

Disputas metodológicas en la escolarización del dibujo en la escuela primaria argentina¹

Dra. María Elisa Welti
Facultad de Humanidades y Artes,
Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
elisawelti@gmail.com

Resumen

Cuando nos preguntamos cómo ingresó la enseñanza de las artes plásticas a la educación elemental en la Argentina, observamos que en las primeras prescripciones acerca de los contenidos a enseñar aparecía una materia denominada Dibujo. ¿Qué características tenía esa asignatura? ¿Qué contenidos comprendía? ¿En qué desarrollos metodológicos se basaba? En este escrito analizamos, en primera instancia, las particularidades de la enseñanza de los saberes y prácticas vinculados al dibujo en el proceso de organización de las escuelas primarias locales.

En los primeros años del siglo XX, en plena etapa de consolidación del sistema educacional, los métodos empleados en la enseñanza del dibujo fueron objeto de críticas y atravesaron un intenso, aunque breve, período de renovación. La reforma fue iniciada por el pintor Martín Malharro, designado Inspector del ramo por el Consejo Nacional de Educación en 1904. ¿Qué pretendía cambiar? Malharro cuestionó la enseñanza escolar basada en el dibujo lineal y geométrico, así como la copia de estampas y calcos, poniendo la observación directa de la naturaleza como principio central de la nueva metodología. En la segunda parte de este trabajo, recuperamos los avatares de esta reforma y ponderamos sus efectos en la enseñanza escolar del dibujo.

El estudio se basa en un corpus documental que comprende documentos curriculares, informes de inspección, artículos publicados en el *Monitor de la Educación Común* y libros de la especialidad.

Palabras clave: dibujo; escolarización-, reforma; escuela primaria; método

1 Este artículo se basa en mi tesis doctoral “Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina (1878 – 1940)” desarrollada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (2016).

El proceso de escolarización de las artes plásticas se inició en las últimas décadas del siglo XIX durante la etapa de organización del sistema educativo público. El marco legal que reguló buena parte de la educación básica determinó, entre otras cosas, las primeras prescripciones acerca de los saberes que debían ser enseñados. El dibujo era uno de ellos. En la primera parte de este escrito caracterizamos la configuración de la enseñanza de los saberes y prácticas vinculados a esta disciplina en las escuelas primarias locales.

La organización del sistema educacional requirió la creación de inspecciones que supervisarán la marcha de las distintas ramas de la enseñanza. Es así como a principios del siglo XX, en pleno proceso de expansión de la educación pública en el país, el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) creó la Inspección de Dibujo y Trabajo Manual en la que fue designado el pintor Martín Malharro. Ese nombramiento posibilitó el inicio de la primera reforma escolar en la enseñanza del área. Malharro, siguiendo un movimiento de renovación originado en Europa, criticó fuertemente las prácticas de enseñanza vinculadas al dibujo lineal y geométrico, así como la copia de estampas y calcos, poniendo la observación directa de la naturaleza como principio central de la nueva metodología. En el segundo apartado de este trabajo, recuperamos los avatares de esta reforma y ponderamos sus efectos en la enseñanza escolar del dibujo.

El período analizado se inicia en 1884, año en que se sancionó la ley 1420 que reguló la educación común en capital y territorios nacionales, instituyéndose como horizonte para la organización de la escolaridad primaria en el país, y se extiende hasta 1909, fecha en la que el cambio de autoridades dentro del CNE determinó la renuncia de Martín Malharro al cargo de Inspector y el fin de la reforma puesta en marcha poco antes. El corpus documental analizado para la elaboración de este estudio comprende fuentes documentales correspondientes al período referido: planes de estudios, informes de inspección, artículos publicados en el *Monitor de la Educación Común* y libros de la especialidad.

La enseñanza del dibujo en la escuela elemental en la argentina

En las últimas décadas del siglo XIX tuvo lugar la organización de la escolaridad primaria en la Argentina. En aquellos años se pusieron en marcha diversos mecanismos y estrategias tendientes a

alcanzar la regulación creciente de la educación pública infantil: la prescripción sistemática de los saberes considerados necesarios, la definición acerca de quiénes estarían habilitados para enseñarlos, los métodos y materiales adecuados para hacerlo. Asimismo, se expandió el número de instituciones educativas y aumentó el acceso a las mismas por parte de sectores cada vez más amplios de la población.

La inclusión del dibujo en la escuela elemental se formalizó con la sanción de la ley 1420 en 1884, en la que se estableció, entre otras cosas, el *minimun* de la instrucción obligatoria; esto es, se definieron los contenidos mínimos obligatorios que debían ser enseñados en las escuelas de la Capital y los Territorios Nacionales. Entre ellos, se hacía referencia explícita a las “naciones de dibujo”.²

En ese período comenzaron a pautarse los contenidos correspondientes a cada una de las asignaturas mediante la elaboración de programas aprobados por el CNE. Asimismo, en esa etapa de organización del sistema educacional se inició la edición de la publicación periódica oficial de ese Consejo: el *Monitor de la Educación Común* (en adelante MEC). A través de las páginas de ese órgano periodístico se difundieron las posiciones pedagógicas del Estado nacional a través de la palabra de expertos, inspectores y maestros/as. Además, encontramos durante esta etapa la edición de los primeros manuales locales de enseñanza del dibujo destinados a ser usados en las escuelas.

El dibujo en los primeros programas oficiales y manuales de la especialidad

En 1884, acompañando la sanción de la ley 1420, el CNE difundió los Programas de Enseñanza Primaria (de primero a cuarto grado) que tenían la función de orientar la enseñanza en las escuelas comunes. Una de las asignaturas que se replicaba en los cuatro grados era “Dibujo lineal”. Veamos algunos de los contenidos previstos para ella por el CNE.

2 En su artículo 6 la ley establecía: “El *minimun* de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesos y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos; y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería”.

La materia se iniciaba en primer grado con: “Ejercicio de rectas paralelas en las 3 posiciones – Ídem de rectas aplicadas a letras mayúsculas de imprenta – Ídem imitando ventanas, pisos de tablas, pavimentos de baldosas cuadradas y de triángulos, bocetos de casitas, ranchos, etc. Todo a pulso” (MEC, 1884, p. 279). Para segundo grado se indicaban:

Ejercicios con rectas y curvas aplicadas al alfabeto mayúsculo de imprenta completo. Figuras sencillas de casitas de campo, cercos de duelas, tranqueras, puertas de tablazón, cruces, enrejados, pavimentos de pentágonos y hexágonos, vasijas y muebles fáciles y otros objetos con solo rectas (a pulso) – Problemas sencillos de construcción de líneas, ángulos, triángulos y cuadriláteros – Ídem de líneas en el círculo (con instrumentos). (MEC, 1884, p. 279)

Para tercer grado se proponían:

Trabajos gráficos imitando objetos fáciles con rectas y curvas – Construcción del decímetro dividido en centímetros y milímetros – Ídem de la escala de 1000 partes – Imitación de puertas y persianas, pisos de octágonos y de mosaicos variados, mausoleos, casas, muebles, vasijas con rectas y curvas fáciles (siempre con instrumentos). (MEC, 1884, p. 279)

Para el cuarto grado se establecía:

Continuación de trabajos gráficos de dificultades progresivas: mosaicos, muebles, vasijas, instrumentos, puertas, plantas, edificios, jardines, la esfera de un reloj, etc. – Primeros ejercicios de lavado y perspectiva lineal – Letras de imprenta mayúsculas de adorno – Letras minúsculas de adornos usuales – Con instrumentos y a pulso – Problemas de líneas proporcionales. (MEC, 1884, p. 279)

Como puede observarse, los ejercicios se iniciaban con el trazado de líneas rectas primero y curvas después, se incorporaban las figuras geométricas y se aplicaban al dibujo de elementos cotidianos con una complejidad creciente. Las unidades de medida formaban parte de la materia, así como el dibujo de las letras de imprenta de adorno.

Ahora bien, ¿por qué el CNE proponía la enseñanza del dibujo lineal y sugería estos contenidos? Los programas oficiales asumieron casi de modo literal las prescripciones para la enseñanza del dibujo estipuladas por el pedagogo alemán J. Pestalozzi quien concebía al dibujo como un alfabeto lineal integrado por rectas y curvas, sosteniendo su estrecha vinculación con la escritura, del mismo modo que planteaba la relación entre la capacidad para reconocer medidas y divisiones de líneas y cuadrados y la comprensión de las bases del conocimiento matemático (Efland, 2002; Bowen,

1992).³ El método de dibujo pestalozziano aspiraba a “descomponer la complejidad de la naturaleza en sus formas constituyentes (...) para identificar y elementalizar la geometría subyacente al mundo visual de tal modo que se hiciera asimilable para el niño” (Abbott Miller, 1994, p. 6), generando un viraje en la enseñanza del dibujo hacia la abstracción y la geometrización. Durante el siglo XIX se elaboraron numerosos manuales que seguían estos principios tornándolos rígidas pautas de enseñanza. Uno de estos manuales, escrito por J. Krusi, tuvo gran difusión en diversos países americanos y también en Argentina.⁴

Algunos años después, en 1888, el CNE aprobó los Planes de Estudios, Programas y Horarios para las Escuelas Comunes de la Capital y Territorios Nacionales en los que se establecían asignaturas, contenidos y distribución de la carga horaria, desde primero a sexto grado. En este plan se introdujeron modificaciones en la denominación de la asignatura: en primero y segundo grado se llamó “Dibujo”, en tercero y cuarto “Dibujo y geometría”, en quinto “Dibujo de mapas”, en sexto nuevamente “Dibujo”.⁵ Los contenidos que estipulaban los programas para estas materias vinculaban la enseñanza del dibujo con geometría, entre primero y cuarto grado; luego, en quinto, con geografía; y, finalmente, en sexto, con arquitectura y ornamentación. Aunque el alcance de estos programas fue para la Capital y los Territorios Nacionales, se constituyeron en el modelo empleado por las autoridades provinciales para redactar sus propios planes de estudio. Así, es posible presumir que en las diversas provincias del país se aplicaron contenidos similares.

En 1897 el CNE nombró una Comisión de Programas entre cuyos integrantes se encontraban, en calidad de vocales, Andrés Ferreyra y Joaquín V. González. La propuesta elaborada por la Comisión era extremadamente ambiciosa: preveía el dictado de quince materias de primero a sexto grado. Una de ellas era Dibujo. Respecto de esta asignatura, la Comisión expresaba, ratificando la impronta pestalozziana, que “aparece al iniciarse la enseñanza primaria el dibujo geométrico con el uso de la regla y doble decímetro, trazando y dividiendo rectas y escalas simples” (MEC, 1897, p. 98).

Finalmente, los contenidos fueron reducidos con el propósito de facilitar su desarrollo dentro de la carga horaria escolar semanal, tarea llevada adelante por Andrés Ferreyra, quien en 1901 publicó

3 J. Pestalozzi pretendió, aunque sin suerte, dar continuidad a las ideas rousseauianas con respecto al dibujo, proponiendo para ello un programa detallado de actividades que tuvo un notable impacto en la educación elemental. Este programa se sistematizó en el *ABC de la Anschauung* (ABC de la razón intuitiva) publicado en 1803.

4 Esto último se puede observar en diversos informes de las comisiones dependientes del CNE (CNE, “Informe de la Comisión de textos”, MEC, Año IX, núm. 135, 1888).

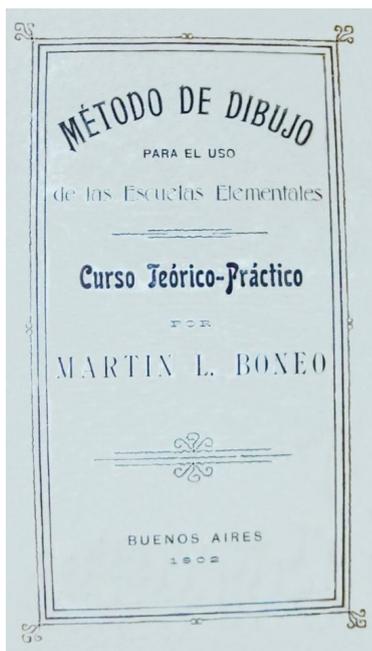
5 Estos programas fueron publicados en CNE (1892) MEC, Año XI, núm. 220, pp. 560 – 583.

algunas sugerencias al respecto. Una de ellas era la de definir los horarios semanales de trabajo escolar según un agrupamiento de “materias afines”, para lo cual propuso Ferreyra cinco grupos de asignaturas con su correspondiente carga horaria semanal. El primer grupo reunía: Recreos – Ejercicios físicos – Evoluciones militares – Música – Trabajo manual – Economía doméstica (7 horas semanales); el segundo comprendía: Idioma nacional (lectura y lenguaje) – Caligrafía – Frances (7 horas semanales); el tercero se encontraba integrado por: Higiene – Ciencias físico-naturales (2 horas semanales); el cuarto incluía: Aritmética – Geometría – Dibujo (5 horas y 30 minutos semanales); el quinto contemplaba: Geografía – Instrucción moral y cívica – Historia (2 horas y 30 minutos semanales) (Ferreyra, 1901, p. 337).

El agrupamiento propuesto por Ferreyra confirmaba el modo se concebía al dibujo en esta etapa inicial de la escolarización: más próximo a la Geometría y a la Aritmética que a la Música o al Trabajo Manual. El dibujo escolar asumía un enfoque instrumental y aplicado, auxiliar de otras disciplinas.

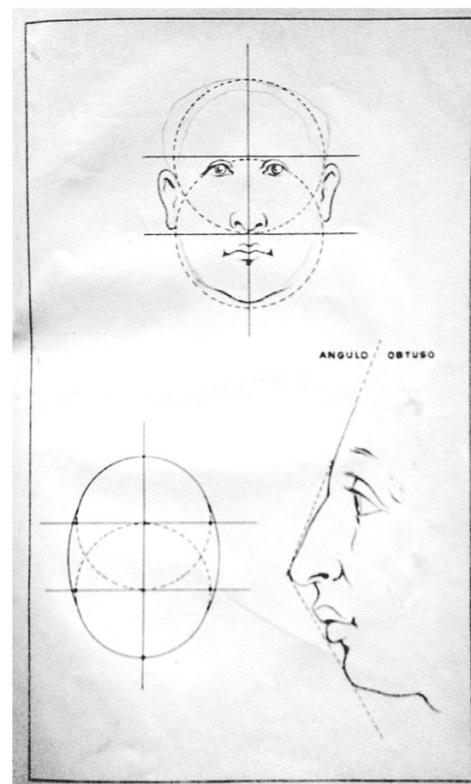
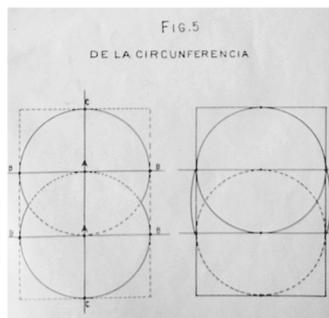
Uno de los primeros manuales para la enseñanza del dibujo de autoría local reflejaba esta tendencia: nos referimos al *Método de Dibujo*, del pintor y profesor Martín Boneo, publicado en 1902.⁶ El manual indicaba en la portada que era “para el uso de las escuelas elementales” y que se trataba de un “curso teórico-práctico”. El libro exponía los principios en los que se sustentaba en un apartado titulado “Nociones de Geometría aplicadas al Dibujo Natural” en el que situaba la geometría como la base del dibujo y desarrollaba algunas nociones: punto, ángulos, superficie, polígonos, círculo. Recomendaba a los profesores comenzar siempre la tarea en su pizarra dejando que el niño imite en la suya propia. Apuntaba, además, que los primeros ejercicios de geometría se darían en segundo grado. Para tercero, cuarto y quinto, agregaba objetos simples, ojos, narices, bocas, caras, flores, etc. Para el último grado, sugería los primeros “ensayos del natural”. El manual presentaba, además, una secuencia de modelos de dibujo para emplear en las escuelas. Los primeros son esquemas sumamente sencillos de tipo geométrico, tales como una línea recta u ondulada o una circunferencia. Luego introducía el dibujo de objetos de uso corriente como una taza o un florero cuyo trazo se construía a partir de alguna de las figuras geométricas anteriores. Finalmente proponía el dibujo de partes de la figura humana, también a partir de las figuras geométricas iniciales.

6 Boneo estuvo a cargo de la cátedra de Dibujo de la Universidad de Buenos Aires hasta que recibió una beca del gobierno nacional en 1857 para perfeccionarse en Italia. A su vuelta participó de la iniciativa de Sarmiento, entonces presidente del país, de crear una escuela de dibujo y pintura (Malosetti Costa, 2007).



Portada del *Método de Dibujo*, Martín Boneo, 1902. Se trata de un libro de tamaño muy pequeño, dirigido a los maestros o profesores de la especialidad.

Actividades propuestas en Boneo, M. (1902) *Método de Dibujo*. El dibujo geométrico de circunferencias y su aplicación al dibujo del rostro humano



Esta predominancia de la geometría en la enseñanza del dibujo que se observaba en los programas y manuales locales se encontraba estrechamente vinculada, además, con el triunfo a escala internacional del “método geométrico” originado en Francia, al que nos referiremos con mayor detalle en el siguiente apartado, que combinaba los principios pestalozzianos con la tradición del dibujo técnico o aplicado al diseño.

De este modo, es posible afirmar que el dibujo que ingresó a la escuela primaria en esta etapa fundacional se definía como un saber de carácter instrumental, como una plataforma para el aprendizaje de la escritura y la geometría, careciendo de contenidos que lo vincularan con la esfera artística propiamente dicha.

La renovación metodológica en la enseñanza del dibujo

En el año 1904, se crearon en el CNE las inspecciones correspondientes a las materias especiales. En la Inspección de Dibujo y Trabajo Manual fue designado Martín Malharro, quien era pintor, ilustrador, colaborador en diversos medios periodísticos y, además, se desempeñaba como docente en establecimientos educativos. Antes de iniciar su actividad en la inspección del CNE, Malharro era ya un reconocido artista local con varias exposiciones en su haber. Su itinerario de formación incluía el paso por la Academia de Bellas Artes y proseguía en un viaje de estudio a París. Allí su contacto con el impresionismo influyó tanto en su producción pictórica como en sus ideas pedagógicas (Canakis, 2006).

Al iniciar su tarea como inspector, Malharro expresó públicamente su pesimismo con respecto a la enseñanza escolar del dibujo, distinguiendo en su análisis el accionar de los maestros comunes, que se encontraban a cargo de esta disciplina en los tres primeros grados de la escuela primaria, y el de los profesores de dibujo, que se desempeñaban en los grados superiores. Con respecto a los primeros, señalaba que se hallaban en mejores condiciones que los segundos puesto que, al menos, aplicaban principios metodológicos generales de los que carecían los profesores especiales. Donde se desempeñaban estos últimos se encontraba, según Malharro, “el dibujo subvertido reinando la anarquía más completa, imperando el desorden más absoluto, las teorías más contrarias y los métodos más disparatados, como resultante del empirismo más extravagante, fuente de todos esos errores” (Malharro, 1907, p. 134).

Al respecto, Malharro indicaba que, aunque “los maestros de grado no saben dibujar”, al menos con ellos la “asignatura asume ciertos visos de verdad debido al orden y disciplina que los trabajos revelan” (Malharro, 1907, p. 136). Como contrapunto señalaba que el maestro especial (de dibujo) si bien sabe dibujar “carece de los conocimientos pedagógicos necesarios para ajustar su enseñanza a los límites de lo necesario en la escuela” (Malharro, 1907, p. 136).⁷ El problema central radicaba en la “falta de un método que esté de acuerdo con lo que razonablemente puede exigirse a la escuela primaria” (Malharro, 1907, p. 137).

⁷ El título de profesor de dibujo comenzó a expedirse oficialmente en 1903 en la Academia de Bellas Artes, que se nacionalizó en 1905. Poco después también fue creada la carrera en la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo, en una conferencia destinada a los profesores de dibujo, Malharro manifestaba de modo polémico sus ideas:

[...] la acción inmediata, sin contemplaciones y sin lirismos; sin prejuicios y sin dogmatismos, sin respeto por la tradición de maestros o de escuelas artísticas, tales deben ser nuestros propósitos. No vamos a hacer ARTE, no tenemos que hacer ARTE; aquí no somos artistas ni debemos pontificar como tales. Nada será más perjudicial a nuestra escuela que el no sabernos despojar de ese título. Tenemos que ser maestros; pero maestros de escuela. La Academia de Bellas Artes aquí no cabe. (Malharro, 1907, p. 150. Mayúsculas en el original)

Queda en evidencia en estas palabras de Malharro que, desde su perspectiva, aquello que debía hacerse en la escuela no era arte y que, por tanto, estaban mejor preparados para la enseñanza de la disciplina los maestros normales que los artistas. Como puede suponerse, las críticas efectuadas por Malharro al ejercicio docente de los egresados de la Academia de Bellas Artes no fueron bien recibidas por buena parte de los artistas vinculados a ella.⁸

La disputa metodológica: de la geometría a la naturaleza

Malharro profundizó el análisis del estado de la enseñanza del dibujo denostando el llamado método geométrico⁹ que, según él, era de uso generalizado en las aulas “con resultados estrepitosos” (1907, p. 158), contraponiéndolo con el método natural:

[...] entre las combinaciones fastidiosas, frías y monótonas de rectas y curvas, de círculos, triángulos y rectángulos del primero y las manifestaciones gráficas, espontáneas, sentidas y vividas del segundo, existe el contraste que presenta la rigidez de la muerte ante la flexibilidad y el encanto de la vida. (Malharro, 1907, p. 159)

El método adecuado era “la copia directa del natural” que exigía “sacar la enseñanza del dibujo de los límites rutinarios o falsos de la estampa para llevarla a los horizontes sin límites y sin barreras del natural amplio y sin restricciones” (Malharro, 1907, p. 153).

8 Uno de estos artistas pertenecientes a la Academia era Pío Collivadino, enemistado desde la etapa de estudiantes con Malharro, quien fue ganando progresivamente terreno en el campo artístico: lideró en 1907 la agrupación de artistas plásticos de vanguardia Nexus y más tarde asumió la Dirección de la Academia de Bellas Artes (Canakis, 2006; Malosetti Costa, 1999).

9 Cuando Malharro alude al método geométrico se refiere explícita y puntualmente al desarrollado por Eugenio Guillaume e implementado en Francia durante las dos últimas décadas del siglo XIX.

Cabe preguntarse ¿cuál era el corpus teórico que sostenía la propuesta de Malharro? El método natural tenía sus raíces, según expresa Malharro, en J. J. Rousseau pero debía su orientación definitiva, según él mismo lo afirma, a Herbert Spencer “cuyas ideas al respecto humanizaron la enseñanza de la asignatura, despojándola de la maraña artificiosa e inútil” (Malharro, 1911, p. 229). También se destacan las referencias de Malharro a J. Pestalozzi, de quien afirmaba que, si bien a él se le debe la presencia del dibujo en la escuela, por otra parte, fue también quien propuso un método rutinario e inadecuado para enseñarlo. Subrayaba, además, Malharro que estos “errores” de Pestalozzi perduraron y fueron intensificados por algunos de sus discípulos. Refiriéndose a los ejercicios de líneas propuestos por algunos de ellos que se llevaban a cabo dentro de la asignatura dibujo, remarcaba:

[...] datan del tiempo histórico de la palmeta y el pizarrón. Constituyen el principio de Ramsauer, discípulo de Pestalozzi (...) es el principio de Froebel quien comienza el dibujo por líneas, ayudándose de la cuadrícula como elemento auxiliar. Es el famoso método Krusi, que tuvo su boga un momento y desapareció condenado por anti-pedagógico (...) Spencer ha dado un golpe recio a todos estos equívocos cuando al referirse al dibujo dice: ‘condenamos como malo el método de enseñar por copias (estampas) y como peor todavía, el de comenzar, como es costumbre, por adiestrar al discípulo en trazar líneas rectas, curvas y compuestas’. (Malharro, 1911, p. 244)

Una influencia significativa en las ideas de Malharro fueron los diversos encuentros internacionales que tuvieron lugar en esas décadas entre los que se destacan los Congresos Internacionales de enseñanza del Dibujo, cuyos debates produjeron efectos importantes en la circulación de concepciones y métodos acerca de esta disciplina. Veamos brevemente algunos de ellos.

En el primer Congreso, realizado en 1900 en París en el marco de la Exposición Universal que tuvo lugar allí, se había consagrado el método geométrico de Eugene Guillaume. Si bien no hay noticias de la asistencia a este primer evento de representantes argentinos, el *MEC* publicó ese mismo año algunas de sus conclusiones:

Después de aprobado por aclamación el método Guillaume, el congreso declaró: Que el dibujo sea obligatorio en todas las escuelas (...) Que el método intuitivo, inaugurado por Froebel y Mme. Carpentier, se conserve y que los ejercicios de aplicación sean una preparación al estudio (...) en la escuela elemental. (MEC, 1900, p. 830)

Otro testimonio de lo acontecido en este primer encuentro internacional lo ofreció Manuel Álvarez, delegado del gobierno de México, quien publicó en 1904 una reseña del evento. Allí se presentaron

los programas oficiales empleados en las escuelas francesas, confeccionados por Guillaume, que daban, según consigna Álvarez, los mejores resultados por seguir la forma lógica y racional de la ciencia (Álvarez, 1904).

En 1904 tuvo lugar el II Congreso Internacional de la Enseñanza del Dibujo en Berna, cuyas conclusiones establecieron el fracaso del método geométrico (o método de Guillaume) defendido en el evento anterior, frente al método natural (Malharro, 1907). De este modo, en los primeros años del siglo XX el dibujo intuitivo o “del natural” comenzó a ser considerado el método más adecuado para enseñar esta disciplina a los niños en edad escolar. En Francia, cuna del ahora denostado método geométrico, se inició en 1906 un proceso de revisión y reforma de la enseñanza del dibujo en las escuelas que condujo a la puesta en marcha en 1909 de nuevos programas en las escuelas francesas sustentados en el denominado método intuitivo o natural (Pellison, 1911). Estos programas estaban precedidos por un conjunto de observaciones generales que dejaban en claro las coordenadas de esta renovación metodológica: se indicaba a los maestros y profesores que “el método tomará como base y punto de partida la observación directa de la naturaleza, es decir, objetos reales y formas vivientes”, esto debe ser así puesto que son precisamente “las cualidades visibles de las formas y colores (...) naturalmente accesibles a los niños” (Pellison, 1911).

Además, estos programas especificaban que la naturaleza es de carácter concreto y que, por tanto, la enseñanza del dibujo a los niños no debe ser abstracta, “la geometría no está en la naturaleza tal como la percibimos a primera vista” (Pellison, 1911). Esas observaciones introducían también los conceptos de creación y arte: “Dado que la enseñanza del dibujo ya no apunta simplemente a formar copistas, sino que, aunque la palabra resulte ambiciosa, empuja a los estudiantes a crear puede decirse que en un cierto sentido esto es arte” (Pellison, 1911).

Según D'enfert y Lagoutte (2004), estos programas rompían totalmente con los precedentes y se focalizaban en el cultivo de las capacidades naturales o intuitivas de los niños, induciéndolos a representar a través del dibujo lo que se imaginaban o lo que veían. Este nuevo principio de libertad dio pie a la introducción del emblemático “dibujo libre” dentro de las horas de clase y marcó el inicio de una nueva época en materia de enseñanza escolar de las artes plásticas que se irá desplegando en las décadas que siguen.

Sin dudas, el debate en torno a los métodos para la enseñanza del dibujo que se puso en evidencia en este Congreso no era desconocido para Malharro, quien sostenía una posición favorable al dibujo natural, alineándose con el movimiento iniciado en Francia contra el método geométrico.

La reforma de la enseñanza del dibujo emprendida por Malharro

La disputa en torno a los métodos de enseñanza del dibujo, como hemos visto, estaba firmemente instalada a principios del siglo XX. En ese contexto, Malharro emprendió la reforma en las escuelas locales, propugnando un método –en consonancia con aquel que podemos definir como triunfante en la escena internacional- sustentado en la observación y copia directa del natural, en el contacto del niño con la vida y con el mundo, en una concepción del dibujo como lenguaje y como forma de expresión:

Demostrado por la experiencia que, para el niño, el dibujo no puede ser un arte, ni una ciencia, sino que es un recurso intuitivo para manifestar naturalmente expresiones de lo que ve, imagina o siente, la pedagogía y las metodologías deben orientar sus enseñanzas directamente en la naturaleza, tal como esta se presenta al niño. (Malharro, 1911, p. 232)

Con la finalidad de instalar este método, Malharro desarrolló desde la Inspección de Dibujo un conjunto de tareas que evidenciaban lo programático de su propuesta. En primera instancia, organizó cursos y conferencias para los docentes, diferenciando aquellos destinados a los maestros normales de los diseñados para los profesores especialistas en la disciplina. Para los primeros se dieron conferencias y se iniciaron cursos normales de dibujo en cuatro establecimientos de la Capital Federal. Algunas de las conferencias fueron publicadas en el *MEC*. Según el mismo Malharro, los cursos tuvieron una repercusión inmediata en la forma de enseñanza en las escuelas:

[...] la influencia de estos cursos fue de trascendencia para la formación de un criterio general dentro de las orientaciones modernas de la enseñanza, y tuvo la virtud de llevarla a todos los confines del país, 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 la trayectoria que por sí tiene en todo programa de educación estética.

Además, durante 1906, llevó a cabo una exposición de dibujos realizados por los niños en las escuelas primarias con el propósito de difundir los progresos logrados en la enseñanza de esa

asignatura con el nuevo método. Esta iniciativa contó con materiales enviados a solicitud del Inspector por todos los grados de las escuelas a su cargo, dado que pretendía que hubiese una muestra de lo trabajado en todas ellas por maestros y alumnos. Fruto de esta exposición organizada por Malharro, se proveyó de series completas de “dibujos-tipo” a todas las escuelas que lo solicitaron.



Dibujo infantil, niño de 13 años. Croquis a lápiz, realizado a partir de una observación del natural. (Malharro, 1911, p. 177)

En 1905 comenzó a implementarse en los seis grados de la escolaridad primaria el programa de enseñanza del dibujo “del natural”. Es interesante detallar la secuencia indicada para cada uno de ellos y el modo en que la misma denota una progresiva complejización de la observación y la copia del natural. Este programa fue presentado formalmente al CNE por Pablo Pizzurno, en su carácter de Inspector General, junto a los correspondientes a las demás asignaturas, a principios de 1907 (el programa, si bien nunca fue formalmente aprobado por el CNE, estuvo vigente hasta 1910, año en que se implementan nuevos programas para la escuela primaria).

Programas de dibujo (1907)¹⁰

Grado	Asignatura	Contenidos	Carga horaria
Curso inferior – 1° y 2°	Dibujo (Debajo del nombre de la materia se lee la sgte. frase “Copia directa del natural de 1° a 6° grado”)	<p><u>Primer grado:</u> Iniciación en los principios que rigen a la interpretación del modelo, en su total armónico de forma, color y relieve. Copia de las formas naturales simples, frutas u hortalizas, que no respondan en absoluto a un principio de simetría y que presenten el menor número posible de detalles. Estudio del modelo en su color natural, encarando, empero, el estudio de las sombras con lápiz negro.</p> <p><u>Dibujo libre</u> El dibujo libre es un deber que tiene que llenar el niño en su casa. La libertad más grande corresponde a este trabajo, pero tratando de que en ningún caso haga el niño una copia de estampas. En este caso debe rechazársele el trabajo.</p> <p><u>Segundo grado:</u> Repetición del programa anterior, uniendo, desde mediados del año escolar, dos formas naturales diferentes, que el alumno encarará en su total armónico de forma, color y relieve.</p> <p>(Debajo de ambos grados aparece la sgte. observación: “Debe evitarse en las clases de estos dos grados, toda forma manufacturada que responda en absoluto a un principio de simetría o que presente un problema de perspectiva. Los estudios deben hacerse con colorido. El dibujo en pizarras queda absolutamente prohibido”)</p>	50 minutos semanales, dispuestos en dos clases de 25 minutos cada una
Curso Medio - 3° y 4°	Dibujo	<p><u>Tercer grado:</u> Estudio de formas simétricas simples, explicando previamente al alumno el principio al que obedecen. Copia alternada de formas naturales y formas manufacturadas. Alternar los estudios con colorido con los estudios en negro. Agrupar dos o tres formas naturales con una manufacturada o viceversa, encarando su estudio como conjunto. Iniciación en la perspectiva de observación. Dibujo libre. (Debajo se encuentra la sgte. observación: “El estudio de los detalles que presentan los modelos, queda excluido de estos tres grados, en los que se debe enseñar a ver e interpretar un conjunto, un total armónico y en ningún caso el objeto fragmentariamente”)</p> <p><u>Cuarto grado</u> Estudio de las formas naturales y manufacturadas, simétricas o asimétricas, con sus detalles más característicos, sometidos siempre al conjunto total, al todo armónico. Estudio de grupos de dichas formas, en colorido unas veces, con lápiz negro únicamente, o a pluma en otros casos. Croquis de conjunto de dichos grupos.</p> <p>(Observación: “Debe acostumbrarse al niño a hacer tres o cuatro de estos conjuntos en una lección. Todo este trabajo debe ser sintético, en lo posible. Los estudios concluidos de</p>	- 50 minutos semanales (en una sola clase)

10 Este programa fue publicado en el MEC, Año XVII, Tomo XXIV, núm. 413, 1907 y además fue transcrito en el libro que Malharro publica en 1911 (Malharro, 1911: 235 – 238).

		<p>estos grupos no podrán, en ningún caso, durar más de dos lecciones”)</p> <p>Interpretación de bajo relieves: dibujo lineal, ornato y figura. Croquis y siluetas tomadas directamente del modelo vivo. Perspectiva de observación. Dibujo libre.</p>	
Curso superior – 5° y 6°	Dibujo	<p><u>Quinto grado</u> Elementos de composición decorativa geométrica, aplicando los conocimientos adquiridos en la clase respectiva. Dibujo lineal a pulso. Principios de composición decorativa, de ornamentación simétrica y asimétrica, mediante la flora y la fauna estilizadas. Copia de figura viva. Siluetas del natural en diez o quince minutos; un niño de la clase servirá de modelo. Dibujo libre.</p> <p><u>Sexto grado</u> Utilización del dibujo según las necesidades que deban llenarse en las diferentes asignaturas. Croquis del natural de figura y paisaje. Composición decorativa mediante la flora, la fauna o las formas manufacturadas. Croquis y siluetas de figuras en movimiento. Principios elementales de perspectiva científica. Dibujos a tinta, lápiz, pluma y acuarela. Dibujo geométrico. Dibujo libre.</p>	50 minutos semanales (en una sola clase)

A partir del análisis de este programa se torna evidente que la secuencia proyectada por Malharro preveía una tarea minuciosa de observación y copia directa de objetos, en primera instancia, naturales y, más tarde, manufacturados, de carácter cada vez más complejo y con una progresiva aproximación a la composición. Afirma al respecto: “Lógicamente, debemos empezar por lo concreto y no por lo abstracto, poniendo ante los ojos del niño la cosa, y no las líneas que nada representan” (Malharro, 1911, p. 242).

En el cuarto grado se iniciaba el trabajo de croquis de modelos “vivos”, esto es, de siluetas de figuras humanas, que prosigue hasta alcanzar en sexto grado a las figuras en movimiento. El dibujo geométrico, antes protagonista de la enseñanza de la disciplina, se indicaba sólo en quinto y sexto grado. Puede observarse en la imagen adjunta parte del programa correspondiente a quinto grado en su versión “gráfica”.

Reacciones frente a la reforma “Malharro”

Al asumir en 1908 nuevas autoridades al frente del CNE –encabezadas por José María Ramos Mejía- se modificaron algunos lineamientos y políticas de enseñanza, que culminaron en el alejamiento de Malharro de su cargo como Inspector en 1909. El énfasis de esta nueva etapa del CNE estaba puesto en la educación patriótica y a ella se dirigieron todos los esfuerzos y acciones del Estado en educación.

Esta mutación en las ideas y políticas del CNE incidió seguramente en los últimos escritos de Malharro como Inspector que denotan su intento de adecuarse a la nueva gestión. Así es que Malharro publicó ese mismo año en el *MEC* (1908) un artículo que se titula “De la contribución del dibujo libre a la enseñanza patriótica”. No obstante este gesto, tras la renuncia de Pizzurno a la Inspección General le sigue, ineludible, la de Malharro a la Inspección de Dibujo y Trabajo Manual.

La nueva conducción del CNE consideraba excesiva la importancia que se le había otorgado a las materias especiales e inadecuado el empleo del método “natural”. Ramos Mejía expresaba en su primer informe como presidente del CNE su preocupación por lo que a su criterio constituía una sobrevaluación de algunas asignaturas en la educación básica:

La demasiada extensión consagrada al Dibujo, a la Música, al Trabajo Manual y a los Ejercicios Físicos impide que se consagre toda la atención que corresponde a la Lectura, Escritura, Aritmética, Lenguaje y Ejercicios intuitivos. En este segundo grupo están los más esenciales y útiles instrumentos para la vida, y no es conveniente descuidarlos. (Ramos Mejía, 1913, p. 13)

En el mismo informe indicaba, además, refiriéndose a la orientación de la enseñanza del dibujo que “no tiene por objeto formar habilidades artísticas, sino conseguir hasta donde ello es posible la disciplina de la mano, para que esta obedezca a las decisiones de la mente” (Ramos Mejía, 1913, p. 15). A esto agregaba:

[...] el dibujo en la escuela primaria debe tener por objeto esencial el cultivo de la imaginación (...) el limitado y casi exclusivo procedimiento de copia, fijado del 1° al 6° grado por los programas de ensayo, no puede conducir a la consecución de aquel fin de disciplina y de cultura. (Ramos Mejía, 1908, p. 15)

En consonancia con lo expresado por Ramos Mejía en abril de 1909, el nuevo Inspector General, Ernesto Bavio, procedió a suspender los cursos de dibujo destinados a maestros y profesores

organizados por Malharro, argumentando que sostenerlos equivaldría a desconocer la naturaleza propia de la escuela primaria y descalificar la preparación de los maestros normales para desempeñarse en ella. Argumentaba Bavio su decisión de este modo:

[...] los maestros egresados de nuestras Escuelas Normales pueden enseñar con éxito el dibujo y la gimnasia (siempre que no se exagere el programa de estas materias, que es lo que sucede entre nosotros) como son igualmente capaces de transmitir con buenos resultados la enseñanza de las demás asignaturas del programa. (Bavio, 1909, p. 463)

Y continuaba:

[...] si se abultan o exageran los programas en intensidad y especialización, o si se desnaturalizan las funciones y enseñanzas de la escuela común, se concibe que la mayoría de los maestros primarios resulte entonces deficientemente preparada. (Bavio, 1909, p. 464)

El propio Malharro respondió más tarde, en el libro publicado en 1911, algunas de estas críticas, señalando:

[...] el interés que el dibujo despertara en nuestra población escolar (...) fue causa de que más de un espíritu timorato se alarmara, viendo un peligro en lo que no era más que el exponente de un ideal de la escuela moderna naturalmente realizado. Se temió por la importancia que la asignatura iba asumiendo, asegurose que se desequilibraban los otros ramos, y se establecieron diferenciaciones que harán sonreír a más de un verdadero maestro, sobre todo en aquello de lo peligroso de los ramos especiales preponderando sobre los instrumentales, frase tan pomposa como hueca. (Malharro, 1911, p. 13)

De esta manera, se interrumpió en 1909 el programa impulsado por Malharro, aunque alcanzó a proporcionar jerarquía y especialización a la enseñanza del dibujo, instalando tensiones que se reeditaron en diversas ocasiones durante las décadas siguientes.

Un balance de este período

La escolarización del dibujo se produjo durante el proceso de organización y consolidación del sistema educativo público en la Argentina. Las primeras prescripciones curriculares oficiales, elaboradas en las últimas décadas del siglo XIX, evidencian la preponderancia de las ideas de base pestalozziana que otorgaban al dibujo lineal y geométrico una función clave -aunque propedéutica e instrumental- en la educación infantil.

El breve paso de Martín Malharro por la Inspección de Dibujo a principios del siglo XX en Argentina permite observar el impacto de la intervención de un artista conocedor de las teorías pedagógicas y de los métodos de enseñanza del dibujo que impugnó las tradiciones vigentes hasta entonces en la enseñanza escolar de la disciplina.

Malharro logró introducir un enfoque metodológico que postulaba la centralidad de la observación como paso inicial para la enseñanza del dibujo. Esto implicó reconocer la mirada directa del niño, sin mediaciones de ningún tipo, como punto de partida para la representación, limitando la prevalencia del dibujo lineal y geométrico.

Por otra parte, Malharro puso en juego su experiencia como artista al momento de ejercer como funcionario, por cuanto aquello que constituía su bagaje impresionista traído de sus años en París, influyó tanto en su postura “antiacademicista” como en su marcada preferencia por la observación y lo natural como fuentes legítimas de la enseñanza del dibujo. Descartó para su vida como artista lo aprendido en la Academia y, del mismo modo, renegó de los métodos dispuestos por ella para la enseñanza del dibujo: la copia de láminas o de figuras de yeso no representaban ningún provecho para Malharro.

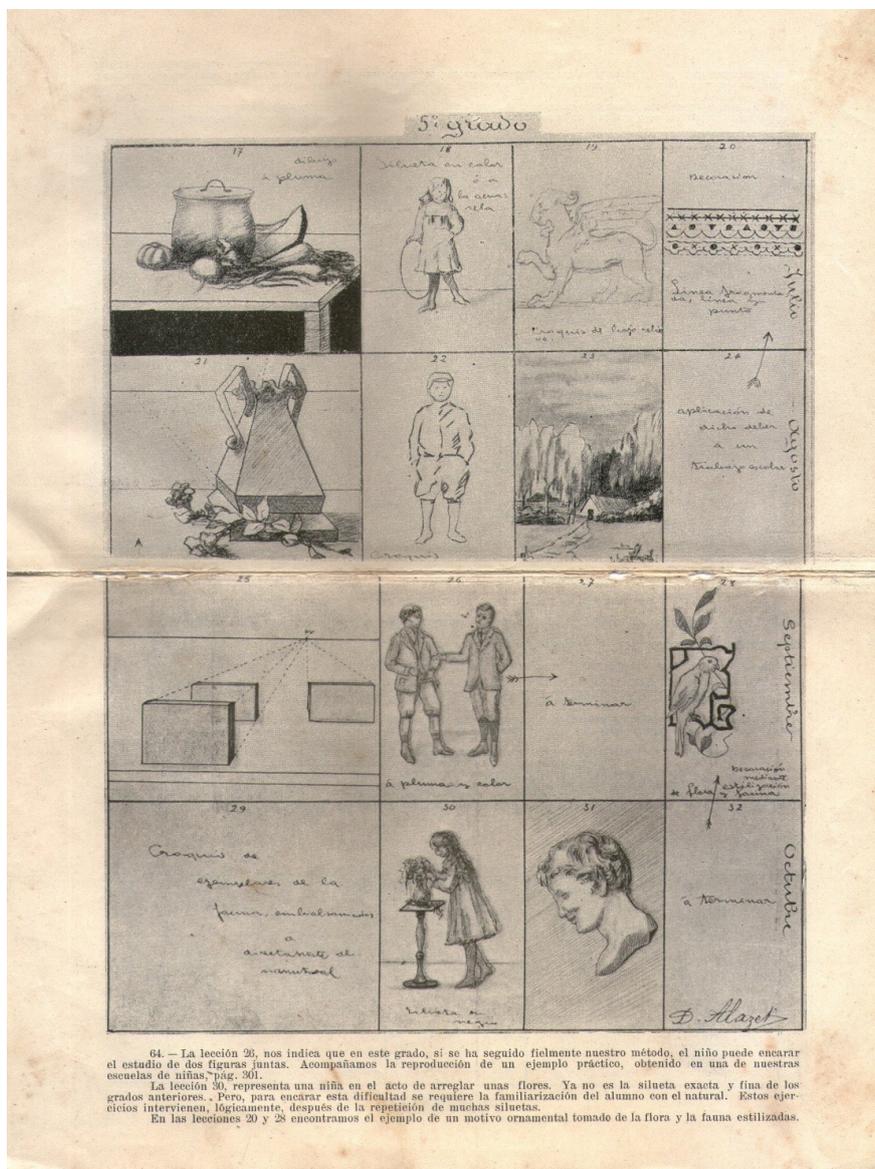
De este modo, Malharro interpeló la organización escolar de la disciplina y los métodos empleados para enseñarla, poniendo en evidencia una formación pedagógica inusual para un artista en aquellos años¹¹, que le permitió cuestionar tanto los principios pestalozzianos como el método geométrico de Guillaume e impulsar el método “natural” que comenzaba a irradiarse en Europa casi de manera simultánea.

Finalmente, y más allá de que el propio Malharro afirmó rotunda y polémicamente frente a sus colegas, que no era ARTE con mayúsculas aquello que se enseñaba en las escuelas, durante su gestión se instalaron contenidos, prácticas y debates en el sistema educativo que, sin dudas, se inscribían en el terreno del arte.

Así, la renovada mirada de este artista, devenido funcionario y pedagogo, generó la primera reforma significativa en la enseñanza del dibujo escolar, inaugurando una época en la que -no sin retrocesos

11 Recordemos que apenas un año antes de la llegada de Malharro a la inspección, la Academia de Bellas Artes comenzó a otorgar la titulación docente específica.

y pausas- paulatinamente comenzaría a configurarse el campo propiamente dicho de la educación artística escolar.



Programa gráfico correspondiente a 5º grado (segunda parte). El fragmento incluye los meses comprendidos en la segunda mitad del año del programa correspondiente a quinto grado. El dibujo de la figura humana se destaca como actividad propuesta a los estudiantes, alternándola con ejercicios de perspectiva, con el dibujo de guardas y de algunas composiciones con diversos objetos. En una de las clases se introduce el dibujo del paisaje.

Bibliografía:

- Abbott Miller, J. (1994) "Escuela elemental", en Abbott Miller, J. y Lupton, E. *El ABC de la forma: la Bauhaus y la teoría del diseño*. Barcelona: Gustavo Gilli.
- Bowen, J. (1992) *Historia de la educación occidental, Tomo III*. Barcelona: Herder.

Malosetti Costa, L. (2007) *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Malosetti Costa, L. (1999) “Las artes plásticas entre el ochenta y el centenario”, en Burucúa, J. E. (dir.) *Arte, Sociedad y Política*, Tomo 1. Buenos Aires: Sudamericana.

Canakis, A. (2006) *Malharro*. Buenos Aires: Asociación Nacional de Amigos del Museo Nacional de Bellas Artes.

D'enfert, R. – Lagoutte, D. (2004) *Un art pour tous. Le dessin a l'école de 1800 a nos jours*. Rouen: INRP.

Efland, A. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Paidós: Barcelona.

Fuentes

Álvarez, M. F. (1904) *Estudio sobre la enseñanza del dibujo*. México: Talleres de la Escuela de Artes y Oficios.

Bavio, E. (1909) “Supresión de los cursos teórico-prácticos de dibujo y de ejercicios físicos para maestros”, en *MEC*, Año XVIII, núm. 435.

Boneo, M. (1902) *Método de Dibujo*. Buenos Aires: Edición del autor.

CNE (1884) “Programas de Dibujo para la Enseñanza Primaria de 1° a 4°”, en *MEC*, Año VI, núm. 69.

CNE (1888) “Informe de la Comisión de Textos”, en *MEC*, Año IX, núm. 135

CNE (1892) “Programas de Dibujo para las Escuelas Comunes de Capital y Territorios Nacionales”, en *MEC*, Año XI, núm. 220.

CNE (1897) “Programas de Dibujo para la Escuela Primaria”, en *MEC*, Año XVIII, núm. 283.

CNE (1907) “Programa de Dibujo para las Escuelas Primarias”, en *MEC*, Año XXVII, núm. 413.

Ferreyra, A. (1901) “Proyecto de Reducción de los Programas Escolares”, en *MEC*, Año XXI, núm. 337.

Malharro, M. (1907) “El dibujo en la escuela primaria. Instrucciones a los profesores especiales de Dibujo”, en *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Años 1904 y 1905, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco, presidente del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

Malharro, M. (1908) “De la contribución del dibujo libre a la enseñanza patriótica”, en *MEC*, Año XXVIII, núm. 429.

Malharro, M. (1911) *El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía. Metodología*. Buenos Aires: Cabaut.

Pellison, M. (1911) “Resume historique, Dessin” en Buisson, F. *Nouveau dictionnaire de pedagogie et d’instruction primaire*. Disponible en <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> [consultado el 5 de junio de 2019].

Ramos Mejía, J. (1913) *La educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Penitenciaría Nacional.