacción. En Pérez, D. y Lawler, D. *La segunda persona y las emociones* (pp. 23-44). SADAF.
- Head, H. (1983). On disturbances of sensation with especial reference to the pain of visceral disease. *Brain*, 16 (1-2), 1-133.
- Jolley, R. P. (2009). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. Backwell.
- Kellogg, R. (1959). *What Children Scribble and Why*. N-P Publications.
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. National Press Books.
- Kellogg, R. (1979). *Children's Drawings, Children's Mind*. Avon Books.
- Kellogg, R. and O'Dell, S. (1967). *The Psychology of Children's Art*. Del Mar.
- Longobardi C.; Quaglia R.; Iotti, N. (2015). Reconsidering the scribbling stage of drawing: a new perspective on toddlers' representational processes. *Frontiers in Psychology*. 6:1227.
- Lowenfeld, V. (1952). *The Nature of Creative Activity*. Harcourt.

- Luquet, G. H. (1972). *El dibujo infantil*. A. Redondo.
- Merleau-Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo*. (trad. Francisco Pérez Gutiérrez). Taurus (original en francés, 1969).
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. (trad. E. Alonso). Hachette (original en francés, 1942).
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. (trad. J. Cabanes). Planeta-Agostini (original en francés, 1945).
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)*. Verdier.
- Ospina Tascón, V. y Español, S. (2016). El movimiento y el sí mismo. En Español, S. (comp.), *Psicología de la música y del desarrollo. Una exploración interdisciplinaria sobre la musicalidad humana*. Paidós.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1978). *Psicología del niño*. (trad. L. Hernández Alfonso). Morata.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1972). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Puf.
- Pinto, G.; Accorti Gamannossi, B.; Cameron, C. (2011). From scribbles to meanings: social interaction in different cultures and the emergence of young children's early drawing. *Early Child Development and Care*. Vol. 181, No. 4, 425–444.
- Quaglia, R.; Longobardi, C.; Iotti, N.; Prino, L. (2015). A new theory on children's drawings: Analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behavior & Development*. 39, 81–91.
- Rochat, P. (2004). *El mundo del bebé*. Morata.
- Sheet-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Imprint academic.
- Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva*. (trad. Jorge Piatigorsky). Paidós (original en inglés, 1985).
- Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development*. Oxford University Press.
- Vinter, A., Puspitawati, I., and Witt, A. (2010). Children's spatial analysis of hierarchical patterns: construction and perceptions. *Dev. Psychol.* 46, 162.
- Wallon, H. (1978). *Del acto al pensamiento*. Psique.

Wallon, H; Lurçat, L. (1958). *Le dessin du personnage par l'enfant, ses étapes et mutations*. Enfance, 3.

Wallon, H; Lurçat, L. (1987). *Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant*. ESF