

Y es que la escuela, como producción occidental moderna que se expandió entre los siglos XIX y XX como forma hegemónica de la educación, encierra unas lógicas diferenciadas 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 mediante un proceso de graduaciones; los maestros que, sedentes, enseñan y castigan), de modos 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*. En este ámbito, el dibujo debía contribuir a la configuración de 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 desempeña bien en las fábricas.

"La nación entera, un inmenso taller"... Silvana Andrea Mejía Echeverri

"La nación entera, un inmenso taller"



Discursos sobre la enseñanza
del dibujo en las escuelas primarias
en Antioquia 1892-1917



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Silvana Andrea Mejía Echeverri

“La nación entera,
un inmenso taller”.

Discursos sobre la enseñanza
del dibujo en las escuelas
primarias en Antioquia,
1892-1917

“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
1803

Alberto Uribe Correa
Rector

Carlos Arturo Soto Lombana
Decano Facultad de Educación



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Juan Carlos Orozco Cruz
Rector

Olga Cecilia Díaz Flórez
Decana Facultad de Educación



Lina María Manzi Díaz
Directora ejecutiva

ISBN 978-958-8848-65-5

© Universidad de Antioquia
© Silvana Andrea Mejía Echeverri

Juan Fernando Saldarriaga Restrepo
Corrector de textos

Diseño de cubierta y diagramación: Ideas Gráficas S.A.S.
Impresión y terminación: Editorial Artes y Letras S.A.S.

Medellín, octubre de 2014

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

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

Contenido

Presentación.....	xiii
Agradecimientos.....	xv
Introducción	xvii
1. Antecedentes y referentes teóricos	1
Historias de la enseñanza del dibujo	1
Historia de los saberes escolares	9
Antropología pedagógica	14
2. ¿Dibujo en la escuela?.....	19
El sentido del dibujo.....	24
El Plan Zerda (1892)	31
Publicaciones oficiales sobre enseñanza del dibujo antes de 1903	38
“El arte en la escuela primaria”, de M. Sluys.....	39
“Manual de pedagogía” de Alexander Daguet.....	42
“Manual de enseñanza y educación para uso de los maestros de las escuelas elementales”, de Manuel Valdés Rodríguez	44
“Instrucciones sobre la enseñanza del dibujo en el curso medio de las escuelas primarias elementales” de M. Pouillot.....	46
La Guerra de los Mil Días (1899-1902)	50
La Ley Uribe (1903)	51
La posguerra en Antioquia	54
Los congresos pedagógicos	59
El Congreso Pedagógico en Colombia.....	62
Convertir la Nación entera en un inmenso taller: las utopías sociales y los proyectos educativos	71
3. Cursos, manuales y métodos: bifurcaciones.....	77
Diversidad de sentidos.....	77
Martín Restrepo y Pestalozzi “antipedagógico”	80

Herman Krusi: un método para un profesor "normal", en una escuela común	85
El <i>Curso metódico de dibujo lineal</i> : Francisco Canale ..	89
<i>Principios de dibujo lineal</i> , de A. Bouillon.....	92
Otras definiciones	94
Dibujo artístico vs. dibujo para la industria	97
El carácter del dibujo en la escuela.....	101
4. Análisis pedagógico de los discursos sobre la enseñanza del dibujo en Antioquia: 1892-1917.....	111
La importancia del dibujo <i>para todos</i>	113
Reglamentaciones y prescripciones para la enseñanza del dibujo.....	124
La copia "servil"	125
Programas	130
Métodos y procedimientos	135
La escuela de dibujo artístico	137
La escuela de dibujo lineal	139
Otras escuelas de enseñanza del dibujo.....	142
Procedimiento de dibujo al dictado	145
Procedimiento de dibujo de invención	146
Procedimiento de dibujo de memoria	147
Fines del dibujo escolar	147
Enseñanza del dibujo y asignación de lugares sociales	148
"No es con recargos intelectuales improductivos como se labra la felicidad de la clase obrera"	149
Dibujo y educación de la mujer.....	158
Conclusiones	167
Referencias bibliográficas.....	173
Anexos	185
Anexo 1. Tabla de comparación de planes de estudio para la enseñanza del dibujo en la escuela primaria.....	185
Anexo 2. Conclusiones del Primer Congreso Internacional de Dibujo, París, 1900	188

Presentación

Desde el año 1997 se instituyó el Premio Nacional de Educación Francisca Radke, con la participación de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Antioquia y la Fundación Francisca Radke, con el propósito de estimular el trabajo personal e institucional de quienes edifican el sistema educativo del país. Esta convocatoria está dirigida a profesores y estudiantes de las áreas de educación, para:

- Reconocer y difundir los mejores trabajos de grado sobre educación realizados en desarrollo de estudios formales en instituciones de educación superior colombianas, en cuanto que constituyen aportes importantes para el desarrollo del sector.
- Reconocer y difundir investigaciones científicas sobre educación y pedagogía en Colombia.
- Exaltar la persona de un educador colombiano, por su excelente trabajo durante más de veinte años.

El texto "*La nación entera, un inmenso taller*". Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892-1917, de Silvana Andrea Mejía Echeverri, nos ofrece una ruta para comprender los diversos discursos sobre la educación artística en Antioquia.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se complace en presentar a ustedes esta obra, seguros del aporte que realizará a las reflexiones sobre la educación y la pedagogía.

Decano
Facultad de Educación
Universidad de Antioquia

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 de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia por su apoyo, en especial al profesor Andrés Klaus Runge Peña, por los valiosos aportes que realizó al desarrollo del trabajo; a la profesora María Esther Aguirre, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por sus ánimos y sus claridades, y a los profesores Óscar Saldarriaga de la Universidad Javeriana, Giovanni Restrepo de la Universidad de Antioquia y Miguel Huertas de la Universidad Nacional, por sus recomendaciones, que aportaron desde diversos campos de saber. A la profesora Alba Gutiérrez, de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, por compartir y apoyar con algunas fuentes, y al 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.

Introducción

Iniciar el ejercicio docente en la básica secundaria, en el área de educación artística y cultural,¹ generalmente nos produce, a los egresados de la actual Licenciatura en Educación: Artes Plásticas,² ciertas confrontaciones con las prácticas y los discursos que recibimos previamente en nuestra formación como docentes. La estructura curricular, en las diversas versiones del programa,³ presenta un fuerte componente disciplinar, que per-

1 Esta área escolar pasó de ser denominada "Educación artística" en el artículo 23 de la Ley General de Educación de 1994 (República de Colombia, 2000: 22), a llamarse, por efecto de la Ley General de Cultura de 1997, "Educación artística y cultural" (Alcaldía de Medellín, 1999: 48). Eso implica transformaciones en los objetos de saber, las competencias a formar, las responsabilidades institucionales sobre el tipo de formación y la misma formación de docentes en artes.

2 Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.

3 Actualmente se ofrece la versión 1445, creada mediante Acuerdo 028 del 15 de junio de 1999. Sobre las versiones anteriores, véanse: Acuerdo 44 del 18 de octubre de 1968 (Licenciatura en Educación, con énfasis en Artes Plásticas); Acuerdo 4 del 23 de marzo de 1970 (Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en cerámica, publicidad, grabado, pintura y escultura); Acuerdo 15 del 10 de julio de 1979 (Licenciatura en Artes Plásticas); Acta de Acuerdo entre la Facultad de Artes y la Facultad de Educación, 14 de junio de 1988 (para reformar los programas compartidos entre ambas Facultades) y Acuerdo 646 del 15 de abril de 1997 (Licenciatura en Artes Plásticas) (Barragán, 2004).

mite un juicio artístico informado, el conocimiento histórico del campo, el desempeño en la producción y la circulación de arte y la comprensión de la pluralidad del campo artístico; toda esta formación materializada a través del trabajo de taller, el estudio de la estética y la historia del arte. El otro componente, con menor exigencia en créditos, es el denominado *pedagógico*, conformado por materias con las cuales debemos 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. En razón de esta diversidad de espacios, se incluyen reflexiones y prácticas sobre la gestión cultural y las alternativas pedagógicas comunitarias en este componente.

Derivadas de esta estructura de formación, en el momento de enfrentarnos a la práctica de enseñanza en el espacio escolar, encontramos una serie de contingencias, de las cuales no teníamos noticia, y que nos confrontaban con las condiciones en las que fuimos formados: los espacios deben permanecer inmaculados y no hay ninguno destinado para guardar trabajos de grandes formatos, los pupitres son aptos solo para el uso del cuaderno, la apreciación artística queda rebasada por la cantidad de formatos que deben diligenciarse cada dos o cuatro meses, sobre el desempeño, tanto de los alumnos como el propio, la disciplina y muchos otros más; hay que dar cuenta permanentemente a los padres y las madres de familia de los productos o de supuestas injusticias en las notas de evaluación; los temas que se abordan con naturalidad en el programa de formación artística resultan a veces tabú en ciertos lugares; los alumnos, por lo general, no cuentan con los recursos para adquirir materiales diferentes al vinilo; el capital simbólico con el cual llegan, se confronta con los gustos que mostrábamos gracias a nuestra formación artística y ponen en duda las concepciones de belleza y de arte en las comunidades, situación interesante para generar procesos de enseñanza, pero peligrosa en ciertas circunstancias; etc., etc., etc. Contingencias, en fin, que trastocan las certezas con las cuales fuimos formados para ser docentes.

Mientras dábamos paso a nuestro proceso de adaptación a estas condiciones diferentes, mediante la re-creación, la generación de ideas y la reinención de los espacios con nuestros aportes, al mismo tiempo surgió una pregunta sobre las formas en las cuales eran resueltas estas contingencias por otros maestros. Por una parte, nos comunicábamos entre nosotros compartiendo las experiencias; por otra, el acceso a material sobre historia de la educación mostró una nueva literatura, entre la que se encontraba un texto de la antioqueña María Rojas Tejada, publicado en 1911, sobre educación artística (1911b). La sorpresa fue que, siendo de una época remota, 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 en la que se pretendió encontrar rastros sobre la historia de la educación artística en Colombia, que después de las primeras lecturas de autores como Rojas Tejada (1911b), se transformó en la búsqueda sobre la enseñanza del dibujo, que era el principal modo en que el arte plástico era introducido en las escuelas, en el período 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 1917. 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, la formación del gusto, ha entrado por varias

vías a la escuela moderna occidental: dibujo, trabajo manual, labores de adorno, educación estética, educación artística y, de manera reciente, educación artística y cultural. Para el período analizado (1892-1917), los planes de estudio de diversos niveles de enseñanza (primaria, secundaria, industrial y comercial, profesional y artística) presentaban distintos tipos de dibujo: lineal, con aplicación a la geometría, con aplicación al trabajo manual, de ornamentación, arquitectónico, de máquinas, etc. Esta multiplicidad de modos 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.⁴ Y fue esa multiplicidad que nos muestran los contenidos de los archivos la que dio vía libre a dos certezas: 1) la posibilidad de una investigación sobre cómo era asumida esta relación del dibujo con (y en) la escuela, y 2) que pensar una historia de la educación artística no era viable, pues hubiese sido un anacronismo. La enseñanza del arte en las escuelas comunes⁵ comenzó, como se dijo, con actividades de dibujo, canto y labores de adorno, que van sufriendo transformaciones antes de poder ser nombradas como en la actualidad la conocemos: área de enseñanza obligatoria "educación artística y cultural".

Por otra parte, se fue haciendo evidente la ausencia de estudios en el país sobre cómo devino el arte en un saber escolar. Tal ausencia resalta la relevancia del presente trabajo, en tanto aporta un nuevo campo de investigaciones sobre la enseñanza de esta disciplina en Colombia, ya no solo en instituciones es-

4 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: 67).

5 Con *escuelas comunes* nos referimos a los espacios que, para entonces, eran considerados como de condiciones de conocimientos mínimos para cualquier futuro ciudadano. Hacían parte de los intentos de creación de sistemas escolares durante la época, aunque durante los gobiernos conservadores en el país, no eran de asistencia obligatoria.

pecializadas de arte, diseño o ingeniería, sino también 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 las verdades que se van imponiendo en el período 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 las 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 seleccionados⁶ para mirar el período 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 1917 (Uribe, 1919),⁷ con cercanías

6 Principalmente revistas de instrucción pública, de carácter oficial y circulación nacional, manuales de dibujo que podían consultarse en la Biblioteca de Zea y Memorias del Congreso Pedagógico Nacional (Uribe, 1919).

7 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 las asambleas pedagógicas regionales.

a los que serían los futuros planteamientos sobre la invención del *dibujo infantil*.⁸ Llamamos "imposición de una norma" a las reglamentaciones emanadas el 31 de diciembre de 1892 en el Decreto 0349 "Orgánico de Instrucción Pública" (Colombia, Ministerio de Instrucción Pública, 1892b), que pretendía articular el sistema de instrucción pública al orden conservador que retomaba el poder con su concepción de economía y Estado confesional, implicando el diseño y la 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 clero.⁹

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

8 Este se va consolidando posteriormente en investigaciones y publicaciones como *La imaginación y el arte en la infancia* de Vigotsky (2005), editada en 1930; *Educación por el arte* de Read (1964), publicado en 1943, y *Desarrollo de la capacidad creadora* de Lowenfeld y Brittain (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.

9 Un decreto anterior, de 1870, también fue "Orgánico de Instrucción Pública" y Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997: 17) afirman que las leyes de 1892 y 1903 son copias sin cita de varios puntos de este. 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 por 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 Estados Unidos de Colombia fracasó, debido a la falta de fondos y por la intromisión de la Iglesia católica. Se generó el debate *instructores vs. educadores*, tema ampliado en las historias de la educación en Colombia citadas en este pie de página.

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 este.

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 el período 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 tanto 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, 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 Pedagógico,¹⁰ 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 período analizado, estas publicaciones eran de vital importancia para la difusión de autores y sucesos extranjeros en educación, 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 capítulo 1, 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

10 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 acerca de la pedagogía, en vez de consumir pasivamente la producción intelectual de otras culturas" (Zuluaga, 1985: 4).

que se privilegian en diferentes momentos de la historia humana. En este punto se hizo útil la contextualización sobre los estudios de *historia de saberes escolares* y sus posibilidades, al articularlos con la mirada *antropológico pedagógica*, ambos enfoques teórico-metodológicos con cuya presentación y pertinencia cerramos este primer capítulo.

En el capítulo 2 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 período en el que las reglamentaciones generales sobre educación comenzaban a articularse con los proyectos de progreso industrial y comercial. La singularidad de este período 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 capítulo 3, 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 las Colecciones Patrimoniales de la Biblioteca Central de la Universidad de Antioquia (algunos provenientes de la antigua Biblioteca de Zea)¹¹ y algunas referencias a la historia de las divisiones y jerarquías artísticas (Gómez, 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 revisado para la investigación (manuales,

11 La Biblioteca de Zea, ubicada en el local de la Biblioteca del Estado Soberano de Antioquia, durante muchos años fue la única biblioteca pública en Medellín. Se abrió mediante el Decreto de Instrucción Pública de 1870 (Montoya, Giraldo, Gallo y Moncada, 2011). Según Ricardo Olano (1916), la biblioteca contenía once mil volúmenes catalogados, todos los periódicos nacionales y algunos extranjeros, así como una colección de periódicos del país, antiguos y modernos.

artículos de circulación nacional y memorias del Congreso de 1917), como veremos, fue posible observar cómo las distinciones entre *bellas artes* y *artes aplicadas* se reinterpretaron e influenciaron el proceso de configuración del dibujo como saber escolar.

En el capítulo 4 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, del 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, las reglamentaciones y los métodos hallados, en los que la enseñanza del dibujo en la escuela implicaba cuestiones como las de clase y género, que rebasaban las meras intenciones de formar el ojo y la mano, las facultades mentales y el gusto.

1

Antecedentes y referentes teóricos

En este capítulo presentamos, por una parte, estudios previos a este 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.

Por otra parte, mostramos las fundamentaciones de dos miradas que nos permiten el análisis pedagógico del archivo estudiado y la sistematización de aportes a la historia de la enseñanza del dibujo: la antropología pedagógica y la historia de los saberes escolares, respectivamente.

Historias de la enseñanza del dibujo

El tema de la enseñanza del arte en general y el dibujo en particular, en Colombia, 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, 1995) y Bogotá (Vásquez, 2009), y en las de Artes y Oficios también de Medellín (López, 1992; Londoño, 1995) y la capital (Vásquez, 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 histórica del arte en la educación formal colombiana" que hace Fandiño, quien muestra cómo "el currículo colombiano ha venido enriqueciéndose paulatinamente, con un área tan importante como es la Educación Artística" (2001: 115). El autor recupera algunos datos valiosos de la historia de la formación en artes en el país, desde el gobierno de Francisco de Paula 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 período 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 específicas 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 acerca del tema 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, 1896: 51), que logra su consolidación como disciplina artística autónoma en Colombia solo hasta 1970 (Rey, 2007). Desde la perspectiva de la historia de la educación en el 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 de esta enseñanza, tomando como objeto de estudio los manuales para enseñar dibujo producidos en la historia (Bordes, 2008; Collados, 2008 y 2010), los procesos de confi-

guración 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).

Arthur Efland (2002) realiza una extensa historia intelectual y social de la educación del arte, enfatizando en Estados Unidos y abordando un largo período 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 hace 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 esa nación.

Esther Collados Cardona, 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 período histórico comprendido entre 1915 y 1990, tomando como principal fuente de la investigación y el análisis de una significativa muestra de manuales escolares de la disciplina (2010: 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 período 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, congregada 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, por medio del análisis de los manuales escolares para la enseñanza del arte en las escuelas de España, la consolidación de tres períodos 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 período, 1970-1990, entre la Ley General y la Logse,¹ cuando se privilegia la expresión y la creatividad en los contenidos en la nueva área de "expresión plástica".

1 Ley de educación española de 1990, cuyas siglas resumen la expresión "Ley Orgánica General del Sistema Educativo".

Bermúdez Avellán, en su tesis "Génesis y evolución del dibujo como disciplina básica en la segunda enseñanza (1836-1936)" (2005), centra su atención, no en las instituciones de enseñanza de artes e industrias o en las de bellas artes, sino en la forma como 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 la enseñanza de dibujo en la naciente escuela de Segunda Enseñanza en España. Este estudio muestra cómo se va constituyendo e inventando la identidad de aquello que sería el dibujo para dicha escuela, 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), desde los presupuestos del campo de estudios de historia del currículo, abordan un estudio sobre la historia de dos disciplinas escolares en Brasil, la educación artística y la educación física. Como ejemplo de la primera, citan la investigación de Maria Betania e Silva, denominada *Ain-cerção da arte no currículo escolar*, realizada partiendo de los siguientes interrogantes:

[...] por que a arte é relegada a um segundo plano como disciplina entre docentes e entre outros profissionais da instituição escolar?; por que se considera a arte apenas como complemento secundário e talvez desnecessário no currículo, que serve apenas para decoração do ambiente e comemoração de datas festivas ou é considerada apenas como uma atividade de lazer e, ainda, que a arte não é preciso 'ser pensada', logo não tem 'o peso' que as outras disciplinas têm porque não é preciso usar a 'razão'?; [...] por que qualquer profissional de qualquer área pode lecionar a arte, fato que não ocorre em relação à grande parte das outras disciplinas do currículo?; porque a carga horária é tão reduzida em relação às outras disciplinas?;

enfim, por que não existe uma estruturação do conteúdo pro-gramático a ser trabalhado e desenvolvido como nas outras disciplinas? (Silva, 2004, citada por Souza y Oliveira, 2005).

Para responder estos cuestionamientos, Silva 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 otras investigaciones sobre el asunto en 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 hacia la expresión estética, las modificaciones introducidas por los trabajos manuales en la concepción del gusto y en las diferenciaciones de género, la apropiación de propuestas anglosajonas como la DBAE,² entre otras. En segundo lugar, a partir de este análisis histórico muestra 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

2 La sigla DBAE se usa para nombrar una corriente de enseñanza de las artes, proveniente de la década de los setentas en Estados Unidos, cuando se intentó una sistematización de estas enseñanzas. En castellano traduciría Educación Artística como Disciplina, y comprende la estética, la producción artística o trabajo de taller, la crítica y la historia del arte (Aguirre, 2005).

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" (2002: 83). Agregaríamos que no solo 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 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, 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 (2002: 374).

Por otra parte, un cruce de la historia de los saberes escolares con la mirada antropológico pedagógica nos permite 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 del 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 temporales y espacialmente situadas, que son objeto de luchas por su hegemonía y legitimación (Bollnow, 2005; Wulf y Zirfas, 2001).

Montse Rifà, en su tesis de doctorado sobre una historia crítica del currículo 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 (1998: 87).

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

Historia de los saberes escolares

Esta 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 diversos 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, como la mirada histórica sobre estas inserciones, las formas como se diferencian alumnos y alumnas, los procesos de definición de la cultura legítima, la relación con la sociedad y el modo de recepción de esta en los centros escolares, las convenciones escolares producidas en las tradiciones selectivas de saber, y la pervivencia de lo "tradicional" y los frenos a la innovación, a partir de revisiones históricas (Goodson, 2000).

Así, el enfoque de historia del currículo 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 presente análisis podemos ver la incidencia de la enseñanza artística en articulación con grandes relatos y representaciones sociales y no como un saber aislado.

Por otra parte, historiar el currículo implica la mirada epistemológica sobre 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 (2000), cómo una tradición de un saber puede ser utilitarista, pedagógica o académica.³

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 las 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

3 Para Goodson (2000), las tradiciones de una asignatura escolar pueden estar asociadas con los orígenes de clase y destinos ocupacionales de los estudiantes. La de tipo utilitarista se concentra en el desarrollo de competencias y habilidades para la inserción en un campo laboral y vinculado a actividades no profesionales; la pedagógica, por su parte, centrada en el niño, se asocia con las corrientes progresistas que apoyan los descubrimientos propios del niño a través de métodos activos, y la tradición académica se asocia con las asignaturas que preparan para la vida profesional y certifican esta preparación mediante sistemas de exámenes, privilegiando el conocimiento abstracto, altamente especializado, examinable y alejado del mundo práctico del trabajo. Estas diferenciaciones implican jerarquías: un bajo prestigio para las tradiciones utilitaristas y pedagógicas, y una hegemonía del currículo basado en asignaturas académicas que aseguren el éxito en los exámenes externos de certificación. Son claras las implicaciones para la selección de los sujetos, pues las asignaturas académicas son apropiadas para estudiantes "capacitados", mientras "asignaturas como arte, trabajos en madera y metal, estudios técnicos, contabilidad dactilografía y costura, ciencias del hogar y educación física no han dejado de buscar una mejora en su prestigio persiguiendo mejores exámenes y calificaciones" (Goodson, 2000: 150).

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 (historia del currículo) y otra francesa (historia de saberes escolares). Ambas perspectivas aportan a la configuración de un campo de estudios en relación con la historia del currículo y de las disciplinas escolares. Álvarez presenta una panorámica de estas líneas:

Desde una perspectiva crítica, la investigación sobre el currículo en el mundo sajón tiene varias fuentes, entre ellas la de la sociolingüística, con Basil Bernstein, la del estructuralismo marxista, con Michael Appel y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz. También desde una postura crítica los franceses han estudiado el papel de los saberes escolares en la constitución del dispositivo escolar como escenario donde el poder actúa. Allí han hecho aportes significativos Chevallard y Chervel. Siguiendo esta línea, también han hecho aportes importantes los españoles Larrosa, Álvarez Uría, Julia Varela y Antonio Viñao (2007: 13).

Específicamente, en la historia de la educación artística escolar podemos encontrar avances en España gracias al aporte de varios investigadores, que incluso lideran un evento con el nombre de *Jornades d'Història de l'Educació Artística*, de las que contamos con las memorias de la quinta edición (Hernández y Morejón, 2004).

Este tipo de investigaciones y eventos han aportado al estudio de las maneras como las disciplinas en general se reconfiguran en la escuela y las tensiones entre unas formas democratizadoras y otras de control social. En Latinoamérica se han realizado algunos estudios en México, Brasil, Argentina y Colombia (Álvarez, 2007: 13).

En Colombia, encontramos trabajos 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. Para este enfoque, 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 solo con las disciplinas científicas, sino también con las intenciones políticas o sociales que las atraviesan; aunque, en general, 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 pedagogía.⁴

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 de manera histórica ciertas relaciones subyacentes de poder, que ponen en juego y en conflicto los intereses de distintos grupos de la época que analizamos (empresarios, pedagogos, arquitectos, maestros, etc.). Este tipo de análisis contribuye a la construcción de teorías generales sobre la escolarización y el currículo, en particular de la enseñanza del arte en las escuelas.

Uno de los procesos que se suma a la configuración de las disciplinas escolares lo constituyen las relaciones externas, que implican intereses de grupos diferentes a los pedagogos o maestros. Es el caso de la enseñanza del dibujo que, como veremos,

4 Al respecto, Álvarez advierte: "Si el criterio para definir los contenidos de las disciplinas que se enseñan depende de la legitimidad que tengan afuera, a la pedagogía no le quedaría más que su adecuación y simplificación para hacerlos asequibles a las edades de los estudiantes. De allí que en muchos países la pedagogía sea asimilada a los métodos, como una especie de disciplina que se ocupa de la vulgarización del conocimiento y de lubricar los mecanismos para que la máquina de la escuela funcione" (2008: 16).

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 (Álvarez, 2007 y 2008; Hernández, 2003; Hernández y Morejón, 2004), 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 (inclusión y exclusión de contenidos), establecer metas claras, proponer actividades para grupos numerosos, adaptar el saber a sus edades, a sus condiciones socioeconómicas y culturales, y diseñar tipos de evaluación y de representación del saber, como los libros de texto.

Además de las implicaciones de su transformación como disciplina escolar, el dibujo en sí presenta singularidades históricas articuladas, más allá de los problemas de autoría, mercado y comunicación, a cambios epistemológicos, materializados no solo 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 acciones intelectuales y materiales como la geometría y el uso de 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 como la hegemonía de unas formas de dibujo sobre otras y las luchas por las concepciones de individuo que subyacen a cada modo de asumir lo que sería el dibujo y su enseñanza en determinada sociedad.

En el presente análisis no abarcamos todos los aspectos relevantes a una historia del dibujo como saber escolar según Goodson y que ya enumeramos en este mismo apartado, sino que realizamos un aporte a una historia del dibujo como disciplina escolar de mayor aliento en el país, con la recuperación y el 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.

Antropología pedagógica

En coherencia con el interés en una mirada crítica sobre los discursos de la enseñanza del dibujo en la escuela entre 1892 y 1917 en Antioquia, realizamos 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 retomamos, en este caso, los manuales, las publicaciones oficiales seriadas y las memorias del Primer Congreso Pedagógico, para analizar las formas particulares, en el contexto cultural e histórico abordado, de pensar y desarro-

llar lo educativo y lo pedagógico en esos procesos formativos,⁵ en tanto la formación, la instrucción y la educación son necesarias e inherentes a la especie humana, con objetivos e ideales históricos y problematizables (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 transdisciplinario,⁶ que en sus principios se fundamentó en las filosofías alemanas de los siglos XVIII, XIX y XX, y en la actualidad se ha constituido en 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 for-

5 Al respecto, Wulf afirma: "Sin presupuestos sobre el hombre, sin antropología, no son posibles ni la educación ni la formación" (2004: 159).

6 *Plural*, porque ningún modelo, teoría o paradigma, sea integrador o filosófico, 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 la 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: 80). *Culturalista*, como *antropología de las diferencias y las posibilidades*, en tanto investigación de la cultura y, por último, *transdisciplinario*, por la extensión de temas, métodos y planteamientos hacia intereses de las ciencias sociales y la filosofía. Al respecto pregunta Wulf: "¿Qué disciplina sería responsable del cuerpo y los sentidos, del espacio y el tiempo, del amor y la violencia?" (2004: 171).

mación humana, 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 propone 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 la 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 otras comprensiones (cfr. Wulf, 2004: 160).

Una definición de la *perspectiva antropológico-pedagógica*, de autoría de Otto Friedrich Bollnow, es citada por Christoph Wulf:

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 [...] 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 puntos de vista (2004: 161).

Wulf intentó sistematizar los múltiples planteamientos resultantes de estas *conexiones antropológicas* (relación de la pedagogía con la antropología), en varias posiciones.⁷ 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 antioqueñas, ya que es posible encontrar la intencionalidad de estos discursos dirigida hacia proyectos específicos para la formación de un tipo de ser humano, como lo ampliamos 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 con las "luchas pacíficas del trabajo".⁸ 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 mostramos 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 en-

7 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 poético", entre otras que abren perspectivas de análisis y planteamientos en esta relación (Wulf, 2004: 161).

8 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.

señanza 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, este trabajo se considera un aporte a nuevas orientaciones desde las cuales podemos a futuro abordar otros períodos y otros entornos institucionales en los que se puede encontrar la enseñanza del dibujo en particular y del arte en general.

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 de manera continua 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 en el gobierno, 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 firmarles mensualmente a los maestros el certificado de buena conducta, para permitir su pago. Un país con precarias vías de comunicación, donde no se conocía el rostro del presidente, sino solo su pertenencia a alguno de los dos únicos partidos existentes y que firmó un Concordato de