

**LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO: MODOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA  
REVISTA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA ANTIOQUEÑA (1905-1925)**

**ALEJANDRA MARCELA GALLO ESPINAL**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS**

**DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES**

**FACULTAD DE ARTES**



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**SEDE UNIVERSITARIA**

**2022**

**LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO: MODOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA REVISTA DE  
INSTRUCCIÓN PÚBLICA ANTIOQUEÑA (1905-1925)**

**ALEJANDRA MARCELA GALLO ESPINAL**

**TRABAJO DE GRADO MODALIDAD MONOGRAFÍA  
PARA OPTAR AL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS**

**ASESOR**

**BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN  
PhD EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS  
SEDE UNIVERSITARIA**

**2022**

*Dedicatoria*

*A mi mamá Gloria que es mi refugio, a mi hermano Alex por enseñarme sobre la tenacidad, dedicación y perseverancia y a Luli por su eterna compañía e inspiración.*

## **Agradecimientos**

Mi familia ha creído en el camino que emprendí, me han acompañado y comprendido en las dificultades y aciertos, así que le agradezco a mi mamá Gloria, a mi hermano Alex y a Luli por su apoyo, amor e incondicionalidad.

Al profesor Bernardo Barragán Castrillón por su paciencia, apoyo y por compartir su conocimiento conmigo.

A la Universidad de Antioquia, mi amada universidad, gracias por acogerme.

## Contenido

<b>Lista de tablas</b>	<b>7</b>
<b>Abstract</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Planteamiento del problema</b>	<b>12</b>
<b>El contexto de esta problemática</b>	<b>12</b>
La Ley de Instrucción Pública	19
La Revista de Instrucción Pública Antioqueña	22
La Enseñanza del dibujo	24
Modos de subjetivación	25
<b>Objetivos</b>	<b>28</b>
o Objetivo general	28
▪ Objetivos específicos	28
<b>Marco teórico</b>	<b>29</b>
<b>Marco Referencial</b>	<b>29</b>
La Instrucción Pública y su papel en la modernidad y el progreso del país	30
Estudios sobre los Modos de subjetivación en la escuela	32
El papel del dibujo en la Instrucción Pública	34
<b>Fundamentación Teórica</b>	<b>36</b>
<b>Sobre la subjetivación</b>	<b>37</b>
Subjetivación en la escuela	39
<b>El dibujo</b>	<b>41</b>
La enseñanza del dibujo	45
Dibujar, un modo de ver	46
Educación de la mirada o de las prácticas de ver: un vehículo para enseñar a dibujar	48
Saber hacer	51
<b>Propuesta Metodológica</b>	<b>53</b>
<b>Nociones teóricas</b>	<b>53</b>
El análisis del discurso	53
El análisis arqueo genealógico	54
El corpus o archivo	55

El documento	57
Documento de análisis	57
La Revista de Instrucción Pública Antioqueña	58
<b>Momentos</b>	<b>59</b>
Análisis textual	59
Análisis crítico con el enfoque arqueológico	61
Categorías de análisis (subjetividad, enseñanza del dibujo)	62
<b>Análisis de resultados</b>	<b>64</b>
Subjetivación	65
El sujeto y las prácticas de poder	65
La Mente como Productora	71
La enseñanza del dibujo	78
La Escuela Urbana	78
Las Escuelas Normales	81
La Instrucción Secundaria Técnica	82
Escuela de Artes y Oficios	83
Escuela Nacional de Bellas Artes	83
Instrucción Privada	84
La enseñanza del dibujo en el Liceo de Yarumal	84
La interdisciplinariedad del dibujo: el sujeto y la formación de las facultades	85
Modos de subjetivación en la enseñanza del dibujo: la formación de los sentidos	92
<b>Conclusiones</b>	<b>97</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>99</b>

## **Lista de tablas**

Tabla 1. Clasificación del Dibujo desde el siglo XV hasta nuestros días	<b>44</b>
---	-----------

## Resumen

Con la segunda Ley Orgánica de Instrucción Pública establecida en 1903 se creó también una revista llamada Revista de Instrucción Pública esta circulaba por todo el territorio, se apropió en el departamento de Antioquia y era la portavoz de los pormenores que surgían respecto a la Instrucción. El objetivo de esta investigación fue estudiar los modos de subjetivación resultado de la enseñanza del dibujo y que podían visualizarse en los discursos de La Revista. Se usó la arqueología genealógica, propuesta metodológica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), esta permitió primero reconocer y diferenciar los discursos presentes en La Revista que posteriormente y con el análisis del archivo establecieron algunas de las tensiones y relaciones de poder que se visualizan y que surgieron alrededor de los discursos, los cuales permitieron un acercamiento al tipo de sujeto resultado de la enseñanza del dibujo. Se encontró que la Instrucción fue una herramienta esencial en el moldeamiento del sujeto racional y ético que se esperaba en la época, y que el dibujo como disciplina escolar presente en gran parte de la enseñanza Primaria, Secundaria y demás escuelas creadas también servía a estos fines. La investigación presenta un panorama sobre el dibujo que puede profundizarse y así develar el desarrollo de la educación artística en el país y cuál ha sido su influencia en la configuración del sujeto colombiano.

**Palabras clave.** Dibujo – Instrucción Pública – Modos de subjetivación – Sujeto – Enseñanza-Escuela



## **Abstract**

With the second Organic Law of Public Instruction established in 1903 a magazine called Journal of Public Instruction was also created, circulating throughout the territory, was appropriated in the department of Antioquia and was the spokesperson for the details that arose regarding the Instruction. The objective of this research was to study the modes of subjectivation resulting from the teaching of drawing and that could be visualized in the discourses of the Journal. Genealogy archaeology was used, a methodological proposal of the History of Pedagogical Practice Group (GHPP), this allowed first to recognize and differentiate the discourses present in the Journal that later and with the analysis of the archive established some of the tensions and power relations that are visualized and that arose around the discourses, which allowed an approach to the type of subject resulting from the teaching of drawing. It was found that the Instruction was an essential tool in shaping the rational and ethical subject expected at the time, and that drawing as a school discipline present in much of primary, secondary and other created schools also served these purposes. The research presents a panorama of drawing that can be deepened and thus reveal the development of artistic education in the country and what has been its influence on the configuration of the Colombian subject.

**Keywords.** Drawing - Public Instruction - Modes of Subjectivation - Subject - Teaching- School

## Introducción

Esta investigación aborda la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública a inicios del siglo XX con base en los discursos presentados en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña. El interés de este tema viene dado por la intención de explorar cómo la Instrucción a través de la escuela definida esta como un dispositivo escolar permite la conformación de cierto tipo de sujeto, de subjetividades.

Se centra en el dibujo como disciplina escolar inserto en la escuela y busca establecer si con la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública se dan modos de subjetivación que puedan rastrearse a través de los discursos dispersos en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña.

Con este fin se plantea entonces inicialmente un contexto de la época en la que circuló La Revista importante ya que es necesario conocer las particularidades de una época en la que el país apostaba por una modernidad que implicaba que el sujeto de esta Nación fuera racional y enfocado en los fines que presentaba la búsqueda de esa modernidad, posterior a esto la problematización se desarrolla desde las nociones de la ideología conservadora, la Ley de Instrucción Pública, La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, la enseñanza del dibujo y los modos de subjetivación y como estas se relacionan para configurar la pregunta por los modos de subjetivación desde el dibujo en la escuela.

Se desarrolla un marco teórico en el que se presentan los antecedentes de esta investigación y también la fundamentación teórica en la que se esboza la subjetivación en cómo se dan estos procesos en la escuela y como se expone y desarrolla el dibujo desde la construcción

de la imagen, la observación y un poco de la historia del surgimiento y evolución de este en la historia.

Por último, el análisis de resultados donde por medio de la arqueología genealógica como lo expresan Sossa & Chaparro (2014), se busca por un lado desde la arqueología indagar sobre la memoria existente en las prácticas de enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública, por otro lado, cómo estas memorias son apropiadas y legitimadas y que se analizan desde la genealogía.

## **Planteamiento del problema**

### **El contexto de esta problemática**

Esta investigación se desarrolló teniendo en cuenta el marco de la publicación de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña la cual estuvo comprendida entre 1905 hasta 1925, periodo en el que se estaba comenzando a implementar la segunda Ley Orgánica de Instrucción Pública en Antioquia, y que se impulsó desde la creación del órgano de Instrucción Pública del departamento por el Decreto 528 del 4 de marzo de 1905 y que fue establecido por el gobernador encargado de Antioquia Germán Berrio, Decreto en el que también se incluyó la publicación de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, la primera edición de esta se realizó en abril de 1905 y a partir de allí se publicó mensualmente hasta el año 1925.

Antes de la publicación de La Revista ocurrieron unos acontecimientos determinantes que marcaron el rumbo del país y que están inscritos dentro de un periodo llamado La Regeneración, esta, se definió por la búsqueda de la renovación moral del pueblo hacía un sujeto más cercano a los ideales conservadores y de algunos liberales no tan radicales, se caracterizó por el desarrollo de unos enfrentamientos políticos y bélicos (en algunos momentos), entre el bando que conformaban los conservadores y liberales moderados, contra los liberales radicales; estos se dieron entre otras cosas por el rechazo al federalismo impuesto en la Constitución de 1863 que tenía un corte liberal, además del repudio por las ideas liberales radicales y diferencias en la concepción del manejo político del país, esto derivó en guerras civiles, luchas y transformaciones a nivel político a saber: La Constitución de 1886 fue aprobada el 7 de agosto, el país se convirtió en la República de Colombia, una república centralista y conservadora. Antioquia deja de ser un estado autónomo y se unifica como departamento. Se dejan de lado

ideas del liberalismo propuestas en la Constitución de 1863, las administraciones regionales tenían que hacer grandes aportes al erario Nacional, se hicieron cambios al régimen electoral y a las libertades civiles, a las importaciones (Chavarría Serna, 2014), también la Iglesia quedó facultada para controlar la educación y recuperó poder político, como se puede constatar en el artículo N° 41 de la Constitución que establece: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”. En este sentido podemos vislumbrar algunos elementos de lo que sería la educación en el país bajo la hegemonía de la Iglesia a partir de ese momento y que en la enseñanza del dibujo podrían aparecer como un elemento importante de la formación de los sujetos.

Con el interés de propiciar el asentamiento de la Iglesia en ciertos ámbitos estatales el 31 de diciembre de 1887 se firmó el Concordato entre la Iglesia y la República de Colombia, el que se conoce hoy como el Concordato con la Santa Sede, allí se restablecieron las relaciones entre el Estado y la Iglesia, de manera que la Religión Católica se convirtió en la Religión oficial de Colombia y se reconoció como determinante en el proceso para establecer el orden social a través de la inspección moral y también de la inspección religiosa de la Instrucción (Chavarría Serna, 2014). Teniendo en cuenta que la importancia de la Instrucción estaba ganando terreno en el país y para asegurar un correcto funcionamiento de esta o por lo menos sentar las bases para reglamentarla y ponerla en marcha, seis años más tarde se estableció El plan Zerda o Decreto 429 de enero 20 de 1893, que fue una propuesta de reforma educativa desarrollada dentro del contexto de La Regeneración y del Concordato y que estableció directrices en cuanto a organización, enseñanza e inspección de la Instrucción Pública, fue redactada por Liborio Zerda quien fuera el Ministro de Instrucción para ese momento y quien lo elaboró con el objetivo de unificar la enseñanza en todas las escuelas, impartir la enseñanza de la Religión Católica en

todos los niveles y escuelas, sentar las bases de cómo se manejarían los aspectos de corte administrativo en cuanto a presupuestos, elección de profesores, locaciones, también de cómo se desarrollaría la inspección de la Instrucción donde entra en juego la Iglesia con la supervisión mensual de los párrocos a las escuelas. Para lograr este objetivo y mantener informada a la comunidad en general de los procesos administrativos y de funcionamiento se reglamentó en el artículo 96 del Plan la creación de La Revista de Instrucción Pública que se encargó de informar los pormenores que surgieran en cada departamento, esta presentó informes de las escuelas, de los directores, profesores y alumnos lo que la llevó a convertirse en la portavoz de lo concerniente a la Instrucción. Este Decreto constituyó la base de la segunda Ley Orgánica de Instrucción que regiría en el país durante buena parte del siglo XX.

Con la promulgación de la Ley se esperó aclarar el camino para conseguir la alfabetización de la población, acción que estaba en concordancia con los valores de la Regeneración dentro de los que se apuntaba por la Instrucción como el elemento que permitiría la configuración de un sujeto afín al orden moral impuesto e interesado por el progreso del país.

Los esfuerzos por potenciar el desarrollo de la Instrucción en el país, de ordenarlo y que fuera extendiéndose por todo el territorio se vieron truncados por la Guerra de los Mil Días, que comenzó desde el 17 de octubre de 1899 hasta el 21 de noviembre de 1902 y que fue un enfrentamiento que ocurrió entre el bando de los conservadores y liberales independientes contra el bando de los liberales radicales, las diferencias respecto a la Regeneración, al centralismo acogido desde la constitución de 1886, políticas económicas basadas en la exportación, la pérdida de participación política y el descarte de participación del liberalismo detonaron el conflicto. Durante el periodo de la guerra la Instrucción Pública quedó detenida debido a que muchos estudiantes tuvieron que abandonar la enseñanza y por la destrucción de la

infraestructura y enseres de muchas escuelas, después de la guerra y en el contexto de la Hegemonía Conservadora se emprendió la tarea de encauzar los esfuerzos para el desarrollo e implementación de la Instrucción Pública en todos los sectores del país. Para lo cual y con la ayuda de lo ya propuesto en el Plan Zerda y en el Concordato, en 1903 el Ministro de Instrucción Pública Antonio José Uribe elaboró la segunda Ley Orgánica de Instrucción Pública. (Ley 39 de 1903 de Instrucción Pública), que fue establecida en 1904 a través del Decreto Reglamentario No. 491 (1904). Esta Ley también es llamada Ley Uribe y encaminó los esfuerzos propuestos en cuanto a la Instrucción en el país y que quedaron detenidos por la guerra.

La Ley en su propuesta muestra la percepción que se esperaba del sujeto para ese momento, el sujeto en Instrucción preparado para su desempeño en la industria que estaba sujeto ya no sólo a aprender un arte manual, sino que desde la misma escuela elemental se avizoro la intención de enseñar al niño a ser independiente, a pensar por sí mismo, a elevar el nivel de conciencia sobre sí mismo y el mundo para poder actuar en él, esto puede visualizarse en el Art N° 6 de la Ley que menciona:

Es obligación de los Gobiernos departamentales difundir en todo el territorio de su mando la Instrucción Primaria, reglamentándola de modo que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio (*Ley 39 De 1903. Sobre Instrucción Pública, 26 de octubre de 1903*).

Desde lo que se estableció en la Instrucción Primaria se visualizó el interés del Estado por hacer de la Instrucción Pública la herramienta con la que se apuntaló el desarrollo industrial, comercial

e intelectual del país, ya que se sugirió implementar estos esfuerzos desde el nivel más básico de la Instrucción con los niños quienes eran el futuro del país.

Este panorama muestra cinco elementos que van a ser importantes para la problematización que queremos plantear, a saber: La ideología conservadora, la Ley de Instrucción Pública, La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, la enseñanza del dibujo, y por último, los modos de subjetivación que surgieron desde esta.

Estos elementos planteados como nociones<sup>1</sup> se desarrollan a continuación para mostrar el campo de problematización de este trabajo.

En el sistema Instruccionista de comienzos del siglo XX, regulado por la Ley 39 de 1903, confluyeron una serie de factores políticos, económicos y religiosos que se relacionan con la idea de la regeneración, con los sujetos y la Instrucción Pública Antioqueña.

Se hace preciso para esta investigación conocer si esta Ley, su aplicación y especialmente la enseñanza del dibujo tuvieron un papel importante en el camino a la modernidad y progreso del Departamento de Antioquia, así mismo, conocer si a raíz de las discursividades que surgieron de esta Ley como La Revista de Instrucción Pública Antioqueña se propician modos de subjetivación a través del dibujo en la escuela y situar el papel del dibujo en los diferentes grados de la Instrucción Pública.

---

<sup>1</sup> Cicerón (*Tópica*, VII, 31) introdujo el vocablo *notio* (= «noción») para traducir los términos griegos *ἔννοια* y *πρόληψις*. Ambos significan «pensamiento», «idea», «imagen en el espíritu», «designio», pero mientras *ἔννοια* fue empleado por muchos autores griegos en el significado de «idea» (en general), *πρόληψις* fue empleado por estoicos y epicúreos en el significado de una «idea» o «imagen» anticipadas que se forma el espíritu de un objeto. Por este motivo se ha traducido *πρόληψις* por «anticipación». En el sentido de «pensamiento», «idea», «concepto» y otros vocablos análogos, el término ‘noción’ ha sido, y sigue siendo, empleado de un modo muy general: se llama «noción» a la idea o concepto que se tiene de algo, y más específicamente a una idea. (Ferrater Mora, 1999)



## **La ideología conservadora**

Esta noción se desarrolló en torno a su funcionamiento en el departamento de Antioquia. La hegemonía conservadora se definió esencialmente por la sucesión en el poder de gobernantes conservadores y por la intervención de la Iglesia en aspectos sociales y políticos.

En este sentido se hace importante para esta investigación conocer cómo los gobiernos sucesivos de conservadores y la Iglesia Católica establecieron para la población antioqueña unos modos de vivir particulares en las dimensiones económica, social y cultural y cómo estos traspasaron y circularon a través de la enseñanza en la Instrucción Pública.

Para empezar, la Iglesia en su rechazo a las propuestas de la modernidad y el liberalismo propuso formas de Instrucción y de conducta en cuanto a política y educación, como puede verse en el “Ensayo sobre la doctrina liberal” escrito por Monseñor Carrasquilla (Saldarriaga Vélez, 2011), ensayo en el que se expresaba a grandes rasgos que la Iglesia no estaba de acuerdo con la Instrucción Pública y laica, tampoco en el que hubiera libertades ilimitadas de pensamiento, palabra, imprenta y enseñanza, ni en que la Iglesia estuviera separada del Estado etc. Estas ideas se instalaron en la visión y misión de la Instrucción Pública que orientada por la Iglesia estaba pensada en poner todos los esfuerzos en la implementación práctica de los saberes, una Instrucción que no estuviera inclinada a ningún pensamiento ni comportamiento liberal ya que el cuerpo social debía estar atendido a las directrices morales ya impuestas por los conservadores en su idea regeneradora. Los conservadores que ejercieron entre 1903 y 1925 refuerzan con sus políticas el uso que debe dársele a la Instrucción Pública así como su manejo, por ejemplo Rafael Reyes Prieto que gobernó durante cinco años (1904-1909), era conocido como reformista en lo administrativo y económico (Caballero, 2016), creó el Banco Central y dio los primeros pasos

para la injerencia del Estado en la economía, una apertura económica que posibilitó la creación de industrias en el territorio, lo que a su vez ayudaba con la diversificación de las profesiones y labores, las empresas y el movimiento económico alrededor de ellas necesitaban mano de obra educada para lo cual estaba la Instrucción Pública. Carlos E. Restrepo (1910-1914), gobernó bajo la idea de la Unión Republicana lo que significaba un país más democrático y libre, debido a esta propuesta de manejo del país puede decirse que en este periodo no hubo mayores tropiezos para el desarrollo de la Instrucción en el país, una vez finalizado este mandato continuó en el poder José Vicente Concha Ferreira (1914-1918), conservador, Marco Fidel Suarez (1918-1921) Pedro Nel Ospina (1922-1926), el último de los representantes de la hegemonía conservadora fue Miguel Abadía Méndez quien fue Ministro de Instrucción Pública y cuyo mandato se llevó a cabo entre (1926-1930) quienes gobernaron al contrario en los niveles tradicionalistas del partido conservador, las derivas de estos gobiernos y políticas a nivel económico y social en Antioquia, permitieron que el proceso de industrialización que se desarrollaba y que se veía reflejado con un crecimiento constante de fábricas y diferentes actividades productivas que se estaban gestando desde finales del siglo XIX con fábricas grandes de textiles ubicadas en su mayoría en la capital Medellín, minas de oro de la región del nordeste y bajo cauca, producción de panela en el oriente, de harinas, de cereales, entre otras, así como empresas dedicadas al comercio, la banca y la prestación de servicios, impulsaron la necesidad de más capacitación para el proletariado y atención a la alfabetización en el departamento desde temprana edad lo que permitiría la configuración de un cuerpo social que buscaba adecuarse a las demandas cambiantes del país a nivel social con los valores de la regeneración y la moral de la Iglesia, político en cuanto a que no se avizoraba un atisbo de guerra por lo menos por el momento y económico gracias al desarrollo industrial, comercial y de servicios que se estaba viviendo (Saavedra, 1992)

La Instrucción Pública se vio involucrada así con los objetivos propuestos política y económicamente, por un lado, esta debía estar exenta de ideas liberales, por el otro la economía y su crecimiento se convirtieron en promotoras de la Instrucción ya que como resultado de las demandas de la industria era cada más necesario extenderla por todas las regiones del departamento y así también se hacía necesario que más personas tuvieran acceso a ella; estas condiciones hicieron que se procurarán más acciones tendientes a resaltar el valor y la importancia de la Instrucción.

Para concluir, en este periodo se conjugaron entonces dos factores que determinaron la asimilación de los factores políticos y religiosos en los antioqueños: las cambiantes dinámicas sociales y económicas producto de la diversificación de las formas de producción y el acceso y demanda de más bienes de consumo y servicio al igual que la influencia de las orientaciones y creencias religiosas Católicas y conservadoras propiciaron un cambio en las formas de vida de los sujetos antioqueños.

Se espera mostrar si el resultado de esas tendencias políticas y religiosas mediadas por la Instrucción del dibujo influyeron en los modos de subjetivación del sujeto antioqueño.

### **La Ley de Instrucción Pública**

La Ley 39 de 1903 o de Instrucción Pública fue la segunda Ley orgánica de Instrucción que tuvo el país, esta propuso la organización de la enseñanza teniendo en cuenta parámetros ya establecidos en el Concordato con la Santa Sede, el Plan Zerda y el gobierno conservador, fue realizada por Antonio José Uribe Ministro de Instrucción Pública para la época y estableció que la Instrucción se dividiría en Primaria, Secundaria, Industrial y Profesional.

El control administrativo de la Instrucción lo realizaría el Poder Ejecutivo de los departamentos ya que estos se encargaban de aspectos como la dirección, elección de maestros y vigilancia y los municipios ejercían una inspección operativa, se encargaban de la elección de maestros, de mantener y sostener las locaciones donde se daban las clases (Ospina Cruz, 2011), la Ley además reafirmaba que la Instrucción se impartirá en acuerdo con las orientaciones establecidas por la Religión Católica.

Además de velar por aspectos teóricos de la Instrucción, la Ley tuvo transformaciones en cuanto a la forma de ejercer la labor Instruccionista en su relación con los estudiantes y también con los profesores, como la Resolución 23 del 17 de mayo de 1911 (Ramírez & Téllez, 2006), donde se prohibió el uso de la férula en las escuelas públicas y otras Leyes que afectaron directamente la administración de la Instrucción como la Ley 114 del 4 de diciembre de 1913 (*Ley 114 De 1913*, (diciembre 04)) la cual creó pensiones de jubilación para personas que llevaran más de veinte años de servicio como maestros de escuelas Primarias oficiales.

Ahora bien, con el fin de destacar los pormenores de la Ley en lo que concierne a los niveles de educación se expondrá de forma sucinta como estaba estructurada la Instrucción Pública, la Ley dispuso que la Instrucción Primaria fuera pública y no obligatoria y tanto su difusión como su administración estaban a cargo de los gobiernos departamentales, estos estaban habilitados para reglamentarla y su objetivo era cultivar el ejercicio de la ciudadanía, preparar para la agricultura, la industria fabril y el comercio. (Ley 39 de 1903 o Ley Uribe). Las escuelas Primarias podían ser rurales o urbanas, en las áreas rurales de aquellos municipios donde sólo hubiera una escuela la enseñanza se alternaría en unos horarios para las niñas y otro para los niños y tendría una duración de tres años, en las escuelas urbanas se dictaban seis años de

enseñanza, dos elementales, dos de escuela media y dos de escuela superior (Ramírez & Téllez, 2006).

Por otro lado, la Instrucción Secundaria se dividía en técnica y clásica, la técnica era en la que se impartían conocimientos de cultura general, idiomas vivos y materias preparatorias para la Instrucción Profesional y la clásica se centraba en enseñanzas de letras y filosofía, esta estaba a cargo de la Nación y era inspeccionada por el poder ejecutivo. Se reglamentó también que en cada ciudad capital existiría una Normal para mujeres y otra para hombres (*Ley 39 De 1903. Sobre Instrucción Pública*, 26 de octubre de 1903).

En cuanto a la Instrucción Industrial y Comercial, era costeadada por la Nación, los departamentos tenían la facultad de crear Escuelas de Artes y Oficios donde se enseñaban contenidos según las condiciones o requerimientos de los territorios donde se crearon estas escuelas o talleres.

La Instrucción Profesional, se impartía en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá, así como en las Universidades de Antioquia, Bolívar y Cauca y en el Colegio de Boyacá, y se podía enseñar Filosofía y Letras, Ciencias Naturales, Medicina, Veterinaria, Derecho etc.

Esencialmente, el propósito de la Instrucción Primaria, Secundaria, Industrial o Profesional era presentar a los alumnos los saberes útiles o prácticos, tal como puede observarse en este apartado de La Revista

Los maestros deben tener en cuenta que para fomentar en los niños la afición a los estudios útiles y para utilizar los teóricos, es necesario que estos se presenten á los

alumnos en su aspecto práctico y adaptable a las necesidades de la sociedad y el tiempo en el que vivimos, y á las necesidades personales de los mismos educandos. (“Circular N° 272,” 1905 p.54)

Esto era implementado en las diferentes materias que se impartían de forma progresiva a lo largo de los primeros niveles de la Instrucción entre las que se encuentran religión, gramática, historia y geografía, aritmética práctica y dibujo lineal, canto, calistenia y obras de mano.

La Ley 39 de 1903 es un enclave esencial en este trabajo ya que a partir su promulgación y asimilación comenzó a consolidarse la enseñanza en el departamento de Antioquia, es decir, es ella la directriz bajo la que se rigió la labor Instruccionista y desde su aplicación se espera analizar si lo propuesto en la Ley su organización, funcionamiento y propuesta de programa en cuanto a la enseñanza del dibujo se adaptaron en el departamento y cuáles son los discursos que pudieron surgir derivados de allí a modos de subjetivación.

### **La Revista de Instrucción Pública Antioqueña**

Un elemento importante asociado a la Ley 39 de 1903 fue La Revista de Instrucción Pública la cual fue un instrumento utilizado por varios departamentos de la Nación y que buscaba contar los pormenores de la Instrucción Pública de cada lugar donde se distribuía y servía como medio de comunicación de la labor Instruccionista ya que en sus diferentes volúmenes se publicaban informes de los inspectores de los colegios a su cargo, donde se pormenorizada la cantidad de alumnos, los enseres, el presupuesto, además se incluían ensayos de diferentes intelectuales, pedagogos y políticos de la región que parece eran usados por los maestros como una herramienta con la cual se situaba la noción de sujeto que se esperaba conseguir con la Instrucción, un sujeto preparado para las labores de la industria, consciente y

responsable de su entorno y de su cuerpo lo cual lo convertiría en pieza fundamental del progreso del departamento.

Desde este punto de vista, educar no es sino limar las púas de los instintos animales perversos, suavizar las rugosidades de una entidad psico-física, hacer obra de adaptación a las comunidades conscientes. Y es claro que esta obra se realiza por medio de la ilustración de la mente y de la acertada dirección de la voluntad. El solo hecho de entrar un niño a la Escuela, ese hecho que inicia su proceso regenerativo, es ya una reacción contra una fuerza animal, porque implica obediencia, sujeción, disciplina, abre la brecha a la sociabilidad, al roce con los semejantes, y comienza a despertar los sentimientos altruistas (Cuervo, 1905, p 3)

Este discurso del Ministro de Instrucción Pública, exhibe nuevamente los valores a los que se aspiró en la regeneración, pone de manifiesto problemáticas de la época en cuanto a la corrupción de la sociedad y propone la Instrucción como forma de corregirla, por esto desde el análisis de los discursos en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña se buscó conocer cuáles relaciones de saber y de poder se crearon desde la enseñanza del dibujo y que se esperó que la Instrucción hiciera posible.

En el caso de Antioquia La Revista circuló de forma mensual durante 20 años, esta se situó de vital importancia en esta investigación en tanto a través de ella se conocieron los discursos y demás motivaciones que profesores, inspectores e intelectuales sostuvieron acerca de la Instrucción en el departamento, en esta pudo verificarse la incidencia y ubicación del dibujo en los planes de estudio de la escuela y vislumbrar los modos de subjetivación que se percibieron como herencia de la enseñanza del dibujo.

## La Enseñanza del dibujo

La enseñanza del dibujo que se proponía durante el tiempo de funcionamiento de la segunda Ley de Instrucción Pública variaba según la etapa de la enseñanza en la que se encontraba el estudiante, esto porque cada nivel tenía un objetivo diferente en cuanto a la Instrucción, en la Primaria se esperaba que con la enseñanza de los diferentes cursos se adquiriera la capacidad de discernir el mundo y sus formas y además educar la mano para los fines prácticos en los que se pudieran utilizar, durante la duración de la Primaria se enseñaba dibujo en todos los grados, por ejemplo en la escuela urbana se dictaba dibujo lineal durante los seis años que se cursaban y consistía en la identificación de los diferentes tipos de líneas y figuras geométricas lo cual derivaba en el reconocimiento de objetos formados con estas líneas y figuras ya aprendidas, al mismo tiempo en las Escuelas Nocturnas para hombres se enseñaba también dibujo lineal, en las Escuelas Normales aquellas que preparaban a los futuros maestros se enseñaba dibujo, formas geométricas, trabajo de aguja y de corte en la de mujeres, en la Instrucción Secundaria técnica la cual preparaba a sus alumnos a nivel social y cultural y que brindaba los diplomas de bachiller en ciencias y bachiller en enseñanza comercial se enseñaba dibujo lineal, en la Instrucción Secundaria clásica no se enseñaba dibujo, las escuelas de artes y oficios donde se enseñaba el manejo de máquinas y manufacturas se enseñaba dibujo, para ilustrar esto, está la Central de Artes y Oficios de Bogotá donde además de cursos prácticos se brindaban unos teóricos entre ellos el dibujo lineal de ornamentos y máquinas. (“Título XII, Instrucción Secundaria,” 1905).

Como puede observarse la enseñanza del dibujo estaba presente en buena parte del sistema Instruccionista, el dibujo que se enseñaba generalmente era el dibujo lineal aquel en el que se le da prevalencia al uso de la línea o líneas en la composición y de la que están



compuestos los objetos que se tienen alrededor, como está planteado en la Ley y si se tienen en cuenta los objetivos de cada una de las escalas de la Instrucción es posible que la enseñanza del dibujo además de usarse para darle sentido a ciertos procesos en las fábricas, comercios y agricultura puede haberse convertido en una forma de conformación de subjetividades que dan cuenta de un sujeto autónomo y racional desde su ejecución hasta su resultado final, en este sentido se define una tensión entre el dibujo como elemento estético y el dibujo como campo de aplicación práctica.

De acuerdo a estas consideraciones se espera determinar si la enseñanza del dibujo desarrollada desde un enclave político conservador con una importante influencia de la Religión Católica y que está planteada en las discursividades de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña contribuyó a formar modos de subjetivación en el sujeto antioqueño, para esto es esencial remitirse a La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, la cual en el planeamiento de los programas para cada curso, con los informes de la secretaría de los inspectores y los ensayos y discursos empleados por los académicos fue la herramienta para comprender el papel del dibujo en la Instrucción Pública.

### **Modos de subjetivación**

Esta noción hace referencia a los modos de subjetivación que devienen de las distintas fuerzas con las que se encuentra día a día el sujeto, en el contexto de esta investigación interesa especialmente los modos de subjetivación que pudieron darse desde la enseñanza del dibujo en la escuela.

La historia moderna concibe al ser humano como un ser dotado de razón, que tiene la capacidad de transformarse, tener conciencia de sí y gobernarse a sí mismo, a partir de que nace,

el ser humano es objeto de diferentes estímulos por parte de su entorno, la relación con sus padres y familiares, la escuela y hasta los primeros contactos con el exterior inciden en él, lo vinculan, lo exteriorizan, lo envuelven, traspasan, lo tornan sujeto, estas fuerzas propician la constitución de subjetividades ya que, son producto de la relación del sujeto con distintas dimensiones que lo componen, así se puede decir que el sujeto usa o deviene en estas de acuerdo a cómo entiende o usa por ejemplo, la relación con su cuerpo, con su espíritu, con su pensamiento, en cómo se relaciona con la política, la economía, la religión, las relaciones familiares, la cultura, en cómo adopta diferentes maneras para acercarse a estas y hacerlas suyas.

Así entonces, el sujeto se compone, se forma a través del conocimiento, del cuidado de sí y la adopción de una cultura de sí mismo, y esta cultura de sí mismo se aborda desde las técnicas de sí, las cuales están dadas en cómo se acerca el sujeto a la verdad, verdad entendida como conocimiento de sí mismo, estas técnicas a su vez son las que posibilitan la adopción de ciertos modos de subjetivación porque la relación entre el sujeto y la verdad implica que este elija uno de los caminos para establecerse en esa verdad que se interioriza, por eso es una elección de método la relación del sujeto con la verdad porque crea modos de subjetivación (Castro, 2004).

Los modos de subjetivación se configuran desde instituciones determinadas como la escuela, la religión, el trabajo, el hogar, el entorno social y cultural, el sujeto se convierte en resultado de su relación con estas instituciones o formas de vivir, y a partir de estas construirá su forma de actuar y de vincularse frente al mundo.

Desde los modos de subjetivación se ejercen unas prácticas de constitución del sujeto que están mediadas por unos campos de fuerza internos y externos, el sujeto puede ser sometido (poder), objetivado (saber) o singularizado (formas de resistencia).

En este sentido, interesa explorar si la enseñanza del dibujo propicio o medio la relación de los sujetos consigo mismos en modos de sujeción, objetivación o singularización, develar también cuál fue el sujeto producto de estos discursos que se constituyen derivados de una relación con el conocimiento como el dibujo. De esta manera y para esta investigación se analizarán las prácticas de subjetivación que se producen con la enseñanza del dibujo en la escuela, usando como registro de análisis La Revista de Instrucción Pública Antioqueña.

Para este ejercicio planteamos tres hipótesis de trabajo:

- **Primera hipótesis:** si el sujeto es efecto de una constitución que se realiza desde las prácticas de subjetivación, el dibujo que se enseñaba en las escuelas Primaria y Secundaria y de artes y oficios como relación de conocimiento (objetivación), y la Iglesia como relación de poder (sujeción), eran determinantes en el resultado o formación de ese sujeto que aprende, que está preparándose.

- **Segunda hipótesis:** si en la objetivación del sujeto con la enseñanza del dibujo, se establece una verdad a través del conocimiento, está contrasta con la realidad que ven los ojos y como es asimilada e interpretada bajo la concepción de dibujo como aquello que tiene el propósito de representar lo más fielmente posible los objetos.

- **Tercera hipótesis:** si el sujeto es sometido a través de relaciones de poder, un campo de fuerza que se interpreta desde la Iglesia como vigilante de la Instrucción Pública, entonces los contenidos, los comportamientos y posición asumida en la enseñanza por parte de

los maestros y estudiantes, llega como producto de la asimilación de las prácticas de poder que esta ejercía.

**Pregunta de investigación:**

- ¿Cuáles son los modos de subjetivación que se producen con la enseñanza del dibujo a partir de las discursividades de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña?

**Objetivos**

○ **Objetivo general**

- Analizar los modos de subjetivación en la enseñanza del dibujo en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña.

▪ **Objetivos específicos**

- Comprender cómo el dibujo produce subjetividades a través de las instituciones de formación propias de la Instrucción Pública Antioqueña como las normales y las escuelas rurales (1905-1925).
- Analizar las subjetividades en el orden Instruccional, moderno y estético que se producen en los discursos sobre el dibujo en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña.

## **Marco teórico**

Este marco teórico está conformado por el marco referencial y el marco conceptual, en el marco referencial se encontraron a modo de temáticas aspectos relacionados con investigaciones que se han hecho y que están relacionadas con la Instrucción Pública, los modos de subjetivación y la enseñanza del dibujo, se revisaron investigaciones en torno a La Instrucción Pública y su papel en la modernidad y el progreso del país, estudios sobre los modos de subjetivación en la escuela y el papel del dibujo en la Instrucción Pública; estas permitieron ampliar el panorama respecto al desarrollo de la problematización e hipótesis propuestos. En el marco conceptual se plantearon los conceptos o nociones que permitieron comprender y analizar la problematización.

## **Marco Referencial**

Para esta investigación se visitaron las bases de datos de Google Académico, Dialnet y SciELO, al igual que los repositorios de la Universidad de Antioquia, de la Universidad Pedagógica Nacional y el de la UPTC, la búsqueda se realizó por agrupaciones de palabras en las que sólo al buscar sobre “los modos de subjetivación en la escuela” se ubicaron resultados exactos, para las otras dos agrupaciones se combinaron las palabras o se realizó una búsqueda amplia ya que no hubo coincidencias precisas. Al buscar La Instrucción Pública y su papel en la modernidad y el progreso de Colombia en Google Académico se encontraron 20900 resultados de los cuales se eligió 1 ya que fue el que más se acercaba a la investigación, en SciELO se descubrieron 7 coincidencias y se eligieron 3, el repositorio de la Universidad de Antioquia mostró 11 resultados de los cuales se eligieron 2, en cuanto a Los modos de subjetivación en las

escuela en Google Académico se encontraron 34000 resultados de los que se tomaron 3, en SciELO se buscó simplemente modos de subjetivación y se hallaron 88 resultados de los que se escogió 1 como el más cercano a la investigación, en el repositorio de la Universidad de Antioquia se aparecieron 8 resultados de los que se tomó 1, en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional arrojó 13626 se eligió 1, en el repositorio de la UPTC se obtuvieron 12 resultados de los que se tomó 1 y por último en la búsqueda del papel del dibujo en la Instrucción Pública se obtuvieron en Google Académico 56600 resultados y se tomaron 4, en el repositorio de la Universidad de Antioquia se encontraron 30 resultados y se tomó 1, del repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional se obtuvieron 13140 se eligió 1 y de Dialnet se encontraron 46 resultados de los que hubo 3 elegidos. A continuación, se presentan los hallazgos:

### **La Instrucción Pública y su papel en la modernidad y el progreso del país**

La Instrucción Pública estuvo mediada además de la enseñanza por unas dimensiones económicas y políticas que incidieron de forma directa a los agentes fundamentales para el desarrollo de la misma como fueron los maestros, inspectores, alumnos y profesores, esto puede evidenciarse en la Ley 39 de 1903 en sus artículos 6 y 16 que dicen (Art 6: “que en el menor tiempo posible y de manera esencialmente práctica se enseñen las nociones elementales, principalmente las que habilitan para el ejercicio de la ciudadanía y preparan para el de la agricultura, la industria fabril y el comercio”) y (Art. 16. Quedan facultadas las Asambleas para fundar y sostener en la capital de cada Departamento, y además en las Provincias que estimen convenientes, sendas Escuelas de Artes y Oficios en las cuales se enseñen artes manufactureras y especialmente el manejo de máquinas aplicables a las pequeñas industrias). Las condiciones económicas y políticas fueron determinantes para el buen desarrollo de la Instrucción, ya que unas buenas condiciones económicas propiciarían el tener infraestructuras adecuadas para

enseñar, materiales aptos, profesores bien pagados, alumnos que no abandonen la enseñanza por dificultades económicas, políticas porque un país que se desenvuelva en tranquilidad sin amenazas de guerra que involucren a la población y que sea el reflejo de un Estado sólido también acrecentará la participación de los ciudadanos en la Instrucción.

Esto se ve reflejado en la investigación realizada en un análisis histórico del periodo de 1903 a 1930 de Humberto Quiceno donde se amplía la correspondencia entre la Instrucción Pública y la visión económica de la misma, el imaginario de una ciudadanía siempre productiva y competitiva, para lo cual la Instrucción que se ofrecía debía ser útil. En (Quiceno et al., 2004).

Por otro lado, se reconoce en la Ley de la Instrucción Pública el papel fundamental de los maestros en la formación de las nuevas generaciones enfocadas en el trabajo, productivas y útiles (Ospina Cruz, 2011, p. 79), esta tesis doctoral ofrece, además, un panorama de cómo fue el proceso de apropiación de la Ley en Antioquia, de cómo fue asumida por el sujeto antioqueño y la nueva sociedad antioqueña regenerada.

Se esperaba una cultura social regenerada en Antioquia meta que se iba a realizar a través de la Instrucción, por lo que desde un análisis documental en (Ospina Cruz & Klaus, 2016), se muestra cómo la Instrucción en Antioquia tenía el objetivo de que los niños y jóvenes aprendieran a ser ciudadanos, adoptaran un tipo de moral, avanzaran en la confesionalidad religiosa, pero que también aprendieran a trabajar en forma rápida y ágil desde corta edad.

La Instrucción Pública no sólo desarrollaba un papel en la tarea de moralizar y catequizar, sino también una función en la economía que servía a los intereses de la industrialización como se menciona en (Torres Cruz, 2009), donde también se realiza un análisis de la Ley 39 de 1903 y muestra el papel que cumplieron los maestros de la escuela elemental para la enseñanza,

entendiendo que a través de ellos se transmitieron y configuraron los sentidos y significados para la construcción de la Nación.

En conclusión, respecto a la Instrucción Pública y su papel en la modernidad y el progreso del país hay amplia información que apoya y fundamenta la importancia de la Instrucción Pública en los inicios del siglo XX al ser la que se preste a la formación de un cuerpo social enfocado para la labor de la industria, el comercio, la agricultura o la minería que desembocaría en que el desarrollo económico del país creciera de forma constante, al igual que un sujeto conservador que estuviera en consenso con los valores impuestos por las políticas estatales y la Religión Católica como eje fundamental del comportamiento del sujeto colombiano.

### **Estudios sobre los Modos de subjetivación en la escuela**

En los modos de subjetivación en la escuela, se realizó una búsqueda respecto a investigaciones donde se evidenciará que los modos de subjetivación en tanto sujeción, objetivación o singularización estuvieran presentes en el ámbito escolar desde el desarrollo de los cursos o en cualquiera de las labores escolares.

En la tesis de maestría: *El maestro que soy: una obra en proceso. Diálogos entre subjetivación educación artística e interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica* el autor Luis Carlos Ospina hace un recorrido de su labor como docente desde cuando comienza a ejercer en un colegio en la ciudad Medellín hasta un par de años después, en este se puede apreciar el planteamiento de cómo las prácticas pedagógicas inciden en la constitución del sujeto y cómo la escuela desde sus prácticas pedagógicas posibilita procesos de subjetivación (Naranjo



Ospina, 2019), cita a Larrosa mencionando los modos de subjetivación que se dan en las prácticas pedagógicas

las prácticas pedagógicas son espacios que depositan verdades sobre el sujeto, pero no son verdades absolutas, sino que propician que el sujeto consiga la verdad sobre sí mismo a través de determinadas maneras, prácticas y discursos; pues en las prácticas pedagógicas (...) se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí. (Larrosa, 1995 se citó en Naranjo Ospina, 2019, p. 34)

Continuando con el papel del maestro en los modos de subjetivación en la escuela, se retoma el texto *Pedagogías de sí*. La invención del maestro de Bernardo Barragán Castrillón en el que propone como el maestro también configura su subjetividad desde y por la enseñanza y que como lo menciona el autor “el maestro produce actuaciones diferenciadas y raras” que él llama “pedagogías de sí” y que se constituyen en formas de subjetivación (Barragán, 2019).

La investigación realizada en el Instituto Educativo Técnico Agrícola Kwe´sx Dxi´j ubicado en la vereda Plan de Zúñiga, muestra como en la institución investigada están presentes los modos de sujeción, la institución está atravesada por procesos de sujeción estatal implementados por los maestros por los discursos de poder que utilizan, entre otras prácticas inscritas en el sistema educativo y que ofrecen en algún momento tensiones con estas políticas de control, esto por medio de posibilidades de subjetivación de los estudiantes (Yonda et al., 2015).

Se muestran estas presiones respecto a estos efectos del poder en un estudio de caso que se plantea desde la relación de lo que denominan Trujillo y Rojas dominadores y dominados, dominadores los maestros y dominados los estudiantes, estos últimos responden a las acciones

del dominador con otras actitudes y en ocasiones con actos de resistencia que derivan en modos de subjetivación que se puede evidenciar en los cuadernos de los estudiantes (Trujillo & Rojas Cely, 2007).

Para finalizar, en cuanto a los modos de subjetivación en la escuela, la información fue limitada y no muy ajustada a la idea propuesta, sin embargo, los textos permiten abrir un panorama que da cuenta de las relaciones que se propician en el entorno escolar y en algunos casos de cómo se ve afectado el sujeto por estas.

### **El papel del dibujo en la Instrucción Pública**

Respecto al dibujo en relación a la presente investigación se encontró información aportada por autores nacionales y extranjeros, se descubrió amplia información sobre el dibujo más que todo en lo contemporáneo, los resultados del dibujo en la Instrucción Pública específicamente fueron más limitados, al parecer es preciso profundizar más en la investigación del dibujo inicios del siglo XX en el país.

En (Mejía, 2017b), se establece mediante la mención de los contenidos enseñados del dibujo que en la época estos se usaron para diferenciar a las niñas de los niños, ya que a los niños se les enseñaba dibujo técnico mientras a las niñas el dibujo para la costura. La escuela deseaba producir ciertos tipos de subjetividad, la "fabricación" como lo dijera la autora de cierto tipo de mujer. Esta autora muestra también dos formas opuestas de percibir el dibujo en la Instrucción Pública (Mejía, 2017b). Uno adherido a lo impuesto por el sistema pestalozziano y el otro no tan riguroso y que apostaba por la creatividad. Allí los dos autores Sluys y Paulliot de los cuales fueron traducidos ensayos y publicados en medios educativos colombianos de la época como La Revista de Instrucción Pública, tratan la implementación de una enseñanza técnica del dibujo y

otra más "pedagógica" y cercana a los niños. Para Paulliot el método que se usaba era la Instrucción por medio de la copia mecánica de modelos, no había análisis de las formas, intuición ni imaginación y Slyus decía que algunos maestros de la época consideraban las artes como ramo de recreo de las clases pudientes. Esto pone de manifiesto una diferencia entre el dibujo del sistema productivo y el dibujo de la sensibilidad que no se enseñaba en las escuelas.

Por otra parte, autores como Sosa y Chaparro sugieren que durante la época el dibujo como saber práctico sirvió para la educación de la mirada y la mano y este permitía adiestrar y fijar la atención de las cosas (Sossa & Chaparro, 2014). Este texto presenta también un recorrido por el desarrollo de la Instrucción Pública desde la colonia hasta finales del siglo XIX, describe la forma de enseñanza de los manuales de educación mutua llegando al método de Pestalozzi el cual permitió introducir en la Instrucción los inicios de la educación artística. Al continuar con la búsqueda de pedagogos o intelectuales que hubieran investigado el papel del dibujo, se encuentra el texto de (Mejía, 2017a), el capítulo ¿“Ingenuidad encantadora” o utilitarismo? Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico Nacional de Colombia 1917, donde la autora busca mostrar los acercamientos de los pedagogos de la época después del congreso de pedagogía de 1917 a la enseñanza del dibujo y si este pudo constituirse como un saber escolar en el sistema Instruccionista. El congreso fue una reunión de varios intelectuales en torno a temas de la educación. El texto plantea un análisis referencial de autores que han tratado el tema de los inicios de la enseñanza del dibujo en sistemas escolares de diferentes países, con lo que se concluye que Colombia tiene unas particularidades que hacen que su historia y desarrollo de la educación sean singulares, además de que en el país no hay muchos estudios respecto a la inserción y desarrollo del arte en la educación.

Para terminar, en el papel del dibujo y la Instrucción Pública se hace evidente la necesidad de profundizar en el adelanto de investigaciones sobre las diferentes disciplinas que se comenzaron a impartir en la Instrucción, especialmente de las relacionadas con las artes, que sirvan como sustento para enriquecer la historia de la pedagogía y que a su vez abran el camino a reconocer el valor y evolución de las artes en el sistema educativo del país.

### **Fundamentación Teórica**

Las consideraciones de (Guattari, 2006) dan pie para que en esta fundamentación teórica se tome su noción en cuanto a cómo se produce la subjetividad y posteriormente de cómo (Guzmán Puentes, 2018), conciben la subjetividad en la escuela, como un como dispositivo de subjetivación y a la vez tomando la noción de cultura escolar propuesta por (Trujillo & Rojas Cely, 2007) ya que se considera que la cultura funciona dentro de la escuela, está inserta pero a la vez se dispersa por fuera de ella, estos conceptos se amoldan a la investigación en tanto permiten exponer cómo desde la escuela se crea un ambiente propicio para el desarrollo de subjetividades. Por otra parte, para aportar a la noción de dibujo y su enseñanza se plantea inicialmente la definición de dibujo (Varela, 2019), y la presentación de sus elementos visuales y las características de los diferentes tipos de dibujo presentes a lo largo de la historia (Mayorga Contreras & Quitian Bernal, 2016), lo que pareció pertinente en cuanto amplía la información del funcionamiento del dibujo más allá de un saber útil, además esto tiene el fin de exponer qué se entiende por dibujo según esta investigación y cuáles de sus elementos parecen importantes para abordar la enseñanza de esta disciplina escolar como productora de subjetividades, posteriormente se propone el desarrollo de los modos de ver, aquellos que son moldeados desde

antes de iniciar la escuela y que condicionan como y que se ve del mundo y como es interpretado y que tendrá una implicación directa en cómo, qué y por qué se dibuja (Gennari, 1994) y (Berger, 1972), para pasar en cómo se aborda la enseñanza del dibujo desde la educación de la mirada (Berger, 2014) y el saber hacer que desarrollaría como se ejecuta un dibujo desde la parte técnica (Ojeda Pérez & Vázquez Torres, 2014) que se esboza en la escuela (Berger, 2014), estas conceptualizaciones se acercan a los objetivos de esta investigación, por lo tanto estos sustentan el campo temático de la misma.

### **Sobre la subjetivación**

Los saberes económicos, políticos, sociales, morales y religiosos propuestos en la sociedad desde la aceptación de hábitos y normas, determinan las relaciones de poder a través de cuestiones como el lenguaje, la cultura, la familia y el relacionamiento social y a su vez abocan al ser humano a convertirse y asumirse en un cierto tipo de sujeto. Este sujeto es entendido entonces como aquel que se constituye a partir de las relaciones de poder y saber que lo constriñen, y también a partir de las discursividades que lo atraviesan y hace suyas.

La subjetividad funciona en relación a la expresión que se da entre el sujeto y los sistemas maquínicos, económicos, sociales, tecnológicos, icónicos, ecológicos, etológicos, de medios de comunicación de masas, o de naturaleza infrahumana, intrapsíquica, intrapersonal como sistemas de percepción, de sensibilidad, de afecto, de deseo, de representación, de imagen y de valor, modos de memorización y de producción de ideas, sistemas de inhibición y de automatismos, sistemas corporales, orgánicos, biológicos y fisiológicos (Guattari, 2006, p. 45).

El sujeto se constituye desde las formas de sujeción, cuando es objeto de relación con el poder o poderes, que pueden venir desde Leyes, conductas y normas a seguir impuestas desde instituciones que nos son el mismo, también desde las formas de objetivación, cuando el sujeto es objeto de relación con el conocimiento, lo cual puede darse desde los discursos y enunciados que lo rodean y modifican o ratifican y por último desde las formas de subjetivación, cuando el sujeto es objeto de la singularidad, como lo menciona Barragán (2019), “ese sujeto que en relación con formas de verdad constituidas por el saber, por el poder y por las prácticas se torna extrañado de sí mismo, y que en esta condición produce actuaciones diferenciadas y raras”.

Así se crean relaciones en las que el sujeto se ve objetivado por medio del saber por el conocimiento, otras en las que se da un proceso de sujeción a partir de la influencia del poder sobre el sujeto y su vida y por último se dan estados de singularización desde los modos de subjetivación.

Desde las diferentes instancias de la vida, en los distintos roles y experiencias asumidas, se van configurando relaciones con diferentes espacios, en la familia, en el trabajo, en la escuela o en las relaciones sociales allí se captan discursos, discursos que van moldeando la subjetividad del sujeto, la escuela juega un papel importante como replicadora de estos discursos por esto el papel de la escuela también resulta esencial en la constitución de subjetividades como lo menciona Guattari (2006)

Es evidente que para fabricar un obrero especializado no existe sólo la intervención de las escuelas profesionales. Existe todo lo que pasó antes, en la escuela Primaria, en la vida doméstica, toda una suerte de aprendizaje que consiste en habitar la

ciudad desde la infancia, ver televisión, en definitiva, estar inmerso en todo un ambiente maquínico. (p 41)

La escuela es un lugar de interés para esta investigación ya que aporta de múltiples maneras a la sujeción, objetivación y singularización de los sujetos que allí se encuentran, se espera determinar estos modos de subjetivación.

### **Subjetivación en la escuela**

La noción de dispositivo es ampliada por Foucault en 1977 quien definió el dispositivo como el entramado de correspondencias que surgen de la agrupación de reglamentaciones, posturas científicas, filosóficas, políticas y morales, edificaciones y organizaciones y que están atravesadas por relaciones de poder (Guzmán Puentes, 2018).

En la escuela, en su funcionamiento y formas de estar desempeñadas por los diferentes actores que la habitan y participan con la circulación de conceptos, creencias y valores se desarrollan unos campos discursivos que determinan el tipo de sujeto que se educa y que a su vez muestra cuales son los sujetos que la constituyen de ahí que se establezca la escuela como un dispositivo de subjetivación.

La escuela es entonces, un dispositivo en el cual las relaciones entre pedagogía, discurso, prácticas de control, transformación y reproducción de los discursos y del saber/poder, configuran dimensiones simbólicas de una forma de cultura, de relaciones entre los sujetos, de prácticas y subjetividades presentes en un espacio donde “la reproducción cultural es en esencia un dispositivo pedagógico” (Díaz, 2001, p. 12, como se citó en Guzmán Puentes, 2018 p.62)

En este sentido, los sistemas de educación son una manera de apropiación social de los discursos, así como de los conocimientos y poderes que sobrellevan. En la distribución de los enunciados en la enseñanza se dispersan entre otros los mandatos del Estado con los que se pretende configurar cierto tipo de sujeto, sujeto conveniente a las políticas estatales, aquel que esté en consonancia con los valores que desde estén vigentes, así los discursos inmersos en la enseñanza interrogan al sujeto como habitante y participe de la ciudad en la que se encuentra, en cuál va a ser su rol y su manejo, de tal modo que en la escuela deben haber a su vez unas políticas de vigilancia y control que posibiliten el manejo y conducción y disciplinamiento del estudiantado, la vigilancia y control se ejercen entonces históricamente por medio de manuales, reglamentos, horarios, infraestructuras, con el uso de uniformes etc. y así los estudiantes maestros se convierten en objetos del poder y del conocimiento (Guzmán Puentes, 2018).

La cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la «lógica» escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la «institución escolar». (Huergo, 1998 p. 49, como se citó en Trujillo & Rojas Cely, 2007 p.25)

En la apreciación de la cultura escolar se sitúa la vivencia escolar por fuera de ella misma, de la escuela, es decir, esta cultura influye en lo que se vive por fuera de los muros de la



escuela, la escuela entonces desde sus discursos y sus prácticas articula en su día a día además de la adhesión a sus reglamentos disciplinarios, sus ritmos de enseñanza, de relaciones con los otros y consigo mismo formas otras de entender y enfrentar estos discursos y prácticas. (Guzmán Puentes, 2018)

Para esta investigación se opta por situarse en los modos de subjetivación estos que dan cuenta de los procesos de singularización que, desde la cultura escolar, aquellas actuaciones y formas adoptadas que se salen justamente del control escolar, estos que pueden reconocerse también como resultado de las relaciones entre el conocimiento, el otro y el sistema disciplinar.

Para concluir, en esta investigación se analizó como la enseñanza en las escuelas de Instrucción Pública devino en modos de subjetivación que se conjugaron para la construcción del sujeto de inicios del siglo XX.

### **El dibujo**

El dibujo se configura como una disciplina escolar, la cual en su amplia aceptación es un saber útil, útil porque además de usarse en la educación artística también es usado en otras disciplinas en las que se pretende a través de él apoyar o ampliar las nociones que proponen.

En la Ley de Instrucción Pública y en los programas que está plantea se dice que los conocimientos en general deben ir en pro del desarrollo de la industria, se reconoce el dibujo como una herramienta usada para el entendimiento del manejo de las máquinas, para el reconocimiento de su esquema de funcionamiento, sin embargo, como lo menciona Berger (2014) “Un dibujo es un documento autobiográfico que da cuenta del descubrimiento de un

suceso, ya sea visto, recordado o imaginado. Una obra “acabada” es un intento de construir un acontecimiento en sí mismo”, por esto el dibujo se asume en este sentido como una forma de acercarse a la experiencia de la vida, desde el proceso de esquematizar, interpretar, traducir en líneas lo que se ve, lo que se imagina hay una gran influencia de cómo ve el sujeto, que la misma escena puede ser interpretada y dibujada de diferente forma por dos sujetos que la observen al tiempo.

Pero para dar forma a estas nociones es necesario definir qué se entiende por dibujo “El dibujo es, en su sentido más básico, un compendio de líneas que se desplazan por una superficie, sea papel, piedra, tela o cualquier material” (Varela, 2019), de allí que se puede decir que el dibujo es una disciplina versátil, ya que puede usarse desde y para varios medios y la cuál para su desarrollo no necesita de materiales sofisticados.

En (Dondis, 1990, como se citó en Mayorga Contreras & Quitian Bernal, 2016), se mencionan los elementos visuales constitutivos de un dibujo, los cuales son pertinentes para entender cómo se apresta la enseñanza del dibujo, los que a nivel de técnica son esenciales para aprender y poder dibujar cualquier cosa:

El punto, es la unidad mínima de expresión, se pueden crear puntos continuos que dan la sensación de continuidad.

La línea, está compuesta por una sucesión de puntos, visualmente se nota que tiene una direccionalidad, que denota un desplazamiento.

la línea, a causa de su naturaleza, tiene una enorme energía. Nunca es estática; es infatigable y el elemento visual por excelencia del boceto. Siempre que se emplea, la

línea en sí, el instrumento esencial de la previsualización, el medio de presentar en forma palpable, aquello que todavía existe solamente en la imagiNación (Mayorga Contreras & Quitian Bernal, 2016)

Hay unas propiedades que son inherentes a la línea, podemos decir que la describen, brindan más información acerca de la intención de esta por lo que son importantes para entender las posibilidades del acto de dibujar:

El contorno, se forma por líneas, digamos que delimita aquello que se quiere expresar o dar a entender.

Dirección, la dirección en la construcción de las líneas que delimitan un dibujo denota su intención en tanto son líneas que se pierden en el infinito, si son líneas cerradas o quebradas que recogen al elemento.

La textura, esta también puede brindar un indicio de comunicación, una línea con textura vacilante puede darnos a entender una intención sobre algún sentimiento de tristeza, miedo y querer significarlo en el dibujo.

Por otra parte, el tono nos habla de si la línea es gruesa, marcada, oscura, o por el contrario indeleble, clara, está también habla en un dibujo, denota intención, por ejemplo, en el dibujo de una máquina por lo general se usarían líneas gruesas, oscuras, duras muy al contrario de las que se usarían si se está dibujando una flor.

Entendiendo la función de estos elementos en el dibujo se puede comprender aún mejor el valor del dibujo en la educación y como no sólo puede interpretarse como una copia de algo ya

existente, sino que conforme es realizado según la persona que lo realiza puede darse lugar a variadas interpretaciones, tanto del sujeto que lo crea, como de sus relaciones con el mundo.

De acuerdo a como los elementos visuales que se han mencionado dan cuenta de la multiplicidad de posibilidades del dibujo y por lo tanto de poder decir que según la intención de quien lo hace, por qué lo hace y cómo lo hace se pueden derivar varias clasificaciones, que pueden verse reflejadas en lo que se ha estudiado de él a lo largo de la historia, a continuación, se retoma la clasificación que propone (Mossi, 2001, como se citó en Mayorga Contreras & Quitian Bernal, 2016):

Tabla 1.

*Clasificación del Dibujo desde el siglo XV hasta nuestros días*

<b>Clase</b>	<b>Tipología</b>
Dibujo a claroscuro	Valora el aspecto de luz y sombra con técnicas diversas (Dos o más tintas)
Dibujo arquitectónico	Vistas en planta, sección y alzado. Dibujo lineal
Dibujo o croquis	Realizado a mano alzada con indicación de medidas de los elementos que componen una pieza, objeto etc.... (Alzado, planta, cortes o sección, etc.).
Dibujo natural	De un modelo vivo o de elementos de la naturaleza. Del natural en reposo. Del natural en movimiento y dibujo de paisaje.
Dibujo geométrico	Reproduce las proporciones geométricas de un objeto.
Dibujo lineal	Dibujo técnico para representar motivos ornamentales u objetos pertenecientes a la industria. Diseño de geometría elemental, descriptiva y analítica, la perspectiva caballera, isométrica, etc.
Dibujo de anatomía	Dibujo sobre la disposición tamaño, forma y sitio de los miembros externos que componen el cuerpo humano.

Dibujo de estatua y naturaleza muerta	El realizado sobre modelos estáticos y/o de naturaleza muerta, carentes de vida propia. Utilizado por academias y centros de enseñanza por su funcionalidad: 1) dibujo de imágenes gráficas, 2) dibujo de vaciados de yeso, estatuas, 3) dibujo de bodegón o naturaleza muerta.
Dibujo por ordenador	Dibujo de representación gráfica asistido por ordenador con programas preestablecidos o bien realizado por uno mismo. Puede ser científico, artístico o técnico, de imagen fija o de animación.
Dibujo gráfico	Realizado por el artista para representar obras artísticas, monumentos, etc. en perspectiva y establecer la adecuada proporción entre los diferentes planos del cuadro. (Reglas de geometría descriptiva).

*Nota.* Mossi, 2001, como se citó en Mayorga Contreras & Quitian Bernal, 2016

Esto con el fin de establecer los variados tipos de dibujo que pueden realizarse y que demuestra que no sólo se reducen al dibujo técnico, de planos u ornamentos, sino también, como expresión del ser interior del dibujante, de su imaginación, de su entorno, que hacen que el dibujo como disciplina tenga en sí mismo un amplio bagaje para enseñarse en la escuela.

### **La enseñanza del dibujo**

Se identifican entonces dos pautas esenciales a la hora de aprender y enseñar a dibujar, la primera es saber ver, lo cual puede ser desarrollado y pulido a través de la educación de la mirada. La segunda es saber hacer, aquí ha de tenerse en cuenta el desarrollo técnico del dibujo teniendo en cuenta el objetivo del mismo, es decir, si es “representativo, abstracto o simbólico” (Ojeda Pérez & Vázquez Torres, 2014), si tiene un fin estético o no, por ejemplo, si el dibujo es una ilustración, un boceto o un plano, en cuyos casos tienen formas de ejecución diferentes.

### *Dibujar, un modo de ver*

Como lo menciona Berger (2014) “En la enseñanza del dibujo, es un lugar común decir que lo fundamental reside en el proceso específico de mirar” (p. 3). Por esto se hace fundamental entender el papel de la interpretación que se le da a la imagen según los modos de ver que el sujeto tenga interiorizados, una vez está formada la imagen, el cerebro escanea sus componentes y así puede obtener información de la misma, este escaneo permite identificar los puntos que representan mayor interés en la escena, luego se procesa la información obtenida del campo óptico y se separa en variadas características de la secuencia como composición, ubicación, colores y forma, sin embargo, “ver” no sólo es un proceso fisiológico que involucra partes del cuerpo, ya que asociado a este proceso del ver hay que saber reconocer o identificar lo que se está viendo, sin hacerlo existirían una gran cantidad de imágenes sin etiqueta que no permitirían que el ser humano fuera funcional en el contexto del mundo que le rodea, por esto para el ser humano es importante clasificar lo que ve, determinar si eso es algo que le produce placer o no, saber qué función tiene, que colores tiene y a la vez saber que puede hacer con eso que observa, para que le sirva o puede usarlo en su vida.

Detrás del proceso de la mirada hay una serie de constructos o imaginarios que se van desarrollando desde que se nace, estos, son alimentados desde la crianza, con las primeras relaciones familiares y sociales, en la escuela una vez se ingresa también es una fuente de alimento de las experiencias visuales, estas experiencias visuales no se dan de una forma unilateral debe haber un proceso que guíe esta forma de interpretación a través de “modos de ver”.

Si un niño mira una cuchara hay una serie de aprendizajes o memorias de acuerdo a lo que se le ha enseñado que le dicen que esa cuchara sirve para comer, tal como lo dice Gennari (1994) “Se considera que el ojo y la mirada de todo ser humano ven aquello que, fisiológica y culturalmente es capaz de ver” (p. 34).

Los modos de ver se refieren a los distintos parámetros internalizados y usados por el sujeto en la emisión de un juicio, interpretación o toma de decisión respecto a lo que el sujeto contempla a su alrededor.

Cuando el sujeto mira, en un proceso de apreciación e identificación, busca posibilidades, gustos, preferencias, hace elecciones, descarta información, profundiza en otra, con lo que ve el sujeto crea su realidad particular y le da sentido, con base en sus experiencias etiqueta, relaciona y hace suyo lo que observa, es decir, su mundo se crea, transforma, se establece con lo que analiza al mirar (Gennari, 1994).

El resultado derivado de esta interpretación está condicionado por la experiencia personal, histórica y visual que ha cada instante se enriquece y multiplica, por eso como lo menciona Berger (1972) "Nunca miramos sólo una cosa siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continúa actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente" (p. 5).

Los supuestos que se asumen cuando se mira, están atados también al contexto en el que la imagen se desenvuelve y presenta ante los ojos, de esta manera por ejemplo en el arte el tema del desnudo ha sido abordado por muchos artistas en varias épocas, para aquellos que disfrutaban y conocen de arte es un tema cotidiano sin ningún tinte moral, sin embargo, para personas no relacionadas o con creencias diferentes al arte puede resultar escandaloso e inmoral, otro ejemplo

es cuando al estar en una Iglesia ante una figura religiosa lo que se interpreta y el uso que se le da a lo que se ve será muy diferente para un creyente que para un no creyente, lo que se ve está atravesado por las diferentes discursividades que contienen al sujeto como dice Gennari (1994) “En el acto de la visión el hombre se transforma e, incluso en los actos visuales más prudentes y frugales, transforma el mundo” (p. 34).

Los modos de ver, pueden ser poderosamente influenciados a través de la educación en la escuela, la cual al concentrarse en esta tarea puede perfeccionar, nutrir, incidir desde el conocimiento, la escuela interviene en el proceso de constitución del sujeto (niño), a través del poder ejercido en los diferentes escenarios y usos con los que se imparte el conocimiento en la escuela, estos discursos derivados del conocimiento están atravesados por relaciones de poder y por subjetividades que determinarán la forma en la que se integran los sujetos a la sociedad moderna que estaba emergiendo y le otorgaran un lugar en esta.

***Educación de la mirada o de las prácticas de ver: un vehículo para enseñar a dibujar***

Desde la instauración de la segunda Ley orgánica de Instrucción Pública se asumió la tarea de encauzar la ilustración de la mente y la orientación de la voluntad (Cuervo, 1905), labor que iba a emprenderse con la población más joven, la semilla de la república.

Por lo tanto, uno de los objetivos de la Instrucción es la preocupación por implantar el relato científico en el país, persiguiendo uno de los fines de la modernidad planteado desde la Ilustración al desarrollar la racionalidad en el sujeto y la sociedad. Un sujeto racional que



entendiera y se comprometiera con los propósitos de la sociedad industrial (Sossa & Chaparro, 2014).

En este sentido, se propicia que desde la práctica educativa se apresten las nuevas prácticas de ver, que el sujeto observe en su entorno las relaciones de tamaños, formas colores, que realice comparaciones de texturas, que comprenda la composición de las formas, que pueda en la deconstrucción de las figuras encontrar diferentes tipos de líneas y puntos, que se haga consciente del mundo alrededor, de esta forma, el sujeto en la escuela se torna en un intérprete activo de los discursos y formas que allí se encuentran, haciendo parte de sí las distintas experiencias que le ofrece la Praxis pedagógica. (Larrosa, 1995, cómo se citó en Naranjo Ospina, 2019 p. 34).

Las prácticas de ver son guiadas o por decirlo de otra manera construidas y por esto puede decirse que son variadas, para el caso de esta investigación interesan los modos de ver que se construyen en la escuela a través de la formación de la mirada, entendida esta como la acción que se realiza desde la escuela en guiar la interpretación de la imagen y que permitirían además de la instalación del dibujo en el plan de estudios de la escuela de la Instrucción Pública, desarrollar habilidades manuales que servirían para el desempeño en la industria, además del uso y reconocimiento del cuerpo en la labor de dibujar.

Si se toma el ejemplo del niño inscrito en la escuela se hace preciso mencionar que los modos de ver son altamente influenciados por lo que en la escuela se enseña, de allí que podamos hablar que desde la escuela se produce una educación de la mirada.

Como lo menciona Gennari (1994) “La interpretación de la imagen a través de la mirada se ajusta a un sistema de significación extremadamente sofisticado, capaz de destacar y dar sentido al universo textual observado por medio de descripciones simbólicas” (p. 69).

En la Instrucción Pública de inicios del siglo XX se propone el dibujo como una forma de educar la mirada, la educación de la mirada se convierte en un elemento fundamental para alimentar el desarrollo del ser racional que se esperaba en la modernidad. En el empeño de la construcción del sujeto racional, se propone el dibujo, un saber práctico como herramienta para implementar la educación de la mirada y por medio de la cual se conforma cierto tipo de sujeto (Sossa & Chaparro, 2014).

Con la educación de la mirada se aprende a entender cómo están compuestos los objetos y descomponerlos en sus formas más simples, entender cuál es su contorno, al reconocer los elementos con los que están construidas las cosas como el punto y los diferentes tipos de líneas: rectas, curvas, quebradas, paralelas, así como observar cuál es el espacio en el que está inserto aquello que se va a dibujar, también permite hacer relaciones entre formas y espacios, todo este proceso de identificación es de ayuda para emprender la tarea de dibujar.

Enseñar a dibujar es entonces orientar la observación de los alumnos, de su entorno, de algún elemento específico del cual el sujeto que observa se crea una interpretación mental de lo que ve para después ser trasladada esta interpretación en un esquema que debe ser definido y reconocible y que está compuesto de líneas y puntos (Varela, 2019), incluso si el dibujo no es una copia de algo de la realidad, sino un proceso de la imagiNación se requiere una referencia algo que haya sido visto y esté en la memoria para que sea trasladado a un soporte.

### *Saber hacer*

Se propone la observación como el primer escaño en el proceso de enseñanza del dibujo, una vez está o se crea una imagen mental de lo que se quiere representar, imagen que se crea mediante el análisis, relacionamiento de las formas, en la extracción y si se quiere acomodación de lo que se quiere dibujar en las figuras geométricas conocidas sean estas planas o tridimensionales.

Una vez esta imagen mental se forma, se puede emprender la tarea de dibujar. Como se mencionaba teniendo en cuenta el tipo de dibujo que va a enseñarse las estrategias de ejecución serán diferentes, por ejemplo, si es un dibujo representativo probablemente lo que se desea lograr es similitud con el objeto o imagen a representar, en este caso al enseñar a representar una imagen u objeto de la realidad se recurrirá primero a realizar una observación detallada para poder replicar los contornos, así mismo, observar los espacios vacíos o negativos presentes en la escena u objeto que permitirán hacer referencias y así al momento de continuar el dibujo poder replicar tamaños, diagonales, la escala de los objetos, así se conseguirá en primer instancia un esquema sobre el cual se volverá para que en última instancia se pueda concentrar el dibujante en los detalles del dibujo. (Edwards, 1984, como se citó en Mayorga Contreras & Quitian Bernal, 2016).

Por otro lado, al enseñar sobre dibujo abstracto no se tendrán en cuenta este tipo de directrices ya que su desarrollo parte más de la imagiNación y la creatividad al igual que en el dibujo simbólico, como lo menciona Berger (2014)

Es el acto mismo de dibujar lo que fuerza al artista a mirar el objeto que tiene delante, a diseccionarlo y volverlo a unir en su imagiNación, o, si dibuja de memoria, lo

que lo fuerza a ahondar en ella, hasta encontrar el contenido de su propio almacén de observaciones pasadas (p. 3)

Para este trabajo la enseñanza del dibujo no se plantea solamente con fines técnicos, interesa también como interviene la subjetivación de quien crea y el resultado del mismo. Más allá de la concepción de utilidad de la enseñanza del dibujo, su marcada interdisciplinariedad, de la concepción de ser la representación de algo, el acto de dibujar también tiene algo de lo que se “experimenta subjetivamente” (Varela, 2019), porque cuando se dibuja se está planteando una visión del mundo.

“La enseñanza del dibujo revela al ser humano en su capacidad de dotar de sentido su mundo y construir su morada” (Yory, 2007, como se citó en Varela, 2019).

En el planteamiento de la educación de la mirada para la enseñanza del dibujo no se plantea esta solamente con el fin de ejecutar un dibujo, sino que posibilitará, entrenará a los sujetos para darle una interpretación a su mundo, que sí, se espera ver reflejada en un dibujo, pero que también le enseñará las herramientas para actuar y decidir en el entorno que ve (Varela, 2019).

## **Propuesta Metodológica**

### **Nociones teóricas**

#### **El análisis del discurso**

La circulación del saber, se da a través de discursos. El discurso se entiende entonces como el conjunto de enunciados que surgen de diferentes lugares y temporalidades, que son analizados y de los cuales resulta la conformación de un discurso.

Los discursos no se caracterizan sólo por el uso del lenguaje, sino que también sacan a relucir los comportamientos de los sujetos, así estos contienen y actúan especialmente en el contexto de donde son pronunciados aunque también circulan sin necesidad de ser pronunciados por los sujetos.

La unidad mínima del discurso son los enunciados, de esta forma el discurso es una conformación amplia de enunciados, que existen desde y para el conocimiento de un saber, son además resultado de la historia y en ciertos momentos se aceptan como formas de decir verdad (Urrea et al., 2013).

Foucault (1979) como se menciona en Castro (2004), alude a tres formas en las que se analizarán los enunciados derivados de los discursos: uno es desde el sujeto que habla, otro el ámbito institucional en el cual habla el discurso y por último la posición del sujeto que habla.

Los discursos al ser desagregados y analizados desde sus enunciados se convierten en objeto de estudio de la arqueología.

## **El análisis arqueo genealógico**

Esta investigación se realizó desde un enfoque arqueo genealógico, el cual permitió hacer un análisis del discurso presente en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña.

La arqueo genealogía desarticula un discurso para ver cómo funcionan y se articulan sus enunciados, cuáles son sus formaciones discursivas, permite, además, hacer historia de él y dispersarlo entre la multiplicidad de discursos que circulan en el mundo social para rastrear cómo se cruzan y complementan para formar un discurso específico. Pretende además develar bajo qué condiciones emergieron, si hay un régimen de verdad internalizado e institucionalizado en el cual funcionan teniendo en cuenta que para los diferentes grupos sociales se aceptan y se recrean los discursos que son derivados de su propia forma de vida.

El análisis arqueo-genealógico es una reflexión histórica sobre las posibilidades y formas de existencia de los discursos que permiten a los sujetos ser, no ser y que a la vez excluyen e invisibilizan formas otras de existencia. Si bien es una reflexión histórica, permite trazar proyecciones sobre las tendencias discursivas y ampliar la percepción al visibilizar aquellos aspectos que no entran en la historia oficial. (Buitrago, 2015)

Por esto desde este enfoque arqueo-genealógico se buscó por un lado desde la arqueología indagar sobre la memoria existente en las prácticas de enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública, por otro lado, con la genealogía entender como estas memorias fueron apropiadas y legitimadas. (Sossa & Chaparro, 2014).

La arqueología y la genealogía se unen para indagar en un archivo físico de documentos y así sondear qué enunciados se encuentran en este, que relaciones alcanzan y cómo se

convierten en el producto de un tema investigado. De ahí que se acuda al archivo físico donde se da cuenta de las prácticas discursivas y de los lugares donde estos circulan como lo menciona Castro (2004)

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (p. 142)

La arqueología se ajustó en la investigación en tanto desde la arqueología se identificaron los hechos históricos inscritos en los discursos de la época en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña y que configuraron el dibujo como perteneciente al sistema Instruccionista y sus implicaciones. La genealogía posibilitó el acercamiento a los discursos de poder que se generaron desde la enseñanza del dibujo y que pudieron ayudar en la producción de subjetividades.

### **El corpus o archivo**

Al encontrar las evidencias discursivas se conforma el archivo histórico. El archivo es el sistema de las condiciones históricas de posibilidad de los enunciados (Castro, 2004), es decir, en el archivo se recogen los discursos difundidos.

La arqueología emplea documentos verbales y no verbales como unidad de análisis; pues en las prácticas discursivas aparecen “sistemas que instauran los enunciados como acontecimientos (...) y cosas (comportando su posibilidad y su campo de utilización). Son todos esos sistemas de enunciados (acontecimientos por una parte y

cosas por otra) los que propongo llamar archivo (Foucault, 1979, pp. 218-219 como se citó en Castro, 2004)

En Castro (2004) se retoma a Foucault el cual propone una forma de abordar el archivo, una en la que es posible diseccionar y entender sus estructuras: Primero, los límites de lo que se puede hablar, qué se ha convertido en discurso, de qué tipo de discursividad está inscrito ese discurso. Segundo, los límites y la forma en la que los enunciados y discursos se convierten en memoria y los medios por los cuales esto ocurre como por ejemplo el voz a voz, el saber, la educación etc. Tercero, los límites de lo que en el discurso se conozca como correcto, cuestionable o incorrecto, cuales prácticas discursivas reconoce como inherentes o singulares. Cuarto los límites y la forma en la que resurgen enunciados de épocas y culturas anteriores y si estos cambian, se alteran en unos nuevos. Por último, los límites de cómo se apropia el discurso y a su vez al autor de este, para cual parte de la población es posible acceder a los enunciados apropiarse de ellos y desarrollarlos (p. 36).

Teniendo en cuenta esta propuesta de manejo del archivo, en La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, se esperó entender qué tipos de discursos acompañaron a La Revista, los límites entre la Instrucción Pública y la educación, analizar cuáles de estos fueron dados e impresos de la memoria histórica del país, conocer cuál fue la aceptación del discurso por todos aquellos que intervinieron en la labor Instruccionista, reconocer además los discursos pasados y que aún hagan eco en la Instrucción Pública que deseó renovarse con la nueva Ley y en sí acercarse al discurso de la época en cuanto al sujeto que estaba educándose y cuál fue el discurso presente sobre la enseñanza del dibujo y que perduró durante la vigencia de la Ley y su forma de enseñanza.



## **El documento**

El documento es la unidad de análisis en el enfoque arqueológico, desde este se generan la observación y desagregación de los enunciados que conforman los discursos.

Esta investigación se centró en los tipos de documentos históricos. La noción de documento histórico “no es comprendida como un simple instrumento que contiene memorias del pasado, sino como una construcción teórica que revelará un complejo sistema de enunciados” (Laranjeira, 2010, como se citó en Buitrago, 2015)

Como se ha planteado, los enunciados recogidos en los discursos, requieren como lo menciona Urrea et al., (2013) de una variedad oral o escrita en forma de texto que les permita circular, si es un texto producto de un debate, de un panel, si es el artículo de una revista, si es un texto narrativo, argumentativo, en prosa y además también ha de tenerse en cuenta el tipo de audiencia al que se dirige y el que tiene acceso a éste, esto permite entre otras cosas, el estudio cuidadoso y organizado del texto o documento, que a su vez ayudará a comprender cómo los discursos dispuestos en el texto son apropiados a la realidad y mantenidos en ella y cómo estos se convierten en productores de formas de ser y de saber. Los discursos, de este modo, son captados y promulgados en una variedad de textos.

## **Documento de análisis**

La Instrucción Pública a inicios del siglo XX como proceso que esperaba fortalecerse en el país hizo gala desde sus inicios de varios saberes y grados en los que se inscribieron los alumnos y en sí todo el andamiaje del sistema de Instrucción.

En la búsqueda de identificar y estudiar si la enseñanza del dibujo pudo ser una forma en la que se produjeron subjetividades se estableció en la investigación uno de los documentos escritos y de gran circulación durante este periodo y que fue creado con el fin de abordar diferentes temas sobre la Instrucción Pública y que además se configuró de especial interés en la primera etapa de prelectura de registros al corresponder con los objetivos planteados inicialmente en este trabajo: La Revista de Instrucción Pública Antioqueña.

### ***La Revista de Instrucción Pública Antioqueña***

Fue una revista gubernamental que tenía como temática la Instrucción Pública, se regía bajo las directrices de la segunda Ley de Instrucción Pública y buscaba ser el canal por el que los maestros y directores conocieran las normas dadas desde la dirección departamental y central en Bogotá al ser la portavoz de Decretos, reglamentaciones y anuncios, también era la encargada de dar a conocer los trabajos de intelectuales que contribuyeran con sus ideas educativas en la labor Instruccionista, ser además, un órgano de control y arbitramento de la labor de los maestros, directores y del funcionamiento de las escuelas ya que se publicaban informes de los inspectores en cuanto a locaciones, comportamiento de los maestros y alumnos e informes pecuniarios en cuanto a gastos y presupuestos y todo lo tendiente al refuerzo de la preparación de los alumnos para el trabajo, para lograr este objetivo La Revista se entregaba a los maestros y directores de escuelas y a colegios públicos y privados.

La Revista fue establecida por el Decreto 528 del 4 de marzo de 1905 por el gobernador encargado Germán Berrio, Decreto en el que también se establece un órgano de Instrucción Pública del departamento, la primera edición se realizó en abril de 1905 y a partir de allí se publicaría mensualmente hasta el año 1925.

En esta primera edición se transcribió el discurso de apertura del entonces Ministro de Instrucción Pública Carlos Cuervo Márquez, discurso que reza:

He fundado esta Revista con el único objeto de que ayude al adelanto de nuestra educación pública; para que a la vez que sirva de órgano de la Secretaría y como vocero de todos los actos del Gobierno Departamental en el Ramo, actos que el público tiene el derecho de conocer, sea también a manera de heraldo de cualquier progreso realizado, para conservarlo y aumentarlo en extensión e intensidad, lo mismo que de todos nuestros defectos y caídas, a fin de evitar éstas y corregir las otras... (Cuervo, 1905)

La Revista de Instrucción Pública no ha sido muy estudiada a pesar de que esta fue un referente del sistema Instruccionista y fue producida en varios departamentos, hubo además una Nacional y en países como México, Bolivia, Brasil y España.

## **Momentos**

El análisis se realizó en diferentes momentos los cuales fueron: el análisis textual, y el análisis crítico, en el cual se definieron a su vez las categorías de análisis. Se ampliará a continuación a qué corresponde cada uno de estos momentos.

### **Análisis textual**

Se tomó La Revista de Instrucción Pública Antioqueña y se realizó inicialmente un análisis textual, es decir, análisis en cuanto al contenido del texto en tanto este se ajusta a los objetivos de la investigación y se organiza en las categorías de enseñanza del dibujo y subjetivación desde allí se establecen los siguientes pasos a seguir:

a. Identificación y recolección de los documentos que conforman el archivo. Se identifica que La Revista de Instrucción Pública Antioqueña fue publicada entre 1905 a 1925 y en total contó con 70 números, se realizó la prelectura de 63 números de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, estos son los que están disponibles en la Biblioteca Carlos Gaviria Diaz de la Universidad de Antioquia y de estos se utilizaron para la investigación 47 los cuales aportaron información relevante para esta investigación.

b. Se comenzó la lectura por los primeros volúmenes y se avanzó durante el recorrido y duración de La Revista. Se realizó entonces una prelectura de cada volumen disponible para así organizar y tematizar el archivo de acuerdo a las categorías de análisis ya mencionadas.

c. Una vez recopilada la información se comenzó con la sistematización de los documentos, en esta, se organizaron los discursos y enunciados que representaron interés para la investigación, se utilizó el software Atlas.Ti, para organizar el archivo con los hallazgos, en este se crearon códigos con los que se identificaron las categorías y subcategorías.

d. Se integraron cada una de las categorías en los códigos creados en el Atlas. Ti, se construyó un solo entramado por cada una, en este paso cada discurso y enunciado tomó su lugar en cada categoría y subcategoría definida. Una vez concluida esta etapa se continuó con la tematización de los registros lo que permitió encontrar puntos comunes dentro del mismo archivo. En esta prelectura se leyeron los volúmenes disponibles de La Revista se identificaron informes de inspectores y maestros, circulares del Ministro de Instrucción Pública, ensayos, Leyes y a través de estos se procuró en este paso que cada subcategoría se enriqueciera con los diferentes tipos de discursos presentes en La Revista.

## **Análisis crítico con el enfoque arqueo genealógico**

Posteriormente y una vez realizada la tematización del archivo en las categorías, se procedió con la lectura crítica, esta lectura se realizó teniendo en cuenta la arqueología; a través de ella se planteó el análisis, este enfoque partió desde los análisis de los discursos encontrados en La Revista, no ya de conceptos, ni teorías previas sobre la educación, se hizo uso del discurso con el fin de reconstruirlo y observar cómo esas relaciones de saber y de poder conformaron unas subjetividades.

Para esta investigación la arqueología permitió entonces por un lado situar los discursos y enunciados en la época en la que se emitieron (siglo XX), lo escrito, lo divulgado en La Revista, fue la voz de muchos representantes de la Instrucción Pública en ese momento, instituciones, pedagogos, inspectores, entonces con la arqueología se aportó un primer panorama de estos, fue posible agrupar los discursos dispersos en La Revista referentes al sujeto de la Instrucción en sus diferentes grados y que fueron planteados por diferentes intelectuales y también los enunciados respecto a la enseñanza del dibujo.

La genealogía por su parte analizó cómo estos discursos y enunciados permitió la conformación de ciertos saberes y tipos de sujeto y, además, como propició la aparición de relaciones de poder en la escuela de la Instrucción Pública y cuáles fueron estas.

Por último, con la categorización obtenida en el cruce de la información, se consiguieron una serie de documentos que fueron tematizados.

## **Categorías de análisis (subjectividad, enseñanza del dibujo)**

De acuerdo al enfoque arqueológico, una vez establecido el archivo y dentro de los enunciados que propuso La Revista se fijaron dos categorías de análisis:

**Subjectividad:** esta categoría giró en torno a aquellos enunciados propuestos que privilegiaban la idea de una versión particular del sujeto y una interpretación particular de la época. En esta categoría de análisis se buscaron las formas en las que el sujeto se relacionó consigo mismo, con el saber, el trabajo, la moral, la cultura y el dispositivo escolar. Desde esta categoría y en la tematización del archivo se dividió también en unas subcategorías para facilitar el análisis de resultados por esto las subcategorías fueron:

*El Sujeto y las Prácticas de Poder.* Aquí se ubicaron los enunciados que reflejaron las relaciones de poder no mediadas por la enseñanza pero que aparecieron en La Revista.

*La Mente como Productora.* Se muestran aquí los discursos en los que por medio de la Instrucción Pública se hizo un ejercicio de poder sobre los sujetos de la enseñanza.

**Enseñanza del Dibujo:** aquí interesaron aquellos enunciados sobre la enseñanza del dibujo que en su funcionamiento mencionan esta disciplina escolar como partícipe en los discursos que tuvieron que ver con el progreso de la Nación, como parte del sistema de Instrucción, discursos en los que se mencionó la didáctica del dibujo, su importancia en el plan de estudios de la Instrucción Pública, en cómo su enseñanza se relacionó con la forma de producción de cierto tipo de sujeto.

*Instituciones y subjectividad en la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública.* Para esta subcategoría interesaron los enunciados donde se exponía directamente cuáles eran

contenidos que se enseñaban del dibujo y en cuales grados de Instrucción, esto con el fin de situar la posición del dibujo en la Instrucción Pública.

*La Interdisciplinariedad del Dibujo: el sujeto y la formación de las facultades.* Se buscaron discursos donde el dibujo era considerado como un saber útil y que se mezclaron con otras disciplinas u oficios.

*Modos de subjetivación en la enseñanza del dibujo: la formación de los sentidos.* Interesaron aquí aquellos enunciados que pertenecían a la enseñanza del dibujo y que se identificaron como productores de subjetividades.

En la prelectura realizada en los diferentes números de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña como lo menciona Michel Foucault en Historia de la Sexualidad, tomo II, se identificaron dos tipos de discursos, uno de ellos son los discursos prescriptivos: aquellos que dicen que es lo que hay que hacer, es decir, los que buscan establecer formas de comportamiento; y los discursos teóricos entendidos como aquellos que pretenden producir un tipo de saber (Barragán Castrillón, 2017).

Así mismo, en La Revista se pudieron delimitar los siguientes tipos de artículos o documentos:

Informes: estos eran realizados por inspectores, directores y en raras ocasiones por profesores y tenían la función de informar los pormenores de alguna de las escuelas o colegios específicamente. Hicieron parte de los discursos prescriptivos.

Circulares: generalmente escritas por el Ministro, las cuales exponían nuevas directrices o formas de percibir la Instrucción por parte de él. En estas se aportaban normas de cómo debía ser

el orden de las clases, que horarios que se debía tener en cuenta en el comportamiento de los estudiantes y profesores. Discursos prescriptivos.

Ensayos: estos los escribían pedagogos e intelectuales de la época, eran acercamientos filosóficos respecto a la Instrucción Pública. También, se transcribían extractos de publicaciones de otros medios y partes del mundo. Discursos teóricos.

Decretos: por medio de la publicación de estos se informaba cuáles eran los nuevos mandatos que se impartían desde el Ministerio de Instrucción Pública o se publicaban Decretos ya conocidos con el fin de generar recordación y para que las personas que no tenían acceso a La Revista desde sus primeros números pudieran enterarse de estos. Discursos prescriptivos.

Transcripción de conferencias: se publicaban conferencias que se realizaban en congresos, en reuniones en diferentes escuelas o colegios, eran transcripciones de políticos asociados a la Instrucción y también de pedagogos. Discursos teóricos.

### **Análisis de resultados**

Para el siguiente análisis, se realizó la prelectura de 63 números de La Revista de Instrucción Pública Antioqueña, estos están disponibles en la Biblioteca Carlos Gaviria Díaz de la Universidad de Antioquia, prelectura desde la cual se identificaron dos categorías de análisis: la subjetivación que se dividió también en las subcategorías del sujeto y las prácticas de poder y la mente como productora.

La segunda categoría que corresponde es la Enseñanza del Dibujo, la cual a su vez se dividió en Instituciones y subjetividad en la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública, la



interdisciplinariedad del dibujo: el sujeto y la formación de las facultades y Modos de subjetivación en la enseñanza del dibujo: la formación de los sentidos.

Posterior a esta prelectura e identificación, por medio del software Atlas. Ti. Se crearon unos códigos de acuerdo a las categorías, de las cuales surgieron informes que permitieron de una manera más eficiente hacer la tematización del archivo y la lectura crítica de los mismos.

En esta tematización si bien como lo propone la arqueología genealógica, con la organización del archivo se encontraron puntos comunes en varias de las subcategorías; como por ejemplo Instituciones y subjetividad en la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública y la interdisciplinariedad del dibujo en tanto se presentó este como un saber útil, es importante para esta investigación analizarlos por separado en tanto en el programa además de su utilidad pudieron encontrarse elementos y principios estéticos que posibilitaron entender en mayor dimensión el papel del dibujo. Para empezar, se señalará lo identificado alrededor de la subjetivación:

## **Subjetivación**

### **El sujeto y las prácticas de poder**

El sujeto es constantemente oprimido, cohesionado y sujetado desde diferentes relaciones de poder que se ejercen sobre él, a partir de la Instrucción Pública y la Segunda Ley Orgánica de Instrucción puede decirse que se crea toda una estructura que va a cuestionar al sujeto, desde los discursos enunciados en La Revista, se buscó encontrar aquellos que sin ser un ejercicio de poder desde el conocimiento si optaron a través de lo que decían generar condicionamientos e incidir en el sujeto (Yonda et al., 2015).

En La Revista los derechos y deberes se presentaron, se enseñaron a través de la educación, estos que fueron establecidos por políticas estatales y dictaron el tipo de sujeto que todo ciudadano debía esperar ser, desde la Instrucción se impulsó la idea de que la educación era el medio por el cual los esfuerzos del Estado y de la Religión podían conseguirse, además, que todo podía moldearse atendiendo a lo que en la escuela se dijera, acciones como el caminar bien, con “elegancia”, el control del cuerpo, tomar las herramientas para la labor etc. (Robledo, 1906). Por esto como se menciona en La Revista la educación debía iniciarse desde que el niño nacía, las mujeres embarazadas debían cuidarse en su alimentación, en sus movimientos para no poner en peligro la salud de los bebés, estos debían tener sus necesidades de alimentación, aseo y confort cubiertas, al igual que debían ponerse reglas y límites durante su crecimiento, reglas que fueran moldeando al niño en crecimiento en un sujeto competente para la sociedad.

Gracias a estos planteamientos desde la concepción que se tenía de los derechos y deberes, se muestra que el ejercicio en regla de estos además de proporcionar ciertas garantías para el que los sigue, propiciarían en él que se fuera tornando en un sujeto con carácter, en control de sí mismo, un sujeto ideal. “El conocimiento perfecto del derecho y del deber, y el justo ejercicio de nuestras acciones y voliciones dentro de lo lícito, es lo que constituye el dominio de la voluntad, y, en una palabra, el carácter” (Robledo, 1906), es así como el “hacer el bien” como el sentido de la vida, se tornó en uno de los deberes que se imponían al sujeto, lo que quiere decir es que desde todos los actos que se emprendieran debía procurarse seguir las reglas, ser un hombre bueno, aquel que era seguidor de las enseñanzas de Jesús la Religión Católica como precursora de la creación de ese hombre bueno (Robledo, 1906).

De esta manera se plantea que ese hombre bueno, por serlo merece ser feliz y así el trabajo es el camino para lograr la felicidad (Robledo, 1906), se buscó instaurar esa idea de que

hay que trabajar mucho, que ese es el medio por el cual se obtendrá la felicidad, la felicidad es el fin que hay que perseguir, esto demuestra a su vez dos cosas; una que esto va en consonancia con lo que el Estado estaba buscando que era el desarrollo de la industria, el desarrollo económico y esto se conseguía motivando a la gente a trabajar a que ingresaran en las industrias a perseguir ese sueño de la felicidad, lo segundo impulsar la idea de que hay que encontrar la felicidad a toda costa y pretender que hay que alcanzarla para lo cual cualquiera se abocaría en esa tarea, es entonces cuando se propone el trabajo como un deber, para con el Estado, consigo mismo y para con su familia. Por esto se instaba a los padres a que permitieran que sus hijos se desarrollaran y se establecieran en una profesión manual que más adelante les permitiera suplir sus necesidades y aportar a la economía del país.

La educación y la promoción que hicieran los maestros de los ideales propuestos eran el medio por el cual la población además de atender el llamado a conocer y ejercer los derechos y deberes y de buscar la felicidad también enardecería a los alumnos con el sentimiento de patria y procurarían engrandecerla y dignificarla, (Duque, 1910) se les llamó a los maestros jardineros de almas, por la labor de ir conduciendo a sus alumnos, de sembrar en ellos estos sentimientos patrios, por esto es evidente cómo desde la educación se trató de estar en consonancia con los fines patrios, con la regeneración, ya que esto servía para ejercer desde estos valores el control social que se necesitaba para lograr los objetivos estatales propuestos, para lograr el objetivo de que los ideales y sentimientos patrios ardieran en el corazón de los ciudadanos y por supuesto esto se tradujera en sujetos aptos físicamente para el jornal, fortaleza no solo de cuerpo sino de espíritu, fortaleza que se lograba estando libre de vicios y siendo un sujeto instruido (Duque, 1910).

Se propone así la importancia del cuerpo físico, el sujeto ideal es además de ese que se instruye ese que cuida y fortalece su cuerpo ya que estar saludable permitía cumplir su labor en el trabajo, la educación permitía por medio de ciertos actos ennoblecer y acrecentar la vida, llevar una alimentación adecuada que vaya en paralelo con el cuidado de la salud, que podía fortalecerse en la Instrucción con las escuelas limpias, eliminando los castigos físicos, cuestiones que en su conjunto permitieron el desarrollo del sujeto noble que se buscaba (“Higiene En Las Escuelas,” 1914). Puede decirse así que hay acciones tangibles, actos humanos que se han convertido en cotidianos pero que han moldeado y etiquetado al sujeto, un ejemplo de estos es algo tan simple como el aseo diario.

En esta propuesta de mente sana en cuerpo sano, se introdujeron las prácticas de higiene como otra forma de construcción de sujeto (“Higiene En Las Escuelas,” 1914), ya que permitían tener un cuerpo sano y fuerte que como ya se mencionaba sirviera para la industria, y que podía llegar a denotar también posiciones sociales y oportunidades, la higiene se convirtió en otra forma de constituirse en sujeto, ya que, si se mantenía este régimen de higiene, podría decirse: este es un ciudadano, aquel que sigue las enseñanzas y dictámenes propuestos. Se establece que las prácticas de higiene permitían al sujeto crecer en su grandeza y aportar a la grandeza Nacional, además, del planteamiento de tener un cuerpo sano para ser parte del progreso y ayuda del país se planteó el ahorro como otra forma de educar a los niños, ya que se instaba no sólo a acumular dinero, sino a convertir al ahorro en una forma de vida, el sujeto austero, preparado para los imprevistos, sagaz, emprendedor si se quiere, un sujeto económico, el sujeto, ciudadano que con su ahorro hacía parte de la economía del país (Ferrero, 1915). La visión del ahorro trascendería a todas las capas sociales del país ya que por medio del ahorro se mejorarían las condiciones económicas de la Nación.

No es menester mayor esfuerzo intelectual para comprender que del bienestar económico de los particulares ha de resultar la holgura del tesoro público, el cual, en esas condiciones, puede aplicarse a las obras de aliento y verdadera importancia Nacional o departamental, como son los ferrocarriles, carreteras, canalización de ríos, edificios públicos fomento de la Instrucción en todos sus grados, etc. (Ferrero, 1915 p.546)

Se propone la labor del maestro como aquel que debía combinar los conocimientos específicos y teóricos con aquellos que servían para configurar la voluntad de los alumnos

es menester que se atienda con mayor cuidado al otro aspecto de la educación: que su escuela no se ciña a comunicar conocimientos, y los maestros se acuerden que han de ser educadores de las voluntades; con tanta mayor razón, cuanto más han perdido, en nuestros días, su influencia educadora, la familia y las instituciones religiosas (Ruiz, 1915)

Con las transformaciones de las dinámicas sociales es modificaron también las mentes de los sujetos, el cambio de vida de la agricultura al de la industria en las zonas urbanas o urbanizadas, la vida en la ciudad era muy diferente de la del entorno rural, la escuela, la Instrucción reforzó entonces la apuesta por acceder al manejo de la mente de los alumnos, lo cual llevó a proponer también la educación del carácter y la voluntad de los sujetos, en la que el fin de la educación fuera encontrar la libertad moral y esto se lograba como lo menciona La Revista “El camino que conduce a ese término, consiste en guiar por grados, desde la sujeción a una autoridad externa, a la sujeción a la interna Ley de la moralidad” (Ruiz, 1915).

Subvertir la irracionalidad o salvajismo del sujeto a través de la educación, se buscaba la regeneración a través de la educación. “La libertad no puede ser el principio sino el término de la

educación. El principio es menester buscarlo en la obediencia, si ya no ha de convertirse el niño en un loco desenfrenado” (Ruiz, 1915), el sujeto de ese tiempo, especialmente los niños eran considerados seres salvajes, impredecibles, que requerían de la educación y conducción de sus mentes para convertirse en seres racionales y funcionales en Antioquia. La disciplina que era necesaria para la corrección del carácter, debía ser usada con mayor perseverancia ya que se asumía que en esa concepción del sujeto degenerado, irracional y salvaje era la única forma de corregir al sujeto de encaminarlo por el camino correcto que estaba establecido.

Finalmente, la forma en la que se entendía la constitución del sujeto giró en torno inicialmente en asegurarse que el sujeto comprendiera que tiene unos derechos y deberes, estos eran derechos y deberes en cuanto al entorno familiar, social, laboral, político y económico. Así, para cada uno de estos entornos se desarrollaron unas formas de ser sujeto, formas acordes a los derechos y deberes a los que había lugar. Con la llegada de la idea de ser sujeto de derechos y deberes vino dada la idea propuesta por la Religión De “hacer el bien”, es importante comprender que ese hacer el bien estaba ligado no sólo en ser catalogado como buena persona, se diría que era más bien una premisa de control social, “hacer el bien” era un comportamiento canalizado hacia el otro y hacia sí mismo, entendiéndose como un buen sujeto cuando el bien se realizaba acercándose así al ideal cristiano. Hacer el bien también para sí mismo como un deber de actuar en su beneficio encontrando felicidad a través del trabajo. Cada vez se identificaban por parte del Estado nuevas formas en las que se constituía un “buen hombre”, por esto se establecía el aspecto físico como una forma también de control social, así se fueron configurando directrices a nivel económico con lo planteado en el ahorro por ejemplo donde se fueron marcando las pautas que se crearon para la conformación del sujeto de la República colombiana.

## **La Mente como Productora**

La objetivación por medio de la enseñanza; aquella que pretende moldear a un tipo de sujeto que se va conformando alrededor del conocimiento que recibe este que lo transforma, lo objetiva a través de saberes económicos, sociales, políticos, morales y religiosos y también desde las prácticas divisorias cuando el sujeto es dividido en sí mismo o dividido respecto a otros: el loco del cuerdo, el enfermo del sano, el criminal del bueno etc (Catoggio, 2007).

“Lo esencial es formar hombres de acción, enérgicos y valerosos en la lucha por la vida, prontos a defender su libertad y sus derechos” (Montoya y Flórez, 1906). A esta tarea estaban abocados los esfuerzos de la Instrucción y en este sentido el dibujo no era ajeno a ellos, la Instrucción debía formar un hombre dueño de sí, ante todo un sujeto funcional, con el ímpetu y la fuerza suficiente para hacerse cargo de su vida, es decir, un sujeto alfabetizado y que por ende pudiera tener un empleo que le permitiera sustentar sus necesidades, el dibujo permitía desarrollar habilidades necesarias para desempeñarse en ciertas funciones fabriles, con el manejo y entendimiento de máquinas, dibujos para encargos etc. , un sujeto que con su mente racional le sea posible hacer frente a las situaciones de la vida, la educación de la mirada propuesta desde la enseñanza del dibujo jugaba un papel importante en el desarrollo de la mente racional pues cuando se aprendía a estar en contacto con el entorno, reconocerlo, desmenuzarlo, y así entenderlo y dibujarlo, se ayudaba en esta tarea de entender como desempeñarse en la vida, un sujeto conocedor y en ejercicio de sus derechos y deberes, un sujeto político, y que en el conocimiento y ejercicio de estos encontrara a su vez una forma propia de vivir su vida, una que pudiera desarrollar y en la que pudiera adherirse a lo planteado en la enseñanza moral y cívica, en la enseñanza del dibujo había un interés en la conformación de un sujeto al servicio de los intereses de la Nación, un sujeto útil, que produjera y fuera consumidor y así impulsara la

economía, un sujeto que impulsara el desarrollo del discurso moderno en el país, el discurso de la racionalidad, del desarrollo de los sentidos.

Como puede verse se hacía hincapié en que la educación moral era esencial en la Instrucción Pública, porque así se cumplían las directrices Católicas, como que el maestro debía ser ejemplo para los alumnos con su actuar, su aspecto y que debía aprovechar cualquier estancia en la escuela para reforzar esto. “La lección espontánea que se desprende ya de una lectura, ya del espectáculo de la naturaleza, de un rasgo de historia o de un apólogo” (“Educación Moral,” 1905)

En un artículo del Pennsylvania School Journal (1905) se menciona que el progreso de la Nación se dio por medio de las escuelas desde la implementación de la educación, “de la esmerada y bien atendida educación de la juventud brotan la ciencia, el arte, la riqueza, la fuerza, el bienestar, y cuánto se está más grande en concepto de hombres”. En este se hablaba del tipo de sujeto que desde la educación se podía esperar, un sujeto en control y equilibrio de sus fuerzas dotado de voluntad para trabajar e inteligencia para hacerlo.

Se sugiere, además, una Instrucción que mirara al pasado para no repetirlo, una historia en la que no se exaltaran héroes, más bien que se dedicara a cultivar al pueblo que en últimas era siempre el protagonista de la historia, que se valorarán los países por la calidad que se entendía según ellos como la del hombre, por eso se hablaba de la educación social, todas estas Instrucciones se esmeraban por inculcar un tipo de sujeto que ya se había venido planteando. Inclinationes que eran replicadas en las materias que se dictaban para que sí se cumplieran los objetivos de la Nación y de la Iglesia. En todo este tema de la educación y su importancia en la conformación del sujeto, se hizo primordial el tema de la higiene y como esta se convirtió en un



referente que determinó el status valor y futuro del sujeto: niños sumisos y obedientes, la higiene como una acción moralizante, incluyente o excluyente de la noción de urbanidad o ciudadano y todo esto salía desde la escuela donde se implementaba con cartillas a los alumnos y desde La Revista el discurso se dispersaba entre los maestros y directivos.

Aunque, también se evidenció que, a pesar de los esfuerzos por llevar a cabo la conformación de este sujeto en la escuela, había preocupación por las dificultades acaecidas debido a que se acumulaban una cantidad de conocimientos que no iban en consonancia con la intención de formar hombres honrados y amantes de la patria, para lo cual se reiteraba la importancia de la formación del carácter (“Escuelas Normales,” 1905), esto se convirtió en uno de los pilares fundamentales en la Instrucción. De ahí que surgiera el interrogante entre la conformación de un sujeto instruido desde la acumulación de saberes, con conocimiento en ciencias, matemáticas, historia etc. Y el sujeto educado, aquel que mantenía en control su carácter y sus emociones, que era racional y sabía comportarse según la ocasión como puede verse a continuación

Se ha creído que educar un niño es atiborrarlo de conocimientos más o menos científicos, ordenados y metódicos de tal manera que se convierta en una verdadera enciclopedia ambulante, descuidando la formación de su carácter, el cultivo de sus sentimientos, el temple de su alma, para que sea señora y dueña de sus pasiones y apetitos, y no se deje dominar por ellos, que es lo esencial para adquirir la verdadera felicidad de la vida (Robledo, 1915)

De esto se entiende entonces la importancia para la época de conducir al alumno como un todo, desde los conocimientos hasta su forma de ser, que el alumno adoptará una ética de su

existencia, cuestiones que hicieron que en la Instrucción Pública se insistiera en la labor de los maestros en el sentido de aportar conocimientos y a la vez que por medio del ejemplo incidieran en la construcción del carácter de los alumnos, este era el sujeto de la Instrucción que se esperaba para la época. Un sujeto que estando en dominio de sí, siempre pudiera actuar de la forma correcta, que en el uso de los conocimientos teóricos aprendidos estuviera en capacidad de desarrollarse en un empleo y que con su carácter definido y sus emociones en control le fuera posible usar estos conocimientos para vivir en sociedad, como un ciudadano de la República.

En relación con la educación del carácter el niño necesitaba asimismo la educación cristiana, ya que en las enseñanzas de Jesús estaba la luz del conocimiento que debía buscarse desde niños (Robledo, 1906). Expresado entonces que para el desarrollo del sujeto que se esperaba de la época se necesitaban la unión de la Instrucción y la educación, se planteaba en La Revista la siguiente definición de educación:

La educación es, pues, algo capital; ella modela y crea como el escultor las cualidades y modales más necesarios para vivir en sociedad; forma las maneras distinguidas y agradables para conservar a la lucha su carácter decente, leal y urbano. Para alcanzar esas cualidades y obtener esa conducta, esos hábitos, es decir, transformar la bestia humana en un individuo social, es necesario coger las gentes, dirigir las, modelarlas casi sin que lo sepan, y atender en cierto modo a su personalidad íntima. (Montoya y Flórez, 1906)

De esta manera, se comprende el interés por moldear la conducta del sujeto con acciones podría decirse no tan evidentes pero que iban llevándolo por el camino del carácter mejor formado que serviría para el desenvolvimiento de su vida en todos los aspectos. Se concebía al

niño como una bestia fuera de control, sin dirección y se proponía la educación como la forma más efectiva de comenzar a formarlo, moldearlo, pulirlo, el objetivo era que esta bestia se convirtiera en un ser que pudiera desenvolverse en la sociedad, un ser funcional, que pudiera asumir responsabilidades, tareas, conducir incluso su propia vida y la de su familia cuando formará una. Por ejemplo, son reiterativos en La Revista los enunciados en los que se manifestaba que uno de los fines del hombre era encontrar la felicidad, y que la felicidad correspondía a encontrar un medio por el cual pudiera ganarse la vida, por esto la Instrucción Pública era imperativa para volverse mejor ser humano ya que ella le permitiría al sujeto especializarse y obtener ese empleo con el cual sobrellevar sus necesidades (Henao, 1906), además, la educación, permitiría el desarrollo del conocimiento, de hábitos y criterios, que eran dirigidos para que redundaran en perseguir el fin del trabajo, en general, se hacía hincapié durante los enunciados presentes en La Revista en que hubiera un equilibrio en la educación y que no solo se dieran conocimientos, sino que se cuidara y alimentara el espíritu lo cual en caso de hacerse así resultaría en detrimento del tipo de sujeto que se esperaba en la época.

Además, se apostaba por desarrollar a través de la Instrucción la imaginación o fantasía, la sensibilidad, el juicio y el gusto, esto en un intento por introducir elementos estéticos en la enseñanza que en conjunto con la formación del carácter desembocarían en la constitución de un sujeto en equilibrio no sólo sabiendo conocimientos teóricos y técnicos ya que se menciona

Todo el color e imaginación; hace accesibles a los sentidos las ideas más inmateriales, reviste de formas sensibles los seres invisibles, pone presentes los seres ausentes, y da una especie de realidad a los seres fantásticos (Robledo, 1915)

La enseñanza de valores estéticos se presentaba como una forma de mantener el equilibrio entre la educación y la vida, que debía centrarse en la verdad, el bien y la belleza para que fuera integral. La facultad estética, se desarrollaba se instalaba en el niño como posible, se reconocía que hay unas condiciones estéticas en las cosas que les permitían ser apreciadas, y a la vez esta facultad estética al desarrollarse también despertaba en el ánimo el impulso activo o creador. Esa facultad se podía ver abocada, impulsada por la observación, como se mencionaba la educación de la mirada es esencial para manifestar el interés en lo estético,

A medida que se desarrollan el gusto y las facultades de ejecución, el niño se deleita en la producción de esos efectos artísticos; y, por otra parte, el ejercicio de los impulsos creadores tiende a fortalecer y aumentar el interés en la contemplación del arte en general el educador debe, pues, poner en acción la tendencia creadora del niño (Robledo, 1915).

Es el maestro en el aula de clase quien podía instar por medio de sus diferentes lecciones, el desarrollo de la observación y la interpretación por parte de los alumnos, la tendencia creadora era aquella en la que el niño desde lo enseñado por el maestro comenzaba a desarrollar el impulso por la creación artística. De otro lado no podría dejarse atrás la enseñanza moral, la que era concebida como algo bello, algo digno de apreciarse.

No contentos con abrirle los ojos del cuerpo; avivemos también en su alma la admiración por el valor de la virtud, de la verdad, de la pobreza noblemente sobrellevada por el valor que rechaza un honor inmerecido; alentemos en el niño las emociones producidas por la contemplación de los triunfos morales en las luchas silenciosas y

ocultas, por la generosidad en todas sus formas cuando es llevada hasta el sacrificio (Rojas, 1911).

Las facultades morales o las que se deseen introducir en la sociedad eran enseñables, podían desarrollarse y fecundizarse, se buscaba entonces desde la Instrucción moral un sujeto sumiso, que fuera obediente, que se rebajara ante lo que era considerado superior.

Para concluir, puede decirse entonces que los objetivos de la Instrucción Pública para la época en cuanto al desarrollo del sujeto eran: 1. Que la Instrucción Pública fuera una herramienta por medio de la cual el sujeto aprendiera a controlar su carácter, a que fuera un ser racional, emocionalmente controlado, que supiera actuar ante cualquier situación, un ser cristiano y moralmente educado. 2. Que el saber que se acumulara fuera útil y fuera el mejor de acuerdo a las exigencias de la época. 3. Un saber útil para que el sujeto pudiera encontrar un trabajo el cual sería la fuente de su felicidad.

Entonces en la enseñanza del dibujo había un ejercicio de poder por parte de la escuela que se veía sustentado en las reiteradas formas en las que desde la enseñanza se conducía al estudiante en la asimilación de las directrices que suponían ir en concordancia con lo esperado por instituciones como el Estado y la Iglesia, de ahí que interesará conocer cuáles eran los contenidos que se enseñaban en los distintos años de la Instrucción en cuanto al dibujo como se verá a continuación.

## **La enseñanza del dibujo**

### **Instituciones y subjetividad en la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública**

A inicios del siglo XX la segunda Ley de Instrucción Pública, (Ley 39 de 1903), establecía minuciosamente los contenidos que iban a enseñarse en cada una de las materias correspondientes al plan de estudios de los diferentes niveles, en esta se exponían desde que se enseñaba en los niveles elementales de la Primaria, hasta la enseñanza Secundaria y las diferentes escuelas que se crearon mientras se desarrollaba la Instrucción Pública.

### ***La Escuela Urbana***

En la escuela urbana había tres niveles: elemental, media y superior, y cada uno se dividía a su vez en dos niveles más.

En la escuela urbana elemental se enseñaba dibujo durante 4 horas a la semana, en la media y superior 3 horas, dibujo lineal se enseñaba los lunes de 11 ½ a 12 ½, en las tres escuelas, los miércoles y los viernes de 11 ½ a 12 ½. El sábado sólo se enseñaba en la escuela elemental de 10 ½ a 11 ½ (“Cuadro Sobre La Distribución,” 1910). Además de la intensidad horaria en La Revista se planteaba que se enseñaba dibujo en este horario debido a que no se requería de mucha inteligencia, ni concentración para aprenderlo (“Cuadro Sobre La Distribución,” 1910), en las mañanas se enseñaban las materias para las que era necesaria más concentración, se entiende entonces que si bien el dibujo estaba presente en los planes de estudio y horarios de la escuela no era considerado como una materia fundamental, ya que según lo que se analizaba en la época para dibujar no se requería de mucho esfuerzo mental, puede decirse que se considera una materia de segunda categoría en la Instrucción de ese tiempo. A continuación,

se aprecian los contenidos enseñados en cada uno de los niveles de la escuela y de los demás escaños en la Instrucción Pública.

En la sección elemental de la escuela urbana de primer año (“De Las Escuelas Urbanas,” 1905), se identificaron dos lecciones muy relacionadas con la enseñanza del dibujo, una de ellas era llamada “lecciones objetivas” en la que los niños se acercaban a objetos y situaciones cotidianas, lo que hace pensar en el interés por presentar a los alumnos lo que era la vida por fuera de la escuela, es decir, el funcionamiento del mundo, sus reglas y el posible comportamiento a adoptar en ciertas situaciones, se trae a colación esta enseñanza ya que se veía relacionada con la observación que es la base para el dibujo, en esta materia se destacaba la observación de los objetos y situaciones que habían alrededor.

En cuanto a la enseñanza de la materia de dibujo lineal se comenzaba con la identificación de las líneas, se promovía realizar dibujos esencialmente con líneas básicas, se comenzaba con la enseñanza de la línea, que es la forma básica para ejecutar un dibujo, si bien para completar un dibujo se utilizan diferentes tipos de líneas, conseguir seguridad y experticia en su ejecución viene de la práctica constante y de la observación. En la escuela elemental sección dos se continuaba con las lecciones objetivas, estas se centraban en el conocimiento de las plantas para la cocción de alimentos, las partes de los objetos cotidianos etc. (“De Las Escuelas Urbanas,” 1905), lo que demuestra el interés en enseñar al niño el funcionamiento del mundo por fuera de la escuela. En el dibujo para esta sección se introducía la enseñanza de los ángulos, de las figuras geométricas básicas. Una vez más ensayos con líneas rectas. En la sección media de primer año, el dibujo lineal continuaba con la enseñanza de figuras más complejas, se introducía la definición de figuras convexas, además del círculo, de comenzar a emprender dibujos sencillos, con rectas y curvas, se aumentaba constantemente la complejidad en los

ejercicios propuestos. En la sección media de segundo año, se dictaban las figuras geométricas las cuales venían aprendidas de años anteriores, con dibujos de líneas y curvas. En la escuela superior de primer año, se enseñaba a entender las proporciones, de esta manera se podían empezar a dibujar planos y figuras más complejas. En segundo año (“De Las Escuelas Urbanas,” 1905), había más soltura y por lo tanto se proponía el dibujo de planos, utilizando instrumentos de medición como el compás para hacerlo, también el dibujo de las máquinas, planos de máquinas, mapas y terrenos.

El dibujo en la Primaria se centraba entonces en sentar las bases para ejecutar posteriormente dibujos más complejos, proceso que se emprendía no sólo con el conocimiento de los tipos de línea sino también al incentivar la observación que se convertiría en el pilar fundamental por el cual se enseña a dibujar.

Para poder trabajar, para habilitarse para el trabajo era necesario tener un certificado de haber culminado la enseñanza Primaria, llamado certificado de salida (Montoya y Flórez, 1906), la enseñanza Primaria se daba entre los seis y los trece años, por esto se nota el interés de desarrollar durante la enseñanza en la Primaria un dibujo que permitiera al futuro obrero con estas nociones aprendidas ejercer mejor su labor en las industrias y demás comercios, de acuerdo a la identificación ya aprendida de planos, terrenos, partes de una máquina etc. cosas que reconocía gracias a la enseñanza del dibujo. Se percibe también el interés por impulsar la observación en los niños, cuando se les pide que observen cómo están compuestos los objetos para poder dibujarlos.

Dejando a un lado la escuela urbana se introduce la escuela nocturna, esta estaba pensada para que los trabajadores de las industrias que sólo estudiaron la Primaria básica pudieran



aprender un oficio adicional que les permitiera tener mejores trabajos y especializarse, se menciona entonces al dibujo como parte del programa que se enseñaba en estas escuelas nocturnas, allí también se proponía la enseñanza del dibujo lineal. La enseñanza del dibujo se visualizaba en todos los grados de la Instrucción y en las Escuelas que fueron creadas para las diferentes personas que componían las diferentes partes de la sociedad, es decir, se trató en el sistema Instruccionista de llegar a gran parte de la población, es muy dicente que el dibujo se estableciera para que fuera apprehendido por toda la población.

### *Las Escuelas Normales*

En las escuelas normales allí donde se forman los futuros maestros (“De Las Escuelas Normales,” 1905), también se proponía que estos en su formación aprendieran dibujo para que de esta manera pudieran enseñarlo en las diferentes escalas de la Instrucción, se identifica entonces que los maestros aprendieran sobre el dibujo de las formas geométricas, así como el trabajo manual, de aguja y de corte en las normales de mujeres. En las escuelas normales se esperaba entonces que los garantes de la enseñanza adquirieran también las bases del conocimiento en la observación, en la aplicación de esta a su diario vivir y en la propuesta también del dibujo como forma del reflejo de lo que se observa, de aquí que en este sentido el dibujo no se convirtió en herramienta sólo para los estudiantes sino también para los profesores y aquellos con los que muy seguramente este se relacionara, por esto en La Revista se proponía que el maestro fuera un sujeto atento que pusiera al servicio de sus alumnos su experiencia, su saber, su subjetividad

Error de gran trascendencia en el plan oficial es el de fijar los métodos que deben seguirse al enseñar cada asignatura. Los métodos no son moldes invariables; a la

iniciativa del maestro, a la inspiración que le den su saber y sus experiencias, corresponde el modificarlos según las condiciones peculiares de sus alumnos (“Sobre El Plan De Estudios De Las Escuelas Primarias En Colombia,” 1912).

Aquí se establece también al maestro como sujeto de la enseñanza, ya que al ejercer su labor, es necesario que el sujeto-maestro se apropiara e interiorizara lo que enseña, el mismo conocimiento también podía transformarlo a él, esto permitirá que el alumno se interesara por profundizar en lo que se le enseñara, para que tuviera “voluntad de aprender” voluntad que lo pudiera encaminar en modos de singularización, como el maestro ponía su subjetividad en el proceso de enseñanza, que la forma de enseñar y lo que se enseña tuviera parte de la subjetividad de él mismo.

El maestro inspiraba a sus alumnos a aprender, es muy posible que a partir de esta directiva se empezaran a dar formas de singularidad pues al adoptar esa disposición a aprender, con lo aprendido se configuran nuevos significados y formas de asumir lo aprendido, cuando hay un ejercicio de la voluntad, lo enseñado y su transformación se dan de forma más natural.

### ***La Instrucción Secundaria Técnica***

En la Instrucción Secundaria Técnica (“De La Instrucción Secundaria Técnica,” 1905), se enseñaba el dibujo lineal. Esta continuaba con el objetivo de impartir saberes útiles que pudieran usarse en el desarrollo de la industria, en la Secundaria clásica no se enseñaba dibujo, una vez más se confirma uno de los fines de la enseñanza de muchas de las materias de la Instrucción Pública la de los saberes útiles para la industria.

### *Escuela de Artes y Oficios*

En las escuelas de artes y oficios (“De Las Escuelas De Artes Y Oficios,” 1905). Se enseñaba dibujo lineal. Allí se presentaba la enseñanza del dibujo como un saber teórico que permitiría preparar a los futuros artesanos para desempeñarse en labores de carpintería, cerrajería, de ornamentación y de maquinaria en general etc., aquí puede verse cómo el dibujo ocupaba un papel esencial en el entendimiento de muchas formas de producción en el país.

En este sentido se ponía en práctica lo que se enseñaba en las materias teóricas de dibujo ya que es estos conocimientos se aplicarían en la mecánica en cuanto al conocimiento por medio de los dibujos de las máquinas, como en la carpintería para realizar los mismos bocetos de los encargos, y así mismo se aplicaría en la ebanistería, cerrajería y herrería, el dibujo entonces se convirtió en una herramienta que con la ayuda de otros saberes se configuró como una forma de interpretar y dar sentido a lo que se comprende alrededor.

En Antioquia esta escuela funcionó en el Instituto Salesiano y por lo general hacían parte de ella alumnos pobres, hijos de artesanos o estudiantes pensionados lo que pone de manifiesto que la fuerza obrera que se preparaba en el departamento eran familias de bajos recursos, estudiantes que buscaban especializar sus saberes en la búsqueda de unas mejores condiciones de vida.

### *Escuela Nacional de Bellas Artes*

En la Escuela Nacional de Bellas Artes (“De La Escuela Nacional De Bellas Artes,” 1905), se pretendía la enseñanza del dibujo en el sentido de ejercitar al sujeto para el desempeño en las industrias que dependían del arte. Se proponía entonces el dibujo de la flor, de la figura

humana con elementos como la composición y la perspectiva, en esta el dibujo que se proponía era la del dibujo artístico que, si bien no se enfocaba en lo industrial, servía para objetivos de la Nación como por ejemplo en la Expedición Botánica donde se conoció mucha de la fauna del territorio por medio de los dibujos y acuarelas presentadas, así como el desarrollo de dibujos en los que se buscaba exaltar los valores patrios.

### ***Instrucción Privada***

En los colegios privados como el San Ignacio de Loyola se planteaba la enseñanza del dibujo como algo alterno, o de libre elección, en este Colegio se asumía la enseñanza del dibujo como una clase supernumeraria y de adorno y la podían tomar los que quisieran (“Plan De Estudios Colegio San Ignacio De Loyola,” 1910).

Esto pone en evidencia cómo los Colegios privados donde estudiaban las élites de la sociedad no enseñaban a sus alumnos para ser útiles a la industria porque evidentemente ellos no iban a ser obreros, ni comerciantes, ni agricultores y en ese tiempo el dibujo se consideraba como un saber útil. Se cobrarán \$200 por la clase de dibujo ya que no estaba en el plan de estudios oficial y el colegio brindaba los materiales. Es muy probable que en los Colegios privados se desarrollara un dibujo artístico.

### ***La enseñanza del dibujo en el Liceo de Yarumal***

En uno de los discursos realizados en el Liceo de Yarumal (Rojas, 1911) el cual se caracterizaba por la propuesta de enseñanza con énfasis en las artes y que era organizada por la pedagoga María Rojas Tejada, se instaba a apreciar la enseñanza del dibujo por: 1. La importancia del dibujo por sus aplicaciones prácticas, por su valor educativo. 2. Cuándo debía

hacerse la enseñanza del dibujo. 3. Fines con los que había de darse esta enseñanza. 4. Método y orden para enseñarla y 5. Programa general. Lo cual es extraño a la época en la que se planteaba ya que se le daba relevancia como una materia importante no relegada como en la escuela a los horarios donde se requería menos concentración o inteligencia.

Para terminar, es visible la ya reiterada proposición del dibujo como una disciplina escolar que se impartía con el fin de servir para que los niños y alumnos en general pudieran desempeñarse de forma más eficaz en sus trabajos en las diferentes nacientes industrias, por un lado, en el entendimiento de planos, de terrenos, de máquinas, en el entendimiento a su vez de los objetos alrededor, de su esquema y por lo tanto como una forma de entender el mundo desde la línea, sus diferentes variaciones y sumatorias. Igualmente, el desarrollo de la racionalidad que posibilitaba la observación de los objetos, observación que permitía el entendimiento del mundo a su alrededor. El programa para la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública evidentemente estaba orientado para que fuera utilizado en las industrias en el país, el dibujo hacía parte del sistema económico y servía a este ya que al ser usado para la comprensión de la labor del obrero fue fundamental entonces para su desarrollo, sin embargo, el dibujo probablemente no se desarrolló solo en los ámbitos de los salones de clase, interesa conocer otras formas respecto a la enseñanza del dibujo en la Instrucción.

### **La interdisciplinariedad del dibujo: el sujeto y la formación de las facultades**

La propuesta de la Ley de Instrucción Pública además de enfocar el desarrollo de la Instrucción en la enseñabilidad de los saberes también proponía que la enseñanza se encaminara

en la construcción del sujeto, el avance de este en todas sus facultades tal como puede verse en (Montoya y Flórez, 1906)

El objeto esencial de la enseñanza Primaria es el desarrollo en el niño del conjunto de sus facultades mentales. Las materias del programa deben enseñarse de manera que tiendan a perfeccionar dichas facultades y a provocar incesantemente en los niños y la espontaneidad del pensamiento p.405.

Esto podría lograrse no sólo en la individualidad de los saberes, todos aportan en esta tarea, las ciencias, la historia, las matemáticas que servirían por ejemplo a quien las aprende no sólo en cálculos pesados o de poca aplicación en la cotidianidad sino que servían también a desenvolverse en acciones simples de la vida como el cálculo de presupuestos para compras en su casa, estas podían combinarse con el dibujo en el entendimiento del esquema de una máquina, las matemáticas servían para hacer los cálculos y ponerla a funcionar, también en el cálculo del producto de sus ventas si era comerciante etc. de ahí que los saberes por sí solos no funcionaran, tenían su aplicabilidad, pero debían combinarse con otros para lograr resultados tangibles en la vida de los alumnos, por esto se habla de la interdisciplinariedad de los saberes. El sujeto resultado de esta interdisciplinariedad no es otro que ese que se esperaba en la “modernidad”, un sujeto racional, atento a su entorno, alfabetizado, enfocado en aportar a la economía suya y del país por medio del trabajo, en la especialización de su labor y en la construcción de una familia y a su vez que configuraba el sujeto ético que se desprendía de estos saberes y que redundaba en el funcionamiento de este sujeto en el aspecto social.

El dibujo se estableció como herramienta posibilitadora de otros saberes, este apartado se refiere a el uso del dibujo que como disciplina escolar se utilizaba como instrumento para la

aplicación con otros saberes, lo cual se desarrolla ampliamente en la Escuela de Artes y Maquinaria, en las directrices para la Instrucción en Escuela de Artes y Maquinaria, también en la Ley de Instrucción (*Ley 39 De 1903. Sobre Instrucción Pública*, 26 de octubre de 1903), en el Art. 55, se dicta que:

Los maestros deben tener en cuenta que para fomentar en los niños la afición a los estudios útiles y para utilizar los teóricos, es necesario que éstos se presenten a los alumnos en su aspecto práctico y adaptable a las necesidades de la sociedad y el tiempo en que vivimos, y a las necesidades personales de los mismos educandos.

Lo que da cuenta de que lo reglamentado por la Ley insistía en tornar los saberes para que fueran útiles y aplicables. Se propone que para que se instruyeran los obreros para las industrias era esencial la enseñanza del dibujo y las ciencias naturales (Montoya y Flórez, 1906), ya que con su aplicación se había progresado o se había desarrollado la industria en el país, se muestra aquí como a pesar de considerarse una disciplina subalterna, el dibujo creó un espacio entre las otras materias enseñadas, encontró un lugar en el cual ser visible.

La escuela de artes y maquinaria (“Escuela De Artes Y Maquinaria, Materias De Enseñanza,” 1910) fue un buen ejemplo de la interdisciplinariedad, ya que puede observarse la relación del dibujo con otras aplicaciones. Esta escuela se especializaba en impartir conocimientos para preparar a los futuros mecánicos, la enseñanza se dividía en teórica y práctica, entonces además del dibujo y las otras materias se presentaba una que se llamaba enseñanza práctica. La cual buscaba hacer aplicación de lo que se aprendía en el dibujo lineal.

En el año uno en la escuela de artes y oficios se proponía la enseñanza desde la opción de que se hicieran bosquejos de maquinarias, de planos, de forma tal que ayudaran en el desempeño

en las fábricas, como se evidencia se pretendía entender por medio del dibujo cómo funcionaban las máquinas cuáles eran sus diferencias, sus distintas opciones, lo que podía aplicarse en la vida diaria no sólo en el entendimiento de una máquina, sino de cómo este funcionamiento y esquema se aplicaba a otros aspectos de su vida, en la calle podía orientarse en las calles por ejemplo, optar y entender cómo iba a hacer la construcción de su propia casa, cómo podía incluso repararla, los objetos que lo rodeaban podía entenderlos por la constitución de las líneas que los contienen, de ahí la importancia del dibujo.

En el año dos, se enseñaba sobre los detalles de los puentes, de los techos, aquello que permitiera entender la infraestructura de los edificios y casas, al igual que entender la forma en la que están construidas las edificaciones. Así, el dibujo permitía ese acercamiento a la vida cotidiana, es interesante ver cómo se convertía en una herramienta tan útil desde sus principios, con la observación y posteriormente en el entendimiento de por ejemplo una construcción, cómo el trabajo para poder entenderlo y dibujarlo es desagregar cada una de las partes y unir las de nuevo entendiéndose ya como un todo en la mente, qué significa esto para la mente de quien lo ejecuta y no solo en que un dibujo sea un trozo de papel con unas líneas que forman algo reconocible, que pasó en la mente, que barreras mentales, de comprensión y educativas se superaron para llegar al resultado final de un dibujo, lo que aplica tanto para el dibujo de la industria como el estético.

En el tercer año en esta escuela de artes y oficios se dibujaban motores, también las partes internas de la maquinaria, con la comprensión a través del dibujo se reforzaba, potencializar la enseñanza de cómo funcionaban, como podían repararse las máquinas, incluso de cómo se volvían más eficientes, por lo que evidentemente fomentaba el desarrollo de las industrias en el país y el posicionamiento del sujeto como alguien que también podía crear y



mejorar procesos, que con el conocimiento y el adecuado desarrollo de lo aprendido podía especializarse aún más en las labores que emprendía. En el cuarto año se acerca un poco más al dibujo artístico o puede decirse que puede derivarse algo de este ya que se enseña a dibujar ornamentos.

Según lo que puede entenderse respecto al dibujo en la escuela de artes y oficios se da cuenta de que las personas ya debían tener nociones de dibujo, esas que eran aprendidas en la Primaria con la comprensión de los tipos de líneas, ángulos y figuras geométricas. Sin estas bases sería muy difícil emprender el dibujo de un motor, tanto por su ejecución como por el trabajo de observación que debía desarrollarse, entonces la enseñanza del dibujo era un proceso que iba ganando en complejidad con el avance en los diferentes niveles de la Instrucción al igual que en su función y relacionamiento con las otras disciplinas como se menciona en (Duque, 1910):

Dibujo: esta asignatura, que es también parte integrante del programa, es de suma importancia porque tiene dos fines: educativo y aplicación práctica. Como fin educativo alcanza el niño un gran desarrollo del órgano de la vista y destreza en las manos; y como fin práctico lo utilizan sobre todos los que se dedican a las artes mecánicas: el carpintero, el cerrajero, el talabartero, el arquitecto etc. necesitan en sumo grado conocimiento del dibujo geométrico en la ejecución de sus trabajos. En cuanto al dibujo natural contamos con respetables expositores, que debe alternarse con el geométrico, y que los alumnos deben ejercitarse en él teniendo por muestras modelos concretos. En apoyo de esta opinión la experiencia nos demuestra que el niño está inclinado a copiar o reproducir objetos, por lo cual esta clase de dibujo servirá para despertar en él la iniciativa y desarrollar el talento natural (pp. 693-694).

Este enunciado plantea dos escenarios, uno en el que el dibujo desarrollaba la capacidad de visión y destreza en las manos, estas cualidades que no sólo se usan para hacer un dibujo, la capacidad de observación serviría también para que en el futuro el sujeto pudiera utilizar esta cualidad desarrollada en su diario vivir, en la ejecución de su trabajo y por qué no en el disfrute estético de observar, la destreza manual una capacidad que se utilizará en oficios independientes al campo industrial, oficios de su diario vivir como por ejemplo en la preparación de sus alimentos y también como se menciona el dibujo con un fin práctico este sería el que aplicaba por ejemplo un carpintero al plantear sus bocetos a un cliente para su trabajo, un arquitecto al mostrar su nuevo proyecto de construcción. Se menciona también un fin ante todo estético del dibujo en el que se proponía un dibujo del natural con el que se incitaría la iniciativa en los niños y su talento natural, aquí el dibujo se planteaba con un fin más humanístico en el que por medio de él se pudiera encontrar una vocación.

Puede ser esta vocación la de un artista, el artista en La Revista se definía como alguien que no solo debía producir objetos bellos, sino que además de belleza su obra tuviera un fin, un propósito adicional, que sus obras inspiraran, enunciaran un tema, una problemática, haciendo una crítica, develando algún tema, también, induciendo estados anímicos o sentimentales en el hombre, apelando a su raciocinio.

En la conferencia pronunciada por María Rojas Tejada (Rojas, 1911) se menciona

El dibujo educa ó desarrolla las facultades pensantes del niño, como su poder imaginativo ó creador. La enseñanza racional del dibujo prepara al niño para las luchas pacíficas del trabajo, es factor importantísimo para el adelanto de las industrias y contribuye, por consiguiente, al crecimiento de la riqueza Nacional.

Lo cual reiteraba el objetivo de la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública, el dibujo en servicio del desarrollo del país al ser aplicado en las industrias. Sin embargo, en el ensayo de Rojas Tejada (Rojas, 1911), se planteaban los elementos estéticos entre ellos el sentido del gusto y el de lo cómico donde se planteaban ciertas manifestaciones del arte como cómicas “etimológicamente hablando, dice, cómico que se deriva de comedia, debe aplicarse a lo cómico artístico; y ridículo, que significa lo que excita risa es nombre propio de lo cómico real” (Rojas, 1911). Se proponía el arte como algo cómico, que daba risa, se asimilaba el arte como: algo que no era serio, a lo que no se le debía mucha atención, que era transitorio y que no era real. Debido a esto es que además se hacía un esfuerzo para plantearse el dibujo como una manifestación artística como algo útil, que sirviera para algo más que para reírse o negarlo, sino desaparecería.

De ahí el paradigma de la utilidad, según lo planteado desde los movimientos de inicio del siglo XX y de acuerdo al boom económico que se esperaba tuviera el país con la industrialización y la organización estatal en temas económicos y sociales no sólo en el dibujo sino en muchos otros aspectos de la vida, se derivó el sentido de la utilidad para todo lo que se desarrollara, un ejemplo de esto está en la religión, desde el punto de vista de un creyente esta era pura espiritualidad y amor, pero al poner el foco sobre esta también se vendía a los creyentes con un sentido de utilidad que es: “si soy religioso y cumplo lo estipulado podré salvarme”, se diría que en la época en la que se desarrollan estos acontecimientos casi nada se salva de tener la etiqueta de “para que sirve”, esto afectó de forma directa al dibujo que como se mencionaba dentro de lo que se pensaba en la época como útil no encajaba del todo, hay unos estándares en cuanto a lo que el sujeto debía ser y hacer, y que es en sí era ser útil, por esto la capacidad estética incluido el dibujo artístico quedan en un segundo plano por la búsqueda de la utilidad.

## **Modos de subjetivación en la enseñanza del dibujo: la formación de los sentidos**

Como se ha podido establecer, la educación, la Instrucción y en este caso la escuela definida como dispositivo y la cultura escolar que hace parte de ella como aquella que permite la dispersión de los discursos que se presentan allí, es de suma importancia para el sistema Instruccionista de la época. En La Revista de Instrucción Pública Antioqueña podemos ver que se presentaban algunos discursos en cuanto a la enseñanza del dibujo que dejaban entrever el interés por el moldeamiento de cierto tipo de sujeto a partir de la enseñanza del dibujo, un sujeto que alfabetizado fuera racional, pudiera dirigir su voluntad, un sujeto con carácter que participará de la vida económica y social del país y que en el desarrollo de esta racionalidad a partir del dibujo con la observación y análisis, con el perfeccionamiento de los trazos manuales y por lo tanto de la capacidad motriz, fuera un sujeto consciente de su entorno, pudiera hacer interpretaciones de su lugar y de su vida respecto a otras situaciones, un sujeto que usará la racionalidad propia de la creación de un dibujo en su vida, por esto se plantea además que la enseñanza del dibujo era una experiencia por medio de la cual el sujeto podía transformarse.

Siguiendo esta idea, enseñar a dibujar y, por lo tanto, a mirar, es ofrecer un escenario a través del cual las personas pueden partir de las imágenes que les rodean, hacerlas suyas, reflexionarlas y cuestionarlas, este ejercicio permite no solo tomar distancia de la propia vida sino también atravesarla. Dibujar es una experiencia (Varela, 2019, p. 56).

En La Revista de Instrucción Pública Antioqueña se identificó la prerrogativa de hacer énfasis en la observación, la educación de la mirada fue fundamental, con esta lo que se buscaba

era conformar un tipo de sujeto que haciendo uso de lo aprendido en la observación fuera un sujeto atento, consciente de su mundo, un sujeto con la capacidad de tomar decisiones de acuerdo a la experiencia de la observación, un sujeto que desde su capacidad de decisión y observación pudiera hacer un juicio crítico de su alrededor, de su vida y así pudiera reconocerse en formas otras de vivirla. En (“Circular,” 1906), se plantea:

De este principio se deduce que ha de despertarse en el niño la observación para que, por ella, auxiliada por la experiencia pueda dirigir los actos de la vida; pueda llegar a ser hombre de iniciativa, no simple máquina que se guíe sólo por lo que oye a otro o por las impresiones que de sus semejantes reciba.

Como puede inferirse en este enunciado para procurar las habilidades y aptitudes de observación, de la educación de la mirada se impulsaba el que durante la estancia en la escuela los alumnos apreciaran su entorno y la naturaleza, que hicieran una observación de la vida, estas actividades no debían ser pensadas y asumidas como una pérdida de tiempo, (Montoya y Flórez, 1906), la observación era uno de los pilares fundamentales a la hora de dibujar, como una forma de acercarse a la vida, la sensibilidad de encontrar en el entorno algo que mirar y en lo que se pudiera encontrar otra manera de estar en el mundo.

El saber hacer se presentaba igualmente, en la premisa de ejercitar la mano por medio del dibujo, en el Liceo Pedagógico de Yarumal (“Informe,” 1911), se proponía el dibujo de objetos naturales y sencillos, aquí ejercitar la mano se convirtió en algo muy importante, ya que con esto se ayudaba entre otras cosas a una afinidad manual propia y necesaria de algunas de las labores requeridas en la industria, pero a su vez servía para labores diferentes de la vida diaria y común

del sujeto como escribir, vestirse, caminar, ubicarse espacialmente, leer etc. Tal como se menciona en (“Informe,” 1911):

Se trata de desarrollar los sentidos del niño especialmente la vista, y de dar agilidad a la mano, despertando al propio tiempo la observación; el estudio de los sólidos, además de la vista, hace que entre a funcionar la inteligencia y la prepara para que llegue a la abstracción de la línea; adquirida la precisión en la vista, conócior el niño de la forma y acostumbrada la inteligencia a penetrar en el alma de las cosas.

Se exponen varias formas de abordar el dibujo y de cómo la habilidad de la observación es muy importante para dibujar, de cómo desde la enseñanza del dibujo se alcanzaba cierta racionalidad en el sujeto, hay que recordar que a inicios del siglo XX, después de la Guerra de los Mil Días y con el interés después de haberla superado de instalar en la Nación el discurso de desarrollo y modernidad era esencial perseguir el desarrollo de la mente de los sujetos que iban a hacer esto posible, que no eran otros sino aquellos ciudadanos que eran participes en la vida económica, política y social del país, de ahí la importancia de este enunciado donde desde el dibujo se asumía la tarea, el deber de aportar al desarrollo de esta racionalidad en los estudiantes, desde los modos de ver, la educación de la mirada y el hacer del dibujo, se decía además que con la enseñanza del dibujo se podría penetrar en el alma de las cosas, cómo se penetraba en el alma de las cosas sino es con la transformación de uno mismo, de los modos de ver enseñados, no ya un niño sumiso y obediente, sino posiblemente aquel transgresor que iba más allá.

Por medio de la enseñanza del dibujo en la Instrucción Pública se conformaba un sujeto que haciendo uso de la razón en su existencia, aprendida desde el emprendimiento de un dibujo de objetos y escenas conocidas y cercanas, así como un sujeto que aprendía, cultivaba y

transmitía la sensibilidad que encontraba en lo que lo rodeaba tal como puede verse en lo planteado en La Revista

La racionalidad que brinda el cerebro humano, la evolución, diferenciación de los animales se ve reflejada de la misma manera en la capacidad de sorprenderse, de ser sensibles, de percibir, nombrar colores, y matices, esta, es una capacidad única del ser humano, por esto el dibujo es un lenguaje, cuando la enseñanza del dibujo no es una mera copia servil y mecánica, el dibujo como lenguaje funciona como una forma de expresión que hace gala de esa racionalidad propia del ser humano, de ahí que la imitación sea la primera forma de hacer arte al reproducir formas conocidas, animales, objetos, figuras humanas, plantas (Robledo, 1915).

Se incentivaba motivar la experiencia, de dibujar para plasmar y evidenciar así el conocimiento y comprensión del mundo, en alcanzar un entendimiento racional de este en el sujeto que analizaba su entorno, su vida, como si lo hiciera al desarrollar un dibujo, se buscaba además que el sujeto que aprendiera se empapara de conocimientos no sólo mecánicos ni repetitivos, sino que pudiera también analizarlos, que pudiera además acercarse a una comprensión sensible de su entorno.

La promoción de la observación para la enseñanza del dibujo no actuó en pro solamente de potenciar habilidades artísticas, aquí entró a jugar la relación que se estableció entre el desarrollo y conocimiento del mundo sensible el que como ya se había mencionado podía construirse y cultivarse desde la educación, con el crecimiento de un sujeto con carácter, dueño de sí mismo y racional que era uno de los objetivos de la Instrucción Pública, la enseñanza del dibujo planteada en el plan de estudios de la Instrucción Pública proponía como resultado un

sujeto atento, que pudiera hacer diferenciaciones entre una decisión u otra al poder debatir sobre sus posibilidades, de ahí el reiterado interés de la Instrucción Pública en la educación.

La educación es un campo de relaciones, donde desde la escuela como dispositivo (Guzmán Puentes, 2018), se da la constitución de un sujeto, pero como puede leerse en el siguiente enunciado, es sin duda este campo de relaciones lo que determinará la dirección que el sujeto tome de su vida, de lo que pueda y no hacer y a su vez conocer si este si se adaptará a formas subversivas de eso que se le enseña

El más importante cometido de la educación, es formar hombres llenos de carácter, señores de sí mismos y dotados de perfecta libertad moral en la prosecución de lo bueno y lo justo. El desarrollo de las facultades intelectuales, y, sobre todo, el adornarlas de variados conocimientos, no es sino de importancia Secundaria, si se compara con la formación de la voluntad. Los conocimientos y las habilidades tienen razón de medios, de los cuales se puede servir el hombre bien o mal, según el uso que haga de su voluntad. Antes bien, la formación de la inteligencia, sin educación del carácter moral, es cosa peligrosa; pues equivale a acercar un instrumento, del cual se

Para finalizar, se resalta este enunciado “La pedagogía moderna, al recomendar la enseñanza artística, ha confesado paladinamente la poderosísima influencia que ella ejerce en la educación del individuo y de la sociedad” (Rojas, 1911), donde sin más vueltas se exponía la enseñanza artística en esa época representada por la enseñanza del dibujo como un elemento importante en la Instrucción en el país, lo cual no quiere decir que por ser dicho en La Revista se implementara o que fuera captado de esta manera por los alumnos, padres y maestros, según lo planteado se ve en el dibujo un gran potencial como modo de singularización de los estudiantes,



sin embargo, lo expresado en los discursos de La Revista planteó unos tímidos intentos para lograr una mayor participación del dibujo en el sistema Instruccionista, dibujo de una forma amplia no sólo como dibujo lineal aplicado a la industria, la singularización que probablemente se dio en algunos casos corresponde a aquellos que se aventuraron al dibujo artístico por fuera de las formas de la escuela o que lograron desde el dibujo industrial apreciar formas y observaciones otras que devinieron en procesos de singularización.

### **Conclusiones**

Se reitera entonces que la Instrucción Pública fue configurándose como el bastión con el cual el Estado, la naciente República y la Iglesia pensaban que se podía moldear a los sujetos; aquellos sujetos que como se menciona en La Revista siendo conocedores de sus derechos y deberes pudieran hacerse cargo de sí mismos y pudieran contribuir al desarrollo de la Nación política, social y económicamente, en el ámbito político al ser un sujeto enterado que podía ejercer sus derechos y cumplir con sus deberes como lo dictaba la Constitución, socialmente al ser partícipe de la vida en colectivo en la misma escuela, al asistir a la Iglesia, en su vida familiar, un sujeto económico como aquel involucrado en las labores de la industria, comercio, agricultura, un sujeto económico que participará en el libre mercado y de esta manera en la situación económica del país.

El plan de estudios para la enseñanza del dibujo se presentaba de forma recurrente en los diferentes grados de la Instrucción, que a pesar de no considerarse como una materia indispensable o de gran importancia y dificultad, tenía su espacio en los grados de enseñanza de allí que la misión Instruccionista también recaiga sobre su enseñanza.

Dentro de las tensiones que se visualizaron en los discursos de La Revista en cuanto a la enseñanza del dibujo es que este se enseñaba no sólo para usarse en el entendimiento del funcionamiento de una máquina sino como una forma de razonar, esto queda evidenciado no sólo al motivar la observación como una forma de emprender un dibujo sino también en la premisa de que el dibujo es un lenguaje, como se menciona en Robledo (1905) “el dibujo como lenguaje funciona como una forma de expresión que hace gala de esa racionalidad propia del ser humano”, por lo tanto se consideraba al dibujo como una disciplina que permitió desarrollar la capacidad de raciocinio en el sujeto. Esta investigación plantea entonces un panorama de cómo comienza a desarrollarse la educación artística en la Instrucción en el país a través del dibujo presentado desde una publicación gubernamental como lo fue La Revista y también en cómo el dibujo fue una de las primeras técnicas con las que se pretendió plantear los elementos estéticos y artísticos para ser enseñados y en cómo se instauró un tipo de racionalidad a través de su enseñanza.

De cara a otras investigaciones, sería conveniente analizar para ampliar la mirada acerca de la configuración del dibujo como disciplina escolar en Colombia material realizado por los estudiantes o profesores de las escuelas de entonces y además otras publicaciones de la época que permitieran invitar a una reflexión más profunda acerca de la importancia de rastrear cómo fue el desarrollo de los saberes artísticos en el país y de cómo influyeron en el tipo de sujeto que se conformó.

## Bibliografía

- Barragán Castrillón, B. (2017). *La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje* [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.
- Barragán Castrillón, B. (2019). Pedagogías de sí: la invención del maestro. In *Genealogías de la Pedagogía* (pp. 173-196). Universidad Pedagógica Nacional.
- Berger, J. (1972). *Modos de ver*.
- Berger, J. (2014). *Sobre el dibujo*. Gustavo Gili.
- Buitrago, H. (2015). La metodología investigativa de la Ontología crítica del presente o historia arqueo-genealógica1. *Revista Quaestiones Disputatae-Temas en Debate (quaest. disput.)*, 8(17), 168-184.
- Caballero, A. (2016). *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*.  
[http://bibliotecaNacional.gov.co/proyectos\\_digitales/historia\\_de\\_colombia/index.html](http://bibliotecaNacional.gov.co/proyectos_digitales/historia_de_colombia/index.html).
- Cadavid, P. (n.d.). Resolución N° 9. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Catoggio, L. M. (2007). Foucault y la hermenéutica: convergencias y divergencias en torno a las prácticas sociales. *EN-CLAVES del pensamiento*, 1(1), 121-141.
- Chavarría Serna, J. M. (2014). *La Instrucción Pública Primaria en Medellín durante la Regeneración: 1886-1899*. Escuela de Historia.
- Circular N° 272. (1905). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(1-2), 54.
- Circular. (1906). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 2(17), 632.

- Cuadro sobre la distribución. (1910, febrero). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 3(24).
- Cuervo, C. (1905). Circular a los maestros y a los padres de familia. *Instrucción Pública Antioqueña*, 1(1-2), 1-30.
- De la Escuela Nacional de Bellas Artes. (1905). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(3-4).
- De la Instrucción Secundaria Técnica. (1905, mayo, junio). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(3-4).
- De las Escuelas de Artes y Oficios. (1905). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(3-4).
- De las Escuelas Normales. (1905). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(3-4).
- De las Escuelas Urbanas. (1905). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(1-2).
- Duque, F. (1910, diciembre). Defectos de la enseñanza actual y reformas que en ella pueden introducirse. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 4(35), 689-700.
- Educación Moral. (1905, abril). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(1-2), 33-54.
- Escuela de Artes y Maquinaria, materias de enseñanza. (1910). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 4(25-26), 328-331.
- Escuelas normales. (1905, agosto). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(7), 234.
- Ferrater Mora, J. (1999). *Diccionario de filosofía*. ed. Sudamericana.
- Ferrero, E. (1915, junio). Circular sobre el ahorro. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 6(59), 545-546.
- Gennari, M. (1994). *La educación estética: arte y literatura*. Paidós.
- Gil Fernández, R. (2018). Hacia una construcción del sujeto en Michel Foucault. *Rev. Estud. Esc. de Psicología UCR*, 13(1), 9-26.
- Guattari, F. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Traficantes de sueños.

- Guzmán Puentes, M. F. (2018). *La escuela como Dispositivo Pedagógico de Subjetivación: Relación Cuerpo-Escuela Subjetividad y Manifestaciones de Resistencia Revisión en la IED Atabanza en Bogotá D. C.* [Tesis de Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Henao, J. (1906). Circular. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 2(17).
- Higiene en las escuelas. (1914, mayo). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 5(52), 105.
- Informe. (1911). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 4(40).
- Ley 114 de 1913, Que crea pensiones de jubilación a favor de los Maestros de Escuela.*  
(diciembre 04).  
<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1644746>
- Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública.* (26 de octubre de 1903).
- Mayorga Contreras, Y. N., & Quitian Bernal, D. P. (2016). *La enseñanza del dibujo en el área de educación artística y sus implicaciones en los procesos formativos de los estudiantes, en seis colegios del distrito Lasallista de Bogotá* [Tesis de Maestría]. Universidad de la Salle.
- Mejía, S. (2014). Costura y trabajo manual: usos de la enseñanza del dibujo para niñas, entre 1898 y 1917. *Artes, La Revista*, 13(20), 21-34.
- Mejía, S. (2017). ¿“Ingenuidad encantadora” o utilitarismo? Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, 1917. In *Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística, ca. 1920-1970* (pp. 41-66). IISUE historia de la educación.
- Mejía, S. (2017). Programas para enseñar dibujo en la década de 1890. *Praxis & Saber*, 8(17), 33-48.

- Montoya y Flórez, J. (1906). Algo sobre Sociotécnica. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(11-12).
- Naranjo Ospina, L. C. (2019). *El maestro que soy: una obra en proceso. Diálogos entre Subjetivación, Educación Artística e Interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia.
- Ojeda Pérez, F. C., & Vázquez Torres, M. L. (2014). *El dibujo simplificado como una estrategia didáctica para docentes, para mejorar el proceso didáctico en el área de ciencias naturales de décimo año de educación general básica del Colegio Miguel Merchán Ochoa durante el periodo lectivo 2013-2014* [Tesis de Pregrado].
- Ospina Cruz, C., & Klaus, R. (2016). Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(2), 215-241.
- Ospina Cruz, C. A. (2011). *El proyecto moderno Instruccionista en Antioquia (1903-1930) Ley 39 de 1903, modos de Instrucción y enclaves de resistencia*.
- Pensilvania School Journal. (1905). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 1(3-4), 179.
- Plan de Estudios Colegio San Ignacio de Loyola. (1910). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 4(32-33).
- Quiceno, H., Sáenz, J., & Vahos, L. (2004). *La Instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997. Modernización de los sistemas educativos Iberoamericanos siglo XX*, 2.
- Ramírez, M. T., & Téllez, J. P. (2006). *La educación Primaria y Secundaria en Colombia en el siglo XX*. Banco de la República. <https://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Robledo, E. (1906). Estudio sobre la Educación y la Instrucción. *Instrucción Pública Antioqueña*, 1(9-10), 312-322.

- Robledo, E. (1915, septiembre). Principios Generales de Estética y compendio de la Historia de la Literatura Española. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 6(61), 677-689.
- Rojas, M. (1911). Conferencia Liceo Pedagógico de Yarumal. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, (4), 40.
- Ruiz, A. (1915). La educación de la voluntad. *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 6(59), 576-578.
- Saavedra, M. C. (1992). Antioquia en los inicios del proceso de industrialización: algunos aspectos relativos a la capacitación técnica. *Lecturas de Economía*, (37), 105-126.
- Saldarriaga Vélez, O. (2011). Una maquinaria dogmática de negociación: catolicismo y regeneración en Colombia 1886-1930. *ciencia política*, 6(11), 7-38.
- Sobre el Plan de Estudios de las Escuelas Primarias en Colombia. (1912). *Revista de Instrucción Pública Antioqueña*, 4(43).
- Sossa, A. (2010). Michel Foucault y el cuidado de sí. *Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico*, 6(2), 34-45.
- Sossa, P., & Chaparro, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 5(9), 211-233.
- Título XII, Instrucción Secundaria. (1905, mayo-junio). *Instrucción Pública Antioqueña*, 1(3-4), 85-93.
- Torres Cruz, D. L. (2009). El papel de la escuela en la construcción de la Nacionalidad en Colombia: una aproximación a la escuela elemental, 1900-1930. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (13), 213-240.
- Trujillo, A., & Rojas Cely, R. (2007). *Apatía, subjetivación y cuaderno escolar*.

- Urra, E., Muñoz, A., & Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería universitaria*, 10(2).
- Varela, A. (2019). Pedagogía de lo anónimo: la enseñanza del dibujo. In *Miradas Caleidoscópicas: Educación Artística Visual en las Culturas Contemporáneas* (pp. 51-59). Universidad Pedagógica Nacional.
- Yonda, M. P., Obregón Ortiz, J. A., & Quijano Valencia, O. (2015). *La escuela como dispositivo de sujeción o espacio para la subjetivación. Una lectura en contextos locales*.
- Barragán Castrillón, B. (2017). *La escolarización en Colombia (1970-2015) de las instituciones de enseñanza a las instituciones de aprendizaje* [Tesis de doctorado]. Universidad de Antioquia.