

# Un nuevo concepto de la enseñanza del dibujo

Por Constantino VALERO SANCHEZ (\*)

La teoría básica de este trabajo se presentó en un comunicado al Primer Congreso Internacional sobre didáctica de las Artes Plásticas celebrado en Barcelona (26-30 de agosto de 1975).

## I. PUNTO DE PARTIDA

**Antecedentes históricos.**—El interés de la educación estética como problema pedagógico de alcance general surge, en nuestra historia reciente, a finales de la centuria pasada pero recibe el mayor impulso del movimiento que se conoce con el nombre de Escuela Nueva. Este movimiento, en oposición a la Pedagogía tradicional, tiene sus raíces en el naturalismo rusoniano y en la libertad individual que postula Tolstoi para sus educandos.

En la Escuela Nueva, la acción y el interés resultan ser los motores del alma juvenil e infantil. Las iniciativas personales, y sobre todo las de carácter artístico, son, por ello, estimuladas y cuidadas. Se intenta salir al paso de una escuela demasiado verbal, intelectualista y memorista y conseguir un equilibrio armónico en el individuo que se está haciendo.

El dibujo fue el primer protagonista de estas inquietudes innovadoras. Las investigaciones de Ricci, Kerschesteiner, Sully y Rouma son consecuencia del interés despertado por la expresión gráfica. A la vez surgen experiencias como la Escuela de Viena de Cizeck que utilizaba el dibujo para conseguir que los alumnos expresaran libremente sus emociones.

Desde ambos ángulos, el teórico y el práctico, se llega a parecidas conclusiones que podemos resumir así:

Los aspectos teóricos apenas cuentan, lo importante es mantener la imaginación infantil en estado puro. No es necesario acercarse al modelo. Las obras maestras deben reservarse para una etapa posterior.

Estos supuestos siguen informando la labor de los educadores durante una larga etapa, sobre todo después de la sistematización teórica conseguida por Luquet. Este autor nos habla del «modelo interior» y del «realismo infantil». Con la primera expresión nos avisa de que el niño desprecia el modelo objetivo para volverse hacia dentro e intentar representar lo que sabe de ese objeto—modelo interior—, y no lo que realmente es—realismo intelectual.

El dibujo entra así en el campo pedagógico como vehículo de comunicación infantil y con ribetes de instrumento terapéutico.

Se da un paso más cuando aparecen obras que intentan sistematizar la enseñanza del dibujo poniéndolo al servicio de un fin amplio y general. Para ello se postula la necesidad de unos conocimientos técnicos en el aprendizaje y en el uso del dibujo. En Violet-le-Duc es un factor importante en el desarrollo intelectual «porque se aprende así a ver y ver es saber» y en Paul Souriau, como en otros tratadistas belgas y suizos, cumple una

función socializante muy de acuerdo con las tendencias educativas del primer cuarto de nuestro siglo.

Pronto el tema pasa a ser preocupación general y, como respuesta, se abre una etapa que va desde 1900 a 1960 en la que, periódicamente, se celebran Congresos y reuniones de carácter internacional para tratar de la enseñanza del dibujo en particular o de la educación estética en general.

La temática y las conclusiones de estas reuniones resultan elocuentes para conocer los criterios que han presidido la formación gráfica y artística en la etapa inmediatamente anterior a la nuestra.

El Primer Congreso Internacional de la enseñanza del dibujo tuvo lugar en París en 1900. Se votó, por unanimidad, la obligatoriedad de la enseñanza del dibujo a todos los niveles. Se trata del dibujo de imitación basado en la observación y del dibujo geométrico o representación matemáticamente exacta de las figuras. Dibujar, se dijo, es evaluar relaciones.

En 1904 se reúne en Berna el Segundo Congreso que trabaja con los mismos criterios que el anterior. De este Congreso salió la Federación Internacional para la Educación Estética.

Londres recibe, en 1908 al Tercer Congreso que resulta muy innovador. Frente a la enseñanza artística de imitación asigna un papel principal al trabajo orientado a logros creadores. E insiste en el aspecto social de esta enseñanza a través de la formación de aprendices, maestros de taller y profesionales en general.

El Cuarto Congreso, celebrado en Dresden —1912— trabaja en la elaboración de un programa de dibujo. Se establece una distinción entre expresión correcta, según las exigencias de la técnica, y expresión libre al servicio de la formación de la persona.

Hasta 1925 no tiene lugar el Quinto Congreso que acepta el dibujo como lenguaje universal. Sus reflexiones se orientan, sin embargo, hacia la educación estética en general.

Es en Praga, en 1928, donde se pide para el dibujo «una enseñanza viva, razonada y estética, capaz de formar buenos ejecutores, creadores e inventores futuros, personalidades nuevas».

El informe preliminar del Congreso que se celebra en París en 1937 nos ofrece unas aspiraciones más pragmáticas: «... que la enseñanza artística y la enseñanza técnica se coordinen, que una nueva formación de los maestros los prepare para estrechar el lazo necesario entre el arte y las técnicas».

(\*) Catedrático de Dibujo. I. B. «Cardenal Cisneros», de Madrid.

Pasada la inactividad impuesta por la Segunda Guerra Mundial, se abre un nuevo período de trabajo.

Muy importante es el Décimo Congreso que se reúne en Basilea en el año 1958. El tema de estudio se enuncia así: «La educación artística parte integrante en la formación general del hombre». Lowentfeld presenta a este Congreso una síntesis muy lograda de su teoría. Busca este autor el desarrollo de las capacidades creadoras del individuo porque, asegura, sólo el hombre creador podrá servirse de los acontecimientos y encarnarse en el mundo actual. Opina, además, que el ejercicio de estas posibilidades creadoras logrado a través de la formación artística es el más eficaz y transferible a otras actividades que requieran o se beneficien de un esfuerzo creador.

También en la década de los 50, de la mano de la Unesco, se constituye una organización internacional que se ocupa de la educación artística: INSEA —International Society for Education through Art— cuyos representantes, reunidos en Bristol, trabajan partiendo del principio de que la educación artística «favorece el desarrollo de la personalidad entera aliando la actividad intelectual a la habilidad manual y fundiéndolas en un proceso creador que es, en sí, uno de los atributos más preciados del hombre».

La INSEA parece particularmente sensible a los problemas de nuestra época. Reunidos en La Haya, en 1957, bajo el lema: «La educación por el arte y la adolescencia», insisten en la necesidad de desarrollar las facultades creadoras a través de la formación artística argumentando que esta forma de educación ayuda al hombre a producir objetos de alta calidad estética y le hace capaz de apreciar la belleza de otros productos.

Vuelven a reunirse en 1960 y lanzan una revista: «Education through Art» que publica artículos de los principales animadores del movimiento.

De este grupo hay que destacar la obra de Read. Para este autor, la finalidad del arte no es suscitar sentimientos sino encontrar formas nuevas que expresen estos sentimientos y sus correlaciones objetivas. Así el Arte cumple una función muy real: la de facilitar la comprensión.

Dentro del ámbito anglosajón, son los Estados Unidos quienes registran una más extendida preocupación por el sentido y la práctica de la educación artística. La ya citada figura y obra de Viktor Lowentfeld ha tenido en ello una decisiva influencia: Insiste siempre en el papel del arte en la formación del hombre y no sólo en el desenvolvimiento de la sensibilidad. Parece llegar a una significativa correlación entre el desarrollo general del sujeto y la expansión de sus facultades creadoras. La armonía interior que preocupa a Read está presente también en la obra de este autor, aunque con un criterio más práctico: Hay que cultivar en los sujetos por igual las capacidades de pensar, sentir y percibir, ya que el equilibrio individual se caracteriza por la facilidad para identificarse con su propio mundo de experiencias. Ello lleva implícito el reconocimiento de que todo individuo posee una cierta capacidad creadora que, en este autor, tiene una dimensión social al ayudar al descubrimiento del mundo y del hombre.

Es también estadounidense Thomas Munro, que insiste en el cultivo de la capacidad creadora, entendiéndolo por tal algo muy amplio y muy hondo. No se trata sólo de la posibilidad de producir obras valiosas; lo profundo, lo que transforma la personalidad, es la actitud abierta, original, capaz de reaccionar de modo individual a una situación imprevista. Por ello, la técnica o habilidad conseguida en la realización de la pequeña o gran obra de arte es mucho más que un mero adiestramiento manual.

Francia, sede de congresos y cuna de asociaciones para el fomento de la educación artística, también ha renovado sus líneas de pensamiento y acción y hoy ofrece un panorama equilibrado entre los estudios de los teóricos y las experiencias prácticas.

En el conjunto de tales intentos hay un grupo que sigue ocupándose sólo del niño como sujeto que necesita y es capaz de lograr una expresión libre. Estos trabajos no nos interesan demasiado por centrarse en apreciaciones de tipo terapéutico y limitarse a la edad infantil. En esta línea se mueve la mayor parte de la enseñanza preescolar francesa o el cultivo de la expresión artística en el Movimiento Freinet o las experiencias extraescolares en la Escuela de los Jueves dirigida por Arno Stern.

Pero hay también un grupo de psicólogos y profesores que intentan encontrar un método que evite dejar al niño en desamparo al paso de la representación inconsciente infantil a la representación visual del adolescente, esforzándose en superar las exageraciones de la «expresión pura» sin caer en la didáctica tradicional.

Así, René-Jean Clot dice que el educador artístico no ha de ser más que un «informador de técnicas» para que el dibujo no pierda su valor emocional e individual, pero consiga convertirse en instrumento de juicio y comunicación.

No podemos dejar de señalar que el pensamiento de este autor ha servido de guía a nuestra tarea docente durante bastantes años. Encontrábamos en ella un equilibrio en el planteamiento de la enseñanza artística, puesto que respetaba la expresión espontánea, personal a la vez, que la hacía posible al dotar al alumno de técnicas que, programadas y actualizadas, le daban también opción a expresarse en términos objetivos.

Sin embargo, hoy se nos queda corta porque hemos visto un sentido más hondo a nuestra tarea de profesores de dibujo. Exponer estos planteamientos que consideramos novedosos y, a la vez, necesarios es el sentido del presente trabajo.

## II. FUNDAMENTOS TEORICOS

**Algunas precisiones al concepto de creatividad.**—El término creatividad está hoy hasta en el lenguaje común, pero, sobre todo, se emplea con profusión en el campo educativo.

Coincidimos con Povell Jones cuando afirma que «la complejidad de la creatividad hace casi imposible una definición universalmente aceptable» y que «el definirlo con exactitud podría hacerle un mal servicio» y también suscribimos la «definición flexible y operante» que este autor nos ofrece:

«La creatividad es una combinación de flexibilidad, originalidad y sensibilidad en las ideas que capacitan al pensador para romper con las habituales secuencias de pensamiento iniciando diferentes y productivas secuencias cuyo resultado origina satisfacción para él y tal vez para los otros.»

Definido el término, nos preguntamos: ¿es la creatividad algo asimilable a un «chispazo» que nos sorprende en su aparición y se nos escapa a todo control, o tiene categoría de proceso que podemos fomentar o incluso dirigir?

Nosotros vemos al hombre creativo como la meta y el resultado de un proceso en el que tuvo mucho que ver la calidad de la educación recibida. Participamos también de la opinión de quienes distinguen en el acto creador cuatro pasos o momentos: preparación, incubación, iluminación y revisión.

Se ha dicho que el educador tiene muy poco que hacer en los momentos primero y tercero; es decir, en el

descubrimiento del problema y en la aparición de la solución y que sólo cabría colaborar en la búsqueda de material y en la experimentación o valoración de la solución hallada.

Sólo en parte estamos de acuerdo con tal afirmación. Es evidente que hay dos momentos en ese proceso en que la iniciativa personal se impone. Pero esa iniciativa personal se agostaría en muchos casos si no tuviera un clima adecuado donde encuentre ayuda y aliento a sus soluciones. Crear ese clima es obra del educador.

La creatividad como proceso no sólo se entiende en la vertical que cruza el acto creador, sino también en la horizontal que abarca la larga etapa en que el individuo avanza y madura para ser plenamente hombre. Por ello se habla de etapas en el desarrollo de la capacidad creadora. ¿En qué momento de esta andadura encontramos a las muchachas y muchachos de catorce y dieciocho años con quienes hemos de trabajar?

En dos campos tienen necesidad de proyectar su fuerza creadora estos chicos de la «segunda adolescencia», uno el campo social y otro el personal emotivo.

El mundo de los adultos le atrae y desea participar en sus actos y resoluciones, pero con sus propios criterios. Como la práctica de tal deseo creará situaciones conflictivas, busca y encuentra «terceras alternativas» personales e inéditas.

Debe también canalizar su energía emocional de forma creativa, solucionar con originalidad sus problemas y participar en el grupo con vigor e ideas nuevas.

Desde el punto de vista metodológico, los jóvenes de catorce a dieciocho años solicitan situaciones en las que puedan aplicar lo que han aprendido. Nada desilusiona tanto a estas edades como pensar que se les obliga a emplear su tiempo en algo que «no saben para qué sirve» o que «no sirve para nada». Es lógico que sea así. Tienen tantos problemas que resolver...

Respecto a la valoración del individuo creativo hay algunos tópicos que queremos contribuir a desterrar.

El sujeto muy creativo es poco inteligente, se dice. Depende de lo que entendamos por ambas cosas. Nosotros, consecuentes con las noticias sobre inteligencia que apuntamos en este mismo trabajo, no podemos entender como «bien dotado» al sujeto que arroja un alto CI en una batería de test al uso; ese dato nos asegura una fuerte dotación para tareas de convergencia, pero desconocemos si lo estará cuando haya de enfrentarse a situaciones nuevas. Un individuo excepcional sería el que estuviera bien dotado en ambos sentidos.

También se dice que las manifestaciones creativas son un entorpecimiento para las tareas inteligentes. Si esta situación se da alguna vez será debida a deficiencias en el sistema educativo. Las personas creativas se avienen mal con los sistemas rutinarios y machacones.

Otro motivo de rechazo hacia el individuo creador se encuentra en la personalidad, hasta cierto punto conflictiva, que presentan. El creador es rebelde, inquieto, preguntón, crítico; también suele tener problemas de adaptación si el entorno no está sensibilizado con criterios de respeto hacia distintas opiniones y planteamientos.

En nuestra asignatura suelen encontrar, y buscar, comprensión y apoyo y, por supuesto, hemos de dársela. Pero el cultivo de la creatividad debe estar presente en todo el sistema educativo si tenemos intención de preparar hombres para el futuro. El mundo de las artes ofrece una amplia gama de posibilidades, pero también las hay, y muchas, en el campo de las ciencias y de las letras.

**El moderno concepto de inteligencia.**—Los estudios psicológicos más recientes nos presentan la inteligencia como un «campo de factores».

Esto supone una ruptura con la visión tradicional que

concebía a la mente como un conjunto de aptitudes en buena parte dadas, de origen estrictamente genético y, en la misma proporción, estáticos. Según esto habría individuos bien dotados, aptos y muy aptos para ciertas tareas y a ellos deberían ir dirigidos los esfuerzos educativos. Concretamente, el ejercicio e incluso el disfrute del Arte no parecía un don muy prodigado y eso explicaría la poca importancia dada al cultivo de esa rara aptitud.

Hoy la inteligencia es vista por los psicólogos más avanzados como un campo continuo de interferencia de múltiples factores —hasta trescientos han identificado algunos equipos de trabajo— que, con una dinámica abierta, se despliegan más y mejor con el desarrollo. Las posibilidades genéticas, pero también, y no en menor grado, el cultivo y entrenamiento configuran zonas que llegan a destacar, en mayor o menor grado, en el perfil individual. A estas zonas, surgidas a posteriori, sí podemos llamar aptitudes.

Es decir, al individuo considerado apto o no apto para tal actividad, no le hemos recibido irreversiblemente dotado o privado de esa aptitud, somos nosotros, su medio ambiente educativo, quienes en buena parte resultamos artifices de tal aptitud o ineptitud.

Son estos hallazgos un serio desafío para todo educador o enseñante, pero aún mayor para quienes nos movemos en un campo reservado de antiguo a «élites» más que privilegiadas, extrañas.

En este complejo campo de factores que es la inteligencia destaca, con la categoría de factor primario, el razonamiento.

Según Guilford, el razonamiento actúa en dos direcciones a las que titula «pensamiento convergente» y «pensamiento divergente».

Pensamiento convergente es aquel que obtiene la respuesta esperada a partir de datos y mecanismos aprendidos. Pensamiento divergente es el que consigue plantear hipótesis nuevas o dar soluciones originales al problema planteado. Este último es el que en la práctica se identifica con el concepto de creatividad.

Ambos enunciados son hoy universalmente aceptados y al pensamiento divergente se le reconoce como factor fundamental en los grandes hallazgos científicos y artísticos. Por ello, en los manuales y guías didácticas al uso y, sobre todo, en los destinados a nuestras materias, se habla con frecuencia y hasta con insistencia de estimular la creatividad y favorecer el pensamiento divergente. Sin embargo, recibimos la impresión de que la acuñación del término no supone más que un leve giro en la mentalización didáctica y no el cambio radical que tal acepción encierra para todo el proceso educativo y, sobre todo, para la enseñanza de unas materias que tienen más posibilidades que otras para desarrollar tal factor.

Porque en la dinámica mental, el pensamiento divergente es un factor que sirve directamente a factores primarios o de grupo de la categoría del «razonamiento» o de las «operaciones mentales», según los autores, pero siempre situados a niveles mentales altos, de elaboraciones profundas, que se sirven de datos rigurosamente intelectuales y que cualifican, en gran manera, la inteligencia del individuo.

Es rigurosamente cierto que tenemos una buena parte de responsabilidad en el logro de hombres creativos, pero ello nos obliga a un planteamiento de la didáctica de las artes plásticas que deje definitivamente atrás el golpe de inspiración, la «intuición» gratuita, el arte conseguido sin esfuerzo, para llegar a unos sistemas exigentes en rendimientos intelectuales, a muchos codos de altura sobre esa aspiración de un lenguaje gráfico que parece ser la máxima conquista a que aspiran los programas y métodos al uso.

### III. EL FACTOR ESPACIAL EN LA FORMACION INTELECTUAL

Partiendo de estos planteamientos hemos llegado a la conclusión de que el responsable de la formación plástica y estética, a la vez y además de proporcionar a los alumnos un lenguaje que supla o ayude al idioma, tiene otra tarea tanto o más importante: colaborar muy en primera línea a la formación y desarrollo de las más valiosas funciones y producciones mentales.

Para tener ocasión de comentar esta afirmación más detalladamente pasamos a presentar dos de los más modernos sistemas psicológicos en su concepto de la estructura mental. Ambos son factoriales y ambos también nos ayudarán a comprender la profunda incidencia que puede y debe alcanzar nuestra tarea docente.

Guilford, ya en 1960, nos presenta un modelo de «estructura del intelecto» que, con ligeros retoques, se mantiene vigente hoy.

Según este autor, la inteligencia puede representarse por una estructura tridimensional: En una dimensión se situarían los contenidos, las operaciones ocuparían el plano perpendicular al anterior y los productos darían la dimensión triédrica.

Los contenidos son muy variados y difícilmente catalogables porque cualquier contenido mental pertenece a más de una categoría. Sin embargo, en los intentos de clasificación, aun los más breves, aparecen en primer lugar los contenidos figurativos y simbólicos imprescindibles para que las operaciones sean ricas y variadas y los productos mentales valiosos.

En el plano de «operaciones», en la misma línea que el puro conocimiento o la memoria, aparecen el pensamiento convergente y divergente que hemos definido más arriba.

Y, completando la estructura, están los «productos» mentales a veces muy sencillos —enunciado de unidades—, otros más complicados —establecimiento de relaciones y sistemas hasta llegar a las más profundas deducciones.

No es preciso insistir en que la variedad y calidad de tales producciones está condicionada por la dinámica de las operaciones anteriores y éstas, a su vez, dependen, en gran manera, de los contenidos con que cuentan.

**Enriquecer esos contenidos mentales y aglilar las correspondientes operaciones es obra de todo el quehacer educativo.**—Pero esta hermosa obra corre peligro de quedar incompleta si no se incide de una forma más directa que lo que se ha venido haciendo hasta ahora, en contenidos de rango visual y espacial y en operaciones que apuntan a la divergencia. He ahí nuestra tarea.

En otro contexto cultural, los trabajos conjuntos de los profesores Vernon y Yela dan como resultado un esquema del dinamismo mental que, a grandes rasgos, podemos describir así:

La mente utiliza un factor general que viene indicado en el cociente intelectual y unos factores de orden superior de la categoría de la abstracción, las relaciones, la estructuración, etcétera. Ambos, factor general y factores superiores, vienen definidos por los factores de grupo: el verbal educativo y el mecánico espacial.

Estos factores de grupo se abren en unos cuantos factores primarios que, en sus manifestaciones, configuran el perfil intelectual del individuo. Entre estos factores primarios se encuentra el razonamiento lógico en su doble faceta de pensamiento convergente y pensamiento divergente y que, por su condición de factor primario, depende tanto del factor verbal como del mecánico espacial.

Pedimos al lector que fije especialmente la atención en lo que acabamos de decir: el razonamiento lógico, esa «cualidad» mental tan estimada, se logra en la **conjunción del factor verbal y del factor espacial**. Por tanto, potenciar el factor espacial es condición obligada para conseguir razonamientos más exactos y acertados (convergentes) o más variados y originales (divergentes). Muchas generaciones han recibido una formación abundante y abundosa en el factor verbal, pero nula en el espacial y los resultados, de los que todos nos hemos quejado, hacían referencia a escasez de razonamiento. «No saben pensar», se ha dicho en muchas ocasiones, cuando lo exacto hubiera sido decir: «No pueden pensar», porque les exigimos un razonamiento correcto, brillante, a la vez que olvidamos potenciar uno de los factores fundamentales de esa operación mental: el espacial. A esa hondura llega nuestra tarea que, como vemos, es mucho más decisiva que la de brindar un mero lenguaje o instrumento de comunicación.

Y ni siquiera como «labradores» del factor razonamiento se agota nuestra tarea. Porque para poner un solo ejemplo más, el factor espacial es elemento imprescindible en el desarrollo de una memoria fértil que nada tiene que ver con el memorismo tan certeramente atacado. Lo detestable, por deformante, es la memoria que exclusivamente retiene «términos» —palabras, datos, cifras— como si el símbolo agotase la realidad. Los seres, las cosas, los acontecimientos unen a su «ser» el «estar en» y, por ello, las referencias espaciales son fuente inagotable de relaciones.

En fin, creemos que con las reflexiones anteriores aportamos una visión nueva de nuestro trabajo que saque definitivamente a la asignatura y al profesor de esa situación de algo casi superfluo o añadido en que casi secularmente ha estado asentada. Nos parece estar muy claro que es **pieza fundamental** en el planteamiento de la labor educativa y, por tanto, de la tarea docente.

Esperemos que así sea considerada. Pero a nosotros corresponde el dotarla de una metodología acorde con estas exigencias. Hemos abierto un camino; al recorrerle añadiremos nuestro esfuerzo en el que nos sabemos apoyados por compañeros y amigos.

### BIBLIOGRAFIA

- ARNHEIM, R.: *Arte y percepción visual*, Ed. Universitaria, Buenos Aires.
- DEBESSE, M.: *Las etapas de la educación*, Buenos Aires, 1953.
- DORFLES, G.: *Ultimas tendencias del arte hoy*, Ed. Labor.
- GREGORY: *Ojo y cerebro: Psicología de la visión*, Ed. Guadarrama.
- KEILHACKER, M.: *Pedagogía de la época técnica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- KELLY, W. A.: *Psicología de la educación*, Madrid.
- KOHLER, W.: *Psicología de la forma*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- KNOBLER: *El diálogo visual*, Aguilar.
- KRECH, D.; RICHARD, S., y otros: *Elementos de Psicología*, Ed. Gredos.
- LOWENFELD, V.: *Desarrollo de la capacidad creadora*, Ed. Kapelusz.
- TORRANCE, E. P.: *Orientación del talento creativo*, Troquel.
- VERNON, E.: *The structure of human abilities*, Londres.
- YELA, M.: *Psicología de las aptitudes*, Ed. Gredos.

**santillana**

• **• BUP**

• **• COU**

Textos de calidad  
para  
una enseñanza  
de calidad

**santillana**

S.A. Elfo, 32 - Tfno. 403 40 00 - Madrid-27