

La lengua de las imágenes: el dibujo y sus acepciones en la historia de la educación¹

Pere Capellà-Simó²

Recibido: 24 de abril de 2022 / Aceptado: 2 de septiembre de 2022.

Resumen. Durante la década de 1970, la materia escolar de Dibujo pasó a adoptar nuevas denominaciones en buena parte del mundo occidental. En el presente artículo se analizan las coordenadas históricas que determinaron las mutaciones del campo semántico del término «dibujo» desde su inclusión en los programas escolares del siglo XIX hasta su práctica elusión en el último tercio del XX. La investigación se sustenta en la consulta de un corpus ingente de tratados pedagógicos y manuales escolares editados en Europa y Estados Unidos a lo largo del período indicado, junto con un repertorio no menos cuantioso de contribuciones de carácter historiográfico. El texto se estructura cronológicamente en ocho apartados, más un epílogo en el que se diserta sobre los usos del vocablo en la actualidad, ciñéndose en todo momento en la esfera de la educación y el aprendizaje.

Palabras clave: dibujo; educación artística; terminología; historia de la educación.

[en] The Language of Pictures: Drawing and its Meanings in Art Education History

Abstract. During the 1970s, the school subject of Drawing began to adopt new names in much of the Western world. This article analyzes the historical coordinates that defined the semantic mutations of the term «drawing», from its inclusion in school programs in the 19th century to its practical disappearance in the last third of the 20th. The research is based on the consultation of a huge corpus of pedagogical treatises and school manuals published in Europe and the United States throughout the indicated period, together with a no less numerous list of historiographical contributions. The text is structured chronologically in eight sections, plus an epilogue in which the author discusses the uses of the word in the sphere of education and learning today and the role it actually starts to play.

Keywords: drawing; art education; terminology; history of education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Las dos acepciones. 3. Anatomía contra geometría: debates metodológicos. 4. De la mirada incorrupta al arte germinal. 5. La apertura modernista. 6. Vanguardismos: la conservación como ruptura. 7. La libre expresión. 8. Elogio de la técnica. 9. ¿Técnica o lenguaje? Epílogo. Referencias.

¹ Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del proyecto I+D «Entre ciudades: el arte y sus reversos en el período de entre-siglos (XIX-XX)», solicitado desde la Universidad de Barcelona y financiado por Ministerio de Ciencia e Innovación (Referencia: PID2019-105288GB-I00). Sus investigadoras principales son Teresa M. Sala García e Irene Gras Valero.

² Universitat de les Illes Balears (España)
E-mail: pere.capella@uib.cat
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5437-242X>

Cómo citar: Capellà-Simó, P. (2023). La lengua de las imágenes: el dibujo y sus acepciones en la historia de la educación. *Arte, Individuo y Sociedad* 35(1), 173-190. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.81651>

1. Introducción

La historia del dibujo es en gran parte la historia de sus nombres.

Juan José Gómez Molina (2005, p. 14)

Durante la década de 1970, la materia escolar de Dibujo pasó a adoptar nuevas denominaciones en buena parte del mundo occidental. Desde entonces, la cuestión terminológica ha protagonizado innumerables debates que muchas veces, y no sin razón, se han interpretado como un obstáculo para la fijación de horizontes compartidos en un campo «tan frágil, tan denostado» (Torres de Eça, 2018, p. 375) como el de la educación artística.

Realmente, los términos son unidades lingüísticas que obedecen a la función de cercar y, a su vez, de vincular los campos semánticos. Por ello, la cuestión relativa a la nomenclatura de una materia escolar o de un área de experiencia desemboca aparentemente en un debate extemporáneo en momentos históricos como el actual, en el que los límites entre las prácticas artísticas y la educación no son siempre discernibles. Sin embargo, las lenguas son unos fieles indicadores del cambio cultural, por lo que la intromisión de los historiadores en el campo de la lingüística resulta insoslayable (Burke, 2006, p. 7).

De acuerdo con lo expuesto, el objeto de estas líneas no es tanto justificar una postura con respecto a los nombres con que se denomina la educación del arte como analizar las coordenadas históricas que favorecieron los usos y las omisiones de un vocablo en un momento dado. Asimismo, el presente artículo pretende exponer las mutaciones del campo semántico del término «dibujo» desde su inclusión en los programas escolares del siglo XIX hasta su práctica elusión en el último tercio del XX.

En cuanto a las fuentes, partimos de un corpus ingente de ensayos pedagógicos y manuales escolares publicados en Europa y Estados Unidos a lo largo del período anteriormente indicado, junto con un repertorio no menos cuantioso de contribuciones de carácter historiográfico imposible de citar, aquí, en su totalidad. Aparte de la presente introducción y de un epílogo, el artículo se estructura cronológicamente en ocho apartados.

2. Las dos acepciones

En 1956, la editorial suiza Delachaux et Niestle lanzó el tercer volumen de la colección *Téchniques de l'éducation artistique*, dedicado al dibujo y las artes gráficas. Sus autores, Arno Stern y Pierre Duquet, no dejaron de advertir al lector que el campo semántico del término «dibujo» aúna dos acepciones fundamentales:

No utilizaremos aquí el término «dibujo» para designar globalmente la creación artística del niño, sino en su sentido preciso que, en tanto que técnica gráfica, lo opone a la pintura, técnica plástica (1956, p. 7).

Notemos, pues, cómo al utilizar el vocablo «dibujo» en un sentido estricto —esto es, para designar una imagen generalmente monocroma y lineal, que difiere de la pintura— Stern y Duquet reconocen una primera acepción, que recoge el significado genérico de lenguaje de la forma.

El filólogo Joan Coromines confirma la existencia de ambas acepciones y, a su vez, las sitúa históricamente. Durante la época medieval, el verbo «dibujar» aparece como un término genérico que «se refiere igualmente a representaciones en colores o de relieve» (1984, t. 2, p. 489). Por su parte, las primeras documentaciones relativas a la acepción moderna, «delinear en una superficie, representando de claro y oscuro la figura de un cuerpo» (1984, t. 3, p. 125), no aparecen hasta los albores del siglo XVII, coincidiendo, por lo tanto, con la instauración en Europa del modelo de las academias.

Huelga mencionar que, bajo el legado del humanismo renacentista, el dominio del dibujo por parte de los creadores comportó la inclusión de la pintura, la escultura y la arquitectura en la órbita de las nobles artes. Pero, desde el punto de vista didáctico, las academias consideraron la delineación como la mejor práctica de aprendizaje de dicho lenguaje, lo que determinó la aparición de la moderna acepción del término «dibujo» como sinónimo de «diseño», vocablo tomado del italiano en el siglo XVI para designar la «traza o delineación de un edificio o de una figura» (DRAE).

Ya en el siglo de las luces, cuando el germen del primer liberalismo exigió la excelencia de las manufacturas, el dibujo, en tanto que lenguaje de la forma, se convirtió de nuevo en un requisito para los artífices. En Francia, esta circunstancia determinó la inscripción masiva de aprendices en las nuevas écoles gratuites de dessin. Estos centros tuvieron su homólogo en la Escuela Gratuita de Diseño de Barcelona (Ruiz Ortega, 1999), fundada en 1775, cuyo nombre transluce hasta qué punto la traza o delineación seguía interpretándose como la práctica más eficiente para alcanzar el pleno dominio del lenguaje del dibujo.

En el siglo XIX, la escolaridad obligatoria comportó la inclusión de la educación del arte en los programas educativos de carácter oficial. En Occidente, la nueva materia escolar adoptó, prácticamente sin excepción, la denominación de Dibujo. Y, en este nuevo contexto, el uso del vocablo se ajustó otra vez a su acepción genérica. En castellano, esta intención se hace especialmente evidente al contar con un segundo término de significado preciso, «diseño», que fue reemplazado por «dibujo» al nombrar la materia escolar³. Por consiguiente, el nombre Dibujo no confirió, conceptualmente, por lo menos, un carácter restringido a la educación del arte en la escuela, puesto que designaba el lenguaje generador de todos los artefactos e imágenes.

Realmente, la introducción del dibujo en la escuela primaria se enmarca en el contexto del debate arte-industria, que cristalizó en tiempos de las primeras exposiciones universales. A raíz de la mecanización, el valor estético de los artefactos ya no recaía en el lujo del material ni en la habilidad del artesanado sino más bien en el dibujo que definía la forma de los objetos, ajustada a su función. Por este motivo, fue preciso garantizar los conocimientos en materia de dibujo de los operarios, a través de una formación que debía iniciarse durante la infancia. Por otra parte, el debate arte-industria no sólo tomó en consideración la enseñanza de los futuros profesionales, sino que también se propuso forjar el gusto de la clientela. En otras palabras, el siglo XIX consideró el dibujo como el medio capaz de extraer la belleza de todas las cosas

³ Remitimos al texto de la Ley de Instrucción Pública de 1857: *Gaceta de Madrid*, 1710 (1857), p.1.

y, por consiguiente, el cultivo de este lenguaje iba a refinar el gusto estético de los niños, además de avivarles la capacidad de observación.

Cabe añadir que durante la época del barroco ya se había tomado plena conciencia del hecho de que el dibujo, del mismo modo que el habla, se manifiesta en todo ser humano durante sus primeros años de vida. Y fue a partir de esta constatación que Jean-Jacques Rousseau (1762, t. 1, p. 392) prescribió la enseñanza del dibujo a todos los niños, en el marco de una educación integral. Con la modernidad, por tanto, el dibujo fue revalorado como una expresión del intelecto y, por consiguiente, la escuela tenía el deber de poner este lenguaje al alcance de todos. Ahora bien, al fijar su didáctica, apelando a la tradición de las academias y escuelas de diseño, se optó por la delineación. De ahí que el nombre de la materia —o lo que es lo mismo, del lenguaje— terminara asociándose, a largo plazo, a una «técnica gráfica».

3. Anatomía contra geometría: debates metodológicos

Pese al consenso universal en cuanto a la eficacia del diseño —o dibujo, en un sentido estricto— como medio para el alcance del lenguaje de la forma, se sucedieron innumerables debates relativos al aspecto metodológico. Durante la segunda mitad del ochocientos, las discusiones entre los partidarios del modelo de Félix Ravaisson y los del de Eugène Guillaume adquirieron, desde Francia, una repercusión internacional. El primero prescribía la introducción en las escuelas elementales del método de las academias de bellas artes, basado en la copia de fragmentos de la figura humana, primero a partir de estampas y, posteriormente, de vaciados de yeso. Guillaume, por su parte, se decantó por un método progresivo basado en la reproducción a mano alzada de signos gráficos elementales, para luego resolver formas geométricas, motivos ornamentales y, finalmente, figuras completas. Ambos métodos culminaban en el dibujo del natural, una práctica que los programas escolares decimonónicos no incluyeron, puesto que se interpretaba como el colofón de todo aprendizaje (Pernoud, 2015, pp. 29-36).

Pese a que ambas tendencias llegaron a hibridarse —no en vano se basaban indistintamente en la copia de estampas— la propuesta de Guillaume en defensa de lo que se denominó «método geométrico» acabó imponiéndose. Sin embargo, y pese a su orientación hacia el rédito económico, el método de Guillaume presentaba puntos de coincidencia con los programas reformadores que, desde los albores del ochocientos, apostaban por el valor del dibujo como instrumento educativo. Imbuido por los preceptos de Rousseau, el pedagogo suizo Johann Henrich Pestalozzi apostó por la integración del aprendizaje del dibujo en el de la escritura y la aritmética. Al fin y al cabo, Pestalozzi codificó un método de reproducción de líneas rectas, curvas y ángulos que debía constituir, para los niños, el abecedario de los trazos exigibles para la futura práctica del dibujo del natural (Bordes, 2007, pp. 49-63).

Desarrollado y divulgado por sus discípulos, el método de Pestalozzi desembocó, algunas veces, en programas sensiblemente rígidos, como el citado de Guillaume o el de Henri Hendricks (1866), que fue declarado oficial en España. Aun así, se halla también en Pestalozzi el germen del sistema educativo de Friedrich Fröebel: artífice de los primeros *Kindergarten* y divulgador de los principios geométricos del vanguardismo artístico del siglo XX (Bordes, 2007). Fröebel ideó un programa que se apoyaba en la vindicación del dibujo como parte fundamental del desarrollo

integral de la persona. Asimismo, gran parte de su planteamiento revolucionario fue sustituir la delineación como único ejercicio de aprendizaje del dibujo por un amplio abanico de prácticas entre las que se destacaron los juegos de construcción. Pese a su prohibición en Prusia, en 1852, la pedagogía froëbeliana adquirió un alcance internacional, gracias a la acción de sus numerosos seguidores. Todo ello coincidió con la emergencia de un nuevo marco de sensibilidades, propio de la era positivista, en el que tanto las convenciones académicas como la rectitud geométrica iban a ceder ante las leyes de la percepción humana.

4. De la mirada incorrupta al arte germinal

El siglo XIX fue una época de fuertes contrastes en la que una misma inclinación era susceptible de generar actitudes antagónicas. El romanticismo, con su afán de reivindicar la sinceridad de los estados del alma y la libertad interpretativa de los creadores, redescubrió el placer de evocar las atmósferas de otros tiempos. Por otra parte, esta misma inclinación favoreció la reproducción barata en serie de artefactos del pasado que desembocó en una inevitable crisis estética (Sala, 2006, pp. 27-33).

Algunas de las voces reformadoras más eminentes del periodo construyeron un refugio estético en la idealización de la Edad Media. Desde este marco, apuntaron con mayor o menor vehemencia el estudio directo de la naturaleza a modo de antídoto para la regeneración del gusto. Este cambio de actitud, perceptible tanto en los pintores prerrafaelitas como en los impresionistas, supuso la sumisión de las ciencias del arte a la percepción del ojo humano y, por consiguiente, cuestionaba los métodos de enseñanza del arte vigentes en todos los niveles educativos.

En el relato *Histoire d'un dessinateur*, el arquitecto y teórico francés Eugène Viollet-le-Duc (1879, p. 5) elogió la mirada no corrompida de un niño del campo en oposición a las convenciones gráficas que otro niño, de ciudad, había aprendido en la escuela. Por su parte, el crítico de arte y profesor inglés John Ruskin, para quien aprender a dibujar consistía en recuperar «la inocencia del ojo» (1857, p. 6), llegó a desaconsejar la enseñanza de este lenguaje a menores de doce años.

En 1884, un discípulo de Ruskin, Ebenezer Cooke, defendió que el dibujo infantil, regido por sus propias leyes, difiere del de los adultos. Por consiguiente, cualquier programa efectivo de enseñanza del dibujo debía graduar el aprendizaje de acuerdo con el desarrollo de este lenguaje innato, y no a partir de unos supuestos fundamentos, anatómicos o geométricos, que por aquel entonces los propios artistas ya descartaban. A todas luces, el posicionamiento de Cooke difiere del de sus predecesores. Tanto Viollet-le-Duc como Ruskin atribuían al niño una mirada incorrupta, liberada de toda influencia, que se traducía en la representación naturalista de la realidad.⁴ Para Cooke (1885, pp. 462-465 y 1886, pp. 12-15), en cambio, los esquemas infantiles no suponían una desviación del naturalismo, sino que configuraban su estado primigenio.

En 1887, en Bolonia, Corrado Ricci publicó *L'arte dei bambini*, considerado el primer libro sobre dibujo infantil. Desde entonces hasta el estallido de la Primera Guerra Mundial, el desarrollo de las representaciones tanto planas como volumétri-

⁴ De hecho, en uno de los episodios más citados de *Histoire d'un dessinateur*, Viollet-le-Duc (1879, p. 5) expone la supuesta predisposición natural del niño a dibujar un gato en escorzo.

cas realizadas por niños fue objeto de un número considerable de estudios publicados en todo Occidente. Véanse, por ejemplo, las contribuciones de B. Pérez (1888), en Francia; de J. Sully (1896), en el Reino Unido; de C. Götze (1898) y S. Levinshtein (1905), en Alemania; de E. Brown (1897), en Estados Unidos; o de G. Rouma (1913), en Bélgica.

Es preciso recordar, una vez más, que Corrado Ricci no era educador sino arqueólogo. Tanto la arqueología como la psicología –en cuyo campo se inscriben la mayoría de autores antes referenciados– avanzaban de la mano de las teorías evolucionistas de Charles Darwin y Herbert Spencer. Pese a que no fueron aceptadas de manera unánime, las analogías entre el dibujo infantil y determinadas soluciones del llamado arte primitivo sugirieron una nueva vía de interpretación de la «infancia del arte».

Ciertamente, la fantasía de descubrir los orígenes del arte en la habitación de los niños trascendió los cenáculos académicos. Esta nueva expectación se tradujo en un número importante de exposiciones consagradas a lo que se llamaría en adelante «arte infantil» (Beuvier, 2009, pp. 103-125). La filosofía de estas muestras, por otra parte, se insería en un movimiento de amplio alcance para la renovación de la materia de Dibujo en la escuela primaria. Junto a la creación de sociedades, la celebración de congresos y la publicación de revistas, hay que hacer mención a la proliferación de ensayos y manuales pedagógicos, algunos de gran transcendencia, como los de M. D. Hicks (1899), y J. L. Tadd (1899) en Estados Unidos; de F. Kulmann (1904) y G. Kerschensteiner (1905), en Alemania; de G. Quénioux (1910) y M. Braunschvig (1907), en Francia; de M. Malharro (1911), en Argentina; o de V. Masriera (1917), en España. Sin excepción, las propuestas citadas ejemplifican una nueva educación del arte regida por los principios de la Escuela Activa y concebida como el estímulo de una capacidad universal.

5. La apertura modernista

Manifiestamente, la pedagogía artística reformadora anterior a la Primera Guerra Mundial se fundamentó en los principios descubiertos por los estudios consagrados al desarrollo gráfico. De entrada, se tomó conciencia del hecho de que los dibujos espontáneos de los niños, incluso en los estadios más tempranos, siempre representan figuras completas, por lo que había que superar la inclinación decimonónica de graduar el aprendizaje del dibujo a partir del fragmento, ya fuese de motivos anatómicos o de signos abstractos (Masriera, 1917, pp. 5-17).

Asimismo, se advirtió que los niños dibujan preferentemente de memoria. Por consiguiente, se prescribió la introducción en las escuelas de prácticas de ilustración de cuentos, canciones, pasajes históricos o de experiencias vividas por los escolares en su día a día (Quénioux, 1910, p. 26). Indefectiblemente, la práctica exclusiva del dibujo de memoria podía generar la aparición de vicios o fórmulas estáticas. Por ello, era preciso avivar la expresión del niño por medio de un amplio abanico de referencias visuales.

Coincidiendo con el nacimiento de la pedagogía museística, las sociedades de nueva creación para el fomento de la educación artística defendían la cesión a las escuelas de vaciados de escultura e impulsaban la renovación de la arquitectura y el interiorismo escolar (Kay, 2002). Aparte de la observación de imágenes, la apuesta más significativa de las corrientes reformadoras de la época del *art nouveau* fue la

introducción del dibujo del natural en la escuela. Una nueva generación de maestros arremetió contra el valor mercantilista del «método geométrico», al tiempo que las mismas academias de bellas artes también abandonaban la copia de estampas. Con todo, las sensibilidades de 1900 propiciaron que la prescripción visionaria de Rousseau, ferviente defensor del dibujo del natural, se hiciera efectiva.

Por lo que respecta a la cuestión terminológica, hay que destacar otras dos innovaciones no menos trascendentes. Al analizar el desarrollo gráfico de los niños se confirmó que la delineación no precedía a otras acciones como el modelado o la sustracción (especialmente el esgrafiado o el recorte). En el caso de la figuración plana, se corroboró además la tendencia de los niños a resolver la forma por medio del color, lo que ponía en tela de juicio la tradicional sumisión del cromatismo a un motivo previamente delineado. Con todo, las escuelas reformadoras introdujeron el modelado, realizado de memoria o del natural (Quénioux, 1910, pp. 11-12). Se descubrió asimismo que el recorte de papeles de color –práctica que ya había sido defendida por Fröbel– permitía familiarizar al niño con la representación sintética de la forma, a la vez que facilitaba el aprendizaje de los principios de la composición (Beckwith, 1899; Kappler, 1911). En cuanto al color, este elemento hermanó el discurso pedagógico a los principios del arte moderno, como se demuestra en las experimentaciones cromáticas de María Montessori (1913, pp. 147-148).

No obstante, esta suma de transformaciones no puso en tela de juicio la denominación tradicional de la materia escolar. Es más, las propuestas anteriores a 1914 insistieron en el valor del dibujo –desarrollado en el plano o en el espacio, mediante trazos o recortes, monocromo o a color– como lenguaje del arte y lo ensalzaron como capacidad universal. En resumidas cuentas, la modernidad apostó por restituir al dibujo su acepción primitiva, liberándolo de su cerco en la delineación, donde había sido relegado por las prácticas escolares decimonónicas.

Aun así, la época del *art nouveau* fue a su vez un punto de llegada y un punto de partida (Sala, 2006, p. 114). Más allá de cuestiones estéticas o formales, la espontaneidad asociada tanto a la infancia como a la plástica ajena al influjo de Occidente se presentó como una vía de redención para las bellas artes. En este marco, los croquis, los bocetos y los apuntes se convirtieron en un preciado objeto de colección en donde la espontaneidad –o el «genio»– del creador relucía supuestamente con mayor nitidez. A todas luces, la puesta en valor de este medio aceleró la expansión del uso del término «dibujo» en su acepción moderna. Una muestra de ello es que, al margen del lenguaje legislativo, las representaciones espontáneas de los niños empezaron a llamarse «arte» (Ricci, 1887), como sinónimo de «dibujo» en un sentido genérico, a la vez que, en el terreno académico, comenzaba a extenderse el uso de locuciones como «lenguaje gráfico» (Rouma, 1913). Así, con el tiempo, el primitivo campo semántico de la palabra dibujo iba obtener su absolución por medio de la paráfrasis o, en el mejor de los casos, a través del sinónimo «arte».

6. Vanguardismos: la conservación como ruptura

Las apuestas pedagógicas de la época del *art nouveau* forjaron las bases de la educación artística oficial de la época de entre-guerras. En Francia, el «método intuitivo» de Gaston Quénioux, basado en una defensa a ultranza del dibujo del natural, devino oficial en 1909 y sus directrices se mantuvieron vigentes hasta la segunda mitad del

siglo. Paralelamente, en Cataluña, el cambio de orientación arraigó durante los años de la Mancomunitat y se reafirmó en la época republicana. Durante la efervescencia de este último periodo, la publicación en España de manuales de educación artística tuvo un alcance sin precedentes. Obras como *La práctica del dibujo en la escuela primaria* de Elisa López Velasco (1933) se afirman como un compendio de las diversas líneas de innovación educativa consolidadas en Europa durante el primer tercio del siglo XX.

A pesar de este marco de continuidades, los senderos intransitados del arte moderno empezaban a revelar nuevas propuestas educativas. La influencia de la Bauhaus, cuyas clases de dibujo moderno recibieron el nombre de *Formlehre* (teoría de la forma), se hizo rápidamente ostensible en las escuelas elementales de la República de Weimar, de la mano de pedagogos como Hans Friedrich Geist. Por otra parte, hay que recordar que, antes de la Gran Guerra, Vassili Kandinsky y Gabriele Münter, en Múnich, y Makhail Larionov y Natalia Gontxarova, en Moscú, ya habían iniciado sus respectivas colecciones de arte infantil. Por su parte, los miembros de Der Blaue Reiter llevaron a cabo la iniciativa pionera de exponer dibujos infantiles entremezclados con el arte de vanguardia. Y, al advertir los orígenes del arte en las producciones infantiles, Paul Klee asumió uno de los grandes eslóganes de la época de entre-siglos, tras las primeras indagaciones al respecto de Ricci o Cooke (Boissel, 1990, pp. 15-93). No obstante, el cambio propugnado por los expresionistas consistió en no interpretar el arte infantil como una expresión primeriza a desarrollar sino como un estadio original que había que recuperar y, sobre todo, preservar ante cualquier influencia externa.

En el terreno pedagógico, los primeros efectos de esta nueva mirada se hicieron ostensibles en la década de 1920. En 1921, concretamente, la Kunsthalle de Mannheim acogió la muestra *Der Genius im Kinde*, motivada por la voluntad de proteger el «genio» infantil (Hartlaub, 1922). Esta exposición recogía las bases de la orientación de uno de los pedagogos alemanes más influyentes de la época de Weimar: Gustav Kolb (Wick, 2009, p. 67). En su tratado *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung*, Kolb (1926-27) rehuyó el uso del nombre oficial de la materia escolar «Zeichnung (dibujo)» a favor de una nueva paráfrasis: «Bildhaftes Gestalten (creación gráfica/plástica)».

Ciertamente, la acepción moderna del vocablo «dibujo» era ya de uso común en el lenguaje del arte, por lo que podía generar una interpretación muy restrictiva del currículo de la materia en una época que apostaba por acercar a los niños a la mayor variedad de medios y materiales. Aun así, la prevención hacia el término no se debió tanto a la mayor o menor amplitud de su campo semántico como a la pertenencia del mismo a la esfera de la enseñanza-aprendizaje, en oposición a un nuevo y emergente modelo que iba a asociar la práctica educativa a la autoexpresión. En resumidas cuentas, la concepción del dibujo como lenguaje universal de la forma fue enarbolada por las academias. Y fueron estas menospreciadas instituciones quienes se enmendaron por vez primera en la codificación de la gramática del dibujo, corregida o ampliada por las escuelas de diseño –del siglo XVIII al XX– y, también, por las metodologías reformadoras de la Escuela Activa. Por consiguiente, el vocablo «dibujo» adoptó una nueva connotación que lo relegaba a los confines de una gramática prescriptiva.

7. La libre expresión

Tanto en el terreno del arte como en el de la pedagogía, un foco expresionista de ineludible transcendencia fue la ciudad de Viena. Dentro del marco cultural de la *Sezession*, el pintor checo Franz Cizek impulsó la creación sin precedentes de una academia de arte para niños que, en 1903, se integró en la vienesa *Kunstgewerbeschule*. Tomando una postura harto más radical que la de los reformadores de su tiempo, Cizek animaba a sus pupilos a dibujar exclusivamente a partir de la imaginación, desterrando la observación del natural y de cualquier imagen creada por un adulto. En sus escasas obras autógrafas (Cizek, 1925 y Cizek, 1927), Cizek utilizó la expresión «arte infantil» para designar el dibujo que, en su sentido genérico, sus alumnos cultivaban mediante la pintura o el recorte. La mayor repercusión internacional de su propuesta educativa tuvo lugar en 1920, a raíz de la exposición de obras de niños austríacos que, organizada por la ONG Save the Children, pudo verse en Estados Unidos y Australia (Roberts, 2009).

Realmente, la celebración de exposiciones de arte infantil en período bélico quedó instaurada durante el conflicto mundial de 1914. Aunque, primeramente, la expresión de los niños se utilizó para alentar a las tropas en el frente, muy pronto devino un testimonio devastador de los efectos de la guerra. En 1941, en pleno ecuador de la Segunda Guerra Mundial, tuvo lugar una muestra de transcendencia equivalente. Se trataba de una exposición de dibujos infantiles organizada por el British Council, que recorrió Estados Unidos, Canadá y Brasil (Osinki, 2015). A grandes rasgos, la exposición del British Council resumía el proceso de revaloración del dibujo infantil iniciado a fines del siglo XIX en el propio Reino Unido, un estado cuya educación artística contaba en aquel momento con figuras de la talla de Marion Richardson, quien seguía de cerca la orientación de Cizek. En el texto del catálogo, Herbert Read (1941) insistió en el carácter universal de los esquemas gráficos de la infancia y, al asociarlos al arte primitivo y a determinadas propuestas del arte de vanguardia, los convirtió en emblema de la libre expresión y de un ideal de fraternidad.

De hecho, el itinerario de la exposición del British Council descubre la confirmación de centros neurálgicos de la educación artística reformadora de la segunda posguerra mundial. Mientras que, en Brasil, Augusto Rodrigues iniciaba las *Escolinhas de Arte*, en Canadá y Estados Unidos nuevos ensayos de educación del arte enarbolaban los logros de la libre expresión. Manuales de referencia de aquellos años fueron los de Na. Robinson Cole (1940), V. D'Amico (1942), F. Cane (1951) y, muy especialmente, *Creative and Mental Growth* de V. Lowenfeld (1947).

Respecto a la cuestión terminológica, las citadas propuestas convirtieron sin excepción las clases de dibujo en clases de «arte». Asimismo, el nuevo campo semántico del término «arte» rehuyó toda connotación de lenguaje o de excelencia para concretarse en una pulsión creativa universal por la que había que canalizar cualquier tipo de aprendizaje. En 1943, tres años después de que la exposición del British Council recorriera el continente americano, Herbert Read publicó su célebre ensayo *Education Through Art* (1943). Escrita en Londres bajo los bombardeos de la aviación alemana, esta obra de Read se inscribe en un marco de sensibilidades que confirió al arte, en su acepción de capacidad creadora, un poder redentor frente a la barbarie. A todas luces, las ideas de este pensador libertario, así como el propio título del citado ensayo, fueron el punto de arranque de la International Society for Education Through Art (InSEA), entidad creada al amparo de la UNESCO en 1954.

8. Elogio de la técnica

Viktor Lowenfeld, autor de *Creative and Mental Growth*, había asistido a las clases de Cizek en Viena. Tras su exilio, fundó el departamento de educación artística de la Universidad Estatal de Pensilvania, convirtiéndose en uno de los educadores de arte más influyentes de Estados Unidos (Efland, 2002, pp. 344-346). En su citado ensayo, Lowenfeld utilizó el término ‘drawing’ (dibujo) sólo en su acepción moderna, entendiéndolo como una manifestación distinta de la pintura, el modelado o la construcción. Por otra parte, rehuyó intencionadamente la expresión «arte infantil», todavía en boga, a favor de «*creative growth*», esto es, una capacidad creadora innata cuya preservación conformaba el objetivo primordial de la educación artística. Para Lowenfeld, la «capacidad creadora» —esto es, el dibujo en un sentido genérico, también llamado «arte» por sus contemporáneos— se desarrollaba de forma natural, siempre que se evitara todo contacto inadecuado de los niños con el mundo de las imágenes y toda enseñanza de los principios formales. Por el contrario, no dudó en defender —coincidiendo con Cizek— la transmisión de conocimientos técnicos, relativos al manejo de los materiales artísticos (Lowenfeld, 1964, pp. 171-173).

Creative and Mental Growth fue traducida a numerosos idiomas. Aun así, y pese a la incidencia del mundo anglosajón en el panorama cultural del período, no hay que desatender otros núcleos que, siguiendo la misma dirección, desarrollaron sus propias tradiciones. Realmente, la influencia de los estudios sobre el dibujo infantil publicados en el primer tercio del siglo por el filósofo George Henri Luquet, quien acuñó el término «*modèle interne*» (1927), se hizo ostensible en toda Europa. De igual modo, la recepción del pensamiento de Carl Jung, de la psicología del desarrollo de Jean Piaget y de la estética informalista configuró un marco de sensibilidades en el que el dibujo infantil ya no se entendía como el fruto de las percepciones sino como el efecto de pulsiones internas universales.

En Alemania, tres años después del proceso de Nuremberg, tuvo lugar el congreso *Musische Erziehung*, que asentó en el país la concepción de Herbert Read de una educación basada en las artes (Wick, 2009). En el caso de Francia, la libre expresión se erigió como uno de los puntales de la pedagogía Freinet. Fue Elise Freinet, en concreto, quien desarrolló la dimensión artística de la *École Moderne*, publicando, ya en la década de 1960, influyentes ensayos como *Dessins et peintures d'enfants* en el que adopta, como se desprende del propio título, la acepción restringida del término ‘*dessin*’ (Freinet, 1962).

Ya antes de la II Guerra Mundial, la editorial Flammarion había iniciado la colección *Manuels du Père Castor*. Se trataba de un compendio de manuales de técnicas artísticas que contaban con la particularidad de estar directamente dirigidos a un público infantil. Acorde con la visión del período, estos volúmenes defendían la libre expresión en el campo formal —es decir, en el dibujo— en contraposición al estudio minucioso de las posibilidades técnicas del material. Así, en 1938 vio la luz el primer volumen, dedicado al modelado (Bellenfant, 1938); a partir de 1945, aparecieron otros títulos, concebidos por el ilustrador Pierre Belvès, sobre la escultura en yeso (1946), el linograbado (1947) y el esgrafiado (1950).

Siguiendo la estela de Flammarion, Delachaux & Neslitle lanzó, en 1956, la ya citada colección *Techniques de l'éducation artistique*. Varios de sus números fueron encargados a educadores entonces en alza como Arno Stern o Pierre Duquet. El primero publicó en solitario un volumen dedicado a la pintura (Stern, 1956); el

segundo, al recortable (Duquet, 1959). Juntos, Stern y Duquet abordaron los tomos dedicados, respectivamente, a la escultura (1962) y al dibujo (1958). En este último, como veíamos al principio, dejaron constancia de la plena vigencia en 1958 de las dos acepciones del vocablo «dibujo», pese a las mutaciones de su campo semántico en el curso del siglo.

Sin embargo, al abanderar el modelo autoexpresivo, Stern y Duquet restringieron el sentido del término «dibujo» a su acepción moderna, a la vez que proscribían toda didáctica de los principios formales de la figuración. Por consiguiente, la noción de dibujo en el ámbito escolar quedaba relegada a un compendio de técnicas y procedimientos gráficos –lápiz, carbón, etc.–, perdiendo, progresivamente, su valor estructural como elemento vertebrador del currículum de arte.

9. ¿Técnica o lenguaje?

La recepción en España de la obra de Stern, Duquet, Freinet y, también, de Read y Lowenfeld tuvo lugar a finales de la década de 1960, por medio de las traducciones lanzadas principalmente por la editorial argentina Kapelutz. La involución del franquismo había comportado la restitución en las escuelas de la copia de estampas y, a fin de cuentas, la llamada autoexpresión creativa devino el modelo por el cual apostaron los movimientos de renovación pedagógica del final de la dictadura. La Ley General de Educación de 1970 quiso liberar a la antigua materia escolar de Dibujo de su denominación centenaria, por lo que pasó a llamarse «Expresión Plástica» (Hernández, 2002, p. 14). De este modo, el vocablo dibujo aunó a sus ya históricas connotaciones negativas una desafortunada asociación a los programas del régimen dictatorial.

Por otra parte, la Ley General de Educación de España puede en cierto modo interpretarse como el canto del cisne del modelo autoexpresivo. En Francia, la materia escolar llamada «Dessin» pasó a denominarse «Arts Plastiques» en 1972. Sin embargo, dos años antes, bajo el influjo del Mayo Francés, había tenido lugar la creación de los Fonds d'Intervention Culturelle, con el objetivo de definir un plan de acción cultural en el ámbito escolar, esto es, familiarizar a los niños con la riqueza artística de su entorno: rompiendo, así, con el decálogo expresionista (Demeuzes, 1986).

Aun así, las apuestas por la acción cultural en la escuela no pueden desvincularse del contexto internacional de emergencia del neoliberalismo. En Alemania, el trasfondo utópico de la autoexpresión difícilmente podía tener continuidad en el marco general de reconstrucción del país (Wick, 2009, p. 81-86). Fue entonces cuando se impusieron las tendencias formalistas de autores como Reinhardt Pfenning (1964) o Gunter Otto (1971), basadas en los principios del dibujo moderno al que, nuevamente, se denominó *Kunst*, «arte». En Estados Unidos, el fallecimiento de Viktor Lowenfeld, acontecido en 1960, coincidió con la publicación *The Process of Education* (1960) de Jerome S. Bruner, quien iba a convertirse en una de las figuras más destacadas de la psicología cognitiva del último tercio del siglo. Bruner reconoció que su defensa de la perspectiva curricular basada en la estructura de las disciplinas obedecía a la alarma sembrada entre la clase política norteamericana por el lanzamiento del Sputnik 1 por parte de las autoridades soviéticas (Efland, 2002, pp. 338-350).

En este contexto, marcado por el giro cientifista de la educación norteamericana y la consiguiente amenaza de la desaparición de las artes del currículum, Manuel Barkan

(1962) fue pionero al proponer una concepción tripartita del contenido curricular de la materia, basada en las esferas de la producción, la crítica y la historia del arte. Con todas las matizaciones que se quiera, esta concepción anunciada por Barkan sería desarrollada por dos de los más destacados educadores de arte del último tercio del siglo, Eliot W. Eisner (1972) y Ana Mae Barbosa (1997), y definiría ambiciosas propuestas curriculares de la dimensión del Project 0 de Harvard o la DBAE del Getty Center.

En lo que respecta al marco epistemológico, al acuñar el término «pensamiento visual», Rudolf Arnheim (1969) arremetió contra la polaridad cartesiana que separaba el arte y la ciencia, insistiendo en la función cognitiva de los sentidos y la percepción. Asimismo, la segunda versión de *Art and Visual Perception* (1974) divulgó los argumentos de Arnheim que invalidaban la creencia según la cual los esquemas gráficos de los niños derivaban de fuentes no visuales. Por tal razón ya nada justificaba la prevención ante la influencia que las imágenes ejercen en los niños ni tampoco el abandono de la didáctica del dibujo en la escuela.

No obstante, la traslación del dibujo desde la esfera formal hasta la esfera técnica, con el consiguiente proceso de olvido de la acepción primitiva del término, había calado hondo. En el campo de la creación artística, la recepción del arte pop, del minimalismo y de las formas de arte procesual favoreció la habilitación prácticamente definitiva de la acepción moderna, por lo que el dibujo no fue más que una técnica aislada entre la multitud de procedimientos contemporáneos. Y, en el terreno educativo, la inclusión progresiva en la escuela de las formas de arte emergente, como los medios fotomecánicos, audiovisuales o la acción corporal, iba a propiciar, ya en el fin de siglo, la práctica desaparición del vocablo «dibujo» en los textos curriculares.

Por otra parte, tras la irrupción de los medios de comunicación de masas, la escuela perdió su hegemonía en lo que se refiere a la transmisión de información. Así pues, se impuso dotar a la sociedad de herramientas para la interpretación de las imágenes. La repercusión de estos planteamientos en el ámbito de la educación general tuvo una especial incidencia en Italia, con propuestas como las de Parini (1980) o Lazotti (1981), que tuvieron su equivalencia en España tras los Programas Renovados de 1981 (Balada y Juanola, 1984). Con todo, la llamada «educación visual» inauguró un modelo didáctico heredero en su forma de la pedagogía de la Bauhaus y, por consiguiente, de los programas de corte geométrico del siglo XIX que situaban el primer eslabón de todo aprendizaje en el signo gráfico del punto. En el lenguaje curricular, el término en boga fue nuevamente una paráfrasis: «lenguaje visual». Sin embargo, su uso ya no obedecía, como a principios de siglo, a la voluntad de nombrar la acepción primigenia del vocablo dibujo sino para designar un lenguaje sin nombre que iba a regir la comprensión de las imágenes a modo de una lengua artificial.⁵

Aun así, en los años setenta, la enseñanza del dibujo se reintrodujo en el seno del debate pedagógico norteamericano, con la reaparición de antiguas disputas relativas al método. Frente a la discusión entre los partidarios de enseñar a dibujar mediante la copia y los abanderados de la observación del natural (Pariser, 1979, pp. 30-42), el propio Arnheim acusó a los primeros de exhumar «las momias del siglo XIX»

⁵ Habría que esperar cerca de dos décadas para que autores tan dispares como Juan José Gómez Molina (2002) o David Hockney (2001) insistieran en el hecho de que las proyecciones realizadas por máquinas son también dibujos y que estas llevan alentando, desde fines de la edad media, la investigación en torno al lenguaje que hoy nos ocupa.

(Arnheim, 1978, p. 37). Sin embargo, lo que estaba sucediendo no era otro mal que la repercusión en el terreno educativo de la pugna que el propio Arnheim mantuvo con Ernst Gombrich en cuanto a las fuentes del lenguaje del dibujo.

Ya en los ochenta, los programas más completos de pedagogía del dibujo, como el capitaneado por Brent y Marjorie Wilson, alternaron la observación del natural con la interpretación gráfica de otras imágenes, dejando aparentemente atrás antiguas disquisiciones (Wilson, Hurwitz y Wilson, 1987). No obstante, una nueva oleada de estudios consagrados al dibujo infantil espontáneo sacó a la luz la división entre el enfoque universalista, basado en la concepción del dibujo como un lenguaje congénito, y el culturalista, que señalaba un origen cultural a los esquemas gráficos de la infancia (Baldy, 2009, pp. 133-151).

El *cultural turn* que afectó a las humanidades a finales de aquella década, y que iba a propiciar la constante y necesaria ampliación de los contenidos de arte en la educación básica, determinó que, al examinar el dibujo infantil, la educación reformadora apostara, mayoritariamente, por el enfoque culturalista. En el año 1999, Paul Duncum (1999), exponente de la llamada Visual Culture Art Education, publicó en *Art Education* un artículo harto polémico (Unsworth, 2001, p. 6-11), en el que defendía la innecesariedad de incluir el aprendizaje de dibujo en los estudios universitarios de educación. Más adelante, vio la luz el ensayo «Clarifying Visual Culture Art Education», en el que Duncum (2002) arremetió contra la consideración del dibujo como una manifestación universal y espontánea y, contrariamente, le atribuyó un origen cultural equivalente a la aficción que los niños pueden sentir hacia los medios digitales.

En resumidas cuentas, al dejar de ser conceptualizado como lenguaje –y, por lo tanto, como capacidad–, el dibujo devino el fruto de una tradición cultural y, por tanto, transmisible, diferente en cada grupo humano y susceptible de ser arrinconado por otros aprendizajes. En su manual de 2015, Olaia Fontal, Sofía Marín y Silvia García daban cuenta del parámetro todavía vigente en los programas oficiales de educación artística: «Saber dibujar no es lo primero ni lo único. Es solo una parte» (Fontal, Marín y García, 2015, p. 21).

10. Epílogo

El marco de aprendizaje de referencia constructivista, junto con la recepción de la teoría del aprendizaje significativo, puso en tela de juicio la didáctica secuencial del «lenguaje visual» en la educación básica (Hernández, 2009a, pp. 189-212). A comienzos del siglo XXI, las tendencias del arte emergente, la llamada estética relacional y la recepción de la teoría de la modernidad líquida brindaron a la educación artística la posibilidad de una huida hacia adelante.⁶ Se intentó derribar las fronteras entre los campos del arte y de la educación; más, en el intento, se vislumbraron, entre ambos, las fricciones (Sánchez de Serdio, 2010, p. 45). Llegaron nuevas propuestas de alfabetización: la audiovisual, las *multiple literacies* (Hernández, 2009b,

⁶ En torno a esta cuestión remitimos a la voz de Imanol Aguirre (2000, p. 310) al advertir que «el riesgo que vemos a la facilidad con la que en nuestra área se asumen los deseables compromisos interdisciplinares es que, quedándonos solos en este empeño –siempre ha sido así–, desnaturalicemos el reconocimiento que la educación artística acaba de empezar a adquirir».

pp. 43-54). Paralelamente, las llamadas metodologías artísticas de investigación en educación, con todas sus variantes (Marín y Roldán, 2019, pp. 881-895), abrieron un nuevo y sugerente abanico de propuestas que hermanaron el aprendizaje por proyectos con el antiguo mandato de Herbert Read de una educación a través del arte: aunque en su acepción, no hay que olvidarlo, de práctica artística contemporánea (Hernández, 2008, pp. 85-118).

Huelga comentar que cualquier contexto socioeducativo presenta sus reversos. El confinamiento del dibujo a la esfera de las técnicas tradicionales no ha contado con todo el apoyo de la comunidad científica. Una nueva ola de estudios, cuyos autores se abstienen de pronunciarse en cuanto a la restitución del dibujo en el seno de la educación del arte, focaliza su interés hacia una dirección más disruptiva: la vindicación de este lenguaje como canal de alcance de las competencias generales de los currículos educativos.

Durante las últimas décadas, esta nueva orientación ha despuntado con fuerza en todo el mundo anglosajón. Epistemológicamente se ha sustentado en la necesidad de liberar al dibujo de su confinamiento en la esfera de las técnicas artísticas para restituirlo a la esfera del lenguaje (Maslen y Southern, 2011; McElhinney, 2012; Riley, 2019, pp. 1-13; Hoffmann, 2020). Esta necesidad ha venido determinada por una serie de factores. En el campo de la arqueología, el debate en torno a la antigüedad de las primeras pinturas rupestres ha permitido, pese a no haberse resuelto, cuestionar la distancia cronológica tradicionalmente aceptada entre el origen del habla y la aparición de las primeras imágenes. Por otra parte, estudios recientes realizados por neurocientíficos canadienses han demostrado que la práctica del dibujo genera un estímulo de la memoria mucho más eficiente que la escritura o la simple observación de imágenes (Fernandes, Wames y Meade, 2018, pp. 302-308).

Con todo, el número de grupos y proyectos de investigación consagrados al dibujo y sus aplicaciones en el campo de la educación y del conocimiento no ha hecho sino aumentar. Uno de los equipos pioneros, fundado en 1995, es el Drawing Lab de la Nova Scotia College of Art & Design, que integra un equipo de artistas, educadores, psicólogos y neurocientíficos. Otros grupos más emergentes, como el UWE Drawing Research de la Universidad del Oeste de Inglaterra o el Drawing Research Interest Group de la Universidad de Brighton, exploran el rol del dibujo en el arte contemporáneo y en los distintos campos del saber.

Asimismo, resulta ineludible resaltar el lanzamiento en el Reino Unido de la *Campaign of Drawing*, en el año 2000, coincidiendo con la celebración del centenario del fallecimiento de John Ruskin. La *Campaign of Drawing* se acompañó de un ambicioso proyecto educativo, liderado por Eileen Adams, sustentado en la certeza de que todo el mundo puede aprender a dibujar y todo el mundo puede dibujar para aprender (Adams, 2016). En paralelo a la tarea desarrollada por Adams en el Reino Unido, Bob Steele, professor de la Universitat de Columbia Británica, inició The Drawing Network, un grupo informal de educadores e investigadores interesados por la dimensión lingüística del dibujo (Binder y Kind, 2017).

En 2001, se creó la comunidad internacional Drawing Research Network, concebida como una extensión de *The Big Draw*, festival impulsado desde la *Campaign of Drawing*. Esta comunidad lidera el grupo de investigación Tracey: Drawing and Visualisation Research de la Universidad de Loughborough, cuyo órgano, el *Tracey Journal*, se afirma como una de las revistas especializadas en dibujo con más repercusión internacional. En verdad, existen numerosos grupos de investigación univer-

sitarios afiliados a Tracey, entre los que se destaca el Drawing Research Group de la Universidad de Nueva Gales del Sur, en Sydney.

Por otra parte, en 2016 se creó Drawing Open, una comunidad de investigadores en educación de siete universidades y de cinco países distintos. En esta misma línea, cabe resaltar el grupo de investigación *Thinking through Drawing*, del Teachers College de la Universidad de Columbia. Este último grupo, liderado por Andrea Kantrowitz, explora las relaciones entre el dibujo, la educación y la cognición. En 2011, se organizó el simposio *Thinking through Drawing* (Kantrowitz, 2011) del que, en octubre de 2021, se celebró su undécima edición.

Un último ejemplo de notable interés es el proyecto *Drawing to Learn*, coordinado por Shaaron Ainsworth desde el Learning Sciences Research Institute de la Universidad de Nottingham. Las investigaciones impulsadas en el seno de su proyecto se han concentrado, fundamentalmente, en las aplicaciones del dibujo en el aprendizaje de las ciencias experimentales. El prestigio de este grupo y el impacto de las revistas que han publicado sus contribuciones sellan el reconocimiento definitivo del dibujo como estrategia de aprendizaje por parte de la comunidad académica internacional (Ainsworth, Kohnle y Passante, 2020, t. 3, pp. 1581-1584).

Los cambios de mentalidades se traslucen en el campo semántico de los términos. Al respecto, Ralf Ammer, dibujante y profesor de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Múnich, retoma la acepción primigenia del término «dibujo» al ensayar, al respecto, una nueva definición:

Hemos postergado el dibujo en el ala oscura del mundo del arte. Pero dibujar no presupone únicamente la excelencia artística, la autoexpresión o el talento. El dibujo no es sólo arte. Es mucho más que el arte. Es un medio para pensar en imágenes⁷.

Así, pues, a la espera de futuras aproximaciones, todo parece indicar que la concepción del dibujo en el siglo XXI cierra un círculo de desviaciones semánticas, restituyéndole – más allá del arte, del que por un tiempo fue sinónimo– su acepción de lengua de las imágenes. Víctima del veto o del olvido, este sentido primigenio del término dibujo ha permanecido latente a lo largo de más de dos siglos. Como un reverso en el que asoma una forma imborrable, cual una revelación.

Referencias

- Adams, E. (2016). *Eileen Adams: agent of change in art, design and environmental education*. Loughborough Design Press.
- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística*. Universidad Pública de Navarra.
- Ainsworth, S., Kohnle, A. & Passante, G. (2020). Designing Drawing Activities to Support Simulation-based Learning in Quantum Mechanics, Gresalfi, M., Horn I. S. (eds.). *The Interdisciplinarity of the Learning Sciences*, 14th International Conference of the Learning Sciences, 1581-1584. vol. 3. International Society of Learning Sciences.

⁷ Véase la conferencia «How Drawing Helps You Think»: https://www.ted.com/talks/ralph_ammer_how_drawing_helps_you_think?language=es

- Anning, A. (1999). Learning to draw and drawing to learn, *Journal of Art and Design Education*, 18, 163-172.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. University of California Press.
- Arnheim, R. (1974). *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*. University of California Press.
- Arnheim, R. (1978). Expressions, *Art Education*, 31/3, 37-38.
- Balada, M. & Juanola, R. (1984). *L'educació visual a l'escola. Didàctica de la plàstica. Propostes per al cicle Inicial i Mitjà*. Edicions 62.
- Baldy, R. (2009). «Dessine-moi un bonhomme». Universaux et variantes culturelles, *Gradhiva. Revue d'Anthropologie et d'Histoire des Arts*, 9, 133-151.
- Barbosa, A. M. (1997). *Arte-Educação: leituras no subsolo*. Cortez.
- Barkan, M. (1962). Transition in art education: changing conceptions of curriculum and theory, *Art Education*, 15/7, 12-18.
- Bellenfant (1938). *Modelage*. Flammarion.
- Belvès, P. (1946). *Le plâtre*. Flammarion.
- Belvès, P. (1947). *Linogravure*. Flammarion.
- Belvès, P. (1950). *Cartogravure*. Flammarion.
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art, *Gradhiva. Revue d'Anthropologie et d'Histoire des Arts*, 9, 103-125.
- Binder, M. J. & Kind, S. (2017). *Drawing as Language: Celebrating the Work of Bob Steele*. Sense Publishers.
- Boissel, J. (1990). Quand les enfants se mirent à dessiner, 1880-1914: un fragment de l'histoire des idées, *Les Cahiers du Musée National d'Art Moderne*, 31, 15-43.
- Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores de Rousseau a la Bauhaus*. Cátedra.
- Braunschvig, M. (1907). *L'Art et l'enfant: essai sur l'Éducation Esthétique*. Henri Didier.
- Brown, E. E. (1897). *Notes on Children's Drawings*. University of California Studies.
- Burke, P. (2006). *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*. Akal.
- Cane, F. (1951). *The Artist in Each of Us*. Pantheon.
- Cole, N. R. (1940). *The Arts in the Classroom*. John Day and Co.
- Cooke, E. (1885). Our Art Teaching and Child Nature (I). *Journal of Education*, 197, 462-465.
- Cooke, E. (1886). Our Art Teaching and Child Nature (II). *Journal of Education* 198, 12-15.
- Coromines, J. (1984). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. 6 v. Gredos.
- D'Amico, V. (1942). *Creative Teaching in Art*. International Textbook Company.
- Demeuzes, J. (1986). *L'action culturelle à l'école*. Éditions de l'atelier.
- D'Enfert, R. (2003). *L'enseignement du dessin en France: figure humaine et dessin géométrique. 1750-1850*. Belin.
- Duncum, P. (1988). To Copy or Not to Copy: A Review. *Studies in Art Education*, 29/4, 203-210.
- Duncum, P. (1999). What Elementary Generalist Teachers Need to Know to Teach Art Well, *Art Education*, 52/6, 33-37.
- Duncum, P. (2002). Clarifying Visual Culture Art Education, *Art Education*, 55/3, 6-11.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. MacMillan.
- Ernst, K. (1994). *Picturing Learning: Artists & Writers in the Classroom*. Heinemann.
- Fernandes, M. A., Wames, J. D. & Meade, M. E. (2018). The Surprisingly Powerdul. *Influence of Drawing on Memory*, 27/5, 302-308.

- Fontal, O., Marín, S. & García, S. (2015). Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria. Paraninfo.
- Freinet, E. (1962). *Dessins et peintures d'enfants*. Éditions de l'École moderne française.
- Gómez Molina, J. (2002). *Máquinas y herramientas de dibujo*. Cátedra.
- Gómez Molina, J. J., Cabezas, L. & Copón, M. (2005). *Los nombres del dibujo*. Cátedra.
- Götze, C. (1898). *Das Kind als Künstler*. Boysen & Maasch.
- Hartlaub, G. (1922). *Der Genius im Kinde*. F. Hirt.
- Hendricks, H. (1866). *El dibujo puesto al alcance de todos. Método Hendricks, enseñanza elemental y didáctica del dibujo a mano libre*. R. Vicente.
- Hernández, F. (2002). El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica», entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de educación*, 328, 111-136.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F. (2009a). Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. Martins, R., Touriño, I. (eds.). *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*, 189-212. *Universidade Federal de Santa Maria*.
- Hernández, F. (2009b). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 21/55, 43-54.
- Hicks, M. D. (1899) *Art Instruction in Primary Schools*. The Prang Educational Company.
- Hockney, D. (2005). *Secret Knowledge: Rediscovering the Lost Techniques of the Old Masters*. Thames & Hudson.
- Hoffmann, A. (2020). *Sketching as Design Thinking*. Routledge.
- Kantrowitz, A., Brew, A. & Fava, M. (2011). *Thinking through Drawing: Practice into Knowledge. Proceedings of an interdisciplinary symposium on drawing, cognition and education*. Columbia University.
- Kappler, H. (1911). *Vom Spiel zur Arbeit. I Teil. Stufengang des Unterrichts im Formen für Schule und Haus*. Martin & Fischer.
- Kay, C. H. (2002). *Art and the German Bourgeoisie: Alfred Lichtwark and Modern Painting in Hamburg, 1886-1914*. University of Toronto Press.
- Kerschensteiner, G. (1905). *Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung*. Carl Gerber.
- Kolb, G. (1926-1927). *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung*. 2 vol. Holland & Josenhans.
- Kuhlmann, F. (1904). *Neue Wege des Zeichenunterrichts*. Wilhelm Effenberger.
- Lazotti, L. (1981). *Comunicazione visiva e scuola: aspetti psicopedagogici del linguaggio visuale*. Franco Angeli.
- Levinstein, S. (1905). *Das Kind als Künstler: Kinderzeichnungen bis zum 14*. R. Doigtländer.
- López Velasco, E. (1933). *La práctica del dibujo en la escuela primaria*. 3 vol. Espasa Calpe.
- Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Félix Alcan.
- Malharro, M. (1911). *El dibujo en la escuela primaria. Pedagogía. Metodología*. Cabaut.
- Marín, R. & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa basada en las Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, individuo y sociedad*, 31/4, 881-895.
- Maslen, M. & Southern, J. (2011). *Drawing Projects: An Exploration of the Language of Drawing*. Black Dog Publishing.
- Masriera, V. (1917). *Manual de Pedagogía del Dibujo*. Angel Alcoy.
- Montessori, M. (1913). Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini. E. Loescher & Co.

- Osinki, D. R. B. (2015). Guerra e arte na exposição de desenhos de escolares britânicos (1941), *24º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)*. Santa Maria, 2015, pp. 777-792.
- Otto, G. (1971). *Kunst als Prozess im Unterricht*. Westermann.
- Parini, P. (1980). *Il linguaggio visivo*. La Nuova Italia.
- Pariser, D. A. (1979). Two Methods of Teaching Drawing Skills, *Studies in Art Education*, 20/3, 30-42
- Pérez, B. (1888). *L'art et la poésie chez l'enfant*. Félix Alcan.
- Pernoud, E. (2003). *L'invention du dessin d'enfant en France à l'aube des avant-gardes*. Hazan.
- Pfening, R. (1964). *Gegenwart der Bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken*. Isensee.
- Quenieux, G. (1910). *Manuel de Dessin à l'usage de l'Enseignement Primaire*. Hachette et Cie.
- Read, H. (1941). *The British Council Exhibition of English Children's Drawings*. British Council.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. Faber and Faber.
- Ricci, C (1887). *L'arte dei bambini*. Nicola Zanichelli.
- Riley, H. (2019). Drawing as Language: the systemic-functional semiotic argument, *Journal of Visual Art Practice*, 18, 1-13.
- Roberts, S. (2009). Exhibiting children at risk: child art, international exhibitions and Save the Children Fund in Vienna, 1919-1923. *Paedagogica Historica*, 45, 171-190.
- Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou de l'éducation* (vol. 1). Jean Néaulme.
- Rouma, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*. Misch & Thron.
- Ruiz Ortega, M. (1999). *La Escuela Gratuita de Diseño de Barcelona, 1775-1808*. Biblioteca de Catalunya.
- Ruskin, J. (1857). *Elements of Drawing in three letters to beginners*. Smith, Elder & Co.
- Sala García, T. M. (2006). *La casa Busquets. Una història del moble i la decoració del modernisme al déco a Barcelona*. Memòria Artium.
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación. Diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52/1, 43-690.
- Stern, A. & Duquet, P. (1958). *Du dessin aux arts graphiques*. Delachaux & Nestle.
- Tadd, J. L. (1899). *New Methods in Education. Art Real Manual Training. Nature Study*. Oranfe Judd Company.
- Torres de Eça, T. (2018). Do outro lado do espelho: na aula de artes visuais. *GEARTE*, 5/ 3, 374-384.
- Unsworth, J. M. (2001). Drawing is Basic: A Reponse to «What Elementary Generalist Teachers Need to Know to Teach Art Well». *Art Education*, 54/6, 6-11.
- Violet-le-Duc, E. (1879). *Histoire d'un dessinateur: comment on apprend à dessiner*. Hetzel & Cie.
- Wick, R. (2002). *Pedagogía de la Bauhaus*. Alianza Forma.
- Wick, R. (2009). Arte y educación: cambios cruciales en la época moderna. Un rápido repaso a la historia de la pedagogía del arte en Alemania. En Arnaldo, J. (ed.). *I Congreso internacional: Los Museos en la Educación. La formación de educadores* (54-95). Museo Thyssen-Bornemisza.
- Wilson, B.& Wilson, M. (1987). *Teaching Drawing from Art*. Davis Publications.