

**“LA NACIÓN ENTERA, UN INMENSO TALLER”.
DISCURSOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LAS
ESCUELAS PRIMARIAS EN ANTIOQUIA, 1892 – 1917**

SILVANA ANDREA MEJÍA ECHEVERRI

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2010

**"LA NACIÓN ENTERA, UN INMENSO TALLER".
DISCURSOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LAS ESCUELAS
PRIMARIAS EN ANTIOQUIA, 1892 – 1917**

Silvana Andrea Mejía Echeverri

**Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Educación**

Asesor

Andrés Klaus Runge Peña

Dr. en Pedagogía

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Educación Avanzada**

Medellín, Colombia, 2010

AGRADECIMIENTOS

A Bernardo Barragán, por los inicios en la investigación en pedagogía y por compartir una búsqueda de relación entre saberes; a Alexander por la compañía y por todos sus consejos, ayudas y recomendaciones: por compartir su experiencia de vida y de investigación; al grupo FORMAPH de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por su apoyo, en especial al profesor Runge por los valiosos aportes que realizó al desarrollo del trabajo; a la profesora María Esther Aguirre de la UNAM por sus ánimos y sus claridades y a los profesores Oscar Saldarriaga de la Universidad Javeriana, Giovanny Restrepo de la Universidad de Antioquia y Miguel Huertas de la Universidad Nacional, por sus recomendaciones. A la profesora Alba Gutiérrez de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia por compartir y apoyar con algunas fuentes y el profesor Carlos Arturo Fernández, de la misma Facultad, por los consejos para la revisión de antecedentes. Y por supuesto a todos quienes me apoyaron para que no se alterara demasiado la cotidianidad durante la concreción de este trabajo.

*La historia de mi vida no existe. Eso no existe.
Nunca hay centro. Ni camino, ni línea. [...]
Con anterioridad, he hablado de los periodos claros,
de los que estaban clarificados.
Aquí hablo de los periodos ocultos de esa misma juventud,
de ciertos ocultamientos a los que he sometido ciertos hechos,
ciertos sentimientos, ciertos sucesos.*

Marguerite Duras.

Dedicado a Tomás y Gabriela, con todo mi amor.
Tras mis grandes esfuerzos, siempre sus largas esperas.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS.....	18
1.1. HISTORIAS DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO.....	18
1.2. HISTORIA DE LOS SABERES ESCOLARES.....	25
1.3. ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA.....	31
2. ¿DIBUJO EN LA ESCUELA?	35
2.1. EL SENTIDO DEL DIBUJO	39
2.2. EL PLAN ZERDA (1892).....	46
2.3. PUBLICACIONES OFICIALES SOBRE ENSEÑANZA DEL DIBUJO ANTES DE 1903	53
2.3.1. El arte en la escuela primaria, de M. Sluys	54
2.3.2. Manual de pedagogía de A. Daguét.....	57
2.3.3. Manual de enseñanza y educación para el uso de las escuelas primarias, de Manuel Valdés	60
2.3.4. Instrucciones sobre la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias elementales de M. Pouillot.....	61
2.4. LA GUERRA DE LOS MIL DÍAS (1899 – 1902).....	65
2.5. LA LEY URIBE (1903)	67
2.6. LA POSGUERRA EN ANTIOQUIA.....	69
2.7. LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS.....	73
2.7.1. El Congreso Pedagógico en Colombia	77
2.7.2. Convertir la Nación entera en un inmenso taller: las utopías sociales y los proyectos educativos	84
3. CURSOS, MANUALES Y MÉTODOS: BIFURCACIONES.....	90
3.1. DIVERSIDAD DE SENTIDOS	90

3.1.1.	Martín Restrepo y Pestalozzi “antipedagógico”	93
3.1.2.	Herman Krusi: un método para un profesor <i>normal</i> , en una <i>escuela común</i>	97
3.1.3.	El curso metódico de dibujo lineal: F. Canale	102
3.1.4.	Principios de dibujo lineal, de Bouillon	105
3.1.5.	Otras definiciones	108
3.2.	DIBUJO ARTÍSTICO VS. DIBUJO PARA LA INDUSTRIA	111
3.3.	EL CARÁCTER DEL DIBUJO EN LA ESCUELA	115
4.	ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LOS DISCURSOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN ANTIOQUIA: 1892 – 1917	124
4.1.	LA IMPORTANCIA DEL DIBUJO <i>PARA TODOS</i>	126
4.2.	REGLAMENTACIONES Y PRESCRIPCIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO	136
4.2.1.	La copia <i>servil</i>	137
4.2.2.	Programas	143
4.2.3.	Métodos y procedimientos	148
4.2.4.	Fines	161
4.3.	ENSEÑANZA DEL DIBUJO Y ASIGNACIÓN DE LUGARES SOCIALES	162
4.3.1.	No es con recargos intelectuales improductivos como se labra la felicidad de la clase obrera	162
4.3.2.	Dibujo y educación de la mujer	173
	CONCLUSIONES	180
	BIBLIOGRAFÍA	186
	FUENTE PRIMARIA	186
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

INTRODUCCIÓN

El ejercicio docente en el nivel de básica secundaria y media, en el área de educación artística y cultural (como establece la denominación la Ley General de Cultura de 1997), produjo ciertas confrontaciones con las prácticas y discursos mediante los cuales se concretó la formación docente en un programa que luego ha sufrido algunas modificaciones: un fuerte componente artístico que permitía el desempeño bien fundamentado en las esferas de producción de arte, conocimiento y participación en las formas de circulación y manejo del juicio artístico, formados a través del trabajo de taller, el estudio de la estética y la historia del arte. El otro componente, con menor tiempo de dedicación y quizás de exigencia y actualidad frente a la producción de conocimiento de entonces, era lo que llamábamos *pedagógico*. Estaba conformado por algunas materias con las cuales deberíamos estar preparados como licenciados para enfrentar procesos de formación y educación artística, en cualquiera de los casos en los que pudiera asumirse este oficio: casas de la cultura, escuelas de bellas artes, sistema educativo nacional, etc.

A pesar de las buenas intenciones de este plan de estudio para formar docentes (en el perfil decía “artistas docentes”), en el momento de enfrentarnos a la práctica de enseñanza en estos espacios encontramos una serie de contingencias de las cuales no teníamos noticia, y que chocaban con varias de las circunstancias bajo las cuáles fuimos formados: los espacios debían permanecer inmaculados y no había ninguno destinado para desarrollar ni guardar trabajos de grandes formatos; los muebles eran un poco cómodos en las casas de la cultura y las escuelas de bellas artes, pero en las instituciones del sistema escolar se trataba de pupitres aptos sólo para el uso del cuaderno; la apreciación artística quedaba rebasada por la cantidad de formatos que debían diligenciarse cada dos o cuatro meses, sobre el desempeño tanto de los alumnos como el propio, la disciplina y muchos otros más; había que dar cuenta permanentemente a los padres y madres de familia de

los productos o de supuestas injusticias en las notas de evaluación, los temas que se abordaban con naturalidad en el programa de formación artística resultaban tabú en ciertos lugares; los alumnos por lo general no contaban con los recursos para adquirir materiales diferentes al vinilo; el capital simbólico con el cual llegaban en algunos casos, quedaba confrontado con los gustos que mostrábamos gracias a nuestra formación artística y ponían en duda su concepción de belleza y de arte, situación interesante para generar procesos de enseñanza pero peligrosa en algunos casos; etc., etc., etc. contingencias en fin, que trastocaban las certezas con las cuales fuimos formados para ser docentes.

Mientras dábamos paso a nuestro proceso de adaptación a estas condiciones diferentes recreando, generando ideas y reinventando con nuestros aportes los espacios, al mismo tiempo surgió una pregunta sobre las formas en las cuáles eran resueltas estas contingencias por otros maestros. Por una parte, nos comunicábamos entre nosotros, por otra, el acceso a material del campo de la educación abrió una nueva literatura entre la que se encontraba un texto de la antioqueña Maria Rojas Tejada, publicado en 1911, sobre educación artística. La sorpresa fue que respondía algunos de los cuestionamientos que surgían del contacto con estos nuevos espacios en los que debíamos readaptar nuestro firme conocimiento artístico. En ese momento se fue consolidando una pregunta por la historia de la educación artística: ¿cómo fueron resueltas tales contingencias en el pasado?

En este escrito se presentan los resultados de una investigación con la que se pretendió encontrar rastros sobre la historia de la Educación Artística en Colombia, que después de las primeras lecturas del archivo se transformó en la búsqueda sobre la enseñanza del dibujo, para ser fieles con el periodo analizado, comprendido entre 1892 y 1917. El dibujo fue lo más cercano a las formas mediante las cuales se intentaba cultivar el gusto y el sentimiento de la belleza, antes del comienzo de menciones dispersas sobre una educación artística que

comprendía también teatro, música, poesía y juicio artístico, en años posteriores a los de dicho periodo. Los hallazgos hicieron posible pensar en varias circunstancias: la existencia de archivos que dieran continuidad al rastreo de esa historia, la mirada sobre los lazos que podemos hallar entre las formulaciones sobre educación artística y la sociedad en la que se habla sobre ella y un análisis pedagógico de la enseñanza del arte que posteriormente pueda dialogar con las perspectivas de la *historia del arte* y el saber artístico en general.

Dando continuidad a la búsqueda, se fue haciendo más claro que el arte o más precisamente para la época, la formación del gusto, había entrado por varias vías a la escuela moderna occidental: dibujo, trabajo manual, labores de adorno, educación estética, educación artística y, recientemente, educación artística y cultural. Para el periodo analizado (1892 – 1917), los planes de estudio de diversos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, industrial y comercial, profesional y artística) presentaban diversos tipos de dibujo: lineal, con aplicación a la geometría, con aplicación al trabajo manual, de ornamentación, arquitectónico, de máquinas, etc. Esta multiplicidad de formas de nombrar va emparentada con toda una concepción de los fines de la educación escolar, de su articulación con la sociedad, del ideal de sujeto a formar, de la concepción de escuela, de las formas de enseñanza, etc.¹. Y precisamente esa multiplicidad, que nos muestran los contenidos de los archivos, dio vía libre a dos certezas: la posibilidad de una investigación sobre cómo era asumida esta relación del dibujo con (y en) la escuela y segunda, que pensar una historia de la educación artística no era viable, pues hubiese sido un anacronismo. La enseñanza del arte en las escuelas comunes comenzó, como se dijo, con actividades de dibujo, canto y labores de adorno, que van sufriendo transformaciones antes de poder ser

¹ Ya Fernando Hernández, apoyado en diversas investigaciones sobre la historia de la educación artística (Pélissier), hace alusión a que estas denominaciones no se limitan a “cambios de rótulos”, sino a representaciones que pueden legitimar posturas, atribuciones de sentido y formas de comprensión de la enseñanza del arte (2003, p. 67).

nombradas como actualmente la conocemos: área de enseñanza obligatoria “educación artística y cultural”.

Por otra parte, se fue haciendo evidente la ausencia de estudios en nuestro país sobre cómo devino el arte en un saber escolar. Tal ausencia permitió ver a su vez la relevancia del presente trabajo, en tanto aporta un nuevo campo de investigaciones sobre la enseñanza de esta disciplina en Colombia, ya no sólo en instituciones especializadas de arte, diseño o ingeniería, sino en la escuela occidental moderna, definida como espacio diferenciado y masificado, en el cual se configuran otros saberes, otros tiempos y otras subjetividades, destinados a la formación general (Pineau, 2001; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

Entre 1892 y 1917, la educación escolar en Colombia pasa por una situación interesante – no la primera – de invención de un sistema escolar unificado, según los preceptos y verdades que se van imponiendo en el periodo de la *Regeneración* como proyecto conservador que entre otras cosas, pretendía demostrar desde todo punto de vista la inoperancia (y la herejía) de las políticas liberales en la formación de los individuos: el estado docente, la obligatoriedad de escolarización, la educación laica y sensualista, entre otras. La condición de *no obligatoriedad*, el Concordato firmado en 1887, la afinación de mecanismos de vigilancia sobre las prácticas de los maestros y maestras, los destinos asignados a los sujetos según la clase social y el sexo en contravía de unas posibles libertades individuales, y en general los cambios propuestos por los conservadores, van singularizando y marcando las tendencias que discuten sobre la enseñanza del dibujo y sus fines legítimos en la escuela.

El análisis de los archivos del periodo 1892 – 1917 permite afirmar que los discursos sobre la enseñanza del dibujo, pasan de la imposición de una norma a un discurso más autónomo desde una justificación pedagógica de su importancia, una de cuyas cristalizaciones podemos encontrar en el Congreso Pedagógico de

1917², con cercanías a los que serían los futuros planteamientos sobre la invención del *dibujo infantil*³. Llamamos “imposición de una norma” a las reglamentaciones emanadas el 31 de diciembre de 1892 en el Decreto 0349 “Orgánico de Instrucción Pública”, que intentaba articular el sistema de instrucción pública al orden conservador que retomaba el poder con su concepción de economía y estado confesional, que implicaba el diseño y vigilancia de nuevos planes de estudio para todos los niveles de enseñanza, y el dominio de las escuelas y la educación pública por parte del clero⁴.

En el presente trabajo nos interesa indagar por la posición que ocupaba la enseñanza del dibujo en las escuelas comunes según las reglamentaciones de los organismos estatales y algunos de los materiales que circularon en el departamento de Antioquia sobre el tema, con el interés de responder hasta qué punto esta enseñanza se justificaba por medio de un discurso único, y con cuáles intereses sociales, económicos y antropológicos se articulaba éste.

² En 1917 se realizó el primer Congreso Pedagógico Nacional, cuyo objetivo fue reformar el estado de la instrucción pública en el país, mediante la apropiación de los saberes producidos en los liceos y asambleas pedagógicas regionales

³ Este se va consolidando posteriormente en investigaciones y publicaciones tales como “La imaginación y el arte en la infancia” de Vigotsky (2005) editada en 1930, “Educación por el arte” de H. Read (1964), publicado en 1943 y “Desarrollo de la capacidad creadora” de Víctor Lowenfeld (1977) publicado por primera vez en 1947. Las transformaciones que trajo esta invención para la enseñanza del arte en las escuelas rebasan el objeto de esta investigación.

⁴ El decreto de 1870 también era *Orgánico de Instrucción Pública* y Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 17) afirman que las leyes de 1892 y 1903 son copias sin cita de varios puntos de éste. En 1870, los liberales radicales definieron la educación como una función del Estado, obligatoria para toda la población. Bajo el impulso de Dámaso Zapata desde Santander, se realizaron censos de población escolar, se fundaron escuelas rurales y se logró el aumento del presupuesto para el sector educativo. Se observaron los niveles de asistencia y se configuró un sistema de inspección escolar, además de difundirse la pedagogía de Pestalozzi y Froebel, en las Escuelas Normales que se establecieron en las distintas capitales y sus anexas. Era el intento de unificar y centralizar la educación, sin afección de su economía federalista. Además se logró la circulación de un diario oficial en el que se exponían las ideas pedagógicas europeas y las orientaciones del gobierno (Helg, 2001). La imposición completa de esta normativa en los Estados Unidos de Colombia fracasó, debido a la falta de fondos y la intromisión de la iglesia católica. Se generó el debate *instructores* vs. *educadores*, más ampliado en las citadas historias de la educación en Colombia.

El título de este trabajo, *“la nación entera, un inmenso taller”*, evoca una frase reiterada por Antonio José Uribe, respetado intelectual y reformista que diseñó la Ley 39 de 1903 mientras fuera Ministro de Instrucción Pública y quien luego presidió el Congreso Pedagógico Nacional de 1917. La expresión *convertir la nación entera en un inmenso taller*, objetivaba los retos y el papel del sistema educativo en el progreso del país: “sólo con el trabajo podremos curar las profundas dolencias que afligen a la sociedad colombiana” (1903, 587). En tiempos de la presidencia de Rafael Reyes, luego de la lenta recuperación de los estragos dejados por la *Guerra de los mil días*, se pensó que la educación debía preparar para las “luchas pacíficas del trabajo”, e impulsar así la economía y la paz. La pregunta es entonces por el lugar del dibujo en el proyecto de un gran taller nacional.

La intención de este escrito es mostrar un análisis de los discursos mediante los cuales se justificó la importancia del dibujo como materia de enseñanza en las escuelas antioqueñas, observando especialmente las luchas y los sentidos sociales que se le van asignando según el tipo de dibujo y de los objetivos de formación, en un periodo comprendido entre 1892 y 1917.

La tesis derivada del análisis, es que los discursos publicados por la prensa oficial y los manuales existentes en las bibliotecas estatales de Antioquia, dedicados a la enseñanza del dibujo en las escuelas comunes, entre 1892 y 1917, se orientaban a la formación general de individuos que pudieran contribuir con su trabajo al crecimiento de la riqueza del país. La educación nacional de entonces se direccionaba a fortalecer los tres sectores de la economía: el agrario, el industrial y el comercial. El dibujo comenzó a orientarse hacia una producción que favoreciera el segundo sector (el industrial), ya que implicaba dotar a las nuevas generaciones de conocimientos sobre el trazado y la lectura de *croquis*, importantes para la creación de objetos que aportaban al progreso material, así como la transmisión

de ideas entre contratistas y colegas. De esta gran tendencia, se distinguieron algunas propuestas que daban prioridad a la formación general de los niños, y justificaban con un discurso más pedagógico que económico que la formación del ojo y la mano debían privilegiarse para fortalecer la adquisición de conocimientos sobre el mundo, aprovechando la propia interioridad e inventiva que caracterizaba estas edades.

Estos análisis son fruto de una investigación documental, de carácter cualitativo y análisis hermenéutico – interpretativo, recolectando la información principalmente en el Archivo Pedagógico⁵, y las colecciones de Patrimonio Documental y Sala Antioquia de la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia, a partir del rastreo de manuales y artículos de la prensa oficial del sector educativo. Durante el periodo analizado, estas publicaciones eran de vital importancia para la difusión de autores y sucesos extranjeros, la formación de tendencias en pedagogía, así como para el impulso de los partidos dominantes y el ataque a las políticas educativas de los opositores.

Con el fin de argumentar y documentar la tesis, se dividió la escritura en cuatro capítulos: en el primero, para la construcción de un estado del arte, se muestra un recorrido sobre las formas en las cuales se encontró abordada la historia de la enseñanza del dibujo. Obviando su importancia para el conocimiento y la memoria sobre el saber artístico, la mayoría de estos estudios no nos brindaron elementos para analizar las circunstancias particulares que transformaron el arte con su llegada a las escuelas de Antioquia, y las nuevas configuraciones que surgen en el cruce del dibujo con las intenciones formativas que se privilegian en diferentes momentos de la historia humana. En este punto se hizo útil la contextualización

⁵ El proyecto del que surge este archivo, denominado “Archivo pedagógico siglo XIX”, formó parte de otro mayor: “Hacia un archivo de la pedagogía en Colombia”, financiado por Colciencias y la Universidad de Antioquia. La indización, desde una óptica pedagógica, permite búsquedas especializadas de fuente primaria, en temas relativos a la educación y la pedagogía, con el fin de “producir conocimientos a cerca de la pedagogía, en vez de consumir pasivamente la producción intelectual de otras culturas” (Zuluaga, 1985, p. 4)

sobre los estudios de *historia de saberes escolares* y sus posibilidades al articularlos a la mirada *antropológico pedagógica*, ambos enfoques teórico – metodológicos con cuya presentación y pertinencia cerramos este primer capítulo.

En el segundo capítulo, se plantean las problemáticas que implican pensar *un* dibujo para la escuela que debe presentar diferenciaciones con los dibujos propios de las enseñanzas artísticas ortodoxas. Al respecto es importante observar el contexto educativo de Colombia entre 1892 y 1917, así como las condiciones económicas singulares de Antioquia en el contexto nacional, en un periodo en el que las reglamentaciones generales sobre educación comenzaban a articularse con los proyectos de progreso industrial y comercial. La singularidad de este periodo de desarrollo del capitalismo y las guerras civiles, va formulando exigencias a las dinámicas educativas que terminan afectando el dibujo en la escuela.

En el tercer capítulo, siguiendo y profundizando la línea de la distinción del dibujo en la escuela, abordamos una serie de definiciones que muestran la historicidad de los sentidos que puede tener esta disciplina. A través de los manuales encontrados en la biblioteca y algunas referencias a la historia de las divisiones y jerarquías artísticas (Gómez Molina 2002 y 2006; Cabezas, 1995 y 2002 y Bordes, 2008) vamos llegando al punto en el que se da cuerpo al tipo de dibujo que se exigía para la escuela, en tiempos de su expansión y de la industrialización de las naciones. En el archivo es posible observar cómo las distinciones entre *bellas artes* y *artes aplicadas*, fueron afectando, pero a la vez se reinterpretaron, en el proceso de configuración del dibujo como saber escolar.

En el último capítulo, presentamos un análisis pedagógico de los discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas, entre 1892 y 1917, partiendo de los presupuestos de la antropología pedagógica sobre todo en su versión de análisis de imágenes de ser humano en los discursos pedagógicos más los aportes que

dejamos a la historia del dibujo como materia de enseñanza en la escuela. Para lograrlo, mostramos las justificaciones, reglamentaciones y métodos hallados, en los que la enseñanza del dibujo en la escuela implicaba cuestiones tales como las de clase y género que rebasaban las meras intenciones de formar el ojo y la mano, las facultades mentales y el gusto.

ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

En este capítulo presentamos, por una parte, estudios previos a éste que han abordado la enseñanza del dibujo en diferentes instituciones y países, con el fin de revisar y tomar posiciones relevantes para el presente trabajo. Los distanciamientos logrados en el reconocimiento de otros abordajes, nos brindan elementos para un nuevo análisis sobre el dibujo en las escuelas comunes de Antioquia entre 1892 y 1917. Posteriormente mostramos las fundamentaciones de dos miradas que nos permiten el análisis pedagógico del archivo analizado y la sistematización de aportes a la historia de la enseñanza del dibujo: la antropología pedagógica y la historia de los saberes escolares, respectivamente.

1.1. HISTORIAS DE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

El tema de la enseñanza del arte en general y el dibujo en particular en nuestro país ha tenido algunos acercamientos que han concentrado la mirada en las enseñanzas de las Escuelas de Bellas Artes de Medellín (Arango y Gutiérrez, 2002; Londoño Vélez, 1995) y Bogotá (Vásquez Rodríguez, 2009) y en las de Artes y Oficios también de Medellín (López Díaz, 1992; Londoño Vélez, 1995) y la capital (Vásquez Rodríguez, 2006;), abordando análisis desde la historia institucional en la mayoría de los casos citados.

La enseñanza del arte específicamente en las escuelas colombianas es ilustrado por la *Reseña* que hace Fandiño (2001), quien muestra cómo “el currículo colombiano ha venido enriqueciéndose paulatinamente, con un área tan importante como es la Educación Artística” (p. 115). El autor recupera algunos datos importantes de la historia de la formación en artes en el país, desde el gobierno de Santander (1832-1837) hasta la Ley 115 (1994), sobre todo de carácter institucional y legislativo, presentando una reseña demasiado amplia y

ligera con ausencia de un marco claro de análisis y un periodo de más de cien años, cualidades que imposibilitan dar cuenta detallada de procesos como las decisiones tomadas sobre los contenidos del área y la relación con sus fines formativos.

Un balance podría arrojar como conclusión que en Colombia existe una producción escasa sobre la historia de estas enseñanzas. En las historias específicamente de Antioquia tampoco fue posible hallar estudios previos sobre la temática que nos preocupa, todo lo cual aporta a la pertinencia de esta investigación. Quizás una de las razones para la ausencia de estudios desde la historia del arte, sea la consideración del dibujo como auxiliar de otros tipos de arte, *primer escalón del arte*, en palabras de Francisco A. Cano (Acevedo Bernal, 1896, p. 51), que logra su consolidación como disciplina artística autónoma en Colombia, sólo hasta 1970 (Rey_Márquez, 2007). Desde la perspectiva de historia de la educación en nuestro país, tampoco han retomado esta práctica y materia de enseñanza como tema singular de indagación.

Estudios realizados en otros países, profundizan y singularizan el análisis ésta enseñanza, tomando como objeto de estudio los manuales para enseñar dibujo producidos en la historia (Bordes, 2008; Collados Cardona, 2008 y 2010), los procesos de configuración de esta actividad como saber escolar en la segunda enseñanza (Bermúdez Avellán, 2005) y las formas en las que se ha apropiado, consolidado y transmitido como disciplina en la historia de una nación (Villegas Vergara, 2008); también están los trabajos sobre la influencia de la enseñanza del dibujo en la formación del *buen gusto* y las transformaciones en su relevancia para el mundo del arte (Cabezas, 1995) y la historia de la configuración del dibujo como disciplina escolar en Francia, entre 1750 y 1850, realizada por Renaud Enfert y Daniel Lagoutte (Lahalle, 2005).

Efland (2002) realiza una extensa historia intelectual y social de la educación del arte enfatizando en Norteamérica y abordando un largo periodo que va desde la antigüedad clásica hasta la década de los noventa. Desde el cuarto capítulo titulado “Reinvención del arte en las escuelas comunes”, el autor realiza algunos acercamientos importantes para caracterizar lo que él llama “educación artística”, aunque desde nuestro punto de vista, esta denominación puede ser un anacronismo. En el transcurso de los apartados dedicados específicamente a las escuelas comunes (ya que aborda diversidad de instituciones), analiza manuales de pedagogos, métodos de enseñanza, cambios en los contenidos según los maestros encargados, nombramientos, direcciones en política pública, entre otros, aportando además un importante material visual que retoma de los manuales y del material usado para la enseñanza del dibujo en los Estados Unidos.

Esther Collados Cardona (2008, 2010) en su tesis doctoral: *Anàlisi dels mètodes de dibuix a l'ensenyament obligatori a través dels llibres de text (1915 – 1990)*, presentada en 2005 en la Universidad de Barcelona, analiza el concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto en Educación primaria. Su objetivo fue “indagar cómo se desarrolló la enseñanza del dibujo y de las artes plásticas en las aulas de nuestro país [España] en el periodo histórico comprendido entre 1915 y 1990, tomando como principal fuente de la investigación y el análisis de manuales escolares de la disciplina” (2010, p. 518). En el artículo publicado en 2008, Collados muestra cómo con el transcurso del tiempo los manuales expresan las transformaciones que sufre el concepto de dibujo, según el autor de cada manual, dependiendo de sus propuestas para la enseñanza, su formación, su experiencia profesional y las condiciones sociales en las que habita. Para tal fin aborda nueve manuales de dibujo y expresión plástica de varios autores, tomados del periodo de investigación. En el segundo artículo de resultados de su tesis doctoral (2010), Collados expone un estudio bibliométrico de toda la muestra que logró reunir y catalogar, reunido en tres conjuntos: el primero, con catorce manuales, el segundo

con veintiuno y el tercero con veinticuatro. Estos manuales son analizados con base en tres categorías construidas por la autora, que a su vez retoma de las reglamentaciones educativas actuales sobre los contenidos en la educación básica: la división en contenidos conceptuales (teóricos, disciplinares) y contenidos procedimentales (prácticas, ejercicios), además de rastrear los recursos visuales (iconografía en busca de imaginarios usados para la enseñanza del dibujo y la expresión plástica en general). En los artículos en los que Collados publica los resultados parciales de su tesis (2008 y 2010) se muestra, a través del análisis de los manuales escolares para la enseñanza del arte en las escuelas de España, la consolidación de tres periodos históricos que marcan distinciones en las formas de su concepción, producción y circulación: desde 1900 hasta 1940, primera mitad de siglo XX, cuando predomina la alfabetización visual a través del dibujo; de 1940 a 1969, comprendido entre el final de la Guerra civil española y la Ley General de Educación, momento de “regreso” a los usos del ejercicio de copia y a una transmisión de valores de obediencia y control; y el tercer periodo, 1970 – 1990, entre la Ley General y la Logse, cuando se privilegia la expresión y la creatividad en los contenidos en la nueva área de Expresión plástica.

Bermúdez Avellán (2005) en su tesis *Génesis y evolución de Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836 – 1936)* centra su atención, no en las instituciones de enseñanzas de artes e industrias o en las de bellas artes, sino en la forma cómo se va configurando la asignatura Dibujo en los planes de estudio, los reglamentos, los libros de texto y los procesos de formación y selección de los profesores que ocuparían las plazas para enseñanza de dibujo en la naciente escuela de Segunda Enseñanza en España. Este estudio muestra cómo se va configurando e inventando la identidad de aquello que sería el dibujo para la segunda enseñanza, derivado de luchas entre el lineal de base geométrica y el artístico, heredero de las prácticas académicas renacentistas en términos de sus contenidos (figura humana, dibujo del natural, etc.), de sus metodologías, de sus relaciones pedagógicas, de sus intereses formativos y los discursos con los

que se justifica su importancia; luchas que implican cierta variedad de contenidos, métodos, denominaciones y fines formativos.

Souza y Oliveira (2005), aborda un estudio sobre la historia de dos disciplinas escolares en Brasil, la educación artística y la educación física, realizado según los métodos y presupuestos del campo de estudios de historia del currículo. Como ejemplo de la primera, citan la investigación de Maria Betania e Silva, denominada *Aincercão da arte no currículo escolar*, realizada partiendo de los siguientes interrogantes: ¿por qué la educación artística es relegada a segundo plano por profesores y otros profesionales en la escuela?, ¿por qué se considera al arte como complemento secundario para decorar las fiestas, y como algo que no requiere ser pensado?, ¿por qué cualquier profesional de cualquier área puede enseñar arte?, ¿por qué se reduce la carga horaria en beneficio de otras disciplinas del currículo?, ¿por qué no existe una carga de contenido programático a ser desarrollado como en otras áreas?. Para responder estos cuestionamientos analiza la legislación al respecto, propuestas curriculares de enseñanza y revistas. Los autores no se extienden mucho en la descripción de esta tesis, aunque mencionan la inexistencia de investigaciones sobre el asunto en el Brasil.

Un ejemplo de historia social del currículo lo encontramos en Hernández (2003), quien llama la atención en primer lugar, sobre los cambios de denominación del arte en las escuelas españolas (dibujo, educación estética, educación artística), que son expuestos y explicados como el paso de la formación en habilidades funcionales, luego en expresión estética, los cambios introducidos por los trabajos manuales en la concepción de gusto y en las diferenciaciones de género, la apropiación de propuestas anglosajonas como la DBAE, entre otras. En segundo lugar, a partir de este análisis histórico logra mostrar los contenidos, los valores que los cruzan, las relaciones con ámbitos socioeconómicos, debates generados en cada época, las influencias de otros campos de saber y los textos de apoyo usados para su enseñanza.

La historia de los manuales para la enseñanza del arte en España, la investigación sobre la configuración del dibujo como disciplina escolar en la segunda enseñanza, la historia social de la enseñanza del arte en Estados Unidos, los estudios sobre el arte en la escuela, desarrollados en Francia, o la historia de la educación artística en Brasil, no bastan para avanzar en la comprensión de las singularidades de Colombia, o específicamente de Antioquia. El propio Efland en su minucioso estudio escribió: “cada nación abordó de una forma distinta el problema de la educación artística profesional, y cada una de estas soluciones reflejaba unas determinadas ideas acerca de la naturaleza del arte y su rol en la sociedad” (83). Agregaríamos además que no sólo la educación artística profesional está cruzada por estas distinciones. A partir de las historias de la educación comparada se puede concluir que también los sistemas escolares y las interpretaciones sobre los fines formativos y los contenidos escolares, han presentado diferencias entre países.

En el presente estudio nos distanciamos de los tipos de historia institucional que observábamos al principio porque queremos hacer visible otras situaciones correspondientes a la enseñanza del dibujo en la escuela; aquellos análisis se centraron en las instituciones especializadas de *bellas artes* y *artes aplicadas* o *industriales*, sin prestar interés a en las transformaciones de su reglamentación en tanto materia de enseñanza, o conocimiento relevante a todo ciudadano. Además queremos aportar a la historia de la educación en tanto se aborda el dibujo específicamente, mientras estas historias se han concentrado en otros conceptos, prácticas y saberes más generales sobre la escuela, la educación y la pedagogía.

Para nuestro propio interés, es relevante abordar análisis específicos del dibujo como materia de enseñanza articulados a una mirada desde teorías críticas. De acuerdo con Efland (2002), estas teorías no han tenido influencia en las formas de asumir la educación artística:

no se han hecho análisis consistentes de la estructura de las ideas dentro de la educación artística como instrumentos ideológicos vinculados a grupos dominantes o subordinados en la sociedad americana, como tampoco se han propuesto remedios para emancipar los currículos de arte del control de los grupos socialmente dominantes (p. 374)

Por otra parte, un cruce de la historia de los saberes escolares con la mirada antropológico pedagógica, nos permitirá analizar los fundamentos antropológicos desde los cuales se justifica la enseñanza del dibujo en la escuela, en relación con el sujeto que se pretende formar y el tipo de sociedad a la que se apunta con tal sujeto. Si bien en algunos de los estudios previamente referenciados se hacen acercamientos a estos aspectos, carecemos de tales análisis para la historia de nuestro propio contexto, o se trata de tipos de análisis sobre las disposiciones de las instituciones educativas o formativas que no introducen relaciones complejas entre la educación y sus dimensiones históricas, políticas, sociales, culturales y económicas, instalándose por lo general en la “tradición educativa dominante”, sin tener en cuenta que el currículo asume características específicas según la época y el lugar. La historia, entendida como el discurso que construimos sobre ella (y no como el *pasado*), nos interesa como lugar efectivo desde el cual podemos observar críticamente el presente de la educación artística para intentar comprenderlo.

Para superar un punto de vista desde el cual la enseñanza del arte carece de intenciones ideológicas, sociales y formativas, o se da un tratamiento al arte como saber exclusivo de las instituciones de formación profesional, nos ubicamos en un cruce entre el campo de estudio de la historia de los saberes escolares y la mirada antropológico – pedagógica, en busca de nuevas interpretaciones y problematizaciones en el ámbito de la enseñanza del arte visual. Se pretende articular la reescritura histórica con perspectivas que presuponen que los

discursos y saberes son prácticas sociales e históricas; construcciones humanas temporal y espacialmente situadas que son objeto de luchas por su hegemonía y legitimación (Bollnow, 2005; Wulf y Zirfas, 2001).

Montse Rifá (1998) en su tesis de doctorado sobre una historia crítica del currículum de educación artística en España, presenta unos presupuestos metodológicos que le permiten

Desterrar nociones por las que se tiende a ligar los discursos de los hombres: tradición, influencias, desarrollo y evolución, “mentalidad o espíritu” etcétera. Foucault se propone “multiplicar rupturas”, allí donde la historia ha intentado mantener y presentar una continuidad, poniendo en duda así, cualquier posibilidad de totalización (87)

Es entonces desde la historia de los saberes escolares, como primer referente metodológico, que se pretende abordar el presente análisis.

1.2. HISTORIA DE LOS SABERES ESCOLARES

La historia de los saberes escolares es una corriente de historia de la educación que tiene como presupuesto la concepción del currículo como construcción sociohistórica a pesar de su aparente estabilidad y naturalización, mediante varios enfoques que permiten hablar de historia de las enseñanzas en la escuela. No obstante, existen varias tendencias que pueden identificarse con estos intereses en el campo de la historia de la educación: Según Souza y Oliveira (2005), la historia de las Disciplinas Escolares, la historia de las Disciplinas Curriculares, la historia de las Materias Escolares, la historia de los Saberes Escolares, la historia de los Contenidos Escolares, pueden tomarse como expresiones que remiten a un mismo campo de investigación, identificadas por la intención de problematizar

tendencias investigativas en la historia de la educación, proponiendo una vinculación con perspectivas sociológicas.

Ivor Goodson, uno de los autores más importantes de este campo de estudio, plantea que se debe analizar, además de la inserción de estructuras de poder y control social en las asignaturas escolares, varios aspectos entre los que podemos enumerar:

- a. una mirada histórica a éstas inserciones
- b. los artificios de diferenciación de alumnos y alumnas
- c. los procesos de definición de la cultura legítima, la relación con la sociedad, y la forma de recepción de ésta en los centros escolares
- d. la historia de las convenciones escolares producidas en las tradiciones selectivas de saber
- e. la pervivencia de lo “tradicional” y los frenos a la innovación, a partir de revisiones históricas (cfr. Morante y Gómez, 2003).

Este enfoque se opone a la concepción de las disciplinas escolares como prácticas autónomas, estables en el tiempo, “verdaderas”, y neutrales en el trato y la concepción de los sujetos. Además vuelca la mirada sobre procesos que tradicionalmente se han considerado ingenuos, desinteresados o no historiables, como el caso de las enseñanzas artísticas. En el análisis podemos ver la incidencia de la enseñanza artística en los procesos de constitución de grandes relatos sociales y no como un saber aislado de las representaciones sociales.

Además de lo anterior, el análisis implica la mirada epistemológica desde los procesos de legitimidad de los saberes enseñados, en relación con su valoración social y cómo los contenidos científicos pueden llegar a ser saberes escolares, o, en otros casos, como lo observa Goodson, cómo una tradición de un saber puede ser utilitarista, pedagógica o académica.

Al disolver la percepción natural de las cosas o, en nuestro caso, de la enseñanza del dibujo en la escuela, se logra mostrar cómo los contenidos y programaciones didácticas se articulan a imperativos funcionales específicos, como intereses corporativos, disputas entre saberes, luchas por la autonomía o control del currículo, además de ser el reflejo de los intereses divergentes y las posturas ideológicas de los grupos sociales y las culturas. De este modo, la escolarización de un saber constituye un triunfo político, social y simbólico. Pensamos que la educación artística como saber escolar es susceptible de un análisis similar, como lo prueban algunos de los estudios presentados en el estado del arte (Efland, 2002; Cabezas, 1995; Bermúdez Avellán, 2005; Souza y Oliveira, 2005; Hernández, 2003).

La perspectiva de análisis sobre la configuración de los saberes escolares, ha sido fundamentada desde dos vertientes, una anglosajona y otra francesa. En la primera, Goodson, como vimos, profundiza en la historia del currículo⁶, indagando cómo las disciplinas científicas hacen presencia en el currículo escolar; Popkewitz introduce una mirada foucaultiana; y otros, hacen historia influenciados por la nueva sociología de la educación, los movimientos reconceptualistas del currículum y la pedagogía crítica. Los autores con tradición francesa, como Chervel, Chevallard y otros, fundamentados en la historia cultural y de la cultura escolar, analizan el papel de los saberes escolares en la constitución del dispositivo escolar como escenario donde el poder actúa. Ambas perspectivas aportan a la configuración de un campo de estudios en relación con la historia del currículo y de las disciplinas escolares. En España, Jorge Larrosa, Julia Varela y

⁶ Es necesario recordar que, desde la tradición anglosajona, el currículo identifica una vasta cantidad de fenómenos que son asimilables a todo lo que llamamos “educación escolar”. No se reduce, como en nuestro contexto, a los planes de estudio. Por eso para Goodson, “el currículo es un escenario en el que los diferentes intereses en juego en la sociedad intervienen para definir lo que se enseña o no, y es allí donde se puede constatar de manera privilegiada el significado político de la escuela, pues lo que se discute en la configuración de un currículo son los objetivos mismos de la escolarización” (Álvarez, 2008).

Antonio Viñao y en particular Fernando Hernández y algunos participantes en las Jornadas de Historia de la Educación Artística han aportado al estudio de las formas cómo las disciplinas en general se reconfiguran en la escuela y las tensiones entre formas democratizadoras y otras de control social. En Latinoamérica se han realizado algunos estudios en México, Brasil, Argentina y Colombia.

En nuestro país encontramos trabajos de fundamentación como el de Alejandro Álvarez Gallego (2008), y los inicios de estudios sobre la filosofía, las ciencias sociales, la aritmética y la lectura y la escritura. Desde este punto de vista, las disciplinas escolares cumplen un papel en la construcción social del conocimiento, por lo que se hace necesario pensarlas en sus articulaciones o distanciamientos, no sólo con las disciplinas científicas, sino con las intenciones políticas o sociales que las atraviesan, aunque generalmente los maestros las pensamos en términos abstractos, descontextualizados, formales y académicos, carentes de relaciones políticas, sociales, económicas o de concepción del conocimiento. Desde esta perspectiva, se pretende superar una postura según la cual las disciplinas, dependiendo de su legitimidad y su importancia en un momento determinado, entran a la escuela sufriendo la simplificación que opera la pedagogía⁷. En el caso de la Educación Artística actual, que es ampliamente interpretada como un saber de poca valoración y de una precaria articulación con los contextos sociales en los que se constituyen los currículos, podemos rastrear históricamente ciertas relaciones subyacentes de poder, que ponen en juego y conflicto los intereses de distintos grupos de la época que analizaremos (empresarios, pedagogos, arquitectos, maestros, etc.). Este tipo de análisis contribuye a la construcción de teorías generales sobre la escolarización y el currículo. Uno de los procesos que se suma a la configuración de las disciplinas escolares lo constituyen las

⁷ Estos planteamientos le han implicado a la pedagogía, al mismo tiempo, una reducción de su complejidad al asimilarla al método y al proceso de vulgarización de los “saberes sabios”. (Álvarez, 2008).

relaciones externas, que implican intereses de grupos diferentes a los pedagogos o maestros. Es el caso de la enseñanza del dibujo, que como veremos se relaciona estrechamente en una de sus tendencias con las retóricas de intereses industriales, entre 1892 y 1917.

Pensar una investigación de carácter documental sobre la enseñanza del dibujo es posible desde la óptica que toma todo saber (incluido el artístico), como producción histórica y social, y germen y consecuencia de disputas por legitimar lugares de enunciación en diferentes tiempos y espacios (disputas curriculares). Según los autores citados, la historia de los saberes escolares analiza la relación entre escuela y sociedad en tanto la escuela moderna occidental refleja y refracta lo que es asumido como conocimiento culturalmente valioso en determinado momento, más allá de la reproducción del saber o de la transferencia “transparente” del saber producido en la educación superior. Las disciplinas escolares cumplen un papel en la construcción social del conocimiento y configuran saberes en las nuevas tensiones generadas a partir de la relación del saber con este espacio fabricado socialmente, lo cual implica ordenar los contenidos en nuevas lógicas, tomar decisiones curriculares (exclusión de contenidos), establecer metas claras, proponer actividades para grupos numerosos, adaptar el saber a sus edades, a sus condiciones socio – económicas y culturales, diseñar tipos de evaluación y de representación del saber y en ocasiones también, libros de texto.

Además de las implicaciones de su transformación como disciplina escolar, el dibujo en sí presenta singularidades históricas que implican, más allá de los problemas de autoría, mercado y comunicación, cambios epistemológicos, implicados no sólo en la producción de nuevas tecnologías, sino también en la misma formulación de la representación, en tanto construcción del imaginario sobre “la realidad”. En ese sentido habría una transformación de conciencia en el acto complejo de trasladar la visión tridimensional a la representación

bidimensional, que implica herramientas intelectuales y materiales como la geometría y las herramientas. Así, el dibujo ha asumido diferentes significados a lo largo de la historia de su enseñanza (Gómez Molina, 2002, 2006). Junto a estos modos de concebir la realidad, surgen implicaciones tales como la hegemonía de unas formas de dibujo sobre otras y las luchas por las concepciones de individuo que subyacen a cada forma de asumir lo que sería el dibujo y su enseñanza en determinada sociedad. En el presente análisis no abarcaremos todos los aspectos relevantes a una historia del dibujo como saber escolar según Goodson (una mirada histórica a las inserciones de los saberes “sabios” en la escuela, los artificios de diferenciación de alumnos y alumnas, los procesos de definición de la cultura legítima, la relación con la sociedad, y la forma de recepción de los saberes legítimos en los centros escolares, la historia de las convenciones escolares producidas en las tradiciones selectivas de saber, la pervivencia de lo “tradicional” y los frenos a la innovación, a partir de revisiones históricas), sino que realizaremos un aporte a una historia del dibujo como disciplina escolar de mayor aliento en nuestro país, con la recuperación y análisis de los materiales impresos que circularon en Antioquia, entre 1892 y 1917, desde el punto de vista oficial. Un análisis más extenso, implicaría aumentar el archivo a materiales producidos en la escuela (cuadernos de los estudiantes), en la institucionalidad (exámenes de admisión de los profesores y maestros en relación con sus conocimientos en dibujo), tipos de evaluación, valoraciones de estas evaluaciones, selección de los saberes desde los artistas o ingenieros para ser llevados a la escuela, formas de selección de los profesionales a cargo, distinciones y prestigio, etc. Es uno de los límites del presente trabajo, que deja varios aspectos por resolver en la construcción del relato histórico sobre la enseñanza del arte en las escuelas comunes.

1.3. ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA

En coherencia con nuestros intereses por dar una mirada crítica sobre los discursos de la enseñanza del dibujo en la escuela entre 1892 y 1917 en Antioquia, realizaremos un cruce entre la historia de saberes escolares y el modo de observación *antropológico – pedagógico*. Si desde la primera, como explicamos, hacemos un aporte para futuras investigaciones sobre el proceso de configuración del dibujo como saber escolar, desde la antropología pedagógica en perspectiva histórica, en tanto la formación, instrucción y educación son procesos necesarios e inherentes a la especie humana, con objetivos e ideales históricos y problematizables, retomamos el archivo para analizar las formas particulares, en cada contexto cultural e histórico, de pensar y desarrollar lo educativo y lo pedagógico en esos procesos formativos⁸. (Wulf, 2004; Bollnow, 2005; Runge, 2005).

La antropología pedagógica, según los autores que la fundamentan (Wulf, Bollnow, Langeveld, Nolh, entre muchos otros), carece de una identidad sobre su objeto o de formas cerradas de agrupar las investigaciones existentes. Por tal razón se plantea más como un *modo de observación antropológico en la pedagogía* plural, historicista, culturalista y transdisciplinario⁹, que en sus

⁸ Al respecto, Wulf afirma: “Sin presupuestos sobre el hombre, sin antropología, no son posibles ni la educación ni la formación”

⁹ Plural, porque ningún modelo, teoría o paradigma, sea integradora o filosófica, representan unívocamente a la actividad académica de la antropología pedagógica. Histórico, en tanto ha ofrecido diferentes representaciones del ser humano y de la educación con el transcurrir del tiempo y porque su objeto y sus perspectivas son históricas. Se produce entonces ciertas tensiones entre la historia y las ciencias humanas que complejizan el saber antropológico pedagógico, superan el fundamentalismo y normatividad y plantean un “perspectivismo fundamentado”. “La antropología pedagógica se comprende de ahora en adelante como el intento de tratar la historia de las relaciones del hombre (historias de los hombres) y la educación (historias de la educación)” (Wulf y Zirfas, 2001, p. 80). Culturalista, como *antropología de las diferencias y las posibilidades*, en tanto investigación de la cultura y, finalmente, transdisciplinaria, por la extensión de temas, métodos y planteamientos hacia intereses de las ciencias sociales y la filosofía. Al respecto pregunta Wulf:

principios se fundamentó en las filosofías alemanas de los siglos XVIII, XIX, XX, y en la actualidad se ha constituido como rama de la pedagogía (Bollnow, 2005).

Desde los siglos XVII y XVIII, la pedagogía y la antropología fueron estableciendo vínculos expresados en las reflexiones de los pedagogos sobre asuntos de vital importancia para la formación humana, tales como los presupuestos sobre la naturaleza, la sociedad y la humanidad; las formas mediante las cuales el ser humano puede devenir ser humano y la pedagogía como encargada de esta tarea, así como la necesidad de que el individuo se enfrente con el mundo y ciertos puntos de vista que van derivando en planteamientos normativos sobre el ser humano y su educación. Como nueva opción se plantea que el fundamento de una antropología pedagógica no debe legitimar ninguna ética pedagógica o moral que oriente normativamente la educación del ser humano: a lo largo del siglo XX, se van operando transformaciones en la relación de la antropología y pedagogía con el reconocimiento de una mirada parcial, que pretende integrar y fundamentar la ciencia de la educación. Esta mirada parcial no asume delimitaciones claras con las ciencias que estudian el ser humano (antropología filosófica, psicología, biología, medicina, etc.), ni se diferencia a fondo de otras posturas en pedagogía. Se entiende ahora como fundamentación antropológica de la educación, teoría empírica y análisis categorial, como teoría de la personagénesis o enculturación, entre otros (Wulf, 2004, p. 160)

Una definición de la perspectiva antropológico – pedagógica de autoría de Bollnow, es citada por Wulf (2004, p. 161):

No se trata de una nueva disciplina por fundar, ni de una rama especial que tuviera que cumplir con una tarea especial dentro de la pedagogía, sino de un modo de observación que atraviesa toda la pedagogía (...),

“¿Qué disciplina sería responsable del cuerpo y los sentidos, del espacio y el tiempo, del amor y la violencia?” (2004, p. 171).

que no está en condiciones de ofrecer a partir de sí misma un esquema organizativo que permitiera juntar las preguntas pedagógicas particulares de un modo nuevo en una totalidad. El modo de observación antropológico no tiene como tal una función sistemático – creadora (...) Lo que elabora son siempre aspectos particulares, conexiones antropológicas que resultan de determinados punto de vista.

Wulf intentó sistematizar los múltiples planteamientos resultantes de estas *conexiones antropológicas* (relación de la pedagogía con la antropología), en varias posiciones¹⁰. Nosotros ubicamos nuestra mirada especialmente en el análisis de imágenes de hombre y mujer que aparecen implícitas en la educación y la pedagogía, retomando para ello los discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas, entre 1892 y 1917. Una revisión crítica de los archivos desde esta perspectiva, nos permite comprender a su vez ciertas prácticas de la orientación que se le ha dado a la enseñanza del arte en las escuelas durante nuestra historia, ya que es posible encontrar la articulación de estos discursos con proyectos específicos para la formación de cierto tipo de ser humano, como ampliaremos en el capítulo final.

En nuestro caso, las propuestas para la enseñanza del dibujo en las escuelas de Antioquia, de origen oficial, apuntan a la formación de un ciudadano – obrero calificado para ser contratado por la industria en expansión, en concordancia con un movimiento más grande, de tipo social y gubernamental, que busca superar las afugias dejadas por las guerras civiles vividas en el país y emprender por varias vías proyectos de modernización mediante la articulación de todos los individuos

¹⁰ Entre las posiciones de la relación entre antropología y pedagogía que dejamos por fuera, se encuentran: “el hombre como ser educable y necesitado de educación”, el hombre como “pregunta abierta”, el hombre como “texto poiético”, entre otras que abren perspectivas de análisis y planteamientos en esta relación (Wulf, 2004, p. 161).

con las “luchas pacíficas del trabajo”¹¹. Igualmente, a las niñas se les enseñaba un dibujo específico con el cual se intentaba formar el gusto y cualificar la producción y el ornato de vestuarios con el bordado y las labores de adorno, como mostraremos en el último apartado. El modo de observación antropológico – pedagógico permite entonces analizar esos proyectos de lo humano que se encuentran implícitos o explícitos en los discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas comunes de Antioquia, entre 1892 y 1917.

En síntesis, el cruce entre la historia de los saberes escolares y la antropología pedagógica, nos permite concretar una perspectiva desde la cual se analiza la concepción del dibujo y de su enseñanza, como saberes históricos, situados en un tiempo (1892 a 1917) y un lugar (Antioquia). Desde el primer punto de vista, es interesante observar y describir los contenidos de los manuales, las instrucciones, los métodos en relación con las disciplinas, las reglamentaciones con las cuales se inserta el dibujo en la escuela y los métodos y procedimientos para su enseñanza. Desde la mirada antropológico – pedagógica, se demuestra la articulación de la enseñanza del dibujo en la escuela con un proyecto más amplio de nación, que vincula a estos saberes a determinadas intenciones formativas explícitas o no, poniendo en tela de juicio una supuesta *pureza* del saber artístico en el proceso de su enseñanza. En ese sentido, se considera un aporte a nuevas orientaciones desde las cuales podemos a futuro abordar otros periodos y otros entornos institucionales en los que se puede encontrar la enseñanza del dibujo en particular y del arte en general.

¹¹ Esta expresión fue encontrada en varios de los autores revisados (Rojas Tejada, Uribe, Betancourt, etc.), lo que nos dio a suponer que se trataba de una opinión propia de la época.

2. ¿DIBUJO EN LA ESCUELA?

Imaginemos unos poblados comunicados entre sí por largos caminos de herradura, transitados por arrieros; un departamento (Antioquia) en su mayoría minero y agrario, con la capital coronada por una enorme catedral y con dinámicas de convento; en un país rural con un precario alumbrado de velas de cebo y con acceso al agua gracias a los aguateros, reparando continuamente los estragos producidos por las guerras, e insistentemente reconstruyendo su esperanza de paz, progreso y riqueza por medio del trabajo, según hablaban sus dirigentes. Un país que intentaba perseguir la vagancia, los juegos de azar, la ebriedad y la prostitución, con una hegemonía conservadora entre 1886 y 1930 que condenaba a los maestros que no practicaran y enseñaran con devoción la doctrina de la religión católica; una sociedad que vigilaba la moral a tal punto, que el párroco del pueblo debía firmar el certificado de buena conducta mensualmente, para permitir su pago. Un país con precarias vías de comunicación, donde no se conocía el rostro del presidente, sino sólo su pertenencia a alguno de los dos únicos partidos existentes y que firmó un Concordato de “indemnización” a la iglesia católica (para restituir los bienes arrebatados durante el Olimpo Radical entre 1863 y 1886), en que le entregaba, además de dinero, el dominio sobre gran parte de los temas nacionales, incluida la educación¹².

¹² El concordato firmado en 1887, entre otras obligaciones, implicaba que toda la educación del país, incluso la universidad, debía organizarse según los dogmas católicos (que con tal fin se practicarían piadosamente), así como la revisión, por parte de los sacerdotes delegados para cada centro de enseñanza, de los textos de religión y moral para lograr la uniformidad (es decir, la exclusión de otras tendencias religiosas con las que se convivía en el momento como los masones), y exigirían del gobierno impedir “que en el desempeño de asignaturas literarias, científicas, y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la iglesia”. (Cita tomada de Zuluaga, Saldarriaga y otros, 2004, p. 279). La normativa permitió a la iglesia denunciar a los maestros que hablaran y obraran en direcciones contrarias a la doctrina cristiana, para ser suspendidos o excluidos de su cargo. También permitía “obrar con libertad e independencia en el territorio del país bajo la protección – pero no bajo el control – del Estado (Helg, 2001, p. 29)

En la prensa oficial de la dirección de Instrucción pública del departamento, la *Revista de Instrucción Pública antioqueña*, se acusaba al pedagogo Froebel de panteísta, cargado de cristianismo naturalista y poco preocupado por la moral; a Pestalozzi de no mencionar “La revelación y la fe sobrenatural” en *Cómo Gertrudis...* y de caer en el error al formular que todo sentimiento moral y religioso brota del niño gracias al contacto con su madre; al colombiano Diego Mendoza¹³, por abordar exclusivamente la parte técnica de la enseñanza sin mención de la moral ni la religión, alabar a “Rousseau y otros por el estilo” y proclamar la libertad de cultos. A Johonnot¹⁴, el continuador de Pestalozzi, de afirmar que la ley moral no es una obligación que nos impone un poder *extraño*, etc.¹⁵. Contra las reformas y concepciones liberales o cualesquiera contrarias a los dogmas cristianos, toda lucha desproporcionada fue posible desde el inicio: en Cauca el arzobispo prohibió matricular los hijos de sus fieles en las escuelas públicas bajo amenaza de excomunión¹⁶.

En tal lugar, las escuelas (casuchas empleadas como tal cuando el local no servía para otros usos) eran un único salón, con una puerta, piso de tierra casi siempre, en donde se agrupaban las *secciones* inferior, media y superior bajo la enseñanza de un mismo maestro¹⁷. Incluso algunas escuelas rurales no tenían tablero. Cuando no se contaba con escuelas para niñas, se debía alternar el local dos días para un sexo y dos para el otro, en forma tal que no se juntaran, como mandó el

¹³ Escritor de “Apuntaciones sobre instrucción pública”. Más adelante ampliaremos las referencias a este libro, publicado por una editorial española en 1908

¹⁴ Pedagogo protestante norteamericano, cuyos escritos empleados en el Colegio del Rosario, fueron la fuente de Restrepo Mejía y se tradujeron y publicaron en varios números de la Revista de Instrucción pública de Colombia. Su gran influencia en nuestro país, ha sido ya muy bien analizada en *Mirar la Infancia* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997)

¹⁵ Llona, S. J., 1916, p. 132 – 137

¹⁶ Silva, 1989, p. 65

¹⁷ Es ya en un momento posterior a 1917 cuando se reglamenta la escuela graduada en el país. Es decir, la separación por edades y capacidades, en espacios diferenciados para los grupos, la enseñanza y los maestros.

Concordato de 1887. Aline Helg (1987, p.50) divide para su estudio las escuelas primarias públicas en tres categorías, según la localización y el programa escolar: las rurales pertenecientes a las veredas; las de las aldeas de menos de 5.000 habitantes, más rurales que urbanas y las urbanas de pueblos y ciudades. Estos mismos locales eran empleados como cuartel en tiempos de guerra, por lo que se hacía necesario reconstruirlos cada tanto¹⁸.

Antioquia, en particular, era uno de los departamentos más conservadores del país, al tiempo que de gran progreso en explotación minera, prosperidad bancaria, con una élite con tendencias de liberalismo económico, no obstante sus tendencias conservadoras. Su élite unía actitudes modernizadoras y progresistas acordes a sus actividades económicas, con simpatías hacia la Iglesia, conforme a su partido y comportamiento. Diferentes autores (Helg, 1987; Safford, 1989) coinciden en afirmar que la presencia de mayorías conservadoras libró al Departamento de una participación significativa en las guerras civiles y de las consecuencias de pobreza que éstas traían consigo.

Por ese entonces se estrenaba la Constitución de 1886 y se daba paso al proyecto de Núñez llamado *Regeneración* (1886 – 1903), con el que se pretendía recuperar el control moral perdido durante el gobierno del partido liberal, que concebía la instrucción pública como camino de la libertad (y no al Dios católico) y con carácter obligatorio¹⁹, llevando a cabo una separación entre Iglesia y Estado. La Constitución de Núñez operó una vuelta al sistema económico centralista (República de Colombia), restableciendo el control fiscal sobre las rentas departamentales y la regulación del libre comercio, así como la recatolización de la

¹⁸ En el periodo que analizamos hubo dos de estas oleadas: la guerra civil de 1895 y la *Guerra de los Mil Días*, entre 1899 y 1902. Previamente había ocurrido la de 1885, en la que los liberales radicales pretendieron oponerse a las alianzas entre liberales moderados y conservadores, pero fracasaron y el gobierno repartió sus tierras entre los vencedores. Fue uno de los gérmenes de las guerras de 1895 y 1889. Es decir, tres guerras en un lapso de diecisiete años.

¹⁹ por estas proclamas, los pedagogos liberales eran llamados *instruccionistas*

educación pública, entregando a la Iglesia el control moral de la sociedad, todo bajo el lema “Regeneración o catástrofe”, y dio a la educación escolar carácter gratuito pero no obligatorio, permitiendo por un lado, que gran parte de la población continuara siendo analfabeta y, por otro, que la iglesia retomara el monopolio sobre la educación, tal como mencionamos (Silva, 1989, 67). Producto de dicha constitución, el 31 de diciembre de 1892, finalizando el periodo de la Regeneración y asumiendo la presidencia Miguel Antonio Caro, se promulgó la ley 89 sobre instrucción pública, denominada *Plan Zerda*, que retomaremos más adelante para analizar las implicaciones sobre las normas en la enseñanza del dibujo.

Durante el anterior liberalismo radical, Antioquia había sido el departamento con mayores avances educativos, gracias a los esfuerzos de Pedro Justo Berrío y de las autoridades conservadoras que, a pesar de pertenecer al partido opositor, se comprometieron en la campaña instrucionista, pero bajo contenidos diferentes, y acogiénola formalmente hasta 1877 con algunas modificaciones, dado que este proyecto había empezado a decaer y, según Silva, a expirar finalmente en 1876 (1989, 66)²⁰. Estos procesos le aseguraron cierta singularidad en las condiciones educativas, tales como disminuciones en la población analfabeta y mayor cantidad de población femenina escolarizada (Helg, 2001).

En los paisajes políticos y materiales que acercamos sobre instrucción pública, ¿qué lugar puede ocupar el dibujo en la educación escolar? ¿Qué se podría esperar de éste, juzgando las directrices que le daban para aportar en la solución de las situaciones vividas? La educación bajo estos gobiernos, a pesar de no ser obligatoria, fue asumida como *tabla de salvación* de los males que aquejaban la

²⁰ En la tesis “Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el Estado Soberano de Antioquia 1864 – 1873”, de Mauro Antonio Peña Soto y Giovanni Restrepo, se aborda más profundamente la forma como se asumió el intento de inserción de Antioquia en la economía mundial, en medio de las luchas con las tradiciones educativas heredadas de la colonización española.

república: de su pobreza y su tipo de población (que entrando el siglo XX, empieza a calificarse como *degenerada* por parte de médicos y pedagogos (Helg, 2001; Saénz, Saldarriaga y Ospina, 1997; Noguera, 2003). Era necesario que actividades como el dibujo contribuyeran al progreso de las industrias, al enriquecimiento de capitales, a la civilización y capacitación de los nuevos habitantes de los centros urbanos como Medellín (que llegaban en oleadas buscando oportunidades en las fábricas recién establecidas), con el fin de emplearlos en la producción fabril y el comercio para abastecer la demanda interna, creando un mercado nacional. Este dibujo debía ser consecuente con las legislaciones que impulsaban e intentaban controlar la articulación de las enseñanzas escolares con los planes de las élites y los gobiernos. La formación de obreros cualificados para estos fines corrió por cuenta sobre todo de las instituciones de Artes y Oficios, los Talleres de San Vicente de Paúl, la Escuela de Artes y Maquinaria, los Talleres del Joven Desamparado, las Escuelas Nocturnas²¹, entre otras instituciones, incluyendo un control estatal sobre los contenidos que en las escuelas primarias se enseñaban a los niños y las niñas, con diferencias notables para ambos sexos.

2.1. EL SENTIDO DEL DIBUJO

En un país que intentaba regular el sistema de instrucción pública y emplearlo para que diera impulso a la agricultura, la industria y el comercio, con mayoría de población rural e incipientes consolidaciones a nivel político resueltas o complejizadas por una guerra tras otra, y la educación como uno de los principales símbolos de esperanza para salir de esa pobreza y esa guerra, se pensaría que se trataba siempre de apuntar al progreso: el dibujo en función del progreso, porque

²¹ Un análisis detallado sobre la relación entre los intentos de crecimiento económico, la capacitación de los trabajadores, la proletarización y el montaje industrial a la luz de los procesos de formación, es realizado en detalle por Villegas Gómez (1990).

además esta palabra cruza los discursos de la época; incluso la publicidad la emplea para suscitar el consumo... Tal dibujo aportaría al movimiento, la velocidad, la máquina, la producción. Debía ser utilitarista o útil, servir a los objetivos de los discursos oficiales de la época: el desarrollo de los tres sectores de la economía, que aparecen de forma redundante en las preocupaciones fundantes de eventos tan “disparejos” como la Exposición Agrícola e Industrial (en la que se quería presentar un país que entraba a su mayoría de edad y al progreso material), en el marco de la conmemoración del Centenario de la Independencia durante el gobierno de Reyes (Castro, 2009, p. 25) y el Congreso Pedagógico Nacional de 1917, durante el gobierno de José Vicente Concha²².

Pero, por otra parte, este movimiento también debía ser de ideas. Los intelectuales deseaban que las mentalidades se movieran hacia formas de comportamiento, gustos y costumbres propias de “las naciones civilizadas”. Y en este sentido, procurar el progreso del arte, del cual el dibujo es “el primer escalón” (Acevedo Bernal, 1896, p. 51) requería la concentración de enormes esfuerzos en

²² La idea de *Progreso* como una de las preocupaciones fundamentales en occidente, es historiada en rigor por Bury (1971), como una de las utopías que han servido para generar movimiento, buscar la felicidad e integrar a los que aun no han nacido (las generaciones del futuro) en un horizonte de preocupaciones. El poder de esta idea hace que se produzcan y se justifiquen valores, políticas, ideologías e incluso, conflictos bélicos entre los pueblos. Significa evolucionar hacia una dirección deseable, emparentada con una humanidad feliz. Entre sus interpretaciones podemos contar el ideal de un Estado Universal, una iglesia universal, una interconexión entre los pueblos tendiente a la civilización común y un rechazo a los prejuicios, miedos y supersticiones que imprimen cierto pesimismo hacia los avances de la ciencia. Siendo estos algunos de los rasgos del llamado *progreso*, y recordando la descripción breve que se hizo sobre las políticas de gobierno durante el periodo de análisis, cabe preguntarnos por ciertas contradicciones que saltan a la vista: ¿cómo pensar el progreso del país al tiempo que se reglamenta un estado confesional? ¿cómo darle una finalidad útil al saber cuando la educación es regulada por la Iglesia y su control moral de los contenidos? En nuestras escuelas se enseñaba que el orden general era modificado por la Providencia, mientras la Iglesia guiaba el curso de la experiencia humana. El saber es, en ese sentido, revelación (Jaramillo Vélez, 1998, p. 53). En relación con la vivencia particular de la modernidad en Colombia, Pécault analiza cómo durante la Regeneración triunfó su rechazo: “en nombre del tomismo, se rechaza el avance científico moderno; en nombre del odio al liberalismo, se rechazan las premisas de la política moderna”, aunque es en ese mismo periodo que se desarrolla la economía. (1990, p.16). La apertura hacia el extranjero suscita un “mimetismo modernizador que se sabe combinar muy bien con prácticas conservadoras o reaccionarias” (p. 15)

la fundación de instituciones (como la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886), la divulgación de los discursos estéticos en publicaciones (como el *Papel Periódico Ilustrado* entre 1881 y 1888), la estructuración de una normativa de carácter estatal (como la legislación que en tiempos de la Regeneración fundó y reguló la Escuela Nacional de Bellas Artes) y de exposiciones que exhibieran las concreciones de la formación artística y legitimaran los esfuerzos estatales (Vásquez, 2008). No obstante, a fines de siglo XIX y principios del XX, los artistas colombianos se preocuparon por asemejar su arte a las convenciones europeas, a tal punto que entrada la década del veinte, mientras en Francia se inauguraban las vanguardias, éstos miraban hacia España y sus propuestas conservaduristas (Pérez Builes, 2004). Al respecto Pini afirma que “esta aproximación a la modernidad que se estaba dando entre las minorías ciudadanas, entre las élites económicas y culturales, afectó muy lateralmente al mundo del arte que siguió apegado a un discurso teórico y visual que poco tenía que ver con la noción de modernidad” (2000, p. 193).

Este deseo de movimiento genera pugnas a cerca de la introducción del dibujo en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria: ¿Cuál de la diversidad de dibujos (geométrico, de ornamentación, lineal, artístico, etc.) debía privilegiarse? ¿Cuál era la necesidad más urgente entre cultivo del gusto y la formación de buenos obreros? ¿Qué carácter debía tener esta enseñanza cuando se trataba de la clase obrera, de las niñas, de los estudiantes de la Escuela de Minas? ¿Debía ser obligatorio? ¿No sería pérdida de tiempo útil para el trabajo? Estas preocupaciones eran realmente problemáticas en las condiciones que describimos, pues implicaban tomar decisiones sobre el destino de las generaciones que aportarían a dicho progreso. En este sentido y en concordancia con Sáenz, Saldarriaga y Ospina, somos de la opinión que

la escuela pública fue y ha sido, desde entonces²³, un proyecto cultural modernizador; preparando y, en cierto sentido adelantándose a la generalización de los usos propios de la economía fabril y del mercado interno de nuestro país (1997, p. 278).

Así, la escuela es como un *crisol* en el que las sociedades quisieran depositar los saberes mínimos necesarios para el futuro individual y colectivo de los nuevos ciudadanos. Por eso se hace tan delicado reflexionar sobre la importancia, los fines, los métodos, los procedimientos, y los programas de contenidos de cada materia de enseñanza. Y es ese el filtro que debe sufrir el dibujo a su paso por la escuela. He ahí, en esos procesos de fundamentación, las pruebas y las disputas que atraviesan los archivos analizados, entre los que se encuentran planes de estudio, legislaciones, artículos de revista, traducciones, conferencias y manuales; sólo una parte de los aspectos implicados en la configuración de los saberes escolares. Dibujo en la escuela, sí. De hecho se resiste a salir de los currículos oficiales por décadas... pero, ¿de cuál tipo?

En Antioquia, durante el periodo se propició un avance en los procesos de industrialización gracias a la producción de bienes manufacturados variados, entre los que se cuentan jabones, calzado, ladrillos, tejas, cerámicas, chocolate, velas, textiles, galletas y cerveza, que redundaron en la movilización creciente de población campesina a Medellín. De ahí que en esta ciudad se sintiera la necesidad de pasar de hábitos y costumbres campesinas a otros de carácter urbano. Entre las estrategias que se pusieron en marcha para lograr este “paso”, la lista realizada por O. Melo es bastante completa:

Entre 1880 y 1910, mientras la ciudad pasa de unos 40000 a 60000 habitantes, el desarrollo físico urbano está marcado por las inversiones

²³ Se refiere a la implantación de la escuela en el Nuevo Reino de Granada, desde finales del siglo XVIII

físicas esenciales de desarrollo urbano: instalación de energía eléctrica, teléfonos, acueducto cubierto, tranvías, taxis y automóviles, un primer parque de recreación masiva, dos grandes teatros, con capacidad total de 8000 espectadores, la llegada próxima del tren. Inversiones sociales: barrios para obreros cuidadosamente diseñados, apertura de grandes colegios de educación secundaria, controlados en su mayoría por órdenes religiosas recién importadas de Europa, sistema escolar que lleva a alfabetización casi total de población, manicomio, matadero y plaza de ferias, hospital San Vicente de Paul, Escuelas de Bellas Artes y Agricultura.

En Medellín, el proceso de industrialización y las exigencias estatales sobre las condiciones de vida de la nueva población obrera, implicó una redistribución del espacio urbano que transformó el paisaje mediante la formación de algunos barrios obreros en los entornos de las fábricas más representativas de entonces, al tiempo que en algunos sectores como Guayaquil, habitaba una población pobre, diversa y pintoresca, y era lugar que recibía gran parte de la población inmigrante. Quienes se apoderaban por vías de hecho de terrenos en las afueras de la ciudad, fueron también contribuyendo a configurar los cinturones de miseria (Villegas Gómez, 1990). Los inmigrantes buscaban mejorar sus condiciones de vida con la vinculación en las fábricas, para lo cual se fue necesitando de la capacitación que comenzaron a ofrecer la Iglesia y los propietarios de la industria, mediante la cual además del adiestramiento se formaba en la obediencia, el orden, la disciplina y un cierto grado de alfabetización, todo lo cual garantizaba el alejamiento de los obreros de la prostitución, el alcoholismo, la delincuencia, la vagancia y el juego. Con ese fin se crearon diversas instituciones tales como los Patronatos de Obreras para mujeres, para cultivarlas en los oficios, la disciplina y el trabajo; mientras los hombres en la Escuela de Artes y Oficios aprendían entre otras, dibujo técnico y contribuían a la ingeniería y el progreso fabril.

En este marco, sería lógico pensar que el dibujo técnico, en tanto su producción se articulaba con la elaboración de máquinas, edificios, herramientas, muebles y otras, era la forma de trabajo privilegiada como enseñanza del dibujo. Pero ésta no era la única que subsistía en el departamento. Si bien es cierto que esta forma de dibujo era útil al progreso colectivo e individual mediante la formación de obreros cualificados, por otra parte algunos pedagogos, como Pedro Pablo Betancur, Rojas Tejada y E.G.J., pensaban que no era apta para los más pequeños. En palabras de Betancur, pedagogo de alta reputación en el departamento de Antioquia, fundador de varias escuelas primarias y secundarias (entre las que se cuenta el Colegio de María en Yarumal, famoso a principios de siglo veinte por sus innovaciones pedagógicas), un programa racional para la enseñanza del dibujo, como el que presentó Rojas Tejada en la sesión del Liceo pedagógico en 1911,

consulta la naturaleza del niño y obedece á leyes pedagógicas de forzosa aplicación. Primeramente se trata de desarrollar los sentidos del niño, especialmente la vista, de dar agilidad á la mano, despertando al propio tiempo la observación; el estudio de los sólidos, además de la vista, hace que éntre á funcionar la inteligencia y la prepara para que llegue á la abstracción de la línea; adquirida la precisión de la vista, conocedor el niño de la forma y acostumbrada la inteligencia á penetrar en el alma de las cosas, se podrá estudiar Dibujo de ornamentación, elevarse á la contemplación del verdadero arte, y entrar en él con base firme. Los utilitaristas podrán tachar el que no esté primero el dibujo industrial que el artístico; pero al formar el programa se tuvo en mira un fin más elevado. (p. 909)

Se refería a un programa que contradecía los que las normas dictaban en ese entonces, según la Ley Uribe (cfr. Tabla anexa). El programa se resumía en los siguientes puntos:

1. Dibujos de objetos naturales y sencillos para ejercitar principalmente la vista y la mano, y para despertar el espíritu de observación.
2. Dibujo lineal, empezando por el estudio de sólidos, y terminando en las líneas. Comprende también esta parte la solución de problemas gráficos.
3. Dibujo de ornamentación.
4. Dibujo de plantas y animales, de la figura humana, ó sea dibujo artístico, y
5. Dibujo industrial.

Años después, un autor con el seudónimo *E. G. J.*, en ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917, sentaba su posición sobre la relación entre los tipos de dibujo, las edades de los niños y las finalidades de cada enseñanza según el nivel:

Si hemos de ser consecuentes con el espíritu de la enseñanza primaria, con el objeto de la educación elemental, con el carácter esencialmente pedagógico que debe animar a la primera dirección, con las ideas que deben regir en la formación de un plan escolar [...], tenemos que empezar por la consideración del dibujo en su aspecto pedagógico. Si redactáramos un programa para un establecimiento de especialización, para una Escuela de Artes y Oficios, por ejemplo, para las Facultades de Ingeniería, otro sería nuestro punto de partida y distinto criterio nos regiría, el criterio técnico; pero se trata de niños, en cuya dirección no puede primar esta finalidad. Hay que tener en cuenta que la escuela no prepara especialistas para una rama determinada de la actividad; ella proporciona una preparación general, que bien puede servir para éste o aquel oficio o profesión; desarrolla las facultades del espíritu para que ellas estén listas cuando se quiera aplicarlas a un determinado objetivo; echa las bases de la futura sociedad; de modalidad general al espíritu (p. 231)

Se trata de consideraciones pedagógicas en las cuales no primaba una justificación de tipo económico o en la que el progreso material no era la *regla* con la cual medir la pertinencia de un saber en la escuela, sino su importancia para desarrollar las facultades de los individuos, en la primacía de una formación general. Así mismo, existían reglamentaciones que discriminaban a las niñas en relación con los tipos de dibujo, asunto sobre el que hablaremos más adelante. Por ahora diremos que este contexto de creciente industrialización y su relación con el dibujo lineal, no cierra la pregunta sobre el dibujo en la escuela. Es posible que, mientras los discursos oficiales en el periodo de análisis reglamentaban a las claras una enseñanza del dibujo técnico únicamente en las escuelas de varones, se gestaban propuestas en otras direcciones en el departamento y el país.

2.2. EL PLAN ZERDA (1892)

Con el fin de describir las normas estatales que reglamentaban la enseñanza del dibujo, comenzaremos por mostrar el llamado plan Zerda, (decreto 349 del 31 de diciembre de 1892), para ilustrar además las condiciones de instrucción pública en materia de legislación durante ese periodo. En el siguiente esquema aparece el decreto que abre nuestra periodización y con el cual se pretendió aplicar la constitución de 1886 y unificar la educación pública nacional. A partir de éste identificar las líneas que el ministerio trazó para la enseñanza del dibujo y luego observar hasta qué punto las propuestas se unificaban en este sentido. Ya en el apartado anterior mostrábamos algunas de las razones por las cuales los pedagogos se distanciaban de estas reglamentaciones.

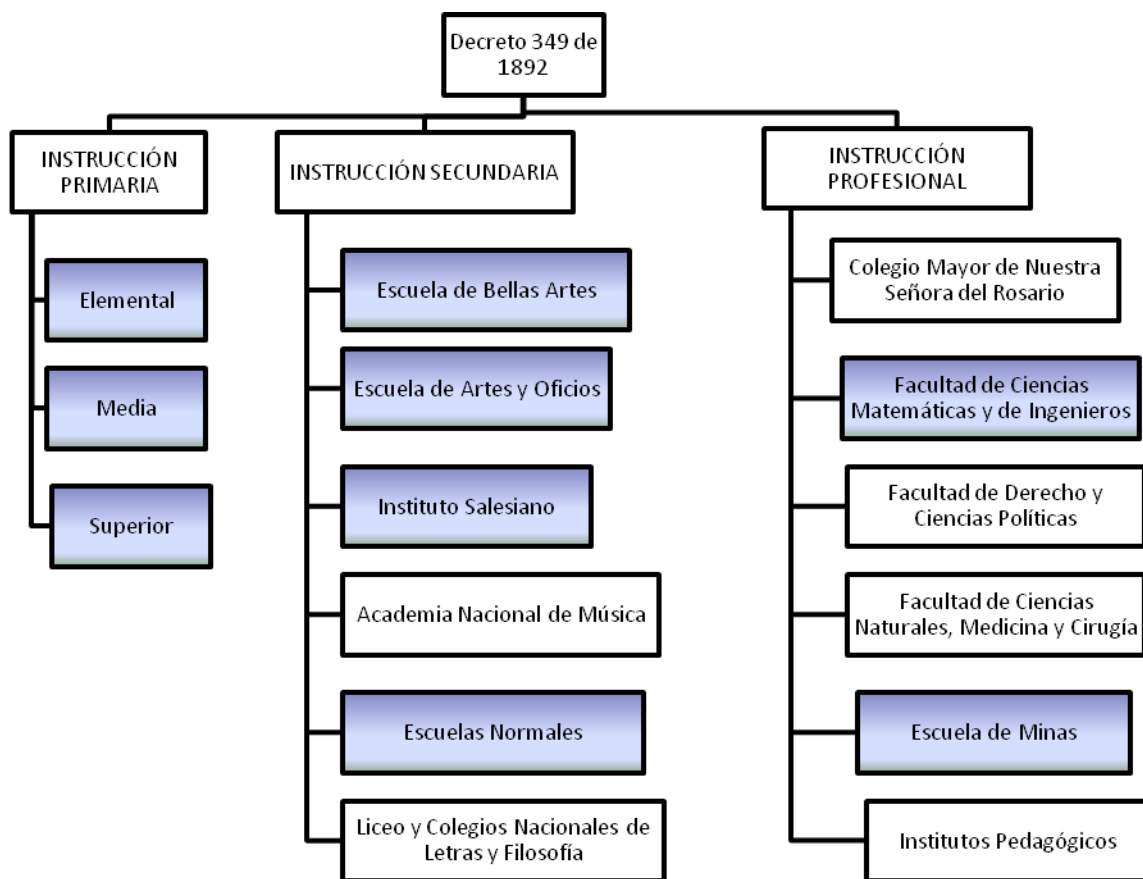


Ilustración 1. Organización de los niveles de instrucción según el decreto 349 de 1892. Los espacios sombreados corresponden a los niveles e instituciones en los que se reglamentaba la enseñanza del dibujo.

En el reglamento para las escuelas primarias, publicado por el ministerio de Liborio Zerda en 1893, se prescribía la enseñanza del dibujo en las tres secciones de instrucción primaria: lineal en la elemental y media y geométrico en la superior. Para las niñas estas clases debían complementarse con obras de mano.

Por su parte, en los niveles de instrucción secundaria, el dibujo se enseñaba en la formación de maestros en las Normales, en la formación de obreros cualificados por las instituciones salesianas y las escuelas de Artes y Oficios y en la escuela de Bellas Artes de Bogotá. El plan de estudios de ésta última se especificaba en el decreto:

1. Estudio de perspectiva y geometría aplicada
2. Anatomía artística, actitudes humanas y fisionomía de las pasiones
3. Dibujo y pintura a la aguada
4. Pintura al óleo
5. Ornamentación
6. Teoría general de la arquitectura: planos, dibujos, proyecciones arquitectónicas
7. Escultura
8. Grabado en madera

La Escuela de Artes y Oficios recibía a los hijos de artesanos mayores de 20 años en jornada nocturna y, según el decreto 858 de 1898, el sistema de enseñanza debía ser pestalozziano reformado (acorde a la reglamentación del Plan Zerda para todos los niveles), y comprender la asignatura de Geometría aplicada al dibujo, por tres horas semanales. En el Instituto Salesiano estudiaban los niños pobres, entre 12 y 15 años, para formarse como obreros destinados a las artes manuales. No tenemos información más amplia sobre el tipo de dibujo que se enseñaba en éste. Por su parte, la ley prescribía para la Facultad de Ciencias Matemáticas e Ingeniería, la enseñanza del dibujo de planos y proyecciones.

Para las Escuelas Normales de ambos sexos se reglamentó y publicó en 1893 la enseñanza del dibujo por tres horas semanales, durante los cinco años de formación, junto con la escritura, la música, el canto, la gimnasia y la calisténica. A este grupo de asignaturas el reglamento las denominaba “bellas artes”. En el plan de estudios para ambos sexos aparecían en forma independiente las clases de geometría aplicada al dibujo, pero no se profundizaba en los programas que debían seguirse para estas enseñanzas.

Por último, en la Escuela de Minas de Medellín, se debía enseñar dibujo lineal y topográfico o de máquinas. A la biblioteca de Zea perteneció un manual de dibujo

topográfico que sería aventurado tratar como si hubiese sido usado en la Escuela de Minas, pero por lo menos nos da una idea del material que circuló por entonces como guía del dibujo topográfico:



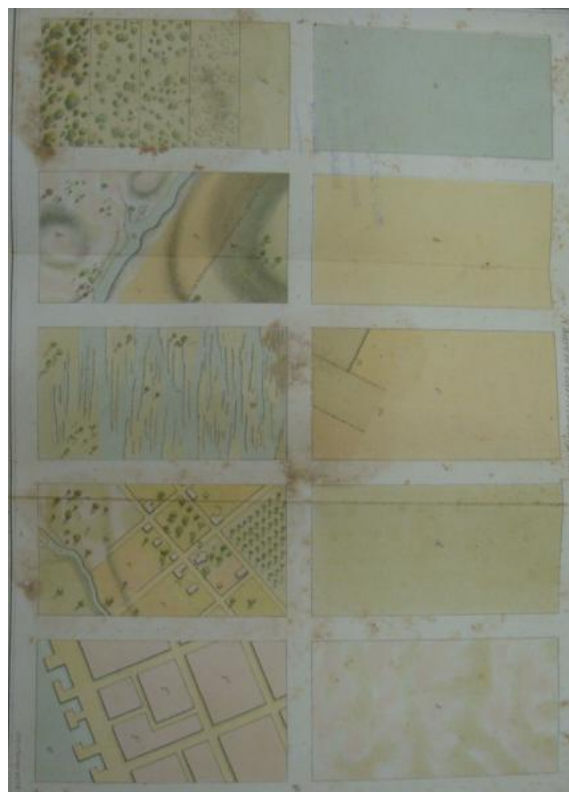
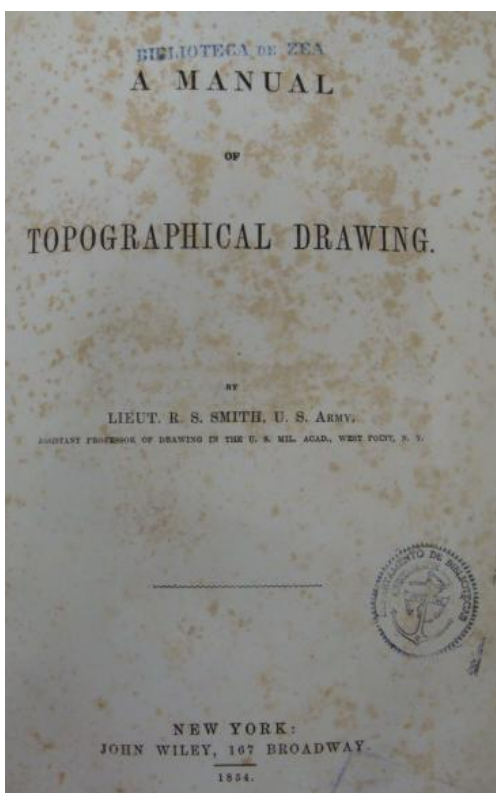


Ilustración 2. Portada y ejemplos de un texto de dibujo topográfico perteneciente a la Biblioteca de Zea. Éste tipo de dibujo exigía el conocimiento de los diversos instrumentos, del levantamiento de los planos y de la nivelación.

En el plan Zerda no aparecen las especificaciones sobre los contenidos para la enseñanza del dibujo que veríamos posteriormente en el decreto 491 de 1904²⁴, pero se sientan las bases para la distinción de ciertos tipos de dibujo correspondientes a la profesión que ejercerían los hombres que lograran alcanzar su instrucción secundaria y profesional (ingeniero, artista, obrero, etc.). Por otra parte no es muy claro, según el archivo analizado, cuál fue el tipo de dibujo que se dictó en las normales, teniendo en cuenta que se dirigía a maestros y maestras en formación. Este sería un buen tema para futuras investigaciones sobre la historia de la enseñanza del dibujo, que daría pie a extensas indagaciones en el ámbito

²⁴ Ver tabla anexa

particular del arte en la formación de maestros, en el pasado. Además se refuerzan las distinciones de sexo con las indicaciones para las escuelas de instrucción primaria de las niñas, en las que el dibujo debía complementarse con obras de mano.

Con este decreto orgánico (plan Zerda), coincide el fin del periodo de la *Regeneración* y de la presidencia de Rafael Nuñez y el inicio de la presidencia de Miguel Antonio Caro, además de una serie de Decretos publicados en la prensa oficial, con los que se comenzaron a reglamentar cada uno de los niveles e instituciones de la instrucción pública del país. Se publicó también una reedición de *Elementos de pedagogía*, de Martín Restrepo Mejía, el texto oficial para la formación de docentes en el país. 1892 es el año en que, recuperado el control sobre la educación por parte de la iglesia, el Arzobispo de Bogotá interviene para dirigir la Normal Central de Institutores y la Escuela de Artes y Oficios, que eran dirigidos desde antes por la Universidad Nacional. Esta universidad dirigía la mayor parte de los estudios superiores del país²⁵, como un conjunto de varias facultades relativamente autónomas: Filosofía y Letras, Ciencias Matemáticas, Derecho y Ciencias Políticas, Ciencias Naturales y Medicina y Cirugía; Institutos Salesianos, Escuelas de Artes y Oficios, la Escuela de Bellas Artes, la Academia de Música, la Escuela de Minas de Medellín, la Escuela Veterinaria, la Biblioteca Nacional, el Museo Nacional, el Observatorio Astronómico y los establecimientos de instrucción secundaria de carácter público en los departamentos. Es decir que antes de la solicitud del obispo, esta dirección se encontraba en manos de la Universidad Nacional, dato que corrobora la recuperación del poder eclesiástico sobre la educación a través de las políticas del partido conservador en la presidencia.

²⁵ Otras instituciones de educación superior durante la época de Caro, fueron el Colegio de San Bartolomé, el Colegio Mayor del Rosario, la Universidad Católica. La Universidad de Antioquia contaba con estudios de Medicina, Filosofía y Letras, Jurisprudencia, y existía desde 1803.

La alianza entre liberales moderados y conservadores, que inicia la *Regeneración* en 1880, despertó al tiempo un movimiento que buscó borrar los vestigios del liberalismo y generar un encasillamiento sobre lo que se debía enseñar y aprender. Alusiones al “extraordinario” avance de la república en materia de educación y cómo la reforma de 1870 había herido el sentimiento religioso de los colombianos, encabezaba las tablas estadísticas con las que se demostraba el aumento de los alumnos en todos los niveles educativos (Ayer y Hoy, 1897, p. 38 – 43). Sin embargo, este proyecto legislativo no logró concretarse debido a los desórdenes constantes, entre los que se contó con una nueva guerra civil en 1895, en contra de Miguel Antonio Caro.

Durante este gobierno pervivieron propuestas de corte liberal radical, tales como la educación popular que fomentaba la formación nocturna de los obreros y la enseñanza de las artes y los oficios. De ahí que conservadores como Antonio José Uribe se refirieran permanentemente a la necesidad de convertir a la nación entera en un “inmenso taller”. La *Revista de la Instrucción pública de Colombia*, órgano oficial del ramo, publicó en varios números los comunicados dirigidos a los departamentos para ordenar la fundación de estas escuelas y los informes de los directores reportando las aperturas, la cantidad de asistentes, las ventajas de la escuela y las formas en las que se financiaba²⁶. En estas escuelas primarias nocturnas se enseñaba dibujo lineal en la sección elemental, dibujo con combinaciones de rectas y curvas en la sección media y dibujo de planos con el uso de instrumentos en la sección superior²⁷.

²⁶ Es de recordar que el decreto 349 de 1892 desligó varias obligaciones estatales sobre la educación, como la financiación de la educación primaria y de primeras letras. Está quedó a cargo de los departamentos.

²⁷ El 4 de mayo de 1913 se registró un ataque de la población al Instituto Nacional de Artesanos de Bogotá, por el que se lamentaban en el número 5 de la revista. Cabe preguntarse hasta qué punto las retóricas con las que alagan la asistencia de los alumnos y las bondades de estas escuelas eran compartidas por la población de artesanos y obreros.

En términos de las reglamentaciones sobre instrucción pública, la enseñanza del dibujo estaba distribuida en forma tal que el dibujo artístico era exclusivo de los hombres que cursaban estudios secundarios en la Escuela de Bellas Artes; el dibujo lineal, de base geométrica era para las escuelas de instrucción primaria de varones, escuelas de artes y oficios también para varones y la Facultad de ciencias matemáticas e ingeniería. El dibujo topográfico se decretaba para la Escuela de Minas. En estas dos últimas instituciones de instrucción profesional, también podían estudiar únicamente personas de sexo masculino.

Durante la vigencia del plan Zerda circularon además de los decretos para reglamentar la educación escolar, algunas publicaciones oficiales con las que se pretendía apoyar la instrucción de los maestros en ejercicio y el conocimiento de los métodos modernos a partir de la traducción de algunos autores extranjeros y las opiniones de autores nacionales, manifestadas en sus tesis de grado o en largos textos de opinión. A cerca de la enseñanza del dibujo en estas publicaciones oficiales, encontramos algunos artículos que nos permiten analizar hasta qué punto la enseñanza del dibujo lineal en las escuelas comunes era una concepción universal, tal como lo intenta el plan Zerda, o si se trataba de una versión que intentaba hacerse hegemónica durante el periodo que nos ocupa, de corte conservador (1892 – 1917). A continuación reseñamos algunas de estas publicaciones y otros textos que, por sus huellas, indican usos en la enseñanza de las escuelas.

2.3. PUBLICACIONES OFICIALES SOBRE ENSEÑANZA DEL DIBUJO ANTES DE 1903

Las publicaciones oficiales, tales como la *Revista de instrucción pública* y *Revista de la instrucción pública de Colombia*, han sido destinadas para soportar la hegemonía discursiva según los tiempos, casi siempre con la voz oficial y

autorizada de una época. Por eso sirven para analizar las tendencias que los gobernantes imponían, en este caso a los maestros y profesores y las formas de pensar que pretendían imponer, emitidas por los gobernantes de altos y medianos cargos, como el presidente, el ministro, los inspectores departamentales y los funcionarios de la Iglesia, que escribían en ella cultivando las buenas almas y guiando los destinos de la educación escolar, vigilando que no se cayera en “herejías” como la enseñanza obligatoria o laica del gobierno liberal. Por cierto, gran energía y papel se gastaba en estas publicaciones para menospreciar los avances que en materia de educación tuvieron los liberales radicales entre 1870 y 1882 en el país. Por ello, las revistas oficiales pueden considerarse portadoras y fuentes autorizadas para la divulgación de los saberes legitimados e impuestos.

En este inicio de la aplicación del plan Zerda, la *Revista de la instrucción pública de Colombia*, publicó artículos que se referían a la enseñanza del dibujo, como tema central o mencionándolo. A través de estas publicaciones podemos observar las “diluciones” en la enseñanza del dibujo, de su diversidad de sentidos, de intenciones formativas, aunque las leyes direccionaran unilateralmente sus posibilidades de existencia. Si las reglamentaciones prescribían unas formas limitadas sobre todo al dibujo lineal en la formación general, otras publicaciones (sobre todo las traducciones), abrían posibilidades que se encontraban en desarrollo en los países europeos.

2.3.1. El arte en la escuela primaria, de M. Sluys

En 1894, se publicó en la Revista de la instrucción pública de Colombia “El arte en la escuela primaria”, un artículo de M. Sluys²⁸, traducido del francés por Joaquín

²⁸ Librepensador belga, perteneciente al foco masónico y la Liga Belga de Enseñanza. Mantuvo una estrecha relación con los docentes de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) en Madrid, donde fue detenido en 1892, por sus tendencias ideológicas, al intentar asistir al Congreso de Librepensamiento. Dirigía la Escuela Normal de Bruselas, que se distanciaba de los métodos

R. Sánchez, para el *Boletín de enseñanza primaria de Montevideo*, del cual a su vez lo retoma la revista colombiana. Para Sluys, la enseñanza del arte comprendía la música, el modelado, la poesía y la plástica en general, pero se concentró en fundamentar las concepciones y formas de enseñanza del dibujo.

El autor comenzó su artículo denunciando los errores cometidos por métodos como la copia de láminas, la estigmatografía y el dibujo lineal y luego narró tres experimentos realizados en la Escuela Modelo²⁹: el primero consistió en obligar a los niños al dibujo del natural; el segundo, a copiar láminas de artistas y, el tercero, en imponer la enseñanza del dibujo geométrico con el uso de instrumentos. Según Sluys, todos los procedimientos fallaron y ninguno se basó en la aplicación de buenos métodos para la enseñanza del dibujo, ni en el conocimiento profundo del dibujo propio de los niños: un conocimiento logrado por la observación perseverante y el examen “durante muchos años de las composiciones libres de artistas de tres años y más, y sus naturales mamarrachos, que parecen insignificantes é incoherentes á primera vista” (p. 135). El autor se refería a nuevas investigaciones experimentales que apuntaban a constituir una psicología infantil objetiva, que además del dibujo observaba la evolución de los sentimientos e ideas durante el “desarrollo espontáneo”³⁰, por lo

oficializados y proponía otras miradas a la educación popular. Su escuela fue visitada contantemente por profesores de la ILE entre 1880 y 1908. Sluys era una reconocida autoridad en el campo de la formación de profesores, y publicó varios artículos entre 1886 y 1924, además de un libro titulado *Manual training in elementary school for boys*. (Cfr. Álvarez L. y Vásquez Romero, en

http://books.google.com/books?id=u5G5Y1b3EwYC&pg=PA463&dq=%C3%81lvarez+L.+y+V%C3%A1squez+Romero&hl=es&ei=DoBXTLLmNIO78ga6mNXpBA&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false. Sería interesante ampliar en otra investigación las razones por las que un autor de semejante procedencia religiosa y política es retomado para publicarse en la Revista oficial de la educación colombiana conservadora. Consultado en julio de 2010.

²⁹ En estas se ensayaban nuevos métodos y practicaban los maestros en formación de las normales de Bruselas.

³⁰ La alusión de Sluys también recuerda el experimento de Kerschensteier, Director de las Escuelas de Munich, quien pretendía identificar y describir en forma comprensiva cada estadio del

que aparece un acercamiento a lo que posteriormente se iría constituyendo como el “dibujo infantil” en occidente³¹. El autor tuvo en alta estima la enseñanza del arte en la escuela, pero criticó las prácticas de enseñanza existentes durante la época, porque desconocían las características naturales de la expresión de aquellos a quienes se aplicaban: los niños. Con el fin de aportar en la corrección de tales prácticas, realizó una descripción de la forma como los niños percibían y representaban el mundo y luego dió indicaciones sobre los programas de contenidos y procedimientos que consideraba apropiados para la enseñanza.

En el artículo, la recurrencia a campos de saber como la naciente psicología infantil, va aportando a la configuración de la infancia como etapa diferenciada de la vida, en un cruce con el campo del arte y las prácticas de enseñanza. Las diferencias entre adultos y niños y la invención de la infancia en occidente tendrían

desarrollo de la expresión infantil, para lo cual recolectó más de 500.000 muestras de dibujos cuidando de variar las proveniencias sociales y la diferenciación de sexos de los niños participantes (Caruso, 2005, p. 399). El resultado fue una división en cuatro etapas en un estudio que Vigotsky cita en 1930 para hablar del *dibujo infantil* (Vigotsky, 2005, p. 86). Tanto Kerschensteiner como Sluys, coinciden en afirmar que debe modificarse la didáctica del dibujo, haciendo que los niños dibujen a partir de su memoria, o lo que observan en su experiencia – sus representaciones – dando libertad a los productos gráficos. Rechazaban las formas geométricas y la enseñanza por medio de la copia: “lo que se buscaba con esta estrategia era que las formas de expresión “naturales” de los niños fueran visibles en sus producciones” (Caruso, 2005, p. 400). Sería aventurado decir que ambos autores tuvieron algún contacto, pero pensamos válido mostrar las coincidencias entre las tendencias discursivas que pugnaban contra el dibujo geométrico hegemónico en las escuelas, incluidas las colombianas. En la tendencia de Sluys se valora cierta identidad de la actividad infantil, que según Caruso hace parte del avance de una mirada biopolítica sobre el niño, ahora concebido como un ser en crecimiento. En el caso de las escuelas de Baviera, analizadas por Caruso, “Los dibujos (más o menos espontáneos) de los niños cobraron una importancia inusitada, ya que pasó a vérselos como indicios para el desciframiento del “enigma” infantil, dado el carácter “genuino” de las producciones de su mano. Más aun: el dibujo no fue reposicionado como una mera actividad proyectiva del mundo mental infantil, sino más bien como ocasión para el uso de las fuerzas productivas infantiles, tan frecuentemente citadas en los manifiestos reformistas de sensibilidad biopolítica” (2005, p. 395).

³¹ Es importante aclarar que aquello que se denomina *dibujo infantil* es una invención occidental, ya que los autores (incluso Sluys) que abordan y profundizan sobre el tema, continuamente lo comparan con el dibujo de los “pueblos primitivos”. Es decir, en otras culturas no existe dibujo infantil, porque toda su producción estética se asocia con los dibujos de los infantes occidentales. Un estudio extenso y bien documentado sobre el tema podemos consultarlo en Chalmers, 2003.

consecuencias para la educación en general, para la escolaridad y para la enseñanza del dibujo en particular. Arriba citábamos los argumentos de algunos pedagogos colombianos sobre la necesidad de modificar los contenidos y las metodologías empleadas en la enseñanza del dibujo, en relación con las capacidades propias de la edad de los niños, que a su edad requerían de una formación general, y no de un conocimiento tan específico como el dibujo lineal de base geométrica, más apropiado para la enseñanza profesional. En los textos que citábamos de Betancur, Rojas Tejada y E. G. J., encontrábamos ya una profunda preocupación de los pedagogos de nuestro país por pensar la enseñanza del dibujo de acuerdo a sus consideraciones sobre las capacidades de los niños y no a las demandas de los utilitaristas.

Pero tanta libertad al dibujar no era conveniente para la articulación de la educación escolar con el cultivo de la moral y la obediencia. Por eso es un discurso que difiere en muchos sentidos de las políticas conservadoras y de los ideales que se planteaban desde los programas gubernamentales oficializados, al tiempo que se iba acercando a los modos de observación y experimentación propios de la llamada pedagogía activa que será reforzada posteriormente en el país.

2.3.2. Manual de pedagogía de A. Daguet

En el mismo año (1894), publicaron en la *Revista de la instrucción pública de Colombia*, el Manual de Pedagogía de A. Daguet³². Este contenía un pequeño

³² Historiador, profesor y jesuita suizo, de tendencias republicanas, nacido en 1816. Fue profesor de la Academia de Neuchatel y presidente de la sociedad de historia cantonal. Durante su vida publicó varios trabajos, como el libro de estudios biográficos sobre la literatura de Suiza y el cantón de Fribourg. Además recibió varias distinciones por sus labores como historiador y pedagogo. Cfr. S. Williams en http://books.google.com.co/books?id=CiEQAAAAYAAJ&q=Alexander+Daguet&dq=Alexander+Daguet&hl=es&ei=gSxGTIZ1xICUB4r8OsD&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CC8Q6AEwAQ. Consultado en julio de 2010.

apartado de página y media sobre la enseñanza del dibujo, ese *bello y útil arte* que se debía enseñar “como un idioma universal de las formas”. Daguet criticaba los ejercicios pestalozzianos de inventiva, en los que según él los dibujos eran creados por los niños y que, “en cierto modo”, terminaban en “bosquejos groseros semejantes á los que se encontraron los españoles en México cuando conquistaron este país” (p. 452)³³. Daguet se apoyó en M. Fritz Landry (artista y profesor de dibujo en Neuchatel), para afirmar que el dibujo en la escuela debía ser un “dibujo general”, que educara el gusto y capacitara a los alumnos en la elaboración de bosquejos para la construcción de objetos tales como muebles, herramientas, etc.; la exactitud en el dibujo de estos objetos sería el fin del dibujo en la escuela. Éste dibujo general estaba emparentado con el dibujo lineal y distaba mucho del dibujo artístico, al que “está llamado el menor número” (p. 452). Daguet proponía un tipo de enseñanza colectiva en la que los alumnos emularan al profesor, yendo de lo simple a lo compuesto y con la geometría como base.

Si bien Daguet cuestionaba los métodos que requerían instrumentos como la regla y el compás y el dibujo pestalozziano que, como veremos, era de fundamentos geométricos, al mismo tiempo se oponía a la valoración de un tipo de dibujo propio de los niños y llamaba a la reproducción exacta de las formas que el profesor dibujaba en la pizarra, basándose en la supuesta existencia de unas *formas generales*.

El autor prometía una formación escolar con conocimiento de la belleza, que aportaría a las artes mecánicas. En ese sentido, citaba a M. Ravaisson, quien a su vez admiraba las influencias de Rafael en las artes de los alfareros, tapiceros y esmaltadores y todas las industrias de diversos lugares de Europa.

³³ De nuevo una alusión al evolucionismo que subyace en estas comparaciones entre el dibujo infantil y los trazos no occidentales.

Daguet dividía el dibujo en dos tipos: lineal o geométrico y artístico o de intuición (opuesto al técnico o industrial). El *dibujo general* que mencionábamos era diferente de éstos y debía ser conocido por todos. Así mismo, sugería que el gusto del niño por dibujar objetos de la naturaleza, podría implicar que un método más racional y pedagógico comenzara por el dibujo de objetos formados de líneas rectas, luego otros formados por líneas curvas y finalmente unos con líneas mezcladas, en lugar de enseñar líneas abstractas durante mucho tiempo.

En síntesis, si el autor de este texto criticaba a Pestalozzi, parafraseaba su método al recomendar el tal *dibujo general*. Para Pestalozzi, los elementos fundamentales del dibujo eran la línea recta, los arcos y los ángulos y con estos tres en combinaciones infinitas podría dibujarse cualquier objeto. Como veremos al abordar a Krusi, el dibujo de inventiva no implicaba la valoración positiva de las creaciones de los niños en los términos en los que se planteaba según Sluys. Las apreciaciones de Daguet sobre el método de Pestalozzi nos parecen amañadas o ligeras, porque al tiempo que las criticaba, las recomendaba en la racionalización del método que proponía. Además desconocía las edades de los niños con la insistencia en volverlos unos excelentes imitadores de los objetos, es decir, hombres aptos para las artes mecánicas.

La mayoría de quienes trabajaban el dibujo de copia concebían la importancia de las herramientas para la reproducción. El único cambio notable en Daguet es que sugiere la ausencia de instrumentos, porque por lo demás continúa dando fundamentación a un dibujo lineal, geométrico, alejado de los experimentos que se hacían sobre el garabato o el dibujo propio de los niños pequeños y dando relevancia a las aplicaciones industriales o a las implicaciones para embellecer las artes mecánicas. Es decir, un tipo de planteamientos acordes a las reglamentaciones para la enseñanza del dibujo en nuestro país, según el Plan Zerda: el dibujo artístico es para unos pocos, el dibujo lineal, para todos (siempre y cuando sean varones).

2.3.3. Manual de enseñanza y educación para el uso de las escuelas primarias, de Manuel Valdés

Cuatro años más tarde (1898), la misma revista oficial del ramo de instrucción pública a nivel nacional, publicó en varios números un artículo de Manuel Valdés Rodríguez, en el que se cuestionaban los procedimientos empleados en Colombia para la enseñanza del dibujo, “mezcla de éste y geometría” ya que no habilitaba la mano y el ojo, sino que se dedicaba a las definiciones teóricas sin ejercicios prácticos o aplicaciones. Según el autor, en las escuelas de Nueva York “la mano y la vista se ejercitan operando, y esta práctica es la que constituye el conocimiento” (p. 474). Valdés, quien al parecer era un eminente cirujano, intentaba ilustrar sobre los caminos para mejorar las escuelas colombianas, lo cual implicaba el conocimiento y por supuesto la emulación de las prácticas en escuelas extranjeras. La enseñanza del dibujo en Estados Unidos durante el periodo que nos ocupa es uno de los temas abordados por Efland (2002), quien la describe como parte de un movimiento muy fuerte jalonado por factores tales como las inmigraciones de europeos que se desempeñaban como artistas y profesores de dibujo, las solicitudes de las cámaras de comercio para imponerlo como asignatura obligatoria, y cierta cantidad de personas que pensaban que la formación estética era importante para todo ciudadano, fuera hombre o mujer. Frente a esa historia, es una sorpresa encontrar en el relato en Valdés un tipo de programa que comprendía ejercicios al dictado, líneas rectas en varias direcciones, tipos de ángulos, letras formadas con líneas, división de líneas, figuras geométricas “abstractas” y planas, sin ningún ejercicio de inventiva de parte de los alumnos.

Es posible suponer que según la imagen que da Manuel Valdés de la enseñanza del dibujo, se preocupaba tanto como el ministro Uribe por el exceso de erudición

con que se educaban las nuevas generaciones. Son numerosas las críticas en ese sentido durante la época, que van a cristalizarse en el proceso de selección, premiación y publicación de las ponencias en el Congreso Pedagógico de 1917: las más favorecidas abordaban temas de trabajo manual, agronomía, industria y comercio, como veremos más adelante. Es una posible justificación para la publicación del artículo, que no suma en mucho ni se distancia de los planteamientos sobre el programa en el decreto de 1904.

2.3.4. Instrucciones sobre la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias elementales de M. Pouillot

En los números 50 al 53 de la publicación estatal citada, aparece el tratado escrito por M. Pouillot³⁴, para quien el dibujo debía apoyarse en la geometría y completarse con el trabajo manual. Tras esta fundamentación básica, el autor comenzó una descripción exhaustiva de los procedimientos para su enseñanza, el programa de contenidos en el año escolar mes a mes y los fines hacia los cuales debía encaminarse la enseñanza del dibujo, en un sistema pensado meticulosamente.

En oposición a Sluys, este autor para nada mencionó condiciones especiales que debía tener el dibujo de los niños, sino que se concentró en formular con rigor las formas en las que el maestro lograría hacer comprender la construcción de las figuras planas y su aplicación a fabricaciones de objetos con cierto sentido ornamental que le despertaran gusto por las formas “armoniosamente dispuestas” (1898d, p. 435). Este rígido sistema, complementaba el programa que según Valdés se desarrollaba en New York, y en cierta medida también reflejaba y materializaba detenidamente la enseñanza del dibujo lineal que, según varios

³⁴ Inspector de la Academia de Cher y más tarde de Melun. Los inspectores eran funcionarios de la dirección de enseñanza primaria en Francia.

autores colombianos³⁵, sería el necesario para enfrentar las *luchas pacíficas del trabajo*. Con razón se le dedicó tanto tiempo a esta publicación, que demoró en completarse cuatro números de la revista en nutrida cantidad de páginas, a través de las cuales casi se observaba efectivamente o, por lo menos se imaginaba, cada paso que debía seguir el maestro en la consecución del objetivo de la enseñanza del dibujo: formar el ojo y la mano. Particularmente este texto planteó formas de enseñanza como el trazo de relieves sobre hielo (asombrosa si se piensa en la accesibilidad de este material en la época), con las cuales el autor resolvía la preocupación por detallar meticulosamente un método y programa que permitiera la comprensión profunda de las construcciones geométricas y su posterior aplicación en objetos relacionados con las profesiones de la clase obrera, para superar los constantes ejercicios en los que el dibujo no pasaba de ser un entrenamiento sin sentido de la agilidad de la mano. Su distancia de Sluys se insinuaba en asuntos como el desprecio por el garabato de los niños: estas instrucciones (que hacían honor a su nombre), en ningún caso planteaban relaciones con la psicología ni valoraciones de equívocos en el dibujo de los niños, tanto que prescribía como de mayor importancia el uso de los instrumentos como la regla, el compás, la plomada y el hilo (que a su vez Daguet eliminó). Así mismo, fue insistente en resolver la aplicación de todos los diseños hasta el punto de que cada lección o “noción geométrica” que se enseñaba en ella, debía culminar con un ejercicio de aplicación que casi siempre significaba un trabajo manual.

A continuación transcribimos un ejemplo de las instrucciones que Pouillot sugería para la enseñanza de las nociones y las aplicaciones al trabajo manual:

N. g³⁶. *Horizontal*. (Línea acostada). – Definirla. Hacer que los discípulos adquieran una percepción bien exacta de la horizontalidad,

³⁵ Por ejemplo Botero Guerra, secretario de Instrucción Pública de Antioquia en 1903

³⁶ Noción geométrica

con auxilio de dos vasos que contengan agua a la misma altura (dos ampollitas sin fondo unidas por un tubo de caucho). Mostrar, sirviéndose de una regla que uno aproxima, cuál es la dirección del nivel del agua en cada ampollita, primero, cuando estos vasos están a igual altura, después, poniéndolos inclinados. *Trazar horizontales en el tablero* y hacer que la clase las encuentre en los objetos que se hallen a la vista.

Cómo se traza una horizontal

E. g³⁷. Trazado de horizontales, con la mano libre, dándoles igual longitud, y también longitudes diferentes. Combinación de verticales en el tablero y en las pizarras. Verificaciones con los instrumentos.

E. m³⁸. Ejecución de las líneas que reproduzcan los doblamientos del papel, sus pliegues, y los objetos simples que se hayan construido, según los croquis anotados de esos mismos objetos. Revisión de los ejercicios del curso elemental: paralelas y perpendiculares; oblicuas de 45°; cuadrado; medias y diagonales; ángulos centrales; acción de calcar (Pouillot, 1898b, p. 274)

Podemos afirmar, haciendo un balance, que las publicaciones sobre la enseñanza del dibujo tenían rasgos comunes al referirse a la importancia de integrarlas a los planes de estudio de las escuelas, pero no eran uniformes, ya que las posturas de los autores, eran diversas en relación con las concepciones sobre cuál dibujo debía enseñarse en la escuela primaria, con cuáles procedimientos, qué debía evaluarse, cómo debía el maestro conducir la clase, etc.

³⁷ Ejercicio gráfico

³⁸ Ejercicio manual

Sobre la importancia de la enseñanza del dibujo, desde tiempos de Rousseau se convenía entre los pedagogos sensualistas que los sentidos, entre ellos el ojo, eran la puerta de entrada de las percepciones necesarias a todo entendimiento y pensamiento. El dibujo era una actividad por excelencia para ajustar la vista y hacer flexible la mano y se fue volviendo más fundamental con el creciente auge de la pedagogía activa, que en Colombia se materializó en el Gimnasio Moderno fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero. La educación debía orientar el conocimiento que se lograba a través de los sentidos, pues éstos podían no funcionar bien y afectar el juicio y la razón: por eso era muy importante que el niño lograra un conocimiento “claro” y “distinto” del mundo. En Colombia esta pedagogía procedía de la tradición pestalozziana articulada a las prácticas educativas desde tiempos de los liberales radicales (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 9). La reforma de Pestalozzi, que implicaba mirar al niño como objeto de conocimiento de la pedagogía y analizar los mecanismos mediante los cuales los niños conocen, Según Sáenz, Sladarriaga y Ospina,

Se entendió, en primer lugar, como cuidado físico del cuerpo del niño – alimentos, bebidas, temperatura, aire, luz, sueño, ejercicio muscular – ; y en segundo lugar, como educación de los órganos de la percepción: ejercitar los cinco sentidos, la atención mental y la memoria racional, mientras se muestran al niño los objetos mismos, haciendo de esta forma del propio infante el centro físico de las percepciones (p. 28)

Mostrar los objetos mismos implicaba, en actividades como el dibujo, tomar la naturaleza como modelo en lugar del ejercicio de copia que se realizaba en las academias tradicionales y de la cual renegaban todas las publicaciones expuestas, excepto la de Daguet. La educación del ojo se asumió como una de las funciones de la labor del dibujo en la enseñanza, por lo que los niños debían observar los objetos y sus apariencias. La educación de la mano, por su parte,

también aportaba en la formación de la voluntad, pues implicaba la capacidad de reproducir las formas percibidas mediante la vista. Podría estar vinculada además con los fines de la escuela común, en tanto formaba parte de un proyecto para desterrar la educación erudita por una de carácter práctico, que a su vez se articulaba con los intentos por integrar la población pobre a la producción fabril. La relación entre ambas está ilustrada en la cita que Bordes toma de Rousseau:

Como entre todos los sentidos la vista es aquel cuyos juicios menos pueden separarse del alma, para aprender a ver es necesario comparar mucho tiempo la vista con el tacto, a fin de acostumbrar al primero de estos sentidos a que nos dé cuenta fiel de las formas y de las distancias: sin el tacto y sin el movimiento progresivo, los ojos más lince del mundo no pudieran darnos idea alguna de la extensión (2008, p. 507)

Después de 1898 no se encontraron textos publicados que abordaran específicamente la enseñanza del dibujo en la *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*. Ésta fue interrumpida entre septiembre de 1899 y agosto de 1902 debido a la *Guerra de los Mil Días*, y luego se concentró en publicar los informes de los departamentos, con los decretos de nombramientos, las disposiciones legales, las actas de la Escuela de Bellas Artes y otras dependencias del Ministerio y “materias de importancia para el ramo”.

2.4. LA GUERRA DE LOS MIL DÍAS (1899 – 1902)

En el año 1899, siendo Ministro de Instrucción Pública el antioqueño Marco Fidel Suárez, comenzó la *Guerra de los Mil días*. Los liberales radicales, distanciándose de los moderados que habían apoyado a Núñez, iniciaron ataques contra el acuerdo entre partidos. Durante la guerra más larga que se conocía en el país, las

escuelas fueron cerradas y las publicaciones oficiales detenidas. La marcha del ramo de instrucción pública se vio paralizada en un lapso de tiempo durante el cual la urgencia del gobierno conservador era defender su hegemonía sobre el control del país. Los gastos se concentraron en la financiación de la guerra y la población fue utilizada (reclutada) por ambos bandos para cubrir las bajas en las batallas. Según Helg, “La Guerra de los Mil Días perturbó profundamente la economía y la agricultura, vació las cajas nacionales y departamentales y reveló que la Constitución de 1886 no había unificado la nación ni reforzado el poder central” (2001, p. 31). Si el panorama se pintaba al inicio del periodo retomado para esta investigación con la precariedad de las escuelas y del sistema de educación, después de la guerra las éstas quedaron destrozadas por haber sido su uso como cuarteles. Los informes de los directores de instrucción departamentales redundan en quejas sobre la precaria situación en materia de educación, pero también en las estrategias que se irán planteando para lograr la reapertura de los locales. La mayoría de ellos no contaban ni con el material obtenido en actividades de recolección de fondos.

En estas circunstancias, no fue posible concretar las reglamentaciones del Plan Zerda, porque éstas requerían de un proceso de divulgación, conocimiento y aplicación más largo que los conflictos bélicos de la época habían detenido. Tras terminar la guerra en 1902, con el control sobre el poder consolidado en manos de los conservadores, llegaron nuevas situaciones al país como la devastación anotada y la separación del departamento de Panamá. Con la educación en un segundo plano, en momentos en los que la guerra era prioridad, es difícil buscar algún signo de vitalidad en las enseñanzas, no sólo del dibujo sino de cualquier forma de alfabetización. Incluso el edificio de la Escuela Nacional de Bellas Artes fue empleado para la guerra, entregado como cuartel por orden militar del 19 de octubre de 1899. Estuvo cerrada durante tres años y gran parte de sus objetos fue guardada en dos salones. En 1903 Acevedo Bernal describió que el edificio estaba destruido, los vidrios habían sido hurtados y vendidos. La Escuela de Artes y

Oficios del departamento de Antioquia, que había sido suspendida también en octubre de 1899, se reabrió en calidad de taller militar, aunque se esperaba que continuara con su funcionamiento como instituto docente, terminada la confrontación armada (Botero, 1903). Es con este suceso que el proyecto de la *Regeneración* fue llegando a su fin y el dibujo, como tantas otras actividades innecesarias para la guerra, careció de relevancia para la nación.

2.5. LA LEY URIBE (1903)

Los pocos avances llevados a cabo en materia de instrucción durante el periodo de la *Regeneración* (1886 – 1900) se habían visto interrumpidos por la guerra de los mil días. Después de finalizada, Antonio José Uribe fue Ministro de Instrucción Pública entre 1902 y 1904³⁹ y retomó gran parte de los puntos del Plan Zerda (en términos por ejemplo, de financiación de la educación compartida por la nación, los departamentos y los municipios, el carácter católico de toda enseñanza y la riqueza y el progreso como objetivos de la educación) para formular una nueva Ley orgánica de Instrucción Pública, conocida como *Ley Uribe*. El ministro resaltó en su exposición de motivos la necesidad de formar obreros cualificados, preparados para la agricultura, la industria y el comercio. Los distintos niveles educativos debían ser esencialmente prácticos y desplazar la formación de eruditos inútiles.

El esquema siguiente nos da una idea de las transformaciones y las continuidades de la ley 39, en relación con el plan Zerda, apoyándonos en el decreto 491 de 1904, que reglamentó la ley:

³⁹ Fue Antonio José Uribe quien reiteró las palabras que titulan este informe en varios de sus discursos y escritos (hacer de la nación entera un inmenso taller).

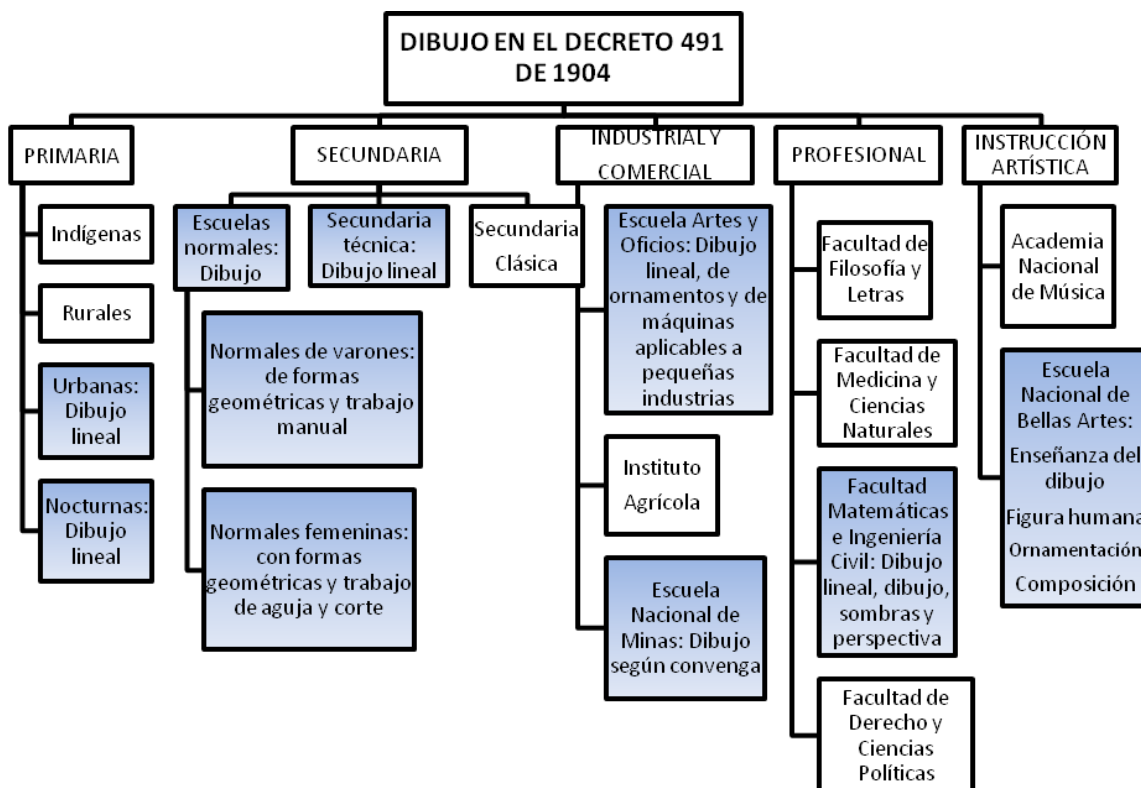


Ilustración 3. Organización de los niveles de instrucción según la Ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904. Los espacios sombreados señalan los niveles en los que se debía enseñar dibujo y de qué tipo

Después de la guerra, los gobernantes apuntaron a la recuperación económica mediante la consecución de una paz duradera que garantizara la inversión de capital extranjero. Educar para “las luchas pacíficas del trabajo”, fue una de las consignas que encontramos reiteradamente en los discursos sobre instrucción de la época. Mediante estrategias como la Exhibición Industrial para conmemorar el Centenario de la Independencia, los gobiernos conservadores que se sucedieron en tiempos de la hegemonía, pretendían construir una imagen de futuro centrada en la producción industrial nacional, en el progreso (por oposición a los liberales radicales, que anteponían la libertad al progreso) y en la moralización del pueblo, todo lo cual fue el marco de la ley orgánica de instrucción pública formulada por Uribe.

Con el carácter obligadamente práctico al que debía apuntar la formación, se pretendía enfatizar en los estudios y trabajos escolares de utilidad económica, imitando modelos educativos foráneos con la esperanza de lograr de este modo un desarrollo económico similar al de las “naciones adelantadas”. De ahí que los métodos de enseñanza que se introdujeron apuntaban a la superación del verbalismo y memorismo con el que se estaba abordando las lecciones de cosas: “se trataba de una reforma interna de los métodos pestalozzianos que prevalecían en el país desde la mitad del siglo XIX” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 47). Esta reforma propició la escisión entre formación e instrucción, al asignar al estado la responsabilidad de instruir para el trabajo y la riqueza colectiva e individual y a la Iglesia la formación moral y religiosa. En el “quinquenio” de Rafael Reyes (1904 – 1909), se reforzó por diversos medios la actitud pragmatista sobre la educación, que implicaba una apropiación de métodos de enseñanza del dibujo con énfasis en las aplicaciones, de forma similar a las *Instrucciones* de Pouillot y el *Curso* de Canale (que describiremos más adelante). Dichas aplicaciones incluían diseño de baldosas, vitrales, croquis para muebles, trabajos de cartón y plegado de papeles en las clases de los niños y diseño de adornos bordados y trazos para cortes en las clases de las niñas.

2.6. LA POSGUERRA EN ANTIOQUIA

Según Poveda Ramos (1988, p. 274), el fin de la *Guerra de los Mil Días* permitió a las élites de Antioquia la integración al mercado nacional y un crecimiento en su adelantado proceso de industrialización. El autor diferencia varios elementos que confluyeron en el fortalecimiento de la economía y la industria en el departamento, a principios de siglo XX:

- Los comerciantes, cafeteros y mineros, tras la afectación que sufrieron sus capitales durante la guerra, deseaban diversificar la inversión de sus ahorros
- Se había acumulado oro durante la guerra
- Existía cierta “actitud e iniciativa empresarial”, con más de un siglo de tradición en grupos que ahora disponían de recursos financieros
- La existencia de recursos energéticos (carbón y energía hidráulica)
- Altas tasas de natalidad que aumentaban la mano de obra, acompañada de la tradición de trabajo en ambos sexos
- La desaparición de fábricas de textil y loza en Santander y Bogotá, que permitió el mercado para Antioquia
- Grupos de obreros formados en las minas y sus procesos, cuyos saberes prácticos ahora eran útiles en las fábricas
- Ejercicio de las primeras promociones de egresados de la Escuela de Minas, desde 1893, que contaban con saberes y recursos para montar fábricas
- Los avances en el Ferrocarril, ahora integrado con el río Magdalena, permitieron el ingreso de maquinaria y la salida de mercancías fabricadas en el departamento
- Las medidas de protección de la producción nacional adoptadas en los gobiernos de Marroquín y Reyes
- El regreso de varios capitales antioqueños que estuvieron intentando hacer empresa en otros departamentos

Es decir, que mientras en el resto del país los estragos dejados por la guerra se contaban desde la muerte de muchas personas pobres que abastecían las industrias artesanales locales, la disminución en la producción de alimentos a causa del empleo de los campesinos en la guerra y la fuga de capitales que habían estado protegidos antes de la guerra, Antioquia fue beneficiada, por lo menos en lo tocante al avance de la industria y las exportaciones de sus productos. Un inventario realizado en 1916 sobre las industrias existentes en Medellín, permite a Poveda (1988, p. 285) identificar las fábricas y talleres

existentes en el departamento. En la siguiente gráfica resumimos los datos que recoge el autor:

Tejidos	• 6 en Medellín • 3 en Sonsón • Jericó, Hatoviejo, Rionegro, Yarumal	Fundiciones	• 4 en Caldas • 2 en medellín • 2 en Sonsón • Jericó • Titiribí
Fósforos	• 3 en Medellín		
Velas y jabones	• 8 en Medellín • Sonsón, Rionegro	Molinos	• 2 en Sonsón • Medellín
Locería	• 1 en Caldas • Rionegro	Ingenios	• 15 en Medellín • Copacabana, Girardota, Jericó, Cauca, Sonsón, Fredonia, etc.
Bebidas gaseosas	• 3 en Medellín • Jericó, Támesis, Anorí, Angostura	Talabarterías	• 9 en Medellín • Rionegro, Sonsón, Hatoviejo, Jericó
Curtimbres	• Medellín • Itagüí, Sonsón	Tejares	• 25 en Medellín • Jericó, Sonsón, Rionegro
Chocolates	• 6 en Medellín • Sonsón	Tipografías	• 11 en Medellín • Rionegro, Sonsón, Yarumal
		Trilladoras	• 17 en Medellín • Sonsón, Fedonia, Jericó, Suroeste

También existían en Medellín fábricas de cigarrillos, botones, muebles metálicos, mecha para explosivos, camisas, galletas y confites (Noel). Una comparación con la industria colombiana de la época, permite al autor afirmar que Antioquia era en aquel momento el “núcleo fabril más grande y más importante entre todas las regiones colombianas” (p. 287).

Además del crecimiento industrial o quizás en estrecha relación con él, Antioquia y Caldas tenían las tasas de escolarización más altas de la media nacional a comienzos del siglo XX. Según Roger Brew, citado por Helg (2001, p. 43), la explotación de las minas dispersas logró producir una movilidad social derivada de la ausencia de monopolios, durante mucho tiempo antes de la *Guerra de los Mil días*. La mentalidad capitalista se extendió a varias clases sociales y abrió la receptividad hacia las tecnologías europeas. Luego agrega:

Sin embargo, Antioquia no escapaba al fenómeno general de perpetuación de una élite. Algunas familias (los Restrepo, los Ospina, los Uribe, los Echavarría), se repartieron la dirección de los asuntos políticos y económicos del departamento. Pero, a diferencia del resto del país esta élite tenía una comunidad de intereses. Si se dividía en conservadores (mayorías) y en liberales moderados (minorías), el liberalismo radical tuvo allí pocos defensores. Además Antioquia evitó la mayor parte de las guerras civiles y particularmente la de los Mil Días: la región tomó entonces un avance considerable sobre el resto de la nación (2001, p. 43)

Así mismo, el conflicto entre la Iglesia y el Estado se vio atenuado por las prácticas religiosas de la población y la mayoría conservadora, circunstancias que permitieron que la instrucción pública se pensara por fuera de las luchas políticas. Tanto la educación, como las minas, el café y el resto de la industria, abrieron canales de movilidad social.

Es un contexto económico y social muy apropiado para el cultivo de las tendencias formativas con fines utilitaristas mediante un dibujo centrado en la educación de obreros cualificados, y el abandono de la formación estética; o con una formación que permitiera la creación de diseños armónicos y agradables, sin excederse en la inventiva. No es el dibujo espontáneo el más apropiado para una sociedad en

plena expansión económica y con intenciones de competir en los mercados internacionales, sino un tipo de dibujo similar al que permite a las artes mecánicas europeas la creación de los mejores diseños. Podría ser que acá el desarrollo de las facultades del niño no es el objeto al que apunta la enseñanza del dibujo, sino más bien su futuro como trabajador.

2.7. LOS CONGRESOS PEDAGÓGICOS

El hito con el que cerramos la periodización para este estudio, es la celebración del Congreso Pedagógico Nacional en 1917, durante la presidencia de José Vicente Concha. En este apartado mostramos la relevancia del evento para el análisis de los discursos desde los cuales se fundamentaba la enseñanza del dibujo en las escuelas comunes.

Después de la aprobación y publicación de la legislación escolar de 1903, sigue un periodo de aplicación lenta de las reformas que se plantearon. Desde 1912 los intelectuales de ambos partidos abren las discusiones sobre las promesas de la pedagogía activa, criticando las “escuelas tradicionales”. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997, p. 52), citan las críticas que el conservador Rafael Bernal Jiménez califica como vicios del funcionamiento de éstas escuelas:

- 1) Ignorancia de la personalidad del niño y de su psicología particular.
- 2) Abuso de los medios de coerción y corrección.
- 3) Disciplina inadaptada y tendiente a inhibir la mayoría de las actividades espontaneas del cuerpo y del espíritu.
- 4) Generalización metodológica, sacrificando la individualidad del niño en la masa común de sus camaradas.
- 5) Sobrecarga de programas clásicos oficiales.
- 6) Abuso de los métodos estrictamente memorización y atrofia, por falta de ejercicio de las facultades mentales de los niños.
- 7) Mala distribución de las

materias y del tiempo de trabajo en el reglamento interno de la escuela. 8) Desconocimiento del valor pedagógico de los trabajos manuales y del dibujo como medio de expresión gráfica del pensamiento. 9) Ignorancia de las leyes de asociación de las ideas y de las imágenes y de la correlación entre los conocimientos. 10) Desdén e inclusive represión de la curiosidad infantil: ausencia de un sentido de oportunidad en la enseñanza. 11) Exceso de disciplina teórica: exceso de reglas y conceptos abstractos: ausencia de observación, experimentación y de realización. 12) Ausencia de higiene corporal y de asistencia médico-escolar. 13) Abuso del rigor y ausencia de alegría y de espontaneidad. 14) Ausencia de ejercicios físicos adaptados. 15) Insuficiencia e inadaptación de los edificios escolares. 16) Ausencia de contacto entre la escuela y la sociedad, entre el trabajo escolar y la vida exterior, entre los padres y los maestros.

Además, las reformas que intelectuales de ambos partidos consideraban como necesarias a la educación, buscaban estrategias para la implementación de las nuevas reglamentaciones. Una de ellas fue el Congreso Pedagógico Nacional, celebrado entre el 15 y el 30 de diciembre de 1917.

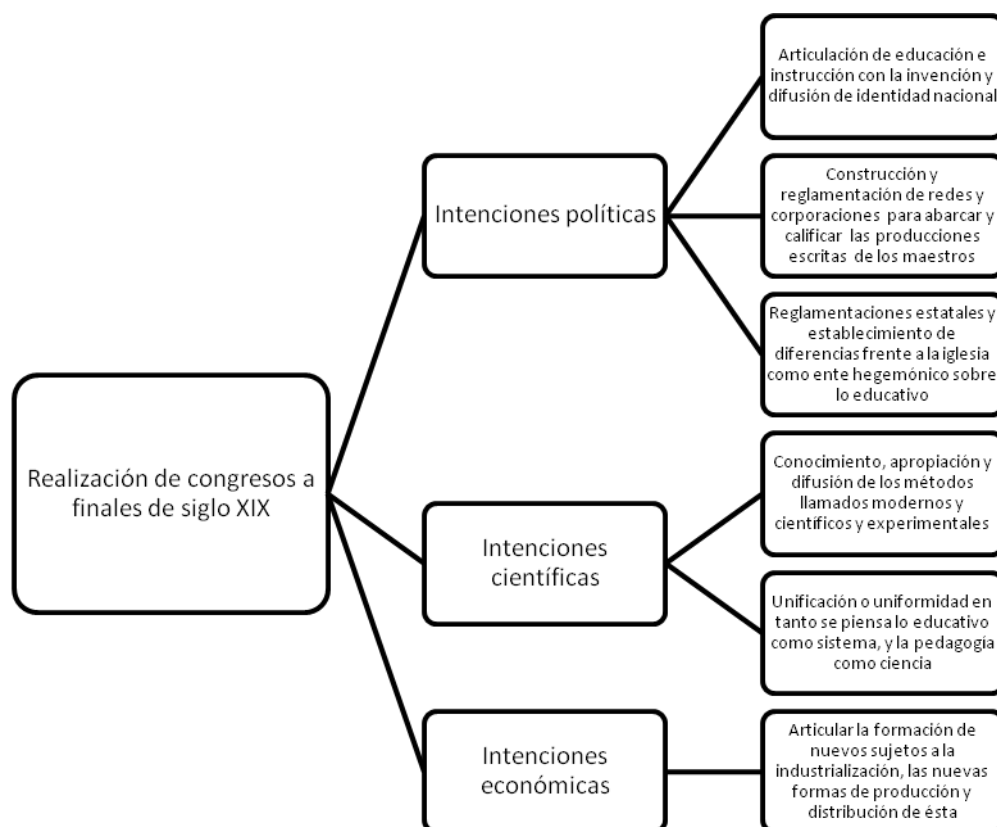
En Europa y América se celebraban también congresos de similar enfoque e intención, durante la misma época. Una mirada al congreso colombiano de 1917 nos permite evidenciar particularidades que se presentaban en el país, a propósito de los intereses a partir de los cuales se pensaban las reformas, que, como veremos, no se limitaban al mejoramiento del sistema de instrucción pública, sino que cruzaban intenciones sobre la formación de nuevas subjetividades, contenidos acordes a las rutas propuestas para el progreso de la nación, nuevas instituciones encaminadas a legitimar oficios pertinentes a las nuevas demandas económicas, entre otros asuntos.

Podríamos definir los Congresos Pedagógicos realizados en el continente americano y Europa, a finales del XIX y principios del XX, como lugares de discusión sobre la instrucción y la educación pública y privada de las naciones. En su generalidad proponían la unificación de los sistemas de instrucción en articulación con los poderes ejecutivos, el uso de métodos modernos y de textos escolares en la enseñanza, así como la necesidad de implementar contenidos, formar instituciones y sujetos apropiados a los nuevos ritmos y saberes que se requerían en la creciente expansión del capitalismo en territorios otrora colonizados: conocimientos sobre existencia y explotación de recursos, industria y comercio.

Los congresos, en tanto formas de organización, pretendían además formular diagnósticos sobre la educación y la instrucción en los países, mediante el trabajo mancomunado de gobierno, pedagogos, maestros, rectores de normales y universidades y en ocasiones con empresarios e ingenieros, con el fin de implementar mejoras fundamentadas en aspectos tales como las problemáticas detectadas, las nuevas intenciones formativas de acuerdo a los intereses de las naciones y las teorías europeas y norteamericanas en boga, llamadas comúnmente “métodos modernos”. En estos congresos se planteaba la necesidad de pensar la educación (como cultivo físico, moral e intelectual en forma integrada) y la instrucción (en tanto formación técnica y disciplinaria), como un sistema perteneciente a una nación, quizá con el ánimo positivista imperante de la época, por una parte, de asumir la pedagogía como ciencia mediante el uso de métodos experimentales; por otra, de pensar la articulación de esos sistemas con la invención de los estados nacionales y la difusión y el fortalecimiento de aquella identidad que debía diferenciarlos entre sí y fortalecerlos en sí mismos. En ese sentido, podemos entender los Congresos Pedagógicos como espacios para plantear reformas y estas reformas a su vez, en tanto medios para relacionar el saber sobre la escuela, con cuestiones más generales de “transformación y poder sociales” (Popkewitz, 1994, p. 90). Estos proyectos implican ciertas formas,

explícitas o no, de comprensión de lo humano proyectado hacia un futuro intencional. Por tal razón nos parece relevante analizar los discursos en los cuales el dibujo aparecía asociado con tales proyectos de reformas y a qué tipo de sujeto se apuntaba en relación con determinado tipo de sociedad. Los congresos pedagógicos serían escenarios donde se pone en palabras las justificaciones, la importancia del dibujo, los métodos más adecuados, los contenidos necesarios, en coherencia con cierta sociedad soñada.

En el esquema que sigue, agrupamos algunas de las razones que hicieron necesaria la realización de los Congresos Pedagógicos, entendiendo sus intenciones de reforma de manera amplia, en términos de transformación social:



2.7.1. El Congreso Pedagógico en Colombia

El Congreso Pedagógico realizado en 1917 en Bogotá, Colombia, contaba con un intento anterior del gobierno de Reyes, que no logró llevarse a cabo. Fue clausurado el 13 de diciembre de 1904, debido a que sectores de la oposición liberal lograron obstaculizar las labores del poder ejecutivo de mayoría conservadora después de la Guerra de los Mil Días. Este congreso pedagógico fue el primero del país después de la promulgación de la Ley 39 de 1903 o *Ley Uribe*, que de hecho fue uno de los temas gruesos que orientaron sus acuerdos y discusiones.

El Congreso se hizo efectivo durante la presidencia de José Vicente Concha, ferviente opositor de Rafael Reyes, bastante preocupado por la enseñanza de la filosofía católica del pueblo; Concha trabajó con los liberales y ambos sectores de conservadores, en un gobierno obligado a asumir las crisis económicas producidas por la Primera Guerra Mundial y a tomar medidas para la reducción y supresión de los gastos estatales, sobre todo aquellos que no se consideraban necesarios.

La ley 62 que promulgó el presidente Concha en 1916, fomentó las corporaciones pedagógicas que darían vida a la realización del Congreso Pedagógico en 1917. La estructura de estas corporaciones podría esquematizarse del siguiente modo:

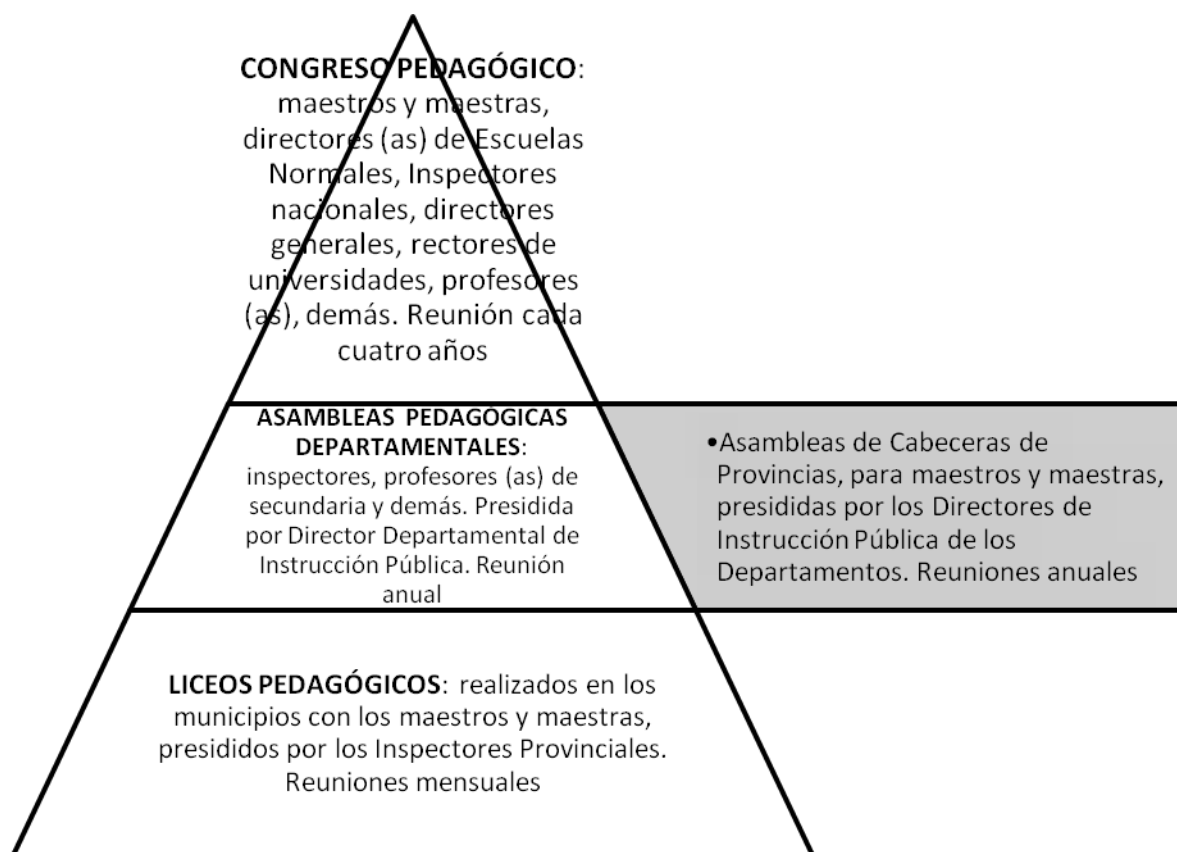


Ilustración 4. Corporaciones creadas con la Ley 62 de 1916

Los temas recomendados por dicha Ley para tratarse en las Asambleas de los maestros y maestras de primaria, versarían sobre casos concretos, procedimientos para la enseñanza de las materias, discusión sobre puntos dudosos para los maestros en lo referente a sus funciones, entre otras⁴⁰. Según

⁴⁰ Tenemos conocimiento de la realización de los Liceos Pedagógicos en Yarumal, que se constituyó como el primero del Departamento de Antioquia. Sus fines se concentraron en la educación física, moral e intelectual de los maestros asistentes, así como en la dirección de los destinos de la educación en Colombia, o al menos en el departamento. Según el informe de Betancourt (1911), esta institución contaba con 71 miembros activos, que se reunían una vez por semestre para la elección de dignatarios, y una vez por mes para la presentación, análisis y producción escrita en torno a diversos temas de interés educativo. Su actividad intelectual era constante, como muestra el reporte de los acontecimientos que rodearon la conferencia de Rojas Tejada sobre el cultivo de la cultura de la sensibilidad en el niño, a saber: la clase magistral de dibujo de la señorita Angélica Fernández el 5 de marzo (Betancourt, 1911, p. 907), la comisión entregada a Rojas Tejada sobre la enseñanza de dicha materia (desempeñada el 9 de abril), que versaba sobre la importancia de la materia, los fines, etc., el programa general de trabajos

Cubillos Bernal (2007), este congreso y el Gimnasio Moderno fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero, representan la pedagogía oficial confesional y la institucionalización de la pedagogía activa, respectivamente. Siendo estos hitos diferenciados, se ignoraron mutuamente.

Para Quiceno (2004, p. 61), el Congreso Pedagógico Nacional constituía una corporación legislativa docente comparable al Congreso Nacional. La primera característica la concluye de la capacidad de este ente para legislar sobre asuntos de instrucción pública en todo el territorio nacional; la segunda, de los procedimientos que hicieron posible la llegada de las voces de los maestros de primaria y secundaria que se animaban a enviar sus escritos al circuito de calificación y aprobación, que implicaba a su vez las evaluaciones de varios funcionarios, desde los inspectores provinciales, pasando por directores de instrucción pública departamental, hasta la Junta organizadora del Congreso, según lo determinó la Ley 62 de 1916. A la posibilidad de incidir sobre el territorio y la población de docentes, en el orden jerárquico establecido entre las tres corporaciones (inspectores y directores de instrucción pública y luego poder ejecutivo), para el análisis y calificación de los trabajos, el autor lo denomina “poder pedagógico” (Quiceno, 2004, p. 64).

El análisis de Quiceno plantea las corporaciones creadas en 1916 (Liceos provinciales, Asambleas departamentales y Junta nacional) como organizaciones que dotan al poder ejecutivo de control y autoridad sobre la población educativa

manuales entregado por las señoritas Leonisa Posada y Teresa Bernal el 21 de agosto, las reformas al programa presentadas el 4 de septiembre, etc. Esta enumeración tomada de los informes de los inspectores departamentales, refleja una intensa actividad para la formación continuada de docentes, a través de un proceso que está aún por analizarse en profundidad para historiar otros espacios distintos a las normales donde acontecían también procesos de apropiación y formación. Sáenz, Saldarriaga y Ospina asumen los Liceos Pedagógicos y asambleas pedagógicas como espacios en los que se formaba a los maestros en ejercicio para suplir la ausencia de las normales, además de convertirse en una organización que, de alguna manera, evaluaba las prácticas docentes de la época y aseguraba la producción de saber pedagógico.

dispersa en el país. Además, en tanto implican la escritura de los maestros y maestras, se constituyen en espacios de producción de saber pedagógico. La misma Ley que reglamentaba el proceso, insta a transformar las funciones de los inspectores provinciales, para pasar de la vigilancia a la formación de sus maestros y maestras (2004, p. 65). En palabras del autor:

Dicho de otra manera, los liceos pedagógicos son un conjunto de reglas utilizadas para sacarle información a los maestros. Es el mecanismo inventado por el Estado para apropiarse de un saber. Esa información, esos datos, ese saber, no pueden ser obtenidos sin la existencia de un aparato de reunión, de asociación, que se constituye en el medio para obtenerlo. La escritura se convierte a su vez en el medio material más eficaz para registrarlo. Sin la escritura sería imposible conocer ese saber, tal y como lo dispone el liceo pedagógico. La escritura cumple así el mismo papel que cumplen la estadística y los libros escolares (libros de matrícula, de conducta, de aprovechamiento, de correspondencia, de asistencia, etc.) que son definidos en los primeros años del siglo XX en las escuelas primarias de Colombia, como los instrumentos más adecuados para *registrar la historia de la escuela*. (p. 67)

Comparar los trabajos de los maestros y maestras de los liceos con las estadísticas y los libros escolares, podría ser arriesgado si se piensa que estas escrituras, entre todas las funciones posibles dentro del proceso que se alude, en pocos casos (o ninguno), asumen la de registro. Si despliegan saberes, éstos no aluden a narraciones, relatos o descripciones de lo que ocurre en las escuelas, sino más bien a una serie de lecturas y autores extranjeros que se apropian, a expectativas en relación con lo concerniente a lo escolar, a intenciones de vulgarización del conocimiento con el deseo de resolver las problemáticas que se enuncian. Y, ante todo, los 151 trabajos enviados para ser leídos en el Congreso

Pedagógico, contienen sugerencias para mejoras educativas y aportes a los temas que se priorizaban en el momento, como la formación comercial, el fortalecimiento de la instrucción agropecuaria e industrial, la adopción de métodos modernos de enseñanza y gran cantidad de propuestas de *pensum* escolares. No obstante, el autor afirma que los liceos y las asambleas funcionan como dispositivo para reunir, y organizar a los maestros y maestras e incitarles a que escriban y publiquen sus escritos, que posteriormente serán seleccionados para convertirse en leyes nacionales. Se trataría de una “interpretación jurídica del saber de los maestros” (2004, p. 70). Para Quiceno, el sentido del Congreso sería, en últimas, apropiarse del saber producido en los liceos y asambleas pedagógicas (p. 75). El autor concluye el apartado sobre el tema, afirmando: “Todo lo ocurrido en el congreso muestra que en Colombia predominaba la instrucción sobre la pedagogía; más la ley educativa que el conocimiento pedagógico; más la información instruccional que el saber pedagógico, más el ritual jurídico y moral que el análisis de las confrontaciones pedagógicas” (p. 76).

El Congreso Pedagógico de 1917 fue presidido por el exministro de instrucción pública (entre 1902 y 1904), Antonio José Uribe, nombrado por el gobierno, así como el resto de la junta directiva, compuesta en total por cinco miembros, un secretario y un escribiente. Mediante decreto 1030 de mayo de 1917, el presidente de la República decretó las reglas de funcionamiento efectivo durante las fechas de realización del evento:

La reunión se realizaría en Bogotá, entre el 15 y el 30 de diciembre de 1917. Su objeto consistiría en estudiar el estado de la instrucción pública, para proponer reformas adecuadas a las condiciones y recursos del país y los adelantos en las ciencias pedagógicas, en tanto el poder ejecutivo analizaría los acuerdos a los que se llegara durante las sesiones de trabajo.

Entre los miembros del congreso, se convocaba a maestros y maestras de escuela primaria, directores y directoras de Normales, Inspectores de Instrucción Pública, Directores Generales de Instrucción Pública, Rectores de las universidades, miembros del consejo universitario, profesores de Escuelas Nacionales de Comercio, Escuela Central de Artes y Oficios y los colegios Pío X y el de Restrepo Mejía. Además, los institutores que quisieran concurrir, si avisaban con anticipación y los miembros de las comunidades religiosas, “en atención a que [algunos] territorios están al cuidado de [éstas]” (Uribe, 1919, p. 6). En total, 191 personas integraron el personal del congreso (Uribe, 1919, p. 13). La asistencia estaba asegurada por la asignación de viáticos de parte del gobierno nacional para los Inspectores de las intendencias de Chocó y San Andrés y Providencia, así como territorios escolares de Arauca, Casanare, Caquetá, Putumayo, La Guajira, Sierra Nevada, San Martín y Tierradentro; exactamente los que estaban al cuidado de comunidades religiosas. El resto de territorios debían asignar los recursos desde las Asambleas Departamentales.

Aunque se sugiere en el decreto que la Junta organizadora elegirá los temas a tratar, el artículo 7° expone veintidós temas que serán de gran utilidad para el desarrollo de la instrucción pública en el país. Estos temas serán la vara que mida la importancia de las contribuciones enviadas, así como la premiación de éstas, reglamentada también en el decreto. La mayoría de los 151 trabajos enviados versaron sobre escuelas primarias, escuelas normales, educación física, enseñanza manual, industrial y comercial y enseñanza artística.

El funcionamiento del congreso consistió en la reunión diaria por secciones, entre el 17 y el 29 de diciembre. Los días 15, 26, 27, 28 y 29, se realizaron sesiones plenas en las que se discutieron y aprobaron varios acuerdos, propuestas y proyectos tendientes a mejorar y reglamentar la instrucción pública de la nación.

Las secciones se organizaron de acuerdo a la Ley 39 de 1903, así:

1. ENSEÑANZA PRIMARIA: Presidida por Francisco Barbosa.
2. ENSEÑANZA SECUNDARIA: Presidida por Valerio Hoyos
3. ENSEÑANZA INDUSTRIAL Y COMERCIAL: Presidida por Luis Tomás Fallón
4. ENSEÑANZA PROFESIONAL: Presidida por Juan David Herrera
5. ENSEÑANZA ARTÍSTICA: Presidida por el compositor Guillermo Uribe Holguín⁴¹; el vicepresidente Ricardo Acevedo Bernal⁴² y el secretario, el empresario Daniel Merizalde.

La presencia de artistas en un congreso de pedagogía obedecía precisamente a que la Escuela de Bellas Artes y la Academia Nacional de Música dependían del Ministerio de Instrucción Pública, como se mostró en el esquema del decreto 491 de 1904. Todas las instituciones públicas y privadas que impartían estas enseñanzas, eran reglamentadas desde el ejecutivo, vía el Ministerio mencionado. Por otro lado, desde aquel entonces la docencia constituía una de las formas de subsistencia de los artistas profesionales, al igual que ocurre en la actualidad. Tanto Uribe Holguín como Acevedo Bernal, ocuparon varios años de su vida a este oficio.

⁴¹ (1880- 1871). Elaboró los reglamentos de la Academia Nacional de Música, cuando fue nombrado su director, en el Ministerio de Instrucción Pública de Pedro María Carreño en 1910, durante el mandato de Carlos E. Restrepo. En ellos, Uribe H. “cambió el nombre de Academia por Conservatorio, introdujo los concursos de admisión como requisito para ingresar a estudiar música y sentó las bases para la creación de una biblioteca, entre otras exigencias. Y, de nuevo, tuvo que crear la Orquesta que con motivo de su ausencia del país había desaparecido”. En el congreso de 1917 presentó un proyecto sobre el fomento del estudio de la música en Colombia, en el que, entre otros asuntos, solicitaba la reglamentación de los profesores de música y la obligatoriedad de la enseñanza del canto en las escuelas (Perozzo, 2004).

⁴² (1867-1930). Director de la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1902. En 1906 regresó al país después de un viaje a Europa y se vinculó a la Escuela de Bellas Artes de Bogotá, como profesor de pintura. Con ocasión del centenario de la Independencia que se celebró en Bogotá, ganó una medalla de honor. De 1911 a 1918 dirigió la misma Escuela, y logró formar con las obras ganadoras de los concursos anuales una colección de bellas artes. Este es el origen de la pinacoteca del Museo Nacional, idea original del fundador de la Escuela, Alberto Urdaneta (Fajardo de Rueda, 2004).

Los acuerdos a que se llegó en la sección quinta fueron sobre los siguientes temas:

- Desarrollo de las artes en el país
- Enseñanza del dibujo del natural
- Conservatorio Nacional de Música
- Teatro Colón
- Reorganización de la Escuela Nacional de Bellas Artes

Ampliaremos la información sobre la sección quinta del Congreso, ya que esta fue la encargada de pensar la enseñanza del dibujo, aunque este no fue asunto exclusivo de la sección dedicada a la enseñanza artística. La razón se entiende a partir de las condiciones específicas de la actividad del dibujo durante la época, pero además desde la articulación de ésta con las demandas de utilidad en los contenidos, hechas por la nación y el ramo de Instrucción Pública a las reformas de la época. Pensar esto implica preguntarse además, por qué la sección quinta contaba entre sus miembros con un empresario, como Daniel Merizalde.

Para comprender un poco el contexto la enseñanza del dibujo en un Congreso Pedagógico cuyo fin era introducir reformas convenientes al ramo de la Instrucción Pública, nos detendremos un poco en los escritos presentados en las memorias por Antonio José Uribe⁴³ y en los acuerdos de las secciones encargadas.

2.7.2. Convertir la Nación entera en un inmenso taller: las utopías sociales y los proyectos educativos

Según Uribe, la nación colombiana tiene tres fuentes de riqueza: la agricultura, la industria y el comercio.

⁴³ Son éstos, específicamente, la Introducción (p. VII a XIV) y el Discurso de la sesión inaugural (p. 24 a 28)

La primera fuente, “el más seguro manantial de riquezas públicas y privadas” (Uribe, 1919, p. 24), implicaba el conocimiento profundo de los “recursos” del país, así como los estudios tendientes al aprovechamiento de éstos. De hecho, Diego Mendoza Pérez⁴⁴, miembro de la junta directiva del congreso, a quien correspondió la lectura de seis de los trabajos enviados a participar, recomendó la publicación de *Textos y material de enseñanza, con consideración especial de los ramos de Historia Natural, Física y Química*, de Chas M. Walter, en el que se sugiere la revisión de los textos empleados en ese momento porque entre otras cosas, no ofrecen ejemplos de la fauna y flora propios de las regiones del país (Uribe, 1919, p. 141).

Así mismo, el Acuerdo N° 15 de la Sección Tercera, teniendo en cuenta que no existe ninguna publicación sobre la flora colombiana, solicitó la impresión de la obra *Flora de Colombia*, de autoría del científico Santiago Cortés, para conmemorar el primer centenario de la Batalla de Boyacá (Uribe, 1919, p. 100).

Por otra parte, la agricultura debía apuntar a fortalecer el desarrollo de la industria agrícola en términos del cultivo del lino, la lana, el algodón, las maderas preciosas, o de otros productos de “verdadera importancia comercial”. Era urgente que la enseñanza técnica agrícola reemplazara el empirismo tradicional (exceptuando el Instituto Práctico de Agricultura de San José de Ibagué, que se tomó como modelo para solicitar la creación de escuelas semejantes en el país), y se fomentara el control oficial de las semillas y “demás factores de procreación” e iniciar una

⁴⁴ (1857-1936). De inclinación liberal, escritor de “Ensayo sobre la evolución de la propiedad en Colombia” (1897). Embajador en Washington durante el gobierno de Rafael Reyes, cargo que le valió la declaración como “traidor a la patria”, debido a la forma como encaró las negociaciones de Reyes con Norteamérica sobre el istmo de Panamá. Desde su ida del país escribió importantes trabajos sobre Instrucción Pública, alcoholismo y la Expedición Mutis. Durante el gobierno de Concha, en tiempos del congreso, se desempeñaba como Ministro de Hacienda. Simpatizante de la generación de los radicales, en 1918 asumió la reapertura del Externado, cerrado desde hace nueve años y de tendencias liberales y laicas. Allí escribió un moderno tratado de sociología e impulsó las carreras de Derecho y Ciencias Políticas (Cataño, 2004).

estadística de todo el personal titulado en estudios agronómicos (Uribe, 1919, p. 98).

Los otros dos ámbitos que impulsarían esta gran marcha hacia el progreso y el impulso de la instrucción pública nacional, eran la industria y el comercio:

Las otras dos fuentes de riqueza son la industria y el comercio, y de aquí el que el Congreso de 1917 hubiese ordenado la difusión de la enseñanza técnica industrial en todo el país, merced a un instituto central de primer orden en la capital de la República y de sendas escuelas de artes y oficios en los Departamentos, a fin de convertir la Nación entera en un inmenso taller, ya que la enseñanza técnica ha adquirido, especialmente en los últimos años, grande impulso en todo el orbe y que a ella deben las más adelantadas naciones su portentoso desarrollo industrial (Uribe, 1919, p. 26).

El comercio es concebido como el “nervio” de la agricultura y la industria, lo que implica que estas actividades se piensen en términos de producción, circulación y consumo: en términos comerciales. Para el congreso se hace necesaria entonces, según versa en su Acuerdo N° 12, la creación de escuelas superiores de comercio en las ciudades más comerciales de la república, de escuelas inferiores y nocturnas para instrucción comercial y las becas para estudios de comercio en el extranjero).

Sobre enseñanza técnica industrial, la sección tercera recomendó por acuerdo la fundación y sostenimiento de Escuelas de Artes y Oficios, en las que se enseñaran artes manufactureras y manejo de máquinas (Uribe, 1919, p. 97) y, dada la importancia del trabajo manual en el desarrollo económico y comercial de las naciones y la necesidad de organizarlo en términos de instrucción y administración, se redactó el Acuerdo N° 17 sobre enseñanza y aplicación de los

trabajos manuales, en el que se pide la dotación necesaria a las escuelas y se incluye en el *pensum* un programa elaborado por la comisión, que muestra toda una postura sobre quiénes serían los sujetos a los cuáles estaría destinada tal enseñanza, y en ese sentido, cuáles serían los contenidos más aptos: “2° Descártese del *pensum* de estudios algunas asignaturas poco adecuadas a la clase trabajadora, y reemplácense por algunas horas de trabajo manual” (Uribe, 1919, 102). Es decir, era esta la “clase”, o éstas las escuelas, a las que estaba destinada la reglamentación de las obras manuales educativas.

Encontramos entonces en estas reglamentaciones una distinción de clase extensiva a las concepciones educativas de la época. No obstante, no era la única: el subtítulo del acuerdo 17, *Especial para mujeres*, recomienda tejido de crochet y tejido en general, tapicería, bordado, artes gráficas, higiene y economía doméstica. Es así como en el congreso la educación femenina quedó subsumida al abordaje de temas como la formación en las normales y los trabajos manuales que exponemos acá, a diferencia del Congreso Hispano-Portugués-Americano, en el que una de las secciones trató exclusivamente el tema de la educación femenina.

En términos de difusión de los estudios sobre la enseñanza técnica e industrial, se mencionó como merecedor del premio (lamentando que los límites del decreto impidieron otorgar alguno), el trabajo titulado *Enseñanza comercial y reseña y organización de la enseñanza comercial en Colombia*, de autoría de Legros (Uribe, 1919, p. 41), y en el Acuerdo N°13 (p. 97) se valoró la importancia de los trabajos *Enseñanza técnica, Las Escuelas de Artes y Oficios de los Salesianos y Estudios sobre la enseñanza profesional técnica y sus aplicaciones en Colombia*. Además, este último trabajo fue recomendado por Diego Mendoza para ser premiado (Uribe, 1919, p. 141). Por último, la sección tercera recomendó en el Acuerdo N° 12, la publicación del trabajo *Enseñanza Comercial*, junto con el informe y las conclusiones de la comisión (Uribe, 1919, p. 96).

Articuladas éstas tres fuentes de riqueza a la Instrucción Pública Nacional y al proyecto de convertir la nación entera en un taller, ¿qué debe formarse en las nuevas generaciones mediante su educación e instrucción? Y de nuevo, ¿cuál es el dibujo que se debe incluir en la instrucción, de acuerdo a los proyectos nacionales? Según la comisión tercera, se hacía necesario encaminar la mayoría de la juventud colombiana hacia los estudios industriales y comerciales (Uribe, 1919, p. 95), y es en esa lógica que se comprenden dos asuntos mencionados: primero, que la enseñanza del dibujo no fue tema exclusivo de la Sección Quinta y segundo, que en ésta estuviera como secretario el empresario Merizalde.

A través de la exposición de estas reglamentaciones, hemos visto la escuela como espacio articulado con los sistemas político y económico y las demandas sociales de cada época, lo cual implicó la reconfiguración de los saberes, en este caso cierto tipo de dibujo, al plantearse las problemáticas sobre la necesidad de pensarlo para este espacio singular. Similares casos de inserción de empresarios y personajes procedentes de otros campos en la determinación de políticas públicas sobre la escuela en general y la enseñanza del dibujo en particular, aparecen ilustradas en Efland y Caruso.

La obligatoriedad en la enseñanza del dibujo, fue la petición que hicieron en la ciudad Boston (Massachusetts) en 1871 un grupo de catorce ciudadanos propietarios de industrias textiles, fábricas de brocados, encajes y alfombras: la solicitaban “[...] en razón de los detalles de los procesos asociados a ellas [ramas de la industria], cierto conocimiento del dibujo y de otras artes del diseño por parte de obreros competentes” (p. 149). Uno de los argumentos era que Inglaterra (país industrial y fuerte competencia en comercio), invertía en la formación pública y gratuita de dibujo para obreros (Efland, 2002)

En otros casos, ilustrados por Caruso (2005), la Cámara de Artesanos de Baviera reclamó la inclusión obligatoria y definitiva del dibujo en la enseñanza común en

1905 (p. 401) y en 1861 la Cámara de Comercio de la misma región había exigido al Ministerio de Educación que incluyera al dibujo técnico en las escuelas de las ciudades con actividad industrial (p. 89).

Estas circunstancias y organizaciones que actúan sobre la escuela, van generando alteraciones que nos impiden pensar el dibujo artístico y/o geométrico como fines en sí, y nos permiten analizar las singularidades que va adquiriendo. Ya en tiempos del congreso de 1917, E. G. J., presentó un escrito sobre un pensum para la enseñanza primaria en las escuelas urbanas, en el que el *dibujo escolar* debía ser especial para los niños, en distinción de otros tipos de dibujo más propios de la formación especial a edades avanzadas. Es decir que no sólo las utopías sociales en términos económicos y políticos contribuyen a esta reconfiguración de saberes como el dibujo cuando se instalan en la escuela, sino que además se ven implicados campos de saber como la pedagogía y la psicología, que en este ejemplo contribuyen a la producción de la infancia como edad diferenciada y necesitada de otra mirada y otras dinámicas en términos de contenidos, métodos y objetivos de enseñanza apropiados.

3. CURSOS, MANUALES Y MÉTODOS: BIFURCACIONES

En este capítulo mostraremos cómo el dibujo ha tenido diferentes modos de conceptualizarse y de constituirse como práctica, en tanto producción histórica de la humanidad. La diversidad de sentidos que observamos tiene incidencia en las discusiones a la hora de definir cuál es el dibujo más *apropiado* para la escuela occidental moderna que se configura en nuestro país.

3.1. DIVERSIDAD DE SENTIDOS

*Toco tu boca, con un dedo toco el borde de tu boca,
voy dibujándola como si saliera de mi mano...*

J. Cortázar

Pero, ¿qué es el dibujo? Y, ¿Qué es dibujar? ¿Trazar líneas imaginarias con los dedos? ¿Escribir escenas tan legibles que al leer se sintiera, se percibiera, se imaginara?⁴⁵ ¿Trazar líneas compuestas de puntos que se suceden? ¿Combinar rectas y curvas en la descripción visual de las formas? Las definiciones de la palabra *dibujo* son plurales y rastreables en el tiempo para contextualizar sus connotaciones y significados. Y con estas definiciones se asocian los intereses de las culturas, los estatutos de las disciplinas artísticas, las demandas sociales que

⁴⁵ En la sala de Patrimonio Documental de la Universidad de Antioquia se encuentran dos textos literarios con curiosos títulos: *Los españoles de Ogano: colección de tipos de costumbres dibujados a pluma*, publicado por varios autores (Alcalde, Valladares, Corrales, Collantes y otros) en 1872, e *Impresiones de América. Acuarelas y dibujos*, de Edmundo de Amicis, versión en español de 1889 de la Imprenta Popular de España. En ambos libros el término dibujo es empleado como metáfora de la especial mirada que sus autores construyen a través de las palabras; un movimiento de la imaginación con ayuda del lenguaje escrito a través de descripciones, como en el ejemplo que sigue:

Y ya por todas partes de la llanura inmensa, avanzaban las grandes masas de ganado, como si pululasen, después de haber surgido de las entrañas de la tierra; allá á lo lejos oíase ensordecedor zumbido; enormes borrones rosáceos cubrían grandes trozos del horizonte, cual si de improviso hubieran salido de los bosques otoñales y vinieran lentamente acercándose á manera de puntos negros (Amicis, 1889, p. 18).

tiene la profesión... todas situaciones que van a imprimir a su vez una marca en los discursos que se tejen sobre la enseñanza del dibujo.

Desde el texto introductorio citábamos ya a Gómez Molina (2002) para apoyar la idea de que la representación por medio del dibujo implica cambios epistemológicos y diferencias en las construcciones de imaginarios sobre lo que es *la realidad*. La conciencia transforma el mundo a través del dibujo, implicando herramientas intelectuales y materiales. De igual modo, se han asumido diferentes significados, fines y sentidos a lo largo de la historia de su enseñanza. Junto a estos modos de concebir la realidad, que implican por ejemplo la hegemonía de unas formas de dibujo sobre otras, se pueden observar las concepciones de sujeto que subyacen a cada forma de asumirlo.

Los discursos sobre la enseñanza del dibujo, como afirma Juan Bordes (2008), han sido variados y han ido contribuyendo a una renovación continua y la consolidación de lo que hoy en día entenderíamos como tal. Para este autor, el dibujo corresponde a una disciplina actualmente consolidada que en sus *bifurcaciones* ha sufrido dispersiones en utilidades diferentes a la artística, como la industrial, y la que nos ocupa en este trabajo: la escolar. Sin embargo, todas estas bifurcaciones, abundantes en los siglos XIX y XX, contribuyeron a liberarlo de convenciones renacentistas y barrocas.

Según Lino Cabezas (1995, p. 83), desde mediados de siglo XIX la enseñanza del dibujo ha representado un componente importante de la formación integral y la preparación para otros estudios superiores, sobre todo en el contexto de surgimiento y consolidación de la enseñanza media. En una creciente necesidad de especialización, se van multiplicando los sentidos de lo que comienza a enseñarse del dibujo en la escuela: “dibujo artístico, dibujo decorativo, dibujo ornamental, dibujo lineal, dibujo técnico, dibujo de flora y fauna, dibujo geométrico, dibujo industrial, dibujo de paisaje, dibujo de figura, etc.”

Por ejemplo, en el contexto de la revolución industrial, el dibujo geométrico comienza a ser favorecido en la formación de especialistas que logran incorporarse a los procesos técnicos de producción. Su base fundamental es la geometría descriptiva, sobre la cual Gaspard Monge afirmaba que permitía el “conocimiento de los objetos que exigen exactitud, lo que hasta nuestros días se ha descuidado en un todo, y acostumar las manos de nuestros artistas al manejo de todo género de instrumentos” (Cabezas, 1995, 86).

La presencia de diferentes concepciones sobre el dibujo en el transcurso de la historia es precisamente una problemática abordada por Collados en uno de los artículos derivados de su trabajo de doctorado, en el que hace un rastreo de las transformaciones que sufren estas concepciones en los manuales para la enseñanza editados entre 1915 y 1990 (2008). En una selección de nueve manuales “típicos” muestra distintas descripciones, prácticas educativas y justificaciones que emplean los autores al abordar la enseñanza del dibujo, de las cuales concluye que en periodo 1915 – 1939 conviven concepciones sobre la importancia de la dimensión representativa, articulada al desarrollo industrial del momento, con otras tendencias hacia un dibujo expresivo que permite “explorar, transformar y proyectar ideas y emociones” y es de gran importancia educativa (p. 344). En el segundo periodo 1940 – 1969, se va incorporando el valor de la creatividad al tiempo que abundan los manuales con un “concepto de dibujo basado en la idea de representación inefable” (p. 344). Por último, en el periodo comprendido entre 1970 y 1990, el dibujo comienza a ser integrado con otros lenguajes plásticos y muy vinculados con las propuestas de Lowenfeld y Read sobre arte infantil (p. 345).

Con estas múltiples posibilidades del dibujo, en este capítulo se abordan las definiciones que pedagogos aventuran sobre el término durante el periodo analizado, para observar las implicaciones que éstas tenían en el diseño de un sistema de enseñanza.

3.1.1. Martín Restrepo y Pestalozzi “antipedagógico”

Martín Restrepo Mejía escribió los *Elementos de Pedagogía* (1911), manual oficial para la formación de maestros en las escuelas normales del país y reimpresso en varias oportunidades entre 1888 y 1914. En uno de los apartados, se aborda la enseñanza del dibujo (p. 230 – 241) y se afirma: “Pestalozzi introdujo la enseñanza del dibujo en la escuela” (p. 232)⁴⁶. Sumado a esto, en la biblioteca de Zea existían dos libros de autoría de Krusi (1881 a; 1881 b), continuador de la línea de Pestalozzi sobre dibujo en la escuela (Bordes, 2008; Efland, 2002), lo que nos puede ilustrar las dinámicas de lectura de las posturas de Pestalozzi sobre el dibujo en Antioquia.

Según Pestalozzi, “el dibujo es la aptitud de poder representarse y de reproducir fielmente, por la observación de un objeto cualquiera y por medio de líneas semejantes, el contorno de ese objeto y los caracteres interiores que él encierra” (Pestalozzi, 2003, p. 97). En otra traducción, leemos: “Es la habilidad de prender el contorno de todos los objetos y los rasgos contenidos dentro de él, a través de la correcta percepción de los objetos mismos, y ser capaz de imitarlos exactamente por medio de líneas semejantes” (Werke, citado por Bordes, 2008, p. 512)

Por su parte, Restrepo Mejía definió las artes del dibujo como las artes figurativas o plásticas que trabajan para la vista produciendo formas, ya que “le sirve a todas para expresar las ideas que deben realizar” (1911, p. 230). Son la escritura, la arquitectura y la pintura; esta última representa los objetos por medio de imágenes sobre planos.

⁴⁶ No obstante, Pestalozzi no es el único pedagogo al que cita Restrepo Mejía. Más adelante mostraremos otras referencias hechas por el autor sobre diversas tendencias en la enseñanza del dibujo.

La denominación de dibujo, se aplica según Restrepo M.,

cuando la pintura prescinde de la variedad de colores y representa los objetos con los solos matices que puede dar un lápiz negro, limitándose así a reproducir los claros y las sombras más o menos completamente con sus fuerzas valores diferentes; [este nombre se aplica también a], toda representación de ese género en que, descuidados en parte o totalmente los claros y las sombras, se figuren los objetos únicamente por medio de las líneas que los limitan y separan de cuanto los rodea. El dibujo es, pues, una pintura incompleta, o, mejor dicho, simplificada. (Restrepo Mejía, 1911, p. 231)

En el texto podemos encontrar una continuación de la definición de Pestalozzi, que seguramente es la más generalizada y divulgada, y por otra parte una actitud que se deriva del saber artístico, en el que se define el dibujo como apoyo de otros tipos de arte, sin lograr alcanzar el estatuto de disciplina artística. Es un auxiliar que no llega a competir con las artes propiamente dichas: *pintura incompleta o simplificada*.

Según Restrepo Mejía (1911, p. 232), la relación entre el dibujo y la pedagogía comienza con Pestalozzi, cuando con su colega Ramsauer formula un método para enseñar el dibujo geométrico. Es de recordar en este punto que Pestalozzi basaba sus búsquedas de las nociones elementales, reduciendo a sus mínimos principios los contenidos a enseñar. Esto permitiría al niño “obtener una intuición razonable de todas las cosas”. Enseñar, en sus términos, es dar al niño, por todos los medios propuestos (libros de intuición, enseñanza de principios elementales), la posibilidad de “expresarse con precisión sobre todos los objetos que estaban en la esfera de sus conocimientos”, dar nociones e ideas bien definidas (2003, p. 19). En esta lógica, se hacía necesario discernir los principios elementales del dibujo,

que para Buss, su colaborador, eran entonces las líneas: “Antes no sabía yo que el arte del dibujo se compone sólo de líneas” (Pestalozzi, 2003, p. 52). La enseñanza del dibujo se articulaba también a su comprensión de la intuición como aquello que permitía al niño obtener una idea de la naturaleza, ya que éste era un medio para adquirir la noción de la forma pura: “La naturaleza no da líneas al niño, ella le da sólo cosas, no se debe darle líneas sino para hacerle ver exactamente las cosas; mas no se deben quitar las cosas para no hacerle ver más que líneas” (Pestalozzi, 2003, p. 53). Los esfuerzos por encontrar las formas elementales que configuraran un *ABC* del dibujo, dieron como resultado que éstas eran las líneas, los ángulos y los arcos (o curvas) los que, en infinitas combinaciones, permitirían dibujar y precisar con palabras, las diferencias existentes entre todas las formas. Llegados a estas conclusiones, el proceso de la enseñanza del dibujo permitía:

Suministrar a los niños una terminología precisa para los conocimientos que les han proporcionado la observación y la enseñanza, [...] una penetración más justa y un sentimiento mucho más exacto de las proporciones, [...] distinguir los unos de los otros los objetos cuyos nombres conocen ellos y conservar un recuerdo más sólido y más durable de sus caracteres diferenciales [...] (Pestalozzi, 2003, p. 54)

Estos logros se hacían importantes en el sistema de Pestalozzi, que consideraba que para cualquier ramo de enseñanza era necesario un punto común en donde se encontraba el origen de todos nuestros conocimientos: *el número, la forma y la palabra*. No obstante esta identificación de puntos comunes, los saberes se subordinaban unos a otros. A través del dibujo el niño adquiriría destrezas para medir y reproducir los objetos, además de que permitía la enseñanza posterior de la escritura, según decía: “en mis esfuerzos para enseñar la escritura, comprendí la necesidad de subordinarla al dibujo, y trabajando en la enseñanza del dibujo, vi el encadenamiento y la subordinación de este último a la mensura” (2003, p. 65). Pestalozzi no se encontraba interesado específicamente en los ramos del saber,

sino que lo obsesionaba producir formas de enseñar diferentes a la memorización de los catequismos que no garantizaban el conocimiento del mundo⁴⁷.

Los logros de los principios y el método planteado por Pestalozzi para la enseñanza del dibujo son varios: afirma que esta actividad es idónea para el reconocimiento del mundo, al concebirla como ejercitadora de la coordinación entre la vista y el tacto, en un ejercicio perceptivo desde los sentidos, que contribuye a la formación del juicio y el buen gusto sin “limitarlo” a las bellas artes. Así mismo, al considerarlo una preparación fundamental para la industria, los oficios y las artes, hace necesario el rigor en su enseñanza e importante introducirlo en la escuela. Por esta especie de “democratización” de su enseñanza (entendiendo que el dibujo era un privilegio de las academias renacentistas y barrocas dedicadas a la formación de artistas), es precisamente que se plantea la necesidad de buscar los *cimientos generales*. Es por esto que Bordes (2008, p. 513) plantea que el método pestalozziano permite *una independencia* del dibujo. En términos de Efland, Pestalozzi es uno de los pedagogos que logra una *reinención* del dibujo, ahora configurado para las necesidades propias de las escuelas comunes: alfabetizar y formar mano de obra para las dinámicas industriales, en las primeras décadas del siglo XIX. Se trata de un contexto en el que el dibujo se va transformando en una necesidad básica, que permitió diseñar e interpretar planos, entre otras ocupaciones (202, p. 115).

Pero el rigor del dibujo geométrico propuesto para la escuela por Pestalozzi, pasado un siglo, resultaría *abrumador* (Bordes, 2008, p. 513), y esa sensación impulsaría nuevos planteamientos sobre la necesidad de “liberar” las prácticas del dibujo en las escuelas. Volviendo a Restrepo Mejía (1911), la definición de *dibujo* y

⁴⁷ Al respecto decía: “Yo no quería ni quiero enseñar al mundo ningún arte ni ninguna ciencia – yo no conozco ninguno –, pero quería y quiero aun facilitar, de una manera general, al pueblo el estudio de los primeros elementos de todas las artes y de todas las ciencias; quiero abrir a las inteligencias abandonadas y entregadas al embrutecimiento, a los pobres y a los débiles del país las vías de la educación, que son las vías de la humanidad [...]” (Pestalozzi, 2003, p. 82)

los objetivos trazados por Pestalozzi a su enseñanza, implicaban que por regla general se desarrollaba con el uso de instrumentos (regla y compás) y copiando figuras de muestra de láminas. Y entonces aparece un viraje: “Este método ha sido desechado como antipedagógico, pues los niños que manejan torpemente el lápiz no pueden trabajar con aquellos instrumentos” (1911, p. 232)⁴⁸.

Una afirmación sorprendente en tiempos en los que toda la teorización y la configuración de un sistema de instrucción en Colombia calificaba el modelo lancasteriano como “tradicional” e intentaba introducir un “Pestalozzi reformado” que lograría transformar los antiguos métodos de enseñanza mecánica, memorista y verbalista, desde mediados de siglo XIX. Estas transformaciones en la organización de formas de enseñanza en el país son abordadas en extenso en *Mirar la infancia* (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). De cualquier forma, los pedagogos desde Pestalozzi consideraban que era preciso enseñar a *leer* y *escribir* las formas, tarea asignada al dibujo cuyo método se denominaba *moderno* cuando observaba precisamente el principio pestalozziano de “observación directa de los objetos”.

3.1.2. Herman Krusi: un método para un profesor *normal*, en una *escuela común*

La presencia de determinada bibliografía en los estantes de las bibliotecas locales, nos ayuda a considerar qué materiales circularon durante finales del siglo XIX y principios del XX en Antioquia. Encontramos dos textos de Herman Krusi (continuador de Pestalozzi), que pertenecían a la Biblioteca de Zea y actualmente

⁴⁸ El método de Pestalozzi tuvo varios continuadores que escribieron manuales y contribuyeron con su difusión: “En 1825 Pedro Schmit reformó el método [...] reemplazando con sólidos las muestras dibujadas [...] M. Dapuis adoptó para modelos cuerpos hechos de alambre, madera y hoja de lata. Hendrick estableció esta graduación: líneas y figuras aplicadas a la ornamentación; copia de sólidos; perspectiva” (Restrepo Mejía, 1911, 232) y según Bordes (2008, 514), otros manuales fueron redactados además por Joseph Schmid (1809), A. Boniface (1819), J. Ramsauer (1821), C. Reiner (1837), Herman Krüsi (1850), William Whitaker (1851), Fedor Flinzer (1864) y A. Stuhlmann (1869).

forman parte de la colección de Patrimonio Documental de la Universidad de Antioquia, publicados en 1881⁴⁹. Se trata de las versiones en castellano de *Manual para maestros. Curso de inventiva, serie analítica y Manual de dibujo de perspectiva*.

Herman Krusi trabajó como profesor en varias instituciones de carácter pestalozziano en Europa (Escuela Normal de Gais, en Appenzell, Suiza; Home and Colonial School, en Inglaterra) y luego emigró a Estados Unidos. En este país también trabajó como docente (Escuela Normal de Oswego) de filosofía de la educación, matemáticas y dibujo (Efland, 2002, p. 130 – 131).

Su padre, también llamado Herman Krusi, trabajó con Pestalozzi entre 1800 y 1817 y esbozó un breve programa educativo basado en sus principios: las enseñanzas debían aclarar las nociones de número, forma y lenguaje. A su vez, la forma podía desarrollarse en relación con la verdad, con la geometría; o en relación con la belleza, con el dibujo. Su programa de enseñanza del dibujo pretendía educar el ojo y la mano a partir del dibujo lineal, practicar la imaginación, producir resultados agradables a la vista, aprender a imitar la luz y la sombra y finalmente ejercitar el dibujo del natural (Efland, 2002, p. 126).

Según los manuales encontrados en la biblioteca antioqueña, para Krusi el dibujo era un medio de expresión de nuestros pensamientos acerca de los objetos y hablaba en un idioma que entendieran quienes conocieran los objetos dibujados. (1881 b, p. 4). En los cursos primarios, el dibujo era un medio de conocimiento de la naturaleza y *lo real*, no un fin en sí mismo (1881 b, p. 5). Por medio del dibujo, se obtenían conceptos más claros de las figuras, corrigiendo los errores de la percepción, del recuerdo y de la imaginación, en forma tal que un dibujo bien hecho era muestra de un concepto claro y bien definido de los objetos (1881 a, p.

⁴⁹ El estado de los libros era precario, no por su antigüedad sino por el uso que al parecer se le dio desde hace años. Se encontraban rayados y mutilados.

12). Es esta capacidad de formar conceptos claros y ordenados, lo que podía cultivar el gusto (procedimiento empírico que hacía percibir el verdadero orden de las cosas), a través del dibujo. El gusto, a su vez, podía conducirnos al buen uso del lenguaje y las maneras sociales (1881 a, p. 12).

El método completo de Krusi se dividía en cuatro partes: serie sintética, serie analítica, manual de perspectiva y principios de dibujo geométrico y sombreado. En los libros a los que tuvimos acceso pudimos observar la serie analítica y la que se ocupaba de las leyes de perspectiva. Estos programas correspondían además a niveles de aprendizaje: la primera serie (sintética) era especial para la enseñanza primaria, la segunda para escuelas intermedias (analítica), y luego del dominio de estas se podía pasar a las dos últimas series (Efland, 2002, p. 131).

Es importante resaltar que estas series estaban diseñadas especialmente para la enseñanza en las escuelas normales y sus profesores. Efland nos recuerda que se trataba de formulaciones que intentaban *reinventar* el dibujo para lograr un tipo que pudiera enseñarse en la escuela. En esta medida, no era un fin en sí mismo, aunque las necesidades de las nacientes industrias lo requerían, sino que se trataba de un medio para formar las facultades de la mente y promover el desarrollo intelectual; una preocupación pedagógico – formativa y no artística: “Pestalozzi tampoco recomendaba profesores de dibujo, sino un método que pudiera ser empleado por un profesor normal en una escuela común” (2002, p. 129).

Para Krusi, todas las formas de la naturaleza podían representarse en formas geométricas, como se aprecia en las ilustraciones 13 y 14:

A medida que avanzamos en el estudio de los animales de la escala superior, encontramos que las formas toman proporciones más definidas, y que podemos representarlas con frecuencia por medio de

sencillas figuras geométricas. Cuando dibujamos las figuras y diseños se asocian de tal manera que los unos sugieran los otros, y al discípulo puede enseñársele fácilmente á dibujar de memoria los animales que le son más familiares. (Krusi, 1881 a, p. 71)

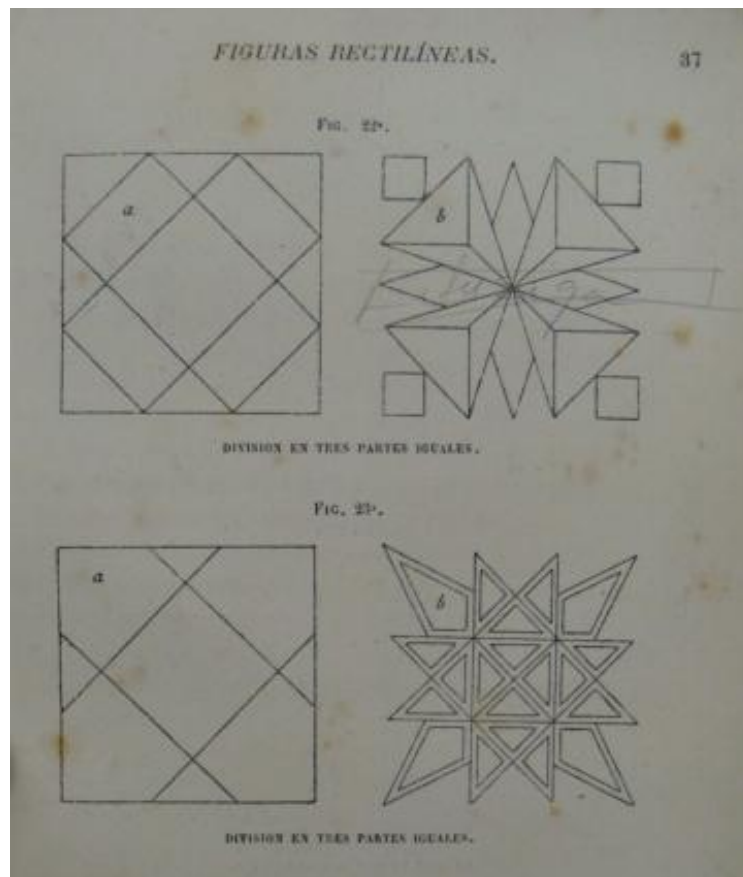


Ilustración 5. Ejemplo de ejercicios de Krusi, serie analítica

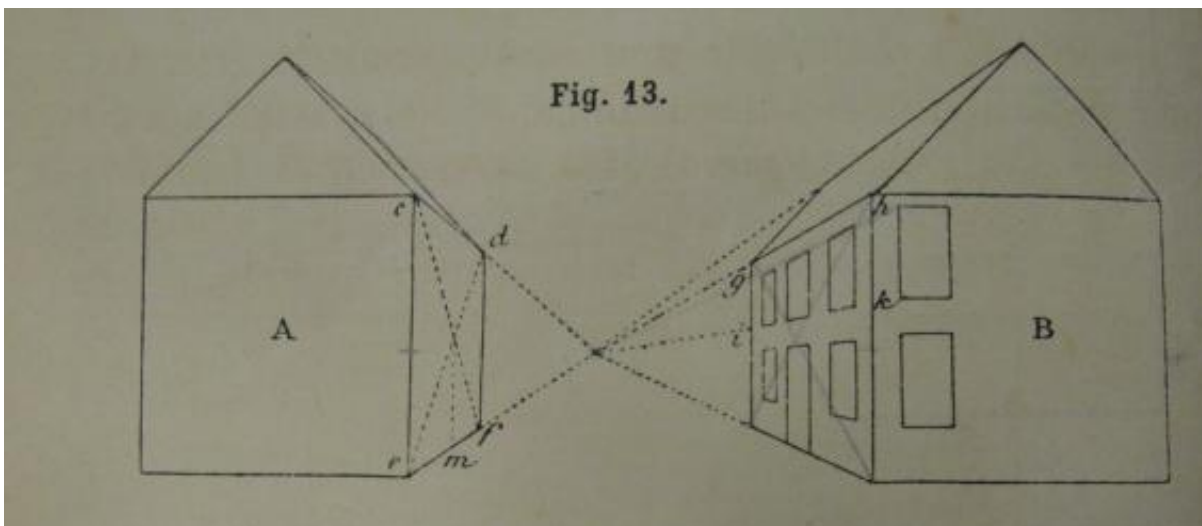


Ilustración 6. Ejemplo de ejercicios de Krusi, Manual de perspectiva⁵⁰

El método de Krusi significó una articulación entre el dibujo lineal basado en los principios pestalozzianos y el dibujo como forma de conocer el mundo y de servir a la enseñanza de otros saberes escolares. Su concepción de un método para un *profesor normal* que no necesariamente tuviera profundos conocimientos de la materia, en una *escuela común* para todos los ciudadanos, son buenos ejemplos de la reconfiguración del dibujo ahora como saber escolar; ya no como útil de las artes mecánicas y las industrias, o como base para las pinturas académicas, sino como medio de conocimiento, de representación de la realidad, de práctica popularizada para mejorar la formación del ojo y la mano y el desarrollo de las facultades.

⁵⁰ Algunas de las ilustraciones de de Krusi, continuaron siendo usadas en libros para la enseñanza de las artes en las escuelas. Al respecto sería importante adelantar una investigación sobre los diferentes textos escolares de dibujo editados y reglamentados en el país.

3.1.3. El curso metódico de dibujo lineal: F. Canale

Encontramos además un curso metódico de dibujo lineal publicado en Buenos Aires, de autoría de Francisco Canale, profesor de matemáticas del Colegio Nacional y de la Escuela Normal de profesores de Buenos Aires, Argentina. Éste contaba ya con su tercera edición para el año 1903.



Ilustración 7. Portada del Curso de F. Canale

Junto con la docencia y la publicación del curso, Francisco Canale tuvo una participación activa en los organismos oficiales del Consejo Nacional de Educación en Argentina: fue miembro de la Comisión Escolar de la Segunda Sección, en 1884, de la comisión revisora de textos de Aritmética y nociones de matemáticas en 1887 y en 1893 fue vocal del mismo Consejo.

Canale define el dibujo como “la ley de todas las artes”, en tan íntima relación con las tendencias de nuestra naturaleza, que debe ser considerado entre los ramos “cuyo poder educador es más múltiple, cuya conexión con los otros es más estrecha y cuyas consecuencias son más profusamente fecundantes” (Canale, 1879, p. I). Más adelante, agrega:

el dibujo es una especie de lenguaje que permite hacer comprender las formas y las disposiciones concebidas, y que expresa claramente las cosas y los objetos. Este lenguaje mudo está sometido a leyes convencionales y determinadas que, admitidas en todos los países, lo hacen universal [...] permite abrazar de una sola mirada un vasto conjunto de operaciones y detalles que por la descripción verbal de mayor minuciosidad y exactitud no se llegarían a comprender

Por su parte, el dibujo lineal es aquel que representa por medio de líneas, el contorno de los cuerpos, siempre y cuando estos deriven de formas geométricas, es decir que no todas las formas existentes pueden dibujarse con estas técnicas, ya que este tipo de dibujo está íntimamente relacionado con la geometría en tanto representa gráficamente los elementos de ésta: cuerpos, superficies, líneas y puntos (Canale, 1879, p.2). Con este tipo de formas se relaciona todo el curso, cuyos trabajos de aplicación siempre se refieren al dibujo de mosaicos, baldosas, escudos, abanicos, rosetones, entarimados y varios dibujos útiles para la decoración de construcciones.

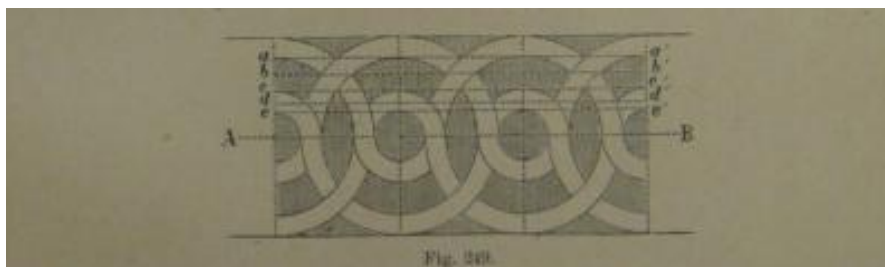
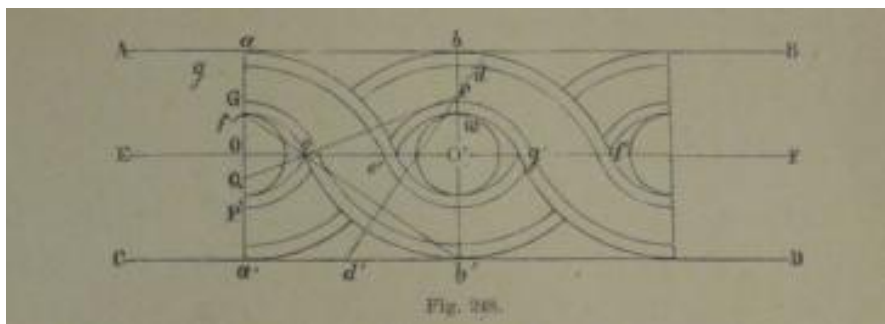
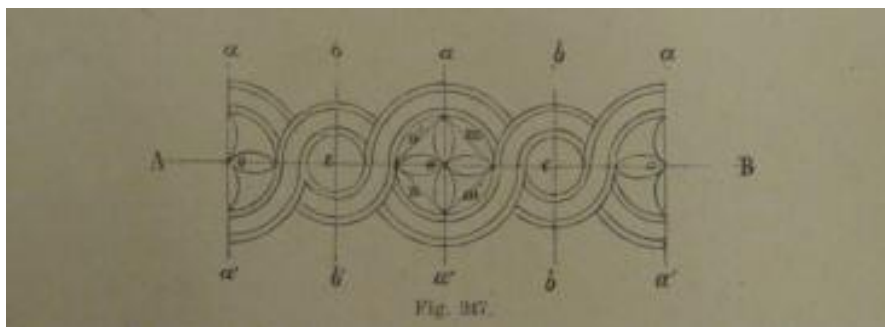
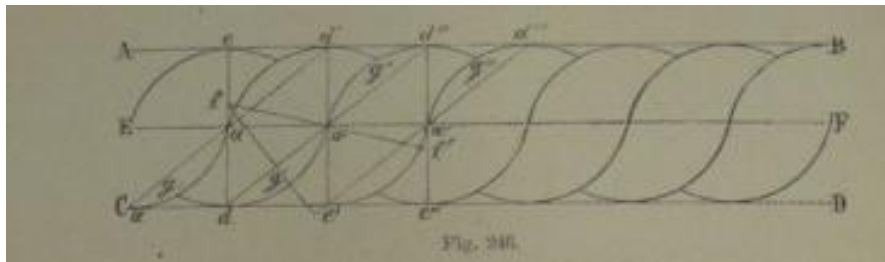
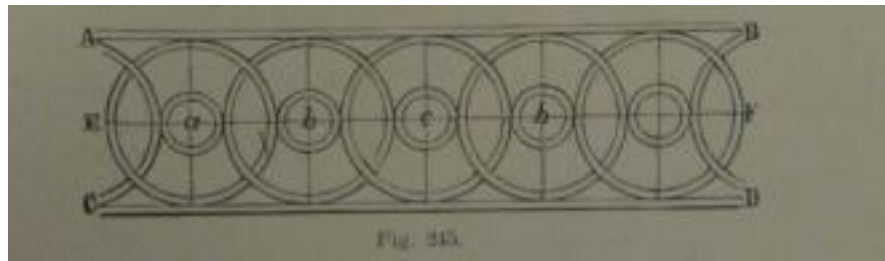


Ilustración 8. Ejemplos de aplicaciones de líneas curvas

Las figuras que presentamos para el ejemplo, ilustran los pasos para dibujar un entrelazamiento que se puede usar en una balaustrada. Es de nuevo, tal como en el programa del decreto 491 de 1904, un manual que explica en forma excelente la forma de ordenar contenidos, enseñar y crear aplicaciones de un tipo de dibujo que busca la formación de obreros hombres, cualificados para las artes mecánicas con las que se alimentan las manufacturas de los nuevos tiempos.

3.1.4. Principios de dibujo lineal, de Bouillon

Este libro, publicado por segunda vez en 1872, perteneció en 1898 a la Escuela de Varones de Don Matías. El texto contiene una presentación relativamente breve, y una gran cantidad de aplicaciones de “la línea recta y línea curva a la delineación de las figuras planas y el ornato”.

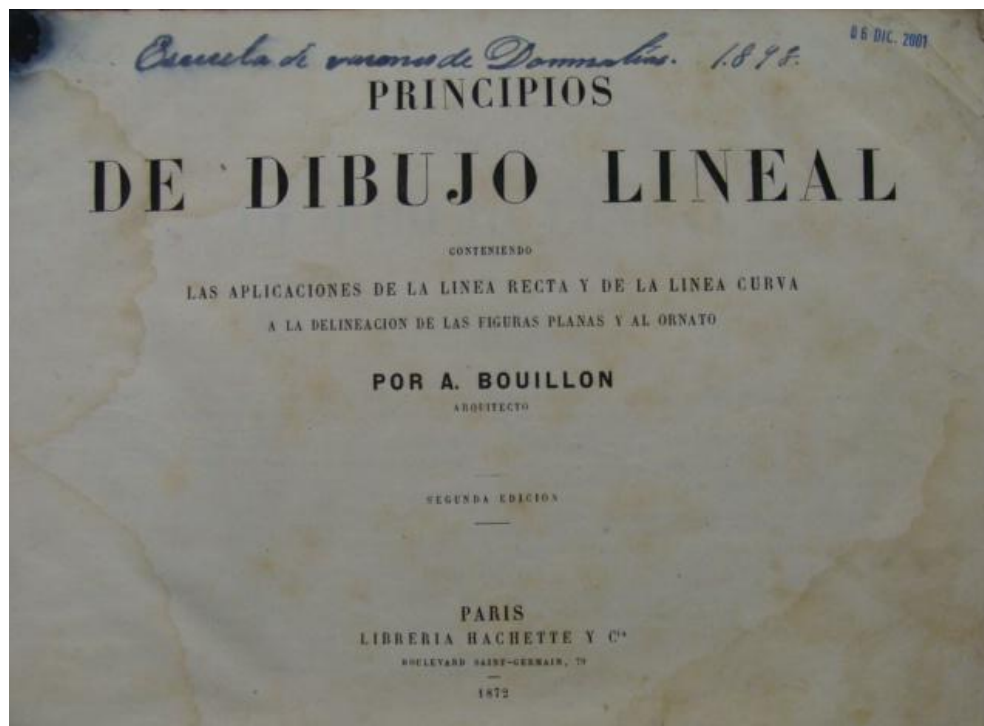
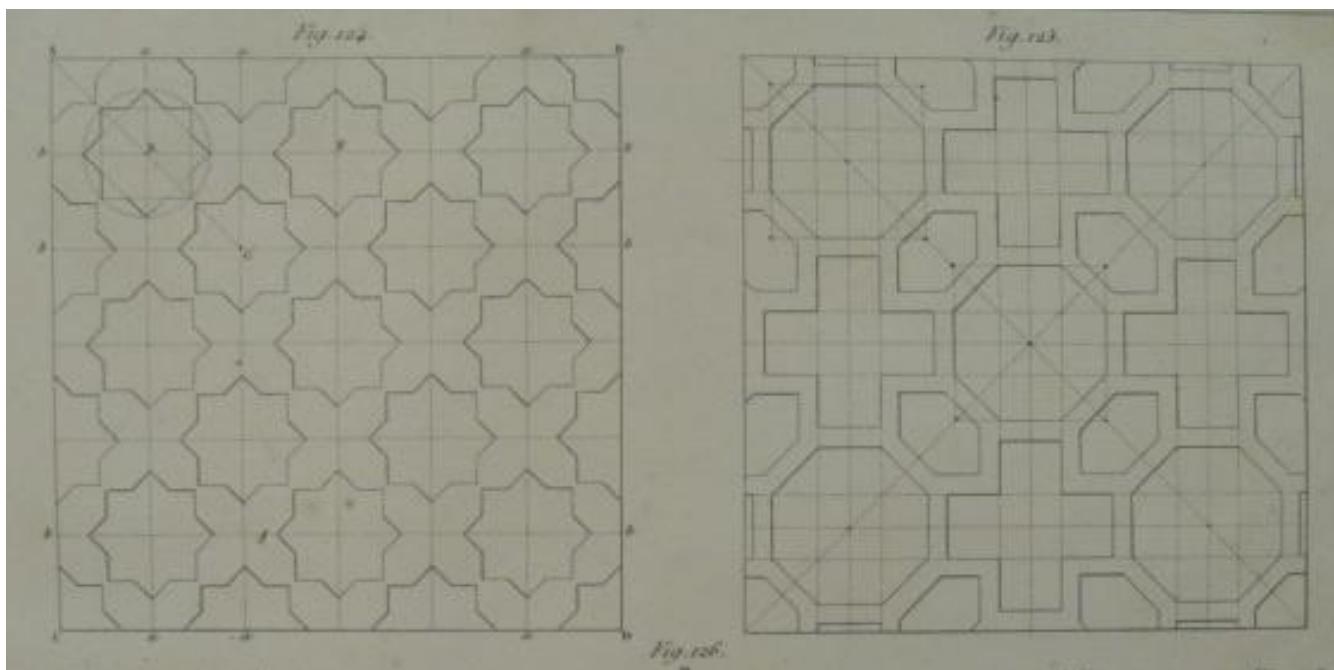


Ilustración 9. Portada del libro de Bouillon

Bouillon, de profesión arquitecto, escribió también *De la construction des maisons d'école primaire*, obra con la cual contribuyó a la formulación de la arquitectura escolar francesa. En ésta plantea los planos de seis casa escuelas para seis localidades y un proyecto de escuela normal primaria, así como un modelo de gimnasio con descripción de las máquinas, la ventilación adecuada y el control de la temperatura.

La definición y los alcances de ciertos tipos de dibujo, es muy clara para el autor:

El dibujo lineal es el arte de reproducir, por medio de simples rasgos, los objetos de una configuración definida, es decir, que derivan de ciertas formas elementales y geométricas. El dibujo de los animales, árboles, etc., no está comprendido en el estudio del dibujo lineal, porque sus formas no pueden ser descritas geométricamente (1872, p. 5)



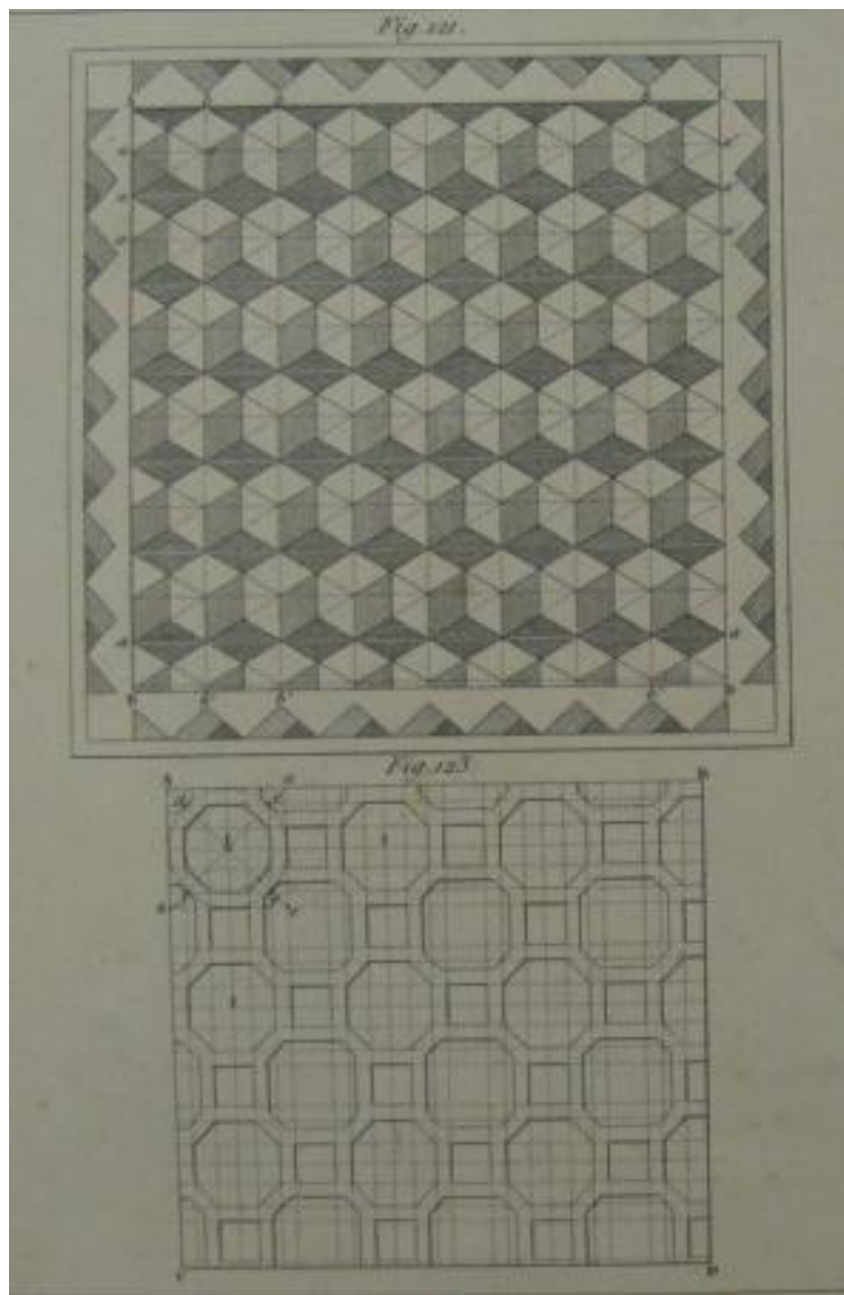


Ilustración 10. Ejemplos de aplicaciones de líneas rectas en los Principios de Bouillon

El hallazgo de este archivo motivó ciertas emociones porque aparecían ejercicios que algunos docentes trabajan en la actualidad en el área de educación artística. Es curioso encontrar toda una fundamentación y un fin formativo (costura, construcción, diseño), después de que, como estudiantes de secundaria en la

década de los ochentas del siglo XX, fuimos instruidos en el trazado de líneas vacías y el coloreado de formas rectilíneas sobre papel cuadriculado, sin intención clara.

En el texto de Bouillon se vuelve inteligible el sentido que tuvieron estos ejercicios en el periodo analizado. Sus aplicaciones se ofrecían como ejemplos de formas con las cuales resolver espacios, acabados, decorados, en tiempos de creciente urbanización y población de las ciudades industriales. Es entonces comprensible la preocupación reiterada de los autores sobre el dibujo enseñado sin comprensión, sin desarrollo de las facultades, como mero entrenamiento de la mano. A pesar de los enormes (y antiguos) esfuerzos por transformar la situación, se siguen desarrollando actividades *vacías* para *llenar* el tiempo en las clases de artes.

Estos principios ilustran en forma ejemplar los pasos para llevar a cabo una rigurosa enseñanza del dibujo lineal, con la comprensión de los procedimientos, y útil en la construcción, las fábricas y la configuración de la masculinidad.

3.1.5. Otras definiciones

Hasta este punto hemos ya esbozado los principales textos posiblemente empleados durante el periodo, o por lo menos publicados en la época analizada. En los apartados que citábamos en el primer capítulo, tomados de la revista de Instrucción pública de Colombia, aparecían también alusiones a la definición de aquello que era el objeto de reflexión para la enseñanza: el dibujo.

En M. Pouillot, la preocupación central es de carácter didáctico y el autor desde el inicio se despliega en exponer la preparación de una lección de dibujo. Tal como lo requiere una buena lección, Pouillot aclara los fines, métodos, programa y

procedimiento, pero no menciona explícitamente a qué llama dibujo. No obstante, de la lectura de sus *instrucciones* podemos extraer algunos apartados que nos dan una idea de sus tendencias y decisiones en la amplia gama de tipos de dibujo. Como mencionamos en el primer capítulo, el autor plantea que el fin de esta enseñanza es aprender a leer y escribir correctamente las formas y que debe apoyarse en la geometría para luego complementarse con el trabajo manual. Los elementos de una buena preparación serían la noción geométrica por enseñar, los ejercicios intuitivos y la aplicación mediante trabajo manual. Se trata en este caso del dibujo lineal.

Para M. Sluys, el dibujo, junto con la lectura expresiva de versos y la música vocal, han sido por una parte, consideradas actividades de recreo y por la otra, reservadas a las clases pudientes. Es a las claras una alusión a una concepción artística del dibujo, que indica las tendencias abanderadas por este autor: “La educación es sobrado incompleta si no comprende larga iniciación en el arte bajo todas sus formas. Escuela en la cual las bellas artes no ocupen un puesto culminante, no es, ni puede ser, verdadero laboratorio de civilización” (1894, p. 129). Para este autor, transformar la escuela popular mediante las enseñanzas artísticas era una importante tarea que aportaría en la educación de la vista y el tacto. Su artículo en particular se refiere a las artes plásticas, específicamente al dibujo y al modelado, distanciándose fuertemente de los “tristes resultados” que produce la enseñanza basada en la geometría, en procedimientos estigmatográficos y en el dibujo de copia. Le interesaba además resaltar la tipología “natural” de los dibujos de los niños: su similitud con los jeroglíficos egipcios, su sencillez, su tendencia a la integración y la simplificación. Era un gran tratado a cerca de las singularidades del dibujo en esta etapa, apoyado en experimentos de psicología de la época, que buscó legitimar formas de representación espontáneas, en oposición a la racionalidad con la que se exigía la enseñanza y el aprendizaje del dibujo geométrico y lineal. Para el autor, el dibujo

era un “lenguaje universal que ha precedido á la escritura y es la base de todas las artes plásticas” (1894, p. 136).

Las posturas de Sluys y Pouillot son un buen resumen de las formas que empiezan a distanciarse para determinar el tipo de dibujo que debería enseñarse en la escuela. Cada una de éstas implicaría un fin, un programa, unos procedimientos de enseñanza diversos y por supuesto, una concepción de escuela y de sujeto a formar. En los *Elementos* de Restrepo Mejía (1911) estas tendencias se encontraban bien diferenciadas. Mientras por una parte se fortalece desde la oficialidad la obligatoriedad en el pensum y la circulación de manuales e instrucciones sobre enseñanza de dibujo lineal para las escuelas urbanas de varones, por otra parte se desarrollaban investigaciones que contenían un germen de lo que sería llamado *dibujo infantil* con la divulgación de trabajos como los de Vigostky, Sluys y Keschensteiner, que buscaban a través de una observación científica el descubrimiento y la comprensión de algunos rasgos que serían “propios” de los dibujos de los niños. Es decir que con una plataforma psicológica propia de la época, en Europa se fue aportando a la delineación del concepto de infancia desde un saber como el dibujo, que lentamente fue abandonando sus ortodoxias académicas (artísticas o ingenieriles), para asumir otras formas de existencia, tales como las escolares que responderían a un tipo de dibujo que se adaptase a los fines asignados a las escuelas modernas occidentales. Se trató de una búsqueda que, como vimos, no produjo resultados uniformes, sino más bien propuestas diversas que enriquecían las discusiones y las opciones que los maestros podían asumir según sus propios criterios. Por lo pronto, es visible el impulso estatal a la circulación de materiales sobre dibujo lineal y su enseñanza entre 1892 y 1917, en detrimento del reconocimiento del dibujo de garabato que entraría a valorarse en tiempos de “búsqueda de la expresión”, desde la década del treinta en nuestro país.

3.2. DIBUJO ARTÍSTICO VS. DIBUJO PARA LA INDUSTRIA

*Dar al dibujo toda su extensión, es ciertamente
preparar una generación sólida para las luchas pacífica del trabajo,
es concurrir indirectamente al crecimiento de la riqueza nacional.*

M. Restrepo Mejía

Los manuales, artículos de revista y libros que circularon en Antioquia entre finales del siglo XIX y principios del XX, expresan las voces de una discusión sobre el tipo de dibujo que debería enseñarse en las escuelas comunes. Si bien existían instituciones especializadas para la enseñanza del dibujo artístico, como la Escuela Nacional de Bellas Artes de Bogotá (1886) y más tarde la de Medellín (1910), en las que se impartía la instrucción artística, por una parte; y otras en las que se enseñaba dibujo lineal, ornamental, de aplicación y de croquis, como las Escuelas de Artes y Oficios en Antioquia (1887), en donde se recibía a los artesanos y sus hijos para adiestrarlos en oficios como carpintería, cerrajería, ebanistería, ferretería, fundición etc., al interior de estas también se presentaban algunas discusiones.

Tal es el caso de las críticas que expuso Acevedo Bernal (1897, p. 364) en carta enviada a Francisco A. Cano, en la que se quejaba porque después de la fundación de la Escuela de Bellas Artes de Bogotá, los jóvenes estudiantes terminaban “blanqueando paredes”. El paso por la escuela no les implicaba la formación en “los sanos principios del arte” y se les enseñaba a confundir “la majestad del arte con cualidades meramente pictóricas”. Acevedo afirmaba que los jóvenes se sentían incorrectamente formados en esta institución, cuya enseñanza se basaba en cuadrículas y “pautas paralizadoras”, en oposición al arte moderno, individual e independiente que avanzaba en otros países: “la Escuela de Bellas Artes, excluye a su majestad el arte del progreso”. Por aquel entonces ya

en Europa los jóvenes artistas se disputan un lugar y unos nuevos sentidos del arte desde las vanguardias artísticas⁵¹.

Por su parte, las Escuelas de Artes y Oficios presentaron algunos inconvenientes incluso con protestas públicas. La de Antioquia se enfrentó con problemáticas de orden pedagógico y económico frente a la demanda social que le asignaban los gobernantes (López Díaz, 1992). Ésta había sido fundada por Pedro Justo Berrío con el fin de fortalecer la educación técnica en el departamento en vinculación con la naciente industria. Entre sus dificultades se contaban la insuficiencia de recursos, la incapacidad de competir con el artesanado local y las discusiones entre la Iglesia y el Estado por su dirección que produjeron dos instituciones similares y paralelas. Con todo lo anterior, esta escuela contribuyó significativamente en el desarrollo cultural e industrial del departamento.

Estas instituciones (las de Bellas Artes y Artes y Oficios) abanderaban programas de formación que encarnaban la división entre *Bellas Artes* y *Artes Aplicadas*, cuyos antecedentes pueden rastrearse en una percepción occidental según la cual el trabajo manual es degradante ya que vincula a la esclavitud y al cuerpo. Las

⁵¹ Según Pécault, “la modernidad es la transformación de la percepción del mundo y de la historia, que hace al hombre imponer a la naturaleza sus categorías de conocimiento y sus técnicas transformadoras, haciéndole ver en la historia un proceso de autoconstitución permanente de normas y de significaciones sociales” (1990, p. 15). En el proceso de modernización en Colombia se producen, sobre todo a partir de la década del 20, “notorias modificaciones en aspectos como el desarrollo urbano, crecimiento industrial, cambios de avanzada en los medios de transporte”, pero en ámbitos como el arte se mantiene una actitud conservadora (Pini, 2000, p. 18). El sentimiento de “lo nuevo” que connota la modernidad en el arte Latinoamericano, implicó al tiempo un sentido de autoafirmación, de reacción a la copia de modelos extranjeros y de relación de temas nacionales en el marco de la vanguardia internacional, que comienzan a concretarse en Colombia, salvo algunas excepciones, como González Camargo, a partir de la década de los 30 (Pini, 2000). Mientras las vanguardias europeas luchaban por el abandono de la mimesis propia del arte clásico y la reivindicación de la expresión subjetiva de los artistas, en Colombia era hegemónico un tipo de arte que valoraba las estéticas académicas, con recetas de taller, temas aristocráticos y convencionalismos europeos, del gusto de las clases dirigentes independientemente del partido político al que pertenecían (Pérez Builes, 2004). Por lo anterior, no debemos apresurarnos a juzgar las afirmaciones de Bernal en relación con la modernidad en el arte colombiano, lo cual sería tema de otros estudios.

primeras (artes liberales) han estado asociadas a las personas nobles; mientras las segundas (artes mecánicas), a lo servil, lo bajo. Las bellas artes eran propias de instituciones como las Academias; las artes aplicadas, de los gremios de artesanos. En estos gremios se presentaban restricciones sobre el derecho a la propiedad intelectual, en contraste con los talleres particulares de trabajo artístico en los que empieza a reconocerse el trabajo individual e incluso cierta libertad de expresión, sobre todo en el periodo renacentista. Este privilegio de la expresión individual favoreció a su vez un distanciamiento del arte con las condiciones de vida, mientras que las instituciones en las que se enseñaba la manufactura, fueron logrando una integración entre el arte y los artesanos a la revolución industrial, hechos que profundizaron las distinciones entre artistas y artesanos:

Esta divergencia [...] que a través de los siglos ha existido, unas veces más y otras menos, pero que de nuevo surge en este siglo [XIX], tiene como base la producción mecanizada, la industria, en la cual la elaboración de objetos y obras ya no representa la creatividad y la elaboración del gusto por agradar. El arte industrial, sólo pretende satisfacer la demanda de miles de consumidores, por ello el artesano se vincula a la industria como única manera de sobrevivir (López Díaz, 1992, p. 40)

En este contexto, comienza una transformación del dibujo que ahora debe también ser aplicable, incluso en las academias que comenzaban a peligrar. Galofre y Coma, citado por Cabezas, afirmaba que “La única posibilidad que parece quedarles a las academias es la de transformarse en una especie de escuelas públicas donde se enseñara “ornato” y “dibujo lineal” con carácter elemental, cuya intención última sería la promoción masiva de buenos artesanos” (1995, p. 83).

En Colombia estas tendencias se fueron apropiando, como lo muestra Urdaneta en la conferencia de apertura del curso de dibujo natural en la Universidad Nacional en 1870: “arte es el conjunto de reglas o preceptos que se tienen en cuenta para hacer bien alguna cosa. Se divide en Artes Mecánicas y en Artes Liberales. Estas últimas son el objeto de la presente reseña” (p. 409). Para el autor, las artes liberales eran fruto de la imaginación y se dirigían únicamente al espíritu (bellas letras) y en ocasiones al espíritu y a los sentidos (bellas artes). La relación que debía tener el arte con la vida cotidiana, era para Urdaneta “todo lo que pueda embellecer la vida del hombre”, mediante la aplicación (p. 410). Las distinciones entre el arte bello, producido por el artista, y otros tipos de producción no artística, quedaba asegurada mediante las delimitaciones de lo artístico, que para el autor tenía “lo bello por modelo, el gusto por maestro, lo bueno y el bien por misión” así como la delimitación de los artistas, que eran quienes ejercían las artes liberales: grabadores, pintores, escultores y músicos, cuya misión era “hacer amar y propagar el *Bien por lo Bello*”. La relación entre artista y obrero estaba dada por la necesidad que tenía el arte de la mano para su ejecución.

Es así como se fue fortaleciendo el vínculo de las artes puras con la libertad individual, derivado a su vez del pensamiento romántico del siglo XIX, que implicaba la ausencia de reglas, la concepción del artista como genio innato o dotado, y la consecuente imposibilidad de enseñar el arte .

Mientras por otro lado, se fueron ubicando los movimientos modernos que recuperaban la estrecha relación que durante el Medioevo existió entre arte y artesanía, entre arte y oficio, así como el desarrollo del dibujo vinculado con el progreso industrial: *arts and crafts* y los prerrafaelistas, diseño industrial, historicismo artístico, etc., que buscaban involucrar al artista con la sociedad y permitir la sobrevivencia del artesano en el nuevo sistema, reivindicando el trabajo manual. Estas recurrencias permitieron liberar los sentimientos de mal gusto que

despertaban los objetos producidos en masa, carentes de cierta dimensión estética.

Estas discusiones influyen los objetivos sociales de los programas educativos de la época. En los países que intentaban vincular la educación con las nacientes industrias abundan los planteamientos sobre la importancia de considerar el dibujo como materia de enseñanza obligatoria: “La introducción del dibujo era un intento de facilitar el acceso de las masas a la Revolución Industrial, igual como se había hecho en Europa unas cuantas generaciones antes” (Efland, 2002, p. 142). Ya la necesidad de que el dibujo formara parte de la educación nacional, no se remitía únicamente al ejercicio de las facultades intelectuales y el perfeccionamiento de la humanidad, sino que era un saber indispensable para los obreros, que con ciertas destrezas podrían contribuir al progreso y a la industria.

Sumado a estos desarrollos, el arte bello fue asumiendo su tendencia romántica de sentimientos en ausencia de la razón y se dificultó plantear programas para su enseñanza, pues negaba la existencia de principios que permitieran sistematizarlos de forma coherente. En contraste, el dibujo lineal con base geométrica, que servía de apoyo a las industrias, se fue formalizando de manera creciente, hasta concretarse en los manuales y lecciones tales como las que mostramos al inicio del capítulo. Así, se fue formando un corpus disciplinar estabilizado y explícito sobre la enseñanza del dibujo lineal y sus aplicaciones decorativas.

3.3. EL CARÁCTER DEL DIBUJO EN LA ESCUELA

Las anteriores observaciones para los tipos de arte y sus consecuencias en las concepciones sobre el dibujo, no resuelven totalmente la pregunta que abre el

capítulo dos: ¿dibujo en la escuela? Es necesario aun aclarar las implicaciones de esta actividad en el espacio escolar. Siguiendo a Restrepo Mejía (1911),

el fin de esta enseñanza [del dibujo] en las escuelas primarias y preparatorias no es formar artistas, sino que el niño aprenda a observar las líneas principales de las formas, que sepa reproducirlas con facilidad y que adquiera aquellas nociones del dibujo geométrico que todo hombre necesita conocer, sea cual fuere su carrera en la vida (p. 232)

Como se dijo, desde tiempos de Rousseau se planteó la necesidad de introducir la enseñanza del dibujo en la escuela, ya que cumplía un papel importante en la educación de la vista y el tacto y en el desarrollo intelectual, incluso más allá de la formación artística, es decir, por razones pedagógicas y no artísticas (Bordes, 2008, p. 506; Efland, 2002, p. 129; Restrepo Mejía, 1911, p. 237).

Las tendencias que va adquiriendo en la escuela a partir de las discusiones que hemos mostrado, se pueden clasificar según Restrepo M. (1911), como de interés pedagógico y de interés industrial. Las primeras estaban representadas por Rousseau y las segundas por Pestalozzi y sus continuadores (tales como Krusi). Es decir que desde este punto de vista se privilegiaba la enseñanza del conocimiento de la forma, mediante el dibujo de líneas rectas, cuadrados, triángulos, arcos, etc.

La exposición nacional de París a finales del XIX tuvo un impacto insospechado en las concepciones del dibujo en la escuela, o en la pregunta por la orientación adecuada de esta asignatura en tiempos de desarrollo industrial: Daguet, en su *Manual de Pedagogía*, afirma que en esta se confirmó que las artes mecánicas “ejecutadas por hombres que tiene el gusto y el sentimiento por lo bello”, ganan mucho más (p. 451). En cambio, para Sluys estas exposiciones le sirven para

demostrar “los tristes resultados que produce la enseñanza del dibujo exclusivamente basado en la geometría o en los procedimientos estigmatográficos” (1894, p. 134). Para Restrepo M., las exposiciones mostraron que no existía un método de dibujo con ideas generales, a pesar de los esfuerzos de Pestalozzi por instaurar unos principios para su enseñanza (p. 238). Y según Efland, fueron una manera de impulsar el dibujo industrial en la escuela, ya que en el caso de Estados Unidos, se comprendió que Inglaterra era un gran competidor para los artículos de este país: “algo tenía que hacerse si habían de sobrevivir las industrias textiles locales y, al igual que en otras crisis sociales del siglo XIX, la solución se buscó en la escuela” (2002, p. 143). Esta relación entre el dibujo en la escuela y el impulso industrializador, es ejemplificada por Caruso, al describir las quejas de los agentes económicos porque la formación de los alumnos en las ciudades ya no concordaba con sus necesidades en el reino de Bavaria, durante 1861: recordemos que ese año la Cámara de Comercio exigió al Ministerio de Educación que se incluyera el dibujo – sobre todo el dibujo técnico – en las escuelas populares de las ciudades con actividad industrial y a su vez, el Ministerio recomendó a las administraciones regionales la inclusión de la materia en los currículos (2005, p. 89). En Suiza, como anota Mendoza (1908), “desde 1900, con motivo de lo que se vio en la Exposición Universal de París, comprendieron los cantones que habían cometido un error, no en dar la instrucción cívica, sino en haber puesto en segundo término la enseñanza del dibujo, y hoy acaso no hay escuela que no lo haya rectificado, poniendo en su programa el dibujo al mismo nivel que la lectura, la escritura y la aritmética (p. 169).

Es decir, si bien el fin en la escuela no era formar artistas, tampoco podríamos afirmar que era de carácter meramente pedagógico: estaban intermediando argumentos de tipo económico con la intención de los países de convertirse en miembros competitivos de un mercado capitalista. Se desplazó la formación del gusto a través del arte hacia el dibujo lineal, porque éste servía tanto a los

argumentos pedagógicos (educación del ojo y la mano, desarrollo de la facultad sensible, el entendimiento y la voluntad), como a los argumentos de progreso económico, de gran importancia desde la revolución industrial (la capacitación de obreros para la lectura de planos, la elaboración de croquis, etc.). Se trata de un cuerpo de argumentos perfecto para el departamento de Antioquia, concentrado en el crecimiento del capital, en la movilidad social y en el desarrollo de la industria y similar a las solicitudes de las Cámaras de Comercio Alemanas y estadounidenses que citábamos en un apartado anterior. Por eso en esta investigación buscamos analizar las condiciones de la circulación del arte en las escuelas populares, que implicaba ciertas especificidades en relación con la enseñanza del arte en las academias, escuelas de artistas y talleres. Los manuales, instrucciones y planes de estudio que exponemos en el transcurso de este informe, evidencian articulaciones insospechadas de un dibujo ahora particularizado por sus alteraciones que lo constituyen en *saber escolar* diferenciable del saber artístico, ingenieril, topográfico y de todos aquellos en los que el dibujo constituía prácticas fundantes de un oficio.

No sólo el cruce con estos intereses económicos de las naciones contribuyó a la identidad de lo que sería el dibujo en la escuela entre los siglos XIX y XX. Dicha identidad también es deudora del saber pedagógico moderno, y sus formulaciones sobre la infancia occidental, los contenidos escolares, los procedimientos de enseñanza de cada ramo, el diseño de manuales, muebles y espacios escolares, las propuestas sobre las relaciones pedagógicas y los controles que van configurando los Estados en el proceso de creación y consolidación de los sistemas de instrucción pública, tal como nos lo muestran los autores nacionales e internacionales expuestos durante este escrito; cuestiones todas que nos impiden pensar que en la escuela se realizaba una aplicación transparente de los tipos de dibujo consolidados profesionalmente en sus diversas versiones.

En síntesis, es posible una primera conclusión: el dibujo en la escuela se distancia del dibujo que ha sido considerado como dibujo artístico; se *bifurca*, diría Bordes (2008), o se *reinventa*, según Efland (2002). Según Viñao, podríamos hablar de la configuración del dibujo como *saber o disciplina escolar* (2006).

Y es que la escuela, como producción occidental moderna que se expandió entre los siglos XIX y XX como forma hegemónica de la educación (Pineau, 2001), encierra unas lógicas diferenciables en términos de espacios (edificios escolares en los que se planifica la circulación y se racionalizan los tiempos de desplazamiento, de contacto o no con el “exterior”; aulas que disponen cuál será la ubicación específica de cada sujeto según los modelos organizativos), de actores (un niño que deviene escolar a través de su indumentaria y los materiales que porta; los ritos de paso que lo van diferenciando a través de un proceso de graduaciones; los maestros que, sedentes, enseñan y castigan), de formas de cohesión (las formas obligadas de socialización que implican higiene, extracción social, género, etc.) que permiten hablar de *cultura escolar* y de una *gramática de la enseñanza* (Escolano Benito, 2003). En este ámbito el dibujo debía contribuir a la configuración de unas nuevas subjetividades, atravesadas por las concepciones lineales de un tiempo que avanza hacia el progreso: muy pertinente para la consolidación de un tipo de ser humano que se desempeñe bien en las fábricas:

Considerar a alguien alfabetizado, al modo escolar, supone, desde esta perspectiva, haber interiorizado ese sentido lineal e imperativo del tiempo, que tiene fundamentos en la secuenciación de actividades y temas, la proyección a futuro, y la sensación de progreso, rasgos todos ellos, asimismo, de la concepción del tiempo propia del mundo fabril y laboral de la revolución industrial. Es lo que ha hecho pensar no sólo en el isomorfismo entre la cultura escolar y la del trabajo fabril y asalariado, sino también en la contribución de la escolarización de masas a la configuración y consolidación de este último (Viñao, 1994, p. 34).

Algunos investigadores han aventurado trabajos en los que constatan que el dibujo en la escuela cumple un papel regulador en la construcción de un saber que ahora es escolar y en la formación de la identidad de los individuos. Hernández (2003), estableció las relaciones que existieron entre el Dibujo y los Trabajos Manuales y las ideas de la Escuela Nueva y la Revolución Industrial, cuando convivían dos tendencias en España: una que abogaban para que el dibujo favoreciera la adquisición de destrezas útiles para el desarrollo industrial y la disciplina de los individuos y otra que, desde posiciones regeneracionistas, valoraban la actitud estética que favorecía el aprendizaje de acuerdo a los ideales de la nueva generación (p. 65).

Podemos concluir afirmando que las condiciones diferenciadas de la escuela exigen o contribuyen a las configuraciones de otros tipos de dibujo, que se van constituyendo en cuerpos de saberes sistemáticos, metódicos y delimitables. Es decir, que podemos aludir al dibujo en tanto saber escolar, configurado a partir de circunstancias especiales en este espacio educativo hegemónico y que se va formalizando a través de discusiones reflejadas en la producción de manuales y tipos de sujetos para su enseñanza, como nos lo muestran las instrucciones, manuales, métodos de enseñanza y cursos expuestos.

Las oposiciones observadas en diversos tipos de dibujo hicieron eco en el Congreso Pedagógico de 1917. Algunos de los asistentes pertenecientes a varias secciones, van presentando argumentos para participar en la disputa sobre estas posibilidades.

Por una parte, se encontraba el dibujo lineal, basado en la representación de formas geométricas, la elaboración de copias a partir de modelos dados por los profesores, el uso de instrumentos para medir y trazar, y la vigilancia sobre la postura y los movimientos de los cuerpos de los alumnos. Era un dibujo más acorde al trabajo del taller y al uso de útiles y aparatos que permitían la precisión y

el ahorro de tiempo en la elaboración de objetos. En los casos (abundantes) en los que no se contaba con talleres y recursos para la realización de los objetos y los trabajos manuales, el dibujo lineal servía como medio para garantizar los ejercicios de aplicaciones geométricas, que era uno de los objetivos contundentes en la educación de obreros.

De otro lado, el dibujo natural no se apoyaba en formas geométricas sino en la observación para llegar a ellas, no se interesaba en lograr “buenas copias” de modelos ya representados y se proponía la obra a través de la mano, en ausencia de herramientas. Se trataba de una actividad que no se fundamentaba en el ahorro del tiempo, sino más bien en el disfrute del hacer, en su *demora*, así como en la valoración de los trazos espontáneos “propios” de las edades de la escuela primaria.

Dichas oposiciones, provenientes de los inicios de la modernidad, se reflejan en la defensa y la práctica de diversos tipos de dibujo en la escuela. Se trata de posturas encontradas en los mismos fundamentos de la pedagogía moderna:

con la conformación de un sujeto abstracto como punto central de la formación comienza el amplio proceso de represión de lo único, lo concreto que el sistema educativo moderno ha apoyado tanto. Con el desarrollo de un sujeto general se produce un *habitus* que hace del sujeto una medida altamente calculable, confiable e intervenible. Igualmente debe disponer de la capacidad para desarrollar continuamente las competencias adquiridas en el proceso de socialización y para adaptarse a las nuevas circunstancias. Por ello, la formación del *habitus* de un sujeto general se convierte ante todo en una tarea de la institución escolar. Dentro del lenguaje de la pedagogía, en el de las corrientes y las teorías educativas, esa meta se llama: impartir una formación general. (Wulf, 2004, p. 37)

Al tiempo, la modernidad implicaba un “autoapoderamiento”, un proceso de emancipación y liberación del sujeto.

En estas dos tendencias hallamos filiaciones con dos tipos de dibujo: uno esquemático, lineal y geométrico que según algunos debía ser enseñado a *todos*, como expresan las razones que ampliaremos en el apartado sobre la obligatoriedad del dibujo en la escuela. Aunque ese intento de formación general era dirigido al sujeto abstracto que menciona Wulf, efectivamente, las niñas no formaban parte de aquel *todos*, y según la ley de 1903, los niños de las escuelas rurales tampoco. A pesar de estas omisiones, consideramos que el dibujo lineal, según los discursos estatales y de algunos encargados de fundamentar los programas, manuales e instrucciones, era considerado el más apropiado para sistematizar su enseñanza en las escuelas y para preparar a los sujetos para los cambios: urbanización, industrialización, formación de estado – nación, competencia económica, etc.; es decir, el más apto para la enseñanza general.

Por otra parte, el tipo de dibujo de garabato y expresión, más emparentado con los nuevos movimientos artísticos que comienzan a considerar el arte como una reflexión sobre el mundo, los objetos y sobre la propia subjetividad del artista, en ocasiones más allá de la habilidad técnica, junto con la psicología experimental que va definiendo rasgos que caracterizan las etapas infantiles, es promovido en nuestro país por autores como Betancur, Rojas Tejada y E. G. J.; Sluys en Francia y Keschensteiner en Alemania. Este tipo de dibujo *pierde* en la escuela durante el periodo 1892 - 1917, ante sus contradicciones con la formación general idealizada en la modernización conservadora colombiana.

Entre el dibujo lineal y el del natural, se erigen oposiciones más amplias que caracterizan las llamadas *aporías* de la modernidad (Wulf, 2004, p. 37), en medio de las cuales las transformaciones del individuo se debaten entre la valoración de su subjetividad inventada desde diversas fuentes y la socialización necesaria para

la conformación de los estados y las actuaciones políticas y económicas globales a las que aporta la formación general. Se trató de la configuración de oposiciones entre racionalidad y goce estético, un cuerpo mecanizado y otro para la expresión, una forma de tiempo racionalizado y otra del tiempo de la demora, de las cuales participan los debates generados por la defensa de distintos tipos de dibujo propios para la escuela. Unos autores que impulsaban el dibujo lineal, pensaban en la preparación de los niños para su futuro como obreros. Otros, que defendían el goce estético, la formación del gusto y el dibujo del natural, pensaban en su presente: en lo que se llamaría posteriormente la *infancia*.

La racionalidad, el ahorro, la mecanización del cuerpo y la estética formal, todas cuestiones con las que se ligaba cómodamente el dibujo lineal cuyas aplicaciones abundaban en trabajos para obreros y costureras, eran actitudes de un sujeto bien preparado para el progreso, principal bandera de las transformaciones materiales requeridas en el país. El progreso, en tanto define la sociedad como un “sistema perfectible, que se sujeta progresivamente a paradigmas más racionales de acción” (Melo, 1990, s.d.), afianza la idea de un mundo moderno en el que se plantean nuevas exigencias específicas a los saberes, a las prácticas y a las instituciones como la escuela. El dibujo escolar se va configurando entonces entre cruces de instituciones escolares, estatales y económicas, con sujetos rurales que es necesario “urbanizar” y “obrerizar” con el apoyo de discursos eclesiásticos, pedagógicos, empresariales, políticos, artísticos, y fundamentado desde posturas psicológicas, formativas y utilitaristas.

4. ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LOS DISCURSOS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN ANTIOQUIA: 1892 – 1917

Luego de reconocer el dibujo como una práctica plural en términos de los sujetos, los espacios y los discursos mediante los cuales se ha sustentado, mostraremos el sentido de la enseñanza del dibujo en Antioquia durante el periodo de análisis. Para tal fin son de utilidad los presupuestos de la mirada antropológico – pedagógica que se resumen en el párrafo siguiente:

Quién haya pensado en su profundidad y visto con lupa aguda las problemáticas relacionadas con la educación y la formación humanas, no puede pasar de largo frente al hecho de que tanto la teoría como la praxis pedagógica siempre se apoyan, bien sea implícita o explícitamente, en planteamientos, conocimientos, conceptualizaciones y puntos de vista antropológicos [...] Así pues, cuando se ve como tarea de la educación el educar a los hombres para que se humanicen, para que se formen, ello supone como algo presente también la problemática antropológica. [Un análisis antropológico pedagógico se realizaría] *reconstruyendo* y sometiendo a crítica las imágenes de hombre latentes o explícitas en pedagogos, planes, épocas, etc., y reflexionando sobre los procesos de formación a partir de los cuales los seres humanos se constituyen como tales según contextos culturales e históricos específicos (Runge, 2005, p. 47).

Wulf plantea el asunto radicalmente, afirmando que “sin presupuestos sobre el hombre, sin antropología, no son posibles ni la educación ni la formación” (2004, p.159). Las enseñanzas artísticas por su parte, no están exentas de estas ideas implícitas sobre un cierto tipo de ser humano (hombre o mujer) que pretende formarse a través de sus contenidos y prácticas. Los cruces que veíamos en

capítulos anteriores, entre objetivos formativos y/o pedagógicos, con las razones de tipo económico en apoyo al desarrollo industrial, van generando unas condiciones específicas en las que se beneficia determinado ideal de sujeto.

Para ordenar la exposición, primero citaremos algunos argumentos mediante los cuales se legitima la presencia del dibujo como asignatura obligada en las escuelas comunes y la necesidad de que su enseñanza sea *para todos*. Dadas las justificaciones de esta importancia, mostraremos algunas de las reglamentaciones y prescripciones que se van configurando como lugares comunes y circulan en los libros existentes en la biblioteca pública del departamento (Biblioteca de Zea) y las publicaciones oficiales, así como algunas anotaciones en informes de los directores departamentales de instrucción pública durante el periodo que analizamos; finalmente, abordaremos algunas cuestiones de clase y género que se van articulando en los discursos sobre la enseñanza del dibujo y lo atan a un contexto ineludible: marcan una singularidad de su enseñanza en el tiempo y el espacio. En este capítulo abordaremos las justificaciones y narrativas creadas para demostrar por qué el dibujo debía formar parte de los conocimientos mínimos de todo ciudadano en la escuela: ser un saber escolarizado y contribuir con el progreso de la nación.

Por lo general, las justificaciones sobre la importancia de enseñar dibujo dependían de las tendencias del autor: si se trataba de la tendencia geométrica, aquellas giraban sobre la aplicación en la industria, el diseño de buen gusto, la observación o la analítica. Si se trataba de una tendencia centrada en la infancia, entonces estaba del lado de la expresión, la imaginación y la admiración por los garabatos. En ambas, se cultiva la facultad de observación, el conocimiento de la forma, la capacidad de la mensura, el cultivo del buen gusto, el ojo y la mano y la ilustración de la clase obrera en términos de la contemplación o en la cualificación de los oficios que practicarán al crecer.

4.1. LA IMPORTANCIA DEL DIBUJO PARA TODOS

*Siendo el dibujo de una importancia tan manifiesta y de una utilidad tan directa,
se concibe claramente lo indispensable que es destruir su ignorancia,
haciendo entrar las artes en el dominio del pueblo*
F. Canale

*Debería enseñarse a dibujar a todo el mundo,
de la misma forma que debería enseñarse a leer y escribir a todo el mundo*
W. Morris

En el contexto colombiano se hace complejo hablar de escuela popular de carácter obligatorio después del concordato de 1887, debido a que en éste se reforzó la ausencia de obligatoriedad del estado sobre la educación de los niños: la instrucción pública quedó bajo el control y la responsabilidad de la iglesia católica⁵². Recordando en parte la descripción con la que introdujimos este trabajo, diremos que la población Antioqueña a finales de siglo XIX era en su mayoría rural, aunque gracias al naciente proceso de industrialización ocurrieron abundantes migraciones que fueron incrementando la población urbana hacia comienzos del XX. Aunque la búsqueda de estas comunidades que migraban a Medellín, surgía de la esperanza de participar de los sueños de progreso individual y colectivo que prometía el desarrollo industrial, fueron creciendo los cinturones de miseria que rodeaban la zona urbana, se fueron ejecutando leyes persecutorias contra el alcoholismo y la mendicidad, se idearon planes educativos cuyo objetivo

⁵² Desde la constitución política de 1886 se planteó la “libertad de enseñanza”, opuesta a la obligatoriedad escolar. La obligatoriedad implicó la constitución del Estado docente y su responsabilidad por la educación e instrucción de los ciudadanos y el pueblo. La libertad implicó, al contrario, que se entregara a las comunidades religiosas la educación que era propia del Estado. Decía en 1905 un delegado apostólico, en circular a los arzobispos y obispos sobre la obligatoriedad, que “vale más la influencia del clero con sus delicadas insinuaciones en el seno de los hogares, que la ley de enseñanza obligatoria con sus sanciones y penas, ofensivas de los sagrados derechos de la paternidad y, por consiguiente, de la familia, fundamento de las sociedades bien constituidas”.

era ante todo moralizar a la población y se fueron configurando estrategias para hacer participar a estos grupos, cuyas costumbres campestres sobrevivían, en las nuevas exigencias que les plantearía una existencia como obreros y ciudadanos. Entre las necesidades de conocimiento para el desempeño de las clases populares en tiempos de industrialización, se contaba la aritmética, la lectura, la escritura y el dibujo, pero ante todo, la moral.

Prueba de estas nuevas configuraciones y necesidades eran los planes de estudio que el decreto 491 de 1904 diferenció para las escuelas rurales y las urbanas: mientras que las rurales sólo comprendían tres años de estudios y el local donde funcionaban se usaba alternado por días para no unir las niñas con los niños, las escuelas urbanas contaban con seis años de estudio divididos en dos elementales, dos medios y dos superiores, de preparación para la escuela secundaria y de asistencia diaria porque se contaba con locales separados por sexos.

A. Helg divide las escuelas primarias del periodo en las siguientes categorías:

- 1) Las escuelas rurales de las *veredas*, localizadas en caseríos propiamente rurales. De acceso frecuentemente difícil, estas veredas no tenían calles, ni plaza central en donde pudiera funcionar un mercado, ni Iglesia. La mayor parte de las viviendas campesinas se comunicaban entre si por senderos; las veredas más adelantadas eran aquellas que habían surgido del trazado de una carretera o del cruce de caminos importantes.
- 2) Las escuelas primarias de las aldeas, situadas en aglomeraciones de menos de 5.000 habitantes. Una localidad de esta dimensión, si bien disponía de la infraestructura de base que hacía falta a la *vereda* no se encontraba dotada en general de instituciones escolares distintas a la escuela primaria y tenía un carácter más rural que urbano.
- 3) Las escuelas urbanas de pueblos y ciudades, en

localidades de más de 5.000 habitantes. Los pueblos y ciudades disponían frecuentemente de una o varias escuelas primarias, públicas y privadas así como de colegios que completaban la oferta escolar local. 4) Las escuelas privadas, situadas por lo general en las agrupaciones de más de 5.000 habitantes (2001, p. 50)

De los tipos de escuela primaria descritos, la enseñanza del dibujo sólo fue contemplada para las urbanas y las nocturnas en el mismo decreto. Otra de las diferencias entre las escuelas rurales y urbanas era el material necesario para los alumnos: si para las primeras era pizarra, lápiz de esquisto y esponja, en las segundas se requería además de pluma o acabador, tinta, lápices, cuadernos y manuales o folletos de estudio, lo que también puede dar índices de las posibilidades gráficas de los niños pertenecientes a cada tipo de institución. Incluso para las lecciones de escritura era precaria la situación en el medio rural: las maestras recurrían a las piedras como pizarras, o a las arenas de las orillas de los ríos, o esperaban la ayuda de las familias adineradas que donaban materiales a las escuelas.

Debido a las ambigüedades en la obligatoriedad, es posible encontrar durante el periodo de análisis varias aproximaciones, desde diversos puntos de vista, que hacían énfasis en la necesidad de la enseñanza del dibujo: Castro cita un artículo publicado en 1918, en el cual el dibujo forma parte, junto con los trabajos manuales y las lecciones de cosas, de las “enseñanzas indispensables” en la escuela moderna. Para Jiménez López, son las formas en las que el niño debe tener contacto con la naturaleza y los avances científicos y tecnológicos. A propósito escribe:

En una escuela del Barrio Moabita de Berlín hemos visto al maestro explicar con claridad, con amenidad y sin tecnicismos fatigantes el funcionamiento de los diversos motores de vapor y de petróleo, el

mecanismo de los aeroplanos y otros asuntos de igual actualidad, sirviéndose de aparatos en miniatura, de pequeñas locomotoras – juguetes, de hélices de cartón y de todo un arsenal muy variado y cautivante para las imaginaciones jóvenes [...] en las civilizaciones sajonas, al menos, jamás se mira con repugnancia el trabajo material, porque está muy arraigada la convicción de que, sin él, la educación del hombre tiene algo de afeminado y de incompleto (Jiménez López citado por Castro, 2009, p. 164)

La obligatoriedad del dibujo en las escuelas fue también tema en el Congreso Pedagógico Nacional, celebrado en Bogotá en 1917. Durante la sesión plena del 27 de diciembre de 1917, correspondió a la sección 5ª, dedicada a la enseñanza de las bellas artes, la presentación de las decisiones tomadas durante los días anteriores. Esta exposición correspondía al artista Ricardo Acevedo Bernal, pero en vista de que se encontraba ausente, su estudiante, también pintor y docente, Fídolo Alfonso González Camargo se encargó de exponer el proyecto referente a la instrucción artística. En las memorias del Congreso se resume de forma muy básica la participación de la comisión quinta en representación de González Camargo: se habló “en largo discurso,... sobre la necesidad de que la clase de Dibujo se haga obligatoria en las escuelas primarias” (Uribe, 1919, p. 57)⁵³.

Al respecto se sabe que, como dijimos, ningún nivel educativo era obligatorio en Colombia durante esa época; además, las clases de dibujo se encontraban articuladas a los planes de las escuelas primarias urbanas y nocturnas, aunque también existían primarias rurales e indígenas. Esto llevó a someter a debate este

⁵³ Sobre el tema del dibujo en la escuela fueron enviados dos trabajos al Congreso Pedagógico de 1917: “Enseñanza del dibujo en las escuelas primarias”, por Juan Diego, que según la evaluación de Martín Restrepo Mejía carecía de importancia propia (p. 148) y “El dibujo del natural en la escuela primaria”, presentado por el Delegado de la sección quinta Fídolo González Camargo. Éste último fue el plan que se aprobó en el acuerdo número 21, sobre enseñanza de las bellas artes en el país, el 27 de diciembre, para reglamentar “el estudio [...] obligatorio del dibujo del natural en las escuelas normales y primarias” (p. 114). Las memorias no incluyen estos textos en su recopilación, motivo por el cual nuestro análisis sobre las discusiones se basa sólo en algunas de las actas publicadas.

proyecto, porque se trataba de un dibujo artístico, cuando el plan de estudios de 1904 contemplaba que fuese lineal.



Ilustración 11. Niñas en clase de dibujo. F. González Camargo, (s.f.). Lápiz sobre papel, 16 x 11.5 c.m. BLAA

A la presentación de la comisión siguieron varias interpelaciones, de las cuales en las memorias se cita la de Humberto Soto: Éste alude a la necesidad de reglamentar un punto que lograría impedir la “pérdida de tiempo” de los maestros y los alumnos. Es decir, *perder el tiempo dibujando*. Otras críticas no son citadas literalmente en las memorias de evento, pero dejan constancia de los desacuerdos con respecto a la obligatoriedad por parte de personajes como Dávila Flórez, Ministro de Hacienda del presidente Ramón González Valencia y escritor del libro *“El sistema métrico dispuesto para la enseñanza primaria en las Escuelas de Colombia”*.

Así, en los argumentos esbozados, los opositores de la obligatoriedad de éste tipo de dibujo en la escuela primaria, se asocian a campos de saber no artísticos (como el del exministro de Hacienda) y fundamentan su desacuerdo en la necesidad de no *perder tiempo* en las escuelas. La ganancia de tiempo sería entonces, por el contrario, un argumento a favor de la obligatoriedad de ciertas disciplinas cuyo estatuto y necesidad social no se ponía en duda, tales como la aritmética, la escritura, la lectura y la religión que se enseñaban en todas las escuelas primarias. El dibujo, tal como lo proponía la comisión quinta, sería entonces *innecesario*. De ahí que no debía ser obligatoria su enseñanza, a pesar de que en los planes de estudio de las Escuelas Normales, tanto de varones como de mujeres, se encontraba contemplado sin el apelativo de “lineal”.

Es interesante la tensión entre las posturas de los dibujantes y docentes, ejemplificadas en las citas que exponemos al inicio del apartado (Canale y Morris), y las formas en las que intelectuales de otros sectores intentan regular los espacios de tiempo escolar dedicado al dibujo. Por una parte, vemos la opinión según la cual *dibujar es perder tiempo* y por la otra, los movimientos por la obligatoriedad manifiestos en algunos escritos colombianos y en eventos como el Primer Congreso de Dibujo celebrado en agosto de 1900 en París⁵⁴. Al respecto es importante revisar algunas puntualizaciones sobre la especificidad del tiempo escolar, que pueden ayudarnos a comprender la preocupación por reglamentar en forma obsesiva las actividades que contemplaría la permanencia de los estudiantes en la escuela.

El tiempo escolar, según Viñao (1994, p.32), se ha convertido en un instrumento “para generalizar y presentar como natural y única, en nuestras sociedades, una concepción y vivencia del tiempo como algo mensurable, fragmentado, secuenciado, lineal y objetivo que lleva implícita las ideas de meta y futuro”. Así,

⁵⁴ Ver memorias en el anexo

vamos interiorizando tiempos que no sólo son institucionales sino que devienen personales, cuando incorporamos un sentimiento del aprendizaje como algo lineal, que apunta hacia el progreso. Esta comprensión va reforzada por los exámenes, el paso de un grado al siguiente y la negación de la posibilidad del aprender como un asunto de opciones. Es así como presenta varias regulaciones como el calendario escolar (inicio y fin de actividades según calendarios culturales, económicos y/o políticos) y horario escolar (duración de las clases, jerarquías de las materias de enseñanza, clasificación según el grado de fatiga que pueden provocar, niveles, ciclos, cursos, graduaciones).

En estos niveles y jerarquías, las actividades de dibujo (y la educación artística en general) siempre han tenido poca valoración, sobre todo cuando intentan apoyarse en los ideales de expresividad o subjetividad propios del romanticismo y en oposición a las concepciones utilitaristas de ciertas miradas sobre la escuela. Una de las “varas” para medir la importancia de las asignaturas es el nivel de trabajo intelectual que requieren. Por eso, en ciertas invenciones sociales, el dibujo ha sido considerado ante todo como actividad manual. En Colombia se adelantaron investigaciones sobre los índices de fatiga de las asignaturas, con los siguientes resultados: “Gimnasia y las Matemáticas tendrían un índice de fatiga de 100, Lenguaje de 90, Geografía de 85, Historia y Estudios de la Naturaleza de 80, Dibujo de 60, y la menos fatigante sería el Canto, con un índice de 40” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 199, p. 233). Los niveles de jerarquía, a su vez, inciden en la obligatoriedad general de una asignatura en la escuela, y en la intensidad horaria que pueda llegar a tener durante la semana.

Estas formas de ordenamiento meticuloso del tiempo (división por unidades, distribución de actividades en esas unidades, etc.) no son ajenas a otro tipo de instituciones vinculadas con las formas de encierro. Podemos identificarlas además en los internados, los conventos, las cárceles, los hospitales, con la diferencia de que la escuela distribuye el tiempo en un año escolar, con unos

niveles a seguir y superar después de mostrar ciertos logros. Es un tiempo específico que puede establecer relaciones de correspondencia u oposición con otros tiempos, como por ejemplo el tiempo productivo, que es propio de la revolución industrial y se pone sobre la mesa en las discusiones del Congreso Pedagógico, para determinar los rasgos en los cuales el sistema de instrucción pública podrá aportar a la dirección del progreso tal como se entiende en aquel momento. En la discusión central, que en su momento describíamos como las formas en las cuáles se podía articular la educación a los tres sectores de la economía: la agricultura, la industria y el comercio, era inevitable que la propuesta de que el dibujo al natural se volviera obligatorio, generara polémica.

Por esta razón, lo más probable era que se argumentara la importancia del dibujo desde razonamientos de tipo laboral y profesional, en consonancia con la industria naciente. Ya desde 1870 decía el maestro Urdaneta en la apertura de un curso de dibujo en la Universidad Nacional: “A aquellos que quieran seguir estos estudios hasta concluir su carrera les es de absoluta necesidad el conocimiento del dibujo lineal; a los que no perseveren les será en toda otra profesión de mucha utilidad” (p. 411); argumento similar al publicado en 1908 por Mendoza:

Mirada la cuestión desde otros puntos, el dibujo es necesario á todos los que estén obligados á vivir del trabajo manual y á todos los que se dediquen al ejercicio de las profesiones llamadas liberales. En efecto, no se concibe ponemos por caso, un carpintero que no dibuje previamente las obras que va á ejecutar, ni un constructor que no se represente por el dibujo el plan de sus edificios. Ni se concibe el médico ó el ingeniero que no haya educado los ojos y las manos y que sea incapaz de las representaciones gráficas (p. 171).

Junto a los argumentos de tipo económico que defendían las contribuciones a la formación profesional, estaban los que describían las bondades para la formación

general. En estos se referían al dibujo como medio de perfeccionamiento de ciertas facultades intelectuales como la atención, la observación, el juicio y el razonamiento, la memoria, la imaginación, los sentidos de la vista y el tacto. Gracias a la conjunción de ambas, diría Pouillot, “a su salida de la escuela, deberían, pues, saber indistintamente poner cualquier objeto en perspectiva y hacer un levantamiento de croquis laterales” (1898, p. 195). Este saber, que se sugiere como necesario por las facultades que exige y por la promesa de cualificar las profesiones, era importante para mostrar al cliente, o hacerse entender de él, al elaborar un diseño de alguna mercancía. Otros argumentos comprendían la inculcación de buenos hábitos de trabajo, la capacidad del dibujo para articularse con otras ramas del saber (las ciencias naturales, las lecciones de cosas, la geografía, la historia, etc.) y, de gran importancia, que permitía “ahorrar palabras” o “abrazar de una sola mirada un vasto conjunto de operaciones y detalles que por la descripción verbal de mayor minuciosidad y exactitud no se llegarían a comprender” (Canale, 1879, p. I).

En otra dirección, Krusi invitaba al estudio de la naturaleza circundante, que permitiría a los niños el conocimiento del mundo por medio del dibujo. Al respecto nos muestra una formulación radical y excepcional:

Dominados así los elementos, podremos esperar con confianza no sólo resultados en el mayor grado beneficiosos á la educación en general, sino el desarrollo progresivo de un arte nacional indígena, fundado en principios imperecederos que guarden armonía con el desarrollo nacional y estimulen la cultura nacional (1881a, p. 10)

Por último, en forma dispersa y no muy insistente, aparecen alusiones al cultivo del gusto, el embellecimiento de la vida y la influencia en el mejoramiento del trato social, ya que el dibujo es un arte a la vez bello y útil, afirmación que servía tanto al dibujo lineal como al espontáneo.

La presencia del dibujo como asignatura en los planes de estudio con los que se formaban los maestros y maestras en las normales, no era garantía de que éstos lo articularan en su enseñanza en la escuela primaria, o de su obligatoriedad relativa. Por una parte, la legislación sobre los nombramientos de los maestros para escuelas primarias no exigía el título de la Escuela Normal: cuando no se contaba con personal diplomado, se autorizaba la vinculación de candidatos que cumplieran con profesar la religión católica y tener buena conducta, así como alguna instrucción en las áreas de enseñanza y en los métodos y su aplicación. (Helg, 2001, p. 53). Según un informe de Instrucción Pública citado por Aline Helg, bastaba saber bordar, dibujar, conocer el catecismo de Astete, algo de aritmética e historia patria, aprendidos en dos años de colegio, para conseguir un nombramiento como maestra con el favor de los jefes políticos de los pueblos, a cambio de ayudas en las elecciones (p. 52)

Los planes de formación de las escuelas normales también fueron objeto de atención por la sección segunda del Congreso Pedagógico de 1917, encargada de la enseñanza secundaria. Entre otras propuestas, el plan de estudios enviado al congreso con el seudónimo de Franc, sustituía una hora semanal de Pedagogía teórica y Retórica durante el quinto y sexto cursos, para dedicarla a los trabajos manuales, como “ampliación de la clase de dibujo” (p. 79). En la frase entrecomillada se observa una sinonimia entre dibujo y trabajo manual, aunque la intención es fortalecer el segundo, de acuerdo al deseo de la época manifiesto en la citada frase de Antonio José Uribe, presidente del Congreso: convertir la nación entera en un inmenso taller. Ya hablamos de cómo durante la época se realizó una fuerte campaña que implicaba fortalecer las enseñanzas técnicas que, a su vez, contribuirían en los procesos de incipiente industrialización. En ese sentido, la formación de maestros y maestras, debería ser ahora *más práctica que erudita*, según dictaba el artículo 15 de la ley 39 de 1903 y ratificaba el artículo 109 del decreto 491 de 1904. De hecho, las propuestas sobre enseñanza del trabajo

manual, cruzan casi la totalidad de trabajos enviados y discusiones de todas las secciones, exceptuando la quinta.

La formación del buen gusto también fue empleada para justificar la importancia formativa del trabajo manual en el congreso: según la sección tercera, uno de los objetivos de este trabajo era el cultivo del gusto estético “por medio de la armonía de las formas y de los colores de los objetos confeccionados” (p. 103). Se retoma entonces una de las justificaciones para la enseñanza del dibujo en la escuela, pero se inscribe en ese proyecto de industrialización al que el sistema de instrucción pública debe articularse, a través de las reglamentaciones y la formación de los maestros y maestras, quienes deben asumir que los trabajos manuales son “factor importante en el desarrollo económico de las naciones más adelantadas”. Uno de los fuertes en las discusiones de cada sección y en los trabajos considerados para la premiación, resaltaba las actividades manuales, debido a que éstas se encontraban emparentadas con el sector industrial. Esta conexión de dibujo y trabajo manual fue abundante en las justificaciones para su obligatoriedad en las escuelas.

4.2. REGLAMENTACIONES Y PRESCRIPCIONES PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

Siguiendo las justificaciones sobre la importancia de enseñar dibujo en los manuales, instrucciones y métodos se continuaba con una serie de prescripciones generales relacionadas con los programas a seguir, los métodos y los procedimientos de enseñanza, las indicaciones sobre cómo disponer el cuerpo⁵⁵, entre otras, que se hicieron necesarias para impedir que se convirtiera en una

⁵⁵ “El maestro [...] vigilará cuidadosamente la postura y los movimientos de los alumnos durante el trabajo. Estos ejercicios deben hacerse para obtener el desenvolvimiento armónico del cuerpo” (Acuerdo N° 17 del congreso pedagógico de 1917, p. 103 de las memorias).

actividad “vacía” o improductiva y dotarla de un estatuto de saber sistemático. Incluso esa era una de las razones en contra del dibujo artístico, pues ésta ya había recibido las herencias del romanticismo y se declaraba un medio de expresión individual y subjetivo, mientras que el dibujo lineal fue adquiriendo un corpus coherente y rígido (a veces en exceso) de orientaciones para racionalizar la clase y darle una sistematicidad a las lecciones que debían preparar los maestros.

4.2.1. La copia servil

No obstante estas diferencias en las reglamentaciones para ambas orientaciones, la tendencia hacia el dibujo espontáneo de los niños fue ganando estatus gracias a las bases que tomó de la psicología experimental en emergencia. Esto hizo que también en esta dirección se fuesen legitimando *formas de hacer* del maestro, en las que se pudiera dar espacio a este tipo de dibujo.

A pesar de las direcciones opuestas de las propuestas, y de la diversidad de interpretaciones que tuvo el método pestalozziano, absolutamente todos los autores se encontraban en un punto en el cual era un imperativo desterrar la copia de láminas en la enseñanza del dibujo. Al parecer, en las escuelas se empleaba esta forma de enseñanza que era heredada de las academias de arte antes de la *exaltación del yo* que acontece con el movimiento romántico y que libraba a los maestros de muchas explicaciones y preparación de lecciones y les exigía sólo un buen repertorio de ilustraciones que por lo general se usaban además en las lecciones de cosas, sin exigir la comprensión de las formas por parte de los alumnos. Éstos debían copiar dibujos tomados del pizarrón o de los carteles que los maestros usaban, como por ejemplo los del *Primer libro de Instrucción Objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura* (1872), del colombiano Eustacio Santamaría, cónsul de los Estados Unidos de Colombia en

Alemania, en el que exponía una serie de ilustraciones de objetos que los niños debían dibujar:

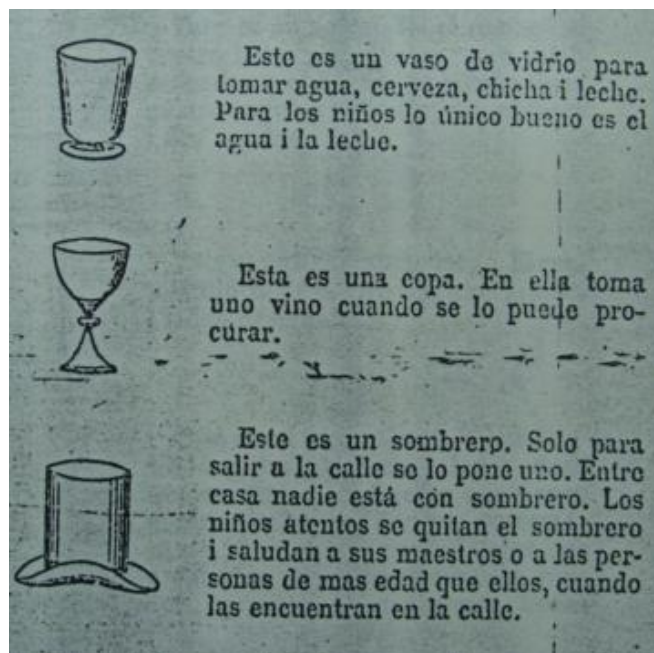
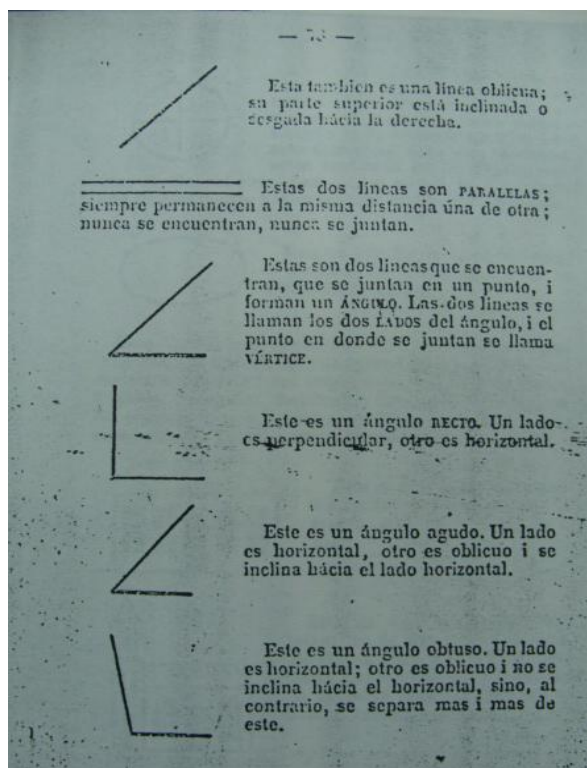


Ilustración 12. Ejemplos de ilustraciones empleadas en las lecciones objetivas. Como se observa, la ilustración comienza a ser usada para la conducción de la imaginación popular



En los ejemplos anteriores observamos cómo los dibujos de los manuales eran articulados a las enseñanzas morales que circulaban en la época: “Este es un vaso de vidrio para tomar agua, cerveza, chicha i leche. Para los niños lo único bueno es el agua y la leche”, en coherencia con las campañas que las autoridades adelantaban en contra del consumo de la chicha y las bebidas alcohólicas en general⁵⁶. Así mismo, se trataba de dibujos esquemáticos mediante los cuales pretendía “ponerse” la realidad en manos de los niños mediante la ilustración de “cosas” que debían conocer, a criterio de los autores. Esta realidad es reproducida con una intención pedagógica y un propósito formativo, a través de imágenes que nos ofrecen diferentes perspectivas de análisis: la imagen como medio formativo, o formación a través de las imágenes y el impulso de la formación humana a través de la imaginación y la sensibilidad, tal como en el ejemplo del vaso, que más allá de la imagen se usa para educar el gusto por cierto tipo de bebidas y predefinir el uso que se le debe dar al objeto; incluso desplazando otros elementos de la cultura material diferentes al vidrio que eran empleados para tomar líquidos, tales como las tazas hechas con la mitad de la totuma seca (Runge, Piñeres e

⁵⁶ Si bien durante el periodo se realizaron varias campañas contra el consumo de alcohol en general, la chicha fue un objetivo especial de éstas. Se decía que contribuía a un carácter viciado de la plebe, que debía modificar el consumo por el de cerveza, agua o gaseosa. Incluso las cervecerías eran fábricas vistas como de importante labor social en ese sentido, además de que la cerveza aportaba calorías a los trabajadores. Como se sabe, la chicha elaborada con maíz es de origen indígena, lo que la convertía en “símbolo de ese mundo indígena o mestizo propio de la colonia que debía quedar atrás para dar paso al galopante proceso de industrialización, en el que los obreros debían ocupar un lugar fundamental” (Castro-Gómez, 2009, p. 136). Las campañas en contra del consumo de chicha son ampliamente analizadas por Noguera (2003), quien aclara que “aunque hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX se consumían en el país bebidas alcohólicas importadas como vino, brandy, whisky, cerveza, ajeno y otras, la campaña antialcohólica se concentró en las bebidas nacionales: guarapo, aguardiente y chicha” (p. 151). Sobre esta última, se idearon publicaciones que exponían frases tales como “La chicha engendra el crimen. No tome bebidas fermentadas”; “La chicha embrutece. No tome bebidas fermentadas” y “Las cárceles se llenan de gentes que toman chicha” (p. 122). Estas luchas en contra del alcohol y en especial de la chicha, se introdujeron en las escuelas mediante mecanismos como la resolución 124 de 1905 que disponía la enseñanza del antialcoholismo y la *Cartilla antialcohólica*, de Martín Restrepo Mejía publicada en 1913 por el Ministerio de Instrucción Pública (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 93).

Hincapié, 2007, p. 71). Este análisis podría ampliarse para cada una de las ilustraciones.

Por otra parte, las formas en las cuales se enseñan las líneas rectas, se prestan para que los niños las copien sin comprenderlas, tal como lo cuestionaban la mayoría de los autores analizados. Era en estos casos que Pouillot insistía enfáticamente en buscar objetos de la realidad o llevar a la clase ejemplos de las líneas para que comprendieran el sentido y no las reprodujeran simplemente.

Los defensores del dibujo espontáneo, como Sluys, afirmaban que esa

serie graduada de grandes modelos, en los que figuraban las rectas, divisiones de rectas, cuadrados, círculos, temas decorativos, follajes, etc., apareció en las clases, y los alumnos tuvieron que copiarlas, ya en la misma escala, ya en otras mayores [...] la copia de estampas no educa la vista, ni enseña a dibujar, ni inspira el gusto de este arte. El discípulo puede adquirir por este método cierta habilidad en el trazado, sin dejar de ser fatalmente un copista que trabaja por rutina; pierde su naturalidad y su originalidad, cualidades preciosas que a toda costa es preciso respetar y desarrollar [...] se falsea con este procedimiento el cerebro de los alumnos, imponiéndoles la reproducción servil de interpretaciones artísticas que no comprenden y que no pueden ser las suyas (Sluys, 1894, p. 132)

Siguiendo este procedimiento se sacrificaba el gusto por el dibujo espontáneo. Por su parte Krusi, el continuador del dibujo de inventiva de Pestalozzi, pensaba que

el esfuerzo empleado para llegar a la naturaleza por medio de figuras históricas del arte, para producir un modelo artístico, más bien artificial que natural, para principiar el estudio de las hojas de las flores por

medio de una figura convencional llamada hoja ó flor, que necesita un letrero para ser conocida: todo esto forma parte de un sistema de enseñanza que va cayendo rápidamente en desuso, porque hace defectuosa la invención, pone límites al progreso y despoja el dibujo de su principal valor como medio de influencia en la educación (1881b, p. 9)

Para este autor, los manuales podían ser empleados en la copia sino se seguían los ejercicios en el orden propuesto, de inventiva y aplicación. La copia sin comprensión impedía que los alumnos ejercitaran las facultades de la mente y prescindieran de la imaginación.

De otro lado, Canale, el profesor de dibujo lineal, acusaba a un maestro de Buenos Aires de reducir las clases de dibujo a la copia de cabezas humanas, mientras que por lo general uno de los procedimientos en la enseñanza del dibujo lineal era la copia de modelos que el profesor realizaba o preparaba en estampas con modelos gráficos planos, croquis tomados del natural, copias de ornamentos y dibujos dictados, según Pouillot (1898, p. 428). Aunque al parecer lo importante era ante todo la comprensión de los modelos que se copiaban: “Como la enseñanza debe dirigirse ante todo a la inteligencia, el maestro desechará *toda copia maquinal y servil* que no demuestre reflexión ni desarrollo del juicio”. (p. 199).

En términos generales, los autores planteaban el peligro de cierto tipo de procedimientos que se ocuparan únicamente de cultivar la habilidad de la mano, en detrimento de las facultades mentales que podían educarse a través del dibujo. La preocupación de fondo, al parecer, era que el dibujo estuviese dotado de cierta complementariedad con las finalidades de la escuela, entre las que se contaba el cultivo de dichas facultades. Dejar el dibujo como una actividad sin dirección ni aporte al desarrollo de los niños, era exponerse a la pérdida de legitimidad para

ocupar un lugar en los currículos obligatorios de las escuelas comunes. En Antioquia también fueron puestas en circulación ideas de este carácter, como en este apartado de un artículo publicado en la prensa oficial de la dirección de instrucción pública del departamento:

Un hecho muy significativo, que pone de relieve los beneficios que la educación reporta del cultivo de las facultades estéticas del niño, es el de haber coincidido la introducción de la enseñanza artística en las escuelas con el cambio de los antiguos sistemas de educación. Y así debía suceder: al ejercicio prematuro de la traducción maquinal de signos en sonido, ha suplantado la sugestiva, amena y educadora enseñanza objetiva; á la copia de paisajes y de escenas sin significación y sin vida para la fantasía infantil, ha sucedido el método de la imitación natural que tanta espontaneidad da á la expresión descriptiva del niño; por último, la enseñanza dogmática ha sido reemplazada por el estudio razonado del mundo, como consecuencia necesaria de aquel feliz movimiento [...] El dibujo es una lengua. Cuando la enseñanza del dibujo no es una mera copia servil y mecánica, sino un trabajo del espíritu, su valor educativo en la economía de la inteligencia es general: tanto educa ó desarrolla las facultades pensantes del niño como su poder imaginativo ó creador. (Rojas Tejada, 1911, p. 918)

En términos generales, la copia era mal vista por los pedagogos, pero con ciertos matices: si para los defensores del dibujo espontáneo, cualquier tipo de copia era contraria al cultivo de las facultades, para los defensores del dibujo lineal ésta era contraria a los intereses de la educación sólo si era *servil*, es decir, dibujada sin participar de la comprensión por parte de los alumnos. En vía hacia la comprensión de las líneas y los fundamentos geométricos del dibujo (lineal o no), estos pedagogos se ingeniaran métodos y procedimientos que la facilitaran.

4.2.2. Programas

Los programas para la enseñanza del dibujo en la escuela expresan las dos tendencias radicalmente opuestas, ejemplarizadas con Pouillot y Sluys y en Colombia por las tendencias de las pedagogías católicas y las propuestas de Rojas Tejada, E. G. J. y Pablo Betancur. Si bien la primera prescribía la enseñanza para el uso del dibujo lineal en trabajos industriales e ingenieriles, la segunda tendía hacia la formación de la contemplación y la expresión espontánea del niño. Ambas compartían el interés por hacer del dibujo una materia de enseñanza en las escuelas primarias y la necesidad de fundamentar los aportes del dibujo al desarrollo de las facultades mentales.

En el archivo revisado, compuesto de publicaciones oficiales, informes de inspectores de Antioquia y libros que circulaban como guía para la enseñanza del dibujo en el departamento, se encontraron abundantes orientaciones hacia el dibujo lineal. La publicación sobre dibujo *espontáneo* de Slyus, al parecer no tuvo mayores repercusiones en el periodo de análisis. No obstante, se presentaban ciertos matices que nos permiten diferenciar tendencias al interior del mismo dibujo lineal. Para ejemplificar tales tendencias con las publicaciones de autores colombianos, tomamos como referencia las memorias del Congreso Pedagógico de 1917, en donde se observan dos propuestas para la escuela primaria: una proveniente de la pedagogía católica, y otra de un pedagogo anónimo que envió un trabajo en el que proponía serias reformas a las escuelas primarias urbanas y que resultó premiado por los evaluadores del congreso.

En el pensum propuesto por la sección primera del congreso y recomendado para su publicación: *Pensum de las escuelas primarias*, de Pastor (1919, p. 153) y que pretendía hacer “oír la voz de la pedagogía católica”, se solicitaba la derogación

del Plan reglamentado por el Decreto 491 de 1904 en el artículo 69⁵⁷. Las bases sobre las cuales debía fundamentarse una nueva propuesta según Pastor, se relacionaban con las debidas cualidades de la enseñanza y la escuela que “tienen que ser prácticas”, siguiendo al “creador de las escuelas prácticas modernas”, San Juan de la Salle (p. 159).

A pesar de la afirmación según la cual el plan propuesto sería sustantivamente distinto del decretado en 1904, una comparación hace visible la similitud significativa entre ambos, en lo que respecta a la enseñanza del dibujo: tanto el decreto como la propuesta católica defienden el dibujo con base geométrica y lineal⁵⁸. Esta falta de diferenciación podría dar muestras de una carencia de importancia y de la marginalidad de esta asignatura⁵⁹, sobre la que poco habría que reflexionar. De hecho, en el mismo plan de estudios, se otorga una jerarquía a las materias de enseñanza según su importancia y dificultad. “Así, podría adoptarse el orden siguiente: religión, lengua materna, enseñanza patria, enseñanza práctica, gimnasia, dibujo y canto” (p. 183). La enseñanza del dibujo quedaba relegada a una posición de importancia “menor” en esta propuesta católica, aunque Restrepo Mejía (1911) cita un curso de dibujo publicado por los Hermanos Cristianos para argumentar cómo favorecen estas enseñanzas, cuando se trata de dibujo geométrico.

⁵⁷ En este se distribuye y reglamenta el pensum de las escuelas primarias. Las rurales (que eran alternadas y de un solo sexo) en tres años: en el primero, religión, lectura y escritura, aritmética y urbanidad; en el segundo se sumaba geografía y desaparecía urbanidad; el tercero era igual al segundo. En las de niñas, además, se enseñaba costura. En las urbanas, debía enseñarse igualmente religión, lectura, escritura y aritmética, además de lecciones objetivas, dibujo lineal, calisténica y obras de mano, el primer año; en el segundo aparecía canto; en el tercero, geografía, historia natural e historia patria; en el cuarto gimnasia; en el quinto gramática y en el sexto física.

⁵⁸ Ver tabla anexa: comparación de algunos planes de estudio para la enseñanza del dibujo en la escuela primaria

⁵⁹ Errázuriz, citado por Hernández (2003), llama *área marginal* a la educación artística en Chile, en un intento por conceptualizar sobre su historia. En tanto áreas marginales, existen ciertas asignaturas del currículo que precisan ser continuamente justificadas y defendidas, cargándose de argumentos sobre las necesidades humanas que resolverían gracias a su enseñanza en la escuela.

Los programas que reglamentan las enseñanzas en las escuelas se articulan con las singularidades del tiempo escolar anotadas con anterioridad: además de la distribución por semanas y días de la jornada, en el cuadro del horario se regulan los tiempos dedicados a cada materia y los dedicados para el descanso. A propósito del estatus del dibujo en la escuela, esta regulación está determinada por

el prestigio de las materias o actividades en cuestión y consideraciones de orden higiénico mental – *surmenage* o fatiga, naturaleza más o menos abstracta, intelectual o corporal de las disciplinas o tareas – , así como las preferencias e intereses de quienes tienen al respecto el poder de la decisión en cada establecimiento docente (Viñao, 1994, p. 33)

La cita nos ayuda a comprender la escisión prescrita entre la escuela primaria rural y la urbana, expresadas en el pensum del decreto, así como las distintas valoraciones de los saberes en la escuela: distinciones posibilitadas por la ley, que irán determinando la capacidad y las oportunidades de los futuros adultos en la sociedad colombiana.

Siguiendo las memorias del congreso, aparece más adelante el *Plan de estudios para las escuelas urbanas*, con el seudónimo E. G. J. que comienza con un análisis de las asignaturas en los planes de estudio vigentes para las escuelas primarias urbanas según el decreto 491 de 1904, así como de varias posturas respecto a cada una y la propuesta de reforma final. Según el escrito, los planes de estudio deben adaptarse a una práctica pedagógica acorde a la ciencia y la experiencia, en armonía con la naturaleza humana (p. 193). Para mostrar la legitimidad de sus afirmaciones, se apoya en el mismo decreto que cuestionará,

rescatando los artículos 53, 54 y 55⁶⁰ sobre educación intelectual. Su crítica va dirigida también al artículo 69, en el que se reglamentan los planes de estudio para las escuelas primarias, exponiendo las observaciones y propuestas en el siguiente orden (que a su vez podría entrar a discutir con la jerarquización de la importancia que los lasallistas dan a las asignaturas): 1, Lectura; 2, Escritura; 3, Aritmética; 4, Lecciones Objetivas, Historia Natural y Física; 5, Dibujo; 6, Geografía e Historia Patria; 7, Instrucción Cívica; 8, Gimnasia y 9, Enseñanza Religiosa⁶¹.

Así mismo, Valdés Rodríguez (1898) expone el plan de enseñanza para las escuelas elementales de la ciudad de Nueva York, que no varía mucho o le da continuidad a los desarrollos del dibujo geométrico, en sentido pestalozziano:

Sexto grado: líneas rectas, verticales, horizontal y oblicua; ángulo recto, agudo, y obtuso; siendo horizontal un lado de cada ángulo; letras formadas de líneas horizontales, verticales y oblicuas. Dos objetos familiares, sin perspectiva, representados por líneas rectas. (p. 125)

Quinto grado: dibujar líneas horizontales, verticales y oblicuas, señalando en ellas, una, dos, tres y cuatro pulgadas; dividir líneas por

⁶⁰ Estos dicen: “**Art. 53.** 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 la espontaneidad del pensamiento. **Art. 54.** Los Institutores deben basar sus enseñanzas en cuanto sea posible sobre la intuición, teniendo cuidado de despertar constantemente en los alumnos el espíritu de observación, de reflexión y de invención, y de acostumbrarlos a expresar sencilla pero correctamente sus propias observaciones, sus propios raciocinios. Las nociones que se inculquen deben ser siempre exactas y se deben tener presente que las repeticiones hechas bajo formas variadas y atractivas hacen familiares las materias enseñadas. **Art. 55.** 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. Procurarán, en consecuencia, explicar las lecciones por medio de ejemplos relativos a la Geografía, a la Historia y a las riquezas naturales de Colombia, así como a los hechos de la vida cotidiana”

⁶¹ Ver la propuesta de E. G. J. en la tabla anexa

puntos en dos, cuatro y ocho partes iguales; líneas paralelas, horizontales, verticales y oblicuas, de tres pulgadas de largo con un espacio de media pulgada; cuadrado, tres pulgadas de lado, dividió por diámetros; cuadrado, cuatro pulgadas de lado, descompuesto por diagonales; triángulo, rectángulos, lado mayor cuatro pulgadas; rectángulo, tres pulgadas por dos, dividido por diagonales; dos objetos familiares, sin efecto de perspectiva, abarcando las figuras planas de ese grado⁶².

Sluys también alude a una experiencia foránea en las escuelas modelo de Francia, donde se realizaron experimentos con tres tipos de programa de los que se obtuvieron sucesivos fracasos: el primero de dibujo del natural, pero sin una serie graduada de ejercicios, que produjo resultados negativos; el segundo, recurriendo al viejo método de copiar estampas, que si presentaba series graduadas de rectas y luego complejizaciones, con resultados deplorables debido a que las lecciones se volvieron abrumadoras e inútiles; finalmente, se practicó exclusivamente el dibujo geométrico, con el argumento de que se facilitaría por su exactitud la ejecución y revisión, además de que los niños no comprendían el arte, resultando el programa en trazados de líneas, ángulos y aplicaciones (rosetones, ojivas, etc.), ante la incompreensión de los niños y el desvanecimiento de su gusto por dibujar, que según el autor fue *atrofiado*. Este relato nos ilustra en forma panorámica las principales inclinaciones en los programas de dibujo, así como las críticas que se les planteaban.

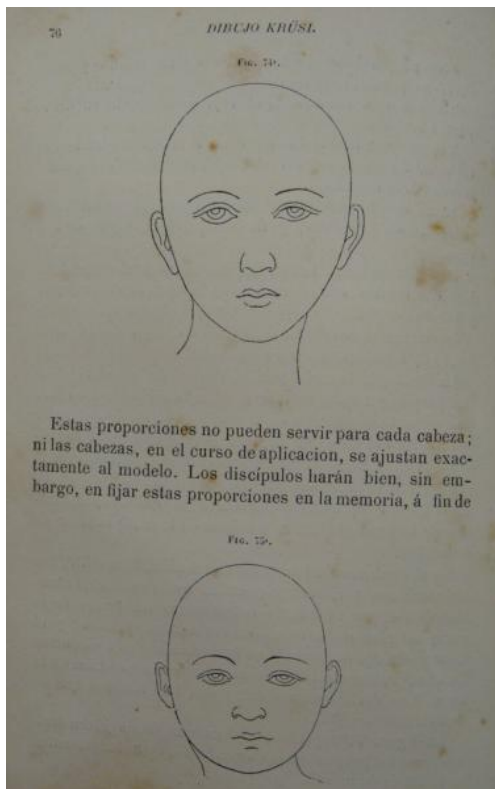
La alternativa de la tendencia al dibujo espontáneo para un programa graduado, era comenzar por el dibujo de objetos de poco relieve, continuando con objetos en los que la perspectiva se marcara claramente, ambos en orden de dificultad

⁶² Es de anotar que la publicación se hacía con la intención de servir a las escuelas colombianas.

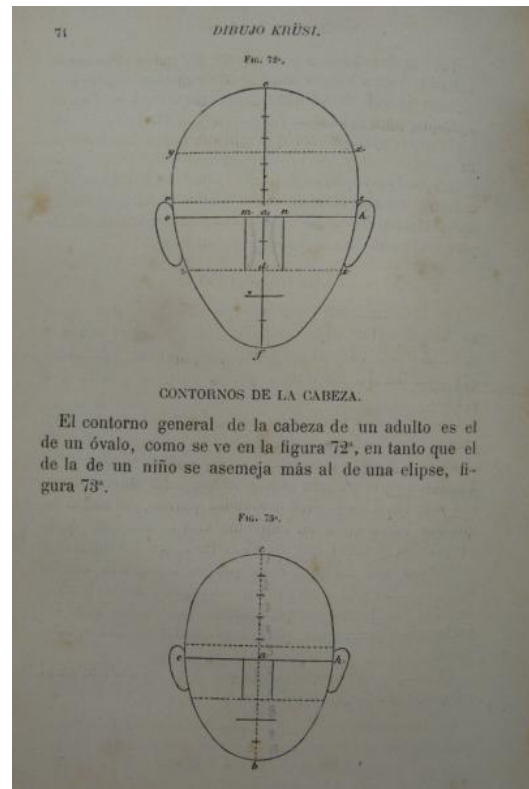
creciente hacia objetos con volumen; para ello era indispensable generar varias series de objetos graduados en dificultad: (objetos usuales, vegetales, animales, paisajes, etc.), realizando ejercicios de observación directa a medida que se introducía la enseñanza de la perspectiva, que es el contenido más complejo del dibujo.

4.2.3. Métodos y procedimientos

La totalidad de propuestas para la enseñanza del dibujo encontradas en el archivo, prescribía una enseñanza que fuera *de lo fácil a lo difícil*, aunque esto significaba acciones abordadas en las secuencias, según cada autor. A propósito de esto es contrastante el programa de Sluys con los otros en los que, derivados de postulados pestalozzianos, planteaban que primero se debía conocer los elementos mínimos del dibujo (líneas rectas, curvas y ángulos), para luego en sus combinaciones posibles usarlos como una gramática de cualquier forma por dibujar. De hecho es el principio según el cual se plantean los programas de Pouillot, Krusi, Canale, Valdés y Bouillon, así como los oficiales consignados en el decreto 491 de 1904 y en las propuestas de “modificación” de la pedagogía católica que describía Pastor en su escrito sobre las reformas a la escuela primaria, para el Congreso Pedagógico Nacional de 1917. Podemos mencionar algunos matices como por ejemplo que Canale, Bouillon y Pouillot consideraban su programa sólo para el dibujo de objetos cuya forma fuera marcadamente geométrica, de ahí que sus ejercicios de aplicación fueran ante todo a dibujos de ornato, balaustradas, ojivas, etc., mientras que Krusi consideraba que toda forma podía reducirse a su composición geométrica, para facilitar su enseñanza y su aplicación en el dibujo de la naturaleza y otros temas importantes para los contenidos escolares, rebasando el dibujo de ornato.



Estas proporciones no pueden servir para cada cabeza; ni las cabezas, en el curso de aplicacion, se ajustan exactamente al modelo. Los discípulos harán bien, sin embargo, en fijar estas proporciones en la memoria, á fin de



CONTORNOS DE LA CABEZA.

El contorno general de la cabeza de un adulto es el de un óvalo, como se ve en la figura 72', en tanto que el de la de un niño se asemeja más al de una elipse, figura 73'.

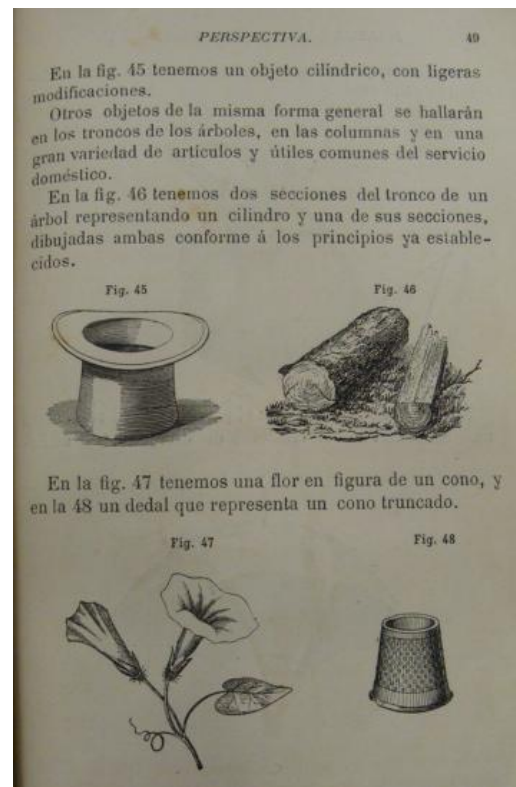
Ilustración 13. Ejemplos de formas geométricas aplicadas al cuerpo humano, según Krusi



Hay en la naturaleza y en el arte una gran variedad de objetos, casi tan semejantes al cilindro, á la esfera y á sus secciones, que el discípulo podrá dibujarlos del natural, sin más indicaciones.

Agregamos algunas figuras para indicar la amplia aplicacion de los principios ya desarrollados.

En la fig. 44 tenemos un objeto circular en la forma de una flor dibujada de frente y en perspectiva. Un gran número de estas figuras se encuentran en los ejemplos del estudio de la botánica.



En la fig. 45 tenemos un objeto cilíndrico, con ligeras modificaciones.

Otros objetos de la misma forma general se hallarán en los troncos de los árboles, en las columnas y en una gran variedad de artículos y útiles comunes del servicio doméstico.

En la fig. 46 tenemos dos secciones del tronco de un árbol representando un cilindro y una de sus secciones, dibujadas ambas conforme á los principios ya establecidos.

En la fig. 47 tenemos una flor en figura de un cono, y en la 48 un dedal que representa un cono truncado.

Ilustración 14. Ejemplos de leyes de perspectiva aplicadas a objetos de uso cotidiano, según Krusi

En una vía similar a la de Krusi se podría ubicar la propuesta de E. G. J. en el congreso pedagógico de 1917, en términos del método que plantea, porque propone la comprensión de las formas geométricas a través del dibujo de objetos cotidianos; sin limitarse a obligar a los niños a copiar las representaciones de las nociones geométricas abstractas. En el procedimiento de enseñanza propuesto por el autor, se debería partir de lo concreto, de la naturaleza y su observación, interpretación y representación. Es en ese sentido que el dibujo sería útil para la vida. Las formas típicas geométricas y lineales, elaboradas a partir de copias impuestas y reglamentadas, corresponderían en esa lógica, a abstracciones inapropiadas para la edad de los niños de la escuela primaria, en lo cual coincide con las afirmaciones de Restrepo Mejía: las abstracciones no deben ser el comienzo de ninguna enseñanza para la escuela primaria; en esa edad se debía comenzar por las formas típicas.

En términos de la forma correcta de comenzar la enseñanza del dibujo también se presentaban diferencias fuertes entre dos tendencias y los pedagogos se encontraban de acuerdo en que con estas dos escuelas podían agrupar diversas propuestas: una de dibujo artístico y otra de dibujo lineal. A través de los escritos de dos conocedores como el pedagogo Restrepo Mejía y el comparatista Diego Mendoza Pérez, conoceremos un panorama de éstas en durante el periodo del análisis (1892 – 1917):

La Escuela de dibujo artístico

Se trataba de una tendencia fuertemente defendida por M. F. Revaissou, profesor del Instituto Francés. Según Restrepo Mejía (1911), en esta se pretendía que desde el primer grado de estudio el dibujo fuera de imitación o artístico, para que a través de él se estudiaran las cualidades de armonía y belleza de los objetos. Las formas geométricas, del lado de la ciencia, no debían servir al arte más que como forma de verificación, y por ser demasiado simples eran consideradas imperfectas,

es decir, carentes de tal armonía y belleza. El principio fundamental para justificar el comienzo de la enseñanza del dibujo desde lo artístico, era la afirmación según la cual “lo perfecto explica lo imperfecto”. Por ello era necesario primero dibujar las formas armónicas, y luego descubrir el espíritu del que procedían; en estos términos era necesario comenzar por la representación directa del natural.

En opinión de Restrepo, éste era el método adecuado para formar artistas, porque a través de éste se buscaba el espíritu de las formas y el conocimiento intuitivo de la belleza. En la escuela primaria, los fines eran bien diferentes: enseñar al niño a observar las líneas principales de las formas, reproducirlas fácilmente, y adquirir nociones de dibujo geométrico necesarias a todo hombre. Por eso el dibujo de paisajes y figuras debía ser excluido de las escuelas.

El método de Ravaisson consistía en explicar teóricamente las leyes de la proyección, la perspectiva y la luz. Luego se realizaban ejercicios prácticos de imitación de sombras y gradaciones de luz. Después venía el estudio de los modelos, ya que los objetos naturales y modelos en relieve debían dejarse para después de manejar la representación en el espacio. Los modelos comprendían estampas, grabados y fotografías con presencia de figura humana. El estudio de éstos permitiría la comprensión de los efectos de la perspectiva y sus efectos en los cuerpos.

Para el estudio y conocimiento de la figura humana, los alumnos primero debían dibujar las partes de ésta por separado, después de conocer la estructura típica o las proporciones más constantes. Se comenzaba por las partes de la cabeza, luego de las otras partes del cuerpo, y finalmente la figura entera.

El método específico de representación de un modelo era un repertorio de pasos rigurosos en los cuales se identificaban aspectos formales de la figura. Esta

estructura rigurosamente lineal en los procedimientos de representación permitía trazar formas que expresaran movimiento, volumen y detalles de los gestos:

1. Descubrir la fisionomía del objeto, caracterizar los rasgos esenciales
2. Indicar el aspecto por rasgos principales que marquen el movimiento y ubicación de las partes. A este paso se le denominaba diseño
3. Indicar los claros y sombras para ubicar las masas. Este paso se llamaba bosquejo
4. Avanzar con claro oscuro descendiendo en la ubicación de los detalles, sin marcar los contornos hasta que estén precisamente situados, con líneas desvanecidas.

Se trataba de un sistema de dibujo claramente definido, de cuya experticia en la técnica derivaba la posibilidad de representación del mundo. Era una búsqueda positiva por lograr una cierta “objetividad” en un dibujo cuyo rigor de procedimiento debía garantizar la correcta copia de “la realidad”, en la manera en que aparece. Bajo esta perspectiva, el dibujo artístico como disciplina no estaba tan aislado del empirismo de la modernidad. A esta escuela se le criticó que “el vicio pedagógico de este sistema es que no gradúa las dificultades, que no exige del alumno un esfuerzo progresivo y sistemático” (Mendoza, 1908, p. 177)

La Escuela de dibujo lineal

Martín Restrepo Mejía reconocía a M. E. Guillaume como defensor de escuela, quien también pertenecía al Instituto Francés. Éste prefería el dibujo lineal para los principiantes. Según esta tendencia, la geometría contenía y constituía el dibujo entero, ya que también servía para representar los objetos tal como eran al copiar exactamente sus dimensiones y servir para representarlos en forma proporcionada, así como brindaba las leyes de la perspectiva para ubicación en el espacio, y las del trazado de las sombras. De este modo, la geometría permitía

representaciones tales que “la enseñanza llega a ser una verdad matemática” (1911, p. 232).

El método de Guillaume se ejecuta en tres momentos:

1. Reproducción de figuras planas o de dos dimensiones. Ejercitamiento de la vista para apreciar el tamaño y proporciones relativas de las líneas.
2. Enseñanza práctica y teórica de las leyes de proyección o dibujo geométrico y perspectiva, con figuras tridimensionales, reproduciendo exactamente sus dimensiones o reduciéndolos a una escala determinada y realizando las alteraciones debidas a la posición y distancia. En este momento el uso de modelos gráficos planos puede servir de ejemplo como lección objetiva para la forma de reproducirlos (según Restrepo Mejía)
3. Reproducción de la figura humana y de animales

El maestro debía contar con una colección de dibujos que permitiera construir secuencias de acuerdo a los momentos y temas de enseñanza; y esto era por regla general lo que indicaban todos los autores que se analizaron. En el caso de Guillaume, la colección de modelos debía ser graduada, en forma tal que cada uno “sea complemento y desarrollo del anterior y preparación del siguiente: de aquí que no sean aceptables los modelos fotográficos” (1911, p. 233). Al parecer se trata de una secuencia de trazos que van aumentando hasta concretar la imagen, pero Restrepo no nos documenta imágenes para ilustrarlas.

En relación con el método, E. G. J. desarrolla una posición que lo distancia del dibujo geométrico, pero sin abandonar totalmente el conocimiento de las formas geométricas. Ya habíamos hablado de cómo este dibujo partía de abstracciones, mientras el *dibujo escolar* sería un modo de llegar a ellas, a través de la observación de la naturaleza. Era necesario, para dar solidez a este contenido,

presentar el objeto a los ojos del niño y hacer que el dibujo fuera inteligente combinando la enseñanza con las *lecciones objetivas*⁶³:

al presentarle un objeto al niño y traer sus miradas hacia él con una enseñanza muy entusiasta sobre sus usos, material, forma, procedencia, etc., etc., dicho objeto toma caracteres nuevos, lo observa más intensamente, saca mayor fruto de esta observación porque lo dibujará mejor y se hace la clase racional. De esta manera hay una clase animada y viva. (p. 234)

Ahora bien, el autor reconoce la importancia de las nociones geométricas para la vida de “todo hombre” y la presencia de líneas curvas y rectas en los objetos que se dibujan. En ese sentido, propone pasar del *método geométrico* a la geometría como ayudante del dibujo al natural. Así, en lugar de ir de las abstracciones geométricas al dibujo de objetos (que se empleaba posteriormente en talleres manufactureros y en las labores de ingeniería), E.G.J. plantea ir de los objetos, a las formas geométricas: educar el ojo mirando el objeto y generar una observación comprensiva que implicaría un esfuerzo intelectual opuesto al esfuerzo mecánico necesario en el uso de herramientas y la copia de láminas impuestas. Deducir la forma geométrica de los objetos reales, permitiría el conocimiento de las formas científicas con bases instructivas y racionales, en un movimiento que iría de lo fácil

⁶³ En ese sentido, E.G.J. articula la enseñanza del dibujo con las intenciones prescritas en la Ley Uribe, desde la cual se pretendía modernizar la educación en el país en general y en particular en relación con el método, “transformar los estudios teóricos en prácticos, enfatizando lo concreto sobre lo abstracto y lo real sobre lo ideal” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, 47). En esa intención modernizante y con pretensiones de partir del entorno del niño, el dibujo se constituía en una práctica muy importante como forma de conocimiento del mundo; por supuesto, no era el caso del dibujo lineal, sino de uno que partiera de la representación de la naturaleza, en un proceso de enseñanza inductiva por medio de la cual se perfeccionaba la intuición: ya en la década del 20, “el dibujo pasa a ser una materia fundamental por su importancia para la educación práctica y por ser elemento esencial de los sistemas pedagógicos modernos” (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, 142).

a lo difícil, o sea, en el sentido del *desarrollo natural* del niño⁶⁴. Este método suplantó en 1878 al de Ravaissón, que era el oficial en las escuelas francesas.

Además de estas dos escuelas Mendoza Pérez nos relaciona otras que conoció en sus viajes a Europa (1908). La intención del comparatista es ofrecer un repertorio de su conocimiento sobre la enseñanza del dibujo, teniendo cuidado de aclarar que es la Escuela Nacional Bellas Artes “conocedora de las aptitudes artísticas de nuestro pueblo y de los elementos de que se puede disponer – quien debe formular estos programas, preparar los primeros maestros y darles las instrucciones generales” (p. 173). A continuación transcribimos algunos apartados de las *Apuntaciones* de Mendoza:

Sistema Prang: En este,

[...] se atrae la atención del niño sobre las cosas bellas, se estimula su espíritu de iniciativa, se alimenta su inteligencia con lecturas bien escogidas, de manera que la espontaneidad personal de su observación y de su pensamiento desarrollen sus facultades y su sentido estético por ejercicios variados.

Todo el sistema de Prang está basado sobre el dibujo. Los alumnos inventan planos de construcción y decorativos. Se les dan modelos que les permitan madurar sus facultades y desarrollar su espíritu de observación. Los conducen al análisis de la Naturaleza y á la síntesis de sus formas. El dibujo va paralelamente con los trabajos manuales durante todo el curso (p. 174)

⁶⁴ En sus *Elementos* Restrepo Mejía se había adelantado un poco al respecto, cuando afirmó que los hermanos cristianos ya habían comenzado con el abandono de los instrumentos y que “hoy se prefiere hacer copiar objetos sencillos correspondientes a una misma forma geométrica, la cual se deduce en seguida de aquellos, y sólo entonces se enseña el manejo de los instrumentos. Después que el niño a copiado un sobre, un libro, un cojín, el marco de un cuadro y otros objetos semejantes, se le enseña cómo se dibuja un cuadrado” (1911, p. 233)

Los fines formativos de éste sistema, similar al visto en Sluys, son la búsqueda de la individualidad del niño, el cultivo de los sentimientos estéticos, la conducción hacia la expresión de sentimientos y admiración de la belleza y despertar su poder creador.

Sistema de Filadelfia: Este forma parte de una Escuela de Arte Industrial, que anuncia sus cualidades: el conocimiento de la forma y el uso de las herramientas. El curso está compuesto por los siguientes contenidos:

1º., dibujo á mano libre en el tablero, comenzando por las formas más simples, con ambas manos; 2º., ejecución de las mismas formas en greda; 3º., ejecución en madera; 4º., invención de dibujos en superficies planas, en greda y en madera (p. 174)

Al finalizar el curso, los padres sabrán qué inclinaciones naturales tienen sus hijos para escoger la carrera adecuada a ellos.

Sistema Liberty Tadd: Empleo diferente de la mano izquierda y la mano derecha. El procedimiento consiste en que cada alumno traza sus dibujos en el tablero durante cinco minutos, dibujando con ambas manos al tiempo. Pasados dos años los alumnos serán capaces de usarlas en forma diferente una y otra. “Este método tiene, ante todo, fuera de su valor práctico, un valor disciplinario, porque cultiva el juicio, las proporciones, la simetría” (p. 175).

Sistema de Boston: sus bases se transcriben a continuación:

- 1ª. El alumno es conducido á comprender que el dibujo es un medio poderoso de expresar el pensamiento;
- 2ª. Se les debe enseñar á leer inteligentemente todo trabajo sencillo de dibujo;

- 3ª. Un dibujo no debe contener sino el número de vistas, líneas y dimensiones necesarias para hacer comprensible el objeto que ha de ser confeccionado;
- 4ª. Los objetos empleados deben presentar una combinación de principios que deben ser repetidos suficientemente para grabarlos en la memoria
- 5ª. Por regla general, ningún objeto debe contener más de cuatro nuevos puntos de estudio;
- 6ª. Todos los objetos deben ser contruidos de manera exacta; y
- 7ª. El dibujo, en cuanto sea posible, debe representar objetos útiles (p. 174)

Sistema de Quenioux: Para este autor, el dibujo es un medio intuitivo para que el niño exponga lo que imagina y represente lo que vea. El programa es como sigue:

hasta los ocho años se dejará al niño dibujar lo que quiera; se le exigirá solamente que se haga comprender por medio de líneas, aun imperfectamente trazadas, con el lápiz, como se hace entender por medio de la palabra. A los alumnos de ocho á diez años se les pedirá composiciones sobre asuntos de historia infantil, la Caperucita Roja, la Cenicienta, etcétera, ó simplemente composiciones ornamentales, cuyo punto de partida sea un tema geométrico muy sencillo. De diez á doce años, la composición versara sobre asuntos de historia nacional. A los trece años se somete al alumno á la observación atenta de la Naturaleza, proponiéndole paisajes, retratos, animales, plantas, etc. El estudio escolar acabará á los diez y siete años. Posteriormente emprenderá el estudio metódico de la anatomía de la perspectiva y de los estilos. (p. 177)

En resumen, la literatura que se publicó en las revistas oficiales de Antioquia y Colombia, y los manuales existentes en la Biblioteca para enseñar dibujo en el periodo de análisis, definitivamente dejaban por fuera una interesante y variopinta gama de propuestas para la enseñanza del dibujo, de las cuales algunas podrían incluso considerarse de importancia en la actualidad. Es una fortuna, cuando nos hacemos preguntas sobre la historia, contar con este tipo de escritos de hombres curiosos que permitieron que en nuestros días, pudiésemos leer semejante ejercicio de caleidoscopio. De todas formas las tendencias más notables de todas, según Restrepo Mejía, serían la escuela de Guillaume y la de Ravaisson, que según nuestro archivo fueron de poca divulgación en la prensa oficial, pero mencionadas en el *Manual* oficial de las Escuelas Normales. Volvemos a las conclusiones antes anotadas sobre la preponderancia del dibujo lineal por sobre la otra gama de posibilidades que existían y se reconocían en la época.

Ahora, de los métodos y sistemas pasaremos a los procedimientos más mencionados por los autores trabajados en la investigación, en ocasiones para recomendarlo a los maestros y en otros momentos para cuestionarlos duramente:

a. Procedimiento de Dibujo al dictado

El dibujo al dictado consistía en una realización simultánea de los estudiantes, con el fin de ayudar a la formación de su mano: “durante los ejercicios al dictado, la totalidad de la clase trabajará colectivamente, en el mismo asunto y al mismo tiempo [...] para disciplinar a los alumnos se darán cortos ejercicios de dictado. Insístase en dibujar rápidamente: prohíbase el borrar” (Valdés, 1898, p. 65). El dibujo se construía a partir de la unión de puntos numerados entre sí con líneas rectas, siguiendo la orden del docente, para finalmente obtener el contorno de una forma. Actualmente este tipo de ejercicios aparece en los libros de texto de matemáticas para la básica primaria, con el objetivo de introyectar la noción de

secuencia ordenada, ascendente y lineal, al tiempo que se disciplina la mano. Pouillon lo explicaba de la siguiente manera:

En el *dibujo dictado* el ejercicio de aplicación se presenta como la solución de un problema gráfico cuyos diversos elementos son fijados por un asunto o texto, que se dicta a los discípulos como si fuera un problema de aritmética y cuya construcción se deducirá gradualmente de una serie de construcciones parciales que traduzcan las indicaciones del enunciado. Este ejercicio es excelente para familiarizarse con el empleo del vocabulario geométrico y con el valor de los términos precisos adoptados en la lengua del dibujo para representar los signos figurados particulares a esta lengua (1898, p. 199)

La mayoría de autores lo legitiman como procedimiento importante para ejercitar la mano y cultivar las facultades mentales, aunque pocos describen con tanto detalle el procedimiento como Pouillot. La expresión es usada todo el tiempo como algo obvio, como si fuera un asunto ya de sentido común. Los textos redactados para los ejercicios de dibujo al dictado debían ser claros, precisos y evitar la ambigüedad en las instrucciones de los trazados necesarios para la construcción de la forma, ya que los alumnos no tenían un modelo a la vista para reproducirlo. Sluys criticaba este ejercicio porque se reducía a “recorrer y marcar con el lápiz la distancia existente entre un punto y otro, entre éste y un tercero, y así sucesivamente, con la regularidad de una máquina, sin vacilación ni tanteos” (1894, p. 134). Desde el punto de vista antropológico, parece un procedimiento que tiene como fondo la idea de un sujeto que se limita a seguir instrucciones, lo que le valdrá la valoración positiva de su desempeño. Un ejemplo de dictado para construir una forma sencilla, en el *Curso metódico de Canale*, dice:

Construir un cuadrado dando un lado: Sea AB el lado dado; levántese por uno de sus extremos B una perpendicular BC cuya longitud sea

igual a la recta dada: hágase después centro en A y C con un radio AB y descríbanse dos arcos, el punto D en que se cortan unido con A y C determinará la construcción (p. 23)

El procedimiento del dibujo al dictado, que implicaba el seguimiento de instrucciones y el trabajo simultáneo de la clase, nos remite a la imagen de los ritmos febriles, de la ejecución de la máquina, como si fuera una metáfora del futuro previsto para los niños de las escuelas públicas urbanas.

b. Procedimiento de dibujo de invención

Este procedimiento era menos colectivo porque implicaba un esfuerzo personal en el que el alumno diera muestra de su gusto e imaginación. En los autores de textos sobre dibujo lineal, significaba terminar un adorno comenzado, agregar detalles, descubrir un conjunto, es decir, no era de una inventiva muy marcada. Heredera de Pestalozzi, en la escuela del dibujo inventivo que continuó Krusi se buscaba que el dibujo fuera creado por el alumno, pero este procedimiento recibió muchas críticas de sus detractores que opinaban que sólo se podían obtener monstruosidades de los dibujos creados por los niños (Daguet, 1894, p. 452).

En este tipo de propuestas y sus cuestionamientos vemos las aporías de la modernidad mencionadas por Wulf; un sujeto que al tiempo que aparece como expresión individual se transforma en abstracto universal. Si el dibujo de inventiva podía promover la exteriorización de las subjetividades, su regulación aseguraba las ataduras necesarias para la producción en masa propia de la economía capitalista de la época y la sistematización de la formación general.

c. Procedimiento de dibujo de memoria

Para realizar dibujos de memoria, el maestro realizaba el contorno de la forma en el tablero, permitía que los estudiantes lo analizaran un momento, luego borraba y finalmente daba la autorización para reproducirlo, con la intención de que cada uno lo recordara para replicarlo. El curso de inventiva de Krusi consideraba que éste no producía un conocimiento profundo, ni la adquisición de la ciencia positiva. Este tipo de procedimientos apuntaban a la formación del ojo y la memoria visual.

4.2.4. Fines

El primer objeto del *dibujo escolar* que propone E. G. J., sería la formación del ojo y el juicio: “para dar al hombre ese medio de comunicación rápida de la escritura de las formas, hay que darle medios de observar, de juzgar, de percibir las formas, de escribirlas con inteligencia” (p. 232). El segundo objeto, sería la enseñanza de un medio de expresión y comunicación y un lenguaje más basado en la escritura de las formas. Se trata de líneas que *significan*, ante las líneas del dibujo geométrico, apoyadas en trazos convencionales, uniformes y “serviles”.

Estos fines permitirían que este contenido escolar enseñara al niño a *ver con sus ojos, sentir con su corazón y ejecutar sus propios trazos*, en un recorrido que va desde la visión, pasa por la comprensión y termina en la ejecución. La imperfección de los ejercicios resultantes, en oposición a la perfección lograda por los trazos con los utensilios de dibujo lineal, serían la expresión de la personalidad infantil que manifiesta en sus trazos la evolución de la mano en el dibujo a pulso. Se trata de una actividad que bien puede ser combinada con las demás ramas de la enseñanza; es decir, el *dibujo como práctica* que atraviesa la escuela primaria, y no sólo como contenido de una asignatura específica.

4.3. ENSEÑANZA DEL DIBUJO Y ASIGNACIÓN DE LUGARES SOCIALES

A continuación abordamos el archivo bajo la óptica de las intenciones formativas con las cuales el dibujo va abonando a la configuración de ciertos tipos de subjetividades, que para el caso abundan en una intención de *obrerización* de los niños de las escuelas urbanas. Aunque la formación pretendía ser general, ya vimos las dificultades para aludir a una democracia en la educación en nuestro país durante los mandatos de los conservadores, que con la libertad de enseñanza entregaron la responsabilidad de ésta a las familias y ésta dejó de ser obligatoria. Por eso se hace difícil hablar de formación general, pues consideramos que las intenciones formativas estaban claramente delimitadas y dirigidas a ciertas clases sociales y en especial al sexo masculino.

El primer apartado corresponde al dibujo en la escuela como medio de perfeccionar la futura mano de obra que garantizará el progreso de las nacientes industrias. En segundo lugar, mostraremos cómo el dibujo también sirvió en la asignación de roles sociales diferenciados por el sexo.

4.3.1. No es con recargos intelectuales improductivos como se labra la felicidad de la clase obrera

EL ORIGEN DEL MUNDO

[...]

Si Dios no existe, ¿Quién hizo el mundo?

-Tonto –dijo el obrero, cabizbajo, casi en secreto-.

Tonto. Al mundo lo hicimos nosotros, los albañiles.

Eduardo Galeano

Decía Uribe en uno de los discursos del Congreso Pedagógico: “Descártese del *pensum* de estudios algunas asignaturas poco adecuadas a la clase trabajadora, y

reemplácense por algunas horas de trabajo manual”. ¿A cuáles asignaturas se refería el ex ministro con “poco adecuadas”?

Sabemos que en Antioquia, desde finales de siglo XIX, comienza a tomar fuerza la producción de utensilios, tales como algunas de las máquinas empleadas en las labores de agricultura:

En Medellín, por ejemplo, hacia 1915, se fabricaban, además de trilladoras, despulpadoras, clasificadoras, tostadoras y molidoras de café, trapiches para caña desde el pequeño de mano hasta el grande fuerza hidráulica; se fabricaban también ruedas Pelton, pisones para molino y otras clases de maquinaria sencilla (Bejarano, 1989, p. 291).

De la importación y la elaboración manual de los productos, comienza el paso hacia la producción de talleres manufactureros. En 1916 Antioquia cuenta con veinticinco fábricas

dos grandes textileras, dos ferreterías, manufacturas de fósforos, gaseosas y cerveza, chocolate, velas y jabones, más que en Bogotá, la capital y Barranquilla, la ciudad que durante la época se consideraba con mayores avances tecnológicos: incluso fue la primera en implementar el alumbrado eléctrico en el país (Londoño y Londoño, 1989, p.322)

En este panorama se fueron configurando ciertas expectativas sociales y culturales que pretendían alcanzarse a través de la educación, y a las cuales debía sumarse la enseñanza racional del dibujo, en una especie de escolarización de la sensibilidad, en una orientación hacia la civilización. La instrucción de las clases pobres, parecía responder más a un temor de que no salieran de su

“estado de barbarie”, que al deseo de impulsar la alfabetización de toda la población. En informe del director de instrucción pública en 1892, se lee:

La Instrucción debe penetrar, en cuanto sea posible, hasta las últimas capas de la sociedad en toda la extensión del país: de otra manera no se ilustraran sino los hijos de las clases acomodadas, y se aglomerarán en la capital muchos elementos nocivos, que más tarde irán de rechazo producir sus funestos efectos en las diversas localidades de la República. (p. VI)

El buen gusto comienza a ser asociado con la civilización, al punto que la existencia de academias de bellas artes en las ciudades permite medir los niveles de progreso. Se pensaba que la práctica de las bellas artes era moralizadora: “Cuando, careciendo de cultura ó de haberes el hombre del pueblo es incapaz de experimentar los puros goces artísticos, terminada su labor cotidiana, se recrea en juegos frecuentemente groseros y aun inmorales, ó bien busca deleites falaces en el abuso del alcohol y del tabaco” (Sluys, 1894, p. 131). La función del dibujo en la escuela es entonces, por una parte, moralizadora, pero, por otra, productiva. En nuestro país es Diego Mendoza quien lo reitera:

En el campo, lo mismo que en las ciudades, se le da ahora entre nosotros grande importancia. Algunos ven en una enseñanza racional del dibujo a salud de nuestras industrias. Es cierto que la concurrencia extranjera y la introducción de las máquinas hacen cada día más difícil la tarea del obrero. Se le exige una concepción rápida de los nuevos modelos, una comprensión perfecta de los que se le comunican y un trabajo artístico que denote verdadera habilidad en la combinación de formas y colores. El cliente es cada día más exigente. En todo objeto que se propone adquirir, busca, es cierto, la solidez, pero también lo que contribuya á hacerlo agradable á la vista. El artesano debe saber

que la belleza no está solamente en la ornamentación, sino, ante todo, en la adaptación perfecta de la forma á su destino, en la exacta proporción de sus partes, en su armonía con el medio ambiente (1908, p. 171)

Retornando al Congreso Pedagógico, vemos cómo ambas propuestas, la católica y la de E. G. J., se fundamentan fuertemente en una aspiración práctica, coherente con el ideal al que apuntan los hombres de la época. Tanto los comerciantes como los docentes, los gobernantes, los intelectuales, están pensando cómo hacer que la educación aporte al progreso del país desde la formación de las nuevas generaciones, que incluía la disciplina, la capacitación, la organización y la obediencia, útiles para la adaptación a la fábrica y un rápido aprendizaje de la labor asignada (Villegas Gómez, 1990).

Lo curioso es que, a pesar de ser de naturalezas tan disímiles, las posturas sobre enseñanza de dibujo geométrico y de fundamentación de un dibujo que fuese escolar, dicen apoyarse en un fin práctico que tiene que atravesar toda justificación y propuesta educativa. La pregunta entonces es ¿qué es lo práctico? ¿Por qué esa finalidad sirve para justificar propuestas diversas? En el primer caso, parece que lo práctico está relacionado con la utilidad que tendrá el oficio de dibujo geométrico en los talleres que tan necesarios y urgentes son para el desarrollo de las manufacturas. En el otro, sería más bien la capacidad que tendría la práctica de observar, comprender e intentar reproducir los objetos en el desarrollo de la intuición del niño, que independientemente del oficio que practicará en su futuro (porque plantean que debe ser un conocimiento básico, tal como la lectura y la escritura) debe contribuir a su inteligencia con el conocimiento intuitivo (y no abstracto) del mundo. Al parecer, para la pedagogía católica la importancia del dibujo está dada al mirar al niño como futuro trabajador y persona útil a la nación. Por otra parte, para aquellos de acento más progresista, que discuten con los utilitaristas y se oponen con nuevos programas, métodos y

tratados, no sólo es importante el dibujo para el niño en tanto futuro trabajador, sino también en tanto ser estético, contemplativo, ser en desarrollo que está conociendo el mundo y a quien el dibujo enseña esa contemplación, además de la expresión en tanto se concibe como lenguaje. Esta es una discusión antropológica que pone sobre la mesa los destinos de los seres humanos y el dibujo como una disciplina y un oficio a través del cual podemos observar estas concepciones sobre lo que deben ser las generaciones futuras.

Es de anotar además, que la contemplación estética en ese momento era considerada como un lujo propio de las clases pudientes. Aquellos que abogaban por un dibujo que rebasara su utilidad en la formación obrera, celebraban la ruptura de fronteras entre las escuelas populares y la formación del gusto, por la estética misma. Pero es en estos casos precisamente que dibujar era *perder tiempo*, con todas las implicaciones que esto tiene para las lógicas escolares y sociales, según veíamos.

Sluys expone muy bien el asunto para demostrar la importancia del dibujo de los niños y las dificultades que se plantean a su desarrollo en la escuela:

La aplicación de semejante método [antiguo] exigía, por parte de los maestros, mucha severidad y vigilancia, para mantener la atención de los niños é impedirles *perder el tiempo* en dibujar rápidamente y á escondidas, escenas y monigotes de ingenuidad encantadora, considerados por los pedantes como monstruosidades: ¡que á tal extremo conduce el ignorar la naturaleza intelectual y efectiva del niño! (Sluys, 1894, 133).

En Colombia el número de niños escolarizados era muy poco, en parte debido a la eliminación del estado docente, aunque en Antioquia, como vimos, se superaba la media nacional en tasa de alfabetización de ambos sexos. No obstante, durante el

periodo los niveles de escolaridad eran precarios. La valoración del estudio en el departamento fue permitiendo ciertos niveles de movilidad social que se sumaban a los propiciados por las minas dispersas de oro. Así, quienes terminaban estudios en la sección media de una escuela urbana podía aspirar a cargos menores o a ser maestro rural. Quienes llegaban hasta el sexto año y culminaban sus estudios, lograban estar capacitados para trabajar en funciones administrativas, técnicas y comerciales; “en fin, su práctica de dibujo geométrico, que comprendía la ejecución de planos, croquis, diseños de mecánica, le abrían las puertas de numerosas profesiones técnicas en un nivel subalterno” (Helg, 2001, p. 64).

Es decir que el sistema de instrucción pública para las clases pobres, obraba en dos sentidos: al tiempo que la preparación permitía el acceso a formas de trabajo y ganancia transformadas por el paso de una economía agrícola a otra industrial, garantizaba la subalternidad de esta clase, ya que se preparaban con la principal intención de cualificarse para la ser obreros de las industrias en avance. Algunos apartados de las publicaciones oficiales excluyen abiertamente las clases pobres de conocimientos no útiles para la industria o del acceso a las universidades: debían aprender dibujo con utilidad industrial, pero no aspirar a ser ingenieros. En palabras de Pouillot:

La mayor parte de los niños de nuestras escuelas urbanas serán artesanos (carpinteros, ensambladores, fabricantes de vehículos, ebanistas albañiles, canteros, cerrajeros, mecánicos, sastres, costureras, modistas, lenceras, floristas). La enseñanza que reciben debe, pues, prepararlos, por una parte, á *saber leer un dibujo*, para concebir, es decir, para que se los figuren como si los vieran delante, los diversos objetos cuya ejecución se les encomienda más tarde, según un *modelo trazado*; y, por otra parte, a *saber representar por su propio esfuerzo en el papel* los objetos que se imaginen y quieran hacer conocer de los demás (1898, p. 195)

En el informe de Camilo Botero Guerra, Secretario de Instrucción Pública del Departamento de Antioquia (1903), leemos que en octubre de 1902 disminuyeron notablemente los alumnos de la Escuela de Artes y Oficios de Antioquia (lo que produjo su cierre temporal), porque después de la guerra el aumento de la pobreza incidió en que los padres utilizaran todo lo posible a sus hijos en el trabajo. La escasez de obreros en las empresas particulares se suplió con la colocación de niños, que para el inspector resultaban perjudicados en “su educación y perfecto aprendizaje de los mismos” (p. 103). La iniciación en un arte, antes del cierre, no logró convertirlos en operarios idóneos, por lo que el funcionario recomendaba asegurar su permanencia por dos años mínimo. En esa lógica, el inspector recomienda reducir el número de materias de la clase obrera a cuatro: Lectura, Escritura, Aritmética y Religión, en coherencia con el espíritu por mantener firme el concordato y la educación católica. El resto de asignaturas, siguiendo el informe, son “especulativas y no prácticas” (p. 109)... aunque, agrega, podrían también enseñarse Higiene general y Dibujo Lineal, con *aplicaciones industriales*. Es decir, un tipo de dibujo exactamente caracterizado, para las necesidades que el inspector identifica en esta clase social. En uno de sus argumentos, plantea que “pueblos de índole indiscutiblemente práctica”, el inglés y el norteamericano, vencen las abstracciones en la educación de la clase obrera. La enseñanza obligatoria de estos países incluiría Lectura, Escritura, Aritmética, Dibujo para niños, y costura para niñas. Los estudios con *falta de aplicación* serían estériles para el pueblo, y si una nación civilizada lo planteaba, ¿por qué no Colombia, un país pobre? En síntesis, en el informe que presenta el inspector, la Instrucción general es más adecuada a las *clases acomodadas*. Las materias de las clases obreras y pobres deben ser apenas las necesarias para emprender la lucha por la vida y no contener recargos intelectuales improductivos ni materias sin importancia. En un escrito sobre la reforma universitaria, A. J. Uribe se refiere además a la necesidad de encaminar bien los estudios prácticos y no aumentar el número de doctores en las carreras libres.

Y es que según Jorge O. Melo (2004), el proceso de educación de las masas entre 1880 y 1910 contiene un elemento complejo que se relaciona con el “desarrollo de una conciencia muy precisa de la ubicación social propia y ajena” que dan continuidad a las clasificaciones vigentes desde tiempos coloniales, pero redefinidos desde las producciones de la naciente ciudad. En este contexto, el dibujo (cierto tipo de él) se va transformando en una materia fundamental por su importancia para la educación práctica de una nueva clase obrera cualificada.

En Krusi leemos otra particularidad en relación con este punto, pues con su discurso parece asumir el conocimiento de dibujo como un posibilitador de movilidad social:

A parte de su importancia como ramo de la educación, tiene el dibujo un valor práctico para muchas de las profesiones de la vida, como que él es indispensable para obtener un buen éxito en casi todos los estudios de la mecánica. El hombre que puede ilustrar sus ideas con el lápiz, sale de la medianía y se eleva: concibe tan bien como ejecuta, y, naturalmente, pasa a ocupar el puesto de jefe y director. El carpintero que dibuje con propiedad será el primer obrero del taller y, muchas veces, el arquitecto; y el maquinista que sepa hacer otro tanto, llegará a menudo a ser un inventor afortunado (1881a, 15)

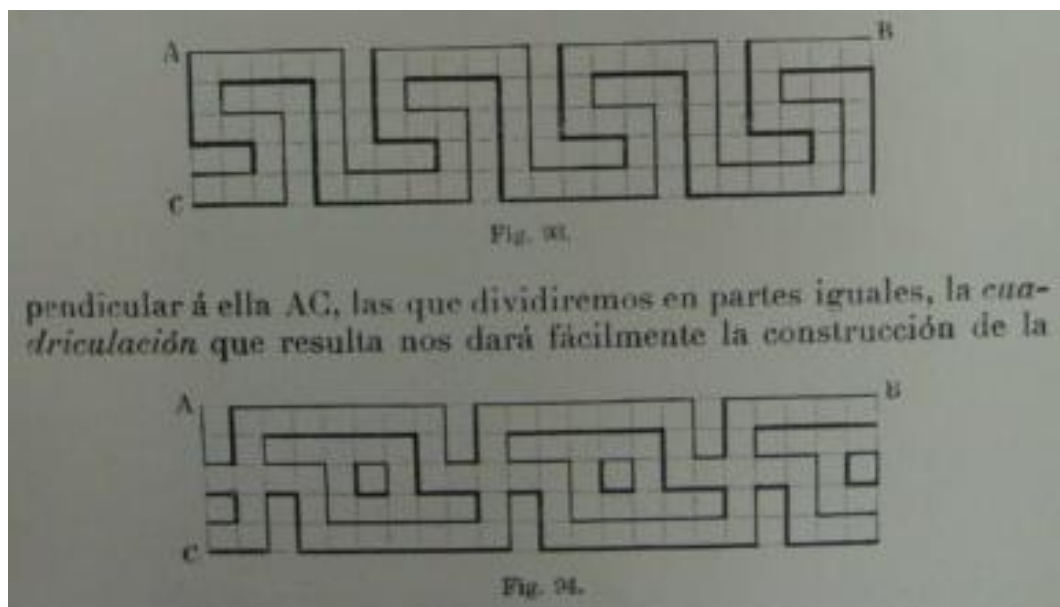


Ilustración 15. Aplicaciones de Canale y su similitud con el diseño de baldosines. (Fotografía de una casa en Medellín tomada de Londoño y Londoño, 1989, p. 382)

En el marco del proceso de industrialización naciente, se justificó la importancia de la enseñanza del dibujo en la escuela común, como actividad y estrategia que aportaba al desarrollo económico de la nación colombiana, tal como lo señala Montoya y Flórez (1906):

Debe enseñarse dibujo lineal, á dibujar plantas, animales, aparatos de física y química, todo del natural [...]. La base de la instrucción de los diferentes obreros de la industria debe ser el dibujo y las ciencias naturales, cuyas múltiples aplicaciones han dado a la industria moderna su prodigioso vuelo (p. 405)

Lo particular de la propuesta de enseñanza del dibujo de E. G. J. en el Congreso Pedagógico con el que se cierra el periodo de este trabajo, es que en lógicas oficiales (una publicación del Ministerio de Instrucción que pretende aplicarse hasta la década del treinta), aparece una justificación relacionada no sólo con sus aplicaciones prácticas, es decir, industriales: también le da relevancia a las utilidades estética y pedagógica. Con el fin de demostrar sus afirmaciones, hace referencia a dos escuelas existentes, perfectamente definidas, de enseñanza del dibujo: “una que parte de la geometría como base, y otra que se inspira en la naturaleza, y toma los modelos de los objetos sin ninguna separación con la línea y sus combinaciones” (p. 231).

El dibujo geométrico de los planes vigentes durante la época tuvo una utilidad meramente industrial, como se dijo anteriormente. Éste tiene a la geometría como base y se planea con un criterio utilitario desde todo punto de vista. Según el E. G. J., la base geométrica adolece de una desarmonía con el desarrollo del niño, además de no aportar a su personalidad, no habilitarlo para representar las formas, no comunicar sus necesidades, aunque era provechosa para los pobres según su preparación para el buen desempeño en las artes e industrias. Ya Alejandro Gómez (1906), Maestro Director de las Escuelas de Medellín, había

señalado que la lectura, la escritura, la religión y las nociones de Dibujo Lineal, son las materias “verdaderamente provechosas para el pueblo y las únicas quizá que en las escuelas alcanzan a estudiar los hijos de los pobres, á quienes la necesidad obliga á retirar pronto” (p. 677).

En ese sentido, se plantea la necesidad de un *Dibujo escolar* que se diferencie del geométrico y el artístico. Éste tendría, además de su finalidad utilitaria, otras dos: la estética, en tanto formación del gusto, y la pedagógica con su aporte al desarrollo armónico del niño. En lugar de tener la geometría como base, se inspiraría en la naturaleza y habilitaría al niño para reproducir formas y, mientras que el dibujo lineal parte de modelos gráficos que al niño le corresponde copiar con el uso de herramientas como la regla, el compás y el tiralíneas, en el dibujo escolar planteado por el autor, no habría lugar para la copia ni para las herramientas.

Las justificaciones más importantes al contemplar la posibilidad de un tipo de dibujo que entrara a caracterizarse y distinguirse por ser *escolar* partían de “ser consecuentes con el espíritu de la enseñanza primaria, con el objeto de la educación elemental, con el carácter esencialmente pedagógico que debe animar a la primera dirección” (E. G. J., 1919, p. 231). En esa medida, en el dibujo geométrico se abandonan los presupuestos según los cuales los niños, en la escuela, no deben prepararse como especialistas sino obtener una preparación general que los habilite para cualquier oficio, desarrollar sus facultades y obtener las bases morales generales para que sean buenos ciudadanos. Según estas críticas, podríamos decir que, para el autor, el dibujo geométrico, más bien, debería dirigirse a los adultos a quienes corresponde más el criterio técnico, que apunta a objetivos muy determinados y que propicia la formación de especialistas en un oficio. Así, este dibujo lineal no partía de consideraciones pedagógicas y no desarrollaba las facultades, tal como aspiraba el espíritu de la enseñanza primaria.

El *dibujo escolar*, por su parte, además de desarrollar la imitación desarrollaría también la imaginación y la personalidad del niño. Es decir, apuntaría al desarrollo de las facultades.

4.3.2. Dibujo y educación de la mujer

Por otra parte, el dibujo no era apropiado para las escuelas de niñas, que eran formadas para las labores del hogar, de acuerdo con varias de las indicaciones del Concordato de 1887 y las expectativas sociales que se le asignaban a las mujeres, entre las que se cuentan su preparación para la vida conyugal, la moral, la compostura, el recato, la modestia y la virtud en el control del cuerpo y las manifestaciones de su sexualidad⁶⁵. Es sabido que la historia de la mujer en occidente, vinculada fuertemente a la tradición católica, permite que a partir de una concepción sobre lo que significa *ser mujer* se formulen una serie de preceptos para los cuales también la escuela debía prepararla⁶⁶. Ya las reglamentaciones sobre Instrucción pública del decreto 429 de 1893, separaban las escuelas por sexos y recomendaban que las de niñas estuviesen dirigidas por señoras de demostrada respetabilidad y comprobada buena conducta (art. 15), prescripción que se reiteró en el decreto 491 de 1904, donde se especificaba que

⁶⁵ “Una y otra vez, las mujeres se equiparan con criaturas celestiales, bien fueran ángeles o estrellas; se las trata de reinas soberanas; se exalta su triunfo sobre los males que las acechan por doquier, y se compara la pureza femenina con la de las flores [...] La virtud más elogiada en estos poemas es la pureza, luego el dulce y delicado trato, el candor, la bondad y la belleza espiritual, angelical, celestial, y la gracia, la cultura y la dignidad” (Londoño, 1995, p. 305).

⁶⁶ En palabras de Catalina Reyes, “[...] una lenta incorporación y transformación de la imagen femenina en la sociedad occidental católica, heredera de una tradición patriarcal, proveniente de la cultura hebrea. La mujer concebida por muchos como Eva, pecaminosa, voluptuosa y asociada con la tentación y la perversión, se reafirma a partir del siglo XIX de manera positiva gracias al ideal de María, la madre virginal de Cristo y la reina de los cielos. La mujer en su imagen angelizada fue entronizada como la reina del hogar y se convirtió en un instrumento importante del discurso religioso católico” (p. 170)

los contenidos escolares debían diferenciarse según se tratara de escuelas de niños o niñas:

Art. 66. En las escuelas alternadas habrá solo cuatro materias de enseñanza para los varones, y serán: Lectura, Escritura, Religión, y Aritmética. Lo mismo para las niñas, y además, costura.

Art. 67. Estas materias serán diarias para los varones, y se hará que cada clase dure tres cuartos de hora. Para las niñas serán alternadas la costura y la Aritmética.

Estas políticas sobre educación de las mujeres no son nuevas para la época. En un estudio de Magnolia Aristizábal (2007), se analizan ampliamente las “señales de discriminación” de las mujeres en diferentes niveles y caracteres de la educación (primaria, secundaria y superior; pública y privada), así como el proceso de feminización del magisterio, en un periodo que va desde 1848 hasta 1868. Una de las principales razones con las cuales comienza a argumentarse la importancia de la educación de las mujeres es precisamente uno de estos destinos: el de ser madre de las nuevas generaciones. Posterior al periodo analizado por Aristizábal, encontramos en el archivo recolectado para el presente estudio las recomendaciones de Botero Guerra, quien en un informe sobre la instrucción pública en Antioquia, recomienda imitar disposiciones inglesas: “se han reducido las enseñanzas obligatorias á Lectura, Escritura, Artimética y Dibujo, para los hombres, y para las niñas, á las mismas materias, excepto la última, que fue reemplazada con costura” (1903, p. 109); lo cual nos da una idea de las orientaciones que se le daban al trazado de líneas, la mensura y la observación propias de la labor de dibujar, para el *bello sexo*. Esta idea efectivamente se concreta en el decreto 491 de 1904, ya que en las escuelas urbanas de niñas se enseñan *obras de mano*⁶⁷, desde la escuela segunda, sección elemental del segundo año, hasta la escuela sexta, sección superior de segundo año.

⁶⁷ Estas incluyen principios de costura, remendado y corte.

Mientras, María Rojas Tejada fue directora del Colegio de María en Yarumal, presentó un programa para la enseñanza de los trabajos manuales a las niñas, que partía de principios froebelianos e incluía:

Costura á mano:

- a) Sacar hilas, bastilla, dobladillo, cordón, punto por encima para unir orilla, pespunte, punto de ojal, presillas, punto de madera en cañamazo, frenar ó recoger, plegar, alforzar, etc.
- b) Rote de prendas sencilla, como servilletas, pañuelos, delantales, camisas etc. Costura de esas prendas, á mano, con aplicación de los puntos enseñados.
- c) Repaso y compostura que comprende: zurcido y remendado en telas de hilo, algodón y lana; refuerzo de ojales, reposición de botones etc.
- d) Bordados en blanco, incluyendo la enseñanza de pasar los dibujos a la tela.
- e) Calados en este orden: calados con la tela recortada, calados de hilos sacados en la tela y calados en tul.
- f) Punto de medias, mallas, encajes, franjas etc.

Modistería:

Corte y costura, á mano y á máquina, de vestidos para niños y señoras
(1991a, p. 825)

En este plan de estudio se esboza el uso que el dibujo tiene en la enseñanza para niñas: sirve como ayudante para pasar los diseños a la tela.

Matilde del Real y Mijares, en su disertación sobre una escuela de niñas, explica cómo todas las asignaturas deben estar diferenciadas en forma tal que se dé una

enseñanza especial a éstas. “El dibujo mismo, a parte de su carácter educador, debe ser también diferente, con tendencias artísticas y aplicación al corte de prendas y á las labores de adorno en la clase de niñas; con tendencias industriales y geométricas en la de niños” (p. 186), idea reforzada en las *Instrucciones* de Pouillot al proponer los trabajos de aplicación. Por ejemplo, las de circunferencia para las escuelas de niños incluían mosaicos y vidrieras; para las de niñas ornamentación de la ropa blanca y del vestido femenino. El amplía y explicita su postura a cerca del dibujo para las niñas con las siguientes palabras:

En las escuelas de niñas solamente se dará desarrollo a la primera parte del programa precedente, y los asuntos que esa parte comprende serán distribuidos para todo el año. En efecto, no se requiere sino una hora de dibujo para esas escuelas. Los asuntos y modelos por estudiar serán tomados, en cuanto fuere posible, de los trabajos de confección y ornamentación del vestido femenino. En fin, será conveniente no perder de vista que *el verdadero trabajo manual de las niñas es de la costura* (1898, p. 271)

La costura y el tejido hacían parte del trabajo doméstico pero también estaban incluidos en la "educación artística" que podían recibir las representantes del *Bello Sexo* en la escuela. De todas las posibilidades (danza, pintura, etc.), se privilegiaba el dibujo sobre otros tipos de arte, teniendo cuidado de no explorar la figura humana, en una clara exclusión con fundamentaciones de tipo moral sobre las posibilidades expresivas o creadoras para el sexo femenino, que garantizarían el cuidado del pudor desde la misma infancia y en la escuela. Las labores de adorno eran consideradas propias de las mujeres, porque la figura humana era un estudio demasiado complicado y que exigía mucho tiempo (según las justificaciones para esta exclusión). Entre estas labores se clasifican las de aguja y bordado, gracias a que no tenían problemas para su ejecución. Hackerman, citada por Bermúdez, opinaba que "el bordado se da la mano en el dibujo, o más bien es

una de sus ramas. El bordado al tambor, a la mostacilla, al pasado, al gusanillo, y al sobrepuesto pueden imitar perfectamente las flores, el paisaje, y muchos otros modelos" (1994, s.d.)

Una gráfica retomada de Villegas (1990, p. 256) sobre la distribución de trabajadores en Medellín según el oficio, nos muestra las manifestaciones concretas de las distinciones de sexo que se ejercían en la instrucción y los empleos:

HOMBRES	TOTAL	MUJERES	TOTAL
Albañiles	374	Aplanchadoras	221
Alfareros	21	Bordadoras	5
Armeros	2	Cigarreras	79
Barnizadores	5	Cocineras	60
Carniceros	56	Costureras	191
Carpinteros	416	Enflecadoras	4
Carreteros	21	Esterilladoras	6
Cerrajeros	26	Lavanderas	134
Cocheros	14	Modistas	87
Ebanistas	10	Panaderas	14
Empapeladores	4	TOTAL	604
Encuadernadores	5		
Enfardeladores	11		
Fundidores	32		
Herreros	69		
Hojalateros	16		
Impresores	13		
Jornaleros	74		
Mecánicos	3		
Peluqueros	50		
Pendulistas	7		
Pintores	21		
Plateros	28		
Pulperías	178		

Relojeros	12
Sastres	173
Sirvientes	166
Sombrereros	6
Talabarteros	58
Talladores	16
Tapizadores	6
Tipógrafos	35
Zapateros	212
TOTAL	2.140

Es posible afirmar además que la división entre bellas artes y artes aplicadas contribuyó al alejamiento entre género femenino y la producción artística profesional en tanto el artista genial se hace hombre público y este estatus es prohibido para las mujeres. Otras razones implicaban las prácticas concretas, como el hecho de requerir estudios de anatomía a los que las mujeres no podían acceder⁶⁸. Por el contrario, las labores de bordado no significaban riesgos para la moral y se inscribían además en actividades de espacios interiores, como el hogar y el convento. Para algunas, las labores de costura y bordados significaron una manera recatada de hacerse a unos ingresos, sobre todo si se trataba de mujeres de clases pobres, mediante las cuales podían acceder a algunas ganancias cuando sus bordados traspasaban los muros de sus casas y trascendían la obligación de hacer del hogar un lugar armonioso y bien decorado. Tanta medida era posible para ciertas clases, pero había grupos de mujeres que debían buscar con urgencia formas de sobrevivir y someterse a las duras condiciones laborales que se les imponían, cuando eran solteras. La costura servía a las mujeres

⁶⁸ Según Vásquez, “señoras y señoritas, en razón de cuidar su virtud, nunca fueron consideradas como verdaderas artistas – se decía que ejecutaban estos trabajos como ejercicios académicos y para mostrar sus virtudes y talentos”, refiriéndose a las exposiciones organizadas por la Escuela Nacional de Bellas Artes en 1886 (2008, p. 51)

casadas para contribuir en los ingresos familiares sin afectar los valores morales asignados al sexo femenino.

Aunque la formación como maestras abría las posibilidades de independencia económica y era una tercera opción fuerte junto al matrimonio y el convento, la educación de las mujeres en las normales también estaba atravesada por estos presupuestos sobre lo que debía aprender el *bello sexo*. Vimos cómo en el decreto 491 de 1904 el dibujo para las escuelas normales de varones comprendía *dibujo, formas geométricas y trabajo manual*, mientras que en las normales de mujeres incluía *dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y corte*.

Si en el apartado anterior decíamos que el dibujo contribuyó a la *obrerización* de los niños de las escuelas urbanas, tras la lectura de las fuentes podemos también afirmar que estuvo implicado en la asignación de un lugar social que como vimos, se fue delimitando para el sexo femenino. El conocimiento de ciertos tipos de dibujo restringe o abre opciones en el campo laboral que en el caso de las mujeres contenía la marca de los oficios del interior de la casa, entre los que se contaba la costura y las labores de adorno.

Rios Mesa realizó un estudio más específico sobre la presencia de las mujeres en el arte antioqueño durante la primera mitad del siglo XX (2007), en el que constata que “la formación artística recibida en los colegios masculinos fue distinta a la de la mujer, por cuanto, mientras a ellos se les daba una formación más técnica para la aplicación del dibujo, a ellas se les redujo a una materia accesoria sin técnicas ni contenidos amplios que las conectara con el arte y la cultura” (p. 39). En el informe demuestra cómo estas divisiones de sexo continuaron hasta mediados de Siglo XX.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del trabajo de investigación nos permiten aproximarnos a una historia del dibujo escolar, que identificamos como articulación entre el saber artístico y el dibujo utilitarista con la mirada sobre la infancia como una de las problemáticas que se va individualizando y haciendo visible en el contexto de la pedagogía. A su vez, el dibujo escolar resulta un antecedente clave para hablar posteriormente de dibujo infantil (dibujo que rebasa los objetivos de este trabajo).

El escrito se organizó en forma tal que al inicio muestra los referentes teóricos y metodológicos con los que se fundamentó el análisis de los discursos sobre la enseñanza del dibujo en la escuela: la historia de los saberes escolares y la mirada antropológico – pedagógica.

Desde estas perspectivas, en el segundo capítulo logramos demostrar cómo estos discursos no tuvieron una dirección unívoca en Antioquia en el periodo comprendido entre 1892 y 1917. Si bien se determinó que las intenciones y el lenguaje oficiales apuntaban a la enseñanza del un dibujo lineal apto para la formación de obreros que aportaran al progreso de la nación, se distinguieron propuestas que privilegiaban la formación de las facultades y la valoración de un dibujo más propio de las edades infantiles que permitiera el conocimiento sobre el mundo, más que el desarrollo de la destreza de la mano. Desde el punto de vista de la historia de los saberes escolares y del currículo, podríamos ya afirmar que los currículos para la enseñanza del dibujo en la escuela oscilaban entre posturas de control, más ligadas con el discurso oficial y currículos más democráticos, próximos al arte y la pedagogía.

En el tercer capítulo, mostramos los cursos, manuales y métodos que probablemente se usaron para la enseñanza del dibujo en diferentes niveles de instrucción, que nos ayudaron a comprender las bifurcaciones y reinversiones que

sufrió el dibujo académico antes de llegar a constituirse en un dibujo escolar independiente, pedagogizado y escolarizado. Finalmente, retomamos las fuentes para preguntarnos por las concepciones antropológicas que subyacían a estos discursos, pero además por los métodos, las reglamentaciones y los programas de contenidos a los que tuvimos acceso, en coherencia con las intenciones formativas identificadas en el periodo analizado.

Es así como podemos afirmar que no existió un tipo de *dibujo escolar* que se considerara dado, sino que se trató de una actividad que se iba fundamentando y construyendo a partir de los cruces entre pedagogía, saberes artísticos y concepciones utilitaristas con los intereses nacionales. Esto justifica también el fenómeno que anotábamos sobre las diferentes tendencias, tipos de dibujo e intenciones formativas. En estos discursos, el dibujo establece relaciones con asuntos que van más allá del campo artístico, y aparecen distinciones entre tipos de dibujo que se articulan a las luchas entre trabajo manual y trabajo intelectual, que a su vez recuerdan el par de oposición que se va configurando en los umbrales del renacimiento: la distinción *Bellas artes* – *artes aplicadas*. Mientras el primero es un trabajo asociado a la erudición y al dibujo artístico, del cual retoman los pedagogos cuyas propuestas se van emparentando con los postulados de la pedagogía activa y abren reflexiones sobre una estética especial en la infancia, en el segundo se enfatiza el fin práctico, el dibujo lineal que sirve como auxiliar del taller y es, según el archivo revisado, el lugar desde el cual asume el dibujo la pedagogía pestalozziana y sus derivados. En síntesis, el dibujo en la escuela se distancia del dibujo que ha sido considerado como dibujo artístico; se *bifurca*, diría Bordes (2008), o se *reinventa*, según Efland (2002). Según Viñao, podríamos hablar de la configuración del dibujo como *saber o disciplina escolar* (2006).

En esos procesos de fundamentación y definición del valor, los fines, los métodos adecuados y los programas mejor contruidos para la enseñanza del dibujo, podemos decir que éste va pasando de ser una actividad a ir configurándose e

inventándose como saber escolar, es decir a formar parte del caudal de conocimientos considerados mínimos para los ciudadanos durante el paso de una economía rural a otra industrial. Esto nos permite afirmar que es diferente hablar de las disciplinas propias de la profesionalización y de los saberes escolares. Alejandro Álvarez dice contundentemente, en relación con la especificidad de los saberes escolares, que la escuela no sólo refleja “la realidad”, también la construye (2008).

Consideramos que en trabajos como el presente, se abre la posibilidad de pensar a los autores de tendencias *estetizantes* (quienes valoraban más la formación estética e imaginativa de los niños, que su destreza manual para el trabajo), como abanderadores de un proceso de intento escolarización de la sensibilidad infantil, en coherencia con sus intenciones de *enseñar a contemplar, cultivar el buen gusto*, etc. enfatizando en la sensibilidad obrera y campesina (que no tenía ese *buen gusto* ni contemplaban la naturaleza, según los autores). Esto apuntaría en la dirección de Pineau (2001), cuando en su historia de la escuela occidental moderna afirma que la cultura y la educación que se fabrican en ella, se van erigiendo como cultura hegemónica. El dibujo escolar, en sus diversas formaciones, se presenta como herramienta civilizadora, orientador de progreso o, en otros casos, como acceso a la *cultura*.

Al final del periodo de análisis, con la aparición de posturas como la de E. G. J. formando parte de publicaciones oficiales que posteriormente guiarán las reglamentaciones educativas (Memorias del Congreso Pedagógico Nacional), se muestra cómo es el reconocimiento de una edad diferenciada (la infancia), lo que permite al autor hablar de un dibujo especial para esta etapa de la vida, que no se basa únicamente en saberes especializados sino que, en ese cruce con la pedagogía, se distingue como un contenido apropiado para la formación general,

el desarrollo de las facultades y la moralidad⁶⁹. El dibujo *pedagógicamente considerado*, tendría en cuenta las tendencias imitativas, imaginativas y expresivas de los niños, en el camino hacia la consolidación de su personalidad definitiva y en oposición al dibujo geométrico que se ocuparía de una educación mecánica y para fines de su formación profesional: el niño como proyecto futuro. Ya desde 1894, en la traducción de Sluys se leía que el desconocimiento de la naturaleza intelectual y afectiva del niño provocaba valorar como monstruosidad sus dibujos de “ingenuidad encantadora” (1894, p. 133). Además, al afirmar que el dibujo escolar tendría una utilidad industrial, pedagógica y estética y no sólo valor manual e industrial, el *dibujo escolar* o *elemental*, tendría un valor intelectual en tanto mediaría la adquisición de conocimientos sobre la naturaleza.

Finalmente, consideramos que el dibujo en la escuela, tal como otros saberes, disciplinas, asignaturas y/o prácticas escolares, contribuye a procesos de asignación de roles sociales, tales como el desempeño laboral en la adultez y los roles de sexo que se producen históricamente en las culturas y los territorios. En Antioquia particularmente, el dibujo se vinculó a la producción de obreros capaces para enfrentar los procesos de industrialización y urbanización, por una parte y la articulación de los destinos que la iglesia y la sociedad designaban a las mujeres, por otra.

Quedaría pendiente por ahora asumir una historia del dibujo en la escuela, no en tanto asignatura del plan de estudios, sino entendida como práctica que cruza

⁶⁹ Desde un punto de vista histórico, social y cultural, la “producción” de la infancia en occidente, es un acontecimiento que permitió la crisis de ciertas prácticas y el surgimiento de nuevos discursos que, por una parte, “la” capturan, intentan controlarla y “atarla” en una serie de desarrollos decadentes (Ariès) y de otro lado condicionan las conductas que ahora deben ser de cuidado, protección y no sólo vigilancia, visto desde un punto de vista de historias del progreso (De Mause) . Cfr. Runge Peña (2007). Este acontecimiento se encuentra en íntima articulación con las reglamentaciones y expansión de la escuela en tanto institución masiva de la enseñanza: “a partir del nacimiento de la escuela moderna en Europa, hacia los siglos XV y XVI, la práctica pedagógica se generaliza como el dispositivo cultural que, para las sociedades occidentales y *occidentalizadas*, condensa el saber sobre *la infancia* como objeto de conocimiento, como categoría conceptual, y como forma de experiencia subjetiva” (Saldarriaga y Sáenz, 2007, 391)

varias de las actividades de los estudiantes y de las acciones emprendidas por los maestros y maestras en la cotidianidad de su enseñanza. Sumado a lo anterior, analizar las continuidades y discontinuidades con otros periodos de la historia de la pedagogía y de los saberes escolares en Colombia, teniendo en cuenta que posterior al periodo de análisis (1892 – 1917) va calando otro discurso sobre el dibujo, en las publicaciones oficiales y otros tipos de registro, que irían produciendo escritos más vinculados con los desarrollos de la escuela activa, las misiones pedagógicas alemanas y las discusiones sobre la necesidad de regenerar al pueblo colombiano. Este análisis contribuiría además a fortalecer y enriquecer la historia de este saber escolar, ahora desde el punto de vista de la formación de los docentes y no únicamente desde las publicaciones oficiales y los manuales.

Por último, sería recomendable articular las investigaciones históricas a la formación de docentes, para aportar en la comprensión del saber que funda su oficio. La pedagogía no debe empobrecerse al asumirse como un repertorio de procedimientos de enseñanza, sino que debe consolidar el conocimiento de lo que se hace, y la discursividad sobre lo que se sabe hacer, mediante la reflexión sobre los métodos, los fines, los contenidos, los espacios, los tiempos, y las asignaciones estatales al arte en la escuela en diferentes épocas. Es una de las intenciones de este análisis contribuir a un proceso de diferenciación del arte de los artistas y el arte para la escuela; distinción que debería tener incidencia en los programas de formación de docentes. Ya desde 1894 escribía Sluys:

En varios países han sido dotadas las escuelas normales de espléndidos salones de dibujo con ajuares de gran valor. Consideramos inútiles y aun perjudiciales esas erogaciones; inútiles, porque el local ordinario de clase puede servir sin dificultad de salón de dibujo; perjudiciales, porque los alumnos normalistas, habituados a trabajar en un local especialmente acondicionado para el dibujo, dan en pensar que

este ramo no puede enseñarse convenientemente en los salones de clase ordinarios y, por consiguiente, experimentan dificultades para organizar esa enseñanza en las condiciones materiales modestas en que se encuentran las escuelas urbanas y rurales desprovistas de locales y ajuares especiales (p. 148)

Seguiría una pregunta: ¿qué tanto se ha modificado desde entonces la distancia entre las condiciones de formación de los enseñantes de artes y las escuelas en las que se ejercerá esta labor? ¿Cómo hemos aportado desde el conocimiento de nuestra área de enseñanza a transformar las condiciones de las instituciones formadoras de docentes en artes? Al respecto sería pertinente un análisis histórico de las condiciones específicas de formación, nombramientos, reconocimiento social, institucionalidad y control estatal de los docentes en artes.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTE PRIMARIA

Acevedo Bernal, R. (1896). Francisco Antonio Cano. *El Repertorio*, (01), 50 - 57

_____ (1897). Carta enviada a Francisco A. Cano. *El Repertorio*, (10, 11, 12), 362 – 366

_____ (1903). Informe del director de la Escuela Nacional de Bellas Artes. *Revista de la Instrucción pública de Colombia*, XIII (75), s.d.

Ayer y Hoy (1897). *Revista de la Instrucción pública de Colombia* VII (37), 38 – 43

Betancur, P. P. (1911). Informe presentado al Liceo pedagógico de Yarumal el 7 de agosto de 1911. *Revista de Instrucción pública antioqueña*. IV (40). 905 – 912.

Botero Guerra, C. (1903). Informe del Secretario de Instrucción Pública de Antioquia al Señor gobernador del Departamento. *Revista de la Instrucción pública de Colombia*, XIII (74), S.d.

Canale, F. (1879). *Curso metódico de dibujo lineal*. Buenos Aires: Ángel Estrada

_____ (1884). Discurso de D. Francisco Canale en nombre de la Comisión Escolar de la Segunda Enseñanza. *El monitor de la Educación Común*, 4 (66), 162 – 163. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019008&num_img=162

_____; Huergo, L.; Calderón, E.; Sarchy, J. (1887). Informe de la comisión revisora de textos de aritmética y nociones de matemáticas. *El Monitor de la Educación Común*, (s.d.), 166 – 172. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019017&num_img=166

_____ (1893). Vocal del Consejo Nacional de Educación. *El monitor de la Educación Común*, (s.d.), 344. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90019031&num_img=344

Daguet, A. (1894). Manual de pedagogía. El dibujo. En *Revista de la Instrucción pública de Colombia*. II (24). 451 – 453.

Del Real y Mijares, M. (1907). Escuela de niñas. Segunda parte. La instrucción en la escuela de niñas. En: *Revista de la Instrucción pública de Colombia*. Tomo XXI. Bogotá, febrero. Núm. 2. Pág. 185 – 192

E.G.J. (1919). Plan de Estudios para las Escuelas Urbanas. V- Dibujo. En: Uribe, Antonio José. (Dir.). *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos* (193 – 253). Bogotá: Imprenta Nacional.

Mendoza Pérez, D. (1908). *Apuntaciones sobre instrucción pública*. España: Sempere

Mesa, Alejandro (1906). Informe. Del Maestro Director de las Escuelas de Medellín, referente al resultado de los exámenes verificados en el mes de Noviembre del año próximo pasado. IPA. Año 2, N°18, jul. Pág. 677

González Camargo, F. (S.F.). *Niñas en clase de dibujo*. Recuperado de <http://www.lablaa.org/blaavirtual/coleccionarte/artplas/gofidol13.htm>

Krusi, H. (1881a). *Manual para los maestros. Curso de inventiva serie analítica*. Francia: Librería de Garnier

_____ (1881 b). *Manual de dibujo de perspectiva*. Francia: Librería de Garnier

Llona, S. J. (1916). Observaciones sobre algunas obras de pedagogía muy en boga. *Revista de instrucción pública antioqueña*, VI (68 y 69), 932 – 937.

Mendoza P., D. (1908). *Apuntaciones sobre instrucción pública*. España: Sempere

Mesa, A. (1906). Informe. Del Maestro Director de las Escuelas de Medellín, referente al resultado de los exámenes verificados en el mes de Noviembre del año próximo pasado. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Año 2, N°18, jul. Pág. 677

Ministerio de Instrucción Pública (1870). Ley orgánica de Instrucción Pública

_____ (1892). Ley Orgánica de Instrucción Pública

_____ (1892). Decreto orgánico 0349

_____ (1893). Decreto 858 de 28 de abril

Montoya y Flórez, J. B. (1906). “Algo sobre sociotecnia. Conferencia dictada el 25 de marzo de 1906 en los Salones de Lectura de la Sociedad de San Vicente de Paúl”. En: *Instrucción Pública Antioqueña*. Año 1, mayo. N°11-12. p. 399-407

Pastor (1919). El pensum de las escuelas primarias. En Uribe, A. J. (Dir.), *El primer congreso pedagógico nacional de Colombia* (153 – 192). Bogotá: Imprenta nacional

Pestalozzi, J. E. (1801 – 2003). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. (Fines y métodos de la educación del pueblo). Cartas dirigidas a Gésnerr*. Séptima edición. Versión española de SEPÚLVEDA, J. T. México: Porrúa

Pouillot, M. (1898a). Instrucciones para la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 9 (50), 193 – 201.

_____. (1898b). Instrucciones para la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 9 (51), 266 – 274

_____. (1898c). Instrucciones para la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 9 (52), 312 – 332

_____. (1898d). Instrucciones para la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 9 (53), 422 – 436

Restrepo Mejía, L. y M. (1911). *Elementos de pedagogía. Obra adoptada como texto para las escuelas normales de Colombia y recomendada para la enseñanza de la materia en el Ecuador por el Consejo General de Instrucción Pública*. Cuarta edición. Bogotá: Imprenta Moderna

Rojas Tejada, M. (1911a). Colegio de María, en Yarumal. Programa de trabajos manuales para niñas. Ejercicios froebelianos. *Instrucción pública antioqueña*. IV (37 y 38), 825 – 826

_____. (1911b). Conferencia leída en la sesión solemne que el Liceo Pedagógico de Yarumal celebró el día 20 de julio de 1910. *Instrucción Pública Antioqueña*, IV (40), 913 – 921

Sarmiento, D. F. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Imprenta de Julio Belin i compañía.

Sluys, M. (1894). El arte en la escuela primaria. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, II (20), 129 – 149

Smith, L. R. S. (1854). *A manual of topographical drawing*. Estados Unidos: John Wiley

Trujillo, J. I. (1892). *Informe del Ministro de Instrucción pública al Consejo de 1892*. Bogotá: Dirección General de Instrucción pública

Urdaneta, A. (1870). Apertura del curso de dibujo natural. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, 3 (18), 409 – 411

Uribe, A. J. (1903). “La reforma universitaria”. En: *Revista de la Instrucción pública de Colombia*. Tomo XIII. Bogotá, julio. N° 79. Pág. 557 – 588

_____. (1919). *El Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. Su historia y sus principales trabajos*. Bogotá: Imprenta Nacional

Valdés Rodríguez, M. (1898). Manual de enseñanza y educación para uso de los maestros de las escuelas elementales, á cargo de la Junta de educación de la ciudad de New York. Dibujo. *Revista de la instrucción pública de Colombia* VIII (43), 60 – 67

Zerda, L. (1893). Reglamento para las Escuelas Primarias. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 1 (7), 3 – 46

_____ (1893). Reglamento para las Escuelas Normales. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 1 (8), 97 – 132

_____ (1893). Reglamentaciones para el Instituto Nacional de Artesanos. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 1 (5)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Gallego, A. (2008). De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. *Memorias del XIV congreso colombiano de historia*, Tunja, 12 al 16 de agosto.

Amicis, E. D. (1889). *Impresiones de América. Acuarelas y dibujos*. España: Popular

Arango Restrepo, S. y Gutiérrez Gómez, A. (2002). *Estética de la modernidad y artes plásticas en Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia

Aristizábal, M (2005). La Iglesia y la familia: espacios significativos de educación de las mujeres en el siglo XIX. *Convergencia*. 12 (37), 169 - 216

_____ (2007). *Madre y esposa: silencio y virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848 – 1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Bejarano, J. A. (1989). Las técnicas agropecuarias en el siglo XX. En Tirado Mejía, A. (dir.), *Nueva Historia de Colombia* (285 – 312). Bogotá: Planeta

Bermúdez, S. (1994, Enero – junio). Tijeras, aguja y dedal. Elementos indispensables en la vida del bello sexo en el hogar en el siglo XIX. *Historia crítica*, (09). Recuperado de <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/155/1.php>

Bermúdez Avellán, J. (2005). *Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836 – 1936)*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Pedagogía. Murcia: Universidad de Murcia

Bordes, J. (2008). Los manuales del manual. Bifurcaciones del dibujo. En Gómez Molina, J. J.; Cabezas, L.; Bordes, J., *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX* (500 – 650). Madrid: Cátedra.

Bollnow, O. (2005). Principios metódicos de la antropología pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (42), 75 – 80

Bury, J. B. (1971). *La idea del progreso*. España: Alianza editorial

Cabezas, L. (1995). A historia do ensino do debuxo e a formación do gusto estético. *Revista Galega do Esino*, (06), 75 – 96

_____ (2002). Las máquinas de dibujar. Entre el mito de la visión objetiva y la ciencia de la representación. En Molina, J. J. (coord.), *Máquinas y herramientas de dibujo* (83 – 347). Madrid: Cátedra

Caruso, M. (2005). *Biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869 – 1919)*. Buenos Aires: Prometeo.

Castro – Gómez, S. (2009). *Tejidos oníricos. Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910 – 1930)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Collados Cardona, E. (2008). El concepto de dibujo y su práctica en los libros de texto de educación primaria publicados en España en el periodo comprendido entre 1915 – 1990. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, (27), 323 – 346.

_____ (2010, mayo – agosto). La enseñanza del dibujo a través de los libros de texto de educación obligatoria publicados en España (1915 – 1990): estudio bibliométrico de contenidos. *Revista de Educación* (352), 517 – 544

Cubillos Bernal, J. S. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Cali: Universidad del Valle

Chalmers, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales de la enseñanza de las artes visuales*. España: Paidós

Enfert, R. (2005). L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750 – 1850). *Histoire de l'éducation*, (105). Recuperado de <http://histoire-education.revues.org/index1089.html>

Enfert, R. y Lagoutte, D. (2006). Un art pour tous. Le dessin à l'école de 1800 à nos jours. *Histoire de l'éducation*, (109). Recuperado de <http://histoire-education.revues.org/index1209.html>

Escolano Benito, A. (2003). Escenografías escolares: espacios y actores. En Calvo de León, R.; Celada Perangones, P.; Briongos Peñalba, H.; Fernández Malanda, D.; Arroyo Alonso, L.; Escolano Benito, A.; Jiménez Eguízabal, I.; Esteban Ruiz, F. (coord.), *Etnohistoria de la escuela* (pp. 365 – 375). Burgos: Universidad de Burgos.

Fandiño, F. (2001). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. En: *Educación y educadores*. Vol. 4 (109 – 116)

Fernández Poza, M. (2007). “El debate educativo de finales del ochocientos y el congreso pedagógico hispano-portugués-americano”. En: *Cuadernos de historia contemporánea*. Madrid, Universidad Complutense. Vol. Extraordinario, p. 81-92

Gómez, A. L. (2002). “Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas” En: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. Enero-Diciembre. Nº 7, p. 221-246.

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918 – 1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro

Jaramillo Vélez, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada*. Bogotá: Argumentos

Lahalle, A. (2005). Enfert (Renaud d'). L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850). *Histoire de l'éducation*, (105). Recuperado de: <http://histoire-education.revues.org/index1089.html>

Londoño Vélez, S. (1995). *Historia de la pintura y el grabado en Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia

Londoño, S. y Londoño, P. (1989). Vida diaria en las ciudades colombianas. En Tirado Mejía, A. (dir.), *Nueva Historia de Colombia* (313 - 399). Bogotá: Planeta

Londoño, P. (1995). Ideal femenino del siglo XIX en Colombia. En Velásquez Toro, M. (dir.), *Las mujeres en la historia de Colombia* (302 – 329). Bogotá: Consejería presidencial para la Política Social

López Díaz, O. (1992). *Escuela de Artes y oficios de Antioquia 1870-1916*. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Historiadora. Universidad Nacional de Colombia, Medellín

Lonwenfeld, V. y Brittain, W. L. (1977). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

Martínez Carreño, A. (1994, Enero – junio). Oficios femeninos. *Historia crítica*, (09). Recuperado de <http://historiacritica.uniandes.edu.co/view.php/155/1.php>

Melo, J. O. (2004). Medellín 1880 – 1930: los tres hilos de la modernización. *Blaa digital*. Recuperado de: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/sociologia/moderniz/indice.htm>

_____ (1990). Algunas consideraciones globales sobre modernidad y “modernización” en el caso colombiano. *Colombia es un tema*. Recuperado de: <http://www.jorgeorlandomelo.com/modernidad.htm>

Molina, J. J. (2006). El concepto de dibujo. En Molina, J. J. (coord.), *Las lecciones de dibujo* (17 – 168). Madrid: Cátedra

_____ (2002). Máquinas de dibujar: territorios y escenarios del dibujo. En Molina, J. J. (coord.), *Máquinas y herramientas de dibujo* (15 – 82). Madrid: Cátedra

Noguera, C. (2003). *Medicina y política. Discurso médico y prácticas higiénicas durante la primera mitad del siglo XX en Colombia*. Medellín: Fondo editorial Universidad Eafit

Pécault, D. (1990). Modernidad, modernización y cultura. En: *Gaceta Colcultura*. N° 8. Pág. 15 - 19

Peña Soto, M. A. (2009). *Maestros y educación: conflictos e intereses del distrito de Medellín en el estado soberano de Antioquia 1864 – 1873*. Tesis para optar al título de Historiador. Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia. Medellín.

Pérez Builes, C. (2004). *Francisco Antonio Cano y sus discípulos. Hacia la consolidación de un arte nacional en el siglo XX*. Medellín: La Carreta

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M., *La escuela como máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (27 – 52) Buenos Aires: Paidós.

Pini, I. (2000). *En busca de lo propio. Inicios de la modernidad en el arte de Cuba, México, Uruguay y Colombia, 1920 – 1930*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Popkewitz, T. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: El poder saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata

Poveda Ramos, G. (1988). *Historia económica de Antioquia*. Medellín: Biblioteca de Autores Antioqueños

Puiggrós, A. (2006) *¿Qué paso en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna

Read, H. (1964). *Educación por el arte*. Buenos Aires: Paidós

Rey – Márquez, J. R. (2007). *El Dibujo en Colombia 1970-1986*. Medellín: La Carreta.

Reyes Cárdenas, C. (1996). *Aspectos de la vida social y cotidiana de Medellín. 1890 – 1930*. Colombia: Colcultura

Rifà, M. (1998). Elementos de fundamentación para una investigación histórica del currículum de educación artística desde una perspectiva crítica. En: *La Vasija*. N°2, abril-junio. Pág. 83-90

Rios Mesa, M. C. (2007). *Presencia femenina en las artes plásticas en Antioquia en la primera mitad del siglo XX*. Trabajo de investigación para optar al título de Maestría en Historia del Arte. Facultad de Artes, Universidad de Antioquia

Runge Peña, A. K. (2007). “Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final” de su educación”. Ponencia presentada en el Seminario *Representaciones Sociales, Políticas y Exclusión*, Medellín, octubre 19-20 de 2007

_____. (2005). La orientación fenomenológica del pensamiento de Otto Friedrich Bollnow y de Martinus Jan Langeveld, dos de los fundadores de la antropología pedagógica alemana. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII (42), 45 – 66

_____, Piñeres, J. e Hincapié, A. (2007). Una *mirada pedagógica* a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis sensualium pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, XIX (47), 71 – 90.

Sáenz, J.; Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Vol. 2. Medellín: Universidad de Antioquia

Safford, F. (1989). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Saldarriaga, Ó. y Sáenz, J. (2007). “La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX”. En: *Historia de la Infancia en América Latina*. Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (coord.). Colombia: Universidad Externado de Colombia. Pág. 389 – 415

Silva, R. (1989). Le educación en Colombia. En Tirado Mejía, A. (dir.), *Nueva historia de Colombia* (61 – 86). Bogotá: Planeta

Silva, R. (2007). *A la sombra de Clío: diez ensayos sobre historia e historiografía*. Medellín: La Carreta

Souza y Oliveira Souza Junior, Marcílio y de Oliveira Galvao, Ana María (2005). *História das disciplinas escolares e história de la educacao: algumas reflexoes*. En: *Educacao e Pesquisa*. Sao Paulo. Vol. 31, N°3, pág. 391-408

Vásquez Rodríguez, W. (2006). “Apuntes sobre el proyecto estatal de enseñanza de las artes y los oficios en Colombia en el siglo XIX”. En: *Acto. Revista de diseño industrial*. Escuela de Diseño Industrial, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia. N°6, Nov. Pág. 40 – 45

_____ (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1886 – 1899*. Tesis para optar al título de Maestría en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y la Ciudad. Facultad de Artes. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Vicén Ferrando, M. J. (1999) *Mariano Cerdera y Poto. Orígenes y desarrollo de su pensamiento pedagógico*. Huesca: Institución de Estados Aragoneses.

Vigostky, L. (2005). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Coyoacán

Villegas Gómez, H. D. (1990). *La formación social del proletariado antioqueño. 1880 – 1930*. Medellín: Concejo de Medellín

Villegas Vergara, I. (2008). *La enseñanza del dibujo artístico en Chile: 1797 – 1858*. Universidad politécnica de Valencia, Departamento de Dibujo, Facultad de Bellas Artes de San Carlos

Viñao Frago, A. (1994). "Tiempo, historia y educación". *Revista Complutense de Educación*, 5 (2), 9 – 45

Viñao, A. (2006). "La Historia de las Disciplinas Escolares". En: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. N° 25. Pág. 243-269

Wulf, C. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona: Idea Books.

Wulf, C. y Zirfas, J. (2001). Antropología pedagógica en Alemania. En EcheverriSánchez, J. A. (Ed.), *Encuentros pedagógicos transculturales* (69 – 80). Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L.; Saldarriaga, O. Osorio, d.; Echeverri, a. Zapata, V. (2004) La instrucción pública en Colombia, 1819 – 1902: surgimiento y desarrollo del sistema educativo. En Zuluaga Garcés, O. L. y Ossenbach Sauter, G. (Comp.) *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX* (203 – 287). Bogotá: Magisterio

Zuluaga Garcés, O. L. (1985). *Informe final de la primera etapa del proyecto archivo pedagógico, siglo XIX*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Investigaciones Educativas.

ANEXO 1. TABLA DE COMPARACIÓN DE PLANES DE ESTUDIO PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Nivel de ens.	DECRETO 491 DE 1904	PLAN DE ESTUDIOS DE PEDAGOGÍA CATÓLICA. Escuelas de varios maestros	PLAN DE ESTUDIOS POR EGJ
Escuela primera sección elemental primer año	Líneas rectas, dibujos variados	El punto, la línea; adornos formados de puntos y líneas. Ángulos, triángulos y cuadriláteros. Dibujos en papel y en pizarra.	Objetos con formas rectilíneas. Deducir nociones geométricas. Ángulos y clases. Triángulos y sus clases. Cuadriláteros y sus clases. Trazar combinaciones con aplicación de colores. Dibujos de los objetos del primer círculo, cultivo de la memoria gráfica. Ilustración con nociones objetivas, históricas, industriales, etc., para despertar el interés.
Escuela segunda sección elemental segundo año	Repaso, ángulos, triángulos y cuadriláteros. Dibujo en tablero y pizarra de objetos y figuras con líneas rectas.	No aparece la asignatura “dibujo”	Recapitulación ligera del círculo anterior. Dibujo de objetos en que entren las formas rectilíneas (cuadrangular, poligonal), y deducir de allí la enseñanza de los polígonos. Construcciones y combinaciones sencillas. Aplicación de los colores. Dibujo de los objetos anteriores como ejercicio de memoria.
Escuela tercera sección media primer año	Polígonos, Círculo y circunferencia, líneas y secciones de círculo. Dibujos sencillos en papel, con rectas y curvas.	Líneas curva, círculos, espirales. Dibujos en papel. Dibujo de figura, tomando como muestra las hojas más sencillas de las plantas	Dibujos de objetos sencillos en que entren líneas rectas y curvas. Se desarrollarán las nociones de líneas curvas, sus clases, y repaso de lo anterior. Construcciones y combinaciones sencillas y con colores. Dibujo más consciente de los objetos escogidos en este círculo.
Escuela cuarta sección media segundo año	Construcción de figuras geométricas, líneas curvas. Dibujos en papel con rectas y curvas.	Conocimiento y manejo de la regla, del compás, de la escuadra. Dibujos de muebles, casas. Continuación de los ejercicios de dibujo y figuras: hojas y flores sencillas	Dibujos de objetos en que entren líneas rectas y curvas y que tengan de preferencia las curvas cerradas. Recapitulación. Círculo, ovoide, óvalo, elipse, etc. construcciones curvas con colores. Dibujos de hojas y frutos sencillos.

Escuela quinta - sección superior de primer año	Escala al 1/10, 1/100, 1/1000 (escala de yardas y de pies, reducción de escalas). Dibujo de planos fáciles con regla y compás: dibujos de muebles, de máquinas, etc.	Continuación del programa anterior, con ejercicios variados	Dibujos de objetos en que predominan las formas prismáticas, cúbicas, piramidales, poliédricas; desarrollar las nociones geométricas apuntadas y recapitular ligeramente los círculos anteriores. Construcción geométrica y en perspectiva. Dibujos memorativos, dibujos de hojas, flores y frutos.
Escuela segunda - sección superior de segundo año	Dibujo geométrico de planos fáciles, con regla compás; dibujo de muebles, máquinas, planos de casas, de terrenos, cartas geográficas, etc.	1°, conocimiento de las escalas más usuales; 2°, uso del compás, de la regla, etc.; 3°, croquis de objetos sencillos: muebles, planos de casa, etc.; 4°, trazados de los mismos croquis con lápiz solo; 5°, algunos de los croquis pueden dibujarse luego con el tiralíneas. Dibujo de figura	Dibujos de objetos para desarrollar las nociones geométricas de las formas redondas (esfera, cilindros, ovoides, etc.). Construcciones con ellos, dibujos, ornamentación sencilla. Dibujos con reducciones de escalas. "Sería conveniente que en los primeros cursos los dibujos de objetos y los geométricos sean hechos primero en las pizarras y luego en el papel para el mejor adiestramiento".
Escuelas Nocturnas		Conocimiento de las principales figuras geométricas, trazado de líneas rectas y curvas, empleo de la regla, del compás, trazado del croquis de objetos usuales con medidas, ejecución en limpio de los mismos, con solo lápiz o con el tiralíneas.	

ANEXO 2

CONCLUSIONES DEL PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE DIBUJO PARÍS, 1900⁷⁰

El Congreso Internacional de la enseñanza del Dibujo, reunido en París en 1900, dividió sus trabajos en tres secciones. La primera estudió el método, los programas y la pedagogía de la enseñanza en términos generales. La segunda estudió la enseñanza técnica y las condiciones que asegurasen sus progresos. Consideró en detalle la enseñanza del dibujo en las escuelas especiales de arquitectura é ingeniería civil, de metalurgia, de artes de madera, gráficas y textiles, de trabajos femeninos, etc. y la tercera estudió todo lo referente á las escuelas especiales de dibujo y su aplicación á las profesiones, artes, industrias y oficios.

Votos del Congreso.

Respecto de la enseñanza general, el Congreso emitió los votos siguientes:

- 1º. Que el dibujo sea obligatorio en todas las escuelas, en todos los exámenes y concursos, sin excepción;
- 2º. Que en los exámenes, la incapacidad en él sea causa de eliminación;

⁷⁰ Tomado de *apuntaciones sobre instrucción pública*, de Diego Mendoza Pérez (1908). Consideramos de importancia su transcripción para futuras indagaciones sobre el periodo ya que presenta aspectos a profundizar tales como las cuestiones de género, la relación del dibujo con la economía y la política, la diferenciación de tipos de enseñanza, los programas de contenidos y recomendaciones para su enseñanza, la relación entre dibujo e industria local, entre otras. Son todos temas que fortalecen y legitiman un campo profesional a través de los consensos logrados en el evento y exponen un manifiesto que bien puede presentar interés para la actualidad. Es comprensible que en las publicaciones oficiales colombianas que revisamos (excepto por la mención que hace M. Restrepo Mejía), el libro de Mendoza Pérez no sea visitado ni recomendado: recordemos (capítulo 2) que en la *Revista de Instrucción pública Antioqueña* su obra fue condenada por abordar exclusivamente la parte técnica de la enseñanza sin mención de la moral ni la religión, alabar a “Rousseau y otros por el estilo” y proclamar la libertad de cultos.

3º. Que se debe conservar en las escuelas maternas el método intuitivo inaugurado por Froebel y la señora Pepe-Carpentier;

4º. Que los ejercicios de aplicación se encaminen al estudio del dibujo como debe enseñarse en la escuela elemental;

5º. Que en la escuela primaria los ejercicios se continúen y sinteticen para que sirvan de auxiliares á la enseñanza del dibujo á mano libre, y le den un carácter experimental y geométrico;

6º. Que se deben suprimir completamente en las escuelas primarias las cuadrículas, los cuadernos-métodos, porque tales ejercicios no conducen sino á copias serviles;

7º. Que se establezcan conferencias para guiar el personal docente y que se asegure desde el punto de vista pedagógico la vigilancia de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias;

8º. Que se introduzca gradualmente en la enseñanza elemental de esa materia el estudio de la composición decorativa;

9º. Que se cree en la forma que se indicará después la enseñanza normal para formar profesores;

10º. Que se enseñe el modelaje simultáneamente; y

11º. Que á fin de desarrollar el gusto y el sentido de la belleza en los alumnos de las clases superiores de los diversos establecimientos y vivificar al propio tiempo el estudio de la historia del arte, se debe crear este curso en las universidades.

Sobre la enseñanza técnica los votos del congreso fueron los que se enumeran enseguida:

1º. Que en las escuelas primarias se enseñe el dibujo de manera que los discípulos estén preparados para la enseñanza técnica y para entrar en las escuelas profesionales;

2º. En atención a que una enseñanza general sólida del dibujo es indispensable a todas las profesiones, se establecerán modelos gráficos y documentales y modelos en relieve que sirvan de base a la enseñanza técnica en cada profesión;

3º. Que en las escuelas de artes, la parte artística y la parte científica vayan a la par;

4º. Que en las escuelas técnicas de artes de la mujer el dibujo comprenda:

- a) El de imitación o a la vista, el estudio directo del adorno y de la Naturaleza, la anatomía plástica, el croquis pintoresco, el arreglo decorativo y los proyectos de ejecución;
- b) El dibujo geométrico, el trazo geométrico y perspectiva a mano de los objetos;
- c) Un curso de historia de la indumentaria con un curso de dibujo de figurines de modas, dando a estas las relaciones de medida y carácter naturales;

5º. En lo concerniente a las escuelas profesionales o técnicas, y en particular en las escuelas que traten o puedan tratar de tejidos, papeles pintados y artes del libro, que se enseñe la composición decorativa, teniendo en cuenta la técnica de los medios de producción;

6º. Que una comisión especial internacional sea encargada de estudiar la unificación de las señales y símbolos en el dibujo y en las diversas profesiones;

7º. Que el profesor de dibujo conozca los elementos de la tecnología de las profesiones;

8º. Que en todo curso técnico (escuelas superiores, técnicas, cursos de adultos) los profesores de dibujo, los de trabajos manuales y los profesionales obren de concierto;

9º. Que los poderes públicos y las iniciativas privadas estimulen, por premios y subvenciones la creación de obras pedagógicas técnicas necesarias para la enseñanza industrial;

10º. Que los poderes públicos, las Cámaras de Comercio y otras iniciativas privadas creen dones, primas y bolsas de viaje a favor de los estudiantes;

11º. Que en los exámenes y concursos de la enseñanza técnica o profesional se escoja la prueba obligatoria de dibujo según la profesión;

Cuanto a la enseñanza especial, el Congreso dio estos votos:

1º. Que la organización de las escuelas especiales haga recaer la responsabilidad y la autoridad sobre el profesor;

2º. Que los candidatos – profesores, para obtener el diploma de la enseñanza del dibujo, justifiquen su competencia profesional y prueben, además, sus aptitudes pedagógicas;

3º. Que la enseñanza en todas sus formas sea confinada a un profesor especial. Eventualmente, y para atender a circunstancias particulares, que sean llamados especialistas a dar una enseñanza técnica complementaria;

4º. Que todos los alumnos de una escuela especial de dibujo, cursos de adultos, profesionales y otros, posean un mínimun de conocimientos en ciencia, dibujo, modelaje, etc., o adquieran ese mínimun en sus estudios profesionales;

5º. Que se enseñen a todos los alumnos indistintamente nociones generales al principio de sus estudios. La especialización vendrá luego. Que la enseñanza colectiva se sustituya a la individual, así para las nociones generales y sus aplicaciones como para el dibujo a la vista y el dibujo geométrico. Que la enseñanza teórica general alterne con aplicaciones o adaptaciones industriales y que modelos en relieve sean sustituidos a los modelos gráficos;

6º. Se considera que la base principal de la enseñanza técnica del dibujo esa en juntar a la reproducción de la forma el razonamiento que la explica o que dirige su interpretación, según el caso. Para realizar esta enseñanza, es posible:

- a) Acompañar los modelos, aun los de orden general, de comentarios útiles, y reunirlos en grupos o series que permitan un estudio racional;
- b) Proveer a cada escuela de toda clase de modelos relativos a las principales industrias locales y, si es necesario, organizar colecciones circulantes;
- c) Provocar la creación de obras especialmente concebidas en un espíritu de razonamiento y de adaptación de la forma en las principales industrias, a fin de guiar a los profesores en la vía de la enseñanza técnica aplicada. Que en las escuelas especiales de dibujo se de la enseñanza teniendo en cuenta las aptitudes de los alumnos, con el fin inmediato de la aplicación profesional;

7º. Que en todos los conocimientos arquitectónicos de anatomía plástica, de historia del arte, de perspectiva, etc., se fije un límite según la categoría de los alumnos y los conocimientos ya adquiridos por ellos;

8º. Que en los cursos de adultos la enseñanza del dibujo se aplique a las industrias de construcción desde que los alumnos hayan adquirido las nociones suficientes para ejecutar croquis de tres dimensiones;

9º. Que en todas las escuelas de dibujo donde existan aplicaciones a las industrias mecánicas, se organicen lecciones colectivas y ordenadas de construcción;

10º. Que la enseñanza comprenda, no sólo el croquis de dimensiones y el dibujo neto, sino el dibujo de estudio, cuyo empleo tiende a generalizarse en la industria;

11º. Que se creen en los centros importantes salas de colecciones regionales e donde puedan las escuelas procurarse los modelos;

12°. Que se establezca en cada centro comités de patronato formados de industriales o de personas que tengan algo que ver con la industrias, para ayudar a las escuelas; y

13°. Que la enseñanza de la composición decorativa se junte a los trabajos prácticos en el taller y en el anfiteatro.