

La enseñanza del dibujo en la escuela

EL APOORTE DE MARTÍN MALHARRO

Vanesa Giambelluca // Profesora de Artes Plásticas, orientación Pintura, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de Pintura, FBA, UNLP. Becaria de Formación Superior, Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP. Maestranda en Estética y Teoría de las Artes, FBA, UNLP. Cursó el Doctorado en Educación Artística de la Universidad de Barcelona.

El dibujo en los inicios de la Nación

La creación de las primeras escuelas de dibujo, que coincide con los inicios de la nación, fue impulsada dentro de un plan estratégico para la formación del ciudadano y el progreso del país. En estas primeras escuelas se encuentran los antecedentes de lo que será el desarrollo del dibujo como disciplina base de las bellas artes y de los oficios mecánicos, como auxiliar de las carreras vinculadas con las ciencias matemáticas o como materia dentro de la educación escolar.¹

Hacia mediados del siglo XIX, y gracias al camino construido por los Hombres de Mayo y sus sucesores,² el dibujo estuvo presente en diseños curriculares de distintas provincias y escuelas argentinas. En esta primera etapa –que abarca su posterior inclusión en 1884 como asignatura obligatoria con la Ley 1420– la disciplina tuvo una función principalmente instrumentalista, dentro de una tendencia a nivel mundial. Se practicó la copia de modelos y la realización de ejercicios bajo la supervisión paso a paso del docente, con

el fin de desarrollar la destreza manual. El objetivo predominante de la educación artística fue capacitar recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal para contribuir, de esta manera, al crecimiento económico del país. De aquí la enorme relevancia que tuvo el dibujo geométrico lineal dentro de los programas escolares por ser considerado clave para gran cantidad de oficios y profesiones.³

En 1884, un informe de los Inspectores Nacionales de Escuelas de las provincias de Tucumán y Entre Ríos menciona que el dibujo que se enseñaba era *lineal* y consistía en “la imitación de figuras hechas expresamente en la pizarra mural, o dando un número limitado de elementos geométricos para que los alumnos hagan con ellos diferentes combinaciones”.⁴ El *dibujo lineal*, de procedencia francesa, se extendió, promovido por un enfoque instrumentalista de la disciplina, durante el siglo XIX. Domingo Faustino Sarmiento lo había definido como: “El dibujo de los contornos de los objetos como máquinas, instrumentos, muebles y todo aquello que pueda servir a la formación de los modelos necesarios a la realización de las obras de artes”.⁵

Sin embargo, la copia mecánica de imágenes y de ciertos contenidos disciplinares no tardaron en recibir críticas de diversa índole. Luego de la lectura de algunas apreciaciones –publicadas, principalmente, en la Revista *El Monitor de la Educación Común*– se puede señalar que hacia fines del siglo XIX e inicios del siguiente, se levantaron voces que cuestionaban la inadecuación de los programas y de los métodos a la naturaleza del niño, fundamentalmente, junto al reclamo de una enseñanza acorde con los fines prácticos y con las necesidades de la industria. Particularmente, al mismo tiempo que se cuestionó la utilización exclusiva de la copia de láminas, comenzó a crecer el rechazo hacia ella. El principal debate se instaló entre la copia de láminas u objetos y el dibujo del natural. Algunos contenidos curriculares que respondían a fines artísticos, entre los que se encuentra los pertenecientes al dibujo geométrico, fueron cuestionados por alejarse de la función educacional que debía tener el arte dentro de la enseñanza escolar. Asimismo, en este período, comenzó a cobrar interés –por el auge de la industria y en respuesta a la concentración excesiva de los contenidos enciclopedistas en la escuela– el trabajo manual dentro del contexto internacional. Paulatinamente, la vinculación entre la instrucción impartida en las escuelas primarias y el dibujo profesional y artístico comenzó a perder adeptos.

El debate sobre el vínculo que debía existir entre la enseñanza artística impartida en el nivel escolar y el superior estuvo presente desde muy temprano. Entre los artículos de autores que criticaban la copia mecánica de imágenes y algunos contenidos de la materia Dibujo en las escuelas, se destaca el de Fernando Fusoni, con un título muy sugerente: “La enseñanza del dibujo en las escuelas comunes. Lo que es y lo que debería ser (1889)”. El autor fundamenta sus críticas en la necesidad de respetar la naturaleza del niño y en la importancia de propiciar intervenciones educativas en función de una progresión natural. Asimismo, subraya que la enseñanza del dibujo en la escuela no es un mero adorno, sino un elemento educativo de gran importancia

que pone en manos de quien lo aprende un arma poderosa para luchar por la vida; por este motivo, reclama que se tome en serio su inclusión en la escuela.⁶

Al comienzo del artículo Fusoni asegura que el programa vigente en las escuelas de la Capital “no responde a un plan razonado de enseñanza escolar; que es un entrevero de elementos heterogéneos arrojados al azar sobre los seis grados de las escuelas comunes; que en él no hay ilación”.⁷ Para el autor, “las cosas fáciles se hacen difíciles a menudo por el rebuscamiento; la enseñanza se complica y se esteriliza por divagaciones teóricas que desconocen las leyes fatales de la mente humana”.⁸ Fusoni realiza una lectura crítica de los contenidos pedagógicos que le corresponden a cada grado. Por ejemplo, en lo que respecta a primer grado⁹ encuentra criticable que se establezca el empleo de la línea recta y el trabajo con modelos de formas convencionales porque se trata de un niño que es analfabeto y que durante el primero año llega a leer medianamente. Por este motivo, se pregunta: “¿Qué se puede, pues, exigir de él, que apenas sabe lo que es un lápiz ni como se toma”? Con relación a este interrogante, expone:

Todo indica que la enseñanza del dibujo no debe empezar por la línea ni por la forma geométrica. La forma natural se impone como base de enseñanza.

La ciencia pedagógica, que tan a menudo se cita en los asuntos de educación, nos dice bien categóricamente que, en toda enseñanza, se debe ir de los conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto. ¿Qué es lo conocido, lo simple, lo concreto en el dibujo? Lo que existe en la naturaleza y no es debido a la actividad del hombre. ¿Qué es lo desconocido, lo compuesto, lo abstracto? Las formas que crea la industria humana.

(...) son estos pues [gato, perro, conejo, nutria, clavel, rosa] los objetos que impresionan vivamente la mente del niño, despiertan su curiosidad y evocan sus recuerdos. Son estas las formas naturales que se deben dar a dibujar al niño. Pero el dibujo de tales formas, aunque hecho con sencillez esquemática, no debe ser convencional. Hay que

presentar el objeto como es en realidad (no tal como debe ser dibujado) y dejar que el niño lo interprete libremente y lo simplifique a su antojo.

(...) La ejecución de planos arquitectónicos debe calificarse como dibujo intelectual, solo accesible a los que hayan recibido una preparación previa y no son estos, por cierto, los analfabetos del primer grado. (...) El dibujo de letras y guardas para *bordados* (dibujo de ornato) requiere cierta habilidad manual que difícilmente pueden poseer los alumnos del 1er. grado.

¿Es razonable pretender que un analfabeto, o casi analfabeto, realice tal variedad de trabajos, tan diferentes en su especie y tan diversos en las dificultades que su realización presenta?

(...) Se exigen al niño que entienda de *escalas*, que combine colores, etc. y todo en las cuarenta horas nominales de enseñanza que constituyen cada curso.¹⁰

Fernando Fusoni, por otro lado, identifica contenidos que no deberían estar presentes en ningún grado de la enseñanza infantil porque sólo son útiles en las carreras profesionales, como el dibujo de la figura humana.

El dibujo de figura no tiene valor educacional sino cuando se hace ante el modelo de relieve o el modelo vivo, pues el fin primordial de tal especie de dibujo es la reproducción de la figura humana en su carácter, en su acción y en su expresión. Tal estudio requiere un largo aprendizaje, una dedicación continua y debe quedar reservado exclusivamente a los que siguen la carrera artística (pintores, escultores, etc.) La copia de láminas de figura sólo puede dar, *después de algún tiempo y mediante un ejercicio continuado*, cierta habilidad manual de ejecución, inútil para el que no ha de seguir la profesión del arte o algún oficio íntimamente relacionado con el dibujo (grabado, litografía, etc.).¹¹

Otra mirada crítica de rechazo a la enseñanza del dibujo en la escuela es la de Rodolfo Bruckmann. En el artículo “El conocimiento de las formas en la escuela popular” el autor contextualiza su época y menciona la importancia del desarrollo industrial para los alemanes, su fomento por medio de la enseñanza técnica y la

inclusión del dibujo en los últimos años en las escuelas populares. Con respecto a la educación argentina, denuncia que los planes de enseñanza se preocuparon por satisfacer exigencias de la estética “en perjuicio de las necesidades de la vida práctica o sea del oficio, de la industria, sin hablar de la naturaleza del niño”.¹² Por esta razón, explica lo errado que fue el enfoque con relación a las posibilidades del niño y las hipotéticas valoraciones de los padres:

Los maestros se limitan a hacer copiar mecánicamente a los alumnos, por ejemplo, los modelos de ornamentos de Stuhlmann u otros. No tiene el niño la menor idea del porque se le pone por delante precisamente a cualquier otro; no comprende ni el sentido ni el contenido de esa forma. El ornamento es para el niño una cosa muerta, deja vacío a su espíritu e indiferente a su interés. Ni sombra de alguna real afición al dibujo.

Si la hoja dibujada llega a manos de los padres, oye el pequeño dibujante con frecuencia frases desaprobadoras, como ser: *Y eso, ¿para qué es? ¿Qué cosa significa?* Porque los padres no saben tampoco apreciar semejante enseñanza del dibujo. El arte del maestro les pone de mal humor y les hace indiferentes a las pruebas ulteriores del talento infantil. Rompen la hoja y para el niño, aunque no para los inteligentes, el trabajo ha sido errado, inútil, perdido. Es que al niño le falta la conciencia de la importancia duradera de su pequeño trabajo.¹³

En varios de estos escritos de época se evidencia una constante mirada hacia los países más avanzados de Europa y hacia los Estados Unidos. Asimismo, en algunos casos queda explícita la influencia que ejercieron los cambios de concepciones pedagógicas –producto de transformaciones políticas, sociales y económicas que vivieron esos países– en los pensadores argentinos. Un ejemplo de este influjo es el caso de las teorías y los principios vinculados al movimiento pedagógico de la Escuela Nueva de finales del siglo XIX y principios del XX que tuvieron un importante impacto en la producción de nuevas experiencias que se oponían, en parte, a la *Escuela Normal Positivista*. Como explica Fernando Hernández, el movimiento de la Escuela Nueva

guardó conexión con los principios espontaneístas y sensorialistas planteados por el filósofo y escritor Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778) en el siglo XVIII, por lo se lo considera el precursor de la Escuela Nueva.

Sobre las corrientes educativas que comenzaron en el siglo XVIII Hernández explica:

[...] asumían que los niños y las niñas poseen un bagaje experimental pero no saben cómo expresarlo, por eso no tienen las habilidades para representar las formas de la realidad. Son una piedra preciosa en bruto, en el sentido naturalista de Rousseau, que necesitaba ser pulida mediante la educación. Dotarles de estas destrezas ha de ser la finalidad primera de la familia y la escuela.¹⁴

A partir de esta concepción se gestaron debates que buscaron evidenciar que “la forma y el contenido no son independientes, y que la enseñanza de las habilidades manuales antes del adecuado desarrollo conceptual no tenía evidencia empírica y de investigación que lo apoyara”.¹⁵ En sintonía con la tradición de Rousseau, durante este período el dibujo comenzó a ser concebido como una materia más de enseñanza para lograr un desarrollo completo del ser humano. Dibujar fue entendido como “una habilidad positiva para desarrollar las estrategias de observación”.¹⁶

La reforma educativa de Malharro

Circunscrito en el mencionado contexto socio-pedagógico de fin del siglo XIX e inicios del siguiente, e imbuido particularmente de las ideas de Rousseau, se destaca la figura de Martín Malharro (1865-1911) por la labor reformista que desempeñó sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas argentinas.

Malharro libró una batalla contra el medio artístico nacional para divulgar los principios del impresionismo y de las nuevas corrientes artísticas. En París aprendió la técnica y la estética impresionistas. En 1901 regresó a Buenos Aires y encontró un medio resistente con el que tuvo que luchar y romper el círculo que ahogaba los impulsos

renovadores que promovía para las artes. Con un pensamiento anarquista y moderno, propuso la posibilidad de una *pintura nacional* a partir de una íntima conjunción con la naturaleza del país. Ir a la naturaleza significó el abandono de las recetas académicas para dar lugar a una pintura libre y luminosa. Desde su cátedra en la Academia preparó a la juventud según su sistema: no enseñaba solamente la técnica, como se estilaba, sino que enseñaba a ver. Esto lo postuló como un verdadero iniciador de las vanguardias argentinas. En esa misma dirección impulsó en el sistema escolar la enseñanza del dibujo desde el contacto directo con la naturaleza.¹⁷

Los distintos cargos docentes que ocupó evidencian/ muestran sus intereses y sus preocupaciones en el campo educativo.¹⁸ Su experiencia docente se inició en 1904 cuando el presidente del Consejo de Educación lo convocó para organizar la enseñanza del dibujo en las escuelas de su dependencia. Con el cargo de Inspector tuvo que afrontar dos problemas centrales: la enseñanza misma del dibujo en la primaria y en la secundaria y la capacitación de los docentes. Hasta ese momento se había improvisado la cobertura de cargos para la enseñanza en las escuelas con la creación de un curso especial para obtener el título de profesor dentro del plan de estudio de la Academia.¹⁹

Con respecto a la enseñanza del dibujo en la primaria y en la secundaria, Malharro diseñó e implementó un método propio que significó un cambio importante en el área, que hasta ese momento seguía predominantemente sujeta a la copia mecánica de estampas y al uso de la cuadrícula. En su lugar, privilegió la copia directa del natural y el dibujo libre y le asignó a este último mucha importancia. Para mostrar esta propuesta publicó un libro de gran influencia, *El Dibujo y la Educación Estética en la Escuela Primaria y en la Enseñanza Secundaria*, con el que difundió las cuestiones didácticas de su método. Allí menciona una idea que fue un gran cambio para la época: “[el niño podría pintar a] Juan o a Pedro, al perro o al gato de su casa, al caballo de su vecino, al carro del panadero o al tranvía

que pasa o no pasa por la esquina”.²⁰

Para capacitar a los docentes diseñó y puso en marcha, desde 1905, un curso teórico-práctico, con una duración de tres años, para maestros de grado y directores, que otorgaba un certificado de aptitud. Con respecto a los cursos Malharro expone: “la influencia de estos cursos repercutió inmediatamente en nuestras escuelas que aplicaban, *in continenti*, las enseñanzas que se iban desarrollando gradualmente”²¹. A este curso se le sumaron ciclos especiales de pedagogía y metodología, y clases para profesores de Provincia. En un artículo publicado en *El Monitor de la Educación Común*, Malharro explica: “Había que iniciar en la copia directa del natural desde el primer grado, y nuestros maestros no habían estudiado el dibujo apropiado para el caso”, y a continuación detalla las estrategias de formación que se utilizaron:

Se dieron conferencias en todos los distritos escolares y los maestros acudieron presurosos, tomaron apuntes, aunaron esfuerzos e implantaron luego el principio en sus respectivas clases.

Se instituyeron cursos normales de dibujo haciendo un llamado voluntario para los doscientos primeros maestros necesarios para poblarlos; cuatrocientos sesenta y cinco personas se inscribieron para asistir diariamente a estudiar dibujo después de la ruda tarea de la escuela. (...) Tal ha sido, señores, el paso inicial de este movimiento, tales los puntos de partida de esta evolución.²²

Este reconocido autor dejó testimonio de ello en su libro. Allí menciona que el impacto de estos cursos fue trascendental para la conformación, a nivel nacional, de “un criterio general dentro de las orientaciones modernas de enseñanza”. Asimismo, explica el cambio de concepción que en aquel momento vivía la asignatura:

(...) sentando nuevos principios que, a la par que evolucionaban a la asignatura hacia un nuevo concepto más amplio y más positivo la revistiera de los prestigios de una fuerza considerable y concurrente a los fines de la cultura general, y, especialmente, en las trayectorias que por sí tiene en todo programa de educación estética.²³

En los siguientes párrafos Malharro detalló el proceso llevado a cabo. Comenzó por explicar el modo de contratación de una docente —es importante destacar las palabras de bienvenida y las indicaciones dadas para desarrollar su trabajo— y siguió con la evaluación de los resultados obtenidos:

Señorita profesora: el Honorable consejo le ha confiado una cátedra de dibujo en las escuelas comunes. (...) Esta inspección, que deposita en usted toda la confianza, se hace solidaria de cualquier emergencia que pudiera ocasionar el cumplimiento de las órdenes siguientes:

Es necesario que no se retoquen los trabajos de los alumnos, que se desarrolle el programa en todas sus partes; que deje usted actuar, en la medida de lo posible, a la individualidad de sus discípulos, limitándose a iniciar y orientar en los principios fundamentales de su enseñanza dejando margen amplísima a la interpretación dentro de las instrucciones generales a que debe responder la asignatura: que reaccione contra esa tendencia natural a lo bonito que llevará a perder tiempo en lo superfluo con menoscabo de lo práctico e imprescindible; es decir, del espíritu de la enseñanza.

(...) Si salimos mal usted cargará con el fracaso y yo con las responsabilidades. Preséntese mañana mismo, no se desanime por las primeras dificultades y los primeros resultados.

(...) Debíamos, primero, cultivar el terreno, esperando pacientemente los frutos como consecuencia lógica de naturales desarrollos a los que no impunemente se les precipita en su gestación. Pasado el tiempo, se habían dibujado formas naturales y manufacturadas, conjuntos de unos y otros de estos modelos interpretándolos con colores, al lápiz y a la pluma alternativamente. Se habían efectuado progresos y encarado dificultades, (...) se había llevado a cabo una buena enseñanza, intensa, variada y atrayente.²⁴

El fortalecimiento de la nueva metodología, el entusiasmo docente y la difusión de la nueva propuesta, fueron, según Malharro, las claves de la reforma:

La labor era compleja, la tarea diaria absorbía el tiempo en lo inmediato; las instruccio-

nes y noticias se iban disseminando en publicaciones que si mucho circulaban poco se leían. Entre tanto el nuevo método se formaba, la buena voluntad de los maestros hacía cundir por todo el país la nueva doctrina que luego se generalizó sin que haya un medio de vulgarización que armonice esfuerzos y oriente integralmente respecto a lo que constituye la base de toda educación: la metodología, sin la cual es fácil fracasar, o no obtener todos los beneficios que producen el orden y las disciplinas correspondientes a cada paso de la enseñanza.²⁵

Propuesta y fundamentos pedagógicos de la reforma

La reforma diseñada e implementada por Malharro para el dibujo, que tuvo los principios de Rousseau como el referente principal, se inscribió dentro de un cambio mayor que se operaba a nivel mundial.

Los fines educativos de la materia ya no se discuten; una evolución trascendental se opera a este respecto y así vemos que la Alemania, el próximo año pasado, ha iniciado grandes reformas para implantar el dibujo en su educación primaria, de acuerdo con los principios proclamados por el gran Juan Jacobo Rousseau y el no menos grande Heriberto Spencer.

En los Estados Unidos ha habido un asunto de verdadero interés; desde hace treinta años se vienen trabajando para darle a la asignatura toda la intervención y toda la importancia que reúne como agente educativo, y desde el “Kindergarden” hasta el octavo grado de su escuela primaria, el dibujo interviene en todas sus formas como auxiliar poderoso de todas las enseñanzas.

Es que si bien el dibujo tiene su trascendencia en las prácticas ulteriores de la vida del educando, la presenta también para los fines inmediatos de la escuela.²⁶

Cuando se refiere a la autoría u orígenes de tal transformación, señala:

El principio a que responde esta enseñanza no es nuevo; no lo hemos inventado nosotros ni lo inventaron los Estados Unidos. Dicho principio se enuncia en el famoso “Emilio” de Rousseau, cuando el gran ginebrino dice: “me guardaré bien darle el niño un maestro de dibujo que no hiciera imitar más

que imitaciones, ni dibujar más que dibujos-quiero que no tenga otro maestro que la naturaleza, ni otro modelo que objetos(...).²⁷

Rousseau apoyaba la enseñanza del arte, no por el arte en sí mismo, sino como medio para “ajustar la vista y hacer flexible la mano”. El autor de *Emilio o De la educación*, consideraba menos importante que el niño lograra “efectos pintorescos y el gusto acendrado del dibujo”, a que lograra una “ojeada más justa, mano más firme, conocimiento de las verdaderas relaciones de tamaño y los cuerpos naturales, y una experiencia más pronta de figura que median entre los animales, las plantas y la perspectiva”.²⁸ Todo ello podía alcanzarse con el contacto directo con la naturaleza.

Rodrigo Gutiérrez Viñuales, con relación a este pensamiento rousseaiano, explica que en la mirada de Martín Malharro se destacó como idea básica, la no vinculación entre la instrucción que debía orientarse en las escuelas y el dibujo profesional y artístico.²⁹ Es decir, para Malharro la enseñanza del dibujo en las escuelas no debía tener una orientación estético-artística para no *contaminar* la imaginación del niño, sino que debía limitarse, exclusivamente, a su función educativa.³⁰ Con estas palabras el pintor dejó reflejada su postura:

El dibujo en la escuela primaria tiene que ser ante todo educativo y, como tal, un agente complementario de los otros ramos a los que objetiva, concretando en lo posible sus enseñanzas integrales.

Lo que encanta al adulto más refinado en materia de arte, deja por completo indiferente al niño; esta es una ley psico fisiológica que no se puede violar... No se impresiona estéticamente al niño con las exquisiteces artísticas que embargan al adulto.³¹

En un artículo denominado: “El dibujo en la Escuela Primaria. Croquis de una excusión escolar”, Malharro describió los lineamientos pedagógicos base del trabajo educativo durante las excursiones al aire libre y remarcó que la técnica es solo un medio para llegar a un fin. En dicha actividad se busca “cristalizar las más fugitivas sensaciones, las más rápidas impresiones, haciéndolas visibles por medio de un signo escrito, éste debe ser necesariamente per-

sonal para que no coarte la espontaneidad, punto capital para el caso”.³² En cuanto a la intervención docente, explicó que se limitará a “enunciar las leyes que rigen a la representación del mundo físico; a enseñar a ver y a apreciar; a manifestar luego esas impresiones de acuerdo con los múltiples factores que dan a la instrucción primaria su carácter neto, definido e inconfundible”.³³

Para Gutiérrez Viñuales la propuesta pedagógica de este pintor fue una proclama a favor del dibujo libre y espontáneo, en la que se privilegió el trabajo al aire libre y se fomentaron las excursiones a parques y otras zonas de la ciudad para que el niño pueda ejercitar el dibujo libremente y escoger qué elementos, como flora, fauna, figuras humanas, arquitectura, etc. En los siguientes fragmentos Malharro se refiere a estas actividades pedagógicas y hace hincapié en su adecuación según las posibilidades madurativas de la edad. Además, pone el acento en la intervención docente para incentivar el potencial desarrollo del niño dentro de la disciplina.

Estimulemos, pues, al niño, cuidando que los primeros frutos de su fantasía no sean rarificados por exigencias que su naturaleza rechaza como contrarios al concepto ideal que tiene de la vida y de las cosas.

Es de gran conveniencia en estas incursiones guiar las primeras tentativas de los alumnos, relacionando sus fuerzas de acuerdo con los motivos que eligen, los que deben ser siempre, en los primeros pasos, característicos e inconfundibles, pues, de esta suerte, cuatro rasgos bien observados importarán todo un triunfo que estimulará un afán al que se sucederán otros afanes, surgiendo así de una dificultad vencida, deseos soberanos de vencer otros mayores.³⁴

En conjunto, se trató de una amplia labor formativa que se pudo llevar a cabo gracias al apoyo político que tuvo de algunos personajes políticos, como los ministros Joaquín V. González y Rómulo S. Naon y el presidente del Consejo de Educación, entre otros funcionarios, junto a directores de escuelas e institutos de enseñanza. Sin embargo, su propuesta fue resistida por los miembros de la Academia quienes, en cada muestra que hacía el artista en el

país, evidenciaron su descontento a través de críticas que fomentaban el odio contra el pintor.³⁵ Las razones de las críticas se pueden encontrar en las consideraciones del pintor:

Llamado por el Consejo de Educación en 1904, para organizar las enseñanzas de esta asignatura en las escuelas de su dependencia, (...) me vi en la obligación de romper con tradiciones que habían formado un medio ambiente ficticio, un reguero de prejuicios mediante la adopción o adaptación de programas exóticos que alejaban a la asignatura de los principios y fines a que debe responder dentro de los lineamientos de la primera enseñanza.³⁶

Repercusiones de una propuesta de avanzada

El método de Malharro tuvo gran repercusión en otros países de América Latina, en especial en Perú, país al que fue llevado por el pintor Teófilo Castillo, quien estuvo un tiempo radicado en la Argentina y luego implementó, en las escuelas públicas limeñas, la enseñanza del dibujo basada en la observación directa de la naturaleza, en forma paralela a la enseñanza de los trabajos manuales.³⁷

Las ideas de Martín Malharro también se difundieron en Cuba. En una época de proliferación de cuadernillos o folletos que propiciaban actividades reproductivas en las clases de Dibujo, comenzaron a sentirse voces críticas a esta concepción que reducían estas clases a la adquisición de soltura manual. Entre ellas aparece la postura de Arturo Montori quien rechazó la idea de que la enseñanza de la disciplina en la escuela debía ser la misma que la enseñanza académica del dibujo, y defendió el empleo de métodos intuitivos con la copia del natural. Montori difundió el nuevo enfoque, ayudado por las ideas de Malharro, en un artículo titulado “Nuevas ideas sobre la enseñanza del Dibujo” publicado en la Revista *Cuba Pedagógica*. Ramón Cabrera Salort, en el artículo “La mirada de una isla despierta. Dos siglos de arte y enseñanza en Cuba”, menciona estas nuevas concep-

ciones del dibujo y dedica unos párrafos al método del pintor y pedagogo argentino:

Con el curso de Estudios de Dibujo de la Circular 69, de 1914, (...), se ponían en vigor las nuevas concepciones de la enseñanza del dibujo, enderezadas a buscar en la gráfica infantil, no la perfección imitativa de la copia, sino la sinceridad en el trazo, en la concepción de las formas y en la aplicación del color.

Las orientaciones del curso siguen a Malharro en su entendimiento del dibujo infantil; en la importancia concedida a la observación dentro de la enseñanza; en la justa combinación de dibujo libre, dibujo de clase y dibujo al aire libre; en el predominio, como tema o modelo, de la naturaleza o el elemento natural. A su vez, el conjunto de actividades del curso continúa al programa de dibujo intuitivo de Malharro —incluido en su libro— y se vertebraba sobre la base de interpretaciones de modelos, estudios de éstos en su color natural y dibujo libre (Malharro, 1911).³⁸

A la distancia —sostiene García Martínez— “la labor docente de Malharro se presenta como de apertura y de actualización pedagógica así como de avanzada en el orden internacional”.³⁹ En una época de declive del Dibujo —como dan cuenta los ejemplos precedentes y otros publicados en el Monitor— en la que las concepciones disci-

plinares y sus métodos fueron tildados de tradicionales y caducos para los nuevos escenarios mundiales, la labor de Malharro se desarrolló junto al auge internacional de nuevas propuestas pedagógicas y de revisiones de la función de la disciplina dentro de la escuela (que había quedado desdibujada al perder su finalidad utilitaria). En este desafiante pero prometedor contexto, Malharro no se dejó intimidar por la fuerte tradición academicista del medio artístico argentino, y gracias a un conjunto de factores que lo colocaron en una privilegiada posición —formarse en un contexto de gran circulación y renovación tanto en lo que respecta a lo pedagógico como a la producción artística, junto al apoyo político y lugar estratégico que le otorgó su cargo público— se embarcó en el trabajo de revertir la situación de abandono en que se encontraba el área, relegada a segundos planos, y en algunos casos, excluida por completo de programas de educación primaria.⁴⁰

Probablemente algunas cuestiones pedagógicas del método que impulsó Malharro podrían, actualmente, resultar vigentes. Sin embargo, resulta más interesante destacar en este trabajo el compromiso afrontado con la disciplina, el interés por nutrirse de las nuevas concepciones pedagógicas que se divulgaban en su entorno y

abordar procesos investigativos que le posibilitaron diseñar nuevas propuestas. Esta actitud de apertura y actualización junto a una práctica guiada por la indagación, resultan sumamente necesarias también en nuestros días, principalmente porque la historia ha demostrado el daño que produce la falta de investigación en áreas como la Educación Artística que, como sostiene Hernández, “sigue pareciendo un campo de conocimiento poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela constituye”.⁴¹ En este sentido, sostiene el autor, somos también los educadores y los investigadores interesados en el área los responsables por el destino de la misma. Por otro lado, es destacable la energía con la que abordó la formación docente. Desde que ocupó su cargo, Malharro supo que su reforma dependía de un plan integral constituido por dos cuestiones: el desarrollo de un método de enseñanza y la correspondiente capacitación docente. Definitivamente los tiempos son otros, sin embargo, el compromiso, la apertura y el poder de convocatoria todavía son cuestiones fundamentales para el éxito de procesos de cambio educativo.

Notas

1 José María. A. García Martínez, *Arte y enseñanza artística en la Argentina*, 1985.

2 El dibujo tuvo una finalidad pragmática en la fundación del país. Según José María. A. García Martínez, la “idea subyacente era: formar hombres que, a su vez, crearan al país”. Con esta vocación educacional —señala el autor— sobresalen los esfuerzos de Belgrano, San Martín y Rivadavia para ser concretados por Sarmiento: en los inicios, con la creación de la primera Escuela de Dibujo de Belgrano. Posteriormente, con el apoyo de San Martín para la creación de la escuela de dibujo en Mendoza. Durante el gobierno de Rivadavia, que alentó a artistas y posibilitó un clima favorable para el desarrollo de la disciplina. Hasta que, finalmente el dibujo integró los programas de la enseñanza básica común, gracias a Sarmiento. Junto a ellos, se destacó la labor del Padre Castañeda un sacerdote ultra liberal embebido —como Belgrano— en las ideas de la Revolución Francesa. Ver:

José María. A. García Martínez, *op.cit.*, 1985, p.11.

3 Salomón Azar, “El arte en la educación: antecedentes y proyección”, 2009, p.75.

4 AAVV, “Informe de los inspectores nacionales de Escuelas en las provincias de Tucumán y Entre Ríos”, 1885, p.441.

5 Luís Hernán Errázuriz, *Historia de un Área Marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*, citado en AA.VV., Cap. I: “La Ilustración y la pedagogía del dibujo: antecedentes de la enseñanza artística superior en Chile (1797-1854)”, 2009, p. 61.

6 Fernando Fusoni, “La enseñanza del dibujo en las escuelas comunes”, 1898, p.391.

7 *Ibidem*, p. 388.

8 *Ibidem*.

9 “1er. Grado: Dibujo de objetos. Formas convencionales; líneas rectas y curvas; diseños de formas naturales. Dibujo Geométrico. Uso de regla y doble decímetro. Trazado y división de rectas. Escala simple. Colorido.

Distinción de los colores espectrales. Combinación con el blanco y el negro. Coloración al lápiz de estampas. Aplicaciones: Dibujo de accidentes geográficos, planos sencillos, itinerarios, aplicaciones al trabajo manual, dibujo de letras y guardas para bordados, distinción de los colores espectrales en objetos naturales, guardas para bordados, distinción de los colores espectrales, guardas simples con rectas y curvas; la superficie, figuras simétricas simples con líneas rectas y curvas”. Ver: Fernando Fusoni, *op. cit.*, 1898, p. 388.

10 Fernando Fusoni, *op. cit.*, 1898, p. 389.

11 Fernando Fusoni, *op. cit.*, 1898, pp. 391-392.

12 Rodolfo Bruckmann, “El conocimiento de las formas en la escuela popular”, 1901, p. 123.

13 *Ibidem*, pp. 123-124.

14 Fernando Hernández, *Educación y cultura visual*, 2000, p. 71.

15 *Ibidem*, p. 71.

16 *Ibidem*.

- 17 AA.VV., "Arte argentino del siglo XX", en Sitio web del Instituto León XIII.
- 18 Entre los cargos docentes de Malharro se destaca su labor como profesor en la Universidad Nacional de La Plata, en la Escuela Normal de Profesores, como Inspector Técnico de Dibujo en las escuelas públicas de la Capital, director de los cursos temporarios de dibujo del Ministerio de Instrucción Pública (1906) y de los del Consejo Nacional de Educación (1905 a 1908). Ver: José María García Martínez, *Arte y enseñanza artística en la Argentina*, 1985, pp. 123-124.
- 19 José María García Martínez, *op.cit.*, 1985, p. 124.
- 20 Martín Malharro, (1911) "El dibujo en la Escuela Primaria", citado en Claudia Di Leva, *De pinceles y acuarelas. Patrimonio artístico argentino*, 2009.
- 21 Martín Malharro, "El Dibujo y la Educación Estética en la Escuela Primaria y en la Enseñanza Secundaria", citado en José María García Martínez, *op. cit.*, 1985, p. 124.
- 22 Martín Malharro, "En la 'Escuela Presidente Roca'. Una visita a La Exposición de Dibujos", 1906, p. 3.
- 23 Martín Malharro, *op. cit.*, 1985, pp. 124-125.
- 24 Martín Malharro, "El Dibujo en la Escuela Primaria. Una excursión provechosa y un ensayo feliz", 1906, pp. 61-64.
- 25 Martín Malharro, "El dibujo en la Escuela Primaria", citado en José María García Martínez, *op. cit.*, 1985, pp. 125-126.
- 26 Martín Malharro, *op. cit.*, 1906, p. 2.
- 27 *Ibidem*, p. 3.
- 28 Juan Jacobo Rousseau, (1762) *Emilio o la Educación*, Ricardo Viñas (traducción), 2000, pp. 173-174.
- 29 Rodrigo Gutiérrez Viñuales, "La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930)", 2002, pp. 130-131.
- 30 Rodrigo Gutiérrez Viñuales, "Arte y vida académica en la Argentina. Vicisitudes de una experiencia tardía", 2004, p.112.
- 31 Martín Malharro, "El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía- Metodología", citado en Gutiérrez Viñuales Rodrigo, *op. cit.*, 2002, pp. 130-131.
- 32 Martín Malharro, "El dibujo en la Escuela Primaria. Croquis de una excursión escolar", 1906, p. 165.
- 33 *Ibidem*, p. 162.
- 34 Martín Malharro, *op. cit.*, 2002, p. 131.
- 35 José María García Martínez, *op. cit.*, 1985, pp. 125-126.
- 36 Martín Malharro, *op. cit.*, 1985, p. 125.
- 37 Rodrigo Gutiérrez Visuales, "La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930)", 2002, p. 131.
- 38 Ramón Cabrera Salort, "La mirada de una isla despierta. Dos siglos de arte y enseñanza en Cuba", 2010, pp. 97-98.
- 39 José María García Martínez, *op. cit.*, 1985, p. 126.
- 40 Martín Malharro, 1906, p. 2.
- 41 Fernando Hernández, *op. cit.*, 2000, p. 36.

Bibliografía

- BRUCKMANN, Rodolfo: "El conocimiento de las formas en la escuela popular", en *Monitor de la Educación Común*, Año 21, N° 34, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1901.
- CABRERA SALORT, Ramón: "La mirada de una isla despierta. Dos siglos de arte y enseñanza en Cuba", en *Bordón. Revista de pedagogía*, Vol. 62, N° 2, 2010.
- COMAS, Eduardo; COMAS, Justo; GUERRICO, Fernando; LEMA; Baltazar: "Informe de los inspectores nacionales de Escuelas en las provincias de Tucumán y Entre Ríos", *Monitor de la Educación Común*. Consejo Nacional de Educación, Año 5, n° 74, 1885, p. 433-442.
- DI LEVA, Claudia: *De pinceles y acuarelas. Patrimonio artístico argentino*, Buenos Aires, Fundación de Historia Natural Félix de Azara y Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- FUSONI, Fernando: "La enseñanza del dibujo en las escuelas comunes", en *Monitor de la Educación Común*, Año 18, N° 309, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1898.
- GARCÍA MARTÍNEZ, José María: *Arte y enseñanza artística en la Argentina*, Buenos Aires, Fundación Boston, 1985.
- GUTIÉRREZ VIÑUALES, Rodrigo: "La infancia entre la educación y el arte. Algunas experiencias pioneras en Latinoamérica (1900-1930)", en *Revista Artígrama*, N° 17, 2002.
- _____ "Arte y vida académica en la Argentina. Vicisitudes de una experiencia tardía", *Tiempos de América. Revista de Historia, Cultura y Territorio*, N° 11, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando: *Educación y cultura visual*, Barcelona, Octaedro, 2000.
- MALHARRO, Martín: "En la ' Escuela Presidente Roca'. Una visita a La Exposición de Dibujos", en *Monitor de la Educación Común*, Año 26, N° 403, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1906.

_____ “El dibujo en la Escuela Primaria: una excursión provechosa y un ensayo feliz”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 26, N° 403, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1906.

_____ “El dibujo en la Escuela Primaria. Croquis de una excursión escolar”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 26, N° 404, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1906.

ROUSSEAU, Juan Jacobo: (1762) *Emilio o la Educación*, S/D.

VVAA: Cap. 1, “La Ilustración y la pedagogía del dibujo: antecedentes de la enseñanza artística superior en Chile (1797-1854)”, En *Del taller al las Aulas. La Institución moderna del arte en Chile (1797-1910)*, 2009, Santiago de Chile, LOM Ediciones LTDA, 2009.

Fuentes de Internet

AZAR, Salomón: “El arte en la educación: antecedentes y proyección”, en Revista *Quehacer Educativo*, Federación Uruguaya de Magisterio, Trabajadores de Educación Primaria, N° 93, Febrero de 2009, [En línea], http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/9904a255_qe%2093%20012.pdf [15 de noviembre de 2011].

INSTITUTO LEÓN XIII, “Arte Argentino Siglo XX”, en Sitio web del Instituto León XIII, [En línea], http://leonxiii.edu.ar/index.php?option=com_docman&task=cat_w&gid=224&Itemid=99999999 [20 de enero de 2011].