

**Dibujo y Educación estética en la escuela primaria durante la
oficialización del escolanovismo en Colombia (1927 – 1946)**

Silvana Andrea Mejía Echeverri

**DIRECTORA:
Dr. Elisa Welti**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**SECRETARÍA DE POSGRADO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
ARGENTINA
2025**

Dibujo y Educación estética en la escuela primaria durante la oficialización del escolanovismo en Colombia (1927 – 1946)

“En lo muerto se encuentra siempre presente una vida mayor”

Gramsci, 2012, p. 125

“las nubes que no ha mucho hacían soñar a los poetas y a los niños”

Vidales, 2006, p. 44

Agradecimientos:

A Lina Quintana, por los registros de las tesis de la Normal de Institutores de Medellín: una fortuna encontrarnos como compañeras de maestría. Al archivo histórico de la UPTC, en dos tiempos: durante la maestría, cuando lo visité y me dejó varias inquietudes y más recientemente para este proyecto, cuando conté con la ayuda de Vanesa Flórez y Clara Mónica Orrego de la Sala Patrimonial y de Jesús Hernández Guerra, del Archivo Histórico de la UPTC. A Elisa Welti, por dar claridades y rutas, por creer en mi trabajo y a Inéride Álvarez por su hospitalidad.

A muchos que no menciono y ayudaron con su escucha, su silencio, su paciencia y ánimo... muchas gracias por el amor así.

Contenido

Índice de ilustraciones.....	9
Lista de abreviaturas	11
Resumen.....	12
Introducción	14
PARTE 1	22
1. Estado de la cuestión	23
Algunas publicaciones internacionales	24
Historias de la educación artística en Latinoamérica	26
Historias de la educación artística en Colombia	30
2. Marco Teórico	36
Cultura Escolar	36
Disciplinas y saberes escolares	39
Educación Artística Escolar: dibujo	43
Estética, pedagogía y escolarización	47
Estudios sobre estética escolar en Latinoamérica	53
El movimiento escolanovista	59
Escuela nueva en Latinoamérica	68
Escuela Nueva y educación estética	74
3. Metodología	78
Estrategias metodológicas	79
Archivos y fuentes consultados	81
Análisis de información	83
PARTE 2	84
1. Notas de entrada: inicios de siglo XX en Latinoamérica	85
Colombia entre inicios de siglo XX y 1930	86
El Concordato	89
Reformas y dibujo escolar hasta 1930	92
Reformas en la República Liberal	94

Retorno de los conservadores, agitación política y la Violencia.....	100
Singularidades de Colombia iniciando el siglo XX.....	102
2. Modernización, identidad nacional y políticas culturales	106
Modernización cultural.....	107
Identidad nacional y raza	110
Educación más allá de la escuela: políticas para la popularización de la cultura	113
Algo sobre las artes plásticas.....	131
Migraciones.....	137
3. El sistema educativo en Colombia durante la primera mitad de siglo XX	143
Inicios de siglo.....	143
Sistema educativo durante los gobiernos liberales	148
Escolarización de las mujeres.....	156
Balance de la educación durante los gobiernos liberales.....	157
La escuela primaria: desarrollos y fracasos.....	159
4. Pedagogía activa en Colombia: La entrada de la imaginación y el dibujo infantil 164	
Antecedentes: la pedagogía activa desde Pestalozzi hasta 1930.....	165
Oficialización de la pedagogía activa en Colombia	175
5. Imaginación creadora, infancia y dibujo	181
Imaginación e infancia en Colombia	183
Condiciones de posibilidad del dibujo infantil	194
Dibujo para la escuela primaria	203
6. Educación artística y formación de maestros de primera y segunda enseñanza 225	
Escuela Normal de Institutores de Medellín.....	228
Escuela Normal Superior (Bogotá).....	237
7. Escolanovismo y educación estética en Colombia	263
Importancia y fines de la educación estética.....	264

El desarrollo del sentimiento de lo bello.....	275
La labor del maestro	278
Decoración y embellecimiento escolar	283
Materiales escolares	294
Cine educativo	298
Extensión	299
Publicaciones para infancia.....	301
Evolucionismos	304
Censuras	306
8. Reacciones de la iglesia y otros actores del sistema educativo	308
Finalización del proceso de oficialización	315
Conclusiones	319
Fuente Primaria	326
Bibliografía.....	335

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Imagen tomada de la Revista del maestro, #3 (1937), p. 80	117
Ilustración 2. Imagen tomada de la Revista del maestro, #3 (1937), p. 76	117
Ilustración 3. Diseños para la Revista de las Indias, y el Ministerio de Educación, creación de Sergio Trujillo Magnenat.....	121
Ilustración 4. Título de un artículo publicado por Germán Arciniegas en el #3 de la Revista de las Indias (1936)	121
Ilustración 5. Imágenes de los talleres artísticos para niños en la Escuela Nacional de Bellas Artes, publicados en el primer número de la Revista de las Indias (1936)	122
Ilustración 6. Revista del Maestro. “El trabajo manual en la sección de los grandes”, p. 270 y 271	153
Ilustración 7. Muestras graduadas de los dibujos en los cursos Preparatorio y Elemental del centro de interés "Los Pájaros". Revista Pedagógica (1924).....	167
Ilustración 8. Muestras del curso Medio y Superior. Centro de interés "Los Pájaros". Revista Pedagógica, (1924)	168
Ilustración 9. Ricardo Gómez Campuzano fue profesor del GM. Imagen tomada del Banco de la República, colección Ricardo Gómez Campuzano.....	173
Ilustración 10. Gráfica propia a partir de Herrera (1999).....	174
Ilustración 11. Camelo, Julio y Bernal, Juan (1933). Preocupaciones escolares y centros de interés. Museo Pedagógico colombiano	176
Ilustración 12. Dibujos de Daniel García en la indagación de Vargas (1936). Archivo ENS	183
Ilustración 13. Dibujo de Guillermo Mendigaña, en Vargas (1936)	185
Ilustración 14. Dibujo de Antonio Vega en Vargas (1936).....	186
Ilustración 15. Dibujo de Gustavo Correa en Vargas (1936)	187
Ilustración 16. Firma de Vargas en el trabajo para el curso de filosofía (1936)	188
Ilustración 17. Portada del suplemento Escuela rural, de la Revista Educación Antioqueña, en el que se publicó el texto de Escobar Rojas sobre el dibujo y el trabajo manual (1936)	206
Ilustración 18. Camelo y Bernal (1933), s.p.	209
Ilustración 19. Portada de la Cartilla de Dibujo de Miguel Díaz Vargas	215
Ilustración 20. Ejemplo de dibujo propio de la infancia. Díaz Vargas (1935, p. 5)	219
Ilustración 21. Ejemplo de agrupaciones para ejercicios del natural. Díaz Vargas (1935, p. 42).....	221
Ilustración 22. Sugerencias para la enseñanza de elementos de perspectiva en cuarto grado (Díaz Vargas, 1935).....	222
Ilustración 23. Imagen de proceso para ejercicio de perspectiva de circunferencia (Díaz Vargas, 1935, p. 32)	223
Ilustración 24. Quinto ejercicio de grado primero. Díaz Vargas (1935, p. 10)	224
Ilustración 25. Fragmento de una de las tesis de la Normal de Institutores de Medellín (Calle, p. 2)	230
Ilustración 26. Tesis normalistas sobre dibujo, educación artística y educación estética ..	231
Ilustración 27. Portada de la tesis de Gonzalo Ocampo (1938).....	232
Ilustración 28. Firma de Carlos Villamil (1943)	233

Ilustración 29. "Estudio sobre la visión". Trabajo para el curso de psicología, de Carlos Garzón Thomas (1936).....	242
Ilustración 30. Foto de Inés Acevedo publicada por la Biblioteca Luis Ángel Arango (2022)	243
Ilustración 31. Acevedo Bernal con sus hijas. Roberto Pizano, 1923. Al fondo se observa a Inés Acevedo	244
Ilustración 32. Retrato de Humboldt, por Inés Acevedo, 1959	245
Ilustración 33. Aceptación del cargo de profesora de Dibujo, por Inés Acevedo	246
Ilustración 34. Esquema de programa para la enseñanza del dibujo por Inés Acevedo (1936)	247
Ilustración 35. Acevedo, Inés (1936b). Curso de Perspectiva.....	249
Ilustración 36. Lista de profesores de la Facultad de Educación entre 1935 y 1936. Tomo 10. Subserie Varios.....	251
Ilustración 37. Calificaciones del curso de dibujo en 1934.....	252
Ilustración 38. Lucía Cock (derecha), junto a otras alumnas del Taller de escultura del Instituto de Bellas Artes. Foto de Melitón Rodríguez, 1925. Tomada de Suramericana, 60 años (s.f.)	254
Ilustración 39. Tomado de Ocampo, 2021, pág. 21.....	255
Ilustración 40. Resolución N°9 de junio 6 de 1935. Libro 9 Archivo UPTC.....	256
Ilustración 41. Libro de Dewey, donación de la Embajada de EEUU a la ENS	257
Ilustración 42. Carátulas de libros pertenecientes a la ENS	258
Ilustración 43. Carátula de "El arte y el niño", de M. Braunschvig, perteneciente a la biblioteca de la ENS	259
Ilustración 44. Arzobispo de Bogotá solicitando que la Facultad de Educación sea únicamente para hombres (1934). Tomo 10. Varios	261
Ilustración 45. Trujillo Maguenat. Portada de Revista Rin Rin	302
Ilustración 46. Portada del Cuaderno de Dibujo del Hermano Esteban. Colección G. M. Bruño, Editorial de los Hermanos de las Escuelas Cristiana.....	318

Lista de abreviaturas

ENS: Escuela Normal Superior

GM: Gimnasio Moderno

ENBA: Escuela Nacional de Bellas Artes

BNC: Biblioteca Nacional de Colombia

Resumen

La presente investigación, titulada “Dibujo y educación estética en la escuela primaria durante la oficialización del escolanovismo en Colombia (1927 – 1946), abordó la configuración histórica de la educación artística escolar, en su forma de dibujo, para la escuela primaria. Esta historización es posible desde la historia de los saberes escolares y el currículo, que permiten indagar los intentos de modernización de la educación artística mediante la oficialización de las pedagogías activas (o escolanovismo), durante la llamada República Liberal y con algunos antecedentes. Lo anterior, en el marco del profundo bipartidismo que ha caracterizado a Colombia, que causó transformaciones políticas e ideológicas por entonces, según quién asumiera el poder.

La presente indagación inicia con la un momento de transición entre gobiernos conservadores sucesivos durante 40 años, hasta la publicación de un libro para las escuelas públicas de Cundinamarca, titulado “Educación estética”, que coincide con el fin de la República Liberal, en 1946. Para abordar esta historia de la educación artística, se analizaron tesis de normalistas, manuales para enseñanza en escuela primaria y archivos de la Escuela Normal Superior y de la Normal de Institutores de Medellín.

Una de las disputas de relevancia que tuvo implicaciones en la educación artística fue la estatalización de la cultura por parte de gobiernos liberales, de un lado y, el control del sistema educativo por parte de la iglesia católica desde 1887, del otro. Para estos últimos, las cuestiones de identidad y cultura de la nación se resolvían por la vía de la fe católica. En oposición a esto, las reformas liberales promovidas desde 1930, incluyeron la recuperación del sistema educativo, vigilando incluso la educación privada. En ese marco fue fundada la Escuela Normal Superior en 1936, de carácter laico y mixto, además de apoyar la formación de docentes en teorizaciones científicas y experimentales psicológicas y sociológicas, lo cual apartaba profundamente la injerencia de la iglesia sobre la formación de maestros.

Así mismo, en la lógica de las pedagogías católicas durante el Concordato, el dibujo en la escuela se justificaba por su utilidad en la formación de mano de obra obrera y para las luchas pacíficas del trabajo, a través del dibujo lineal y geométrico. En un sentido opuesto, las pedagogías liberales buscaron que la escuela primaria estuviera centrada en la

infancia, en su actividad y en la capacidad creadora natural y espontánea de todo niño, que venía promulgándose a través de diversas investigaciones y que implicó que la creatividad ya no fuera exclusiva de los artistas profesionales. De ahí la importancia de la psicología científica que sirvió para graduar los contenidos de acuerdo con el conocimiento de la infancia y la clasificación de sus momentos de desarrollo.

No obstante, se encontró que en Colombia estas teorizaciones y aplicaciones del escolanovismo sufrieron un sincretismo, de modo que no existieron escuelas primarias mixtas y el dibujo academicista y utilitario apareció en manuales o tesis sobre dibujo y escolanovismo para la escuela primaria.

Por su parte, la educación estética fue una dimensión importante en los principios del escolanovismo. De ella dependió el desarrollo moral y social a través de la cultura y la belleza, que finalmente se asociaban con la higiene y el orden.

En la investigación se mostró además las reacciones de la iglesia ante las reformas y el intento de modernización del sistema educativo, que incluyeron señalamientos por ateísmo, comunismo y otras cuestiones, censurando materiales distribuidos para las aulas, pedagogos, revistas infantiles, entre otros, por considerarlos peligrosos para la moral infantil.

Hacia el final de los gobiernos liberales, si bien se observaron avances en formulación de políticas y financiación, difusión de métodos, indagación y creación de planes de estudio, no se logró una aplicación general de estos, debido a las luchas bipartidistas y las acciones de la iglesia católica que lo impidieron. En 1946 el partido conservador retornó al poder e impulsó una recatolización que implicó, por ejemplo, el cierre de la Escuela Normal Superior y el olvido de la oficialización de la pedagogía activa en Colombia.

Palabras clave: historia de Colombia, escolanovismo, escuela primaria, dibujo, educación estética

Introducción

Con anterioridad se ha mencionado la ausencia de un recurso a la historia para problematizar el presente e imaginar a futuro la fundamentación y las prácticas de enseñanza de la educación artística en Colombia. Esta posición produce la creencia en una novedad permanente y se convierte en uno de los obstáculos para que los interesados en el campo nos reconozcamos y nos pensemos como comunidad académica. Lo anterior es una observación subjetiva importante de expresar, tomada de las lecturas, la escucha de ciertas posiciones, las formas de fundamentar y desarrollar los eventos académicos, entre otros. Así, se trata de un problema que comprende inquietudes personales surgidas en la trayectoria académica y profesional, vinculadas en escenarios comunes y públicos que afectan, y se ven afectadas por el estatus de la educación artística y su configuración, cuando se piensa como campo.

En un trabajo previo pudo identificarse el aumento de investigaciones sobre educación artística plástica y visual en Colombia durante la década de los noventa del siglo XX (Mejía y Yarza, 2011) y, posteriormente, se expuso la línea cronológica de un desarrollo que va desde la República hasta la actualidad (Mejía, 2023). Así, se determinó que los trabajos sobre la historia de la educación artística en Colombia se han publicado desde la década del 2000, siendo pioneros Hinojosa (2000) y Fandiño (2001). En la cronología de Mejía (2023) también pudo observarse que la densidad de los hallazgos sobre la historia de la educación artística en Colombia, disminuía entre las décadas de los veinte y los sesenta del siglo XX, por lo que se volvió de interés la búsqueda de documentos relacionados con estos años. De estas investigaciones históricas, además, se observa un avance mayor el tema de la educación artística plástica y visual profesional y menor en relación con lo escolar¹.

Así mismo, en relación con la historia del escolanovismo en el país, observamos que en general la escuela activa en Colombia sigue vinculada al programa estatal de

¹ En el presente trabajo optamos por la distinción de Acha (2010) entre educación artística escolar y educación artística profesional, para superar los dilemas que a veces aparecen al diferenciar ámbitos institucionales, características, finalidades y niveles de enseñanza.

educación rural² y varios de sus aspectos históricos se han invisibilizado y quizá empobrecido, a través de la masificación y sistematización en cartillas dirigidas a maestros de escuela primaria, desde la década de los ochentas del siglo XX. Acá nos interesa mencionar, además, que en Colombia se intentó oficializar el escolanovismo en la década del '30 del mismo siglo, pero, ésta y otras reformas de los gobiernos liberales han sido sistemáticamente ocultas, como mostró Rodríguez en su tesis (2017). Lo anterior produciría un olvido deliberado de los avances en educación durante el periodo abordado, tales como el acceso de las mujeres a la educación superior y el crecimiento de la matrícula y el mejoramiento de las condiciones en la educación rural para las escuelas primarias.

La falta de reflexión histórica produce entonces el desconocimiento, tanto de ciertos periodos de la educación artística que se ha desarrollado en Colombia, como de las hibridaciones, singularidades y reinterpretaciones de lo que se ha llamado pedagogía activa o movimiento escolanovista, con más de 100 años de producción y con realizaciones prácticas en todo el mundo.

En esta línea, investigaciones sobre la historia de la educación artística escolar, a nivel nacional e internacional, muestran cómo el dibujo, las artes y la formación estética, en tanto artefactos y construcciones sociohistóricas fueron concebidos para “propósitos humanos deliberados”, redefinidos y gestionados “en una serie de niveles y terrenos de enfrentamiento” (Goodson, 1995, p. 95), en coherencia con el hecho de que la escuela y la escolaridad son invenciones (Viñao, 2008), producidas en el cruce entre diversas lógicas e intereses, en un despliegue de fuerzas sociales y modos de hacer que las reinterpretan.

De acuerdo con lo expuesto, el presente trabajo parte de que las disciplinas y saberes escolares, tales como la educación artística, “son una de las creaciones más genuinas de la cultura escolar” (Viñao, 2002, p. 60) y pueden ser consideradas como productos sociohistóricos configurados en las disputas entre opositores, que intentan definir las materias escolares de formas diferentes, además reinterpretadas por los maestros. Así, el estudio de su historia, permite, “[...] arrojar luz sobre la realidad contemporánea; examinar,

² En el capítulo respectivo se explicará esta afirmación, que es una singularidad del país.

poner a prueba o contribuir a la teoría pedagógica y ocuparse del proceso interno de la definición, la acción y el cambio del currículo” (Goodson citado por Viñao, 2006, p. 249).

A partir de estas teorizaciones, nos preguntamos entonces por las relaciones entre educación artística para escuelas primarias, en su forma de dibujo, en la primera mitad de siglo XX en Colombia, cuando se desplegaron orientaciones, aplicaciones, reglamentaciones en vínculo con las pedagogías activas, en varias de sus versiones y propuestas. De este modo, en el presente trabajo se indagaron las formas del dibujo en la escuela primaria, como aporte a una historia más general de la educación artística escolar, en un periodo en el que se intentó oficializar las pedagogías activas en el país.

Este interés se produjo a partir de la hipótesis de una ruptura en términos de las concepciones de arte y de escuela. Esto es, que se venía de un periodo histórico denominado “Hegemonía conservadora”, entre 1886 y 1929, en el que el sistema de instrucción pública se encontraba en manos de la iglesia católica gracias al Concordato³ y el dibujo lineal y geométrico se consideró, según los planes de estudio y manuales encontrados, como un medio para educar obreros que aportaran al crecimiento industrial, desde la escuela primaria. En muy pocas excepciones se consideró la edad de los estudiantes para modificar aspectos de la enseñanza del dibujo, llegando a denominar “dibujo escolar”⁴ a uno derivado de la articulación entre el geométrico y el artístico y que intentaba cultivar la imaginación creadora y la sensibilidad, de modo que no solo fuera aplicable para la industria, sino que también contribuyera a la educación estética y corporal de la infancia (Mejía, 2022). Aunque aún no se hablaba de “dibujo infantil”, esta última postura, mostraba tímidas articulaciones con los fundamentos pedagógicos del escolanovismo que ubicaban al niño, y su desarrollo intelectual e imaginativo, como centro de la educación.

³ En el capítulo 1 de la segunda parte se ampliará sobre este contrato entre iglesia católica y Estado colombiano.

⁴ Este dibujo escolar, se configuró con elementos del geométrico, el artístico y el ornamental, y apuntó al desarrollo de la personalidad y el conocimiento de la armonía y la belleza, incluyendo en ocasiones el desarrollo de la facultad de su expresión gráfica y de las tendencias imaginativas e imitativas, mientras contribuía a la industria y el comercio. Se encontró como aproximación hecha en el Congreso Pedagógico de 1917.

La ruptura entonces consistiría en que se observaron condiciones para que más adelante, a mediados de la década del '30 del siglo XX en Colombia, se hablara de dibujo infantil, en medio de una serie de negociaciones políticas, epistemológicas y culturales, que son más que una aplicación o traducción de postulados de orden internacional.

Así, al considerar que las diferentes ópticas y prácticas desde las cuales se ha articulado la educación artística escolar son históricamente situables y constituyen en un objeto de indagación posible y aun por analizar en algunos periodos históricos en Colombia, en la presente investigación nos preguntamos ¿En qué contexto y bajo qué condiciones políticas, culturales y específicamente escolares, se produjo la educación artística escolar en su versión de dibujo, en Colombia, entre 1927 y 1946?

Además del dibujo escolar, ¿Cuáles fueron otros medios de formación estética en los procesos de escolarización entre 1927 y 1946, en Colombia? y, ¿Qué articulaciones entre educación artística escolar y corrientes del escolanovismo se observaron en Colombia, entre 1927 y 1946?

La periodización de la presente investigación inicia desde 1927, porque a partir de este año fue posible encontrar una serie de publicaciones sobre embellecimiento escolar (Huertas, 1927; Castro, 1927; Bernal, 1927) y un proyecto de ley sobre la enseñanza de las bellas artes, que no se materializó y que planteaba la obligatoriedad del dibujo en las escuelas (Ríos, 2007; Huertas, 2016). Así mismo, la Ley 56 de 1927 determinó la obligatoriedad de la educación primaria, como mostraron Helg (2001) y Herrera y Díaz (2001). Lo anterior, en medio del control de conservadores modernizadores que ajustaron 40 años en el poder estatal y habían entregado el sistema de instrucción pública a la iglesia católica a través del Concordato. No obstante, por entonces la oposición liberal y algunos conservadores presionaban por reformas al sistema educativo, lo cual complejiza el momento histórico.

Más adelante, durante los sucesivos gobiernos liberales, se intentaron reformas que pugnaron por la oficialización del escolanovismo a través de unos programas de ensayo

(1934) y se dieron condiciones para el impulso del *dibujo infantil*, tanto en publicaciones (por ejemplo, Vargas, 1936 y Ríos 1935), como en programas de formación de maestros como los de la Escuela Normal Superior⁵, donde se originó la profesionalización de varias ciencias sociales y humanas en Colombia.

El periodo de la investigación se cerró con la publicación de Anzola (1946), *Fines y medios de la educación estética en la escuela primaria*, donde se reunieron sugerencias para la enseñanza del dibujo infantil incluyendo sus etapas de desarrollo, así como las proposiciones para la educación estética, en forma ampliada y detallada, en una publicación de la Dirección de Instrucción Pública del departamento de Cundinamarca dirigida a maestros y que fue encontrada en la biblioteca de la que fuera Normal de Institutores de Medellín por entonces.

Como se observa, el período del estudio de la presente investigación (1927 – 1946), se construyó considerando específicamente los desarrollos del objeto “historia de la educación artística escolar” y, por lo tanto, los años de inicio y finalización no se encuentran vinculados a periodizaciones del orden macropolítico o político educativo.

En relación con las fuentes para abordar el objeto, se obtuvieron mediante la construcción de un conjunto orgánico de registros sobre dibujo escolar y educación estética durante el periodo, en diversos archivos públicos. Fueron estos: Archivo de la Escuela Normal de Institutores (Medellín), Archivo de la ENS (Tunja, Boyacá), Archivo Biblioteca Pública Piloto (Medellín), Sala Antioquia de la Universidad de Antioquia (Medellín), Archivo pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, en línea), Biblioteca Luis Ángel Arango (Bogotá) y Biblioteca Nacional de Colombia⁶ (Bogotá). Este conjunto representativo y orgánico se analizó a partir de los referentes conceptuales, desde la historia de las disciplinas escolares y del currículo. Así, a través de publicaciones para maestros, tesis y trabajos de normalistas, se observan finalidades formativas, momentos de desarrollo, acciones que debían emprender los maestros y las maestras y algunas gestiones de

⁵ En adelante ENS.

⁶ En adelante, BNC.

extensión que apuntaban a la infancia o se divulgaban y activaban con ayuda de las escuelas.

La escritura de los hallazgos se encuentra dividida en dos partes. En la primera, de fundamentación, se desplegó el estado de la cuestión con publicaciones internacionales, latinoamericanas y nacionales, seguido del marco teórico sobre cultura escolar y saberes escolares, como producciones históricas. En este mismo apartado se abordó la educación artística escolar en su forma de dibujo, la educación estética en relación con la escuela y los avances en estudios sobre estética escolar en Latinoamérica. Además, fue importante documentar el surgimiento, los sentidos y desarrollo del movimiento escolanovista, en términos generales y en Latinoamérica en particular, para cerrar mostrando sus relaciones con la educación estética y artística. Esta primera parte del trabajo termina con la exposición de la metodología empleada para el desarrollo de la investigación.

La segunda parte inicia con tres capítulos en los que se desarrollan los marcos histórico, cultural y educativo, que sitúan en un encuadre los documentos encontrados sobre dibujo escolar y educación estética. El primer marco ilustra el paso de los gobiernos conservadores a los liberales, haciendo hincapié en el bipartidismo como rasgo singular de la historia colombiana. El segundo, muestra las relaciones entre política pública, extensión cultural y proyecto de nación, enfatizado por los gobernantes durante la llamada República Liberal. Además, en este se ilustró someramente la situación de las artes plásticas por entonces y los procesos migratorios, que tuvieron incidencia tanto en las artes como en la circulación del escolanovismo en el país. Como se verá, para varios de los autores que han trabajado este periodo de la historia colombiana, las acciones de política cultural durante los gobiernos liberales significaron una ruptura en tanto cuestiones tales como la democratización de la cultura se pusieron en discusión y fueron impulsadas. El tercer marco, sobre el sistema educativo, muestra los antecedentes del periodo y algunas experiencias escolanovistas en el país, previas a su intento de oficialización, además de las realizaciones durante los gobiernos liberales. Acá fue importante mostrar algunos rasgos del Concordato que impactó el acceso y el tipo de educación, en contraste con las

intenciones de las reformas liberales, que incluyeron el fortalecimiento de la educación primaria rural y la apertura de instituciones mixtas como la ENS.

El cuarto capítulo de esta segunda parte trata sobre infancia, dibujo e imaginación en las escuelas primarias y, a su vez, se subdivide en dos apartados. El primero abordó publicaciones sobre la imaginación creadora, como dimensión fundamental que se cultivó con las pedagogías activas y la psicología y, como condición para el desarrollo del *dibujo infantil*. A propósito, se encontraron publicaciones y tesis sobre el dibujo infantil en Colombia, lo que ya arroja una consistencia de esta noción hacia la década del '30. En el segundo apartado, sobre escuela primaria, dibujo y escolanovismo, se desplegaron dos formas en las que se relacionaron las pedagogías activas, la educación artística y la educación estética, durante el periodo: la primera, brevemente expuesta, fue el empleo del dibujo como mediación para el trabajo manual y los centros de interés y, la segunda, algunas publicaciones dirigidas a maestros sobre la enseñanza del dibujo, entre las que se resalta la cartilla ilustrada de Miguel Díaz Vargas, de distribución nacional y gratuita. La indagación sobre el dibujo en la escuela nos permitió observar las luchas entre tradiciones pedagógicas, que pasaron de su fundamentación en enfoques utilitaristas a privilegiar la imaginación creadora y las fundamentaciones psicológica y sociológica, en medio de condiciones complejas.

En el quinto capítulo de la segunda parte se expone sobre la educación artística en programas de formación de maestros, a través de tesis y trabajos de clase de los estudiantes de las Escuelas Normales de Medellín (de varones) y Nacional (por entonces mixta), en los que se ocupaban de cuestiones relacionadas con la imaginación, el dibujo y la educación estética, observando particularidades en cada una. La formación de maestros también estuvo atravesada por transformaciones políticas y pedagógicas, en mayor o menor medida, de acuerdo con su región geográfica y mostrando en común el interés por el avance de las pedagogías activas.

En el sexto apartado, se cierra con los direccionamientos sobre educación estética escolar desde 1927, revisando sus fines, las orientaciones para los maestros, los materiales

para infancia, entre otros, hasta la publicación de Anzola en 1946, más detallada y de fuente estatal. Por entonces, la educación estética se consideró esencial para el desarrollo moral, social y cultural de la infancia, por lo que se pretendía implementar espacios escolares bellos donde se cultivara el gusto y la bondad.

El trabajo finaliza con una exposición somera del ocaso del proyecto educativo liberal, mostrando cómo la iglesia católica y otros actores fueron limitando y resistiendo los avances y, posteriormente, eliminando los rastros de lo que puede considerarse como logrado. Así, hubo un proceso de “restauración conservadora” y separación de las posturas escolanovistas, que afectó igualmente los contenidos y orientaciones para el dibujo escolar, cuestión que deberá ser ampliada con nuevas investigaciones.

En términos generales, con este trabajo se quiere contribuir al reconocimiento de una memoria de la educación artística en Colombia durante la primera mitad del siglo XX, considerada rica en discusiones y propuestas y apoyada en tendencias que, por entonces, circulaban internacionalmente y que viabilizaron avances en la democratización de las artes y del cultivo de la imaginación creadora. Si bien este trabajo resaltó los logros del periodo, principalmente intenta mostrar tensiones y complejidades, abordando también las contradicciones que fue presentando la época ya que, de acuerdo con Silva (s.f., p. 62), una memoria que dialectice nos libera de “la vieja ilusión de los comienzos absolutos, de la oposición absoluta entre amigos y enemigos, del desprecio por el pasado como simple conjunto de errores”.

PARTE 1

1. Estado de la cuestión

Indagar la historia del saber escolar hoy denominado “educación artística” en relación con la enseñanza del dibujo, permitió un estado del arte que muestra diversidad de abordajes sobre el tema y reconoce antecedentes de la inclusión del arte en los sistemas educativos nacionales, configurados en Colombia desde el siglo XVIII.

Es de anotar que se encuentran diferentes formas de nombrar los procesos de escolarización de las artes, tales como Educación artística como disciplina escolar (Avendaño Peña, 2015); introducción de las artes en la escuela como asignatura convencional de la enseñanza pública y reinención del arte en las escuelas comunes (Efland, 2002); disciplina escolar (Sosa y Chaparro, 2014); Educación artística en la escuela formal (Fandiño, 2001); saber escolar de las artes (Cárdenas, Cárdenas y Hernández, 2020), entre otras, dependiendo de las teorías de referencia usadas en los análisis y del momento histórico abordado. Incluso, autores como Herrera Beltrán (2019), ponen en duda la existencia de una educación artística como saber y disciplina escolar. El tema será ampliado en los Referentes Conceptuales, capítulo dos de la primera parte.

Lo anterior hace importante la delimitación del presente estado del arte: si bien la educación artística históricamente se ha movido en múltiples formas de institucionalización (Escuelas de Artes y Oficios, Facultades de Artes, entre otras), acá interesa específicamente la enseñanza de artes visuales y plásticas⁷ en procesos de escolarización, entendida la escuela como una construcción de la modernidad que se convirtió en la forma educativa hegemónica y obligatoria, objeto de legislaciones nacionales, producción de un cuerpo profesional y de una definición de infancia, que redujo el campo de lo pedagógico, universalizó prácticas, dispuso pugnas por los contenidos, la evaluación y la acreditación, y produjo una demanda impresa específica, entre otras, entre los siglos XIX y XX (Pineau, 2016), así como una cultura escolar diferenciabile (Viñao, 2002 y 2008; Gonçalves, 2007).

⁷ En el rastreo se encontraron autores que tomaron lo artístico en general (Cárdenas, Cárdenas y Hernández, 2020, Fandiño, 2001, por ejemplo).

Para comenzar, mencionaremos que Welti (2016)⁸ y Mejía (2010)⁹ expusieron estados de la cuestión previos, sobre historia de la educación artística en varios países. Por ello, el presente estado de la cuestión mostrará únicamente abordajes que no aparecían en estas dos revisiones, a modo de exponer avances posteriores o que no fueron citados. En este caso se exponen las publicaciones divididas en internacionales, latinoamericanas y colombianas.

Algunas publicaciones internacionales

En su “Breve panorama internacional”, Welti (2016) ya recopilaba autores que han hecho aportes de relevancia a la investigación en historia de la educación artística¹⁰. Como aporte, agregamos otros trabajos sobre el tema:

S. Lemerise (2018), investigó la historia de la enseñanza del dibujo y las artes plásticas en el sistema escolar canadiense en 1876, que los integró en las escuelas francófonas de Quebec. Desde la historia social del arte, la autora mostró cómo se ha ido constituyendo un campo durante décadas, que tiene como referencias las guías y libros de texto, la formación de docentes, las influencias internacionales, las publicaciones, los agentes y varias formas de institucionalización.

En Kantawala (2012) encontramos una historia de la educación artística en la India colonial, durante el siglo XIX, desde la que se cuestionan las narrativas eurocéntricas, como la de Efland (2002). La autora considera que “ha habido una ausencia de discusión sobre el impacto del colonialismo en la educación artística india [...] las escuelas de arte de la India

⁸ La autora mostró historias de institucionalización de saberes y prácticas vinculadas a las artes plásticas en los sistemas nacionales de educación. Para ello, revisó estudios sobre educación artística en diversos países, entre los que mencionó: Chile (Errázuriz, 1994; Berríos et al, 2009), Colombia (Uscátegui, 2010), México (Aguirre, 2009; Cruz, 2009), Brasil (Barbosa, 2014), Norteamérica (Eisner, 1972; Freedman, 1987) y España (Cabezas, 2008; Marín, 1996; Arañó, 1986; entre otros), haciendo énfasis en trabajos sobre la formación de artistas y profesores especializados en instituciones orientadas a ese fin y en la historia local argentina (Trostiné, 1950; García Martínez, 1985; Artundo, 2003; Malossetti, 2007 etc.). Además, agregó publicaciones sobre historia de formación de artistas y análisis estéticos sobre la escolarización (Pineau, 2014).

⁹ En este se abordaron historias del arte como saber escolar (D’Enfert, 2003), Cabezas (1995), Efland (2002), Hernández (2003), Collados (2008 y 2010), Bermúdez (2005), Souza y Oliveira (2005), entre otros. En Colombia, se mostró el trabajo de Fandiño (2001) y otras historias que estudiaron instituciones para profesionalización en artes.

¹⁰ Por ejemplo, R. D’Enfert, Stankiewicz, Efland y Freedman (Welti, 2016).

han sido representadas como instituciones coloniales ineficaces, alienadas e insignificantes”¹¹ (p. 209). La autora abordó un “conjunto conflictivo de prácticas pedagógicas” (p. 210) desde teorías poscoloniales y mostró cómo, en general, la enseñanza del dibujo en las escuelas de arte se configuró desde intereses económicos y como medio de control social. Además, asegura que, recuperar las historias ignoradas, invita al replanteamiento del propio pasado cultural desde la articulación del pasado colonial y el presente poscolonial (Kantawala, 2012).

La misma autora editó una recopilación de historias de educadoras artísticas y comunidades afroamericanas (Bolin y Kantawala, 2017). Tomando cierta perspectiva histórica desde la que se incluyen la imaginación y la narración, así como la reverberación de lo general en la vida singular, en la recopilación se invitó a ver las historias mostradas como “trampolín” para ver hacia el pasado. Según los editores, “A pesar de muchas publicaciones sobre la historia de la educación artística producidas en lo que va del último siglo, las luchas, vidas y logros, en resumen, las historias de muchas mujeres y minorías educadores de arte, continúan ocultas¹²” (Bolin y Kantawala, 2017, s.p.). Una de las causas de estas invisibilizaciones es la dominancia de la perspectiva eurocéntrica, donde los “grandes hombres” (blancos) han definido la historia de la educación artística. El libro desafía suposiciones y prejuicios, destacando mujeres y afroamericanos y planteando enfoques innovadores para la investigación.

En 2013, Daniel Magaziner indagó sobre las escuelas primarias africanas a inicios de siglo XX. Mostró como, por entonces, los funcionarios daban importancia y valor a la “industria” y el “trabajo manual” en las escuelas, ya que fueron considerados como solución al problema de la inseguridad económica. Así, después de la Primera Guerra Mundial, se extendió la educación artística en forma gradual para que durante una hora al día los estudiantes trabajaran con sus manos y produjeran artículos para exhibición y venta, lo que “los salvaría de andar por las calles en busca de trabajo cuando dejaran la escuela” (Magaziner, 2013, p. 1417). El autor también muestra una cantidad de colegas que, en

¹¹ Esta cita y las siguientes son traducciones propias.

¹² Traducción propia.

diálogo con intelectuales y educadores norteamericanos y europeos, defendieron la etnicidad y un arte local vinculado con las tradiciones *bantú*, en las décadas del 30 y el 40, así como algunos de los principios de la llamada escuela nueva (Magaziner, p. 1419)¹³.

Cuenca Escribano (2009), por su parte, analizó los aportes de maestros y artistas en España, durante el primer tercio del siglo XX: Alberto Blanco Roldán¹⁴, Elisa López Velasco¹⁵, Víctor Masriera¹⁶ y Lorenzo Gascón Portero¹⁷, promotores de la Escuela Nueva en ese país, que se preocuparon por fundamentar sentidos y metodologías para la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias.

Para no extendernos en esta parte del estado del arte, diremos que, además de las publicaciones internacionales referenciadas, se encontraron otras que abordan giros metodológicos y teóricos de la historia de la educación artística, genealogía de la autoexpresión, desarrollos en países no eurocéntricos, educación artística en poblaciones afrodescendientes de diferentes países, etc., en una creciente complejización de las historias de la educación artística en todo el mundo, que nos ubica en un campo en crecimiento.

Historias de la educación artística en Latinoamérica

En relación con la historia de la educación artística en Latinoamérica, Aguirre Lora (ya considerada por Welti, 2016), es una de las autoras con mayor trayectoria. Sus

¹³ En otro libro, el mismo autor aborda la historia de una pequeña escuela de arte en Indaleni, entre 1952 y 1981, buscando superar la narrativa dominante de suprematismo blanco y la resistencia negra (Magaziner, 2016).

¹⁴ Publicó, en 1919, “El dibujo libre y espontáneo de los niños y su relación con la inteligencia”, a partir de análisis de dibujos de niños, desde una pedagogía basada en la psicología experimental.

¹⁵ En 1933 publicó “La práctica del dibujo en la escuela primaria”, cuatro volúmenes ilustrados por ella misma, exponiendo preocupaciones pedagógicas y didácticas sobre la enseñanza del dibujo, desde criterios de la Escuela Activa, apartándose de los principios de Pestalozzi y proponiendo ejercicios para su enseñanza, según el tipo de dibujo.

¹⁶ Dibujante y experto en enseñanza, impartía cursos para educadores. En 1933 tradujo y prologó “El dibujo al servicio de la educación”, de Perrelet, libro que se encuentra en bibliotecas de las escuelas normales colombianas; en 1911 había publicado “El dibujo para todos”, con 103 grabados en los que intentó relacionar el dibujo con la cotidianidad, la realidad observada y la expresión subjetiva y en 1917, publicó “Manual de pedagogía del dibujo”, un método de enseñanza, ilustrado con 137 grabados.

¹⁷ Alumno de Masriera, escribió en 1934 “Cómo se enseña el Dibujo y las Bellas Artes en la Escuela”, como base de expresión de todas las materias y ayudante en el desarrollo de la inteligencia, desde su conocimiento de la infancia.

investigaciones abarcan las transformaciones en los proyectos de Estado y las implicaciones de una formación artística en las relaciones de clase y gusto desde la historia cultural de la formación artística, desde la modernidad. De entre sus ediciones colectivas agregamos a las ya expuestas por Welte (2016), “Repensar las artes: culturas, educación y cruce de itinerarios” (2011), “Modernizar y reinventarse. Escenarios en la formación artística 1920 - 1970” (2017) y “Rememorar los derroteros: la impronta de la formación artística en la UNAM” (2015)¹⁸. Sobre la evolución de la educación artística en México, Esparza Gaitán (2024) presentó un panorama amplio y general, que va desde el siglo XVII hasta la actualidad y se apoya en la revisión de documentos oficiales al respecto.

En Brasil, Furlan (2015), analizó la ley que volvió obligatoria la educación artística por lo que convirtió el arte en disciplina escolar, bajo las doctrinas del periodo dictatorial. La forma de abordaje evidencia relaciones entre política pública y pedagogía, a partir del análisis de la educación artística de entonces.

Ana Mae Barbosa es uno de los mayores referentes del mismo país y también a nivel de latinoamérica. Desde 1978 ha estudiado las implicaciones del arte-educación en los procesos de modernización, así como las influencias de la obra de Dewey. En uno de sus trabajos recientes (Barbosa, 2015a), la autora abordó los giros en la enseñanza del dibujo, uno de carácter industrial y otro modernista y articulado con el movimiento Escuela Nueva, pasando por la formación de profesores de arte entre 1920 y 1950 y las luchas asumidas entre 1960 y 1970, para superar la polivalencia de la enseñanza. El libro cierra con un giro posmoderno o cultural que permitió una revolución durante la década de los 80's y amplió la concepción del arte, la producción y circulación de conocimiento sobre su enseñanza e introdujo perspectivas feministas, ecológicas, interculturales, entre otras. En otro de sus trabajos (Barbosa, 2003), abarcó un periodo comprendido entre las décadas del 30 y los 90's del siglo pasado, donde profundizó en las relaciones entre la educación artística escolar y el movimiento escolanovista. El tema de las apropiaciones de modelos francés,

¹⁸ Si bien la profesora edita, coordina y convoca, las publicaciones y el Seminario permanente agrupan un colectivo orgánico de investigadores que, en diversas áreas, producen conocimiento en relación con la historia de la formación artística. Solo por mencionar algunos, están Roxana Guadalupe Ramos, Ramón Mier (qepd), Jesús Márquez Carrillo, Susana Sosenski, entre otros.

inglés y norteamericano, como imposición gubernamental para la enseñanza del arte, se desarrolla en Barbosa, 2016. Según la autora, en Brasil hubo serios problemas de interpretación de los postulados y se produjo un panorama en el que la capacidad de creación de los niños era obstaculizada, por lo que llamó “pedagogización del arte en la escuela”, a los usos instrumentales del arte. Una de las expresiones posmodernas de la enseñanza del arte, sería la *Proposta Triangular*, creada por ella misma (Barbosa, 2016). En otro artículo mostró la enseñanza del arte desde la Academia Imperial hasta el proceso de industrialización y modernización (2015b) y, junto a Da Fonseca, profundizó en la enseñanza del dibujo en Brasil durante la colonización, desde la perspectiva de los estudios decoloniales (Da Fonseca y Barbosa, 2020).

Otra autora brasilera, Do Nascimento Silva (2017), indagó por la producción académica sobre historia de la educación artística en Brasil, tomando como fuente publicaciones seriadas, memorias de eventos y tesis. El mapeo permitió a la autora mostrar que las temáticas más recurrentes son la historia de las disciplinas escolares y la obligatoriedad de la disciplina en el currículo (p. 9), sobre todo abordando las décadas de 1970 y 1980.

Otros trabajos sobre la historia de la educación artística en Brasil, se referencian a continuación: Vaz y Silva (2021) se preguntaron por las modalidades de dibujo prescritas (imitativo, lineal o geométrico y convencional) en algunos materiales didácticos entre 1940 y 1950 en Brasil, observando que el más frecuente fue el lineal, con algunas sugerencias de dibujo al natural. En el mismo país, Torres Cunha (2021) indagó por el concepto de arte infantil en el contexto internacional a finales del siglo XIX, desde la perspectiva de historia de conceptos y Andrade Neiva (2021), sobre las relaciones entre dibujo y escuela nueva en Belo Horizonte, a través de la obra de Perrelet¹⁹, iniciando el siglo XX. Y, Berti Bredariolli (2021), documentó la propagación de la educación estética popular, apoyada en el escolanovismo de Dewey y en la imagen, en diferentes contextos institucionales, a lo largo del siglo XX. Perdigão Pereira (2018) revisó la Revista do Ensino em Minas Gerais entre 1927 y 1933, para mostrar las relaciones entre enseñanza del arte y escuela nueva. Encontró

¹⁹ Como se mencionó, traducido por Masrera y con circulación en Colombia.

que la materia de Dibujo de influencia neoclásica fue más importante que la de Trabajo manual, basada en el *aprender haciendo* de la escuela nueva, aunque, en ambas asignaturas se apuntó a una preparación profesional en la primaria, durante la década del 20 del siglo pasado.

En Chile, Errázuriz (1994), abordó la educación artística como materia disciplinar, entre 1797 y 1993 (Welti, 2016; Hernández, 2003), mostrando formas de racionalidad desde las cuales se ha dispuesto y justificado su enseñanza general, y cómo ciertos hechos históricos terminan condicionando las concepciones sobre un saber y su enseñanza. El autor identificó líneas de pensamiento, acontecimientos y tendencias educativas que contribuyeron a la historia de la enseñanza del arte en Chile, en vínculo con el desarrollo social e industrial. En una publicación de 2001, el autor mostró tendencias históricas que explicarían la situación de las artes en la actualidad. En un trabajo más reciente (2019), el autor retomó su mirada de la educación artística como “área marginal” del sistema escolar chileno, en un panorama de predominio de las manualidades, dibujo a lápiz y pintura figurativa en oposición al vértigo de la transformación de las artes contemporáneas. (p. 391).

Otra producción encontramos en Argentina, donde varias autoras (Giambelluca 2012 y Welti, 2011), analizaron los aportes de Martín Malharro, uno de los defensores e introductores del dibujo en las escuelas. Según las indagaciones, en Argentina se fue pasando de una concepción del dibujo instrumental, útil para el progreso industrial, hacia la aceptación de principios del movimiento escolanovista, en el umbral de los siglos XIX y XX, de los cuales Malharro fue un divulgador. Welti también ha desarrollado y publicado otros trabajos relevantes en historia de la educación artística, escolar y profesional (2011b, 2011c, 2020), así como Dosio (2014, 2020a y 2020b). Belardinelli y Catibiela (2017), por su parte, analizaron las concepciones ideológicas y didácticas sobre el arte y su enseñanza en un periodo más largo, desde la expresión de concepciones clásicas de belleza, pasando por los enfoques expresivistas, el desarrollismo de la segunda mitad del siglo XX y su reforma neoliberal (que entendió el arte como lenguaje), cerrando con las pedagogías críticas iniciado el siglo XXI.

Una investigación adelantada en Uruguay (Pérez Stáble, 2019), abordó un periodo entre 1949 y 1979, observando que los cambios de nombres producen cambios de sentido cuando se promovía alguno de los modelos para la enseñanza del arte. Las formas de nombrar darían cuenta de ciertas ideologías y ciertos tipos de relación con las disciplinas artísticas.

Finalmente, se encontró un artículo de Moreno (2017), sobre una propuesta presentada en el Segundo Congreso Científico Panamericano de 1915: Las bellas artes en la Instrucción Pública de América y Ecuador, como proyecto ideológico para construcción de un arte *propio*. Así, el arte y la educación artística serían instrumento cultural para la construcción de identidad nacional ecuatoriana y americana, “restableciendo” el pasado y los símbolos precolombinos como característica nacional – americana (p. 34).

Historias de la educación artística en Colombia

Por tratarse en esta investigación de la historia de la educación artística en Colombia, se hace énfasis en este país y se incluyen publicaciones sobre la educación artística profesional, además de ciertas discusiones epistemológicas sobre el umbral de positividad de las artes cuando se trata de creaciones escolares, continuando con el énfasis en la plástica y lo visual.

En 2015, Sánchez Beltrán publicó un artículo de revisión de publicaciones en revistas científicas sobre educación artística en Colombia, cuyo periodo fue entre 2004 y 2014. De un total de 17 publicaciones recolectadas por la autora, no se encuentra alguna cuyo objetivo sea claramente la historia de la educación artística escolar (Sánchez, 2015). El trabajo menciona, no obstante, que el 10% de los artículos que revisó rastrearon la tradición de la enseñanza de las artes plásticas mostrando fundamentaciones e influencias socio - políticas, económicas y culturales en la inclusión en los currículos, lo que la hace carente de neutralidad, tanto en la educación artística escolar como en la profesional, ambas

de origen “occidental”. También expone los cambios de nominación (que mostraremos en los Referentes conceptuales) y los debates, en la formación docente, sobre las relaciones disciplinares entre arte y pedagogía, variables históricamente.

En un primer grupo de publicaciones sobre historia de la educación artística, se alude a una educación artística profesional²⁰. Se ha desarrollado una gran cantidad de trabajos, de los que solo se citarán algunos: García Galvis (2020), analizó la apropiación del modelo academicista francés en la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia²¹, entre 1886 y 1905; Uscátegui de Jiménez (2010), por su parte, mostró los procesos que llevaron a la institucionalización y profesionalización de artistas en Colombia, específicamente la instrucción de esas enseñanzas entre los siglos XVI y XVIII y, Vásquez (2014), indagó los antecedentes de la fundación de la ENBA en 1886, expresando las pugnas entre progresistas y civilizadores. Acuña Prieto (2017, 2020), analizó las tensiones entre el estado y la iglesia y las dinámicas relacionadas con las Escuelas de Artes y Oficios y ENBA, en la segunda mitad del siglo XIX. Huertas (2010 y 2013), despliega cuatro “momentos fundacionales” en el paso de la ENBA a Facultad de la Universidad Nacional de Colombia, entre 1886 y 1993, exponiendo los problemas que han implicado los debates disciplinares entre arte y educación para la educación artística profesional. Bermúdez Castillo (2014) mostró aspectos sobre la relación entre la enseñanza y las artes visuales, que durante el siglo XIX eran consideradas como parte de una “buena educación” por las élites. Arango revisó los procesos de asimilación, formalización y organización de las academias de artes plásticas en Colombia durante el siglo XIX y principios del XX (2011). Por su parte, Barriga Monroy (2018) rastreó la enseñanza de las artes plásticas en Bogotá entre 1880 y 1920, enfatizando en las escuelas, los profesores, las influencias y las políticas que los regían²². Si bien la mayoría de estos estudios focalizó el trabajo en la historia de la

²⁰ Al respecto, es importante recordar que, en Colombia, la ENBA formaba parte del sistema de Instrucción Pública como institución de instrucción secundaria no profesional (Decreto 349 de 1892) y luego se especificó como rama instrucción artística profesional, al nivel de la industrial y la comercial y junto a la Academia Nacional de Música (Ley 39 de 1903).

²¹ En adelante ENBA.

²² Es realmente numeroso el trabajo histórico sobre las instituciones de Artes y Oficios y Bellas Artes en Colombia, durante el siglo XIX. Aquí solo se muestra una pequeña parte porque ese tema específico implicaría otro estado del arte. No obstante, estas alusiones nos interesan por la mirada desde perspectivas que

academia en Bogotá, Ramírez Botero (2016) aportó una exposición sobre el proyecto político, económico, social y cultural que implicó la apertura de la Academia de Artes en Bolívar, Cartagena, entre 1889 y 1991.

Además, en Colombia se han publicado trabajos sobre la configuración histórica de la educación artística como saber escolar. Es el caso de Sosa Gutiérrez y Chaparro Cardoso (2014), que analizaron las suposiciones “verdaderas” sobre la sustancia y los fines de la educación artística, en tanto práctica discursiva, con una mirada arqueológica y genealógica, enfatizando cómo ésta intenta la producción de subjetividad con el desarrollo de una cultura de la imagen en los procesos de escolarización en el siglo XIX, en relación con un proyecto moderno civilizatorio y de construcción de nación. Así, los autores se interesaron por la formación de la mirada, desde el análisis de regímenes escópicos.

Cárdenas y Cárdenas (2018, 2019 y 2020), observaron la configuración del saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana, en la primera y la segunda mitad del siglo XIX (Cárdenas, Cárdenas y Hernández, 2020). En sus análisis abordaron las condiciones de emergencia que producen cierto tipo de función y funcionamientos de las artes en la estructura curricular de la escuela pública, como tecnología de un modelo legitimado de subjetivación, tomando como referencia la historia de saberes escolares, en tanto construcciones históricas de acuerdo a las racionalidades educativas de cada momento histórico, desde una mirada arqueogenealógica.

Herrera Beltrán (2019), cuestionó la enseñanza del arte como disciplina escolar en Colombia, abordando las formas como se ha entendido el arte y las transformaciones que se hacen de él para introducirlo en la escuela como ramo de instrucción. La autora observa cómo la educación artística escolar (disciplina, materia de enseñanza, asignatura, saber) parece renunciar al saber del arte (teorías, técnicas, instrumentos, etc.), cuando éste entra en relación con la pedagogía y la didáctica, bajo premisas vigentes como *atender los deseos del estudiante* o usar las artes para intervención social. Así, las transformaciones en los

problematizan la historia y entienden la formación de artistas y artesanos como producto de disputas y movimientos e hibridaciones diversas, en vínculo con procesos sociales amplios.

planes de estudio según demandas sociales, generan la instauración de cierto tipo de dogmas.

Huertas (2016) mostró de modo general algunas cuestiones relacionadas con el sistema de instrucción pública. Así, observa cómo la historia del arte omite la pregunta por la historia de la enseñanza del arte, sin tener en cuenta que son estas enseñanzas las que van configurando cánones, que a su vez permiten comprender los proyectos políticos históricamente asignados a las artes. El recorrido histórico comienza a fines del siglo XIX, durante la Regeneración, pasando por el Congreso Pedagógico de 1917, la cartilla de Miguel Díaz Vargas, la refundación de la Universidad Nacional en 1935 y, la creación y el cierre de la ENS, entre otros, hasta la publicación de los “Lineamientos”, en el 2000.

En la tesis de Pardo Sotomayor (2011), se abordó un breve panorama histórico de la incursión del arte en el sistema educativo colombiano, que se remonta al siglo XIX. Una educación orientada hacia el conocimiento científico, la formación vocacional, agrícola, artística e industrial que materializó la enseñanza del arte con la fundación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional (1867). Desde la Ley 39 de 1903 se va reglamentando la educación escolar en general, lo cual le va dando “fuerza” al mantenimiento y posicionamiento de la educación artística en el país (Pardo, 2011, p. 17). A mediados del siglo XX se desarrollaban las asignaturas de “Estética, manualidades y dibujo” sin “técnicas o teorías pedagógicas” (p. 19), pasando en los setenta a la elaboración de *dibujos libres*, sin maestros formados para la enseñanza del arte. Con la Ley 115 de 1994, se posibilitó la construcción de un currículo en diversos campos artísticos y la educación artística se consideró “Área obligatoria y fundamental” (art. 23). Posteriormente, la denominación sería modificada por la Ley General de Cultura de 1997, que la llamó “educación artística y cultural”.

Castiblanco Chaparro (2019), si bien se centró en la historia de la Tecnología como saber escolar, expone la relación que éste tenía con el dibujo (fue una de las justificaciones de orden económico para la introducción del dibujo en los planes de estudio, de modo que la formación estética circulaba, así mismo, en esta materia de enseñanza). La mirada

arqueogenealógica le permite a la autora observar una red que se estableció entre discursos políticos, jurídicos, pedagógicos y maniobras reformistas y administrativas que configuraron un dispositivo, como estrategia de poder, cuyo fin último era el progreso de la república.

Diremos, para cerrar este apartado, que la historia de la enseñanza escolar del arte en Colombia²³, ha sido abordada desde diversas perspectivas, a veces explicitadas, como historia de saberes escolares, historia institucional, historia social y, más numerosamente, una arqueogenealógica, que sirven para mostrar cómo, aquello que se plantea como ideal de enseñanza en las escuelas, es producto de disputas ideológicas con las que se defienden ciertos intereses y que exponen conflictos en la comprensión del arte y de su funcionamiento social. Mencionaremos acá, además, los aportes propios (Mejía, 2012, 2015, 2017a, 2017b, 2022, 2023 y 2024), que abordan estados del arte, cronologías, obras de pedagogos locales y extranjeros, entre otros asuntos relacionados con historia de educación artística escolar en su versión de dibujo, entre 1892 y mediados de siglo XX, en Colombia.

Como balance de este estado del arte, concluimos que los rastreos sobre historia de la educación artística en Colombia han abordado sobre todo el siglo XIX e inicios y finales del XX, de modo que no se encontró una investigación satisfactoria que abordara el periodo que va desde el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917 y la década de los 70's²⁴ del siglo pasado. Lo anterior nos muestra la posibilidad de aportar, con la presente investigación, a la historia de un periodo que se encontró vacante.

Por otra parte, se encontró que la producción local en historia de la educación artística es dispersa, con desconocimiento mutuo entre trabajos e investigaciones similares o, por lo menos, se observó falta de citación, lo cual puede implicar una repetición y la obstaculización de un avance común en el conocimiento de cualquier historia. Así mismo,

²³ En un artículo de Gordillo y Ramos, titulado “Aportes de la historia de la educación artística y su relevancia en Colombia” (2019), encontramos citados a Fandiño y Barriga, de quienes se habló también en Mejía (2015).

²⁴ Ver cronología con hallazgos y vacíos en Mejía (2023).

las historias internacionales encontradas han abierto campos de indagación desde diversas teorizaciones y complejizaciones que permiten nuevos problemas de investigación, interesantes para exploraciones futuras con nuevas fuentes.

También es interesante mencionar que, a pesar de que las normales han cumplido un papel importante en la transmisión, divulgación y creación de valores artísticos y estéticos en sus procesos de formación de maestros y del arte como saber escolar, pocos investigadores han estudiado sus archivos, por lo menos para historiar la educación artística escolar en Colombia.

2. Marco Teórico

En el siguiente marco teórico expondremos los apoyos teóricos y conceptuales desde los que se abordó una historia de la educación artística escolar como objeto de indagación, en cruce con el movimiento escolanovista internacional, que planteó giros epistemológicos y estructurales a las formas escolares que se encontraban vigentes hasta finales del siglo XIX. Si bien no siempre sus planteamientos se materializaron, sí abrieron discusiones profundas sobre cuestiones clave de la pedagogía, tales como las nociones de infancia, desarrollo y actividad; la labor de maestros, instituciones y familias; el papel de la política en las instituciones escolares y, de mucha importancia en nuestro caso, la incorporación de la creatividad y la estética como finalidades y medios del acto educativo y el consecuente desarrollo de la infancia.

Por lo anterior, se mostrarán aproximaciones a los conceptos de cultura escolar y disciplina escolar, con sus implicaciones para la educación artística, así como el surgimiento y desarrollo del escolanovismo y sus relaciones con el arte y la estética.

Cultura Escolar

De acuerdo con esta perspectiva, el presente trabajo parte de que la escuela no es un espacio reproductor, traductor o vulgarizador de tipos de conocimiento, comportamientos o configuraciones venidos de su “afuera”, sino productora, transformadora y creadora autónoma de saberes y cultura propia. Así, partiendo de Viñao (2008), la noción “Cultura escolar”, ha servido para definir un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no cuestionadas, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas, en tanto la escuela y la escolaridad son invenciones históricas y sociales.

De este modo, la cultura escolar goza de rasgos como continuidad y persistencia en el tiempo, institucionalización y autonomía relativa, que le permiten generar productos específicos, entre los que se cuentan las disciplinas escolares, producidas y transformadas en el tiempo²⁵. Por lo anterior, la cultura escolar presenta condiciones singulares en su interior, que le dan rasgos estables y cambiantes, en pugna e intercambio con prácticas como la política y la economía, que aportan en la configuración de formas de hacer y resolver lo escolar. De hecho, según Julia (1995) citado por Viñao (2008), la autonomía de la cultura escolar y su tensión con otras prácticas ha implicado que algunas de estas formas escolares se hayan difundido más allá de la escuela.

Según Escolano Benito (2008), al interior de la cultura escolar será posible ubicar tres ámbitos de interés: a) la cultura empírica, que registra las prácticas de los enseñantes, constituye la memoria de este oficio y puede encontrarse en la tradición oral, los escritos ordinarios, los objetos, la iconografía²⁶, etc., b) la cultura académica, relacionada con los decires de expertos en educación que ostentan su conocimiento desde las ciencias y legitiman su discurso a través de publicaciones, exposiciones y programas de formación de enseñantes. En este caso lo pudimos verla en archivos referentes a los ideales y fines formativos que pedagogos e intelectuales de diversas áreas sugerían para la educación artística escolar a través de manuales, tesis normalistas, trabajos de curso y artículos de prensa pedagógica. Generalmente, desde esta cultura, se deslegitima la cultura empírica. Finalmente, c) la cultura política, constituida por discursos, normas, reglamentos y todo lo que define el sistema educativo como organización. En este último sentido, las acciones del Ministerio de Educación durante el periodo abordado, en términos de formación cultural, fueron de mucho interés y aportaron a la complejización de la historia de los procesos de escolarización del arte. Se logró la articulación del archivo con las políticas públicas, que incluyeron programas de formación de sensibilidades por fuera de la escuela, tales como el programa de *Cultura aldeana* y el desarrollo de la extensión cultural en Colombia²⁷.

²⁵ Este último concepto (que se ampliará más adelante) sirvió para entender la enseñanza del arte en las escuelas como una práctica cultural, asentada en creencias estables y tácitas, que perduran aun hoy día entre docentes de educación artística.

²⁶ Este ámbito fue poco abordado en la presente investigación por la antigüedad del periodo y por las condiciones de los archivos, pocas veces salvaguardados.

²⁷ La descripción de esta campaña se hará en el segundo capítulo de la segunda parte del trabajo.

Algunas discusiones sobre el concepto de *cultura* son presentadas por Gonçalves Vidal (2007) que, desde los estudios culturales, plantea cómo la experiencia simbólica se diseña y construye identidad, en relación con la experiencia articulada desde materialidades a través de prácticas y acciones, no siempre conscientes. Es ahí donde ocurren las reinvenções de los usos y bienes culturales, de modo que las acciones se convierten en centro de análisis. La cultura escolar, como objeto interno a la institución, es una categoría que nos permite dar

Visibilidad a estas operaciones, por la sensibilización para el análisis del conjunto de normas y prácticas vigentes en la institución, como propone Dominique Julia (2001); por la atención a la producción de corporeidades, por medio de la frecuencia a espacios y tiempos escolares, como destaca Antonio Viñao Frago (1995); por el reconocimiento de la existencia de las culturas escolares, denominadas como empírico – prácticas de los docentes, normativas de la administración y ciencia de la universidad, como alerta Agustín Escolano Benito (2004); por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original como asevera André Chervel (1998); o, aún, por la posibilidad de percibir que las culturas de diversos grupos sociales conviven en el interior de la escuela, como recuerda Zeila Demartini (2004) [...] el estudio de las culturas escolares se compromete a considerar las maneras como los sujetos colocan en funcionamiento los dispositivos de la escuela y de la cultura, y crean modos de estar en el mundo, de comprender la realidad y de establecer sentido, constituidos social e históricamente (p. 2).

En general, la noción de cultura escolar, como conjunto de *normas* conscientes o subyacentes que definen saberes y conductas y de *prácticas* para la transmisión e incorporación de esos comportamientos, ambas subordinadas a unas finalidades y variables históricas y cambiantes, fue de gran utilidad para abordar este estudio, ya que permitió entender la escuela como comunidad en donde se agencian la selección y el ordenamiento

de los saberes y de la moral, con ciertos procedimientos que dan cuenta de un funcionamiento interno como creación original (Chervel, 1991).

Además de lo anterior, el concepto permitió dar autonomía a la educación artística como saber escolar, indagar los sentidos dados a la enseñanza de lo artístico y lo estético en la escuela y observar las relaciones con otros campos por fuera de lo escolar en el periodo analizado, a través del funcionamiento de ciertos dispositivos²⁸, tomados de los ámbitos de Escolano (2008). Esto último será ampliado a continuación.

Disciplinas y saberes escolares

En articulación con la cultura escolar, este trabajo se abordó desde la noción *disciplinas escolares*, que serían “productos específicos y creaciones propias de la cultura escolar, y resultado de la mediación pedagógica de un campo de conocimientos” (Viñao, 2002, p. 57), lo cual nos permite problematizar la historia de la educación artística escolar en Colombia.

Las disciplinas escolares son una “porción” de la cultura escolar y se encuentran en relación complementaria con el currículo, del que forman parte, como mostró Cuesta (2022). Por ello, historiarlas es implica historiar la educación y la cultura en general, dentro de la historia social del conocimiento. Entender las disciplinas escolares como producciones que implican selección, distribución y apropiación del conocimiento, entre cruces y relaciones de poder, es reafirmar que la cultura escolar no es natural y ni neutral y

²⁸ Al respecto es interesante agregar la comparación que plantea Tröhler entre la historia del currículo y la historia cultural: “la historia, en especial la ‘historia del currículum’, está en algún punto intermedio entre el estudio de caso local culturalmente descontextualizado y el gran relato de una cultura nacional imperializada” [...] En cuanto a las diferentes construcciones culturales de los ciudadanos como expresión de distintas visiones del orden social, el estudio comparativo de los mecanismos, históricamente desarrollados y distintos, de equilibrio entre la unidad y la identidad nacionales, por un lado, y la distinción social, por otro, parece a la vez posible y prometedor. La implementación curricular real del ideal social no solo expresa estos ideales culturales, sino que los refuerza; en este sentido, el currículum se debe entender “como cultura” y, por lo tanto, la historia del currículum, como historia cultural” (2017, p. 225).

que éstas pueden tomarse como capital cultural que crea distinciones de clase, género, etc.²⁹ en los sistemas educativos creados y subvencionados estatalmente desde el siglo XIX y que convirtieron la enseñanza en una actividad de masas (Goodson, 1995, p. 61).

Los estudios de historia del currículo y las disciplinas escolares comenzaron en la década de los 80's del siglo pasado, buscando comprender formas de selección, organización y distribución de los conocimientos³⁰, además de cómo la escolarización intenciona la producción de cierta subjetividad y ciudadanía, propia de la modernidad. En algunos casos, este último aspecto pareciera más importante que la misma disciplina.

Como formas de selección, organización y distribución de los conocimientos, las disciplinas escolares son construcciones sociohistóricas y culturales no neutrales, naturales ni estables en el tiempo y se encuentran insertas en estructuras de poder y control social. En ese sentido y, retomando a Tröhler (2017), tanto la educación artística como otras materias que van configurando los currículos, son amalgamas cambiantes por las que circulan grupos y tradiciones. Una materia escolar, al ser definida como asignatura, discutir sus contenidos y ocupar jerarquías, expresa ciertas estrategias culturales, incluso cuando así mismas se consideran libres de intereses por fuera de la materia (Popkewitz, citado por Tröhler, 2017).

Por lo anterior, las disciplinas escolares pueden ser estudiadas desde sus orígenes, analizando el papel de los grupos profesionales en su construcción y las mediaciones de otras “fuerzas sociales” que actúan sobre ellas, como planteó Goodson (1995): “las disciplinas escolares tienen carreras que dependen de las correlaciones socio – estructurales y socio – psicológicas de pertenencia a las comunidades epistémicas” (p. 102), que buscan estatus y recursos hacia el logro de una tradición académica. De ahí se hace importante la

²⁹ Una profundización de la genealogía y las relaciones entre los términos currículo y disciplina, sus valores semánticos y dimensiones metafóricas, que han funcionado en la configuración históricas de los sistemas educativos, se encuentra en Cuesta (2022). El autor desarrolla el concepto “código disciplinar” para teorizar el archivo con nuevos elementos.

³⁰ Se desarrollaron, sobre todo, en Gran Bretaña y Francia; luego en España y EEUU, hasta una mirada actual más amplia e internacional. En Pereyra y Popkewitz (2022) se encuentra una recopilación actualizada y pormenorizada del desarrollo y la circulación de estos trabajos.

reflexión histórica que nos permite observar transformaciones y sedimentaciones en la invención de la educación artística escolar.

Volviendo a su relación con la cultura escolar (Viñao, 2002), las disciplinas escolares pueden entenderse como una de sus creaciones más genuinas y comprendería los actores, los discursos, lenguajes y conceptos, los aspectos organizativos, la cultura material y un acotamiento de un capital académico por un grupo de docentes, una comunidad o grupo académico o científico. En esta línea, la escolarización de los saberes sería un proceso de academización, originado fuera del ámbito escolar y transformado en objeto de enseñanza, a través de manuales y otros contenidos de conocimiento, que crean argumentos sobre su valor educativo y utilidad académica y que unen profesionalización docente, cultura escolar y sistemas educativos.

No obstante, de acuerdo con Julia (1995), las disciplinas escolares “no son una vulgarización ni una adaptación de las ciencias de referencia, sino un producto específico de la escuela que pone en evidencia el carácter eminentemente creativo del sistema escolar” y tampoco se reducen a las enseñanzas explícitas y programadas: “la escuela no es el lugar de la rutina y la coacción y el enseñante no es el agente de una didáctica que le será impuesta” (p. 149).

En Colombia es posible encontrar diversas argumentaciones sobre el valor educativo y la utilidad académica de las artes para incorporarlas al plan de estudios, a través de variados tipos de discursos, desde el siglo XIX, que nos permiten pensar en estos procesos de academización. Es en ese sentido que nos servimos de las “tradiciones” como “subculturas de las asignaturas”, que se convierten en “imperativos históricos” y se transforman y adaptan en el tiempo: “una selección heredada de intereses y el énfasis de nuevos intereses” (Williams, citado por Goodson, 2000, p. 143). Estas tradiciones serían, de acuerdo con Goodson (2000): *Académica*: propia de un currículo basado en asignaturas y confirmado por sistemas de exámenes, donde la educación es preparación para ascender en el mundo profesional; *Utilitaria*: conocimientos prácticos de bajo reconocimiento, vinculado a actividades no profesionales, donde la educación es aprendizaje para el trabajo

profesional; *Pedagógica*: conocimiento personal, social y de sentido común, con enfoque en educación centrada en el niño y en sus procesos de aprendizaje. En este último caso, la tarea educativa consiste en apoyar las “investigaciones” y “descubrimientos” del niño a través de métodos activos. Casi todas las asignaturas escolares, según este autor, estarían pujando hacia la tradición académica “culminante”, que satisfaría los intereses materiales y el prestigio de ciertas carreras docentes, sobre todo de conocimientos examinables. Esta clasificación nos permite observar los procesos, disputas, tensiones e intereses en la educación artística escolar y los modos en los que pugna por forma parte y permanecer en los currículos escolares, enfatizando singularidades en nuestro país, con ciertas discontinuidades y desplazamientos.

En la misma línea, Tröhler advierte que, en el rastreo de las tradiciones que entran a configurar los currículos, éstas eran invenciones de las élites que se convertían en fondo cultural común y no partían desde cero, sino que eran construidas en conexión con esquemas culturales y morales preexistentes, de modo que llegaran al público (Zimmer, citado Tröhler, 2017). Así, la invención de tradiciones debía reflejar supuestos sobre lo que significaba *vida buena*, justicia, orden social ideal, etc., lo cual nos permite indagar las formas en las que las modas pedagógicas y los ideales artísticos y estéticos eran resignificados en Colombia, para articularlos con los ideales de nación que pugnaban por el poder en la configuración de la educación artística escolar durante el periodo analizado³¹. Lo anterior, implicará que las tradiciones se transformen en el tiempo y de ahí que sea posible observarlas históricamente.

³¹ En el estado del arte se pudo observar cómo, en casi todas las historias de la educación artística plástica escolar, hay en pugna tradiciones utilitaristas, estéticas, artísticas y pedagógicas. Por ejemplo, Welti, se propuso “identificar aquellas tradiciones predominantes en la educación artística (Williams, 1980), reconociendo las tendencias y los debates que definieron vertientes pedagógicas alternativas (Puiggrós, 1990), orientándose hacia la revisión crítica de los sentidos fundantes del área, registrando iniciativas divergentes, señalando desplazamientos y relativizando hegemonías” (2015, 16). Más adelante, agrega que la tradición es entendida como “una potencia activa que expresa las presiones y límites dominantes y hegemónicos [...] Opera como selección en tanto constituye una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo: se trata de “una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, citado por Welti, 2015, 22). La tradición se admite entonces como el “pasado significativo”, a través de las instituciones formadoras de artistas y es parte de las fundamentaciones para la consolidación del canon.

Al mismo tiempo, el interés en revisar unas formas de la educación artística en Colombia durante el periodo, en relación con las interpretaciones y las tradiciones que circulaban, deriva del hecho de que

Los currículos tienen una base cultural que los diferencia y, a la vez, una intención internacional de modernizar y formar ciudadanos: marco cultural de los currículos y los movimientos internacionales y transnacionales en su desarrollo, es fundamental remitirse a la propia base de los currículos, es decir, la legislación escolar que normalmente se aprobaba a continuación de las nuevas constituciones” (Tröhler, 2017, p. 210)³².

Por todo lo anterior, la investigación partió del supuesto de que la educación artística, entendida a veces como disciplina, a veces como saber escolar, tiene una historicidad diferenciable de otras prácticas educativas, desde la comprensión de lo escolar como cultura y diferenciando su historia de la historia de sus disciplinas de referencia (Álvarez, 2014). Así, se observaron las negociaciones políticas, epistemológicas y culturales que se desarrollaron en su proceso de inclusión en el currículo, más allá de ser una aplicación o traducción.

Educación Artística Escolar: dibujo

De acuerdo con lo dicho, la introducción de las artes en los sistemas de instrucción pública como materia, disciplina, saber o práctica escolar, es una construcción sociohistórica, no neutral y atravesada por relaciones de poder de ámbitos ajenos a la escuela, como la política o la economía. Para mostrar su condición histórica y las transformaciones que continúan dándose en la actualidad, comenzaremos por mostrar que, en Colombia, existe una discusión sobre “estatuto” de la educación artística como disciplina escolar, derivada de la posibilidad abierta por la historia de las disciplinas escolares, que nos permite objetivar y problematizar estas construcciones. Así, para algunos se trata de un saber escolar, mientras que otros argumentan que es una disciplina.

³² De ahí que la presente investigación aportaría a una mirada posterior que integre historias transnacionales en una panorámica más amplia, de acuerdo con Tröhler (2017).

Por su parte, Avendaño Peña considera la educación artística como disciplina escolar, advirtiendo que ésta debe superar los falsos dilemas internos (tales como maestro/artista o práctica artística/práctica pedagógica) comprendiéndose como tejido discursivo y, a los maestros, a su vez, como productores de saber pedagógico, en tanto “las prácticas sucedidas en la escuela no son una copia fiel de las prácticas artísticas” (2015, p. 155). Para la autora, la educación artística se encuentra en un entramado de relaciones de saberes en pugna por el capital cultural del arte en la escuela, que le produce una debilidad epistémica, enfrentamientos entre discursos internos y externos, luchas por un capital cognitivo y subordinación (Avendaño Peña, 2015). El maestro, al reconocer y comprender estos tipos de relaciones de poder presentes en el Campo Discursivo de la educación artística, podría asumirla en su falta de neutralidad y tomar posición política a través de prácticas de sí.

Desde otra perspectiva, Herrera Beltrán (2019) cuestiona que la educación artística sea considerada disciplina escolar, acudiendo a la historia y las transformaciones de la enseñanza del arte en la escuela y, observando cómo, al ser considerada disciplina, materia de enseñanza, asignatura o saber escolar, parece renunciar al saber propio del arte (teorías, técnicas, instrumentos, etc.), cuando éste entra en relación con la pedagogía y la didáctica. Así, la escuela deja de ofrecer enseñanzas de acumulados históricos de las disciplinas artísticas para privilegiar lo que le “preocupa a la sociedad” (p. 87), lo cual “resulta en un distanciamiento cada vez mayor del saber del arte a favor de ciertas prácticas al servicio de los intereses políticos y sociales” (p. 91) y la instauración de cierto tipo de dogmas, tales como *estudiar poco, en forma agradable o aprender rápidamente*. De ahí la puesta en duda de la constitución de la educación artística como disciplina escolar³³.

³³ No es interés de este trabajo abordar una discusión epistemológica sobre si la educación artística escolar es actividad, saber, asignatura, o disciplina. Si bien se mostró esta discusión, el interés es observar tensiones, continuidades y rupturas en un periodo histórico, ya que la educación artística ha sido considerada desde los planes de estudio del siglo XIX como conocimiento mínimo para ser insertado en los currículos, a partir de unas tradiciones e invenciones escolares que pueden historiarse y problematizarse. Es de anotar que esta discusión epistemológica entre disciplina y saber ha sido abordada, en Colombia, desde la perspectiva arqueológico - genealógica foucaultiana, de modo que, en el umbral de positivización estarían los saberes escolares (ahí se encuentran el dibujo, la música, el canto, la educación estética y artística, entre otras); mientras que en los umbrales de epistemologización, cientificidad y formalización, se encontrarían las disciplinas escolares, desde las ciencias sociales hasta el cálculo (Silva Briceño, 2018, 84).

Según las historias revisadas, el dibujo ha sido la base de la introducción del arte plástico en la escuela, desde los inicios de los sistemas escolares. Así mismo, las tradiciones de las que se ha partido para este proceso son variadas, de modo que se transforman las finalidades, el sentido que se quiere dar, la instrumentalización social, los horizontes antropológicos y lo local y lo foráneo, expresado en programas, manuales, métodos, rituales de examen, jerarquizaciones y formas específicas de interpretar y ejecutar su enseñanza en las escuelas. Partiendo de estos principios, se buscó la configuración específica dada a la educación artística en la escuela entre 1927 y 1946, revisando sus tradiciones de referencia, sus supuestos, sus denominaciones, sentidos, jerarquizaciones, expresiones materiales, métodos y su relación con los ámbitos empírico, académico y político de la cultura escolar en la cual se enmarcó, mostrando sus tensiones y negociaciones, sobre todo en relación con el dibujo.

En Colombia, la educación artística escolar ha sido nombrada como actividad, formando parte del ramo de instrucción, materia, asignatura; ha tenido forma de dibujo, canto y manualidades (Ver Planes de estudio s. XIX y XX), educación estética – música o educación estética – plástica (Ver Programas curriculares), Educación artística (Ley 115/94) y Educación artística y cultural (Ley 397/97). Sus cambios de denominación en el país indican estos procesos de negociación cultural y epistemológica y apropiación y configuración de tradiciones, producto de tensiones y negociaciones³⁴. Así mismo, estas negociaciones se dieron con el contexto internacional, de donde provenían modas y modelos que, como el escolanovismo, por ejemplo (*nave sin puerto*, según muchos), fueron traducidos, sincretizados o singularizados, en términos de las disputas intelectuales y hegemonías nacionales y en articulación con los currículos de acuerdo con lo visto en Tröhler (2017, p. 209).

De esas múltiples tradiciones deriva el hecho de que la historia de la enseñanza del arte puede trasegar entre instituciones formadoras de obreros o artistas (en el siglo XVIII se cristalizó la separación entre artes y artes y oficios, con sus implicaciones en los sentidos y

³⁴ Algunos autores han hecho énfasis en cómo los cambios de denominación de la enseñanza del arte en los currículos han implicado cambios de sentido y de racionalidad (Errazuriz, 1994; Hernández, 2003; Pérez Stábile, 2019; por citar ejemplos).

las formas de materialización e institucionalización) y, en el caso de la educación artística escolar, también de docentes (Normales, Institutos y Facultades de educación). Como se dijo, la historia de saberes escolares insiste en la autonomía de la escuela como producción plural e histórica de prácticas, sujetos, espacios, y saberes escolares específicos como la educación artística.

Así, las tradiciones de proveniencia y las formas de nombrar el arte en la escuela, reflejan cómo “el campo de las artes ha ido fijando sus límites, acotando sus fronteras, deslindando sus prácticas y reorientándolas legitimando a sus protagonistas” (Aguirre, 2009, p. 18), de modo que:

la construcción semántica articulada con el concepto *arte* – artista, artesano, artesanía, artificio, ingenio, entre otros – ha experimentado sucesivas transformaciones, resignificaciones, derivaciones, fracturas, escindiendo, al pasar de los años y a partir de la lenta transformación de las prácticas, el mundo de los artistas y de los artesanos, el campo de las artes mecánicas y las liberales, de las artesanías y las bellas artes, de lo bello y lo útil, de lo refinado y lo ordinario, todo lo cual tiene profundas implicaciones en el terreno de la educación en general y de la profesionalización de los artistas (Aguirre, 2009, p. 18).

De ahí que, por ejemplo, el establecimiento de la noción de *bellas artes* se convirtió en un modelo de refinamiento imitado por “bajos” sectores sociales, lo cual a su vez le implicó un problema de educación (Aguirre, 2009, p. 26), de modo que en la segunda mitad del siglo XVIII, luego de la *estética* de Baumgarten, se estableció que la sensibilidad, el gusto y la pericia, podían enseñarse y aprenderse. Específicamente, con la Revolución Francesa, se consideró que la escuela popular y un sistema de instrucción pública serían formas de democratización y se introdujeron algunas actividades artísticas en los planes de estudio y la legislación (Aguirre, 2009).

Estas múltiples formas de institucionalización y tradiciones de referencia, nos permiten rastrear históricamente la enseñanza de artes visuales y plásticas en procesos de

escolarización, entendida la escuela como una construcción de la modernidad que, entre los siglos XIX y XX se convirtió en la forma educativa hegemónica y obligatoria y es objeto de legislaciones nacionales, produciendo un cuerpo profesional, una definición de infancia, una reducción del campo de lo pedagógico, prácticas universales, pugnas por los contenidos escolares, evaluación y acreditación, demanda impresa específica, etc., (Pineau, 2016), como cultura escolar (Viñao, 2002 y 2008; Gonçalves, 2007), dentro de la cual se producen las disciplinas escolares como creaciones propias.

Por otra parte, investigaciones sobre la historia de las relaciones entre el arte y la escuela han nombrado en forma diferente sus hallazgos: *Educación artística como disciplina escolar* (Avendaño Peña, 2015); *introducción de las artes en la escuela como asignatura* convencional de la enseñanza pública y *reinención del arte en las escuelas comunes* (Efland, 2002); *disciplina escolar* (Sosa y Chaparro, 2014); *Educación artística en la escuela formal* (Fandiño, 2001); *saber escolar de las artes* (Cárdenas, Cárdenas y Hernández, 2020), entre otras, dependiendo de las teorías de referencia usadas en los análisis³⁵.

Estética, pedagogía y escolarización

Como mostró Tatarkiewicz en su revisión histórica (2016), la experiencia estética ha sido conceptualmente indeterminada. De ahí que el uso del término ha sido diferente en cada momento, de modo que en la antigüedad no se asociara con la belleza y el arte, como sí ocurrió después de Baumgarten. Este definió la estética como la ciencia de la belleza y del conocimiento sensible, produciendo una ruptura, a la que han seguido críticas y cambios posteriores³⁶. En contraste, para Wojnar sí hay una constante: “Hace siglos ya que la estética señalaba la importancia del arte en la vida humana. Lo que cambiaba era la

³⁵ Otras artes como el canto, la poesía o el teatro han estado en las escuelas históricamente pero más como intención de pedagogías liberales o como parte del currículo de otras asignaturas como la llamada “Lengua Castellana”. Así mismo, el canto ha sido introducido como práctica y la formación de maestros no fue rigurosa para su enseñanza en Colombia, entre 1927 y 1946.

³⁶ Como en otros ámbitos, en estética se han usado diversos conceptos, a la vez que se forman otros nuevos que ocupan su lugar y se fusionan con los antiguos, por lo que los intentos de teorización solo hacen integraciones temporales del conocimiento y el pensamiento (Tatarkiewicz, 2016).

concepción de lo bello y del arte” (1967, p. 17). Así mismo, Mandoki (2001) ha investigado cómo las transformaciones del concepto de estética, a su vez han girado sustancialmente las prácticas y definiciones relacionadas con él, hasta nuestros días.

Esta pregunta por la dimensión estética humana se convirtió en problema pedagógico durante el siglo XVIII cuando autores como Pestalozzi relacionaban la educación estética con el buen gusto y la educación moral, en sus cartas sobre educación infantil. Como vimos, Aguirre (2009) mostró que por entonces se pusieron en cuestión las posibilidades de formación de la creatividad, el arte y la belleza. Para la autora, esto ocurrió como consecuencia de la contraposición entre bellas artes y artes populares, lo que implicó la polarización del gusto, que ya no fue exclusivo de la aristocracia sino que podía ser refinado u ordinario, articulado a la tensión entre lo culto y lo popular:

las bellas artes se inscribían en el modelo de refinamiento al que accedían tanto los círculos aristocráticos como los burgueses, que habría de ser imitado por los demás sectores sociales, pues, de alguna manera, las preferencias culturales devendrían uno de los indicadores de movilidad y de refinamiento social. Esto no solo produjo la emergencia del concepto de *público* y de prácticas que se asentarían en la creación de instituciones como el museo, sino, sobre todo, un *problema de educación*, que habrá de resolverse con otros espacios formativos, propicios a la adquisición de comportamientos *ad hoc*. (Aguirre, 2009, p. 25).

De acuerdo con lo anterior, es posible revisar históricamente la estética y la educación estética desde una perspectiva pedagógica y observar en el archivo cómo se desplegaron y posibilitaron diversas estrategias, más allá de los planes de estudio formulados para la educación artística escolar. Ejemplos de planteamientos en diferentes periodos históricos se encuentran en pedagogos como el mencionado Pestalozzi, que recomendaba prácticas artísticas para la formación de la infancia. Para Herbart, la formación humana era entendida como

un proceso de permanente estetización de la vida, en el sentido de aquel devenir constante del ser humano, determinado por intereses y motivos, que le

brinda la posibilidad, a aquel, de buscarse constantemente a sí mismo mediante la experimentación, la elección y la toma de distancia con respecto a sí y al mundo (Runge Peña, 2009, p. 61).

Desde otro punto de vista, Moreu investigó las relaciones entre estética, pedagogía e historia y expuso cómo las definiciones de belleza (en plural) han sido articuladas con los ideales pedagógicos de varios momentos históricos y las corrientes pedagógicas han dado diferente importancia a la formación estética. Autores como Fröbel y Krause, alumnos de Schelling, aplicaron sus teorías estéticas y artísticas en actividades de enseñanza y en escritos sobre educación infantil.

Así mismo, hasta el siglo XVIII, se dieron connotaciones educativas a la fundamentación de lo estético, bajo la convicción de que lo bello es bueno, y lo bueno, bello. Por tanto, la belleza y el arte, por un lado, y la bondad, por el otro, constituían elementos imprescindibles para la educación de los individuos y los pueblos, de modo que éstos fueron fundamentales en la educación y existió la concepción de que percepción estética y moral eran una misma y se unían en las fábulas (Moreu, 2013, p. 30). Después del idealismo alemán la pregunta por la belleza se desplazó hacia teoría e historia del arte como único objeto de estudio de la estética. Esto provocó un conflicto de intereses entre entornos pedagógicos, filosóficos, económicos y condicionó la educación estética porque favoreció restricciones en la educación artística, resultando una absorción de lo estético por lo artístico (Moreu, 2013, p. 40), después de los 70's del siglo XX.

Al cruzarse con la pedagogía, la estética deja de ser una disciplina “abstracta” porque su dimensión educable ha implicado procesos y producción de “civilización” y enculturación, poniendo en juego la potencialidad imaginativa y cognitiva de la humanidad. Las variaciones en la relevancia de la estética para las teorizaciones pedagógicas y, más recientemente, para los currículos, han producido reflexiones en pedagogía estética, educación estética o educación artística, en cada momento histórico. Para Moreu (2013) fueron relevantes las cuestiones planteadas por Sócrates, Schiller, Pestalozzi, Fröbel, Krause, Steiner, Cossío, Dewey, Lowenfeld y Read.

Por su parte, Wojnar expuso un recorrido histórico sobre las transformaciones de la pedagogía estética en Europa, afirmando que existe un campo común de la estética y la pedagogía. Para ella, mientras que la segunda demuestra el papel de la experiencia, la estética aporta el problema “del arte y el hombre” (1967, p. 19). De ese modo, la relación entre el ser humano y el arte cambia históricamente, aunque, en lo fundamental, la emoción estética derivada del contacto con el arte, construye una nueva visión del mundo y enriquece el gozo estético. Si para Aguirre (2009) el siglo XVIII modificó las relaciones entre educación y estética, Wojnar (1967) considera que fueron la modernidad y la industrialización las que plantearon la necesidad de una educación de la vista y de toda la percepción estética, para que el arte pudiera enriquecer la vida.

La misma autora introdujo la importancia de la creación artística a la par del desarrollo del gozo estético³⁷ en procesos educativos, apoyada en autores como Dewey y en postulados escolanovistas, desde los que se dio impulso a la actividad infantil y al arte como forma de creación. De este modo, Wojnar (1967) observa una nueva relación entre estética y pedagogía, a propósito de los cambios sociales y económicos en cruce con rupturas en los planteamientos pedagógicos.

Por otra parte, con la creación de sistemas nacionales de instrucción pública y la estatalización de la escolarización se produjeron implicaciones ideológicas en la formación estética. Así, la centralización de las políticas educativas, intenta unificar criterios de buen gusto, tanto en los escolares como en la población en general mediante la promulgación de objetivos educativos, lo cual se materializa en la institucionalización de la enseñanza del arte y la estética, mediante currículos, normas y programas. En esa línea, Roviró investigó los manuales de estética en España, entre 1840 y 1900, encontrando que las polémicas políticas se trasladaban a las discusiones estéticas en los espacios universitarios: “Los

³⁷ Citando a Dewey, “La experiencia estética está incluida implícitamente en toda experiencia humana normal: es una consecuencia de todo proceso de la vida”, salvando diferencias entre valores estéticos de experiencias ordinarias y los concernientes a los artistas (Wojnar, 1967, 64). Con apoyo de éste y otros autores (Bergson, Munro, Dufrenne, etc.), la autora argumenta cómo el arte propicia una apertura al mundo, un conocimiento y creación ampliados de sí y de la humanidad, siempre en configuración, de modo que la subjetivación ocurre en la formación del espíritu abierto, según sus términos.

liberales la ven como una disciplina que puede incorporar una oleada de modernidad, mientras que los moderados atisban los peligros de romper la ortodoxia existente” (2013, 48)³⁸. Así, a través de los textos de estudio, se pusieron en discusión el papel de las artes y la estética en la enseñanza y la educación, de modo que mientras los krausistas emplearon la estética como bandera ideológica, los reaccionarios se oponían a su estudio calificándola de antiespiritual y positivista. Para evadir su mención usaban términos como caleología, calología, calotecnia, kalotecnia, dinamiología, estesiología o psicología del corazón.

Las implicaciones de estas luchas ideológicas llegan hasta la formación de maestros. Es el caso de “La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas”, de Pedro Alcántara García, publicado en 1888 (autor leído en las instituciones formadoras de maestros en Colombia), donde se dice que, si bien el gusto y el amor a lo bello son sentimientos propios de lo humano en todos los pueblos, se hace necesario potenciarlos trabajando el gusto, a través de la educación (Roviró, 2013, p. 69). Para Alcántara, será el cultivo del gusto el que permita la apreciación de la naturaleza y el arte desde la educación primaria. En su compendio de Pedagogía teórico – práctica, insistió en la importancia de la estética para la pedagogía: “La estética entra, pues, en la raíz de lo pedagógico o — exprese como se quiera— la pedagogía incorpora lo estético” (Roviró, 2013, p. 72), diferenciando el sentimiento estético del arte:

Para evitar confusiones y puesto que tratamos de la cultura de todos los elementos que constituyen la vida afectiva, designaremos esta cultura con la denominación de educación de la sensibilidad (el sentir todo) reservando la de estética para la parte de ella que se contrae al sentimiento de lo bello, ya que es corriente y se halla autorizado por la ciencia el calificativo pleonástico de «estético» aplicado a ese sentimiento (Alcántara, citado por Roviró, 2013, p. 72).

Así mismo, también aparece abordada la estética en manuales de psicología para magisterio, donde se trata como tema la sensibilidad. Allí también se reflejaban las

³⁸ El autor revisó textos de estudio para diferentes niveles educativos e instituciones y ordenó las discusiones sobre estética por décadas, objetos y debates.

confrontaciones ideológicas y listas de recomendaciones gubernamentales, desde la conciencia de su repercusión social ya que llegaban a capas sociales “menos ilustradas”.

Como se ve, también las relaciones entre estética, pedagogía e instrucción pública han sido variables en el tiempo y han producido tensiones a lo largo de la historia. De ahí el interés en su estudio, tensionado con la historia de la educación artística, por tratarse de la formación del gusto y la sensibilidad y el establecimiento de criterios sobre lo que se considera arte y belleza y se jerarquiza como parte fundamental de la formación humana. Además, con las pedagogías escolanovistas, se sumó importancia a la creación artística en articulación con el “gozo estético”.

Desde un punto de vista sociológico, se hace interesante revisar las configuraciones de lo bello, lo sensible y otras nociones implicadas en la estética, en cruce con la cultura escolar, cuando la función de la institución escolar se entiende como

aparato de socialización encargado de transmitir una cultura y distribuir cualificaciones. Definida muy toscamente, la función de la institución de socialización es la de transformar valores en normas y en roles que, a su vez, estructuran la personalidad de los individuos; debe institucionalizar los valores [la educación escolar] no apunta sólo a reproducir una cultura; se identifica con un modelo cultural que busca producir un tipo de sociedad y de individuo. Desde ese punto de vista, la elección de los currícula tiene siempre algo de arbitrario, y toda escuela convoca algunas concepciones de sujeto. [No obstante], la institución no aparece tampoco como un bloque de funciones integradas, sino como una construcción relativamente inestable, como un arreglo (Dubet, 2010, p. 150).

Así, las relaciones entre estética, pedagogía y escolarización se transforman con el tiempo, lo cual permite observar un tipo de relación singular con el movimiento escolanovista. En el contexto mundial, como mostró Wojnar (1966), la renovación educativa coincidió con la conformación de sociedades que defendieron la enseñanza del arte desde la infancia, permitiendo una democratización al desplazar el centro del

conocimiento artístico desde lo profesional hacia los niños y la formación de maestros³⁹. Capellà-Simó (2023) agrega que, así mismo, con el movimiento escolanovista, coincidió el nacimiento de la pedagogía museística y la renovación de la arquitectura, el interiorismo escolar, la observación de imágenes y la introducción del dibujo del natural:

una nueva generación de maestros arremetió contra el valor mercantilista del “método geométrico”, al tiempo que las mismas academias de bellas artes también abandonaban la copia de estampas. Con todo, las sensibilidades de 1900 propiciaron que la prescripción visionaria de Rousseau, ferviente defensor del dibujo natural, se hiciera efectiva (p. 179).

Estudios sobre estética escolar en Latinoamérica

Desde hace décadas, en América Latina se han desarrollado diversos análisis y aproximaciones históricas a la educación estética, en algunos casos haciendo explícita su relación con el movimiento escolanovista.

Al respecto, se diferencian trabajos que abordan la educación estética como contenido, como intención moralizadora, como dimensión de las reformas escolares en las lógicas de progreso y civilidad, entre otras. En ese sentido, el trabajo dirigido por Pineau (2014), plantea el concepto “estética escolar”, como objeto de investigación que permitiría observar las configuraciones modernizadoras y unificadoras de costumbres, en dimensiones sensibles y emotivas de la “máquina estetizante” que sería la escuela. Así, se configuró un dispositivo que apuntó a formar subjetividades en las que se vincularan el “buen gusto” y el “buen comportamiento” y que, en tanto proyecto social, articula lo estético y lo político. Así, desde una historia social y cultural de la educación, la estética “se constituye en una arena de conflicto por la imposición de formas jerarquizadas de entender, de concebir y de actuar en el mundo” (p. 25).

³⁹ Las relaciones entre educación artística, educación estética y escolanovismo, serán ampliadas en el apartado “Escuela nueva y educación estética”.

El concepto de “máquina estetizante” ya había sido presentado en 2007 por Pineau, en la compilación de Frigerio y Diker, en cuyo prólogo sostuvieron que

toda educación se expresa en una estética, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera sobre los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencias y conocimientos. Así, podrá ser enunciado que la institución educativa y las organizaciones llamadas escuela despliegan una propuesta estética en sus incontables maneras de volver disponible lo pensable (Frigerio y Diker, 2007, p. 10).

Volviendo trabajo dirigido por Pineau (2014), queremos resaltar dos abordajes: el de Serra, donde muestra cómo las disposiciones en las prácticas escolares privilegian el sentido de la vista, por lo que es posible analizar un régimen de visibilidad en clave estética. A su vez, los regímenes visuales configuran registros escópicos conformados por dispositivos visuales escolares, por lo que la autora busca “genealogizar” la emergencia y los sentidos de lo que “se pone a la vista”, buscando las relaciones entre imagen, verdad y poder (Serra, 2014, p. 140). El arte y la estética funcionaron como medios de formación de los sentidos, del gusto y del buen juicio, de modo que “los postulados estéticos y los morales se vuelven comunes” (p. 144) y se produce una didáctica de la imagen. En este caso, la autora desplegó su análisis sobre el cinematógrafo escolar, a través de publicaciones de *El Monitor de la Educación*⁴⁰. La autora ya había trabajado el cine como texto cultural, en tanto pasador de cultura (Serra, 2007).

En otros abordajes, Mercado (2014 y 2016), piensa la escuela como instalación artístico-pedagógica, observando relaciones entre política, arte, educación, estética y sujetos. Para ella,

la enseñanza de las artes en las escuelas respondió a un doble objetivo: contribuyó a la construcción de sensibilidades civilizadas necesarias para el triunfo

⁴⁰ Publicación oficial periódica argentina, fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento.

de la modernidad y derramó, por su intermedio, los límites del buen gusto a las familias, los entornos, los ambientes (Mercado, 2014, p. 110).

Así mismo, la autora coincide en que la formación del buen gusto se asoció con la conducta moral de los niños y sus familias.

Desde la perspectiva de comprensión de la escuela como “máquina estetizante” en la relación estética-ética y política, también se encuentran trabajos como el de Southwell (2016) y Toro-Blanco (2021), que agregan la perspectiva de regímenes emocionales y la observación de “batallas estéticas” (citando a Fattore, 2017) o el de Meurer (2021) que analizó la escolarización de la educación estética, en cruce con la historia del currículo, de modo semejante al interés del presente trabajo. Por su parte, Bueno Rezende (2021) enfatiza en la educación estética como parte del movimiento de renovación pedagógica en Minas Gerais (Brasil), en las décadas de 1920 y 1930, observando que hubo

características fundamentales de la educación estética impulsada por los movimientos de renovación pedagógica de las décadas de 1920 y 1930 en Minas Gerais, a saber: (1) el carácter flexible del uso de la educación estética, que se incluía en la resolución de una amplia gama de problemas, (2) su doble clave de acción, ser capaz de unir lo material y lo espiritual, el cuerpo y la mente, las sensaciones y los ideales, la naturaleza y la cultura y (3) su potencial contradictorio, que tiene posibilidades de asimilación y contestación al mismo tiempo, que hace imposible escapar de poder ver refutados sus dictados como resultado de la propia acción” (2021, p. 2875).

Otras publicaciones que queremos mencionar brevemente, corresponden a balances y perspectivas investigativas sobre las relaciones entre estética, pedagogía y educación en Latinoamérica. Por ejemplo, Taborda de Oliveira (2018) expone los límites, alcances y riesgos al historiar la educación de los sentidos y las sensibilidades. Luego de un balance historiográfico, el autor considera que hay una “ola” de estudios en ese sentido en Latinoamérica, cuestionando si se trata realmente de un campo de estudio reciente.

Southwell y Galak (2018), realizaron un dossier de perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades donde tematizan el asunto y abordan “la construcción colectiva de los deseos, el problema de lo común vinculado con una política de los afectos” (p. 2). De las investigaciones presentadas en este dossier, resaltamos el balance de Pineau (2018), que abordó historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades escolares en América Latina durante las últimas décadas, considerando que el giro afectivo permitió “sostener que las formas de experiencia sensible, los modos de percibir y de comportarse, los modos de afectar y de ser afectados de los sujetos tienen una realidad histórica, sufren mutaciones y se transforman a lo largo del tiempo”, de modo que las sensibilidades se aprenden culturalmente y su distribución tiene dimensiones políticas (p. 3). El autor expone diferencias internas en Latinoamérica entre la historiografía educativa sobre este objeto, mencionando, entre otras miradas, que investigadores colombianos, brasileños, argentinos y uruguayos, configuran el conjunto de una perspectiva de historia cultural sobre la sensibilidad escolar. Más recientemente, Aldana, Munakata y Pineau (2024), presentaron un nuevo balance historiográfico sobre el estudio de las sensibilidades, la estética escolar y las emociones en Argentina, Brasil y Colombia, y sus diferentes desarrollos. Para los autores, en este último caso se encuentran investigaciones dispersas y plurales sobre historia de la educación y la pedagogía con temáticas asociadas a las emociones, las sensibilidades y la estética escolar, sin adscribirse a este campo de estudio como tal, excepto por algunos trabajos desde la articulación entre educación, sociología y antropología.

Más cercano al marco sociohistórico del presente trabajo, Jaramillo (2021) analizó el fenómeno nacionalista en Colombia entre 1930 y 1945, con una lectura de la institucionalidad cultural y educativa, observando el arte en la educación, las formas de individuación, la noción de obra de arte, las expectativas sobre la creación y el valor moral como finalidad formativa del arte, en el umbral entre modernidad y modernización. Así, abordó procesos educativos escolares y profesionales que, junto con otras estrategias produjeron la conformación de subjetividades estéticas. Al respecto, algunos de los elementos del periodo, como la intención de cientifizar la educación, permitieron caracterizar una educación artística que buscó apoyos en la psicopedagogía “ruta que

dominó los saberes de las artes, en el contexto escolar, en gran parte del siglo XX” (Jaramillo, Ramírez, 2021, p. 6). Este trabajo nos sirve como antecedente por su interés de hacer lectura de una “modernidad estética” a través de las políticas culturales y algunos elementos del proyecto educativo vigente desde 1927, además de las reformas liberales, aunque aborda temas mucho más amplios, como la producción estética de lo urbano. Una de las conclusiones que nos interesó es ver cómo en Colombia, a través del escolanovismo, se intentó un proyecto de subjetivación sensible para la creación y el reconocimiento de un territorio nacional, durante la República Liberal.

Así mismo, en Mejía (2012), se indagó por las relaciones entre el dibujo y el cultivo del sentimiento de lo bello en la escuela colombiana, a través de una conferencia en la que María Rojas Tejada (1911) intentaba la introducción de la educación estética en los programas escolares, que conduciría al progreso, la moral y la felicidad, en el marco de las nuevas corrientes educativas. Allí también, la autora planteó un programa de dibujo que *consultaba la naturaleza del niño*.

Aldana ha abordado la estética escolar en Colombia mediante el análisis de los uniformes escolares y otros códigos de vestir, en articulación con procesos de higienización y moralización, como tecnologías estetizantes y de invención de cuerpos, desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX y desde perspectivas arqueogenealógicas (2017, 2017b, 2024).

En el presente trabajo se aborda específicamente la educación estética en relación con el movimiento escolanovista en las escuelas primarias en Colombia, desde una mirada historiográfica y a través de publicaciones para maestros, tesis y trabajos de normalistas, en los que se observan finalidades formativas, momentos de desarrollo, acciones que debían emprender los maestros y las maestras y algunas gestiones de extensión que apuntaban a la infancia o se divulgaban y activaban con ayuda de las escuelas. Si bien se encontraron registros que abordaron cuestiones como la decoración de las escuelas y la educación estética publicados con anterioridad al periodo (Menéndez, 1899; Blanco, 1912; Rojas Tejada, 1911; Aconcha, 1911, entre otros), es con el auge y la oficialización del

escolanovismo que el tema de la estética en las escuelas comienza a tener mayor relevancia y divulgación. Anterior a esto se impulsaban el dibujo y el canto como formas de del arte y la formación del gusto a la escuela, pero con énfasis en el dibujo lineal para formar obreros con un sentido de lo bello y la materia no necesariamente estaba vinculada con el desarrollo artístico de la infancia o con la escuela agradable (Mejía, 2022). De hecho, la educación estatal primaria estuvo prácticamente abandonada durante la vigencia del Concordato (Helg, 2001).

Los estudios anteriores abren relaciones entre el escolanovismo y educación estética que también fue posible encontrar en Colombia, entre 1927 y 1946, además de la educación artística como saber escolar.

La sensación de que algo diferente ocurría en relación con la educación artística y estética en las escuelas durante el periodo de oficialización del escolanovismo en Colombia y en oposición a la enseñanza y los ambientes tradicionales, quedó ilustrada por Calle en su tesis:

El desarrollo histórico de la educación estética en los pocos países de los que me fue posible hallar datos fidedignos, explica elocuentemente cómo asistimos a un período de renovaciones espirituales. Ya la humanidad se hastía de un misérrimo destino tatuado de la preocupación absoluta en un atroz utilitarismo, y anhela buscar en el espíritu la libertad que le enajenó la materia, tirana y servil (...) Conocidos y satisfechos los fines de utilidad, el hombre quiere gustar los placeres que tiene su misma vida.

Una luz de transfiguración iluminó la moderna teoría educativa al concebir dignamente la vida humana, y de aquí surgió la preparación de una educación integral, preparación en la vida y para la vida, preparación para la vida completa. Esta era una concepción que hacía falta para justipreciar los destinos humanos y su parte de idealidad. Y es innegable que dentro de esa vida existen horas de

esparcimiento, motivos de placer estético, instantes de felicidad, a menos que se quiera resucitar la devoción por el ascetismo escuálido de la ingenuidad medieval.

La educación integral pide, pues, que se enseñe al niño a gozar los placeres de la vida. Ella será amable si elevamos los sentimientos a un plano superior. [...] El amor a lo bello es para el hombre una fuente inagotable de sanos goces (1938, p. 41).

Igual lo auguraba Rojas Tejada desde 1911, como autora abanderada en la introducción de las pedagogías activas en Colombia:

un hecho muy significativo, que pone de relieve los beneficios que la educación reporta del cultivo de las facultades estéticas del niño, es haber coincidido la introducción de la enseñanza artística en las escuelas con el cambio de los antiguos sistemas de educación (p. 918).

Apoyados en lo anterior, si pensamos en un trabajo sobre las expresiones del escolanovismo relacionadas con la educación artística en Colombia, durante la primera mitad del siglo XX, se considera de importancia abordar la educación estética o la “introducción de la cultura de la sensibilidad” (Rojas Tejada, 1911, p. 914) en este trabajo. Así, cabe preguntarnos por las formas singulares que esta vinculación tuvo entre estética, artes, escuela y pedagogía en Colombia, entre 1927 y 1946, periodo de oficialización del escolanovismo.

El movimiento escolanovista

La Escuela Nueva ha sido conocida como un movimiento de renovación que emergió a finales de siglo XIX, contemporáneamente con la divulgación de teorizaciones médicas y psicológicas sobre la infancia y el aprendizaje y con antecedentes en el trabajo de intelectuales de la Ilustración, como Pestalozzi, Rousseau, Froebel entre otros. En Colombia se fueron apropiando estos postulados, a través de publicaciones seriadas dirigidas a maestros, tales como el artículo del Hermano Anacleto (1917a) donde se

mencionó cómo “una escritora escandinava, Mahold Gate (citada por Ellen Key en “La Paidología”), ha dicho que nuestro siglo será el siglo del niño [...] reflejo de una orientación que se observa actualmente en las esferas pedagógicas” (1917a, p. 25). El autor agregó información sobre el término *paidología* (que según él se usó en Jena en 1896 por Chrisman), para nombrar el paso del predominio de lo objetivo a lo subjetivo, en la pedagogía. Sería en el Primer Congreso Internacional de Paidología en Bruselas, en 1911, que se planteó “el problema de la conducción del niño hasta la perfección del hombre”⁴¹.

A partir de su emergencia, el escolanovismo ha tenido denominaciones como pedagogía activa, escuela nueva, educación nueva, educación o pedagogía activa, pedagogía reformista, educación progresista o movimiento de renovación educativa⁴². En general consistió en propuestas que cuestionaron la “pedagogía tradicional” planteando nuevos modos de entender la educación, la pedagogía, el aprendizaje, al poner la infancia como centro. Según Herrera (2016), retomar la configuración e historicidad del concepto de infancia permitió desplegar prácticas educativas y de gobierno sobre ésta. Por eso aparecen con insistencia afirmaciones sobre su potencia creadora y la necesidad de formación y estimulación para su desarrollo, lo cual se soportó en dispositivos institucionales. La misma autora (1999) considera que el inicio de este movimiento también está relacionado con el fortalecimiento de la fase industrial del capitalismo y las nuevas concepciones sobre el mundo y el ser humano que éste requirió.

Uno de los conceptos de base de estas teorizaciones y experiencias, es el de espontaneidad. Para Caruso (2016), este había nacido tiempo antes, en el siglo XVIII, con la novela *Emilio* de Rousseau, como reacción desde el naturalismo pedagógico a un sentimiento de artificialidad social. Del mismo autor emergió una concepción de bondad

⁴¹ Para él, el materialismo expresado en la psicología y la fisiología como auxiliares de la psicología experimental crean una psicología sin alma y reducen la paidología a la higiene y la antropometría, por lo que ese realismo científico no resolvía el memorismo. La escuela católica, por otro lado, estudiaría las facultades del niño para llevarlo hacia la perfección propia del fin sobrenatural. Lo anterior muestra las tensiones entre los principios del movimiento escolanovista y las doctrinas de la iglesia católica, reflejadas en Colombia.

⁴² Algunos autores se han ocupado por diferenciar estas concepciones, pero no es el interés de este trabajo profundizar en los bemoles. Usaremos indistintamente la terminología.

natural de la infancia, que se sumó a la cientifización de su conocimiento (o puerocentrismo), como principios orientadores de estas pedagogías modernas.

Desde diferentes perspectivas se han elaborado agrupaciones de los promotores y experiencias de este movimiento mundial. Por su parte, Pietro (2000) menciona a Tolstoi, Reddie, Badley, Demolins, Lietz, Geheeb, Montessori, Decroly y Giner de los Ríos, entre sus ejemplos.

En las seis agrupaciones que hace Caruso (2016), aparecen otras experiencias y autores, además de los mencionados por Patiño:

1. Algunas experiencias de Renovación pugnaron por complementar el currículo con el desarrollo expresivo, social y técnico y fueron desplegadas por pedagogos como Tolstoi, Reddie y Desmolins.

2. Otra agrupación, de anclaje naturalista/biologicista y puerocentrista, estuvo conformada por médicos – pedagogos preocupados por la constitución del currículo en vínculo con la naturaleza de los niños. Unos de sus exponentes más conocidos fueron Decroly y Montessori.

3. Una tercera clasificación la componen las escuelas individualizantes, que buscaban tomar distancia de la escuela como lugar de alienación y, de modo que los niños se diferenciaban entre sí. Allí ubica autores como Claparede y Piaget.

4. En las escuelas del trabajo, se privilegió el freno a la pasividad al unir el trabajo práctico con el intelectual a través de actividades expresivas. En esta se destacan Kerschensteiner y Seidi.

5. En las Comunitaristas, se abordó el trabajo colectivo y la articulación de la comunidad como centro del currículo, pero no en sentido igualitarista. Son de mención las escuelas de Lietz, Wyneken, Geheeb y Powell (fundador de los Boy Scouts).

6. Finalmente, en una vertiente pragmática, se plantearon opciones metodológicas alrededor de los intereses de los niños y adhesión posiciones del pragmatismo. Es el caso de autores como Kilpatrick, Parkhurst y Washburne, que propusieron la formación de hombres libres, activos y emprendedores.

Cada una de estas agrupaciones tiene su complejidad y divergencias internas entre autores y experiencias.

Sobre los periodos de la Escuela Nueva, Luzuriaga, citado por Caruso, condensó cuatro momentos, así:

1) creación de las primeras escuelas nuevas (1889 – 1900); 2) formulación de las nuevas ideas pedagógicas (1900 – 1907), sobre todo a partir de las publicaciones de las principales obras de John Dewey y Georg Kerchensteiner ; 3) creación y publicación de los primeros métodos activos (1907 – 1918) - algo así como la “aplicación” de las ideas desarrolladas -; 4) difusión, consolidación y oficialización de las ideas y los métodos de la escuela nueva desde 1918, reformas nacionales y organizaciones internacionales de la educación nueva (2016, p 101).

Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), la Pedagogía Activa contó con dos tendencias: la experimental y la experiencial (humanista). La primera buscó convertir la escuela en un laboratorio de experimentación y examinación antropométrica, pedagógica, médica y psicológica, mediante métodos científicos, de modo que el maestro sería cuantificador y experimentador. A partir de la prueba de desarrollo intelectual de Binet⁴³, se promulgaba la observación de los alumnos y la recolección metódica de registros y documentación que permitieron establecer etapas de desarrollo y determinar la normalidad y su desviación. Además, la pedagogía experimental retomó aspectos de organización científica del trabajo industrial según Tylor y las aplicó en la organización científica de técnicas pedagógicas, tal como se observa en el manual de formación de docentes de Claparede (p. 38). Para los autores, esta tendencia fue predominante en Colombia hasta 1934.

⁴³ Se considera que “Ideas modernas sobre los niños” (1909), de este autor, es el texto fundacional de la versión experimental del movimiento de renovación educativa. Allí se plantearon temas como procesos de pensamiento, test de inteligencia y escalas de medición del cociente intelectual y la “edad mental”. Para Binet, fue un error de la escuela desconocer personalidad de cada niño, por lo que analizó programas, métodos, función de maestros, etc. y consideró que las mediciones eran la vía de ese conocimiento. Otras bases científicas para la vertiente experimental de las pedagogías activas fueron aportadas por Claparede, Decroly, Piaget, la teoría gestalt y otras disciplinas como la sociología de la educación. Pieron estuvo vinculado a esta corriente experimental y visitó Colombia en 1935. También se hablará de la visita de Decroly en 1925.

En la tendencia experiencial, se habría partido de concepciones pragmatistas, teorías evolucionistas y saberes humanistas modernos como la sociología, la antropología y el psicoanálisis. De ahí derivaban las prácticas de observación de los alumnos y la comprensión de la pedagogía como arte (ya no como ciencia), de modo que el maestro debía ser amoroso, empático y amigo.

Para los autores de este ordenamiento,

no es fácil clasificar dentro de estas dos vertientes a los gestores de la pedagogía activa en Europa y Estados Unidos, pero se podría aventurar la siguiente división: Binet, Meumann, Lay y Buysé serían pedagogos experimentales; Ferriere, Kerschensteiner, Dewey, James, Tolstoi y Tagore, pedagogos experienciales. Decroly y Claparede ocuparían un lugar intermedio, pues su modelo pedagógico incluía el conjunto de prácticas propuestas por los experimentalistas, pero sin proponer que la escuela se convirtiera en laboratorio experimental (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 39)⁴⁴.

Herrera (1999) y otros coinciden en que este movimiento no se trató de una tendencia homogénea y Caruso afirma que el concepto Escuela Nueva, como dispersión discursiva, se trató más de una “autoafirmación” (2016, p. 102). Así, esta consistió en aportes y experimentaciones dispersas, hasta una primera convención que tuvo lugar en 1921, en Calais, cuando fundaron la Asociación de la Educación Nueva, renombrada luego como Oficina Internacional de la Educación (1925) y Liga de la Nueva Educación (1932). Luzuriaga (citado por Valbuena, 2018) declaró que “Escuela Activa” es traducción francesa de la “Escuela del trabajo” en Alemania o, incluso, una vulgarización de ésta última. En la década del 20 confluyeron ambos términos y, hacia 1930, fue incrementando la mención del Plan Dalton y el Método de Proyectos, a la vez que disminuía la referencia a Kerschensteiner.

⁴⁴ Los autores usaron esta categorización para observar las predominancias en Colombia, desde finales del siglo XIX hasta comienzos del XX, en su obra “Mirar la infancia...” (1997).

Como características generales que vinculan a los autores y las experiencias, podemos citar, por ejemplo, que se planteó una escuela unitaria, en el sentido de que reuniera trabajo y teoría. Además, que estuviera dirigido a ambos sexos indiferentemente y que fuera neutra en términos religiosos y sociales.

Para Gadotti, la Escuela Nueva fue la renovación más vigorosa después de la invención de la escuela pública burguesa, porque centró la educación en la actividad de los niños y promovió cambios sociales desde la escuela. Este movimiento "se fue construyendo junto con la propia escuela moderna, científica y pública" (Gadotti, 2005, p. 153). Con su principio de renovación, se complementaron los currículos clásicos con el desarrollo social, técnico y expresivo, en articulación con los intereses de los alumnos, diversificando el tipo de trabajo escolar y ampliando las jornadas. Se dio valor a la actividad manual como actividad formativa y no solo como desarrollo de la técnica⁴⁵, lo cual Herrera (1999) asocia con la forma en que la escuela asumió muchas funciones tradicionalmente asignadas al hogar.

Para la Escuela Nueva fue importante retomar investigaciones sobre el desarrollo psicológico, las relaciones entre trabajo y actividad en la escuela y la formación de un ciudadano capaz de observar y experimentar. A propósito de las concepciones de infancia, a la vez apropiadas y producidas en el movimiento escolanovista, se promulgó que desde las edades infantiles existe una gran potencialidad creadora que necesita estimulación según cada momento del desarrollo. Además, se hizo importante el respeto por la personalidad, libertad e individualidad de los niños, desde lo cual se articuló la actividad educativa. También fue importante la construcción de conocimientos por parte de los alumnos mediante la actividad escolar y la formación de actitudes científicas, de modo que el conocimiento no se transmite, sino que se construye. Estas dos últimas cuestiones forman parte de las operaciones que fueron ubicando al niño como centro del proceso educativo,

⁴⁵ En relación con ello, "Dewey pretendía llegar a la humanización del industrialismo, a través de una formación artesanal que precisamente el industrialismo estaba dejando en segundo plano" (Herrera, 1999, p. 52)", lo cual es paradójico.

ordenado en torno a su personalidad⁴⁶. De ahí que, en la relación entre educación y disposiciones individuales, se quiso moldear la fuerza y el pensamiento mediante la relación con la comunidad, el apoyo mutuo y la actividad constante, entendida sobre todo como juego, a partir de la premisa “el niño es niño porque juega”.

El movimiento Escuela Nueva se articula con la educación artística y estética en el impulso del ejercicio permanente de la imaginación creadora. Para Puiggrós y Marengo, la importancia de la educación artística y estética hace parte de los cuestionamientos sobre métodos y contenidos hechos por parte de la Escuela Nueva a la pedagogía tradicional (2013).

Aunque se trató de aportes y experiencias dispersas, la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, fundada en 1899, aprobó en 1919 unos lineamientos sobre la organización de las escuelas y la formación intelectual, estética y religiosa, con los que se intentó aglutinar sus principios:

De la organización de las escuelas nuevas:

1. Son laboratorios de pedagogía práctica
2. Internados de tipo familiar
3. Se establecen en el campo
4. Se aplica el sistema llamado de *Boarding-house*
5. Se acepta la coeducación
6. Se obligan los trabajos manuales (de preferencia carpintería)
7. Prácticas agrícolas y avícolas
8. Junto a los trabajos regulares, se concede tiempo para trabajos libres
9. Gimnasia natural, juegos y deportes
10. Excursiones

De la formación intelectual

⁴⁶ Se ha considerado que la búsqueda de productividad en la educación y la alta consideración de la naturaleza infantil, serían derivaciones de la ética protestante, que promulga un individuo activo, productivo y autónomo. En este sentido, el trabajo se concibe como actividad que, no solo capacita técnicamente, sino que modela actitudes morales y éticas del hombre productivo, disciplinado, adaptable, sumiso, entre otras (Herrera, 1999).

11. Se rechaza la escuela memorista y se hace hincapié en la formación del espíritu crítico por la aplicación del método científico - observación, hipótesis, comprobación y ley
 12. Se respeta y cultiva la vocación de los alumnos
 13. Enseñanza activa y objetiva
 14. Decidida importancia al dibujo y las materias expresivas
 15. La enseñanza se basa en los intereses del niño
 16. Enseñanza individualizada
 17. Socialización de las actividades de las escuelas
 18. Horario matutino de preferencia
 19. Han de estudiarse pocas materias por día, pero buscando las relaciones con otras
 20. Pocas materias por mes o por trimestre
- De la educación moral, estética y religiosa
21. Práctica gradual del sentido moral, crítico y de la libertad
 22. Autonomía escolar mediante la organización de repúblicas escolares o monarquías constitucionales
 23. Las recompensas fortalecen el espíritu creador y la iniciativa
 24. Los castigos deben inducir racionalmente al niño a su mejoramiento moral y cívico
 25. La emulación es el resultado de comparar el trabajo anterior y el trabajo presente de cada niño
 26. La escuela debe ser un ambiente bello. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida
 27. Música colectiva, canto coral u orquesta
 28. Vinculación de la educación moral con la estética, intelectual y religiosa
 29. Tolerancia religiosa
- Alrededor de 20 años más tarde, se agregó:
30. La escuela nueva prepara en cada niño, no solo el futuro ciudadano, capaz de cumplir sus deberes para con la patria, sino también con la humanidad

De este modo se fue dando materialidad y organización a lo que inicialmente fue una dispersión discursiva, unida por la actualización de una pedagogía científica y en diálogo con los conocimientos disciplinares modernos de la psicología, la biología, la

antropología, la sociología, la fisiología y la medicina, con diferentes énfasis y partiendo de la observación y atención a la infancia como una etapa diferenciada de la vida a la que resaltaron potencialidades cognitivas, morales y creativas. Aunque las primeras experiencias fueron privadas, la Escuela Nueva fue tomando mayor sustancia en los programas de formación de maestros, la multiplicación de intenciones de institucionalización y la promoción en los sistemas educativos públicos, como ocurrió en Colombia durante la República Liberal.

Varios investigadores han expuesto sus críticas al movimiento Escuela Nueva (Herrera, 1999; Puigrós y Marengo (2013); Caruso, (2016). Se menciona cómo, mientras se pensaba una escuela única que permitiera una homogenización e igualdad bajo el ideal de nación, se contribuía a una jerarquización social del trabajo. Así, los tests y las evaluaciones de las capacidades individuales justificaron las desigualdades sociales sobre bases biológicas, al suponer la neutralidad de los juicios científicos y la carencia de ideologías subyacentes. Bajo esta concepción de educación, las desigualdades sociales se atribuyeron a un determinismo biológico (identificado con la psicología), antes que a una estructura socioeconómica. De ese modo, mediante postulados sobre el desarrollo biológico, se legitimó la desigualdad social con ayuda de la versión experimental de la pedagogía moderna: al tomar al ser humano como individuo y no como sujeto determinado por realidades sociales e históricas, las desigualdades pasaron a ser causadas por la naturaleza y se imposibilitaban procesos de transformación de las condiciones sociales. Según Herrera,

los escolanovistas colombianos también desplazaban la verdadera razón de la enseñanza especializada, apoyada en la división social del trabajo capitalista y en la división de clases sociales, hacia un problema de aptitudes individuales. De esta manera, la escuela cumplía una función ideológica diseminando la idea de que la jerarquización social tenía origen en la escuela y no lo contrario, esto es, que la escuela era jerarquizada porque tenía una función social según la división social del trabajo (1999, p. 117).

Otra crítica señala la falta de posicionamiento político en la mayoría de las versiones de la Escuela Nueva, que desvaneció posibles confrontaciones con medidas autoritarias sobre los sistemas educativos. De ahí que las controversias surgidas con la política y la iglesia católica se hayan decantado hacia los métodos y contenidos y se hayan omitido confrontaciones ante planteamientos como la desigualdad promovida por los sistemas educativos⁴⁷. Así mismo, desde el punto de vista político, hubo señalamientos hacia la Escuela Nueva como burguesa y reformista, por ejemplo, omitiendo que este movimiento también planteó ideales de transformación social e igualdad.

Por su parte, el espontaneísmo fue criticado porque producía que la enseñanza se centrara en los intereses infantiles, debilitando la directividad y, de ese modo, naturalizando y dando continuidad a las desigualdades con las que llegaban los niños a las escuelas. En su versión colectivista, se cuestionó la tendencia a dejar la enseñanza por el trabajo social, o la forma de asumir la escuela como un modo de adaptación de los niños al sistema social.

En síntesis, no hay unanimidad sobre la Escuela Nueva, ni siquiera en la definición de principios que omitió a los autores soviéticos: “Escuela Nueva” no sería otra cosa que un mito de los propios pedagogos, una pretensión de identidad que la variedad de propuestas, articulaciones políticas y desarrollos teóricos y prácticos pareciera desmentir” (Oelkers, citado por Caruso, 2016, p. 131). Este movimiento no realizó el ideal de democratización de la educación ni cambios estructurales, pero sí llegó a permear los sistemas educativos nacionales con sus teorizaciones sobre la mente infantil y la necesidad de modernizar los métodos de trabajo en la escuela.

Escuela nueva en Latinoamérica

En Latinoamérica, desde la década del veinte del siglo pasado varios escolanovistas extranjeros divulgaron e hicieron experimentaciones. Los estados latinoamericanos patrocinaron estas visitas, además de becar viajes a Europa y norteamérica, produciendo aplicaciones y publicaciones propias. Algunos de los autores que han rastreado estos

⁴⁷ Esto no ocurrió con casos como el de Makarenko y Dewey, que se declararon comunista y progresista, respectivamente.

desarrollos en Latinoamérica son Kulesza (2021), Luque (2011), Goncalves Vidal (2008) y Jafella (2002), haciendo énfasis en algunos países.

Así, por ejemplo, el médico francés Théodore Simon fue contratado durante las reformas educativas de Francisco Campos (1931) para hacer adaptaciones de la prueba de Binet en Minas de Gerais (Brasil) y así introducir la pedagogía científica en las escuelas públicas⁴⁸. Sucesivamente lo reemplazaron Leon Walter (fundador del Instituto Rousseau) y Helena Antipoff, asistente de Claparede. Este último estuvo en Bello Horizonte en 1930⁴⁹.

Las relaciones de Latinoamérica con el movimiento escolanovista se financiaron desde el extranjero. Organizaciones como el Instituto Rousseau, en convenio con la Liga de las Naciones⁵⁰, invitaron a profesores de todo el mundo para estudiar en sus instalaciones, lo que contribuyó a que se convirtiera en referente de psicología infantil⁵¹. Así mismo, otras organizaciones privadas becaron maestros latinoamericanos. Es el caso de la Rockefeller que becó 285 maestros entre 1920 y 1940 para que viajaran al Teachers College, en Columbia⁵². Esta versión del escolanovismo norteamericano presentaba diferenciaciones en comparación con el europeo. Sin embargo, en los países latinos se empleaban con equivalencia los términos “escuela activa”, “*école activa*”, “*scuola attiva*” y “*arbeitsschule*” (Kerschensteiner), en relación con el uso de métodos no pasivos o receptivos, para nombrar aquellos que hacían del niño sujeto activo de su aprendizaje.

⁴⁸ Además, realizó la Conferencia Nacional de Educación en Bello Horizonte en 1919, con la Sociedad Brasileira de Educación.

⁴⁹ Desórdenes provocados por el movimiento de Getulio Vargas lo obligaron a alargar su estadía.

⁵⁰ Después de la Segunda Guerra Mundial, se creó este organismo internacional (1919) para establecer las bases para la paz y las relaciones internacionales.

⁵¹ Entre los brasileiros visitantes, estuvo Laura Jacobina Lacombe.

⁵² Según Kulesza, entre los becados se cuentan 132 puertorriqueños, 1 uruguayo, 3 venezolanos, 8 argentinos, 1 boliviano, 2 de Guyana, 24 chilenos, 3 colombianos, 19 cubanos, 7 ecuatorianos, 19 haitianos, 2 hondureños, 15 mexicanos, 3 nicaraguenses, 13 panameños y 5 peruanos. La visita de 5 maestras normalistas de Belo Horizonte, entre las que se encontraba Ignacia Guimaraes, incluyó visitas a escuelas (2021). Jafella reporta que, en 1927, el pedagogo Anísio Teixeira realizó su primer viaje de estudios a Estados Unidos, donde Dewey fue su maestro. Más adelante, Teixeira ocupó cargos importantes como, por ejemplo, director de la Universidad del Distrito Federal (1935-39) (2002).

Para Jafella, el escolanovismo tuvo peculiaridades en cada país, de acuerdo con los contextos históricos, sociales y políticos (2002). Así, mientras que Dewey y los norteamericanos tuvieron gran influencia en Brasil, en Argentina

la influencia fue más fragmentaria y registra principios educacionales provenientes de Decroly, Montessori y de la línea anglosajona, tanto la oriunda de Inglaterra (recogida desde varios enfoques por la Universidad Nacional de La Plata en su período fundacional), como la sustentada por el pragmatismo y la filosofía educacional de Dewey, que recién a comienzos de la década de 1960 adquiere una mayor presencia institucional en la formación de profesores de Argentina (Jafella, 2002, s.p.)⁵³.

Será hasta la década del 60 del siglo XX que los intercambios personales y bibliográficos logren mayor vínculo entre Argentina y Brasil, en relación con el escolanovismo⁵⁴. Jafella explica esta fragmentación en Argentina por cuestiones como la llegada de corrientes espiritualistas en 1920 y el posterior golpe militar de 1930, que dieron fuerza a los grupos conservadores y representantes del catolicismo en relación con las políticas educativas de entonces. Esto propició el sucesivo rechazo al laicismo y al conocimiento científico. En este panorama, el escolanovismo estuvo presente como *underground* pedagógico, en algunas edificaciones (UNLP), en la Escuela Normal Mixta de las Mercedes y en la obra de pedagogos como Clotilde Rellén de Rezzano⁵⁵ y Olga Cossetini, antes de la clausura de su escuela en 1950 (2002). Por su parte, Cubillos (2007) afirma que la apropiación de Dewey en Argentina, Brasil y Chile, fue anterior a 1914, año de la fundación del Gimnasio Moderno⁵⁶ en Bogotá.

⁵³ Dewey también visitó México en 1926, aunque en este trabajo no se hizo alusión al escolanovismo en este país.

⁵⁴ Por ejemplo, en esa década se divulgó la obra de Dewey en una publicación del pedagogo Ricardo Nassif. Así mismo, la obra de Lourenço Filho, reconocido escolanovista brasileiro, comenzó a ser trabajada en los programas de formación de profesores y maestros en Argentina y fue reconocida como una obra fundamental de la pedagogía latinoamericana.

⁵⁵ Quien mantuvo correspondencia con Ferriere y Decroly.

⁵⁶ En adelante, GM.

Puiggrós y Marengo (2013) agregan que la preocupación de los maestros argentinos por el número de niños que no lograban educación primaria obligatoria los impulsó en el conocimiento y traducción de obras de escolanovistas y a crear escuelas infantiles, elementales y superiores y difundirlas y experimentarlas en escuelas normales. Otras experiencias de búsquedas alternativas para la pedagogía infantil, fueron impulsadas por Anibal Ponce, Berta Perelstein y Luis Iglesias, vinculados al partido comunista. Así mismo, Malharro desarrolló métodos naturales de dibujo en los que dialogaban las ideas de Spencer, Rousseau y Pestalozzi con tendencias del arte vigente por entonces (1904 – 1911), según indagaron Welti (2011a) y Giambelluca (2012). Si bien se tomó la producción de la escuela nueva, el espontaneísmo también fue criticado.

En Brasil, según Luque (2011), el escolanovismo fue impulsado por la revolución de Getulio Vargas en 1930, cuya orientación fue nacionalista y social. Se distinguieron Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, entre otros. Gonçalves (2008), publicó una relectura crítica del Manifiesto de los pioneros de la Educación Nueva (Brasil, 1934), considerada como “acta fundacional” de la escuela nueva en ese país. Producto de luchas por el control del aparato estatal de educación, emergieron iniciativas del estado y la sociedad civil que promovieron el debate educativo antes de 1930. Previamente existió la Asociación Brasileña de Educación (1924), que agrupó proyectos e intelectuales vinculados con la "Escuela Nueva" (Jafella, 2002).

Según Luque (2011), en Chile hubo mucha actividad pedagógica, expresada en hechos como la formación de Congresos y sociedades de profesores y maestros desde 1902. En relación específica con el escolanovismo, la Asociación de Educación Nacional fue muy activa en la divulgación de Dewey y Ferrière a través de la gestión de financiación para la formación de maestros y del Boletín Educacional “Nuevos Rumbos”, logrando impactar la organización escolar y las reformas educativas. Además, a diferencia de otros países, “el de Chile no era un proceso renovador limitado a los sectores sociales y escuelas privilegiadas; por el contrario, la reforma en el país austral se orientaba con un claro sentido democrático a los sectores sociales excluidos” (Luque, 2011, p. 15).

Uruguay logró un contexto político estable, que permitió un estado fuerte y condiciones favorables para los intercambios con pedagogos e ideas europeos, así como mecanismos de divulgación y agremiaciones en torno al escolanovismo. De hecho, fue el primer país latinoamericano visitado por Ferriere (1936)⁵⁷, invitado por las autoridades educativas y donde conoció experiencias como las de Sabas Olaizola, Jesualdo Sosa, Olimpia Fernández Lascano y el doctor Santin Rossi. Según Luque (2011), el viaje del colombiano Nieto Caballero a Uruguay en 1924 incentivó la introducción de innovaciones en la educación pública oficial⁵⁸. Entre sus escuchas, habría estado Olaizola, que fue contratado por el gobierno de López Contreras para crear las primeras Escuelas Experimentales en Venezuela.

En este último país, el pedagogo Pietro Figueroa⁵⁹ mantuvo intercambios con los firmantes del “Manifiesto” de Brasil, durante la década del ‘30 y organizó grupos de estudio de la obra de Lourenço Filho, en Caracas. También llegaron dos misiones de pedagogos chilenos, en 1936 y 1939, que incluyeron alfabetización, cursos de perfeccionamiento, seminarios, estadísticas, curso de dibujo para maestros, entre otras. En ese contexto, se creó el Instituto Pedagógico y el Liceo de Aplicación de Pruebas Psicopedagógicas, todo lo cual recibió ataques de los sectores conservadores, tanto laicos como religiosos (Luque, 2011). Venezuela también fue visitada por el boliviano Carlos Beltrán Morales (1933), formado en Europa e impulsor de la Escuela Nueva en Latinoamérica, quien organizó los primeros *kindergarten* y la Convención Nacional del Magisterio, de donde luego surgió la Federación Venezolana de Maestros dirigida por Pietro Figueroa. Es de mencionar que también existió la Sociedad Venezolana de Maestros de Instrucción Primaria, cuya Revista Pedagógica divulgó sistemáticamente los principios del movimiento escolanovista. Luis Padrino, su presidente, fue expulsado por el Ministerio

⁵⁷ De este viaje derivó el libro “La escuela activa en América Latina” (1936), con los progresos, dificultades e incertidumbres del movimiento pedagógico renovador observados en Ecuador, Perú, Argentina, Uruguay, Paraguay, Brasil, Bolivia, Colombia, Guatemala, Costa Rica, México y Venezuela.

⁵⁸ Negrín (1996), afirmó que el colombiano Nieto Caballero fue pionero de la Escuela Nueva en Iberoamérica.

⁵⁹ Según Luque, este pedagogo mantuvo intercambio con Ferriere (2011) y dio circulación a publicaciones españolas (2011).

de Instrucción Pública, que también prohibió el funcionamiento de la Sociedad y de su revista en 1935.

Kulesza (2021) observó pugnas entre las posturas europeas y norteamericanas, a través de sus críticas mutuas y la competencia por lograr mayor divulgación en Latinoamérica. Si la visita a la Universidad de Columbia comenzó a propagar un estilo de vida “americano”, Ferrière reaccionó indicando la creación de secciones de la Oficina Internacional en diferentes países que incluyeron sur América (1929)⁶⁰, y con su visita a varios países⁶¹ y relacionándose con ministros y presidentes. Por ejemplo, Luque indica que

Ferrière proyectará su labor divulgadora de la Escuela Nueva a la América del Sur y, entre otros países, conocerá de cerca la experiencia renovadora que en el Uruguay llevaba a cabo el pedagogo Sabas Olaizola desde 1925 en la Escuela Experimental Las Piedras, con base a los Centros de Interés y el de Proyectos (2011, p. 13).

En ese sentido también fue muy importante el exilio de Lorenzo Luzuriaga en Argentina, que dirigió la Colección Pedagógica de la editorial Losada, traduciendo y divulgando varios autores progresistas.

Kulesza (2021) indica que algunos de estos intercambios fueron posibilitados porque los gobiernos tenían interés por modernizar e industrializar las sociedades tradicionales y consideraron que la Nueva Educación era un instrumento para lograrlo. Fueron décadas en las que la escuela nueva se integró con las burocracias estatales. En cada país se formaron asociaciones nacionales e internacionales de base, que buscaron influenciar las políticas educativas, favoreciendo la escuela pública y laica, en un contexto en el que abundaba la educación privada ofrecida por congregaciones católicas.

Por lo anterior, esta iglesia reaccionó con la revalorización de su doctrina conservadora y la proclamación de la Encíclica *Divini Illus Magistri* (1929)⁶² mientras en

⁶⁰ Esta se sumaba a visitas anteriores, como la que hizo Decroly a Colombia en 1925.

⁶¹ Ecuador, Chile, Perú, Argentina, Uruguay y Paraguay. Registró su viaje en diferentes publicaciones.

⁶² Promulgada por Pío XI, ésta se refirió a la educación cristiana de la juventud, enfatizando en el origen divino de la educación, la responsabilidad de la iglesia sobre ésta, la multiplicación de teorías pedagógicas

Brasil se publicó el “Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva” (1934). En ese contexto, en los imaginarios sociales se relacionaron el atraso con la escuela tradicional (memorista y disciplinadora) y la Escuela Nueva con la transformación social.

Los esfuerzos desarrollados durante las décadas del 20 y 30 del *siglo* XX, fueron menguando por varias circunstancias, entre las que se cuentan la crisis económica del '29 y el ascenso de gobiernos totalitarios en países como Alemania, Italia y la Unión Soviética. Por otra parte, como se mencionó antes, la psicología infantil no impidió la desigualdad social y escolar y contribuyó a avalar la hegemonía de la psicología dentro de las ciencias de la educación. Sobre los contenidos de enseñanza en las escuelas y en las normales, es interesante observar un desplazamiento a cuestiones morales y cívicas.

Más adelante, el movimiento de la Escuela nueva fue señalado como instrumento político y electoral de los gobiernos populistas de los 30's y 40's, con sus promesas de ascenso social y su soporte en ideologías del desarrollo. No obstante, inspiró acciones por la educación pública, gratuita y obligatoria. Además de las críticas de la iglesia católica, este movimiento fue criticado por algunos intelectuales latinoamericanos no pertenecientes a las congregaciones religiosas. Por ejemplo, el argentino Aníbal Ponce hizo una crítica marxista (1935) y el colombiano Darío Echandía (1930), consideró inadecuados sus métodos para el pueblo, porque según él, fomentaban una tendencia colonial y mestiza. Además, hubo diversidad de cuestionamientos, que señalaron la Escuela Nueva como “burguesa”, reaccionaria y despolitizada, por centrarse en los métodos y la didáctica. Esto se observó en las fundamentaciones generales de profesionalización docente en los sistemas educativos.

Escuela Nueva y educación estética

Si bien la espontaneidad, como actividad creadora y libre y como base de la Escuela Nueva, fue enormemente criticada, es importante mencionar que la articulación de esta

que buscan felicidad en la vida presente y la relación entre la educación y la búsqueda de perfección a imagen y semejanza de Dios.

noción con nuevas ideas sobre la infancia propició el interés por la “educación estética como problema pedagógico”, como mostró Wojnar (1967). Así, se hizo importante su democratización, materializada en principios tales como la síntesis entre teoría y práctica y en las “actividades libres” que permitían la “actividad espontánea” de los niños, adquiriendo éstas un nuevo valor.

De acuerdo con lo anterior, aspectos relacionados con la creatividad artística, la contemplación y la apreciación estética, antes considerados solo como actividades profesionales, fueron acercados a la infancia, mediante teorizaciones y experiencias concretas tales como las de Jaques-Dalcroze⁶³, Rudolf Steiner⁶⁴ y Franz Cizek⁶⁵ que Wojnar (1967) cita como ejemplos de las experiencias típicas realizadas durante el primer periodo del escolanovismo⁶⁶. Gracias a estas experiencias y a reflexiones previas como las de Rousseau y Pestalozzi, el dibujo y el juego fueron tomando fuerza como medios de expresión anteriores a la escritura y en contraposición al memorismo. Vinculada con las teorizaciones sobre infancia, la Escuela Nueva otorgó valor educativo a las artes y las introdujo en programas escolares e impulsó estudios sobre el desarrollo de la expresión gráfica del niño⁶⁷. Con este tipo de investigaciones, la enseñanza del dibujo avanzó como manifestación de la educación estética para la infancia ante otras expresiones artísticas, aunque

⁶³ Músico y educador, considera el ritmo como base de una educación para una adultez armoniosa. Considera que los ritmos psíquicos y físicos interactúan, lo cual aprovecha la educación musical. Con ese fin es necesario “suprimir todas las resistencias de orden intelectual y físico que impiden al hombre manifestarse según su ritmo individual” (Dalcroze citado por Wojnar, 1966, p. 112).

⁶⁴ Filósofo y teórico. En la Escuela Waldorf (Stuttgart), propuso una pedagogía de fundamentación espiritual basada en el ritmo y en la concepción del niño y el maestro como artistas. La dimensión estética sería lo que permitiría alcanzar la naturaleza humana, mediante una educación que pone en actividad la espiritualidad de los niños a través de métodos artísticos. La palabra hecha visible por el gesto, que permite vivir las imágenes, se denomina Euritmia y hace confluir ritmo interior y arte. Para Steiner, la educación artística es base de la educación moral.

⁶⁵ Pintor y educador. A fines del siglo XIX, en Viena, desarrolló clases de dibujo basado en el principio de la libre expresión, para lo cual aislaba a los niños de modo que expresaran libremente sus emociones íntimas, sin fijarse en la dimensión técnica.

⁶⁶ Es importante aclarar que no todas las experiencias y reflexiones sobre escuela activa estuvieron vinculadas con principios de creación artística.

⁶⁷ Acá pueden citarse estudios como los de Cizek (1865), Kerschensteiner (1905), Ricci (1887), Lombardo, Radice, Rouma, Sully (1896), Vygotsky (1930), Luquet (1913), algunos de los cuales circularon en Colombia, según las tesis y publicaciones encontradas. Estos estudios psicológicos tuvieron consecuencias pedagógicas, como la recomendación de no acelerar la elaboración de dibujos realistas hasta que el niño así lo quisiera.

En su primer periodo la Nueva Educación era sensible sobre todo a las artes que expresan los ritmos de la vida interior, lo que correspondía al carácter un poco “místico” de los comienzos del movimiento. Se atribuía importancia en primer lugar a la música, a los juegos dramáticos y a la rítmica (Wojnar, 1966, p. 107).

Así, se realizaron estudios en cada área artística, buscando también los principios psicológicos de la educación estética para introducirlos en los programas y actividades escolares, lo que se llevó a cabo sobre todo en Europa Central, impulsando las escuelas artísticas de enseñanza general (que iniciaron en Alemania) e impactando en la producción de movimientos de educadores defensores y divulgadores de la educación artística⁶⁸. Braunschvig (1914), por ejemplo, analizó la democratización de la estética y la belleza en la vida cotidiana, diferente a la instrucción en arte y belleza, y es uno de los autores citados en las tesis de normalistas que se encontraron para esta investigación (Calle, 1938 y Liévano, 1942). Los autores colombianos del periodo también citan los movimientos de renacimiento educativo y de pedagogía artística, exposiciones, decoración escolar y congresos (Dresde, 1901; Weimar, 1903; Hamburgo, 1905; etc.) en varias de las tesis normalistas (Calle, 1938; Ocampo, 1938; Villamil, 1941).

El impulso a la expresión de la personalidad a través del arte restaba importancia al aspecto estético del proceso, lo que implicaba que se trató más de educación por el arte que de educación estética o artística, así como de la implementación del movimiento de embellecimiento de la escuela⁶⁹.

Sintetizando, la educación estética pasó de ser conocimiento profesional⁷⁰ a convertirse en derecho de los niños, gracias al cruce con los postulados y desarrollos

⁶⁸ En Alemania se documentan: “El arte en la vida del niño” y “Talleres unidos para el arte en el trabajo manual”. En Francia se mencionan “Arte para todos”, “El arte y el niño” y, “Sociedad del arte en la escuela”

⁶⁹ A través de su investigación, Wojnar mostró las bases filosóficas que impulsaron la transformación de la enseñanza del dibujo, de educación estética a educación por el arte, empleando las memorias de los sucesivos congresos de enseñanza del dibujo, realizados desde 1900 y que ella documentó hasta 1937, año en que se hizo el octavo congreso (1967).

⁷⁰ Previamente a las consideraciones que se produjeron con la invención de la infancia y el movimiento escolanovista, se daban algunas pocas concepciones técnicas para la educación industrial, orientada a la

teóricos escolanovistas que privilegiaban la actividad espontánea y creadora, el naturalismo y la infancia como centro del proceso educativo. Lo anterior permitió que se pasara de la enseñanza de un dibujo de observación y utilitario a dar cada vez mayor importancia al llamado “dibujo libre” como parte de una educación estética para la infancia, gracias a su consideración como edad con características creadoras singulares. Finalmente, se pasó de una educación estética, impulsada en la primera mitad de siglo XX, a una educación por el arte, más hacia la mitad del mismo siglo. Así, el arte se fue convirtiendo cada vez más en apoyo para resolver problemas pedagógicos, dejando de ser un privilegio o un ejercicio profesional y ayudando en la formación y la *felicidad* humanas⁷¹. De lo anterior se deduce la importancia de la Escuela Nueva en estas transformaciones.

producción de objetos con cualidades estéticas. Esto hacía necesaria la capacidad de mensura y de coordinación entre el ojo y la mano, además de un sentido de belleza. Estas concepciones se expresaron en los planes de estudio para escuelas primarias que no contemplaban postulados escolanovistas en sus enseñanzas.

⁷¹ Con la fundación del INSEA, en 1954, comenzó el impulso contemporáneo a una educación por el arte.

3. Metodología

En la presente investigación nos ubicamos en la historia de las disciplinas escolares desde una perspectiva crítica, cuya fundamentación ya se expuso en los referentes conceptuales. Así, los entendemos como constructos sociales, culturales e históricos que se transforman a lo largo del tiempo y presentan singularidades según cada sistema educativo. En ese sentido, nuestro interés no es el mejoramiento o eficiencia de los procesos de enseñanza, sino la comprensión del presente y la contribución a la teoría pedagógica, desde la indagación de los cambios en los currículos, en tanto tradición inventada (Viñao, 1994).

Así mismo, esta historicidad como punto de partida, nos permite la búsqueda de discontinuidades en lugar de una concepción acumulativa del conocimiento en forma de progreso (Guichot Reyna, 2006). Para lograrlo, se partió de una pregunta general que luego fue detallándose durante el proceso de recolección y análisis de la información⁷² y poniendo en tensión la hipótesis, el archivo y el trabajo de campo (Arata y Southwell, 2014).

Así mismo, nos interesó la caracterización de historia de la educación que según Guichot (2006) compone los procesos, paradigmas, mentalidades, comportamientos, actitudes y prácticas determinadas, los roles sociales, culturales y pedagógicos de los maestros y su articulación con los logros culturales, sociales y profesionales, cuyos condicionamientos políticos implican un ordenamiento jurídico específico. De acuerdo con lo anterior, la Historia de los saberes escolares, o de las disciplinas académicas se ubica dentro de la Nueva Historia Cultural de la Educación que, desde una mirada interdisciplinar, abarca cultura material, sentimientos, imaginarios, representaciones, desde la comprensión de la mente humana como producto socio – histórico y la realidad como sistema de significados compartidos (Geertz, citado por Ghichot, 2006, p. 50).

Como parte de la Historia cultural, la historia de los saberes escolares puede abordarse desde diferentes corrientes: Historia de disciplinas escolares, historia de

⁷² Fue el caso de la periodización, lograda en este proceso.

disciplinas curriculares, historia de las materias escolares, historia de saberes escolares, historia de 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 (Souza y Oliveira, citado por Mejía, 2014).

Por su parte, Arata y Southwell realizaron un extenso balance sobre la producción bibliográfica sobre Historia de la Educación en América Latina (2014), en el que identificaron un crecimiento de producciones a inicios del presente siglo aunque, con desarrollos desiguales en el continente, así como una proliferación de temas y áreas de interés, de modo que se multiplicaron los objetos de estudio y los ángulos de análisis, pariendo de la base de que “todo es historiable”. Así, el pasado requiere técnicas y estrategias que permitan someter los hechos a diferentes interpretaciones y se aborda desde una problematización del tiempo, convirtiendo las periodizaciones mismas en hipótesis de trabajo. Por ello, al historiar los procesos educativos se logran periodizaciones propias o de autonomía relativa.

Estrategias metodológicas

En el presente trabajo se abordó la investigación evitando “el fetichismo del método y la técnica” y asumiendo teoría y método como parte del oficio, desde la noción de artesanía intelectual (Wright, p. 17). Ya la elección por la perspectiva histórica nos da indicios del tipo de información a recopilar y su abordaje. En ese sentido, el archivo se configuró con diversas fuentes que contribuyeron a la construcción del problema y a los hallazgos en relación con los objetivos y que apoyaron el análisis de varios aspectos del objeto de investigación. Para ello, se hizo uso de un archivo representativo que brindara capacidad de confirmación y posibilitara la claridad en los hallazgos.

De acuerdo con el objeto, a saber, la educación artística plástica y sus articulaciones con el escolanovismo en Colombia, entre 1927 y 1946, tomado desde la perspectiva de la historia de las disciplinas y los saberes escolares, se consultaron fuentes tales como trabajos de tesis para graduarse como normalistas, informes de cursos para formación de docentes,

artículos de revistas o publicaciones seriadas dirigidas a maestros en formación y en ejercicio, manuales de enseñanza del dibujo y de educación estética para la escuela, programas de curso de dibujo para la formación de maestros y documentos administrativos de nombramientos y evaluaciones en la ENS. Todo lo anterior, haciendo énfasis en la escuela primaria, que fue uno de los proyectos más importantes del sistema educativo durante sucesivos gobiernos liberales, cuando se intentó la oficialización del escolanovismo y se acrecentó la educación primaria (sobre todo rural), que era prácticamente descuidada en gobiernos anteriores, como mostraron investigaciones previas (Helg, 1980).

Las fuentes seleccionadas aportan para la comprensión del proceso de configuración de la educación artística como saber escolar, ya que evidencian las mediaciones pedagógicas que alteraron o afectaron el campo del arte modificándolo en la producción de cultura escolar y que se va transformando con el tiempo. Así, la educación artística escolar se muestra como una construcción sociohistórica de la que pueden comprenderse tradiciones a veces subyacentes, a veces explícitas. Para los autores referentes de esta línea de investigación, estas configuraciones se observan en registros como los actores, en este caso normalistas, formadores de normalistas, escritores de manuales e intelectuales interesados; discursos, lenguajes y conceptos relacionados; aspectos organizativos e institucionales que ordenan formalmente el conocimiento y los actores en la escuela; la cultura material (como los inventarios) y los códigos culturales con los que dialoga dicha configuración. De ahí que las fuentes logren mostrar cambios, emergencias, restos y, en general, conjuntos de ideas sobre la construcción de un saber escolar y la historia de la profesión docente.

Así, se demuestra con las fuentes que las disciplinas y saberes escolares no son entidades abstractas sino que van surgiendo bajo determinadas condiciones, se transforman según las circunstancias y los campos de referencia y van mutando de denominaciones, contenidos, referencias y procedimientos, ganando autonomía relativa en relación con otros campos de conocimiento y creando formas de selección y exclusión de los profesionales y

de grupos sociales, por ejemplo en los planes de estudio. Las fuentes y archivos de los que se obtuvieron los registros serán detallados a continuación.

Archivos y fuentes consultados

La búsqueda se concentró en archivos de Normales estatales durante el periodo analizado y otros que se encuentran en bibliotecas abiertas al público, buscando relaciones entre estética, arte, pedagogía y escuela nueva. Si bien no siempre se tuvo éxito y algunas situaciones se salieron de las manos, como los cierres durante la pandemia en 2020, fue posible la recolección de la fuente primaria que se expone a continuación:

Archivo de la Escuela Normal de Institutores de Medellín

De ésta se consultó la biblioteca donde aún se encuentran materiales que circularon en el periodo de esta tesis, tales como el libro de Perrelet titulado “El dibujo al servicio de la educación”. Así mismo, se tuvo acceso a cinco tesis relacionadas en diferente medida con el problema de investigación, que se presentan en el siguiente listado⁷³:

1	Liévano, Eduardo	1942	La educación artística del niño
2	Calle, Emilio	1938	Educación estética
3	Moreno, Martín	s.f.	Los trabajos manuales en la escuela primaria
4	Ocampo Álvarez, G.	1938	Algo sobre educación activa. Trabajos manuales y dibujo.
5	Villamil, Carlos Enrique	1940	La educación artística

Archivo de la Escuela Normal Superior (UPTC, Tunja, Boyacá)

Este archivo, hoy en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia⁷⁴, guarda trabajos de curso de los estudiantes, programas de curso y documentos administrativos como inventarios de aula, contratos de maestros, fichas de matrícula, actas

⁷³ Esto, gracias al apoyo de la Doctora Lina Marcela Quintana que tuvo acceso a esta parte del archivo.

⁷⁴ En adelante, UPTC.

de reuniones y material bibliográfico elaborado y que circuló durante el periodo. Se trató de un centro de articulación con las pedagogías activas en Colombia.

Archivo Biblioteca Pública Piloto (Medellín)

Allí se encontró el archivo personal donado por una maestra, que contaba con el Manual de Dibujo del Hermano Esteban, útil para mostrar una discontinuidad hacia el cierre, además del informe de la visita de Decroly a Colombia (1932).

Sala Antioquia, Universidad de Antioquia

En este catálogo se tuvo acceso al artículo de Escobar Rojas (1936) “El dibujo, trabajo manual” “Educación antioqueña”

Archivo pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional

Consultado virtualmente, nos permitió el acceso a publicaciones seriadas como Revista Educación (Universidad Nacional de Colombia 1933 – 1935)⁷⁵ y Revista Pedagógica de los Hermanos Salesianos (1918 – 1927)

Biblioteca Luis Ángel Arango

Tesis de Aconcha (1911) y otros artículos dispersos

Biblioteca Nacional

Senderos: publicación seriada de la Biblioteca Nacional de Colombia
Manual de Dibujo de Miguel Díaz Vargas y Biblioteca Aldeana en general (1930 – 1945)
Revista Rin Rin
Revista del Maestro números 3 (1937) y 9 (1939)
Revista Educación (1933 – 1935)
Fines y Medios de Educación Estética en la Escuela Primaria de Gabriel Anzola (1946)

⁷⁵ A este material le retiraron el acceso después de lograda la consulta.

Análisis de información

Durante el proceso de recolección se fue haciendo análisis en paralelo y estructurando los hallazgos para la creación de sentido a través de la observación de patrones, formas de comprensión e ideas subyacentes, a partir de los referentes conceptuales. Así, se logró un conjunto representativo para dar cuenta de la historia del dibujo escolar durante el periodo.

Es de mencionar que no se obtuvo información de otras instituciones importantes para la época y para el desarrollo de la pedagogía activa en Colombia, tales como el Instituto Pedagógico para señoritas (Bogotá), el GM y la Normal de Cartagena, en parte, por las dificultades para la construcción, conservación y circulación de archivos en el país o por la inaccesibilidad del archivo. Tampoco se obtuvo información sobre publicaciones seriadas que circularan en espacios regionales. Estos últimos quedan como archivos posibles para nuevas investigaciones.

PARTE 2

1. Notas de entrada: inicios de siglo XX en Latinoamérica

En este apartado se hará un acercamiento al contexto histórico y político como condición y contingencia importante en la configuración del dibujo como saber escolar en Colombia. Por ejemplo, en el periodo abordado, el sistema de instrucción pública fue objeto de múltiples y profundas intervenciones y disputas con las que se intentó transformar sus finalidades y administración, sobre todo en relación con la educación primaria. Otro aspecto que interesa mostrar en este segmento, son las singularidades que Colombia presentó desde finales de la colonia en relación con otros países de Latinoamérica, tales como el bipartidismo profundo y la continuación de la explotación y exportación primaria, mientras que otras economías de la región ya se especializaban en la producción.

Previamente al corte temporal de esta investigación (1927 – 1946), en los países de la región se presentaron periodos que Hamnett (2008) denominó de “Regeneración” y que apuntaron a la modernización en términos económicos, mientras se acentuaban las diferencias entre estados. Muchos grupos sociales sufrieron las consecuencias de estos procesos ya que, si bien mejoró la infraestructura, la sociedad en su conjunto no se modificó en ese paso de una economía primaria a otra industrial y terminó reforzándose el posicionamiento económico y social de los grupos que ya eran dominantes, así como las estructuras políticas hegemónicas. Para nombrar este proceso Hamnett (2008) retomó el término de un programa de gobiernos conservaduristas en Colombia, cuando se intensificó la integración de las economías iberoamericanas a nivel internacional, entre 1875 y 1900. Según el autor, el concepto puede aplicarse a procesos similares en México, con Porfirio Díaz, Argentina con la República Conservadora y Brasil a finales del siglo XIX, regímenes cuyos rasgos comunes fueron su énfasis en el crecimiento económico, basados en el positivismo europeo y con la consigna de desplazar el liberalismo, considerado anárquico, con el apoyo de las clases intelectuales.

A la par de estos proyectos regeneradores, se frustraron intentos de diversificación, se obstaculizaron los desarrollos industriales y perduraron rasgos coloniales tales como conflictos con pueblos nativos, alto costo de la tierra y concentración de la propiedad, mientras aumentaron las exportaciones y la financiación de la infraestructura con capital extranjero. Casi todos los

países latinoamericanos continuaron dependiendo de sus industrias de extracción y mantuvieron guerras civiles, desigualdades y exclusiones entre campesinos y élites educadas, con algunas diferencias de desarrollo (Hamnett, 2008). Por ello, la Regeneración produjo un “crecimiento sin desarrollo”, ya que no se dio un paso significativo de la economía rural a la industrial y tampoco se obtuvo una economía interna significativa, mientras los gobiernos anunciaban diversificación, ampliación económica y crecimiento del mercado interno.

De otra parte, entre otras cuestiones, por entonces crecieron la población y la urbanización, hubo una lenta multiplicación de fuerzas políticas, crecieron industrias básicas y se redujeron las importaciones. Así mismo, continuaron procesos de diversificación social que venían desde mediados de siglo XIX, tales como los producidos con las migraciones, a veces desde el extranjero (Argentina y Brasil) o internas (México, Colombia⁷⁶ y Perú), la emergencia de nuevos grupos sociales que demandaban poder y mejores condiciones, el levantamiento de grupos indígenas y la producción industrial como base para la formación de proletariado y del sindicalismo, lo cual a su vez introdujo demandas de una educación popular.

Después de los periodos de Regeneración, siguieron acontecimientos mundiales de importancia, de los cuales mencionaremos la Revolución mexicana (1910), la consolidación de la Unión Soviética (1922), el comienzo de la Segunda Guerra Mundial (1939), la Gran Depresión de la economía capitalista (1929) que sirvió al fascismo y al nuevo liberalismo (*New Deal* 1933), el inicio de la Guerra civil española (1936) y la continuación de la expansión de los capitales europeos y norteamericanos.

Colombia entre inicios de siglo XX y 1930

Iniciando el siglo XX, Colombia sostenía procesos de desigualdad económica y cultural entre regiones, heredados de la colonia, aunque con algunas transformaciones. En 1914 se inició el auge cafetero y la población se fue concentrando en las zonas que crecían económicamente, de modo que algunas ciudades coloniales fueron perdiendo primacía, mientras otras crecían y

⁷⁶ Durante el siglo XIX habían llegado grupos de alemanes, ingleses, franceses, italianos y judíos que influyeron algunas costumbres pero terminaron asimilados a la sociedad urbana (LaRosa y Mejía, 2013). A mediados del siglo XX también llegaron sirios, libaneses, palestinos y gitanos. Existe un gran porcentaje de población negra y aborígen.

progresaban urbanísticamente. A la par de este auge, la construcción de ferrocarriles y carreteras propició más conexiones y crecimiento de algunas actividades industriales, sobre todo en Cali⁷⁷, Medellín y Bogotá. El país continuaba dividido políticamente en departamentos, intendencias y comisarías⁷⁸. Así, la población continuaba siendo rural en un 80%, compuesta por campesinos, jornaleros, desocupados y analfabetas en su mayoría y bajo el dominio de la iglesia católica en territorios ancestrales, lo cual tuvo sus implicaciones en el sistema de instrucción pública y en la educación primaria en particular, como será ampliado más adelante.

En relación con el sistema de instrucción pública, finalizando el siglo XIX los gobiernos conservaduristas que asumieron el poder y promulgaron una nueva Constitución en 1886, produjeron cambios profundos en el sistema de instrucción pública, apoyados en una serie de principios elementales como la centralización política, la restricción del sufragio y de las libertades públicas y la recristianización del país con la ayuda de la Iglesia católica, como respuesta al llamado Olimpo Radical (1863-1886)⁷⁹. En esta Constitución también fueron eliminados los derechos del hombre y del ciudadano (libertades de expresión e imprenta, entre otras) y se insistió en que el país debía elegir entre “regeneración o catástrofe”, dejando sin garantías a la oposición. Por entonces, estos debates políticos ocurrían entre élites, porque no había organizaciones populares ni una clase media sustancial.

Volviendo a las relaciones entre iglesia católica y estado que se plantearon en la Constitución de 1886, dado que se estableció a Dios como fuente suprema de toda autoridad y la religión católica apostólica y romana como la de la nación, el poder público quedó encargado de

⁷⁷ Si bien esta ciudad fue importante durante el periodo abordado, no se encontró suficiente información sobre su historia educativa en el periodo. Como notas generales, se encontró que su población aumentó mucho entre 1910 (26.000) y 1933 (87.500), según Vásquez Benítez (2001) y durante su “tránsito a la modernización” fue importante el colegio Santa Librada, fundado por el general Santander. Además, Baéz (2004) menciona la Escuela Normal Nacional de Instructores del Cauca (1872) ubicada en Popayán y, en Cali, la Escuela Nacional de Varones (1880). Según la misma autora, “En el año 1881, en un informe del director de la escuela normal del Cauca, al hacer un recuento de todos los empleados que habían pasado por la institución, hizo notar el desorden en que encontró el archivo y la pérdida de documentos que eran muy importantes para el Establecimiento” (Baéz, 2004, 194). Este crecimiento rápido de población es atribuido al crecimiento de la economía cafetera.

⁷⁸ Con la Constitución de 1886 (Regeneración), se mantuvo la organización territorial pero los Estados pasaron a llamarse Departamentos y a éstos se integraron los Territorios nacionales en su mayoría inexplorados, despoblados y mal administrados (2002). Durante la presidencia de Reyes, estos territorios se convirtieron en Intendencias y Comisarías, administradas desde el gobierno central.

⁷⁹ Entre otras, se buscó recobrar las minas y baldíos, ampliar el periodo presidencial a seis años, restablecer la pena de muerte y dar preeminencia a la Iglesia Católica en relación con los asuntos indígenas (Ley 153 de 1887).

protegerla y hacerla respetar como “elemento esencial del orden social” mientras esta iglesia mantenía libertades para su administración, jurisprudencia independiente del poder civil, exención de impuestos y potestad de funciones educadoras. En este último sentido, los obispos señalaron los textos de religión para los colegios nacionales y el gobierno intervino los textos de las demás asignaturas para que no estuvieran en desacuerdo con la doctrina católica.

Mediante estas disposiciones se configuró y legitimó la idea de que la unidad nacional no se basaba en una ética civil, sino en la obediencia a las reglas de la doctrina católica:

la identidad que resultaba de dicha construcción no podía ser diferente: ser colombiano era ser católico. Para asegurar este dominio estaban los templos presentes en las plazas de todas las poblaciones colombianas, de vieja o reciente fundación; además de las otras parroquias, colegios, conventos, hospicios y hospitales que sin excepción contaban con el apoyo del Estado y las sociedades locales, y lograban así mantener en la vida cotidiana y en sus interrupciones festivas el sentido de pertenecer todos a una misma nación, la católica (LaRosa y Mejía, 2013, p. 92).

De acuerdo a lo anterior, Colombia inició el siglo XX con estructuras coloniales en sus creencias, tradiciones e instituciones, tales como el caudillismo y el gamonalismo.

En relación con la economía, hacia 1910 fue aumentando el precio del café y se produjo el auge mencionado, se recibió la indemnización por la separación de Panamá y se aplicó el impuesto predial desde 1908, de modo que se posibilitó un crecimiento de los gastos públicos, un surgimiento paulatino de sectores populares y el aumento de la producción y consumo local de productos como cerveza, gaseosa, chocolate, cigarrillos, telas, vajillas, muebles metálicos, herramientas sencillas, entre otras; además de algunas exportaciones.

De estas condiciones entrando al siglo XX, es importante detenernos en el Concordato, que fue un acuerdo entre el estado colombiano y la iglesia católica, cuyos impactos más profundos se dieron en relación con el sistema de instrucción pública, ya que los procesos

educativos quedaron bajo la tutela de la Iglesia, reforzando su influencia sobre la población y lo público.

El Concordato

Por otra parte, finalizando el siglo XIX, Latinoamérica se debatió entre políticas de secularización y el poder de la iglesia católica, intentando la separación de Iglesia y Estado, la fundación de escuelas públicas gratuitas, laicas y obligatorias, el reconocimiento del matrimonio y el registro civil, la disolución y expulsión de órdenes religiosas, la prohibición de diezmos, la expropiación de bienes, entre otras, ante lo cual la iglesia católica reaccionó celebrando varios Concordatos entre la Santa Sede y diez países de la región, casi siempre aprovechando alianzas con gobiernos conservadores⁸⁰ para proteger el mantenimiento de estas prerrogativas que querían eliminar.

En Colombia, el Concordato puso el sistema de instrucción pública en manos de la iglesia católica, que limitó la intervención del estado, controló los contenidos y libros de texto de todos los niveles de enseñanza, vigiló y reprendió la moral de los maestros, entre otras, de modo que toda educación pública, privada y hasta nivel universitario estuviera en concordancia con la religión católica (Helg, 1990, Herrera, 1999, Tirado, 2018)⁸¹. Así, cuando la enseñanza de la

⁸⁰ A diferencia de Colombia, otros países han eliminado estos contratos: en Bolivia, nunca fue ratificado; en Costa Rica se declaró insubsistente en 1884; Guatemala lo fue “olvidando” durante el gobierno de Estrada Cabrera (hasta 1919); Honduras cesó su vigencia en 1880; en Nicaragua perdió vigencia con la constitución de 1894; San Salvador abrogó el Concordato en el gobierno liberal de González (1871 – 1876); en Venezuela duró poco, abolido por el gobierno de Guzmán (1870 – 1877); Ecuador separó la Iglesia y el Estado en 1902; Perú firmó una bula que estuvo vigente hasta 1980 y Chile no llegó a firmarlo a pesar de los intentos. En América Latina, los únicos países que lo mantienen vigente a la fecha de esta investigación, son Haití (asignaciones al clero, intervención en instrucción pública, ayuda a seminario menor y formación de sacerdotes financiada por el Estado) y Colombia. Aunque algunos países europeos firmaron Concordatos, América Latina es la región con mayor número en su historia.

⁸¹ También es de mención que este Concordato dio concesiones a las misiones católicas al comprometer al Estado en el “Fomento de misiones católicas entre tribus bárbaras”, subvencionadas por el Estado y eliminando cualquier trámite administrativo para aprobación de futuros convenios (artículo 31). En 1890 (Ley 103) el Congreso autorizó misiones en Putumayo, Caquetá, Amazonas y afluentes. Ese mismo año, con la Ley 89, separó los aborígenes en nómadas o selváticos y comunidades reducidas a la vida civil y, en 1892 (Ley 72), se determinó que la autoridad civil, penal y judicial en las regiones de misión era de los religiosos, suspendiendo la acción de las leyes nacionales. Así, la iglesia intervenía el nombramiento de cualquier autoridad civil o de cabildo. En 1902 un nuevo Convenio creó las tres misiones de Guajira, Chocó y Caquetá y otras prefecturas apostólicas en los Llanos y la Intendencia Oriental. En estos territorios, la Santa Sede controlaba la educación (dirección de escuelas primarias para varones) y la tenencia de las tierras, todo sostenido por el Estado, además de que la Ley 1484 de 1914 les permitió a las misiones controlar los cuadros directivos de los indígenas, legalizando un control moral a través de los mismos gobernantes indígenas. El Concordato obligaba al Estado a pagar una indemnización perenne por las aboliciones y separaciones de 1853 y derogaba las leyes, órdenes y decretos que se le opusieran desde el Estado. Para Tirado, las

religión y la moral no fueran conforme a la doctrina católica, el respectivo ordinario diocesano podría retirar a los profesores o maestros la facultad de enseñar en tales materias.

Gracias a las condiciones creadas por el Concordato llegaron a Colombia diversas congregaciones religiosas, la mayoría escapando de políticas de secularización en sus países de origen; la mayoría provenientes de Francia. Palacios y Safford (2002) afirman que la influencia de la iglesia católica en educación, obras sociales, Territorios Nacionales, hospitales y áreas de colonización, de Colombia no podría explicarse sin los contingentes aportados por las 86 comunidades femeninas y 28 masculinas que llegaron al país entre 1887 y 1960.

La intervención amplia y profunda de la iglesia en el sistema educativo colombiano también se propició, en parte, por la inestabilidad en la que se encontraba. Las guerras sucesivas y las reformas educativas partidistas impedían un desarrollo sostenido y esto facilitó y sirvió como justificación, tanto para la recristianización del país desde las escuelas, como para la orientación de la enseñanza hacia el dominio de la técnica y la formación de obreros, consideradas por la iglesia y los gobiernos conservadores como ruta para la civilización y el progreso (Andrade, 2011). En este contexto, el papel del estado en educación consistió en impedir que en cualquier ramo de instrucción se propagaran ideas contrarias “al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia” (artículo 13 del Concordato).

Además, la influencia de la iglesia católica impactó las decisiones de la vida cotidiana, de modo que el país “se conducía como una tribu apenas civilizada, en la santa alianza del clero y el Partido Conservador” y “el hombre —y la mujer, más aún— no podían hacer nada, ni dar pasos nuevos en su existencia, o tener episodios memorables sin consentimiento, bendición y sacramento del cura” y cada día se celebraban fiestas religiosas. Estas alianzas entre conservadores e iglesia católica implicaron que los arzobispos presionaran y eligieran a los presidentes, aun por encima de que el partido conservador fuera minoría (Lleras Camargo, citado por Tirado, 2018, p. 422).

prácticas de participación del clero y de sus jerarquías en la vida política al lado del partido de gobierno, dieron como resultado la sujeción del Estado al poder eclesiástico y fuerza de Ley a la iglesia (2018).

Para cerrar este comentario, es importante mencionar que las disposiciones del Concordato en Colombia no fueron acatadas con uniformidad ni se desarrollaron a plenitud, como mostraron Palacios y Safford (2002). Así, se presentaron pugnas entre el clero y los gobiernos conservadores cuando éstos intentaron centralizar la inspección de la educación primaria y hacerla obligatoria, además de que se hizo necesario ocuparse la organización eclesial interna⁸². Así mismo, en 1917 algunos conservadores reclamaron que la enseñanza de la historia en las secundarias católicas, que eran la mayoría, estuviera a cargo de profesores colombianos porque allí la docencia se encontraba casi toda en manos de profesores extranjeros. El activismo de la iglesia católica en la defensa del Concordato había aumentado después de 1914, cuando satanizaban frontalmente a los liberales desde los púlpitos diciendo, por ejemplo que “San José fue el primer conservador y Satanás el primer liberal”, decía el párroco de Málaga en 1919 (Palacios y Safford, 2002, p. 532).

En respuesta, los liberales abrieron instituciones educativas privadas para sus partidarios y herederos. Por ejemplo, en 1914 se abrió el GM⁸³ y 1922 se creó la Universidad Libre en Ibagué, que abrió una secundaria con la Facultad de Derecho. En 1924, la Convención liberal de Medellín invitaba a los liberales a “retirar a sus hijos de institutos eclesiásticos y procurar la fundación de planteles donde quede desterrada la influencia clerical y sectaria” (Palacios y Safford, 2002, p. 533).

Esta era la situación social del país entrado el siglo XX, cuando creció la producción de café. Por su parte, este crecimiento transformó las relaciones económicas y las formas de propiedad sobre la tierra, gracias a las negociaciones entre propietarios, recolectores y colonos que, a su vez, subsistían con prácticas de ganadería y agricultura. La expansión más rápida del café se logró en 1914, como se mencionó antes y, dicha producción, a su vez, estimuló algunas innovaciones mecánicas para la optimización del trabajo (despulpadoras, trilladoras y secadoras)

⁸² También se ocuparon de perseguir la libertad de cultos que propiciaba la presencia de otros, como el protestantismo, frecuentemente asociado con las doctrinas libérales y que hizo presencia en 1925 en Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cartagena y Bucaramanga, con sus estaciones de evangelización en las cordilleras central y oriental y en el Valle del Magdalena. En 1922 contaban con nueve escuelas elementales y tres secundarias, las principales en Barranquilla (Arboleda Mora, 2015, p. 45). En 1929 había cuatro agencias misioneras norteamericanas y, a finales de 1946, veinte. Esto evidencia mayor auge del protestantismo durante la República Liberal. Estas también participaban del Convenio de misiones (López Amaya, 2014, 74).

⁸³ Sobre este ampliaremos más adelante.

y, más allá de esto, el desarrollo de una economía capitalista y una bonanza democrática (Henderson, 2006). El desarrollo de otro ordenamiento espacial implicó también el crecimiento de otros cultivos como el tabaco y el banano. Más adelante, la Crisis mundial del 29 bajó los precios e ingresos derivados de las exportaciones, afectando internamente la economía⁸⁴.

Reformas y dibujo escolar hasta 1930

De acuerdo a lo anterior, durante los sucesivos gobiernos conservadores o Hegemonía conservadora (1886 – 1930) ocurrieron cambios profundos como la entrega del sistema de instrucción pública a la iglesia católica a través del Concordato y un crecimiento económico. Otras cuestiones que impactaron la educación en este momento fueron el debate sobre la degeneración de la raza y las reformas al sistema de instrucción pública en 1927, que se configuran como antecedente al problema de investigación.

El debate sobre la degeneración de la raza ocurrió a comienzos de la década del XX. Fue una búsqueda de los intelectuales por remediar un atraso estructural de la nación que se atribuyó a causas genéticas. El impacto de estos debates en el sistema de instrucción pública fue tal que, por ejemplo, se incluyó el médico escolar como miembro importante de la inspección y las campañas educativas en las aldeas. A su vez, la cuestión de la raza permitió poner en circulación ideas laicas sobre la educación y argumentaciones desde la sociología y la psicología, disciplinas perseguidas en el contexto del Concordato⁸⁵.

Otros hechos que impactaron los desarrollos educativos fueron: la segunda Misión pedagógica alemana en 1924 que fracasó debido a la vigilancia de la iglesia católica y a que sus recomendaciones no fueron tenidas en cuenta (Helg, 2001) y la venida del pedagogo belga Ovidio Decroly en 1925. Éste visitó el GM, que a su vez había sido fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero y que fue de importancia en la circulación de la pedagogía activa en el país. También por entonces hubo un desarrollo exitoso del sistema escolar en el Departamento de

⁸⁴ Disminución de producción agrícola, escasez de víveres, aumento de precios, desempleo. Todo en articulación con agitación social y medidas represivas. Fue en este contexto que emergió el movimiento estudiantil como fuerza política y la memorable protesta durante el gobierno de Miguel Abadía Méndez, en 1929, en la que murió un estudiante.

⁸⁵ Fue el caso de la Revista Cultura (1916).

Boyacá dirigido por Rafael Bernal, quien contrató al alemán Julius Sieber para la dirección de la Escuela Normal. Así mismo, en 1927 fue abierto el Instituto Pedagógico Femenino en Bogotá⁸⁶.

De importante mención es la Ley 56 de 1927, que reformó parcialmente el sistema de instrucción pública, junto a otros actos legales. Esta reorganizó el Ministerio de Instrucción Pública, separándolo del de Salud Pública y lo denominó Ministerio de Educación. También se dejó libertad de competencia entre instituciones educativas privadas, mientras que los Directores de educación departamentales seguían siendo nombrados por el ejecutivo nacional pero, el Estado no se consideraba obligado a una misión educativa, gracias al Concordato. Así, mientras se debatía la obligatoriedad de la enseñanza elemental, la educación secundaria era privada y los nombramientos continuaban siendo políticos. El sistema educativo, a pesar de las reformas, discusiones y apertura de instituciones, continuó sin unidad ni estabilidad.

El panorama descrito tuvo implicaciones para el dibujo escolar. Como se mostró en Mejía (2022), las disposiciones conservaduristas y afines al Concordato, impulsaron un dibujo utilitarista de base lineal y geométrica, mediante el cual se formaría mano de obra obrera para fortalecer el paso a una economía industrial que fuera superando la rural y que apuntara al progreso. Como vimos, por entonces fue más importante el desarrollo económico en detrimento del desarrollo social, lo que implicó en la escuela primaria se apuntara al aumento del trabajo manual (tradición utilitaria), mientras que conocimientos relacionados con la erudición y el desarrollo intelectual, tales como el arte o la historia (de tradición académica) se consideraron como pérdida de tiempo.

Así, iniciando el siglo XX, mientras en otros sistemas educativos latinoamericanos ya se hablaban y se ponían en práctica las etapas de desarrollo artístico y estético en varias escuelas nuevas, en Colombia, a excepción de algunas instituciones y autores⁸⁷, no se consideraba el tema.

⁸⁶ Algunas de estas cuestiones serán ampliadas más adelante.

⁸⁷ Es el caso del GM y la Escuela Normal Central de Institutores (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1999) o pedagogos como Pedro Pablo Betancur y María Rojas Tejada (Mejía, 2022).

Como se verá en el presente trabajo, las articulaciones de las pedagogías activas con investigaciones sobre infancia, sociología y psicología, producirán un tipo de dibujo, ya no *escolar* sino infantil, cuya finalidad, además de utilitaria, será también pedagógica (formación del ojo y la mano) y estética (sentido de lo bello y civilización).

Para recapitular, empezando el siglo el sistema educativo colombiano estuvo regido por normativas de relevancia como el Concordato (1886), el Plan Zerda (1892), la Ley 39 Orgánica del Sistema (1903) y el Decreto reglamentario de 1904, que aseguró el control total de la Iglesia católica, posterior a la Guerra de los Mil Días⁸⁸. También fue importante la Ley 56 de 1927 que, entre otras, modificó el Ministerio de Instrucción y Salubridad Pública dando autonomía relativa al Ministerio de Educación. Igualmente es de mencionar la Misión alemana de 1924 (aunque se obstaculizó su aplicación) y, finalmente, la circulación algo incipiente de pedagogías activas, expresada en hechos como la visita de Decroly al GM en 1925.

Reformas en la República Liberal

Así las cosas, en 1930 los liberales ganaron las elecciones y terminaron casi 50 años de sucesivos gobiernos conservadores. El triunfo liberal se obtuvo en medio de divisiones internas del partido conservador y del bipartidismo consolidado y con expresiones de violencia, como rasgo del país⁸⁹. Continuaban vigentes el Concordato y la Ley Orgánica de 1903 para el sistema educativo. Si bien se presentaron avances en varios ámbitos, sobre todo el económico, Colombia se encontraba atrasada socialmente en comparación con otros países de América Latina (Toscano, 2013), porque continuaba en los últimos índices de alfabetización, dotación de ferrocarriles, caminos, puentes, puertos, urbanización y bancos (Palacios y Safford, 2002). No obstante, se fortaleció la burguesía, la emigración a las ciudades y aumentó el proletariado. Desde 1929 se asistía a un desgaste y descrédito del gobierno derivado de las represiones a los manifestantes, la masacre obrera en las bananeras (Elías Caro, 2011), la baja de las exportaciones

⁸⁸ En Mejía (2022) se estudió la configuración del dibujo como saber escolar analizando estas disposiciones, entre otros materiales tales como manuales y publicaciones dirigidas a maestros.

⁸⁹ Se dieron muchas expresiones de la violencia bipartidista por entonces, tales como el grupo de los Leopardos, que introdujo la retórica de la derecha europea para invitar a la guerra como fuerza creativa (Ayala Diago, 2007). No obstante, se trató de una actitud histórica en el país, donde se enfrentaron pueblos vecinos pugnando por los partidos y se promovía la guerra.

por la crisis mundial, el despido de más de 20.000 obreros del sector de obras públicas, entre otras (Melo, 2020).

Además, la crisis económica que venía del 29 inclinó las políticas hacia el proteccionismo y un “desarrollo hacia adentro” (Ocampo López, 2019), que estimuló algunas industrias nacionales como las de tejidos, alimentos, bebidas y cementos, pero sin alcanzar la capacidad productiva de otros países latinoamericanos. En ese mismo contexto de intervencionismo estatal fueron cerrados escuelas y hospitales y disminuyó el pago de funcionarios y empleados y se firmó un contrato para la explotación de los petróleos en Colombia, en condiciones desventajosas para los intereses nacionales.

En términos políticos, desde 1930 los mandatos del Concordato además de “las costumbres populares, los patrones de la cultura política y los intereses de las élites” (Palacios y Safford, 2002, p. 531), comenzaron a ser obstaculizados por nuevas disposiciones de corte liberal ya que este partido, desde 1921, estableció como meta la promoción de reformas sociales y el intervencionismo del Estado (Toscano, 2010). El sistema educativo en su nivel micro continuaba en poder de la iglesia católica y el partido conservador, ya que desde la Constitución de 1886, los alcaldes y gobernadores nombraban a los maestros, policías y jueces, de modo que todas estas funciones habían sido ocupadas por conservadores durante casi cincuenta años⁹⁰.

Así mismo, iniciando los gobiernos liberales, se prohibió el sufragio a las fuerzas armadas y se obligó la cédula de ciudadanía para el voto. De este modo, se fueron creando condiciones para “desmontar” la “maquinaria” conservadora⁹¹. En 1934, los liberales volvieron a

⁹⁰ Según LaRosa y Mejía, “Con la Constitución de 1886 el Estado se centralizó, y el gobierno quedó en manos de un solo partido político. El gobierno regresó a un poder ejecutivo exclusivo con agentes por todo el país, causando nuevamente una distribución desigual de poder entre las ramas del gobierno a favor del presidente, sus ministros, los gobernadores y los alcaldes” (2013, p. 81). Apenas en 1986 se aprobó la elección popular de gobernadores y alcaldes en Colombia.

⁹¹ No obstante, los conservadores intentaban recuperar su hegemonía, para lo cual bloqueaban reformas educativas, planes fiscales y todo lo que emanaba de los gobiernos liberales. Para 1935, en las regiones y alcaldías muchos mandatarios y concejales pertenecían al partido conservador y arrebataban los recursos (salarios, policía, etc.), asignados desde la presidencia. Los Alcaldes liberales eran ridiculizados, boicoteados y linchados (como en Sonsón, Fredonia, Santa Rosa, Támesis, etc.) y tampoco cooperaban cuando ocupaban cargos públicos. Los conservadores se abstuvieron de votar en las elecciones parlamentarias de 1935, alegando falta de garantías y ligando siempre su oposición a argumentos religiosos.

ganar la presidencia y el congreso fue homogéneamente liberal en las legislaturas nacionales y departamentales (Williford, 2009)⁹².

En medio de los patrones ideológicos del siglo XIX que continuaba mostrando el país, fue de importancia el primer gobierno de Alfonso López⁹³ (1934 – 1938)⁹⁴, cuando se pusieron en marcha varias reformas al Estado como la constitucional, la agraria⁹⁵, la tributaria, la educativa, la laboral⁹⁶ y la de derecho al voto para pobres y analfabetos⁹⁷, consideradas las primeras formulaciones para un Estado social de derecho en Colombia. En economía, su intención más estructural fue aumentar el intervencionismo del Estado para racionalizarla y propiciar una mayor protección a los trabajadores, así como concebir la propiedad privada desde su función social en el sistema económico⁹⁸ (Toscana, 2010). Con la formación de movimientos populares, la unión de éstos con intelectuales, empresarios y políticos de izquierda y, un vínculo con los liberales, se favoreció el sindicalismo y el crecimiento de una clase media⁹⁹. Al partido

⁹² También en este periodo (1930) se constituyó el Partido Comunista, a instancias del Partido Socialista Revolucionario (1926). Seguía las líneas de La Internacional (1929) y tomaba la Unión Soviética como modelo, luchando contra sectores socialdemócratas. Lanzaron un candidato presidencial en 1934 (el indígena Eutiquio Timoté) y tenían El Bolchevique como órgano de difusión. Este partido no tuvo buena organización ni fuerte penetración en las masas. Fue pasando a la clandestinidad (Tirado, 2018). Las confrontaciones entre el PC y la UNIR, afectaron el desarrollo del sindicalismo en Colombia.

⁹³ 1886 – 1959. Hijo de un banquero y exportador de café.

⁹⁴ Tirado (2018) publicó una extensa investigación sobre este periodo político, denominado “La revolución en marcha”.

⁹⁵ El Proyecto de Ley 200 (1936) abordó el problema agrario por posesión de latifundios. Este proyecto fue tildado de comunista y atacado por poner en riesgo los títulos de propiedad antiguos y provocó la expulsión, bajo sospecha, de los aparceros de las haciendas y la desaparición de los lotes de pancoger que habían sido negociados antes. En 1944, la Ley 100 revivió la aparcería, con la prohibición de sembrar sin permiso del propietario. Aumentó el desarrollo de la gran propiedad, la colonización en zonas anteriormente poco habitadas (Llanos orientales, Caquetá, Magdalena Medio y Urabá). Por entonces, a la producción de banano y caña, se sumaron el algodón, el sorgo, el ajonjolí y el arroz. No obstante la reforma, “colonos, colonizaciones y conflictos agrarios seguirían haciendo parte de la historia colombiana del siglo XX” (Palacios y Safford, 2002, p. 547).

⁹⁶ Según Toscana, entre las reformas más importantes en la codificación de la relación patrón – obrero, se fijó el salario mínimo legal vigente, se limitó la jornada laboral, se adjudicó una prima al trabajo nocturno, se remuneró el descanso dominical, se indemnizó las enfermedades y accidentes de trabajo, se establecieron las cesantías y el retiro y, finalmente el “fuero sindical”. Todo esto constituyó el mayor avance de los derechos de los trabajadores en la historia de Colombia (2010, p. 166).

⁹⁷ Se dejó la ciudadanía a varones mayores de 21 años, eliminando el resto de las condiciones. La referencia a los varones en la definición de ciudadanía solo se eliminó en 1945, aunque el voto quedaba limitado a los varones en el artículo siguiente.

⁹⁸ Por ejemplo, López consideró necesario transformar el modelo de producción casi colonial, que mantenía desvinculados a los campesinos de los mercados laboral y monetario, en modelo agrario capitalista y generó las condiciones para la creación de empresas públicas.

⁹⁹ Durante el primer mandato de López, se dio prioridad al establecimiento y financiación de escuelas normales, educación primaria y enseñanza industrial, de importancia para el crecimiento de la clase media.

liberal también se unieron socialistas¹⁰⁰ y liberales de izquierda que se constituyeron en uno de los apoyos populares al gobierno de López¹⁰¹. El interés de éste por modernizar la clase obrera, institucionalizando el movimiento sindical, apuntaba al control de los conflictos sociales y, la promoción de la mejora de la vida de los obreros, ampliar demanda interna y beneficiar producción industrial y agrícola. Entre las décadas del 30 y 50, fue disminuyendo la importancia de la agricultura en la economía local, con el aumento de las relaciones salariales capitalistas. Durante este mandato también se democratizó la tenencia de la tierra gracias a la reforma agraria de la Ley 200.

De este modo, en 1935 se agudizaron las violencias de los opositores al gobierno mediante ataques discursivos y físicos y se desató una crisis interna en el partido liberal, porque algunos señalaron las reformas como comunistas. Para 1937 comenzó la crisis del Frente Popular y el repliegue de la Revolución en Marcha, mientras se recrudecían conflictos obreros y campesinos¹⁰². Fue entonces que López renunció, pero no se le aceptó su renuncia y continuó su mandato hasta las elecciones¹⁰³.

La iglesia católica siempre se mostró en desacuerdo con las reformas criticando la suspensión del control sobre el sistema educativo, la libertad de cultos y la obligación de recibir hijos naturales y sin distinción de raza ni religión en sus colegios privados¹⁰⁴. Las reformas intentaban modificar el Concordato para limitar la inspección y vigilancia que la iglesia hacía sobre el sistema educativo, romper la subordinación del poder civil al eclesiástico y limitar la

¹⁰⁰ El partido socialista en Colombia siempre estuvo ligado al partido liberal. Luchaban por la socialización, el mutualismo y la educación y a él se integró el movimiento estudiantil de la “Generación de los nuevos” que trabajó por reforma universitaria, nacionalización de petróleo, unión entre pueblos hispanoamericanos, entre otras. Son de mención, para la historia del socialismo en Colombia, Ignacio Torres (primer historiador marxista), María Cano (sindicalista) y Raúl Eduardo Mahecha (editor y sindicalista).

¹⁰¹ Se formó también la Confederación Sindical de Colombia y se financió el II Congreso Sindical en Medellín, con apoyo del gobierno. Como respuesta, los conservadores conmemoraron simultáneamente la Constitución de 1886 en esa misma ciudad y resultaron cuatro muertos en los enfrentamientos ocurridos.

¹⁰² Por ejemplo, el proyecto de Ley para regular la industria bananera produjo huelgas de apoyo (Ciénaga) e investigaciones sobre la corrupción generada por funcionarios de la compañía *United Fruit Company*.

¹⁰³ A su vez, el partido conservador en 1937 se encontraba dividido entre fascistas y civilistas y los grupos fascistas y falangistas presentaban divisiones internas: algunos pugnaban por separarse del partido conservador.

¹⁰⁴ Fue durante el mando de López Pumarejo que creó Ley 45 de 1936, para evitar la distinción entre hijos legítimos e hijos naturales y conceder a éstos últimos derechos herenciales y de filiación. La Iglesia se opuso, en su defensa radical del matrimonio, condenando a esta población a una especie de muerte civil y restándoles derechos. La mayoría de “hijos naturales” eran de clase humilde. Por entonces, no existía un documento de “registro civil”.

relación con el matrimonio, el estado civil y la administración de los cementerios (1892), así como el nombramiento de jefes civiles en territorios indígenas por parte del nuncio (Convenio de Misiones de 1928). Todas las acciones liberales de reforma fueron señaladas como ateas, judías, irreligiosas, comunistas, bolcheviques o masonas afirmando, por ejemplo, que la reforma sobre divorcio intentaba legalizar el adulterio en las mujeres.

En ese contexto crecían olas de anti-izquierdismo, anti liberalismo y anti sindicalismo. Así, en 1936 se apeló a un sentimiento católico a través de los medios de prensa (El siglo), radio (la voz de Colombia), apuntando a una acción de masas con el uso de la retórica de guerra que avanzaba en España¹⁰⁵. La Iglesia hizo uso político del sentimiento católico para legitimar los señalamientos al partido liberal y amenazaba con que este haría en Colombia lo mismo que se hizo con la iglesia en España y México¹⁰⁶. De este modo, en las pastorales de los obispos se ligaba la masonería con la orientación para la educación promovida durante la República Liberal: “La masonería encarnada en el *soviet* ruso quiere destronar a Cristo de la humanidad y arrojarle del mundo” (Tirado, 2018, p. 315). En relación con la enseñanza, la reforma constitucional de 1936 sólo había logrado cambios al establecer que el Estado tendría la inspección y vigilancia de las instituciones docentes públicas y privadas.

Los Obispos del país afirmaron que las reformas atentaban contra los derechos e intereses de la iglesia porque, entre otras, suprimía el nombre de Dios en la Constitución y pretendía gravar con impuestos a las casas episcopales, casas curales y seminarios, así como separar la educación pública de su concordancia con la religión católica. Así, amenazaron con defenderse y llamaron a desconocer la ley, afirmando que se incitaba a una guerra civil y se involucraron en actos violentos en varias ciudades, dispuestos a “derramar su sangre” y tomando “juramento a la

¹⁰⁵ La Guerra civil española tuvo fuertes implicaciones en la política nacional. Como se ha dicho, muchos grupos conservadores adoptaron ideologías franquistas y falangistas mientras que, los liberales, apoyaban la República. Se armaron comités “pro defensa de la República española” que enviaban alimentos y varias de las reformas constitucionales propuestas en 1936 estaba inspiradas en la constitución española de 1931. Así mismo, desde ambos partidos tomaban hechos y retóricas de allí para ilustrar la situación política de Colombia. Por ejemplo, “En periódicos, publicaciones, conferencias y púlpitos se insistió en que faltaba poco para que en Colombia, gracias a su régimen, comenzaran a arder las iglesias y a ser fusilados los sacerdotes” (Tirado, 2018, p. 386). Los colores de los partidos, azul de los conservadores y rojo de los liberales se asociaron con las retóricas de la Guerra civil en España. También hubo inspiración en ideología nazi.

¹⁰⁶ Fue entonces que se publicó la “Carta encíclica *Divini Redemptoris*”, de Pío XI, sobre el comunismo ateo, indicando acciones como las asociaciones de clase para combatirlo.

multitud de defender la religión católica a costa de la misma vida; de no aceptar el matrimonio civil y el divorcio” (Tirado, 2018, p. 445). Además, se adoptó la Acción Católica que permitía “ejercer un poder pastoral sobre los trabajadores mediante el gobierno de su vida privada” y conjurar “el peligro de que las asociaciones obreras se volvieran sindicatos socialistas” (Castro, 2009, p. 97). Al tiempo, los conservadores hicieron lo propio, afirmando que las reformas eran judeizantes, masónicas y comunistas.

Según Tirado (2018) Los demás sucesivos gobiernos liberales, hasta 1946, insistieron en la inconveniencia del comunismo mientras prometían la democratización del crédito y de la cultura, el fomento del cooperativismo, la educación gratuita y la vivienda, insistiendo en que la clase media no debía participar en organizaciones políticas de izquierda. Se fue mermando la solidaridad con los sindicalistas y campesinos y se abandonó el Frente Popular que se había creado con el Partido Comunista durante la Revolución en Marcha, al tiempo que se promovieron instituciones para favorecer la compra de vivienda y el estímulo a la producción nacional.

En 1942 comenzó la segunda presidencia de López, apoyado por dirigentes izquierdistas y sindicalistas. El Vaticano firmó las modificaciones al Concordato en relación con la administración de cementerios, que pasó al Estado, y la posibilidad de que los jueces decretaran divorcios. No se aceptó la libertad de conciencia, a propósito de lo cual continuó la oposición de Obispos y conservadores y el partido liberal seguía siendo señalado de atacar a la Iglesia y al pueblo católico con las reformas. Así, en 1943 se ratificó el Concordato y otros hechos como el impacto de la Guerra Mundial dificultaron las reformas. En 1944 hubo un intento de golpe militar a López, que fue encerrado en Pasto. Por ello presentó renuncia a la presidencia en 1945 y lo reemplazó Lleras Camargo¹⁰⁷. En este segundo mandato, López realizó una segunda reforma constitucional.

¹⁰⁷ Ese mismo año adoptó la Ley 100 sobre política sindical. En ese contexto, se creó la Confederación de Trabajadores de Colombia, central obrera única de tendencias liberales y comunistas. En 1945 se creó la Ley 6 sobre negociaciones colectivas en empresas privadas y se prohibieron las huelgas de servidores públicos. Los sindicatos de las empresas privadas se agruparon en la Unión de Trabajadores de Colombia UTC, con apoyo de la iglesia y el nuevo gobierno conservador de 1946.

En balance, durante la República Liberal hubo logros legislativos importantes, pero también fuertes obstáculos para su consolidación y continuidad. Entre estos, fueron significativos algunos cambios en los poderes locales, muchos aún en manos de los conservadores y la iglesia católica. A veces el congreso obstaculizó las reformas con apoyo de empresas privadas o grandes propietarios (Tirado, 2018, Toscana, 2010)¹⁰⁸. Así mismo, hacia 1945 hubo divisiones entre los propios liberales, lo cual fue aprovechado por los conservadores.

Para Tirado, la mayor oposición al gobierno provino de grandes intereses de capital y poseedores de tierra que notaban cómo las medidas modernizantes mermaban sus privilegios¹⁰⁹. Así mismo, las intervenciones estatales apuntaron, además de la regulación económica, a la dirección de aparatos ideológicos como el educativo y otros aspectos de lo social (2018)¹¹⁰.

Retorno de los conservadores, agitación política y la Violencia

Gracias a la división en el partido liberal, en 1946 asumió la presidencia el conservador Mariano Ospina Pérez, que promovió una Unión Nacional y el acuerdo entre partidos. No obstante, desde 1947 aumentaron el asesinato de liberales y la promoción de ataques por parte de los conservadores, incluyendo enfrentamientos armados dentro del Congreso, mientras personajes públicos azuzaban una derrota total del liberalismo. De ese modo, hubo persecución política y violencia ejercida por el partido conservador y la iglesia católica hacia los liberales.

Este era el ambiente cuando asesinaron a Gaitán en 1948 y se produjeron revueltas violentas, reacciones de conservadores, intentos de acuerdos políticos incumplidos y la

¹⁰⁸ Por ejemplo, fue el caso de las reformas educativas promovidas por la Misión alemana contratada en este gobierno, que fueron desdeñadas por el Congreso. Los mismos liberales no asistían a los debates para dejar sin *quorum* las votaciones. Además de que no se desarrollaron, disminuyó el presupuesto para este sector.

¹⁰⁹ Es el caso de la APEN (Acción Patriótica Económica Nacional), fundada por grandes latifundistas (muchos exgenerales de guerras civiles que tenían feudos electorales en sus haciendas), sectores industriales y financieros (como el Banco de Bogotá), que se proclamaron apolíticos, participaron sin éxito en las elecciones y se opusieron a la reforma tributaria para preservar sus privilegios. En esta misma línea se crearon la “Liga nacional de defensa de la propiedad” y el “Sindicato Central de Propietarios”, la “Asociación colombiana de mineros” y Empresarios Agrícolas”, movimientos clasistas y reaccionarios con nombres eufemísticos (Tirado, 2018).

¹¹⁰ Políticos conservadores como Laureano Gómez político emplearon tácticas de oposición violentas, como por ejemplo la determinación de que toda persona nombrada en cargos públicos debía adscribirse como liberal o conservador. La desobediencia a normas y actuaciones gubernamentales, entre otras, era divulgada y atizada en la radiodifusora conservadora “La voz de Colombia” y varios periódicos de circulación nacional (Ayala Diago, 2007). También hubo tácticas para dividir al liberalismo y “hacer invivible la República”, según sus propias palabras y atacó a sus copartidarios, con lo que fue logrando un fuerte liderazgo (Tirado, 2018, p. 291).

formación de guerrillas por algunos sectores liberales. A finales de 1949 comenzó la acción violenta de éstas mientras el partido conservador eligió a Laureano Gómez, el mayor perseguidor de liberales, como candidato presidencial para 1950. Entre 1949 y 1950 Mariano Ospina gobernó en “Estado de sitio”, después de que el partido liberal, mayoría en Senado y Cámara, intentara deslegitimar su gobierno y destituirlo¹¹¹. Autores como Williford (2009) y Acevedo y Correa (2016) sostienen que la prensa partidista también sirvió de base para la diseminación de la retórica violenta durante la República Liberal y la Restauración Conservadora.

En 1950 asumió la presidencia Laureano Gómez que continuaba con cruzadas contra el partido liberal, lo que dividió a los conservadores porque algunos buscaban acuerdos para frenar la violencia bipartidista. En medio de una enfermedad de Gómez se fortalecieron las alianzas entre empresarios y conservadores moderados sumadas al apoyo de los militares. Fue entonces que el General Rojas Pinilla asumió el poder en 1954 mediante un golpe militar e inició la dictadura.

Entre 1945 y 1954 la economía disfrutó de una bonanza cafetera que permitió fortalecer el desarrollo económico pero volvió a descuidarse el desarrollo social de modo que “el nivel de vida era bajo en los sectores obreros y campesinos y el costo de vida aumentó vertiginosamente” (Ocampo López, 2019, p. 296), abandonando los avances dados durante los gobiernos liberales en estos aspectos. Coincidimos con Melo cuando afirma que los sectores dirigentes del país, entre la Regeneración y la década de los 60’s, compartían el deseo de un desarrollo económico, pero se mostraban hostiles a un proyecto cultural y social de modernización, excepto en la década del 30, cuando se avanzó en aspectos políticos y simbólicos. El fracaso liberal condujo a un desarrollo capitalista de orientación autoritaria, reforzado desde 1949. Así,

para 1930 se habían creado las condiciones fundamentales para el desarrollo de un proceso modernizador, y [...] el período de 1930 a 1958 consolidó este proceso, aunque en un contexto particularmente contradictorio. A partir de 1958 el dominio de las instituciones modernas se impone en forma acelerada, pero sin dejar de coexistir con

¹¹¹ Desde entonces y hasta 1991 se dieron frecuentes períodos de suspensión de las garantías constitucionales en Colombia.

aspectos tradicionales incorporados y promovidos en muchas ocasiones por las instituciones modernas (Melo, 1990, p. 32).

Por lo anterior, si bien ambos partidos aportaron a la modernización, para este autor los procesos que se lograron durante gobiernos conservadores correspondieron a una “modernización tradicionalista”¹¹². Otros como Acevedo y Correa (2016) agregan que el régimen conservador desconoció la sociedad rural, no aprovechó las políticas educativas y permitió un desequilibrio entre lo urbano y lo rural con la urbanización y el crecimiento poblacional acelerado. Esto último, a su vez, habría disminuido la influencia de la iglesia católica en entornos urbanos y aumentó su control en lo rural, donde promovió una representación de la política más beligerante que de negociación y debate.

Aspectos como la continuación del tipo propiedad sobre la tierra vinculadas a formas de gobierno regionales, la falta de modernización cultural en el campo o la fragmentación del país, que impedía la continuidad de las acciones políticas y públicas, fueron aumentando las desigualdades en Colombia.

Singularidades de Colombia iniciando el siglo XX

El breve panorama esbozado enmarca el periodo investigado. A partir de ahí cerraremos con algunas generalizaciones sobre el desarrollo histórico de Colombia que han influenciado las formas de la escolarización del dibujo, produciendo singularidades; generalizaciones que fueron retomadas de investigaciones previas sobre la historia política y la configuración del sistema educativo.

Para comenzar, análisis comparativos como el de Weinberg han expuesto particularidades del desarrollo educativo en Colombia mostrando cómo las políticas para este sector han estado confrontadas por los modelos liberal y conservador, así como con

la particular estructura geográfica que otorga un sentido singular al regionalismo y a las postulaciones federalistas o centralistas que aspiraban encararlo; la prolongada

¹¹² Instauración de un orden capitalista antes que de un orden cultural y social competitivo y abierto.

inestabilidad institucional con largas y persistentes guerras civiles y sus secuelas de violencia, la compleja personalidad política de ciertos protagonistas [...] la perduración de partidos que conservan hasta nuestros días la denominación tradicional, cuando ya muchos de los problemas han cambiado sustancialmente (2020, 253).

A lo anterior, Weinberg (2020) agrega el enorme costo del transporte al interior del país, debido a las complejas circunstancias geográficas.

Esta confrontación del sector educativo con los modelos liberales y conservadores, ha sido una constante en la historia de Colombia. En relación con este bipartidismo, Melo (1990) observó que, si bien se identificó históricamente al partido liberal con la modernización, en realidad ambos partidos apuntaron a lograrla. No obstante, el partido liberal fue identificado con el apoyo en

la autonomía del Estado con respecto a la Iglesia, en el uso de la escuela como eje del esfuerzo cultural de transformación de la mentalidad popular, en la movilización de sectores populares y en la difusión de prácticas democráticas, y en la importación de “modelos” políticos y jurídicos europeos (p. 28).

Mientras tanto, se asoció al partido conservador con un

proyecto de modernización capitalista que pretendía conservar las estructuras de autoridad y de mentalidad tradicionales del país: el peso de la Iglesia, el dominio político de los propietarios, la ausencia de movilización popular, el uso de la educación para consolidar la formación religiosa y para promover el aprendizaje de técnicas laborales, y en general la búsqueda de instituciones que correspondieran a la “realidad” nacional, entendiendo por esto las que no innovaran substancialmente el orden social (Melo, 1990, p. 28).

Las tensiones también implicaron que los conservadores consideraban el progreso mediante el esfuerzo propio e individual, mientras que los liberales promovían el Estado como centro para el logro de ese progreso económico, apoyado por los empresarios, corrigiendo cada

vez más las desigualdades e injusticias sociales mediante la educación, la tributación y el gasto social (Melo, 2020). Si bien el autor considera que ambos partidos apuntaban a la modernización, calificó las posturas durante el periodo de la Regeneración como “modernización tradicionalista”, ya descrita.

En este sentido, debe reiterarse que cada partido tuvo diferencias y complejidades que tensionaban sus proyectos y posiciones. Weinberg (2020) sostiene que ambos partidos, surgidos en la creación de los estados y gestores de decisiones políticas sin participación de las masas populares, no estuvieron suficientemente preocupados por la educación y se diferenciaron de su versión europea. Por ejemplo, si bien es evidente el antagonismo en cuestiones como la posición ante la iglesia, en ambos casos se impedía la obligatoriedad de la enseñanza como función del Estado. Así mismo, aunque históricamente se fue configurando la importancia de la educación para el mejoramiento material y la modelación de ciudadanía en ambos partidos, ninguno trabajó seriamente por la educación rural, ya que los liberales eran sobre todo urbanos y los conservadores no daban importancia al nivel cultural de los campesinos. Para el Weinberg,

el tema posee sorprendente vigencia apenas se recuerda que en países como México y Colombia ambas corrientes no solo han mantenido los mismos nombres sino que han perdurado orgánicamente durante gran parte de su historia como protagonistas de primera línea (2020, p. 222).

El mismo autor anota que los términos liberal y conservador terminan siendo imprecisos e insuficientes para nombrar la realidad política Latinoamericana y siempre se hace necesario matizarlos. De este modo, por ejemplo, es posible encontrar en ambas corrientes proteccionistas y libremercistas, marginación de los pueblos indígenas, pragmatismo y positivismo reaccionario y, en general, desdibujamiento de los rasgos específicos en ambas tendencias.

A pesar de estos los límites difusos entre liberales y conservadores como generalidad en Latinoamérica, Colombia presentó una especificidad ya que su bipartidismo produjo “violencia crónica” (LaRosa y Mejía, 2013), pues la forma que tomó el presidencialismo fue de monopolio

y desequilibrio en los poderes, excluyendo al partido opuesto para permanecer en el dominio, a través de las armas:

el triunfo garantizaba la exclusión del opositor, situación que por lo mismo solo podía ser corregida de nuevo por la guerra. Aunque la guerra civil formal desapareció con la llegada del siglo XX, la violencia partidista continuó siendo una de las características básicas del modelo político en Colombia, esto es, del modo como se lograba controlar el Estado colombiano (LaRosa y Mejía, 2013, 78).

Sin embargo, los mismos partidos han sido factor de unidad en los procesos de construcción de nación.

En medio de estas confrontaciones, falta de diferenciación, semejanzas y tensiones del bipartidismo, se sigue considerando que el inicio de la República Liberal en 1930 permitió reales procesos de modernización:

La particular perdurabilidad de los partidos Liberal y Conservador en Colombia fue, en gran medida, una función del largo predominio conservador que se extendió hasta 1930. Este, a su vez, se explica en parte por la tardía modernización del país. Dado que el cambio social tardó en llegar, y que el costo humano que invariablemente se paga en tales procesos tardó en manifestarse, fue relativamente sencillo para los conservadores colombianos mantener controlados a los reformadores entre 1880 y la tercera década del siglo XX. Hubo una época en la que el liberalismo ocupaba el primer plano en la mayor parte de América Latina. La aparente impermeabilidad de la nación a la reforma era aquello que tanto había frustrado a Los Nuevos y a los activistas políticos que habían intentado crear partidos laboristas y socialistas en Colombia. Finalmente, en 1930, el Partido Liberal se anunciaba como el conducto lógico, en realidad como el único conducto político, mediante el cual podía introducirse una reforma en un país cuyo sistema político había hecho fracasar siempre el cambio (Henderson, 2006, p. 263)¹¹³.

¹¹³ Para este autor, las formas del bipartidismo en Colombia han mostrado rasgos tribales por su influencia en la vida de los ciudadanos y la enorme atención y lealtad hacia a los dirigentes.

Así mismo, Palacios y Safford (2002) consideran que la República Liberal fue el período de mayor actividad política, redefinición ideológica y confrontación en el siglo XX colombiano.

En contraste, Muñoz y Suescún (2011), mostraron cómo algunas historias sobre la República Liberal

cuestionaron la imagen de la República Liberal como régimen progresista y revolucionario interpretando más bien el período como uno de consolidación de la oligarquía capitalista mediante la manipulación política y explotación de las clases trabajadoras. Sus trabajos han sido tremendamente reveladores y han despertado miradas críticas muy necesarias frente al discurso político y social del liberalismo de la época (p. 17).

Finalmente, es de recordar cómo Rodríguez (2014) mostró los ocultamientos deliberados que se hicieron sobre tres hechos históricos: el asesinato de Gaitán, la masacre de las Bananeras y las reformas liberales. Así, las singularidades de la historia de Colombia tales como la eliminación violenta o simbólica del oponente político, se vieron expresadas en el archivo de la ENS, cuando encontramos las fotografías arrancadas de las hojas de matrícula de las décadas de los 30's y los 40's. Como se verá, además, con las reformas liberales se intentó oficializar la pedagogía activa en el país y, con ésta, ciertas concepciones de la imaginación creadora y ciertas prácticas del dibujo infantil.

Así, en temas aparentemente separados de la política como los saberes escolares, se expresan ejercicios de poder que en Colombia consisten en invisibilizar posturas opuestas a las propias. Este es uno de los aspectos que da pertinencia al presente trabajo de investigación.

2. Modernización, identidad nacional y políticas culturales

Además de las políticas que propiciaron la modernización económica durante los gobiernos conservadores, a comienzos del siglo XX hubo rupturas en la formulación de políticas

culturales en los gobiernos liberales. Estas, sumadas a factores tales como las migraciones del campo a la ciudad y la movilidad internacional, produjeron cambios culturales.

En Latinoamérica, en general, este fue un momento de masificación, urbanización e industrialización, cuestiones que causaron articulaciones entre “culturas nacionales”, proyectos políticos y conflictos sociales. Pulido Londoño analizó el papel de la cultura en las contiendas y negociaciones en torno a la distribución social del poder, durante la primera mitad del siglo XX, en la producción historiográfica latinoamericana (2017). Para él,

las acciones culturales forman parte de las confrontaciones políticas de la sociedad civil, las instituciones estatales, los partidos políticos, las asociaciones laicas o religiosas, de los intelectuales, las industrias culturales, las comunidades de base y los movimientos sociales. Más aún, las políticas culturales tienen el potencial simultáneo de producir y legitimar jerarquías y diferenciaciones sociales, así como de organizar dichas distinciones en configuraciones históricas inestables y disputadas (Pulido, 2017, p. 369).

La investigación sobre historia de las políticas culturales, muestra cómo las industrias culturales fueron usadas con fines educativos para la creación y socialización de valores que estuvieran en concordancia (o a veces en disputa) con los proyectos de nación de los estados latinoamericanos. Así, los valores nacionalistas fueron masificados por diferentes medios y los Estados latinoamericanos fueron grandes animadores de las políticas culturales durante la primera mitad del siglo XX. Países como México, Argentina, Brasil y Colombia formularon proyectos culturales estatales con el fin de alcanzar ideales de progreso y modernización y unificar sus naciones sobre supuestas bases culturales comunes (Pulido, 2017, pp. 372).

Modernización cultural

Se habla de modernidad cultural cuando las transformaciones en las prácticas, usos y costumbres se secularizan y se articulan con procesos como la comunicación y la escolarización masivas, la industria editorial, el conocimiento científico y la cultura laica. Estas condiciones,

según Melo (1990), se dieron en los países latinoamericanos desde la segunda mitad del siglo XX, confluyendo con una economía industrial capitalista, una organización del trabajo y unas políticas de democracia representativa. En contraste, Martuccelli (2021), considera que, en la región latinoamericana, el proceso comprendió una modernización política en el siglo XIX, una económica, en el XX (a veces usada como rasero para medir todos los demás procesos) y solo hasta el siglo XXI se estaría dando una de tipo cultural. Esto, considerando la superación de jerarquías de la matriz moderna occidental como modelo de evolución y apoyándose en las teorías de las modernidades múltiples, el enfoque decolonial y las críticas al concepto de desarrollo. No obstante, varios autores consideran que ocurrieron rupturas en procesos de modernización cultural en Colombia desde 1930, como se verá a continuación.

Según se expuso en el apartado “notas de entrada”, es de recordar que en Colombia, entre 1886 y 1930 la modernización se concentró en una de tipo económica o “modernización tradicionalista”, esto es, “un orden capitalista antes de instaurar un orden cultural y social competitivo y abierto” (Melo, 1990, p. 29). Las acciones de confrontación ante los intentos modernizadores incluyeron el recurso al hispanismo para promover una recepción crítica de las ideas positivistas y el pensamiento francés y norteamericano, así como un “espíritu científico católico” que debía abarcar a todos los grupos humanos en idioma y religión y el bloqueo de la intervención estatal. Así, “en el caso de la regeneración, que emergió como tendencia intelectual antimodernista terminó reelaborando en forma original elementos católicos e hispanos en formatos humanísticos de vanguardia” (Grueso, 2018, p. 212), lo cual se extendió hasta la llegada de los gobiernos liberales y luego de su ocaso. En Colombia, mientras se estimulaba el crecimiento económico, el autoritarismo político, social y cultural impedía el crecimiento tecnológico, la masificación de la escolarización, la participación política, la movilidad social y las ideas laicas, limitando la acción estatal a las zonas urbanas.

Ese era el panorama en 1930, cuando los gobiernos liberales intentaban consolidar el ejercicio de la ciudadanía, con acciones como la soberanía del Estado frente a la Iglesia. En ese marco se logró una movilización social que, unida a la urbanización creciente, la ampliación de los medios de comunicación y algunas acciones sobre el sistema educativo, impidieron un retorno al autoritarismo tradicional de la Regeneración (Melo, 1990). Algunos de los factores

que sirvieron de obstáculo a una mayor modernización, fueron las formas de propiedad que permitían la sobrevivencia del gamonalismo en las regiones y el crecimiento de las desigualdades. Así mismo, en las ciudades se despreciaba a las minorías étnicas, el “vulgo” y la cultura popular, manteniendo una jerarquía social relacionada con el color de la piel, en la que la gente blanca era “gente de bien”, indios y mestizos eran “el pueblo” y negros y mulatos eran masa plebeya, rechazando lo indígena y afro, excepto por algunos esfuerzos paternalistas de los intelectuales y el crecimiento de luchas por el derecho a la igualdad. De este modo, según Melo, el “El último proyecto de modernización relativamente coherente y explícito fue impulsado por el liberalismo durante las décadas del 30 y el 40” (1990, p. 31). Como se verá en este apartado, varios autores comparten la idea de que este periodo configuró una ruptura en términos de política cultural.

Una expresión de las tendencias en política cultural, del carácter ideológico y de los nexos internacionales de los gobiernos liberales fue la visita del intelectual y político mexicano José Vasconcelos durante la presidencia de Olaya Herrera. Por entonces, Vasconcelos ya era exrector de la Universidad Nacional, exministro de Educación Pública y excandidato a la presidencia de México y había protagonizado un movimiento de transformación cultural en ese país desde 1909, fundando el Departamento de Bellas Artes con sus direcciones de Dibujo y trabajos manuales, Educación física, Cultura estética y Propaganda Cultural. Además, impulsó un programa de bibliotecas escolares y propició la pintura de murales de Diego Rivera en la Secretaría de Educación Pública. Según Aguirre Lora (2013), en sus propuestas hay una importante influencia del ministro de Educación ruso Anatoli Lunacharsky. Entre sus logros se cuentan la reducción del analfabetismo en México y la creación de un sistema de educación indígena y rural cuyos maestros eran parte de las misiones culturales. Promovió un arte abierto a todos y artistas que se asumían como trabajadores e interesados por la realidad nacional (Aguirre Lora, 2013)¹¹⁴.

¹¹⁴ La presencia de Vasconcelos en Colombia consistió en dictar una serie de conferencias sobre educación y política. El viaje hizo parte de un “exilio” durante casi diez años sin volver a México, y coincidió con una crisis de los postulados de una cultura humanista liberal y un brote de nacionalismo hispánico y de derecha clerical por toda América. Llegó a Barranquilla, pasó por Cartagena y Medellín, hasta llegar a Bogotá. Luego fue a Cali y Popayán, desde donde partió a Ibarra en caballo, para conocer los Andes. Mientras, visitaba escuelas e institutos. A través de este viaje podemos observar algunas relaciones ideológicas entre arte, cultura y política, en la historia de Latinoamérica. (Acevedo y Correa, 2016; Yankelevich, 2018).

Identidad nacional y raza

El crecimiento en industria y exportaciones hizo notable la discriminación hacia algunas clases y grupos étnicos, lo cual fue empleado, a su vez, en las pugnas políticas. Así, se identificó al partido liberal con sectores en ascenso (pobres, obreros e indios en Bogotá y negros en la costa y en Antioquia, por ejemplo), llamándolos *el pueblo* y considerados opuesto a la oligarquía, lo cual endurecía las relaciones entre grupos dominantes y nuevos sectores (Melo, 2020). De este modo, se fortalecieron vínculos entre raza y política, que venían de antes de la República Liberal. Como se mencionó en el apartado sobre las reformas en los gobiernos conservadores, las discusiones sobre la degeneración de la raza derivaron en la creencia de que la “raza” colombiana o sus componentes (negros, indios, mestizos, mulatos y zambos, o incluso blancos españoles) tenían defectos genéticos, que no podrían ser eliminados por la educación o el avance social: solo la inmigración de razas superiores permitiría el progreso, como se dijo entre 1918 y 1928 en un gran debate sobre las “razas colombianas”¹¹⁵. Por entonces, intelectuales como Laureano Gómez subrayaban los aspectos negativos de las “razas colombianas”, mientras otros insistieron en la necesidad de mejorar la raza con la inmigración y algunos creían que esto se lograría con el mestizaje. En cierto modo esta idea se apoyaba, como el sueño regenerador, en crear una “identidad” nacional que borrara las diferencias, anotando que, para los conservadores esa identidad era blanca, hispánica y católica, y para los intelectuales liberales del siglo XX, era mestiza, democrática y occidental (Melo, 2020, 198).

De acuerdo a lo anterior, durante los gobiernos liberales se dio continuidad a una búsqueda por lo “colombiano”, aunque con fines y estrategias diferentes: con el desarrollo de las ciencias sociales y la valoración de lo indígena y lo afro, las costumbres y hábitos populares pasaron de ser obstáculos a convertirse en riqueza¹¹⁶. Así, se produjeron rasgos de modernización cultural mediante varias acciones, tales como el control del ocio, dimensión en la que se usó la imagen de una identidad nacional para inculcar nuevas prácticas, ante el aumento

¹¹⁵ Se afirmaba, por ejemplo, que Colombia era un país atrasado, decadente, en “estado social patológico” (Jiménez López, 1920, citado por Runge y Muñoz, 2005, p. 131).

¹¹⁶ Pero, es hasta la Constitución del 1991 que en Colombia se vino a materializar un giro en ese sentido, porque siempre se había insistido en una *homogeneidad social interna*.

de poblaciones campesinas migrando a las zonas urbanas que generaba riesgos morales, según las élites.

Por ejemplo, Abello (2013) mostró cómo se intentó convertir el *Tejo* en referente nacional, de modo que se lograra un disciplinamiento de sectores populares. Así, a principios de siglo XX todos los males del país se debían a los sectores populares, sumidos en el alcoholismo, el suicidio y las enfermedades mentales, lo cual era expresión del desprecio a este sector de la población. Sanidad pública atacaba el desaseo, el consumo de chicha, las alpargatas, las ruanas y el uso del tiempo, mientras regulaba el cine, la radio, el teatro, los bailes, etc. En ese contexto, expresiones populares como el *Tejo* fueron divulgadas y posicionado como deporte nacional, siendo un pasatiempo popular tradicional de periferias, fines de semana y *chicherías*¹¹⁷.

En esta línea, la configuración de identidad nacional se asoció con el perfeccionamiento de la raza, lo cual implicó, a su vez, desde la óptica liberal, poner la educación como un problema, que articuló a la intelectualidad y las élites. Para Herrera y Díaz,

En la escuela y en otros escenarios de formación, se van a cifrar las esperanzas de inculcar valores ciudadanos acordes con la construcción de los Estados – nación, además de difundir el ideal de sociedad que se quería configurar en el período. El Estado puso especial atención en los sectores populares, sus costumbres, su modo de vida, la educación que se le estaba impartiendo, sus hábitos de consumo; es decir, en términos generales, su cultura, su manera de sentir, pensar y actuar (2001, p. 103).

Así, se hizo importante incidir en nuevos parámetros, divulgar modelos culturales que provenían de las ciudades industriales, moldear un ciudadano moderno e integrar los campesinos en el campo y en la ciudad, mediante campañas de higiene, buena alimentación, lucha contra el

¹¹⁷ Fue deportivizado y llevado a escuelas, clubes, círculos sociales femeninos de élite. Se “limpió” su asociación con el vulgo y la chicha, renovando también su imagen y haciéndolo ver como actividad civilizada y saludable, a través de la Comisión Nacional de Educación Física, la prensa y la construcción de espacios y campeonatos. No obstante, el Tejo fue rechazado por la élite, quizá debido a su desprecio hacia lo popular (Abello, 2013).

alcoholismo y la criminalidad¹¹⁸. Para Grueso (2018), desde la década del 20 se dio una toma de conciencia de la cuestión social que indujo una nueva teoría de la modernización.

Por su parte, Ramírez Botero (2022) señala que, como en este caso, cuando los proyectos políticos intentan consolidar características identitarias, se apoyan en regímenes estéticos que caracterizan rasgos considerados civilizados, lo cual implica desprecio generalizado hacia las culturas populares, negras e indígenas, consideradas bárbaras, asociando discursivamente lo estético a lo moral y asociando lo blanco a lo bello y bueno y lo negro e indígena a lo malo, feo y degenerado¹¹⁹. Así pensada, la modernización cultural implicaba medidas eugenésicas que hicieron confluir cuestiones de raza y educación, al considerar que la degeneración se debía a la ausencia de políticas para intervenirla¹²⁰.

Así, en los gobiernos liberales se intervinieron las condiciones culturales mediante la educación y más allá de la escolarización, con la ampliación de la difusión cultural y del ejercicio de la ciudadanía, mediante lo que Silva llamó “dirigismo cultural”, que intentó renovar las instituciones culturales y democráticas y agrupó a intelectuales en diversos proyectos:

La idea de ciudadanía extendida, de acceso al consumo cultural de masas y el uso en la difusión de la cultura de los medios modernos (mecánicos) de reproducción (el libro, el disco, el cine), lo mismo que el intento de puesta al día de todas las formas del folclor popular, presentadas como la base del “alma nacional”, y el papel asignado al intervencionismo cultural del estado, son elementos asimilados y defendidos de manera explícita por los dirigentes liberales de la República Liberal (2013, p. 25).

¹¹⁸ Desde una perspectiva genealógica, Castro-Gómez mostró cómo se fue configurando, a través de varias materializaciones, una *semántica del progreso* para construir una nueva subjetividad urbana mediante modelos oníricos, de modo que desencadenaron identificaciones y estilos de vida hacia la *movilidad* como actividad y estímulo constante y como rasgo de la industrialización y el capitalismo (Castro-Gómez, 2009).

¹¹⁹ Las formas de escolarización de estos proyectos estéticos y su relación con las pedagogías activas, serán ampliadas en el capítulo 6.

¹²⁰ Runge y Muñoz analizaron dos vertientes en los llamados “autores de la degeneración”: la que pugnaba por la inmigración de extranjeros para mejorar la raza y la que defendía la mejora de las condiciones culturales de las poblaciones a través de la educación. Éstos últimos se apropiaron ideas evolucionistas desde el “movimiento eugenésico latinoamericano”; pero, a la vez, en principios pedagógicos de Spencer que dejaban por fuera la regulación estatal y privilegiaban la educación privada y el autodesarrollo del individuo (Runge y Muñoz, 2005). Galak (2023) revisó este fenómeno en Argentina, Brasil y Colombia, afirmando que las políticas educativas para la construcción de identidades, fueron más una retórica que una realidad. Mostró que, en Colombia, la educación funcionó como dispositivo para intervenir políticamente la degeneración.

Si bien la vinculación entre la raza y el atraso y pobreza cultural de la población, que planteaba como necesidad el conocimiento del país y sus gentes, venía desde la década de los 20's, fue durante la República Liberal que tomó forma con las intervenciones culturales del Ministerio de Educación. Como muestra Silva (2013), las políticas culturales y sus programas apuntaron a la masificación de la cultura, el fortalecimiento de la Extensión Cultural y la elaboración de diagnósticos culturales en las regiones, la incorporación de migrantes a procesos de formación y en diversidad de instituciones, entre otras, de modo que los bienes culturales circularan en grupos sociales que antes no habían tenido acceso, ya que venían de las condiciones culturales anotadas.

El interés por construir una identidad nacional, una “colombianidad” moderna y de rasgos propios, apeló a la cultura popular para crearla: “de allí surgirán manifestaciones en la pintura, la escultura, la literatura, la música, la danza, el teatro, los aires folclóricos, la arquitectura, el cine, los deportes, es decir, todos los órdenes culturales posibles” (Abello, 2013, p. 176), buscando un arquetipo nacional, para lo que se consolidaron acciones como el Instituto Lingüístico Caro y Cuervo, el Archivo Nacional, la Biblioteca Colombiana de Cultura Popular, la Biblioteca Aldeana, la Revista de Indias, Extensión Cultural de la Universidad Nacional de Colombia, la Radiodifusora Nacional de Colombia, el Instituto Etnográfico y el Servicio Arqueológico Nacional. Algunas de éstas tuvieron incidencia en las formas de concebir el dibujo y su escolarización durante los gobiernos liberales, marcando diferencias con las concepciones anteriores, como se mostrará más adelante.

Por lo anterior, varios autores (Silva, s.f.) consideran que las acciones culturales de la República Liberal no tienen antecedentes históricos en Colombia y fueron característica central de este periodo. A continuación, nos detendremos en algunas de éstas.

Educación más allá de la escuela: políticas para la popularización de la cultura

Antes de la República Liberal, la iglesia y el partido conservador ejercieron control y monopolio sobre el Ministerio de Instrucción Pública y las instituciones de formación cultural. Esto permitió una naturalización de la distribución desigual de los bienes culturales y una sola representación de cultura. Por su parte, durante la República Liberal, los diferentes gobiernos

diseñaron políticas culturales en mayor o menor medida y tomaron distancia de las posturas conservadoras al respecto. Así, la educación fue instrumento de democratización, modernización y asistencia a la población.

Extensión Cultural fue una Dependencia del Ministerio de Educación, luego de que éste fuera separado del programa de higiene en 1928. Su finalidad era “encauzar y concertar las manifestaciones de la cultura nacional en beneficio del pueblo” (Achury, citado por Silva, s.f. p. 64) y tenía autonomía administrativa. Con la vinculación de las masas a la cultura intelectual se intentó la construcción de nación durante los gobiernos liberales, que pretendían ampliar la participación política, abarcando mayor población que la escolar.

El proyecto comenzó en 1931 con la reorganización de la Dirección Nacional de Bellas Artes e incluyó una campaña de vulgarización para llevar la cultura a todos los rincones y desconcentrarla de la capital. En 1938 se organizó la sección de Cultura Popular de la División de Extensión Cultural y Bellas Artes del Ministerio de Educación para el conocimiento de las regiones, el fortalecimiento de una identidad y unidad nacionales, la vinculación entre intelectuales y *pueblo*, la actualización de sistemas de comunicaciones, la cualificación docente, entre otras, a través de la creación de Misiones culturales. Así, esta sección pasó a llamarse Extensión cultural popular, cuyo objetivo era la difusión de la cultura entre *todas las gentes*.

Una mirada a las relaciones producidas por este programa entre el gobierno y las masas, indican que éstas eran vistas como cimiento de la nación mientras se intentaba difundirles la “alta” cultura (aunque no su producción) ya que la cultura fue una “herramienta edificante y «civilizadora» [que] tendía a retratar a las masas como atrasadas, sin educación y necesitadas de la guía de los reformadores liberales más capaces y progresistas”, con condescendencia (Muñoz, 2009, s.p.). Para Silva, citado por Pulido (2017), se trató de una visión folclorizante y una actitud paternalista, definió las manifestaciones culturales de las masas como “entidades esenciales e inmóviles por cuanto debían representar el fundamento primigenio de la nacionalidad colombiana” (p. 376). De este modo, se promovió un nacionalismo mediante la categorización y glorificación de lo “popular”, mientras se mantuvieron las jerarquías.

Por ejemplo, en relación con la música, Catalina Muñoz (2014) reseñó las políticas culturales de la agenda reformista durante la República Liberal, partiendo de que las prácticas musicales no pueden entenderse por fuera de las luchas de poder de la sociedad. Así, mostró cómo los orfeones obreros (corales de trabajadores) y murgas populares (conjuntos de música “folclórica”), como programas de la Dirección Nacional de Bellas Artes del Ministerio de Educación Nacional, buscaron un sentido de organización unida y horizontal que sirvió a la legitimación del gobierno. Con su definición de “música popular”, esencializaron una idea de pueblo como un repositorio “estático y atemporal del alma de la nación” y como un grupo arcaico y necesitado de orientación (Muñoz, 2014, p. 79). La autora muestra que estos programas gubernamentales fueron desafiados y resistidos por las prácticas musicales de las poblaciones locales y los sectores populares.

Una expresión de estas posiciones durante el periodo de investigación, encontramos en la tesis normalista de Liévano (1942), para quien la música popular no debía circular en las escuelas:

toma hoy en nuestro país el mismo rumbo que en las principales naciones europeas. Las grandes masas corales los orfeones van inundando paso a paso los tablados que ocuparan antes las orquestas.

Vuelve como en el medioevo la creencia de que hay más vida en una garganta que en un violín, de que la música vocal, por sobre otra cualquiera embriaga y sutaliza porque es entrañablemente humana y en la tierra solamente lo humano es profundamente hondo, en el mal y en el bien. Pueda ser que el tiempo permita un mayor amor al arte y que se consiga haciendo de la escuela primaria un altar de la belleza (1942, p. 60).

Renán Silva es el investigador con mayor trabajo publicado sobre la historia de la cultura durante los gobiernos liberales de la primera mitad del siglo XX (s.f., 2002, 2002b, 2004, 2005, 2006, 2008, 2011, 2013). Este autor afirma que la “cultura popular” pretendió captar “el alma de la nación” pero terminó siendo una forma de clasificación social (junto a lo erudito y lo comercial). Al señalar factores sociales y culturales como causa del atraso, se intentó una “matriz

folclórica” como inicio raíz de nacionalidad y de futuro posible, idealizando la vida campesina y apuntando al cambio en las costumbres y el gusto. De ahí que se pueda señalar la tensión entre la tradición como base de búsqueda de la unidad y la modernización como cambio (Muñoz, 2014). Estas clasificaciones omiten que las tradiciones son invenciones y no provienen de “verdaderas” raíces, de modo que se trató de un vocabulario novedoso con concepciones pasadas (Silva, 2002).

El mismo autor mostró que las políticas culturales de los gobiernos liberales son originales en su construcción de representación de la cultura popular, al pensarla como folclor y “tipicidad” (s.f., p. 11), lo cual produjo posteriores interpretaciones folclorizantes de la misma, a lo largo del siglo XX. Este autor diferencia dos fases de la política cultural durante el periodo: entre 1930 y 40, se difundieron formas intelectuales y normas educativas y sanitarias. Luego, entre 1940 y 48, se sumó a lo anterior la indagación sobre “culturas populares”, recolectando información sobre las actividades culturales de campesinos y habitantes populares urbanos (Silva, s.f. p. 12). Así, la intervención de costumbres se intentó mediante la y extensión y el conocimiento cultural para la transformación. En ese marco, la cultura se entendió como “repertorio de convicciones que rigen realmente la existencia de un pueblo” en oposición a los “conocimientos decorativos” (Achury, citado por Silva, s.f. p. 64), a propósito de lo cual se realizó la Encuesta Folclórica Nacional.

Algunas imágenes publicadas en la Revista del Maestro dan cuenta de esta “doble” forma de asumir lo popular, al usarlas para contraponer la Escuela Nueva y la Escuela Antigua:



Ilustración 1. Imagen tomada de la Revista del maestro, #3 (1937), p. 80



Ilustración 2. Imagen tomada de la Revista del maestro, #3 (1937), p. 76

Al plantear las oposiciones entre lo nuevo y lo pasado, como medida del progreso, en estas imágenes se expusieron algunos rasgos subyacentes que dejan ver la infantilización de las poblaciones pobres y racializadas. Así, los niños que gozan de prácticas de la Nueva Educación (a la izquierda), se ven blancos e higienizados, en oposición a los pequeños de la fotografía derecha, en situación casi mendicante. Si bien hacía parte de los proyectos estatales la continuación de los programas de higiene, nutrición y otros propios de la modernización occidental, llama la atención el contraste entre los orígenes de los niños fotografiados, al observar las vestimentas y edificio del fondo.

Así mismo, en publicaciones sobre el dibujo infantil se encontró una tendencia a infantilizar la población colombiana mediante el uso de clasificaciones por etapas y desarrollo del dibujo artístico:

No sabemos, sin embargo, hasta qué punto puedan aplicarse estas interesantes conclusiones, llevadas a cabo en una escuela europea, al niño colombiano; para esto es necesaria, naturalmente, la comprobación experimental en nuestras escuelas; pero tal vez no sería aventurado decir que hay una enorme diferencia en la cual cargamos nosotros con la peor parte. En una importante conferencia dictada en años pasados en la facultad de educación, se citaba el caso de un profesor alemán que fue director de un instituto colombiano de bellas artes, quien había comprobado que, muchas veces, un muchacho

nuestro de 15 años no era capaz de hacer lo que un alemán de 9. Y no es claro encontrar entre nosotros adultos de mediana cultura que, obligados a dibujar, lo hacen con su modelo interno, es decir, aún no han entrado en la fase científica de la observación que, como lo dice un distinguido psicólogo, no puede ser alcanzada plenamente sino entre los pueblos civilizados y gracias a una educación metódica (Ríos Gómez, 1935, p. 701).

Este autor, al abordar el realismo visual como cuarta etapa del desarrollo que ocurriría entre los 10 y 12 años, actualizaba las ideas sobre degeneración de la raza que se promulgaban en la década del '20 del siglo pasado, en contraste con el avance de las vanguardias pictóricas europeas.

Con extensión cultural también se intervino el problema de analfabetismo, considerando varias mediaciones para enfrentarlo, como las escuelas ambulantes, la renovación de los maestros, la estatalización de la inspección escolar y varios proyectos de libros y lectura, que ampliaremos a continuación.

Algunos proyectos de Extensión cultural

Ondas Nacionales, la Radiodifusora Nacional de Colombia (RNC)

Comenzó como emisora estatal desde 1929 (HJN) durante el conflicto con Perú, para informar a la opinión pública y comunicar órdenes militares y luego se le entregó a la BNC, creando un medio de educación popular¹²¹ y comunicación oficial, por encima de la oposición de los medios privados¹²². Fue considerada “la universidad del pueblo” hasta 1948 y según Silva (s.f.), en ella se logró autonomía creativa, imparcialidad política, formación cívica, conocimiento de las regiones y de la historia nacional y divulgación académica.

En algunos estudios se critica la RNC por su contradicción entre la idea de democratización cultural, en la que subyacían sesgos de clase en relación con sus contenidos, ya

¹²¹ No obstante muchos historiadores hoy en día defienden que Radio Sutatenza (1947), emisora católica, fue la pionera en educación popular radial en el país.

¹²² A estos también se les impuso un mínimo de programación cultural.

que transmitió primordialmente música clásica y literatura y teatro de vanguardia mundial, junto a lo que se consideró como música tradicional popular colombiana, de corte hispanista: bambuco, pasillo y danza (Perilla, 2019; Bolaños-Florido, 2021). Sobre la industria fonográfica, será importante mencionar que, entre las décadas del 30 y el 50, se difundió músicas regionales asociadas con poblaciones afro y mestizas, convertidas en emblema de colombianidad. También la radio popularizó la música extranjera mexicana, argentina y norteamericana mientras recibía el rechazo de intelectuales nacionalistas y élites (Pulido, 2017, p. 378).

Cinematografía

Así mismo, en el marco de este proyecto educativo y cultural se desarrollaron programas de difusión y producción de cine, considerado elemento para educación general e incluyó material abundante y proyecciones en muchos municipios, según registros hallados por Silva (s.f.).

Galindo Cardona analizó la producción cinematográfica en Colombia durante la República Liberal, como intervención estatal según modelos internacionales como el de México y España. El cine, con la radio, el libro y la higiene, se asumió como “un proyecto civilizador con un objetivo central, disminuir en el país los altos índices de analfabetismo, llevando a espacios geográficos donde la acción del gobierno era nula, diversos mecanismos de cultura en un plan común de socialización” (2014, p. 15).

Así, la cinematografía fue una de las apuestas en el ámbito educativo, “inicialmente desde la BNC, luego en la extensión de la política cultural dirigida a las regiones en las denominadas Escuelas Ambulantes, y en el Teatro Popular desde la capital colombiana” (Galindo, 2014, p. 37). En 1939 se fundó la sección de cinematografía del MEN y ya desde 1938 se fundaron casas productoras privadas que también prestaron servicios al gobierno, como la producción de “La Huerta casera”, de Grancolombiana films, para el Ministerio de Agricultura. La producción de entonces tuvo sobre todo tendencias folclórico-paisajista y turístico-comercial. El cine fue

un medio de comunicación sobresaliente en su uso pedagógico, dirigido a la sociedad, en medio de las campañas moralizantes y educativas, no tan directamente en el contexto colombiano de las primeras décadas, pero sí en los años treinta y cuarenta del siglo pasado donde se pensó como proyecto educativo y cultural (Galindo, 2014, p. 58).

Las misiones educativas, de las cuales hizo parte el cine, estaban dirigidas sobre todo a la población rural y en gran medida analfabeta. No obstante, también el cine hizo parte de las acciones a las que se opuso la iglesia católica. La filmación estatal se abandonó en 1940 por falta de presupuesto.

Revista de Indias

Desde la década de los 20's, muchos artistas e intelectuales liberales se habían vinculado a los ideales de extender la cultura. Entre estos estaba la “Generación de los Nuevos”¹²³. Durante los gobiernos liberales éstos participaron en varias acciones de Extensión cultural, como por ejemplo la Radio Nacional y la Revista de las Indias, ahora con el apoyo de inmigrantes españoles que huían del fascismo. Silva (s.f.) resalta que este tipo de vinculaciones amplió la diversidad desde una intención cosmopolita, a la par que atendía las tradiciones nacionales.

La Revista de las Indias reemplazó *Senderos* (medio de la BNC) para coordinar las publicaciones relacionadas con divulgación y extensión cultural del Ministerio, desde 1936. Según Betancourt, la revista debe entenderse “como una apuesta a favor de una concepción del Estado nacional”, que permitió el mayor acceso y difusión de la cultura nacional e internacional (2016, p. 129). Estuvo en gran parte financiada por el gobierno hasta 1938, cuando aumentó la pauta publicitaria, las suscripciones y canjes y giró su contenido al convertirse en órgano de difusión de la Sociedad de Escritores Americanos y Españoles. La colaboración de autores internacionales fue numerosa y amplió el espectro de temáticas.

¹²³ Grupo de escritores, intelectuales y políticos colombianos que se destacó en la literatura y la vida pública en la década de 1920 y fueron importantes en el desarrollo de la BNC en la década del '30.

REVISTA DE LAS INDIAS

VOLUMEN I

NUMERO 2

AGOSTO DE 1936

BOGOTÁ

SUMARIO



Ilustración 3. Diseños para la Revista de las Indias, y el Ministerio de Educación, creación de Sergio Trujillo Magnenat



Ilustración 4. Título de un artículo publicado por Germán Arciniegas en el #3 de la Revista de las Indias (1936)

En el primer número de la Revista, se mostró el trabajo adelantado por la ENBA, luego de la apertura de la sección infantil. En la presentación, se informa que

la dirección de la Escuela ha establecido el principio esencial de la más completa libertad en la escogencia de los temas y en su ejecución, en forma de conseguir que los pequeños trabajen con absoluta espontaneidad y en armonía con sus particulares inclinaciones artísticas (Revista de las Indias, 1936, s.p.).

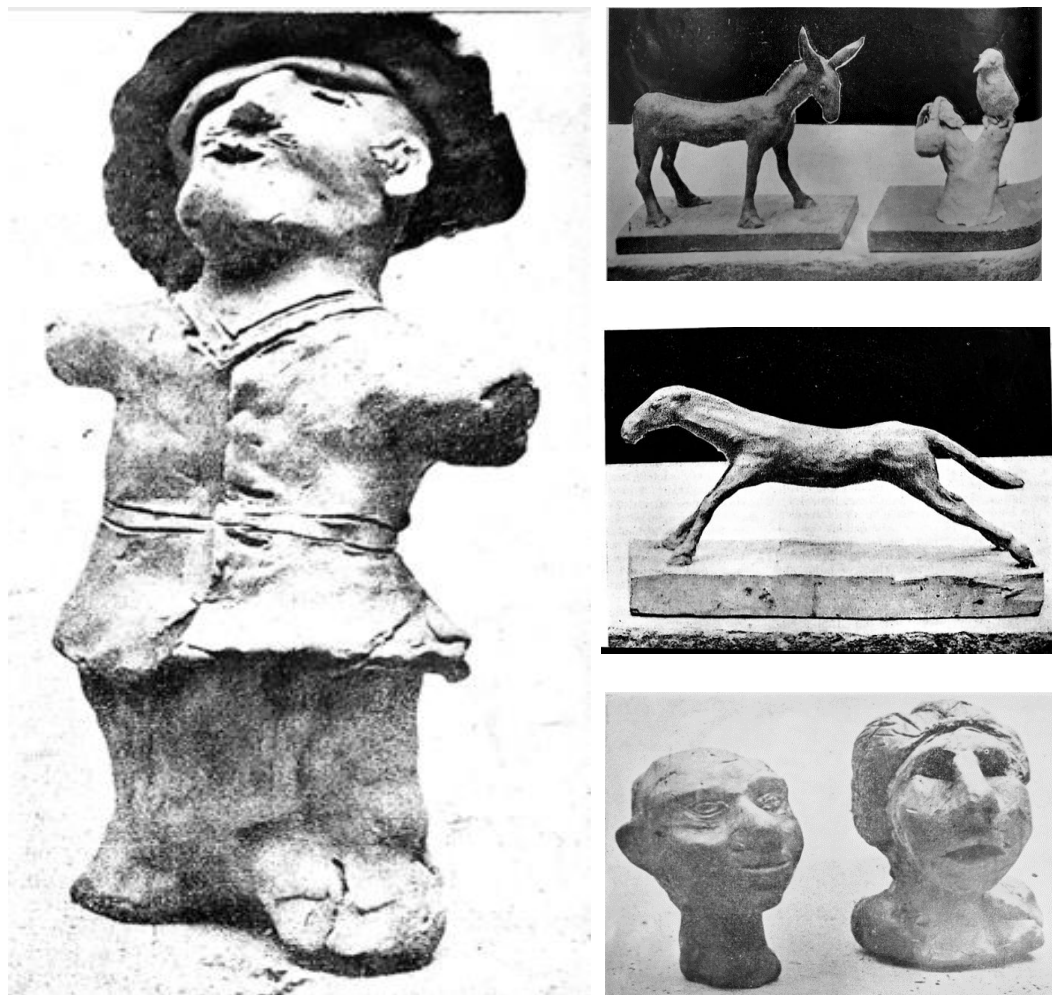


Ilustración 5. Imágenes de los talleres artísticos para niños en la Escuela Nacional de Bellas Artes, publicados en el primer número de la Revista de las Indias (1936)

Encuesta folclórica nacional

Como se mencionó, por entonces, se pasó de adjudicarle los males sociales a causas biológicas como la raza y el clima, a acentuar los factores sociales y culturales. La diversidad se fue considerando como positiva y hubo una valoración de lo popular, realizando el proyecto de estudiar los “tipos humanos” del país.

En ese marco, se planteó el proyecto de Cultura Aldeana consistente en expediciones por todo el país, con el fin de realizar estudios en los que se pudiera mirar el país “como en fototipia, cordialmente interpretado”, a través de una serie de informaciones, de datos y estadísticas, que constituyeran “la sustancia prima de un análisis de nuestra nacionalidad” (López de Mesa citado, por Silva, s.f., p. 151). En 1938, a través de las bibliotecas rotatorias, se recolectó información sobre la vida material y espiritual del “pueblo” y el “hombre colombiano” (Silva, 2002). Al dar pocos resultados, la sección de Cultura Popular de la Dirección de Extensión Cultural, reabrió el proyecto en 1940 con el nombre de Misiones Culturales. La finalidad fue documentar y registrar, al tiempo que se alfabetizaba y se divulgaba la cultura por diferentes medios¹²⁴.

La Encuesta folclórica nacional finalmente se realizó entre 1942 y 1943, según registró la prensa oficial. En ella participaron estudiantes y egresados de la ENS y se contó con la ayuda del misionero catalán Marcelino de Castellví¹²⁵. Para lograrla, se distribuyeron más de 1000 formularios con preguntas abiertas a maestros de escuela, que la Comisión Nacional de Folclor retomaría para los análisis y descripciones de las formas culturales. Según Silva (s.f.), los maestros colaboraron activamente con la Encuesta, lo cual puede explicarse porque parte de ellos se articuló con el ideal de la renovación educativa y pedagógica (Escuela nueva), independientemente del partido al que pertenecieran. A propósito, los “Centros pedagógicos” en los que se reunían a discutir sobre este proyecto y ponerlo en marcha, también fueron puestos al

¹²⁴ En Silva (2002) se abordó en detalle este programa que recopiló datos escolares y de folklore, observando valores intelectuales y artísticos (tradición histórica, vivienda, vestidos, industrias, brujería, fiestas, música, danza, poesía, leyendas, vocabularios), como un inicio de lo que luego sería la encuesta folclórica nacional.

¹²⁵ Tenía un Centro de Investigaciones sobre la Amazonía colombiana con sede en Sibundoy.

servicio de la Encuesta¹²⁶. Los maestros de las escuelas públicas primarias fueron *etnógrafos improvisados* que recolectaron información por medio de un cuestionario, ya que éstos “eran uno de los pocos agentes a través de los que el Estado hacía sentir su presencia en las regiones y localidades” (Silva, 2005, p. 7).

Después de recoger las respuestas, el Ministerio creó una Comisión Folclórica Nacional en junio de 1943. Nombró miembros en regiones y subcomisiones para analizar aspectos de la información obtenida y se produjeron obras a partir del material, como el refranero nacional de Luis Alberto. La Revista de Indias continuaba informando de los trabajos de la Comisión Nacional de Folclore, pero, para 1944, se consideró que el análisis sufría retrasos. El proyecto se encontraba desfinanciado, sus integrantes trabajaban gratis y eran *amateurs*.

En 1946 el ministro Germán Arciniegas¹²⁷ reorganizó y anexó la comisión al Instituto Etnológico Nacional (jóvenes de la ENS que luego serían los antecesores de la antropología profesional moderna en Colombia), pero nunca hubo criterios claros de clasificación y comparación de la información, lo cual impidió avances. Para 1948 desapareció dicha comisión y los cuestionarios se fueron olvidando y perdiendo poco a poco.

De la lectura de las encuestas halladas, Silva (2002) observa que en ocasiones se encuentran respuestas copiadas de manera fragmentaria y por fuera de su contexto, lo que produce una relativa homogeneidad. Así mismo, se observa un proceso acelerado de cambio gracias a la transformación de patrones espaciales, el crecimiento de algunas ciudades y el ocaso de otras y la transformación de relaciones sociales gracias a la tecnificación de formas de agricultura, los salarios, la extensión de la escuela, los medios de masas y, la ampliación de las vías de transporte. Así mismo, un crecimiento en la circulación del texto y la escritura a pesar de las tasas de analfabetismo (2002).

¹²⁶ El autor también comenta que esta campaña fue como un estudio cultural de la época pero que (al momento de su investigación) se encontró descuidado y subutilizado por los historiadores. Así, se ha desaparecido mucho material.

¹²⁷ Germán Arciniegas dirigió la revista entre 1939 y 1946 y fue ministro de educación entre 1945 y 1946.

*Misiones culturales*¹²⁸

La Campaña de Cultura Aldeana comenzó en 1934 e incluyó la distribución de la Biblioteca Aldeana. El reconocimiento de las regiones se acompañó de intervenciones y recomendaciones para fundamentar el diseño de políticas educativas a partir de las necesidades específicas de las poblaciones, tomando las escuelas como centro del proceso. Ésta campaña se considera la innovación principal en el gobierno de López, junto a la creación de las secciones de enseñanza femenina y educación física, en el MEN y su trabajo incluyó, según Molano y Vera (1982), arquitectura para viviendas rurales, embellecimiento de poblados, construcción de casas sociales para el despliegue de actividades de interés común, puestos de salud con médicos oficiales, provisión de abogados donde fuere necesario, comité de estudio sobre los problemas de la tierra, organización de escuelas y funciones claras del párroco, el médico y el alcalde; divulgación de buenas condiciones de higiene a través de cartillas y apoyo a las prácticas deportivas. El plan se desarrolló en todos sus componentes en Nariño, Boyacá y Huila.

Circulación de libros y formación de lectores

Durante los gobiernos liberales se puso atención especial en la erradicación del analfabetismo, además de la formación de lectores y el fomento de la circulación del libro, apuntando a la formación de ciudadanía. Varios aspectos de estas políticas públicas culturales han sido estudiados por autores como Herrera y Díaz (2001), Silva (s.f., 2002b, 2004, 2008, 2011), Agudelo y Gil (2018) y Muñoz Vélez (2013), Guzmán y Marín (2016), Robledo (2012) y Aristizábal (2018).

Para Agudelo y Gil (2018) hubo intentos de popularización de la literatura en Colombia desde finales de siglo XIX con la “Biblioteca Popular” de Roa (1893), después de lo cual se

¹²⁸ Esta Campaña estaba inspirada en “experiencias llevadas a cabo en México a principios de la década del veinte y en España a comienzos de la década del treinta” (Herrera y Díaz, 2001, p. 106), desarrolladas con el fin de atender poblaciones rurales y aumentar su nivel cultural y su economía. En México se trató de las llamadas misiones pedagógicas, en tiempos de Vasconcelos (Robledo, 2012). Por entonces, en Colombia la población rural era del 82% del total.

publicaron obras literarias a bajo costo a través de periódicos y revistas¹²⁹. Por su parte, los periódicos conservadores se fueron secularizando para atender los gustos de los lectores y “renació” la prensa liberal después de 1910 (Palacios y Safford, 2002). También, desde la década del 20 se planteaban propuestas como “difundir el libro por toda la república”, como dirían López de Mesa¹³⁰ y otros en la revista *Universidad* (Guzmán y Marín, 2016, p. 187) o “la búsqueda del lector”, de Monseñor Rudesindo López Lleras, que asimilaba la lectura a un proceso paternal y moralizante para alejar los obreros del crimen y la taberna (Silva, s.f., p. 121). No obstante, fue durante la República Liberal que ocurrió el mayor despliegue de política cultural, con el desarrollo del mercado literario y la masificación de la lectura.

Así, se considera que durante los gobiernos liberales de la primera mitad de siglo XX en Colombia, hubo una ruptura en términos de política cultural, en concordancia con la idea de la educación como problema de estado. Según el presidente López Pumarejo había que hacer de Colombia “una gran escuela” e impulsar la difusión de lo escrito y las prácticas de lectura a través de la educación popular. Para Herrera (1993) estas acciones no tuvieron antecedente en décadas anteriores.

Una de las acciones fue la reorganización de la BNC, coordinada por Samper Ortega¹³¹. Con esta se pasó de tener unas bibliotecas básicas y dispersas para escolares (devocionarios, impresos políticos, cartillas) a la construcción del actual edificio de la Biblioteca en 1938, la renovación de los métodos de catalogación, la ampliación de colecciones y el aumento del personal capacitado. La biblioteca también se articuló con la emisora nacional, publicó la revista

¹²⁹ Por ejemplo, “Lecturas Populares. Suplemento Literario de “El Tiempo” (Bogotá, 1913-1914), La Novela Semanal (Bogotá-Barranquilla, 1923-1924 y 1928-1930), El Cuento Semanal (Bogotá, 1923-1924), La Pluma Semanal (Bogotá, 1923), Lectura Breve. Cuarto de Hora Literario (Medellín, 1923) y Repertorio Selecto (Bogotá, 1926)” (Agudelo y Gil, 2018, p. 182), que tomaron fuerza en la década de los años veinte. Entre estas iniciativas se publicaron principalmente autores británicos, españoles, francés y colombianos (sobre todo antioqueños), con la concepción de una dimensión educativa que debía tener la prensa, desde la élite letrada de la capital y que expresaban las pugnas entre literatura moralizante y libertad creativa (Agudelo y Gil, 2018).

¹³⁰ López de Mesa fue un médico pionero en estudios de psicología experimental y psiquiatría. Su deseo de “elevar” el “nivel cultural” del “pueblo”, venía desde los años veinte y logró un despliegue cuando ocupó el cargo de Ministro de Educación, en 1934. Por entonces, ya tenía definidas las series que compondrían la Biblioteca y los criterios de selección de conocimientos a divulgar, gracias también a que formó parte de los fundadores de la Revista Cultura, junto a Eduardo Nieto Caballero, Agustín Nieto Caballero y Gustavo Santos, desde 1915 hasta 1919. Él mismo diseñó esta catalogación desde 1927 y realizó la selección con sus compañeros de la Revista Cultura (Muñoz Vélez, 2013).

¹³¹ Samper Ortega fue también profesor de castellano y literatura en el GM de Bogotá.

Senderos y realizó varios censos de bibliotecas, librerías, academias e imprentas del país (Herrera y Low, 1990), que permitieron revisar el impacto de las políticas de formación de lectores. En las poblaciones de más de 20.000 habitantes se abrieron sucursales y se diferenció el público lector para la distribución del material. Por ejemplo, se gestionaron bibliotecas ambulantes para niños y adultos de lugares más apartados donde funcionara una escuela y se crearon y distribuyeron colecciones municipales para divulgar obras generales de consulta por parte de niños, obreros y campesinos, como la colección *Biblioteca Aldeana* de Colombia (1934 – 1947).

La Biblioteca Aldeana fue uno de los componentes de la campaña de Cultura Aldeana, creada en 1935. Ante la escasa producción editorial en Colombia, muchos de los textos y traducciones fueron importados de editoriales como Kapeluz, de Argentina¹³². La intención incluía

suplir las necesidades de la escuela ante aquellos que no puedan concurrir a ella, levantar el nivel mental de las clases inferiores y cooperar al buen resultado de los esfuerzos individuales, ayudando a los colombianos a orientarse en el estudio como medio para perfeccionar la personalidad y, en consecuencia, a capacitarse mejor para la acción, creadores de la riqueza pública de la nacionalidad (El Herald, sep. 22 de 1934, citado por Muñoz Vélez, 2013, p. 69).

Sobre la selección de obras para la Biblioteca Aldeana, se presentaron discusiones en las que se comparaba la mentalidad de los campesinos con la inteligencia infantil, equiparando el desarrollo biológico con el cultural (Herrera y Díaz, 2001; Muñoz Vélez, 2013; Silva, 2013 y 2008), por lo que era un problema el modo de ponerlas a su alcance. Finalmente, la biblioteca se compuso con temas generales para segunda enseñanza (10 cartillas), textos económicos (13 cartillas), literatura universal (83 libros)¹³³ y literatura colombiana (100 libros)¹³⁴. Como mostró

¹³² La industria editorial aumentó por entonces en Colombia, aunque las imprentas eran propiedad de familias ligadas a la política y la iglesia católica fue un “agente editorial”. En general esta industria se desarrolló tardíamente en Colombia (Silva, 2004).

¹³³ Incluyó resúmenes de literatura universal y textos moralizantes dirigidos a niños y jóvenes. Silva (2008) analizó los dispositivos que introducen una idea de infancia a través de esta colección.

¹³⁴ Estuvo dividida temáticamente en prosa literaria, cuento y novela, cuadros de costumbres, historia y leyenda, ciencias y educación, ensayos, periodismo, libros de elocuencia, poesía y teatro (Muñoz Vélez, 2013, p. 106). Fue la

Muñoz Vélez (2013), las bibliotecas funcionaron de modo desigual entre departamentos y se recopilaban formularios con las opiniones de los lectores.

Otro componente de la Biblioteca Aldeana fue la orientada para maestros, con libros de perfeccionamiento para fines docentes y enseñanza primaria que, según los informes de inspectores escolares, fueron usados con frecuencia y estudiados en sociedades pedagógicas. Se trató de 16 cartillas dirigidas por el Ministerio de Educación Nacional y publicadas por la Imprenta Nacional. Entre ellas se encontraba el libro “Cartilla de Dibujo” de Miguel Díaz Vargas, por entonces rector de la ENBA (1935) y cuyo abordaje se hará más adelante. En general, las cartillas permitieron el autodidactismo y la autoinstrucción de parte de obreros y campesinos (Guzmán y Marín, 2016).

En relación con la literatura para público infantil¹³⁵, se documentan publicaciones como *La Niñez* (1914-1917) dirigida por el pedagogo Martín Restrepo Mejía y la revista *Chanchito* (1933-1934) bajo la dirección del escritor Víctor Eduardo Caro (Aristizábal, 2018; Robledo, 2012). Se suman las publicaciones de Pombo y Pérez Triana como antecedentes en siglo XIX. La República Liberal intentó formar en sentimientos patrios a la infancia, lo que implicó una elaboración especial de la historia (Robledo, 2012). De ahí la creación de la revista *Rin Rin* por el Ministerio de Educación titulada así en honor a Rafael Pombo y publicada entre 1936 y 1938, en gran formato, con ilustraciones en blanco y negro y un color adicional. Para Robledo (2012), estos elementos estéticos especiales hicieron que se configurara al niño como “sujeto cultural” y permiten el nacimiento de la literatura infantil colombiana en las décadas del 20 y el 30. Otras publicaciones infantiles del periodo fueron *Merlín* (1943), *Michín* (1945) y *Pombo* (1948), en las

primera colección literaria de amplio número de volúmenes y autores nacionales, por lo que varios autores han descrito y analizado su surgimiento, composición y recorridos (Pineda Cupa, 2019; Silva, 2002b). Se presentaron varias polémicas y reelaboraciones, entre las que mencionamos la crítica de Emilio Cuervo por ser excluido junto con Ángela María Céspedes, Luis Tejada, Luis Tablanca (Muñoz Vélez, 2013, p. 111). De tres ediciones solo se comercializó la última, por tratarse de un bien público.

¹³⁵ Por entonces, “infantil” también podía referirse a “curiosa”, “variedades” y “miscelánea” (Aristizábal, 2018, p. 198). Es importante mencionar que por entonces el juego y la literatura eran actividades de niños de población urbana y clase alta. En general las clases bajas y rurales empleaban los niños como fuerza de trabajo o para la guerra y labores domésticas (Aristizábal, 2018). La invención de la infancia es condición para la literatura y los lectores infantiles. Robledo (2012) analizó la influencia de la obra de Pestalozzi y Froebel en la configuración de la infancia en Colombia, gracias al Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1870) y la Primera Misión Pedagógica Alemana (1872).

que se ampliaron los contenidos con historias, instrucciones para elaborar juguetes, pasatiempos, juegos en general y textos de los propios niños. También se fue ampliando el uso de ilustraciones, fotografías y grabados, a veces, con publicidades de productos para construir tanto un lector como un consumidor. Aristizábal (2018) anota que las imágenes de estas publicaciones no muestran infancias rurales o trabajadoras, sino que se trata de niños escolarizados, de contextos urbanos y con un nivel material alto, de acuerdo con los contextos de la imagen.

En 1947 desapareció la campaña de promoción de políticas culturales que apuntaron a la producción de nuevos lectores, el cultivo del nacionalismo, la erradicación del analfabetismo y la “elevación” del nivel cultural a través de la lectura, los libros y las bibliotecas. Según Silva (s.f.) ésta logró articular la “alta cultura” y la “cultura popular”, aunque la falta de un contexto comunitario (prácticas de apropiación indebida o zonas inaccesibles) e institucional (falta de bibliotecarios formados y remunerados, distribución desigual entre departamentos, por ejemplo) la debilitó desde adentro. Así mismo, el clero y algunos intelectuales y políticos realizaron campañas de desprestigio, limitando el uso de los materiales (Guzmán y Marín, 2016) y en ocasiones intentando quemar y confiscación por la supuesta amenaza para los fundamentos de la nacionalidad (Silva 2002b). También se exigían aclaraciones sobre la moralidad de las obras, ante lo que se presentaron autorizaciones por parte del Obispo de Barcelona. Además, “Aquí, como en otras sociedades, el blanco central de la prohibición de la lectura fue la mujer, de quien se dijo que acudía a la biblioteca pública “a enamorar y pervertirse” (Silva, 2002b, 248).

Escuelas ambulantes

Consistieron en concentraciones en veredas y municipios, durante los domingos, como desarrollo de las Misiones culturales¹³⁶. Se anunciaba su visita y permanecían entre 3 y 4 días en las poblaciones, con el apoyo de las autoridades locales y de la empresa privada (Silva, s.f), haciendo divulgación cultural con conciertos, conferencias, cine, radio, bibliotecas y ferias del

¹³⁶ Silva, citando al ministro Achury, registró visitas a principios de los años cuarenta, en los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y Santanderes, Tolima, Caldas, Valle, Cauca y Nariño, Putumayo, Costa Atlántica, a pesar del estado de las carreteras y otras formas de transporte, rotando los municipios en cada gira (s.f.).

libro. En éstas se impulsó la cultura escrita, varios conocimientos técnicos y de derechos. Su mayor logro fue la difusión del libro desde la BNC.

Patronatos escolares

Por su parte, los Patronatos Escolares, que dependían también de Extensión cultural, estaban conformados por empresa privada y personas notables de la comunidad, con el objetivo de “la creación de una conciencia cívica en las clases populares, a fin de vivificar en ellas, a partir de su vida escolar, el sentido de la ciudadanía, la emoción nacional humana y lograr de este modo su gradual participación efectiva en las actividades de la colectividad” (Achury, citado por Silva, s.f., p. 113). Suministraron alimentación, textos, calzado, tal como se había hecho durante gobiernos conservadores e incluyó la alfabetización de personas hasta los 25 años.

Para cerrar este aparte sobre las políticas públicas en cultura y educación durante el periodo liberal es entonces posible afirmar que la intervención educativa se pensó más allá de la escuela, fortaleciendo las acciones de extensión cultural y ampliando las políticas del sistema educativo hacia políticas de cultura popular. Además, es de reiterar que los gobiernos conservadores anteriores no dieron importancia a estas dimensiones, aunque el Ministerio de Educación lo tenía dentro de sus encargos, lo que terminó prolongando problemas como la alta tasa de analfabetismo.

Autores como Silva (s.f.) miran críticamente las acciones en política cultural de los gobiernos liberales por aspectos como la politización y la discontinuidad, que ponen en duda la profundidad de sus logros sociales y culturales. También habría que considerar la apatía y resistencia en algunas poblaciones mientras que en otras comenzó a reclamarse la cultura como un derecho. El impacto más notorio se logró en las escuelas de municipios pequeños y corregimientos y el proyecto de Cultura Aldeana solo obtuvo resultados en Santander y Cundinamarca, debido a la falta de apoyo de las administraciones locales. Desde 1936 la iglesia católica comenzó campañas de fortalecimiento de la fe en zonas rurales y la oposición “satanizó” el proyecto, lo cual se mostró en Silva (2002b), aunque algunos clérigos se habían comprometido con la difusión de la lectura y el mejoramiento de las condiciones en las aldeas.

Por lo anterior, para Silva, la República Liberal configuró una discontinuidad histórica relacionada con el interés por democratizar el acceso a bienes culturales en el país:

fue un intento, tal vez el más importante a lo largo del siglo XX, de organización de un sistema estable de instituciones culturales de gran originalidad en su momento, que incluían el libro, los museos, las escuelas ambulantes, el radio y el cine, lo mismo que un proyecto de vinculación de un nuevo grupo de intelectuales a las tareas de la promoción cultural, bien fuera en las academias de alta cultura, bien fuera en los aspectos de divulgación y propaganda (Silva, s.f., p. 63).

Para cerrar el apartado se dirá que el proyecto educativo cultural de los liberales ligó el conocimiento, la descripción y el análisis de las formas de vida con las reformas sociales y culturales que proponía y con las tareas de las instituciones de “alta cultura” articulando la llamada “alta cultura” y la “cultura popular” (Silva, s.f., p. 33). La violencia marcó el fin del proyecto de extensión cultural, como intento de participación popular y redistribución de bienes culturales. Con el fin de la República Liberal se hizo imposible el funcionamiento de la sección de Extensión Cultural del Ministerio de Educación. De ese modo, la empresa contra las políticas culturales se articuló con una campaña general en contra de la educación pública.

Algo sobre las artes plásticas

En relación con las artes plásticas, hacia 1910 el arte colombiano se movía en una tradición academicista que provenía de París y Madrid, cuyos temas frecuentes eran paisaje, retratos, escenas de la vida doméstica, héroes, y en general costumbres exaltadas desde la Regeneración¹³⁷. En general servían como medio para la divulgación de dogmas católicos a través de sus temas y estilos (Castellanos, 2018). En Colombia, las rupturas con este academicismo fueron lentas, en comparación con otros países de Latinoamérica y por entonces

¹³⁷ La obra de Epifanio Garay es representativa de esta generalidad, mientras que la de Andrés de Santa María se basaba en ismos y prácticas de vanguardia europea.

circulaba la obra de pintores coloniales y reproducciones de obras europeas. Hacia 1922 afirmaba un crítico de arte:

Afortunadamente, aquí en Colombia en donde las innovaciones de la moda hacen furor, no hemos sido visitados aún por esa epidemia *pseudo artística* que, con los nombres de *cubistas, futuristas, coloristas, simbolistas* y demás adjetivos acabados en *istas*, ha tratado de acometer contra el verdadero arte (Ortega, p. 719).

En diversos escenarios y hechos, quedaron expresados debates entre defensores del academicismo o del vanguardismo. Para autores como LaRosa y Mejía, el primer pintor modernista del país fue Andrés de Santamaría, director de la ENBA entre 1904 y 1911 (donde logró el uso de modelos desnudos en las clases), aunque su obra causó muchas polémicas y recibió ataques por su color, su pincelada y su estilo en general. Por su parte, la Escuela de la Sabana (Serrano, citado por Castellanos, 2018, p. 14) agrupó varios pintores que lograron que el paisaje entrara como cátedra en la ENBA, más allá de intereses geográficos y religiosos y privilegiando un nuevo lenguaje pictórico, por lo que la han catalogado como la introducción del impresionismo en Colombia (Beatriz González, citada por Castellanos, 2018).

Hacia 1930 se fueron impulsando rasgos del arte plástico moderno en el país. Muchos artistas jóvenes se unieron en tendencias nacionalistas y abordaron temas indigenistas, americanistas e ideas de progreso con justicia social. Fue por entonces que se les agrupó a varios artistas con el nombre de “Los Bachué” (1920)¹³⁸, entre los que aparecen Ramón Barba, Domingo Rodríguez, Rómulo Rozo, Alberto Acuña¹³⁹, Carlos Correa, Sergio Trujillo Magnenat¹⁴⁰ y Gonzalo Ariza y formaron parte de un paso del academicismo a otras estéticas. Así mismo

¹³⁸ Bachué fue una diosa muisca de la que Rómulo Rozo talló una escultura en 1926. De ahí tomaron el nombre para agruparse varios intelectuales en este movimiento artístico y literario, olvidado desde los 50's. Para Marta Traba, se trata de una extensión del indigenismo mexicano y no les correspondía un lugar en la historia del arte (Badawi, 2019, p. 146).

¹³⁹ Ternado como profesor de dibujo en la ENS.

¹⁴⁰ Alumno de Coroliano Leudo, Roberto Pizano y Ricardo Acevedo Bernal en la ENBA. Dibujó y diseñó gráficamente impresos oficiales como la *Revista del Maestro* y *Rin Rin* y el logotipo del Salón Nacional de Artistas en 1940. Su tipografía de diseños geométricos modernizó y aportó a la identidad del estado. Junto con Carolina Cárdenas y otros, Trujillo es considerado como uno de los gestores de la modernidad visual en el país, gracias a la experimentación en artes y diseño (Banco de la República, 2022).

Ignacio Gómez Jaramillo viajó a México entre 1936 y 1938, para aprender la técnica del fresco y con la idea de introducir las Escuelas de Pintura al aire Libre (con las que Vasconcelos promovía la educación popular), financiado por el gobierno de López Pumarejo. Visitó los estudios de Rivera y Siqueiros y publicó un informe sobre su viaje en la Revista de las Indias (1936), donde se lee:

El alumno recibía gratuitamente los materiales para el trabajo; el profesor le enseñaba a preparar los lienzos, moler los colores y los secretos de la técnica de reacciones y composiciones químicas de los mismos.

Las escuelas al aire libre revelaron el gran fondo vital del pueblo, del mestizo, su gran fuerza de expresión en las artes plásticas y una cierta originalidad que era el resultado de su misma ingenuidad; los niños pudieron expresarse, antes que saber leer, en formas y colores, sin rebuscamientos, rompiendo con las leyes y los cánones (ya que los ignoraban) y su sinceridad hacía que las formas surgiera de acuerdo con su naturaleza sencilla (p. 17) [...] Esta desviación repentina y el surgimiento de legiones de pintores, a quienes más tarde les fue imposible, por circunstancias políticas y sociales, resolver su vida, fueron uno de los factores más poderosos para el fracaso de las escuelas al aire libre (Gómez Jaramillo, 1936, p. 18)¹⁴¹.

Los trabajos pictóricos de Gómez Jaramillo causaron controversia y fueron censurados. Entre estos podemos mencionar los frescos del Capitolio Nacional (1938), titulados “La liberación de los esclavos” y “La insurrección de los Comuneros”, que fueron tildados de “plebeyos y feos” y fueron cubiertos en 1948, durante el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez, para ser restaurados once años después. Además fue tildado como “pintor de arte patológico” en una publicación de *El Siglo*, en 1945 (Badawi, 2019).

Ignacio Gómez Jaramillo y Pedro Nel Gómez introdujeron el muralismo mexicano en Colombia. Este último plasmó interpretaciones sobre la cultura colombiana que incluyeron la minería, la violencia y la vida familiar. Estudió con Diego Rivera, a quien homenajeó en alguno

¹⁴¹ Según el reporte, después de su éxito en una exposición en Europa, estas escuelas fracasaron porque los jóvenes ya no querían ser obreros, albañiles o zapateros.

de sus frescos, y los murales que realizó para el Consejo Municipal de Medellín después de 1935 fueron cubiertos a finales de los 40's, porque mostraban mineras desnudas.

La antioqueña Débora Arango también fue incluida en este grupo. Se trató de una pintora que retrató el cuerpo femenino, confrontó la iglesia católica y escandalizó a conservadores y clérigos. Además, retrató políticos con formas animalescas y pintó la violencia durante las décadas de los 40 y 50's. Su trabajo solo se hizo visible en la década de los 90's del siglo XX. Para la prensa conservadora, sus pinturas formaban parte del “proceso de corrupción promovido por el gobierno” (Melo, 2020, p. 213) y su exposición en el Teatro Colón de Bogotá, en 1940, fue cerrada por Laureano Gómez¹⁴². Dice Halim Badawi que

con la República Liberal (1930 – 1945) el papel de la mujer en la sociedad cambió y, con él, el papel de la mujer dentro del arte, cuestionando las petrificadas categorías de «lo femenino» y «lo masculino» presentes en nuestra propia tradición cultural. Aparecieron en escena varias creadoras, algunas muy recordadas como Débora Arango (1907-2005), otras olvidadas como Josefina Albarracín (1910-2007), Hena Rodríguez (1915-1917) y Jesusita Vallejo (1904-2003) (2019, p.134).

A las anteriores se suma Carolina Cárdenas, que hizo los primeros acercamientos a la abstracción, en un contexto en que el arte hecho por mujeres era relegado a práctica decorativa. Por entonces dejaron de aparecer las damas aristocráticas o las mujeres en actividades domésticas asignadas y comenzaron a pintarse otras robustas, trabajadoras, campesinas y con gestos altivos o de vidas divergentes del orden social, como las retratadas por Débora Arango.

Durante la República Liberal se creó el Primer Salón de Artistas Colombianos, en 1940. En la primera versión, se dio predominio a temas nacionalistas e indigenistas, de acuerdo con el ideario liberal, y en él participaron artistas como Enrique Grau, Arenas Betancur, Ramón Barba y Pierre Daguet, reconocidos hasta la actualidad.

¹⁴² También fue cerrada otra en Madrid por orden de Franco, en 1955, cuando Laureano Gómez pasaba un exilio en la misma ciudad.

Más adelante se hará mención de Miguel Díaz Vargas, pintor costumbrista que creó la Cartilla de Dibujo de la Biblioteca Aldeana (dirigida para los maestros y mencionada anteriormente) y que fue ganador del V Salón Nacional de artistas en 1944, con “Estudio en gris”.

Emilio Calle sintetizó los valores artísticos del país en su tesis de la Escuela Normal de Institutores de Medellín, en 1938, del siguiente modo:

Hay en Colombia una muy noble y muy abundante tradición de valores artísticos. Aun desde la ingenua época colonial nos sorprenden las obras de Vásquez de Arce y Ceballos, en la pintura; Juan Antonio Velasco, primer músico de la independencia, compositor y director de orquesta; Esquiani y Fray Domingo de Petrés, arquitectos, y el orfebre maestro Lugo. Más tarde Marco Tobón Mejía, Rómulo Rozo y José D. Rodríguez aprestigian el nombre de la República; los dos últimos han pretendido asentar las bases de una escuela nacional autóctona y buscan en sus obras una expresión regional de sabor local, con motivos e interpretación nacionales. Epifanio Garay, Acevedo Bernal¹⁴³ y Andrés de Santamaría son creadores de la pintura nacional. Francisco A y León Cano Borrero, Rendón, Gómez Campuzano¹⁴⁴, Eladio Vélez, Salas Vega, Moreno Otero, Pedro Nel Gómez y esa luminosa pléyade que sigue la ruta de la pictórica contemporánea. En la breve historia de la música sobresalen Julio Quevedo, Manuel Ma. Párraga, de grata memoria por haber sido el primero en componer un bambuco nacional, Diego Fallón, Gonzalo Vidal, José Rozo Contreras, Antonio Ma. Valencia, Emilio Murillo y Luis A. Calvo. La literatura ha sido entre nosotros la más opulenta de las artes; por esto y por ser demasiado conocidos los escritores, me abstengo de tratarlos aquí (p. 6).

Para Solano (2013), durante la República Liberal surgió y se financió el arte público en Colombia, guiado por los valores socialistas y estéticos mexicanos. Así, este arte formó alianza con las aspiraciones políticas de entonces y, de acuerdo a la intención de transformar la

¹⁴³ Ricardo Acevedo Bernal (1867-1930) fue un pintor colombiano de gran importancia e impacto. Fue profesor del artista Miguel Díaz Vargas y padre de Inés Acevedo Biester, de quienes se hablará más adelante.

¹⁴⁴ Según Prieto (2000), Gómez Campuzano fue profesor de dibujo en el GM. Esta institución fue importante en la introducción del escolanovismo en Colombia, por lo que se ampliará sobre ella más adelante.

población mediante la educación, así como de difundir el progreso y buscar sentido de identidad. En el mismo sentido, Castellanos (2018) afirma que el arte de entonces fue creador de imagen de nación, coincidiendo con Vélez (2013), para quien la cultura durante la República Liberal protegió el ideario político como parte su proyecto. Desde el punto de vista estético, en general,

en Colombia tuvo poco impacto la vanguardia formalista: hasta 1947 o 1948 no aparecen ejemplos de arte abstracto o surrealista. Así, los artistas participaron con cierto vigor en las polémicas culturales y políticas, pero no rompieron con las formas de representación tradicionales (Melo, 2020, p. 214).

Todo el proyecto de reformas culturales también fue objeto de ataques por parte de opositores políticos y religiosos. Según Silva, “los curas, obispos y maestros católicos fueron los voceros radicales de comunidades temerosas a cambios sociales que sus propios voceros se encargaban de presentar como el fin del mundo” (2007, p. 21). Además, quienes apoyaron las reformas, no pasaron de su apoyo como partido. Por entonces, la escuela pública no era una institución que la población sintiera como propia y solo menos de un tercio de la población estaba alfabetizada. La iglesia continuó oponiéndose al liberalismo, calificando de pecado tanto sus manifestaciones políticas como las estéticas.

En 1946, la Restauración Conservadora dijo restituir el “camino «natural» del devenir colombiano —tradicionalista, católico y de hondas raíces rurales— que había sido truncado por el ascenso de la República Liberal en 1930” (Pulido, 2018, p. 14). Desde un punto de vista cultural, consistió en la defensa de la folclorización de la cultura popular, el tradicionalismo, el hispanismo, el bolivarianismo conservador y el humanismo católico (Pulido, 2018). Se impuso el autoritarismo civil y militar y se hizo énfasis, nuevamente, en el crecimiento económico, en medio de las violencias partidistas. Se siguió usando el sistema de Extensión cultural creado por la República Liberal, en dos sentidos: formar ciudadanos dóciles y productivos, con escasa educación (no obstante que se amplió el sistema educativo) y promocionar un nacionalismo que revenciara la providencia, la historia y la cultura patrias, tal como las entendía el conservatismo, como mostró Pulido, en su historia de las políticas culturales en Colombia, entre 1946 y 1957 (2018):

El gobierno de Laureano Gómez¹⁴⁵ intensificó las transformaciones en el sistema cultural institucional, así como los contenidos culturales reaccionarios, en procura de imponer una hegemonía conservadora sobre el aparato estatal y la sociedad colombiana. Rojas Pinilla tomó las mutaciones culturales de los gobiernos previos y los puso al servicio de su proyecto político populista y autoritario, así como de su perpetuación en el poder. Los años de estos gobiernos estuvieron marcados por un intenso proceso de modernización socioeconómica, de integración en la geopolítica de la Guerra Fría cruzados por rupturas políticas, violencia sectaria y cierres en las instituciones democráticas que afectaron el despliegue de la acción cultural oficial” (Pulido, 2018, p. 5).

En ese sentido, durante los gobiernos conservadores posteriores a la República Liberal, la democratización cultural sufrió un retroceso y la política cultural fue “desdeñada” (Pulido, 2018, p. 28)

Migraciones

Entre las décadas del 20 y el 30 migraron a Colombia grupos de alemanes, polacos, italianos, austriacos, libaneses y sirios que tuvieron incidencia en la industria textil, la aviación, la comercialización de libros, la banca y la estética. Entre ellos llegó, por ejemplo, la fotógrafa Hermi Friedman, desde Austria (Badawi, 2019). En los 30’s y 40’s llegó a Colombia una ola migratoria de exiliados y/o migrantes expulsados por el nazismo y el fascismo. Muchos de los que llegaron dieron enormes aportes a la academia y las labores de extensión cultural.

Fue el caso de varios profesores de la ENS, entre los que se cuentan el antropólogo Paul Rivet¹⁴⁶, Miguel Such – Martin (prehistoriador y antropólogo español), Gerhard Masur (historiador alemán que escribió una biografía de Simón Bolívar y dio conferencias en varias

¹⁴⁵ Ya Laureano Gómez había iniciado, entre todas acciones, como crítico de arte en sus publicaciones *El Siglo* y *Revista Colombiana*. Además de cubrir el mural de Gómez Jaramillo, calificó a Hitler como “artista de primer orden” y apropió en Colombia las ideas estéticas del nacionalsocialismo, calificando como “degenerado” al arte moderno. Al parecer, *El Siglo* tuvo financiación del gobierno alemán nazi.

¹⁴⁶ Junto a Gregorio Hernandez de Alba crearon en 1931 el Servicio Arqueológico Nacional, en 1941, el Instituto Etnológico Nacional y en 1943, el Instituto Nacional Indigenista de Colombia, contribuyendo a la institucionalización de la antropología y la arqueología en el país.

regiones del país), José María Ots Capdequí Valencia (historiador, que también trabajó en la Facultad de Derecho y el Instituto de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional y abrió el Archivo General a la investigación moderna), Justus Wolfram Schottelius (también realizó el catálogo y estudio analítico de colecciones arqueológicas y etnológicas del Museo Arqueológico, organizó exposiciones y dirigió trabajos de campo), Pedro Urbano Gonzáles de la Calle (filólogo español que participó en la formulación de antecedentes del instituto Caro y Cuervo y creó una discoteca lingüística de lenguas indígenas), el periodista Luis de Zulueta¹⁴⁷, Fritz Karsen¹⁴⁸ y Gerard Massur¹⁴⁹, entre otros.

También allí fue profesora María Rodrigo Bellido que llegó a Colombia en 1939, por gestiones de Nieto Caballero para el GM, donde dio clases, organizó coros y presentó musicalizaciones de los poemas de Rafael Pombo, publicados como cancionero popular¹⁵⁰, con once partituras para voz y piano (Melo, 2012)¹⁵¹. Estudió en Alemania con Strauss, Furtängler y Orff, gracias a una beca de la Institución Libre de Enseñanza (Lorenta, 2018) y compuso en géneros como zarzuela, ópera y música de cámara¹⁵². Trabajó en la Universidad Nacional (Conservatorio Superior de Música) durante 10 años, encargada de varias clases (teoría, solfeo, dictado) y dirección de coros y orquesta; allí organizó también cursos y coros para niños (Barreiro, 2013). Compuso la música para el ballet infantil *La Cenicienta*, publicado en Bogotá por Editorial Samper en 1941 y fue profesora de música en el Gimnasio Femenino¹⁵³ y el

¹⁴⁷ Zulueta contribuyó a la difusión de la pedagogía activa en el país, en publicaciones como “La edad heroica”, en la revista *Cultura*, número 17 del volumen 3, 1916, páginas 317-320.

¹⁴⁸ Karsen había pertenecido al partido socialista y fue director del Instituto pedagógico Karl Marx. Fue asesor del Ministerio Educación.

¹⁴⁹ Judíos exiliados, se volvieron objetivo de los ataques hacia las políticas educativas del gobierno de López Pumarejo. Los pertenecientes a este pueblo fueron señalados de “elementos étnicos indeseables” (Jiménez López, 1934, citado por Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 277).

¹⁵⁰ El historiador Jorge Melo solo localizó una copia en la Biblioteca Luis Ángel Arango “sin carátula ni página de portada” (2012).

¹⁵¹ Además compiló y analizó 34 canciones tradicionales para niños en el libro “Canciones infantiles”, publicado con Elena Fortún, en 1934 (Ruiz y Pelegrín, 2019; Cañamares y Luján, 2019) y usado para la enseñanza de la lectura durante los 30’s y 40’s, en España (Cañamares y Luján, 2019).

¹⁵² A su llegada a Colombia, con 51 años, ya contaba con prestigio como compositora, concertista, intérprete (Martínez Gorroño, 1990), lo cual la distinguía de sus contemporáneas, dedicadas casi siempre a la docencia e interpretación. El estreno de su ópera *Bequeriana*, en 1915, no tuvo precedentes (Lorenta, 2018).

¹⁵³ En Cárdenas Palermo (2018), dos de las personas entrevistadas, nacidas en 1925 y 1937, relataron que estudiaron allí, “el primer colegio de avanzada que hubo, de puertas abiertas y de una educación basada en Montessori y Decroly” (p. 154). No tenían uniforme, se podía tratar a los profesores por su nombre, trabajan en mesas ovaladas para más de 3 niñas, usaban los laboratorios y salones de canto y gimnasia del GM y recibían clases de ballet. No se

Instituto Pedagógico Nacional. Estando en Colombia, además, hizo programas radiales de música (Martínez Gorroño, 1990).

En 1941 llegó exiliada la polaca Anna Kipper, periodista que abandonó su país por la Segunda Guerra Mundial. Se radicó en Bogotá y fue periodista de *El Tiempo* y *Cromos* mientras seguía contribuyendo a instituciones europeas. Volvió a Francia entre 1944 y decidió volver a Colombia desde donde fue corresponsal independiente para France-Presse, hasta 1946 que fue nombrada directora de la Agencia en Colombia. También ella fue acusada de comunismo y espionaje, pero fue absuelta (Badawi, 2019).

Hubo otros de mención que aportaron en diversos campos culturales y de investigación científica y docencia, como Jorge Oteiza¹⁵⁴ que trabajó la escultura artesanal y popular; la psicóloga Mercedes Rodrigo (hermana de María¹⁵⁵) que fundó el Instituto Psicotécnico de la Universidad Nacional, antecedente de la carrera de psicología en Colombia; Paul Rivet, médico americanista que estuvo entre los directores y fundadores del Instituto Etnológico Nacional (luego Instituto Colombiano de Antropología e Historia), José de Recasens, divulgador de ciencias y, Gerardo Reichel-Dolmatoff, antropólogo y Alicia Dusán (su esposa) que ampliaron el trabajo de terreno e hicieron exploraciones tempranas en zonas indígenas, impulsando además el primer Museo Arqueológico del Magdalena. Así mismo hubo un grupo importante de profesores extranjeros en la Universidad del Cauca como Del Montón, catalán, fundador de carrera de ingeniería; Miguel Fornaguera, en educación y ciencias sociales; Albert Hartman, estudioso de física, botánica, matemáticas y vicerrector y, María Del Montón, que desarrolló prácticas musicales innovadoras.

encontraron trabajos consistentes sobre la historia de esta institución, lo que deja un pendiente para investigar: “como ocurre con la historia de la educación de las mujeres en general, su visibilidad y abordaje está pendiente en el campo de estudios (p. 159). Allí trabajó también Lucía Cock, de quien hablaremos más adelante.

¹⁵⁴ Artista, escritor e investigador vasco que se radicó en Popayán, población bastante conservadora, influenciado por el cubismo y profesor de cerámica, quien buscaba la identidad latinoamericana a través del indigenismo. Fue invitado para la Escuela nacional de Cerámica de Bogotá, por idea de Eduardo Santos. A falta de contrato, se fue a la Universidad del Cauca donde dio clases de cerámica para mujeres. Formó artistas que fueron importantes posteriormente, como Edgar Negret y Alberto Arboleda. Salió de Colombia en 1946, después de sentirse estafado.

¹⁵⁵ Ambas fueron objeto de acusaciones y persecución por comunismo, desde el periódico *El siglo*, por lo que salieron hacia Puerto Rico en noviembre de 1950, después de once años.

Así, las políticas del periodo crearon condiciones para recibir agentes que enriquecieron culturalmente al país (Melo, 2020). Para Silva este ambiente, favorecido por la República Liberal, la polivalencia intelectual, la disposición al trabajo de los recién llegados y el propio proyecto liberal de creación de nuevas instituciones de cultura, se fueron relacionando (s.f.). En general, los migrantes contribuyeron con las ciencias y la modernización del periodismo y fotoperiodismo, mediante la docencia, la traducción, la investigación, la divulgación en conferencias y la cultura.

No obstante, en su estudio Silva mostró cómo los migrantes relacionaban en sus cartas las desventajas culturales e intelectuales de exiliarse en Colombia, por las dificultades económicas, la oposición al pensamiento y las ciencias por la prensa, el partido conservador y la indiferencia de la población que acostumbraba la vida parroquial¹⁵⁶. Así, se dieron oportunidades laborales pero con salarios bajos y grandes cargas de trabajo. De todos modos, dice el autor,

No quedan pues mayores dudas de que en Colombia esa confluencia cultural entre “inmigración docente” y política cultural en los años de la República Liberal, fue una condición favorable en su proceso de modernización; como, más en general, no parece haber dudas sobre el proceso de enriquecimiento cultural de las sociedades que resulta del intercambio y del diálogo equilibrado, respetuoso, creativo. Una verdad que sigue comprobándose en el pasado y en el presente (Silva, 2013, p. 48)¹⁵⁷.

Por lo anterior, se dice que en el gobierno de Santos se promovieron políticas que beneficiaron generosamente la migración de intelectuales y personas en general, provenientes de España, árabes y judíos. Pero, otra versión indica que en ese mandato “las autoridades del país fueron especialmente restrictivas y seleccionaron sobremanera las peticiones de asilo de exiliados republicanos” (Acevedo y Correa, 2016, p. 45), de manera que hubo pocos exiliados españoles aceptados en Colombia [...]

¹⁵⁶ Por ejemplo, escribían que todas las fuerzas de estabilidad y orden se ponían en peligro por cosas como el juego del *basket ball* con falda corta por parte de las mujeres, la gimnasia olímpica, la educación mixta, o la renovación del inventario de lecturas posibles en la nueva sociedad urbana en formación.

¹⁵⁷ En contraste con la expresión “inmigración docente” de esta cita, se denomina “exilio pedagógico” al sufrido por republicanos, maestros e intelectuales que defendieron la modernización social, política y educativa en España, incluyendo al reconocido Lorenzo Luzuriaga, exiliado en Argentina, con el fin de favorecer la educación privada, elitista, disciplinaria y católica del franquismo. En ese contexto, fueron silenciados, asesinados o desterrados (Fernández Soria, 2019).

Según García Hernández, las autoridades de la administración Santos y en particular de su ministro de Relaciones Exteriores, López de Mesa, tenían un miedo atroz a “los rojos de España”. Los argumentos de José Ángel García incluso van más allá: Eduardo Santos llegó a la presidencia en 1938 como un intento del liberalismo moderado de aliviar las veleidades y coqueteos con la izquierda de Alfonso López, su antecesor. El presidente Eduardo Santos fue un declarado simpatizante de Azaña pero no de la revolución, y su canciller López de Mesa un declarado antisemita y anti – izquierdista. Pero no solo el gobierno colombiano veía prejuiciosamente a los exiliados españoles... (Citados por Acevedo y Correa, 2016, p. 45).

Williford coincide en que el gobierno de Santos recibió menos refugiados en comparación con países como México y Venezuela (2009).

Por ejemplo, el austriaco y judío no practicante Bernardo Mendel llegó a Colombia en 1928. Era un empresario que importó productos de oficina e instrumentos musicales y que gracias a su posición económica tuvo una de las bibliotecas más grandes de Latinoamérica con énfasis en historia latinoamericana y con ejemplares tan especiales como la *Geografía* de Ptolomeo de 1511. Ayudó a otros judíos en el país y jugó “un papel fundamental en la modernización e internacionalización de los conciertos de música clásica” (Badawi, 2019, p. 503), con una enorme gestión. Su biblioteca tenía un gran valor público y quiso donarla a la BNC, pero no fue aceptada, según algunos, por el antisemitismo y la xenofobia practicados en silencio por los dirigentes del país y que se hizo explícito ya en el gobierno conservador de Mariano Ospina Pérez (1946 – 1950). Mendel abandonó el país en 1952 (Badawi, 2019)¹⁵⁸.

Migrantes en el GM y en la ENS

Las migraciones tuvieron implicaciones en el desarrollo de la pedagogía en Colombia. Agustín Nieto Caballero, el fundador del GM en 1914, contrató varios educadores extranjeros recomendados por Rafael Altamira que, desde la Institución Libre de Enseñanza, entregó

¹⁵⁸ La biblioteca terminó amparada por la Universidad de Indiana.

material pedagógico y didáctico (Cubillos, 2007) para dar consistencia a los métodos progresistas que se pretendían y bajo la premisa de que en el país no había maestros realmente preparados en métodos modernos. Así, la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa y los métodos modernos fueron desarrollados en Colombia por Pablo Vila (formado en el Instituto de Ciencias de la Educación en Ginebra), Miguel Fornaguera (especialista en Decroly) y Flora González (discípula de Montessori), como precedentes de la llegada de extranjeros que influenciaron los procesos de modernización con anterioridad a la República Liberal. Según Martínez Gorroño, la labor de los profesores extranjeros en el GM implicó una trascendente contribución a la educación en Colombia durante estas décadas (2004).

3. El sistema educativo en Colombia durante la primera mitad de siglo XX

La organización de los sistemas educativos fue una preocupación central en los procesos de modernización. La educación escolar permitiría, en esta lógica, una homogenización cultural, en tiempos de migraciones a las ciudades. También se lograría una formación moral y nuevas formas de relacionamiento, además de capacitación para el trabajo y producción de consumo en medio de procesos de industrialización y crecimiento del mercado interno.

Por ello es importante mostrar los desarrollos del sistema educativo en el que se sitúan los procesos de escolarización del arte plástico en el periodo de análisis.

Inicios de siglo

Desde la firma del Concordato (1887) el sistema educativo se encontraba a cargo de la Iglesia Católica en todos sus niveles y de conformidad con su moral, dogmas y prácticas. Se revisaban textos y contenidos, se despedía a los maestros que no siguieran las directrices y se designaban los libros de religión y moral para las universidades por parte del arzobispo de Bogotá. Según Tirado (2018), la función del gobierno se redujo a impedir que se difundieran ideas contrarias al dogma católico o se irrespetara la Iglesia en los todos los ramos de instrucción y la financiación de la educación en forma descentralizada, impedía una intervención estatal eficiente¹⁵⁹.

La educación primaria fue gratuita pero no obligatoria y se orientó a brindar un mínimo de escolarización a clases sociales bajas, mediante el catecismo y el modelo memorístico. Se impulsó la educación privada, en su mayoría secundaria y costosa y ofrecida por las órdenes

¹⁵⁹ Los municipios se encargaron de locales y mobiliarios; los departamentos de la inspección escolar, el nombramiento, el pago de maestros y los costos básicos de la educación primaria. La nación se encargó de la educación secundaria y universitaria, el establecimiento de los programas y la financiación de útiles y textos escolares, aunque la dotación de material escolar no llegaba a todas las escuelas urbanas y pocas veces a la ruralidad. Si los planteles de educación secundaria eran departamentales o municipales, no dependían del Ministerio de Instrucción Pública.

religiosas, que aumentaron su llegada al país. Fue el caso de los lasallistas (llegados en 1893) que contaban con escuelas técnicas y artesanales y los salesianos, que brindaban capacitación en mecánica, carpintería o tipografía (Melo 2020)¹⁶⁰. En educación secundaria también existieron instituciones laicas privadas, que eran empresas familiares fundadas por ex maestros y de bajo nivel académico (Palacios y Safford, 2002) y otras de liberales que buscaban educación laica (Ramírez y Téllez, 2006).

Fue importante la Ley Orgánica de 1903 que promovió una educación esencialmente práctica, para formar obreros cualificados, útiles a la industria, la agricultura y el comercio y dividió la instrucción pública en primaria, secundaria (clásica, técnica y normalista), profesional, industrial y artística. En lo fundamental, ratificó el control religioso sobre la enseñanza y dio continuidad a la idea de ciudadanía de la iglesia católica.

Estas circunstancias permitieron, por una parte, la exclusión de gran parte de la población porque no había acceso a los procesos de alfabetización escolar y, por otra, grandes desigualdades regionales (Helg, 1980; Torrejano Vargas, 2014), así como el privilegio de la educación urbana, que duraba nueve años, por sobre la rural, de cinco años de duración (Ramírez y Téllez, 2006). La desigualdad de acceso a la escolaridad en la época se expresa en las estadísticas expuestas por Ramírez y Téllez (2006):

Para 1928, la población matriculada en primaria respecto a la población total era de 10.3% en Antioquia, 7.2% en el Valle, 4.0% en Boyacá, 4.9% en Santander y 5.0% en Bolívar, entre otros. Las brechas regionales estaban asociadas principalmente al nivel de desarrollo e industrialización de los departamentos (p. 22).

Debido a esta situación, Colombia tuvo con menos logros en comparación con otros países latinoamericanos en la educación primaria. La matrícula creció 5% anual entre 1910 y 1925 (Ramírez y Téllez, 2006, p. 20). Por otra parte, en este sistema educativo confesional solo podían estudiar los hijos (legítimos) de matrimonio y no los hijos “naturales”. Desde un punto de vista estadístico, más de la mitad de los nacidos en Bogotá correspondían a hijos por fuera del

¹⁶⁰ Sin embargo, según Palacios y Safford (2002) entre éstas hubo enfrentamientos sobre sus modelos educativos, de modo que los jesuitas criticaban el énfasis que hicieron los lasallistas en la enseñanza de las matemáticas y las ciencias naturales, mientras se fundamentaban en el latín y la lógica neotomista.

matrimonio (Palacios y Safford, 2002, p. 528). Para Melo, durante el periodo sí hubo preparación para el ingreso a la universidad y ascenso social para hijos de artesanos, maestros y clase media en general (2020), aunque otros autores afirman que los estudios secundarios solo eran cursados por las élites.

En 1917 se realizó el Primer Congreso Pedagógico Nacional en el que, según Saldarriaga, los lasallistas se tomaron el monopolio de la formación de maestros públicos, a través de la Normal Central¹⁶¹. En su *Revista Pedagógica* mostraban prácticas escolanovistas experimentales, hasta que fue perdiendo apoyo estatal finalizando la década del 20.

En ese contexto se trajo una Misión Pedagógica alemana (1924 – 1926) que fracasó por las impugnaciones de la iglesia (violación del Concordato, obligatoriedad en educación primaria, educación superior para mujeres, centralización de educación superior, entre otras), y solo dejó avances como la apertura de una Normal de varones en Tunja (luego trasladada a Bogotá y convertida en la ENS).

En 1927 se plantearon reformas que, por encima de la inconformidad de la iglesia, modificaron las relaciones de ésta con el estado. Por ejemplo, se reglamentó la primaria obligatoria, se obligó a los propietarios de haciendas a otorgar locales escolares, se reestructuraron las Escuelas Normales, se crearon Facultades de Educación y se unificaron las primarias rural y urbana. Así mismo, en 1928 el Ministerio se denominó “de Educación” y fue separado de salubridad.

En relación con la escolarización del dibujo, ese mismo año se presentó un proyecto de ley sobre enseñanza de las bellas artes, que planteó:

1. Funda el título de profesor de dibujo, para que los alumnos no favorecidos con dotes extraordinarias en el cultivo de las artes plásticas, puedan dedicarse a la enseñanza del dibujo, con remuneración que no ha de ser inferior a la de los maestros de escuela.
2. Obligatoria la enseñanza del dibujo en las Escuelas Normales y en todos los

¹⁶¹ Durante los gobiernos liberales se canceló el contrato con esta normal.

establecimientos de enseñanza superior en el país, con derecho a maestros diplomados para la Escuela de Bellas Artes. 3. Exposición Nacional cada año, con el aliciente de seleccionar los cuadros para el Museo de Bellas Artes. 4. Se establece lo que en las academias europeas se conoce como el “Premio de Roma”, consistente en pensiones para viajes de perfeccionamiento y estudio en el exterior; se formarán así maestros nacionales¹⁶² (Ríos, 2007, p. 120).

Por otra parte, el inicio de siglo se caracterizó por la poca cantidad de maestros idóneos, sobre todo en las zonas rurales: “Allí, la distancia académica entre docente y alumno era exigua, apenas dos años de formación, y el interés de aquellos que cumplían los requisitos formales de preparación para ocupar una plaza de maestro rural era mínimo o inexistente”¹⁶³ (Torreano Vargas, 2014, p. 221). El nombramiento por parte de los gobernadores solo exigía a los aspirantes profesar el catolicismo y una instrucción “suficiente” en las materias y métodos pedagógicos, aunque hay indicios de que “muchos de los profesores rurales del país apenas sabían leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir” (Torreano Vargas, 2014, p. 222). Ramírez y Téllez (2006), mostraron que, en general, la remuneración de los maestros era muy baja y el 73% no contaban con grado en 1928, lo que impedía que quisieran dedicarse a este trabajo. La financiación del sistema fue aumentada gracias a la indemnización por la separación de Panamá y el precio del café, entre otras.

También es de mencionar que, por entonces, se plantearon innovaciones pedagógicas y aperturas hacia teorías del escolanovismo, tales como los centros de interés y el método global, sobre todo en el GM, fundado en 1914, y la Normal Central, dirigida por los Hermanos Cristianos, ambos en Bogotá. Estas innovaciones tuvieron logros importantes en Antioquia, Boyacá, Cundinamarca y Tolima (Herrera, 2012). Así, la pedagogía católica no ha dispuesto una “enseñanza autártica”, sino que se ha enriquecido de procesos educativos laicos, que adaptó a conveniencia de sus concepciones religiosas (Echeverri, 2015, p. 229). Fue el caso de la obra de Pestalozzi en Colombia, y el uso posterior de métodos tomados de Decroly y Dewey en la

¹⁶² Acta N°929 del 5 de septiembre de 1927, Proyecto de Ley sobre la enseñanza de las bellas artes presentado ante el Ministerio de Instrucción Pública.

¹⁶³ Mientras un maestro de zonas urbanas ganaba 45 pesos, el de zona rural ganaba 30.

Normal Central, como se ampliará más adelante. Por lo anterior, las fundamentaciones escolanovistas fueron tanto de pedagogías católicas como laicas.

En este contexto, se produjo exclusión y falta de acceso al sistema escolar, que derivaron a su vez altos niveles de analfabetismo, cuyos porcentajes en Colombia fueron altos en comparación con el resto de Latinoamérica (63% según Jaramillo, 1989). El país,

nunca pudo ponerse a tono con estos requerimientos del mundo capitalista moderno dadas las condiciones de austeridad fiscal, la escasa cobertura educativa, la pobre capacitación práctica de los docentes y la misma estructura curricular teórica de las escuelas normales donde se formaban los docentes «prácticos» (Torreano Vargas, 2014, p. 240).

Ya se había anotado, en el capítulo anterior, que para 1930 más de dos tercios de la población no habían asistido nunca a una escuela y “el Estado se limitaba a rellenar los vacíos existentes en la educación privada católica” (Helg, 1980, s.p.). La lectura y lo escrito eran prácticas de estado, de las élites urbanas y de la naciente clase media. Esto, de acuerdo con Palacios y Safford, tenía su utilidad en un país principalmente minero:

El progreso basado en las actividades exportadoras primarias era compatible con un pueblo analfabeto. Ninguna técnica moderna sustituía la energía humana aplicada en los laboreos de la minería; en el descuaje de montes y praderas para la siembra, y el mantenimiento y la cosecha del tabaco o el café, ni en las faenas de extracción de quinas, caucho o maderas preciosas (2002, p. 482).

Será más adelante que se considerará al analfabetismo como impedimento para la modernización, ya que “la representación política y la elección de gobernantes están basadas en la toma racional de decisiones, lo cual solo es posible si impera la opinión pública y para ello se requiere ser alfabeto” (Larosa y Mejía, 2013, p. 95). Por eso la importancia, para los posteriores gobiernos liberales, de que más población accediera a la educación escolar. Así mismo, las clases medias y los movimientos sociales que fueron surgiendo mostraban interés en su propia

escolarización. A modo de beneficio para los procesos de industrialización, las élites comenzarían a preocuparse por educar una clase obrera alfabetizada y técnica, para lo cual se pensó de utilidad la divulgación de la Escuela Nueva.

Sistema educativo durante los gobiernos liberales

Al periodo de gobiernos liberales sucesivos entre 1930 y 1946 varios historiadores de la educación lo han calificado como una coyuntura de la historia escolar en Colombia (Arias Ortiz, 2015); como ruptura en la serie de desarrollos específicamente normativos que formalizaron elementos de política educativa creados desde años anteriores (Silva, 1984, Jaramillo, 1989) o como apertura de grandes debates en temas vedados para muchos, tales como la educación de la mujer (Herrera, 2015). Tanto los maestros como los contenidos y funcionarios habían estado controlados por la injerencia extraordinaria de la iglesia, en comparación con otros países de Latinoamérica. Así, por ejemplo, tanto la enseñanza de la historia escolar como la política educativa en Colombia, es calificada por Arias Ortiz (2015) como algo *sui generis* en comparación con otros sistemas escolares (2015).

Lo anterior es de mención porque la política pública y las transformaciones en las concepciones pedagógicas tienen repercusiones en la configuración de saberes y disciplinas escolares. Por ejemplo, la enseñanza de la historia escolar se profesionalizó durante los años treinta con la creación de la Facultad de ciencias de la Educación (1932) y la posterior ENS (1936), donde se ofreció formación universitaria a profesores de secundaria y se inició la institucionalización de las ciencias sociales en el país. En este tránsito, se contrató a profesores extranjeros, se cuestionó la enseñanza de la Academia Colombiana de Historia, se revisaron los textos escolares y planes de estudio vigentes, se miró la cuestión indígena y se impulsaron articulaciones con disciplinas como la geografía y la sociología. Así mismo, se incorporaron los criterios psicológicos, según las teorías del momento, para graduar los contenidos de enseñanza y programar los métodos según los intereses de los alumnos, haciendo “énfasis en la acción como

mecanismo para la construcción de operaciones mentales globales y de relación directa con el conocimiento social”, de acuerdo a las teorías escolanovistas impulsadas por entonces (Arias Ortiz, 2015, p. 38). De ahí que sea interesante observar las singularidades de este periodo que afectaron la configuración del dibujo como saber escolar, cuestión que se ampliará más adelante.

Para comenzar, los gobiernos liberales modificaron la organización institucional del Ministerio de Educación. Los lazaretos, leproserías y beneficencia fueron retirados de su jurisdicción para separarlo finalmente de funciones de salubridad. En 1934 el ministerio fue dividido en un departamento técnico y otro administrativo, quedando las siguientes secciones:

Dirección de Universidades e Institutos de Alta cultura

Dirección de Normales e Institutos pedagógicos de Educación Primaria

Dirección de bachillerato y educación femenina

Dirección de Bellas Artes, bibliotecas, monumentos públicos y reliquias prehistóricas

Dirección de educación física

Desde el inicio del gobierno liberal, además, se determinó la creación de una biblioteca y un museo pedagógico en el Ministerio, que contaron con presupuesto y divulgación en el país desde 1932, así como una sección de biblioteca infantil y difusión en la BNC, en coherencia con las políticas de alfabetización y formación de lectores, descritas en el apartado anterior (Silva, s.f.). Dicha difusión enfatizó en bibliotecas para maestros y en la democratización de la cultura, tomando los métodos de la Escuela Activa como bandera.

Durante el mandato de Olaya Herrera, se quiso centralizar el sistema educativo, pero, varias circunstancias como la crisis financiera internacional y la caída de los precios del café, provocaron la reducción del presupuesto para la educación en un 48% entre 1929 y 1930 en los gastos del gobierno central (Ramírez y Téllez, 2006, p. 32). De este modo, se cerraron varias normales y se limitó la matrícula en la primaria. Las reformas en este gobierno fueron más burocráticas que estructurales pero se logró la reglamentación de la Ley 56 de 1927, que unificó la educación rural y urbana; se crearon Facultades de Educación y, según Herrera (1993), comenzó la aplicación de métodos de escuela nueva.

Una de estas acciones de centralización fue la creación de la inspección nacional en 1931, con la que se intentó aumentar el control en todos los niveles del sistema educativo (primaria, bachillerato, educación profesional), pero, solo se lograron la de primaria y normales, debido a la reducción de presupuesto. No obstante, los inspectores no eran bien recibidos y competían con algunos inspectores departamentales, en una confusión entre orientación pedagógica y maquinaria partidista. Según Helg, la inspección escolar no logró ser el mecanismo de control deseado (1993). Según Jaramillo (1989), la inspección permitió desarrollar la reorientación de la escuela elemental y secundaria, desde 1932. El responsable de las inspecciones fue Carrizosa, que venía del GM y viajó junto a Nieto Caballero a diferentes regiones, donde encontraron la precariedad de la higiene, la falta de locales (eran pocos los municipios que hicieron los edificios según las indicaciones), el alto analfabetismo y la falta de preparación de maestros resuelta con métodos disciplinarios¹⁶⁴. Toda la información se usó para crear el proyecto para las mejorar las escuelas¹⁶⁵.

Teniendo en cuenta que el bachillerato estaba en manos de privados, se reglamentó un examen oficial de ingreso a la universidad, que trató de ordenar los títulos¹⁶⁶. Así mismo, se volvió a un bachillerato general, sin orientación específica y se intentó nuevamente igualar la escuela elemental urbana con la rural. Así, se dividió un ciclo general (4 años de lectura, matemáticas, geografía, historia y cívica) y otro complementario (2 años con oficios agrícolas e industriales) y se exigió el título de bachiller más dos años de estudios pedagógicos para ser maestros en primaria y cuatro para secundaria. Para Jaramillo (1989), en educación secundaria ocurrieron unos de los mayores cambios durante el periodo por el crecimiento de la matrícula, aunque solo el 1% de la población y el 10% de alumnos que cursaban primaria continuaban con estudios secundarios¹⁶⁷. Según Williford (2009), por entonces disminuyó el bachillerato privado

¹⁶⁴ Fue entonces que dijo: “Cuando una casa llega a ser inaceptable para cualquier otro uso se arrienda para escuela” (Nieto, 1935, p. 645).

¹⁶⁵ Oposiciones presentadas en departamentos como Antioquia y la fragmentación fiscal, fueron limitando la inspección a asistencia social y revisión de métodos de enseñanza.

¹⁶⁶ Según Jaramillo (1989), éste se reglamentó en 1942 y según Herrera (1993), en 1932.

¹⁶⁷ Hasta 1927 los bachilleratos nacionales eran contrataciones que el estado hacía con comunidades religiosas. Luego se entregaron a privados, con libertad de enseñanza, porque no eran sostenibles y de buena calidad. El Estado se limitó a becar algunos estudiantes de bajos recursos.

y aumento en el estatal¹⁶⁸. Incluso Helg (1980), afirma que “una segunda enseñanza estatal no existió en Colombia antes de la década del treinta” (s.p.).

Por su parte, las escuelas complementarias en 1932, eran para quienes terminaban tres años de primaria y no seguían en secundaria; comprendía dos años y se orientaban a las artes y oficios o industria. Tuvo alto nivel en 1935 y luego comenzó a perder importancia, debido a los altos costos del material y la maquinaria. En 1941, con la introducción de las escuelas vocacionales agrícolas, fue nuevamente impulsada. Por falta de dotación y profesores idóneos, terminó equiparándose a la primaria (Helg, 1980).

Posteriormente, en el primer mandato de López Pumarejo, se fue modificando la relación entre la iglesia y el estado, mediante el aumento del presupuesto para educación, la reglamentación de reformas ya formuladas desde los años veinte, el acceso de las mujeres al bachillerato y la universidad, proyectos como el de Cultura aldeana y, en general, el aumento de la intervención estatal. Helg destaca la

iniciación de los programas de nutrición e higiene en las escuelas primarias y de métodos de enseñanza que tenían más en cuenta la psicología infantil, una relativa mejora de las condiciones del magisterio y la creación de las escuelas normales rurales nacionales (1980, s.p.).

Además, se aplazó la pavimentación de vías para privilegiar la construcción de escuelas en aldeas y sectores rurales, se crearon nuevos impuestos para financiamiento de la educación y se construyó la ciudadela de la Universidad Nacional. Para Herrera (1993), el intervencionismo de estado fue económico, político y social, al reformar la Constitución, con la intención de poner la educación al servicio de la unidad nacional y recuperar lo que se había entregado en el Concordato.

¹⁶⁸ En 1938, de 578 que existían, 5% eran municipales, 10% departamentales y 5% municipales. 83% eran privados (56% de éstos de comunidades religiosas) por lo que se buscó la nacionalización. Para 1942 ya se habían nacionalizado 12 que cumplían con los requisitos (Helg, 1980). Los agrícolas, comerciales, industriales y técnicos no fueron tan intervenidos.

No obstante, si bien durante el mandato de López Pumarejo fue primordial el mejoramiento de la educación y se incrementó el presupuesto, estas modificaciones no fueron suficientes para los problemas que se traían del pasado y no se produjeron transformaciones significativas, ya que el país no contaba con el presupuesto para la cantidad de escuelas y maestros cualificados que se necesitaban por entonces en primaria (Ramírez y Téllez, 2006, p. 30). Helg (1980) indica que el crecimiento de la educación primaria fue más cualitativo que cuantitativo y que mejoró la provisión y la distribución de material de enseñanza, la construcción escolar, la introducción de métodos modernos de enseñanza y los servicios de médico y restaurante escolar. Así mismo, el crecimiento de la educación rural en comparación con la urbana¹⁶⁹ y el aumento de la cantidad de maestros en educación pública. Las instituciones formadoras de docentes tuvieron control directo (Herrera, 1993).

Un ejemplo del interés por mejorar las escuelas rurales, fue la visita de que hizo Gustavo Santos a Italia en 1934 para estudiar cómo se resolvió la educación rural en ese país, donde algunos maestros trabajaban en ella sin apoyo estatal, desde hacía 30 años. El informe del viaje fue publicado en la revista Educación. En particular, sobre la enseñanza del dibujo, dijo que tenía mucha importancia:

Se procura en especial acostumbrar al niño a la observación de la naturaleza, haciéndole dibujar las diferentes hojas, frutos, raíces, etc., que estén a su alcance, con todos sus detalles y peculiaridades; los animales familiares a su vida, todos aquellos que algo tienen que ver con su vida de agricultor. En una palabra, por medio del dibujo se le pone en contacto, en posesión aún más nítida y completa, de todo aquello que compone su vida. Además, en la estilización de todos estos seres y cosas que le rodean, se le da al dibujo del niño del campesino una orientación decorativa con el objeto de despertar en él el buen gusto y el deseo de rodearse, sin mayor trabajo, de un ambiente agradable (Santos, 1935, p. 279).

En el intento por cualificar la educación secundaria estatal también se estimuló el trabajo manual. Si bien el objeto de este estudio es la enseñanza del dibujo, son claros los nexos que

¹⁶⁹ La brecha disminuida por entonces, aumentó nuevamente en 1950 (Ramírez y Téllez, 2006, p. 40).

ambos saberes han tenido en los procesos de configuración como saber escolar, así como en la educación estética¹⁷⁰. En la Revista del Maestro se publicó una traducción de *L'Ecole Maternelle Francaise*, “El trabajo manual en la sección de los grandes”, donde se articulaba con el juego y el deseo de actividad y creación, así como en la educación de la inteligencia, la observación y la sensación, con mayor exigencia en cuanto a los esfuerzos y la calidad. Además, éste permitiría obtener ganancias para la escuela y la consecución de los materiales (Revista del Maestro, 1939).



Ilustración 6. Revista del Maestro. “El trabajo manual en la sección de los grandes”, p. 270 y 271

Por otra parte, las reformas liberales para la educación universitaria promovieron la inclusión de las mujeres, mayores recursos financieros para actividades como la investigación, la integración de facultades e institutos en una ciudadela universitaria, la apertura de nuevas carreras y la libertad académica. Se democratizó la elección del rector dando mayor participación de estudiantes y docentes, se dio autonomía relativa¹⁷¹ y se abrieron servicios sociales y extensión académica (Toscano 2013, p. 162). En 1935 se reglamentó la construcción de la ciudad universitaria, abierta en 1940. La Universidad Nacional orientó otras universidades públicas

¹⁷⁰ Un trabajo riguroso sobre la historia del trabajo manual como saber escolar en Colombia, se encuentra en Castiblanco Chaparro (2019).

¹⁷¹ De acuerdo a las ideas del movimiento estudiantil de Córdoba, Argentina.

como la de Antioquia, Nariño, Pasto y Cartagena, pretendiendo unificar los planes de estudio en articulación con teorías modernas del conocimiento.

Para Herrera, estas reformas fueron de los mayores logros durante el periodo porque implicaron transformaciones ideológicas, sociales y académicas, formando directores para el país y divulgando nuevas formas de existencia social al entender la universidad como órgano difusor de cultura (1993). Así mismo, se propició la reglamentación y diversificación de las profesiones.

La formación investigativa también fue promovida en otros espacios académicos y científicos, tales como Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales (1933), Instituto Geográfico Militar (1934), Contraloría General de la República (1935), Instituto de Psicología Experimental (1937), Ateneo Nacional de Altos Estudios (1940), Instituto Caro y Cuervo (1942), Instituto Etnológico Nacional (1941) e Instituto de Ciencias Económicas (1944), así como publicaciones que estimularon la discusión de teorías en diversos campos.

Finalizando la década de los cuarenta se expidieron normas para la creación de universidades en otras regiones: Universidad del Atlántico, del Cauca, Distrital de Santander, del Tolima, que fueron tomando forma posteriormente.

Ante los avances de la educación superior estatal, varias comunidades católicas respondieron con la apertura y reapertura de universidades como la Universidad Pontificia Bolivariana, en Medellín (1936) y la Universidad Javeriana en Bogotá. Más adelante, otras instituciones privadas fueron abiertas, como la Universidad de Medellín, en 1949, por profesores liberales retirados de la universidad oficial (Melo 2020).

Finalizando este periodo político, entre 1948 y la posterior Violencia, el gobierno conservador intervino la universidad pública y se suspendieron las reformas de 1935. Entre ese año y 1957, avanzó y se consolidó la educación superior privada (Patiño, s.f., p. 22).

La educación técnica se diferenció de la educación superior destinada a las élites. Esta se dirigió sobre todo a sectores bajos y medios de la población y se dispuso mediante escuelas

complementarias y nocturnas, destinadas más a la formación en artes y oficios o industrial (sobre todo las comunidades religiosas), comercial y agrícola. En el Ministerio de educación se creó la sección de enseñanza industrial y complementaria en 1938 (Herrera, 1993).

La reforma constitucional de 1936 abarcó cuestiones laborales, fiscales, agrarias, etc. Sobre la dimensión educativa, en esta reforma se garantizó la libertad de cultos y de enseñanza, la gratuidad y obligatoriedad en escuelas primarias públicas, entre otras medidas que pretendieron la democratización del sistema educativo y la intervención del estado, limitando el control de la iglesia sobre la educación. Así, se promovió una educación primaria gratuita y obligatoria y se prohibió la discriminación en las matrículas para todos los niveles por razones de ilegitimidad de nacimiento, raza, clase o religión. La violación de esta disposición implicaría perder el derecho a enseñar en instituciones oficiales y, en los privados, la eliminación de subvenciones estatales e invalidación de títulos. Para Helg, fue una de las decisiones más trascendentales de las reformas del 36 (1980).

Más adelante, durante la presidencia de Eduardo Santos, aumentó la construcción escolar, se volvió a estimular el trabajo de los patronatos para la educación popular y se nacionalizó la escuela primaria. Para 1938 el 14% de edificaciones urbanas contaban con servicios de electricidad, agua y alcantarillado, lo cual muestra las brechas entre clases sociales y entre ciudad y campo, expresadas también en los niveles de alfabetización, escolaridad y vacunación.

En febrero de 1940, Jorge Eliécer Gaitán fue nombrado nuevamente ministro de Educación Nacional. Empezó una campaña de alfabetización e impulsó el calzado escolar gratuito, los restaurantes escolares, el cine educativo ambulante y la extensión cultural masiva.

En 1941 se celebró una Conferencia de Educadores, que buscó resolver las desigualdades regionales en relación con la extensión cultural y la educación en general. De allí surgieron discusiones y proyectos que fueron sumando a la descentralización cultural, concretada luego en 1968 con la creación del Instituto colombiano de cultura (Pulido 2018).

Durante el segundo periodo de López Pumarejo se vio limitado el papel del estado, que terminó trabajando por la protección del consumo nacional. Otros frentes de desarrollo, como

crecimiento y modernización del sistema educativo, fueron decayendo (Herrera, 1993). En 1942 se firmó una reforma al Concordato de 1887, convenio Magliole – Echandía, que intentó disminuir las incompatibilidades de este acuerdo con la reforma constitucional de 1936.

Por otra parte, durante la República Liberal se produjeron varias publicaciones seriadas por parte del Ministerio de Educación, como la Revista del maestro (1936), Rin – Rin (1936 – 1938), ya mencionada en el capítulo anterior y la Revista de las Indias (1936 – 1951), de enfoque americanista y diversos campos de las artes. Así mismo, el Instituto Etnológico Nacional publicó una revista entre 1942 y 1950 y un boletín de arqueología en 1947. También circularon la Revista del Archivo nacional y la Revista de sociedad colombiana de ciencias exactas (1936 – 1947 y 1950 – 1976).

Escolarización de las mujeres

Es importante resaltar que durante periodo creció la escolarización de las mujeres en todos los niveles. A inicios de siglo se les asignó y se les educó para el silencio, la virtud y el servicio en la familia, con algunas excepciones de clase que permitían el baile, el canto y la música para la vida social. En general no se daba título a las bachilleres por lo que la mayoría no terminaban estudios. Con el avance del siglo las mujeres fueron accediendo a estudios y empleos como normalistas y comerciales con la apertura de algunas instituciones¹⁷², aunque en general seguían siendo guardianas de la raza y acompañantes de la labor médica en hogares y escuelas (Herrera, 2015).

Fue con los gobiernos liberales que se amplió la cobertura educativa y el acceso a la educación superior para las mujeres, hasta casi 500.000 mujeres, en 1946 (Herrera, 1993). De ese modo, en 1933¹⁷³ se posibilitó la emisión de diplomas y el ingreso a la universidad. Las señoritas que aspiraban a obtener certificados de segunda enseñanza para ingresar a la universidad debían hacer sus estudios en el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas o en las escuelas normales

¹⁷² Por ejemplo, en 1906 se fundó el Colegio de María en Yarumal, Antioquia, introductor de la pedagogía infantil y, en 1927, el Instituto Nacional Pedagógico de Bogotá, normal femenina bajo la dirección de Franziska Radke, para maestras de escuelas elementales y jardines infantiles. Ambas instituciones siguieron preceptos de la Escuela Nueva. El principio de coeducación fue prohibido por el vaticano en Colombia y se aplicó solo a partir de la década del 1960.

¹⁷³ También, en 1932, las mujeres obtuvieron el manejo de sus bienes patrimoniales y personería jurídica para contratar, superando la minoría de edad que antecedió (Jaramillo, 1989, p. 104).

departamentales (Herrera, 1993, s.p.). Así mismo, desde 1932 se creó una Facultad de Educación mixta en Bogotá y, en 1935 se abrieron nuevas Normales rurales para la formación de maestras de educación.

En un estudio sobre educación femenina e inclusión social en Colombia, Herrera (2015) resaltó los avances en este periodo. Por ejemplo, en 1936 se abrió la ENS de carácter mixto y de donde se graduaron los primeros profesionales en ciencias sociales y humanas y en 1937 se permitió el ingreso a la Universidad Nacional para carreras como farmacia, odontología, arquitectura y bellas artes y trabajo social en el Colegio Mayor del Rosario. Igualmente abrió algunos programas la Universidad Javeriana y en 1946 se crearon Colegios Mayores en Cundinamarca y Antioquia.

Algunas cuestiones obstaculizaron el ingreso de las mujeres a la educación superior, como mostró Helg (1980): uno, la preferencia de las familias prestantes por la educación religiosa y privada para continuar preparando sus hijas como buenas amas de casa y dos, que en la práctica el liberalismo siguió dando prioridad a la formación de varones para la continuación de la primaria. Lo anterior, se sumó a los prejuicios sociales sobre la capacidad intelectual de las mujeres. Durante el mandato de Santos en el bachillerato se retornó a una formación más orientada a la vida familiar, que intentó que los campesinos regresaran a su parcela y las mujeres al hogar (Jaramillo, 1989, p. 106).

Balance de la educación durante los gobiernos liberales

En términos generales, las realizaciones de las reformas fueron parciales. En términos estructurales, la relación entre el Estado y la Iglesia no se modificó y continuaron las diferencias entre regiones, tanto en presupuesto como en el acceso a las nuevas corrientes educativas. Tampoco se superó satisfactoriamente el analfabetismo, a pesar del aumento presupuestal y del crecimiento de la educación rural. Las campañas emprendidas se diluyeron entre burocracia, partidismos, sectarismos y persecuciones. Así mismo, la divulgación y reglamentación de programas y métodos articulados con la Escuela Nueva, a través de la inspección escolar, no logró desligarse de asuntos de partido ni cubrió todo el territorio.

Por su parte, otros exponen logros y transformaciones en comparación con periodos políticos anteriores. Herrera (1999) afirma que se tuvo un control directo sobre las instituciones formadoras de docentes y que efectivamente la Campaña de Cultura Aldeana desarrolló los planteamientos del ministerio en zonas rurales. Así mismo, que se editaron publicaciones en las que se compartió un punto de vista sobre los fenómenos culturales y educativos. También es importante mencionar que, en 1935, entró la primera mujer a la universidad colombiana. Jaramillo Uribe, citado por Rangel Guadrón (2012), agrega que también se reorganizaron orientaciones pedagógicas y se modificaron planes de estudio en todos los niveles educativos, la formación de maestros, la inspección escolar y las políticas para enseñanza industrial.

Si bien se intentó responder a las expectativas de la clase media, mediante la expansión de sistema educativo y el “espíritu renovador”, las condiciones socioeconómicas de la mayoría de la población obstaculizaron la educación popular. Buscando sustento científico desde la psicología experimental, la medicina, sociología y la antropometría, se probaron análisis para dar nuevas explicaciones a los problemas sociales. No obstante lo anterior, el desarrollo de los programas no fue el esperado debido a la discontinuidad de políticas y funcionarios, la falta de presupuesto y el aumento de la población (Herrera, 1993). Con estos medios se logró un discurso oficial que se distanciaba del discurso religioso y se incluyeron cuestiones de método, tales como la insistencia en eliminar el memorismo, el verbalismo, la pasividad, el dogmatismo, entre otras y, temas de ambiente, como la necesidad de buenas aulas, restaurantes escolares, laboratorios, bibliotecas.

Herrera (2012) afirmó que la República Liberal fue el periodo en el que se hicieron las formulaciones más ambiciosas en política educativa durante la primera mitad de siglo XX, desde una concepción orgánica y una relación con el proyecto de nación, en términos de la estructura administrativa, el marco legislativo y los contenidos y métodos. Esto no implicó, para Helg (1980), que se tocaran las bases de la estructura social y los postulados escolanovistas contribuyeron a deslegitimar las desigualdades con sus postulados científicos.

Más adelante se detallará lo relacionado con el escolanovismo y la educación artística y estética durante el periodo.

La escuela primaria: desarrollos y fracasos

Sin embargo, como se mostró anteriormente, a inicios de siglo las escuelas primarias lograron desarrollos desiguales debido a la descentralización administrativa y fiscal con la que se venía desde los gobiernos conservadores. De este modo, las buenas condiciones se observaban en los departamentos con altos presupuestos, mientras los departamentos pobres no contaban con maestros formados y sufrían otras problemáticas; situación agravada en la educación rural¹⁷⁴. Muchos de los maestros rurales contaban con el dominio de operaciones aritméticas elementales, lectura, escritura y profesaban la religión católica, como requisitos para ser nombrados y el papel del Estado fue sustentado con la intervención de la iglesia católica, de acuerdo al Concordato. Por entonces se intentaron acciones de mejoramiento, como la introducción de la educación corporal (iniciada desde el Olimpo Radical y reforzada por los Gimnasios) y práctica (como la que se enfatizaba en el Decreto 491 de 1904) pero, en general, la enseñanza primaria no era importante sino en instituciones privadas, por lo que no se financiaba ni inspeccionaba con rigor. En este contexto, el dibujo en la escuela fue primordialmente geométrico y lineal, de preparación para la industria y las luchas pacíficas del trabajo (Mejía, 2022).

Posteriormente, en los gobiernos liberales se intentó una mayor intervención en la educación primaria pública, especialmente la rural. Con apoyo en las teorías de las pedagogías activas, se fueron priorizando cuestiones como la articulación entre cuerpo y espíritu, de modo que se desarrollara una educación “integral”¹⁷⁵, término que se usó con más frecuencia a partir de la década del treinta, en textos como el de Camelo y Bernal (1933), basado en los centros de interés de Decroly.

¹⁷⁴ Recordemos que, entre alumnos y maestros, se presentaba comúnmente una diferencia de apenas dos años de edad, y mínima formación. Además, quienes cumplían los requisitos no se interesaban en ser maestros rurales, porque el salario era menor (Ramírez y Téllez, 2007).

¹⁷⁵ Torrejano Vargas (2014) analizó el concepto de “educación integral” en la política pública educativa en Colombia, entre 1903 y 1930.

Hacia 1933 se calculó que eran necesarias 15.000 escuelas primarias, con 60 estudiantes por maestro, para acoger totalmente la población escolar. Por entonces solo existían 7.012 (Bernal, citado por Luna, 2016, p. 38)¹⁷⁶. Según las cifras, la mitad de la población infantil se encontraba sin atención educativa por parte de ningún organismo estatal o privado.

Una de las medidas tomadas durante los gobiernos liberales para disminuir la desigualdad entre departamentos, fue el aumento del impuesto predial para que cada municipio construyera sus escuelas. El departamento y la nación asumirían los gastos de funcionamiento y se apoyaría la nacionalización de las escuelas primarias.

Los poderes locales en manos de los conservadores y la iglesia católica se opusieron, cuidando los beneficios económicos que tenían. A propósito, Molano y Vera (1982) citan una publicación del diario *El Tiempo*, en febrero de 1940, que indicó que “el presupuesto nacional de primaria en 1940 era del orden de 132.000 pesos, mientras que los auxilios ascendían a 2.200.000, auxilios que eran donados a entidades privadas básicamente de carácter religioso” (p. 105). Lo anterior ayuda a comprender algunas de las motivaciones para no entregar control de la educación al Estado. Gaitán, ministro de educación por entonces, renunció ante la resistencia encontrada.

En 1932 se quiso unificar la enseñanza primaria urbana y rural, en su duración y programas, además de la creación de escuelas tipo, mediante el Decreto 1487. Tanto el proyecto de ley para unificar fondos como éste sobre aspectos formales, fracasaron por falta de presupuesto. Por otra parte, en la Ley 32 de 1936 se ordenó que los establecimientos educativos debían recibir los alumnos independientemente de sus diferencias raciales, religiosas, de clase o “nacimiento ilegítimo”, usadas por la iglesia católica para “administrar” el ingreso a las escuelas. Una pastoral de marzo del mismo año, atacó las órdenes. Así mismo, si bien se hizo un nuevo intento de intervención con la organización de las inspecciones escolares a través de los

¹⁷⁶ Luna (2016) analizó la configuración de discursos sobre la infancia en la revista *Educación*, órgano de difusión de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, entre 1933 y 1935. Éstos estuvieron inclinados hacia la perspectiva experimental y la mirada sobre aspectos orgánicos y fisiológicos de los niños. Es de recordar que su director fue Rafael Bernal, de posición psicologicista experimental católica, según la clasificación de Herrera (1999). Otro estudio sobre esta revista dirigida a maestros y de financiación estatal, se encuentra en Díaz Soler (2013).

patronatos se restituyeron injerencias de intereses privados e iglesia católica en la educación pública¹⁷⁷.

Otra de las acciones desarrolladas desde la década del treinta, fue la visita a escuelas extranjeras tomadas como modelo para el desarrollo de la pedagogía activa, por parte de estudiantes becados¹⁷⁸. Luna (2016) expone tres instituciones de las que se tomaron fundamentos y metodologías, sobre todo de perspectiva experimental, como el Laboratorio de *Angleur* en Bélgica (ubicado dentro de una escuela primaria), donde se estudiaba la infancia con el uso de fichas, estadísticas y observaciones de comportamiento, con mirada científica, en equipos de médicos y pedagogos que buscaban solucionar los problemas de la infancia mediante la experimentación. Otro modelo fue una escuela de Bruselas para niños con retardo, donde también se usaban fichas y exámenes y se trabajaba junto a las familias y los maestros sobre los avances de los niños. Se apoyaban en los gustos infantiles, el trabajo manual y el juego para el desarrollo sensorial e intelectual, y se cuidaba la “alegría escolar” a través de actividades lúdicas, artísticas y estéticas. Una tercera fue La *Maison des Petits* en Suiza, donde se aplicaban métodos experimentales, test y observación, para adecuar el trabajo a las capacidades de los alumnos. Las orientaciones de cada institución se buscaban en actividades espontáneas que luego eran encauzadas y “se utilizaba el dibujo como herramienta para analizar la originalidad, la personalidad, los sentimientos artísticos y reconocer el gusto por el color y los progresos de los niños en esta materia” (Luna, 2016, p. 40).

Así mismo, mientras Gustavo Santos fue embajador de Colombia en Roma, se publicaron artículos de su autoría, en la revista Educación, sobre la visita a las escuelas italianas rurales (1934, 1935). Por ejemplo, hizo observaciones sobre la decoración escolar,

uno de los problemas que más ha reclamado la atención de quienes se ocupan de problemas escolares. En todos los países, en una u otra forma, se busca la manera de

¹⁷⁷ Ver Rengifo, 2016.

¹⁷⁸ Entre éstos, Leonilde Zapata (1933), Peña Martínez (1934) y Jaramillo (1933), quienes publicaron sus observaciones en la revista Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional (Luna, 2016).

resolver este problema, de atender a esta necesidad, hoy imperiosa, dentro de la orientación pedagógica actual (1934, p. 133).

En este último caso se estaba indagando por cuestiones diferentes al desarrollo científico de la infancia, dando pie a preocupaciones sobre la educación estética, que serán ampliadas más adelante.

Por otra parte, con el Decreto 1340 de 1941 se configuró un Consejo Técnico de enseñanza primaria que debía formular lineamientos generales para unificar la política educativa. Se conformó con cinco funcionarios que estudiaron la organización educativa a nivel nacional, los planes, programas, y métodos, las guías para los maestros, entre otros. Funcionó en el Ministerio de Educación y creó unas bases técnicas de política educativa, con participación del magisterio.

A pesar de estas disposiciones, Ivon Lebot, citada por Herrera (1986), señala que la República Liberal no se ocupó tanto de la alfabetización y la educación primaria, a pesar de que éstas fueron unas de las banderas de la educación popular. Por el contrario, según ella, se hizo énfasis en la educación media y superior. Jaramillo Uribe apoya esta crítica, afirmando que

se intentó sólo una limitada reforma de carácter positivista en su contenido ideológico, sin alcanzar a resolver el problema básico del analfabetismo, ni a plantear, y menos a poner en práctica el ideal de la escuela pública elemental, obligatoria y única para todas las clases sociales como base de la unidad nacional (citado por Herrera, 1986, s.p.).

Es de anotar que estas críticas no tuvieron en cuenta los ataques que recibió la reforma educativa, abordados en estudios críticos como los de Molano y Vera (1982), que afirman que las reglamentaciones posteriores a 1947 apuntaron al desmonte de la Escuela Nueva (1982, p. 127)¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Si agregamos a esta apreciación las tesis de Rodríguez (2017), no solo se estuvo ante un desmonte sino ante el ocultamiento deliberado de las reformas liberales en ámbitos como el educativo, lo que puede intervenir las interpretaciones de historiadores de la educación en la segunda mitad de siglo XX.

A propósito, los conservadores celebraron el viraje, afirmando que en adelante las clases desamparadas recibirían una “esmerada educación” para ser “hombres de bien”:

Tenemos que abolir por completo toda influencia de teorías repugnantes y extrañas a nuestros medios... por eso insistimos una vez más, en que el rumbo de la UNESCO, debe ser cambiado por completo. Allí debe escucharse la petición de Colombia, de exterminar las teorías materialistas impuestas por Huxley (Diario El Siglo, citado por Molano y Vera, 1982, p. 125).

Ya para 1950, se decretó la modificación de los planes de estudio en primaria, desconociendo la unificación intentada en 1932 y las recomendaciones de la Misión del Banco Mundial en 1940, en la que viajó Currie¹⁸⁰. Retornó la discriminación entre escuelas rurales y urbanas, aumentaron las horas de enseñanza de religión e historia sagrada en las escuelas rurales y se disminuyeron otras materias.

¹⁸⁰ Lauchlin Currie (1902-1993) fue un economista canadiense con nacionalidad colombiana, reconocido por ser el asesor administrativo de los Estados Unidos durante el gobierno de Franklin Delano Roosevelt (entre 1933-1945), y uno de los consejeros para la creación del Departamento Nacional de Planeación en Colombia en 1958. Ver <https://www.banrepcultural.org/coleccion-bibliografica/especiales/lauchlin-currie>

4. Pedagogía activa en Colombia: La entrada de la imaginación y el dibujo infantil

Como se mencionó, la Escuela Nueva tomó formas diferentes en cada país. Investigaciones previas se han ocupado de indagar los desarrollos de la Escuela Nueva o Pedagogía Activa en Colombia¹⁸¹, tales como Echeverri Álvarez (2015), Ríos Beltrán y Sáenz Obregón (2012), Ríos (2012), Quiceno Castrillón (2004), el segundo volumen de Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) y Herrera (1999). También otros han abordado instituciones y personas que tomaron papeles importantes en la introducción de las pedagogías activas en el país, tales como Prieto, que indagó sobre la formación de la élite liberal bogotana en el GM (2000) y Cubillos (2007), que profundizó en el pensamiento pedagógico de Agustín Nieto Caballero. Ocampo (2001) indagó sobre la introducción de la Escuela Nueva en Boyacá por parte de Rafael Bernal Jiménez, Herrera sobre la ENS (2012), Guerrero Mosquera (2011) sobre la pedagogía activa en el sur del país y Londoño Ramos sobre la obra de Dewey y Decroly en Colombia (2001 y 2002). A partir de estas y otras indagaciones se identificaron condiciones singulares de los desarrollos de este movimiento en Colombia.

En términos de la periodización, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) consideran que la apropiación de la pedagogía activa en el país se dio desde la llamada Ley Uribe (1903) hasta el

¹⁸¹ En nuestro país es importante diferenciar el *modelo educativo flexible* “Escuela Nueva” del Ministerio de Educación de Colombia, definido como “Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano – marginales” que “busca ofrecer primaria completa a niños y niñas de las zonas rurales del país [e] integra estrategias curriculares, de capacitación docente, gestión administrativa y participación comunitaria” (MEN, 2021). Su adopción por parte del estado se formalizó en 1987 entre el Ministerio de entonces y la Fundación Escuela Nueva (liderada por Vicki Colbert y un equipo “autor del modelo Escuela Nueva”) para adaptarlo a contextos rurales y urbanos marginales, en proyectos piloto, a nivel nacional. Éste fue ganando prestigio e importancia, de modo que se internacionalizó en la década de los 90’s con apoyo de varios organismos, alianzas y planes (UNICEF, USAID, BID, entre otros). Hasta la fecha de este informe continúan desarrollándose articulaciones entre el Ministerio y ésta fundación. El modelo parte de principios como aprendizaje activo, promoción flexible, vínculo con la comunidad y acceso y permanencia en la escuela. Sus principales instrumentos son: guías de aprendizaje, biblioteca, rincones de aprendizaje y gobierno escolar. No se trata de escuela graduada, sino multigrado y el maestro orienta y acompaña el proceso (Ver Díaz Pedrozo y Gutiérrez Guerra, 2019). En la página <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva> se encuentran las guías estatales para el desarrollo de la estrategia. La historia de los “autores” del modelo, se encuentra en <https://escuelanueva.org/historia/>. Esta fundación se instaló como prestadora de una estrategia estatalizada y, en experiencias personales de formación con maestros de Colombia que trabajan este modelo en zonas rurales, se corroboró que en su mayoría desconocen la historia, autores y discusiones del movimiento escolanovista internacional abordado en este informe. Es como si en su imaginario solo existiera el mencionado modelo al aludir a la expresión *Escuela Nueva*.

retorno del partido conservador a la presidencia (1946) que volvió a posicionar la pedagogía confesional de fines de siglo XIX. Por su parte, Herrera (1999) considera dos momentos institucionales que abren y cierran un periodo: la creación del GM en 1914 y el cierre de la ENS en 1951. En ambos casos, se coincide en que los gobiernos liberales estimularon la democratización de estos planteamientos.

Antecedentes: la pedagogía activa desde Pestalozzi hasta 1930

El escolanovismo se integró a varios intentos y estrategias de modernización de la enseñanza en Colombia, desde inicios del siglo XIX, con la instalación de Lancaster en Caracas en 1824 o la oficialización de la pedagogía pestalozziana en las políticas educativas liberales, durante el “Olimpo Radical” (1863 – 1884). Hacia 1903 esta obra fue calificada como “pedagogía tradicional”, desconociendo sus principios modernos y promulgando su reemplazo con la Escuela Nueva en algunas instituciones privadas de educación confesional, en tiempos de la Hegemonía Conservadora.

En relación específica con la enseñanza del dibujo, el manual oficial de pedagogía de Restrepo Mejía (1911) tildó a Pestalozzi de *antipedagógico*. Después de afirmar que el autor suizo introdujo el dibujo en las escuelas, Restrepo describe las definiciones, los principios elementales y su relación con la intuición, para finalizar con las críticas al uso de instrumentos y la copia¹⁸², de acuerdo con la línea de entonces, que señalaba este método como pedagogía tradicional y memorista.

Además de Restrepo Mejía, las obras de los Hermanos de las Escuelas Cristianas¹⁸³ y la pedagogía católica de la Salle que también señalaron a Pestalozzi como memorista, verbalista y

¹⁸² En Mejía (2022) se amplió la apropiación de Pestalozzi sobre la enseñanza del dibujo, así como de Krusi, su continuador, del que se encontraron impresos de 1881 en castellano y usados en las bibliotecas locales a fines del XIX.

¹⁸³ La pedagogía lasallista en Colombia se oficializó en 1905, cuando el gobierno adjudicó la Normal Central de Bogotá (que publicó su Revista Pedagógica) y la Escuela de Artes y Oficios, entre otros colegios, a esta comunidad (Quiceno, 2004). Otras comunidades con instituciones adjudicadas fueron jesuitas y dominicos y otras recién llegadas como Maristas, Salesianos, Hermanas de la Presentación, Hermanas de María Auxiliadora, entre otras. El principal argumento fue que éstas eran las únicas capaces de lograr la paz en un país en guerra civil repetida. La mayoría introdujeron el trabajo manual en las escuelas, con el fin de inculcar amor al trabajo y ejercitar la mano (trenzado, plegado, recortado, tejido, dibujo, etc).

protestante en el Congreso Pedagógico Nacional de 1917¹⁸⁴. Pero, fue esta misma pedagogía confesional a través de la Escuela Normal Central de Institutores, la que introdujo prácticas experimentales como los test de Binet, la enseñanza globalizada, los centros de interés de Decroly, el método de proyectos Dewey y el uso de aparatos de antropometría. Su Revista Pedagógica divulgó avances de la pedagogía norteamericana y europea de autores como Decroly, Montessori y Dewey, asociados con la Escuela Activa, junto a métodos clásicos (Saldarriaga, 2003, p. 79), en lo que Herrera calificó como simbiosis entre pedagogía y psicología moderna con preceptos morales del catolicismo (1999)¹⁸⁵. Las pugnas entre pedagogías modernas fueron resumidas por Sáenz y Saldarriaga (2012) en dos tendencias: una biológica de moralización y defensa de la raza, en la que la escuela era centro de asistencia médica e higiénica y otra centrada en el estudio de las anormalidades psíquicas y físicas, que desarrolló prácticas de clasificación escolar. Hubo otras dos cuestiones desarrolladas por el GM al concebir la escuela como centro de formación social y sus políticas de extensión cultural que apuntaron a la democratización de la cultura.

La intención por parte de la Normal era que las fichas antropométricas pasaran de ser elaboradas por el médico escolar a ser hechas por “cualquier maestro”, de modo que se generalizara su práctica, se complementara el curso de psicología y se comprendiera el desarrollo físico del educando.

Pero, al mismo tiempo, la iglesia mostró reacciones contra posturas científicas, oponiéndose a las cátedras de Medicina Legal y Neurología en la Universidad Nacional en 1915 y tildando de estudio materialista a la psiquiatría. Así mismo, cuestionaba los principios del movimiento escolanovista, porque sus características “propias” no eran buenas y animaban a las instituciones “verdaderamente progresistas” a continuar con su labor benéfica y afirmando que “los progresos realizados en los últimos tiempos por la psicología del niño, pueden revestir una forma distinta de los que nos ofrece la Escuela Nueva” (H. G. M., 1923, p. 179).

¹⁸⁴ Los lasallistas persiguieron todos los manuales diferentes a los propios, incluyendo a Restrepo Mejía y sus autores de apoyo y los manuales estatales del Plan Zerda (1983). Los acusaron de ser protestantes y heterodoxos.

¹⁸⁵ En ese sentido, podría cuestionarse la separación de Quiceno (2004) entre pedagogía católica y escuela activa.

A la vez, las pedagógicas católicas desarrollaron la pregunta por los métodos de enseñanza por lo que, para muchos, estas pedagogías eran un cruce entre posturas experimentales en la formación de maestros y métodos de enseñanza pastoral que ponían en cuestión la espontaneidad y la libertad¹⁸⁶ promulgadas por las pedagogías activas. Por ejemplo, en el número 3 del año VII (1924), en la sección de Pedagogía Práctica, se publicó “La enseñanza del castellano por los centros de interés”, abordando el tema “Los pájaros” y dirigido a cursos preparatorio, elemental, medio y superior. Los ejercicios van aumentando en exigencia y complejidad en relación con la materia (redacción, ortografía, conjugación, etc.) y siempre inician con una práctica intuitiva, mostrando material del Museo Escolar. Incluyen poesías sobre los pájaros y, en todos los niveles, una de las actividades de expresión como cierre del centro de interés, es el dibujo:

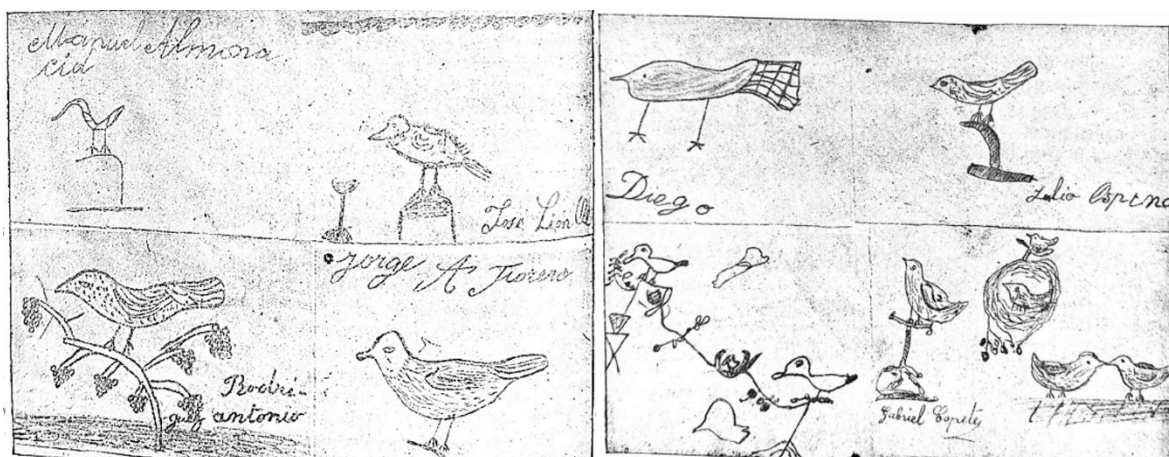


Ilustración 7. Muestras graduadas de los dibujos en los cursos Preparatorio y Elemental del centro de interés "Los Pájaros". Revista Pedagógica (1924)

¹⁸⁶ Saldarriaga (2003) afirma que el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1917 fue la monopolización de la formación de maestros en el país por parte de los hermanos lasallistas. Entre otras cuestiones, los manuales vigentes desde el Plan Zerda, que incluían los de Restrepo Mejía (pedagogo católico), fueron tildados como protestantes.

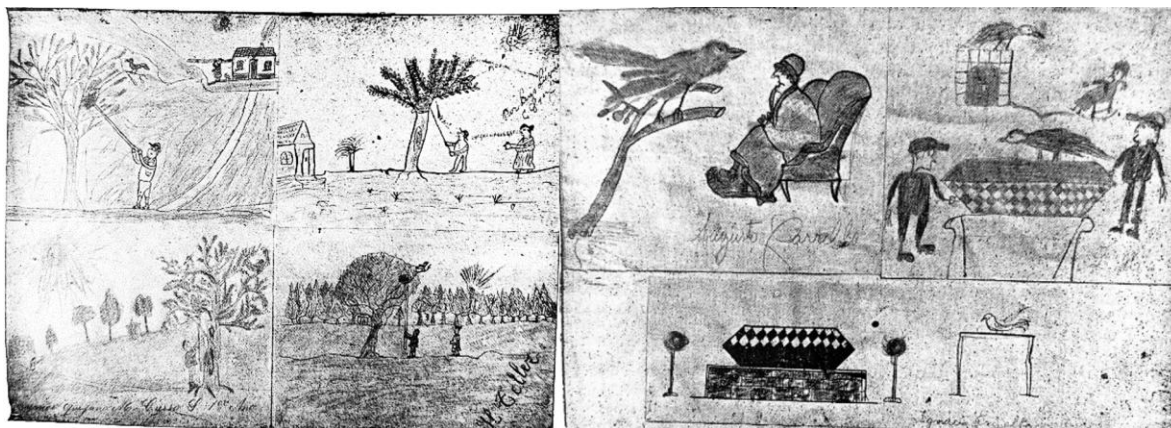


Ilustración 8. Muestras del curso Medio y Superior. Centro de interés "Los Pájaros". Revista Pedagógica, (1924)

Otro ejemplo de la relación entre pedagogías católicas y postulados de pedagogías activas, en este caso relacionados con la estética, apareció en la Revista Pedagógica de los Hermanos de las Escuelas cristianas, en 1917. El Hermano Anacleto, en su artículo “Lo estético y la paidología”, después de mencionar a Mahold Gate como la precursora de la expresión “el siglo del niño” y aludir al texto “La Paidología”, de Ellen Kay, menciona que desde el Primer Congreso Internacional de Paidología, en Bruselas (1911) se “ha planteado el gran problema de la conducción del niño hasta la perfección del hombre” (1917a, p. 25). Describe como, en ese entonces, la psicología y fisiología tienen como auxiliares a la psicología experimental (dinamogenia, psicometría y psicofísica), en disciplinas como psiquiatría, higiene y medicina y antropometría, las cuales luego cuestiona desde la doctrina católica.

Posteriormente, el escolanovismo en Colombia tuvo expresiones como las reformas que desarrolló Rafael Bernal Jiménez siendo Director Departamental de Instrucción Pública en Boyacá, entre 1924 y 1930¹⁸⁷. Sus acciones se dirigieron a la educación de la población pobre rural y mestiza e incluyeron cursos de especialización para profesores entre 1926 y 1928, así como la transformación de la escuela en una institución de asistencia social con restaurantes, roperos, botiquines, etc. Pretendió adaptar la educación a las características de la población de entonces, considerada agrícola, de modo que se lograra un proceso de regeneración por medio de

¹⁸⁷ Del trabajo de este abogado se tomaron contribuciones para las reformas educativas en Cundinamarca entre 1828 y 1932.

la educación¹⁸⁸. En 1926, gracias a las gestiones de su tío Miguel Jiménez López¹⁸⁹, trajo al alemán Julius Sieber¹⁹⁰ a reformar la Normal de Varones de Tunja, que se convirtió en “semillero” de escuela nueva (Ocampo, 2001), con el uso de centros de interés de Decroly.

Una de las instituciones que contribuyó con la circulación de la pedagogía activa en Colombia fue un instituto nacional para formación de maestras de primaria y normales y la inspección de educación pública, creado mediante ley 25 de 1917. Se inauguró en 1927 el Instituto Pedagógico para Señoritas que reemplazó la Escuela Normal de Mujeres del Estado de Cundinamarca y que pretendió ser un proyecto estatal laico de unificación de la formación del magisterio de control directo del Estado. Con la misión pedagógica de 1926, Franciska Radke¹⁹¹ asumió la dirección de este instituto. Si bien la religión católica continuaba imponiendo sus fines de la formación de las maestras, se incrementó la participación de las alumnas, se incentivó la autoeducación y se practicaban métodos activos en la primaria anexa, trabajando Lecciones de cosas (intentando hacerlo en contextos naturales), enseñanza global de Decroly, método de la Escuela de Trabajo de Kerschensteiner, semejante al método de Proyectos de Dewey (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 166). Según Rodríguez,

Las mujeres que lograban cursar estudios en el Instituto recibían nociones básicas de algunas disciplinas: clases de bordado, economía doméstica, cocina, historia sagrada, entre otras, pues estos planes de estudio estaban orientados a que aprendieran a desempeñarse como madres y esposas. La única educación especializada que recibían la ofrecía la Escuela Normal, debido a que el oficio de maestra en ese momento se estimaba como una

¹⁸⁸ Esta reforma fue replicada en Santander, Caldas, Nariño, Magdalena, Antioquia, Tolima y Huila.

¹⁸⁹ Jiménez López se basó en autores como Lombroso, Spencer y Broca en su participación en los debates sobre degeneración de la raza. Así, la degeneración estaría causada por el clima, la nutrición, la falta de higiene, agregando la educación y la procedencia social. Defendió la inmigración, sobre todo de alemanes, como estrategia para el mejoramiento de la raza.

¹⁹⁰ Quizá sea interesante comentar que a este pedagogo alemán le han documentado relaciones con el nazismo. Al parecer, después de estar en Colombia durante la segunda misión pedagógica alemana (1926 a 1935), regresó a Alemania y fue detenido por los Aliados por sus actividades como nazi. Luego volvió a Colombia (1953) y fue nombrado rector universitario (ver Chica, 2018).

¹⁹¹ Radke llegó a Colombia con la segunda misión pedagógica alemana (1926-1935), invitada por Jiménez López. Viajó a Alemania en 1936, al perecer por solicitud del gobierno liberal que la acusó de nexos con el partido nazi. Regresó en 1952. Se considera una de las pedagogas que aportó a la pedagogía activa en el país.

prolongación de su labor en el hogar, por considerar que su espíritu maternal las hacía aptas para ejercer la docencia (2017, p. 108).

En el instituto se entregaban becas a alumnas de todo el país y funcionaba como internado.

Así mismo, en la Escuela Normal de Institutores de Medellín¹⁹² se usaron métodos del Plan Zerda en paralelo con las pedagogías activas que se introducían en el país. Desde finales de los 20's, aparecen en sus tesis alusiones a los Centros de interés, la enseñanza al aire libre, las excursiones escolares y la antropometría, junto a las prácticas religiosas. En la anexa se trabajó con Lecciones de Cosas y sistema Decroly. Por ejemplo, en un informe de la Conferencia del Liceo Pedagógico para elaboración de tesis, se observa un estudio sobre anormales leves y medición antropométrica de los alumnos. El dibujo se recomienda tanto como parte de las Lecciones de Cosas para reproducir los objetos presentados por el maestro en las clases, como de las lecciones de observación del medio natural del sistema de los Centros de Interés (citado en Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, p. 169). En Antioquia hubo expresiones importantes además de la mencionada en la Escuela Normal de Varones, como el trabajo de Pedro Pablo Betancourt, Director de Instrucción Pública entre 1912 y 1914 y fundador del Colegio de María en Yarumal (1906). Allí hubo un *kindergarten* cuyo trabajo se fundamentó en las teorías de Froebel y Decroly, desde 1911, dirigido por María Rojas Tejada y elogiado por Decroly (Londoño Vega, 2004)¹⁹³. En su cargo de director, Pedro Pablo Betancourt fue reformador de normales de Medellín e impulsor de la pedagogía activa. En los Liceos Pedagógicos de Yarumal se reunían maestros activos que presentaban clases maestras, compartían análisis y estimulaban procesos de escritura. En 1911, Betancourt le entregó a Rojas Tejada una comisión sobre la enseñanza del dibujo, cuyos resultados se narran en los informes de los inspectores departamentales (Mejía, 2022). Según un acta del Consejo de Medellín, Decroly fue invitado a la ciudad en 1925.

¹⁹² También se encontró como Escuela Normal de Institutores de Antioquia. De ésta proviene parte del archivo analizado en este trabajo.

¹⁹³ Según la historiadora, en las primeras décadas del siglo XX, en Antioquia la cantidad de obreros y artesanos alfabetizados era superior a los promedios del país, gracias a un aumento en el gasto educativo que coincidió con la expansión del negocio del café (Londoño Vega, 2004).

En lo que se refiere a instituciones privadas y de élite, se resalta el GM, fundado en 1914 por Agustín Nieto Caballero, considerado promotor de la pedagogía activa en Latinoamérica. El Gimnasio se organizó desde los preceptos del escolanovismo y Nieto Caballero fue nombrado posteriormente como Inspector nacional de educación primaria y normalista como se verá.

Autores como Cubillos (2007), Prieto (2000) y Torres Vega (2015) estudiaron la vida y el trabajo de Nieto Caballero, exponiendo su trayectoria académica y política. Afirman que durante su estadía en Europa estuvo en contacto con la psicología moderna y experiencias en escuela nueva, estudiando y conociendo autores como Claparede, Decroly, Ferriere y Dewey, además de mantener correspondencia constante con varios promotores del escolanovismo, como Montessori¹⁹⁴. Para la apertura del Gimnasio invitó a maestros de la Institución Libre de Enseñanza (España), porque consideró que en Colombia no había personas con la formación suficiente. Inmigrantes como Pablo Vila y Miguel Fornaguera formaron parte del equipo encargado. También fueron contratados maestros de Antioquia teniendo en cuenta los avances en instituciones como el Colegio de María en Yarumal.

El trabajo del GM pasó de fundamentarse en autores como Decroly, Montessori y Parkhurst, hasta la década del '20, a desplazarse luego a Dewey en la década del '30, pasando de concepciones experimentales a otras de corte pragmático y sociopolítico.

Los alumnos y docentes del GM desarrollaron procesos de investigación y experimentación. De acuerdo con los principios de la pedagogía activa, se enseñó a través del juego y el trabajo manual. Así mismo, hubo correspondencia interescolar, acercamiento a las familias y la sociedad, individualización de enseñanza, grupos pequeños de estudiantes, clasificación por edades mentales, medicina escolar, contacto con la naturaleza en sus instalaciones y excursiones, aulas amplias e iluminadas, campos de juego, huerta escolar,

¹⁹⁴ Según los estudiosos de su vida, Nieto conoció a Dewey mientras estudió en el *Teacher's College* de la Universidad de Columbia (1910), tuvo una relación estrecha con Decroly, estudió filosofía con Bergson, sociología con Durkheim psicología y pedagogía con Binet, entre otros. En sus intercambios de correspondencia con Montessori dijo que (hacia 1924) había experiencias de escuelas montessorianas como la del GM en Barranquilla, de Ana Matilde Hernández “a quien usted conoce” y la de la señorita Betancourt en el Ateneo de Medellín; también que no había instituto central que formara maestras montessorianas (Cubillos, 2007).

periódico escolar, gobierno escolar, entre otras. Sin embargo, no se logró la educación mixta o coeducación por prohibición de la iglesia católica. Así mismo, se negaron a las prácticas de autogobierno (Vila fue retirado cuando lo propuso) y tampoco se permitió que los alumnos con bajo rendimiento continuaran en la institución. Lo más notable fue que se posicionó como institución católica, a diferencia de la escuela laica que promovió la pedagogía activa.

Fue gracias a las gestiones de Nieto Caballero que Decroly vino a Colombia en 1925. Derivado de esta visita, Julio Camelo y Juan Bernal publicaron “Preocupaciones escolares y centros de interés”, con el fin de poner los aprendizajes derivados de la visita, en manos de los maestros. Para Prieto (2000), la visita de Decroly no tuvo impacto en la enseñanza científica porque Bogotá era una sociedad provinciana.

El GM fue una institución de élite y para pocas familias (los Nieto, Caballero, Samper, Mallarino, Rueda, entre otros) y sus maestros eran seleccionados con varios procedimientos, como la exigencia de título, experiencia, estudios y lecturas previas. Debían presentar un examen con preguntas sobre la infancia, los métodos y otras cuestiones escolares y se entraba a preparación como auxiliar de cursos para luego ascender a maestro titular (Quiceno, 2004, p. 133). Los profesores permanecían toda la jornada escolar y contaban con muy buenas condiciones laborales; en su mayoría eran egresados de escuelas normales y extranjeros. Para Prieto (2000), la educación del GM no era para todos los grupos sociales ni mejoraba estructuralmente las condiciones de vida en el país.

El artista Ricardo Gómez Campuzano fue profesor de dibujo en el GM (Prieto, 2000, p. 75; Cubillos, 2007, p. 17)



Ilustración 9. Ricardo Gómez Campuzano fue profesor del GM. Imagen tomada del Banco de la República, colección Ricardo Gómez Campuzano

De acuerdo con el panorama expuesto, puede afirmarse que el desarrollo de la pedagogía activa en Colombia iniciando el siglo XX, fue mediado por las comunidades religiosas y que las instituciones escolares de estas fueron adaptando sus colegios a las nuevas demandas de la sociedad y a la economía capitalista. En contraste, la pedagogía activa buscó disminuir la influencia del clero a través de sus escuelas experimentales en todo el mundo. En Colombia, además del GM, hubo otras instituciones no clericales con métodos activos en Bogotá como el Colegio Ricaurte, el Liceo Mercantil y el Colegio Araújo.

En general, se mantuvo la intención de formar católicos por encima de las prácticas de examen, del método científico y de la formación social y política para la democracia. De la pedagogía activa se tomaron algunos métodos, omitiendo fundamentaciones, principios y finalidades, de modo que permanecía con fuerza la pedagogía católica en el país. No obstante, Helg (2001) considera que las reformas educativas iniciaron desde 1924 aunque, por otra parte, no había un magisterio formado para desarrollarlas.

A continuación se muestra un esquema a partir de Herrera (1999), en donde se sintetizan tendencias del escolanovismo en Colombia, así como los autores asociados a cada postura:

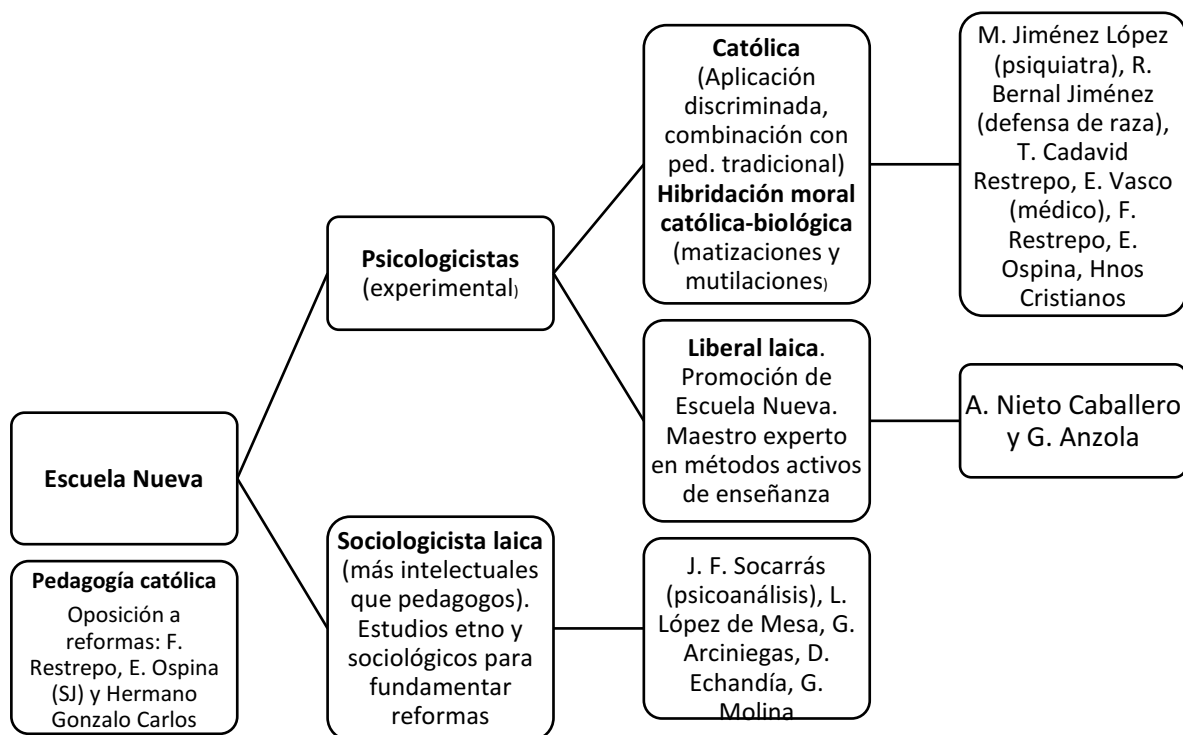


Ilustración 10. Gráfica propia a partir de Herrera (1999)

En conclusión, la Escuela Activa entró de diferentes modos y en forma fragmentada a Colombia, desde inicios del siglo XX. Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), comenzó por ser usada por intelectuales que cuestionaban la pedagogía tradicional y apuntaban a reformar la instrucción pública. En un segundo espacio, médicos y facultades de medicina abordaron conceptos, instrumentos y métodos en el examen escolar, principalmente en escuelas de anormales y menores delincuentes en Antioquia¹⁹⁵, desarrollando la clasificación escolar y la

¹⁹⁵ En la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia se estableció la primera cátedra sobre enfermedades mentales del país, en 1914. En 1920, la Casa de Corrección de Menores de Fontidueño fue la primera institución en introducir un proyecto pedagógico global con base en el examen escolar, con la dirección de Tomás Cadavid Restrepo (Saenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Las reformas incluyeron educación de anormales y funcionaron en casi todo el país hacia 1940.

orientación profesional. En un tercer momento, la fundación del GM en 1914 originó una tendencia a reformar la educación pública nacional¹⁹⁶.

Oficialización de la pedagogía activa en Colombia

Hacia 1930 las regiones legislaban sobre educación en forma autónoma, porque no terminaba de formalizarse un sistema como tal para la instrucción pública. La idea de modernización seguía ligada al aumento de riqueza como base del bienestar común¹⁹⁷, para lo cual el discurso educativo hacía uso de algunos aspectos tomados del pragmatismo, como sus métodos de enseñanza, al tiempo que se le acusaba de materialista, se defendía el catolicismo y se rechazaban sus fundamentaciones morales¹⁹⁸. De ahí que, aunque en el país circularon nociones desde la psicología, la sociología y la pedagogía activa, las finalidades educativas se mantenían en el dogma y la pastoral a la llegada de los gobiernos liberales en 1930.

Por lo anterior, es posible afirmar que en Colombia la pedagogía activa no fue introducida, pero sí divulgada, por el gobierno liberal, con las reformas descritas en capítulos anteriores¹⁹⁹ que instituían una concepción moderna del Estado y aumentaba la intervención social. Entre estas acciones de reforma, se intentó fortalecer la educación primaria y rural, la formación laica del magisterio, la inspección escolar estatal (que se encontraba en manos de los párrocos), la oficialización de programas de enseñanza primaria, entre otras. Así, por ejemplo, en 1935 se canceló el contrato con la Normal Central de Institutores de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, iniciado en 1905²⁰⁰. La escuela pública se pensó como un centro de democratización de la cultura y la oficialización de las pedagogías activas como forma de

¹⁹⁶ Si bien, por lo general, la historia de la pedagogía activa en Colombia alude a Bogotá, Tunja y Medellín, es posible encontrar algunos trabajos que avanza en el conocimiento de los desarrollos en otros territorios. Ver, por ejemplo, Guerrero Mosquera (2011).

¹⁹⁷ Recordemos que la Ley Uribe (1903) distinguió las secundarias clásica (filosofía y letras) y técnica (sostenida por el estado, dirigida a clases inferiores, vinculada a artes y oficios y desde la pedagogía católica, entre 1880 y 1930).

¹⁹⁸ Como se mencionó, la separación de sexos también estuvo vigente en Colombia hasta la década de los 60's del siglo XX, en contra de la propuesta de coeducación del escolanovismo.

¹⁹⁹ En estas se recogieron experiencias de constituciones internacionales como la de Alemania (1919), México (1917) y la Segunda República Española (1931) y la política del *New Deal* implementada por Roosevelt en Estados Unidos.

²⁰⁰ Por eso se dice que la educación católica se fue refugiando en secundarias privadas.

intervención gubernamental coincidió con la llamada República Liberal, que transcurrió entre 1930 y 1946.

Gracias a lo anterior, los planteamientos de la pedagogía activa fueron trascendiendo las fronteras de las instituciones y experiencias avanzadas en escolanovismo y comenzaron a difundirse en escuelas normales estatales y en publicaciones como “El Doctor Ovidio Decroly en Colombia” (Decroly, 1932)²⁰¹ y “Preocupaciones escolares y centros de interés” (Camelo y Bernal, 1933).

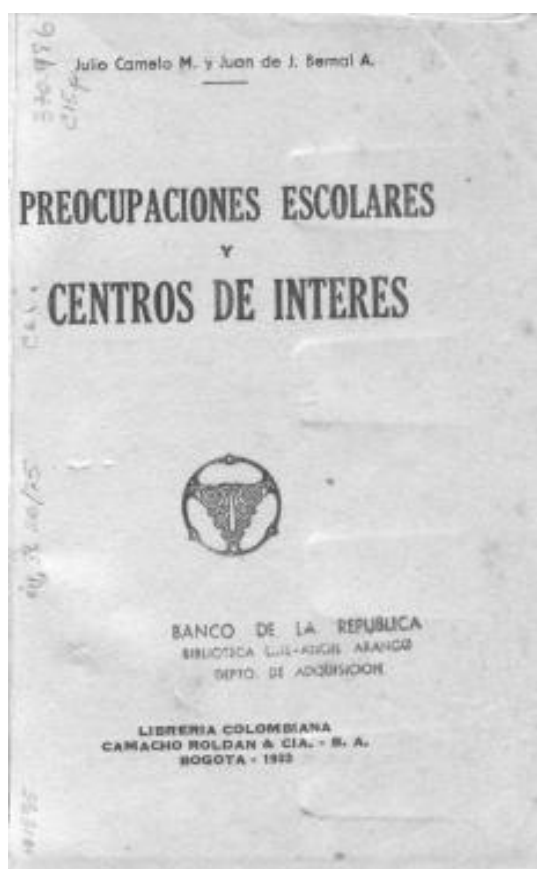


Ilustración 11. Camelo, Julio y Bernal, Juan (1933). *Preocupaciones escolares y centros de interés*. Museo Pedagógico colombiano

²⁰¹ Vale comentar que estas conferencias fueron vetadas por la iglesia católica, por ser poco ortodoxas con sus principios religiosos (Guichot, 2007). Para Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), la compilación de las conferencias de Decroly definió “los alcances y límites de la práctica pedagógica reformista en el país entre 1925 y 1935, y particularmente del fundamento biológico de un modelo sustentado tanto en el saber médico como en el pedagógico” (p. 323).

La importancia que se le daba a los saberes médicos, biológicos y sociológicos desde la década del '20, fue creciendo y a eso se agregó la llegada al país de migrantes como Mercedes Rodrigo (1939)²⁰², quien introdujo los test (pruebas objetivas) psicológicos y creó las bases para la primera Facultad de psicología en Colombia, de relevancia para el proceso de divulgación, institucionalización, profesionalización. Anterior a esto, la teología era la perspectiva considerada idónea para abordar cuestiones de psicología.

Otros pedagogos y psicólogos experimentales invitados al país fueron Buysé (1933) y Pierón, (1934) en la Universidad Nacional. Así mismo, se dio un protagonismo creciente a los médicos defensores de la introducción de la Escuela Nueva en las políticas educativas, tales como Rafael Bernal Jiménez y Miguel Jiménez López. Por otra parte, intelectuales como Gabriel Anzola Gómez²⁰³ y Agustín Nieto Caballero, introdujeron reflexiones desde las ciencias sociales y humanas para aportar en las reformas en el sistema educativo, siempre bajo la expectativa de la modernización (bandera de los gobiernos tanto liberales como conservadores).

En 1932 fue nombrado Nieto Caballero como Director General de Instrucción Primaria y Normalista²⁰⁴ y se dio comienzo a los programas de ensayo²⁰⁵, luego de la exploración para “conocer la realidad” de las escuelas. La idea era trasladar algunas de las experiencias del GM a las primarias nacionales, basándose principalmente en los centros de interés de Decroly y las finalidades educativas de Dewey²⁰⁶. Los ensayos en algunas escuelas oficiales estuvieron

²⁰² Trabajó en ILE e hizo estudios en la escuela psicopedagógica de Ginebra *L'Ecole des Sciences de L'Education* del Instituto Rousseau, dirigido por E. Claparède, donde conectó escuela nueva y psicología aplicada. Fue invitada desde antes por Nieto Caballero al GM para pruebas psicotécnicas y selección de estudiantes. Durante su vida en Colombia (1939-1950), fundó el Instituto de Psicología Aplicada en la Universidad Nacional (1948), que luego sería la Facultad de Psicología. Contó con el apoyo de colombianos como Luis López de Mesa (quien había elaborado el primer test psicológico colombiano en 1920), hasta su salida del país, en 1948, cuando fue señalada como “políticamente sospechosa” (Bozal y Gil, 2011, p. 70).

²⁰³ Estudió enseñanza secundaria con los Hermanos Cristianos (Escuela Normal de Institutores), viajó con una beca para estudios psicopedagógicos en Bélgica, fundó varios colegios y difundió la pedagogía moderna. En la república liberal tuvo cargos tales como director Departamental de educación en Cundinamarca (1936-1939). Su libro “Fines y medios de Educación estética en la escuela primaria” (1946) será abordado más adelante.

²⁰⁴ Más adelante fue rector de la Universidad Nacional de Colombia donde incentivó las prácticas de la psicología aplicada (1938 – 1941).

²⁰⁵ Decreto número 1487 de 1932 (13 de septiembre) sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria.

²⁰⁶ Es de recordar que para Dewey, la escuela se concibe como una sociedad en miniatura. Así, la enseñanza primaria tiene función democratizadora y de socialización del futuro ciudadano, formando un sentido nacionalista a través del conocimiento del país y sus valores culturales.

supervisados por Carrizosa (Ministro de Educación) y Nieto Caballero y se plantearon del siguiente modo:

Primer año: vida familiar y escuela

Segundo año: vida de aldea, barrio o ciudad

Tercer año: Municipio y departamento

Cuarto: Colombia²⁰⁷.

Hacia 1935, durante el gobierno de López Pumarejo finalizó el ensayo y se recomendó la adopción de los programas en cada departamento. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) documentan que se adoptó en Cundinamarca y tuvo desarrollos en Boyacá, Antioquia, Valle y Tolima. Según Arroyave (1937), citado por los mismos autores (p. 81), cuando los programas fueron oficializados, obtuvieron mayores logros en Antioquia, Caldas, Cundinamarca y Boyacá. Arroyave también es citado en Herrera (1999, p. 175), para mostrar que estos programas de ensayo no se realizaron en poblaciones distantes y aldeas, porque se presentó desorden administrativo y falta de preparación profesional. Helg (1980) informa que, finalmente, el único departamento que oficializó el método fue Cundinamarca a partir de 1937 y, más radicalmente, Escobar Rojas en su tesis afirmó que “En nuestro país no se practican en absoluto los principios de la escuela activa” (1936, p. 77). Al mismo tiempo se encuentra que, por entonces, en las escuelas del país se fueron generalizando los trabajos manuales, el dibujo de mapas y las excursiones, como actividades impulsadas por el escolanovismo.

Para algunos investigadores, las condiciones sociales, económicas y geográficas del país fueron la causa que impedía la realización de los programas, expresadas en falta de formación en los maestros, dificultad para modificar las formas en las que se había instalado su enseñanza, falta de eficacia en las inspecciones y el aislamiento entre regiones debido a la geografía y precariedad en las comunicaciones. Por eso, los programas solo tuvieron desarrollos en las zonas urbanas de los departamentos más prósperos.

²⁰⁷ Según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), si bien, desde la teoría decrolyana, los programas abordaban la necesidad de alimentación, la lucha contra intemperie, la defensa contra el peligro y el trabajo solidario, en Colombia se modificaron para enfatizar en el conocimiento del medio social y en la función social y política de la educación.

Otro desafío a enfrentar para la oficialización de los Programas fue el episcopado pues, en octubre de 1935, en “Memorial sobre instrucción pública”, este protestó por el decreto de aprobación de los planes de estudio, considerando que violaban la libertad de enseñanza, acabando con las instituciones republicanas y llevando al socialismo. Así, los obispos exigían que no se aplicaran los programas aprobados, ante lo cual el gobierno cedió para evitar enfrentamientos con la iglesia (Mora Forero, 1995). En este sentido también fue importante la inspección escolar porque en sus funciones estuvo vigilar el desarrollo de los planes de estudio estatales²⁰⁸. Además continuaron las críticas hacia el exceso de cientificidad, psicologización y cuantificación de la vertiente experimental de la pedagogía activa, mientras se asumían los métodos y se identificaba educación con formación religiosa.

Además de los programas de ensayo, otra acción fue la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional en 1933, fusión de las Facultades de Educación de Varones y el Instituto Pedagógico de mujeres, ambos en Bogotá, con la de Tunja (Boyacá), de carácter mixto, laico (no exigió certificaciones de la iglesia), sin internado y con participación estudiantil en las decisiones administrativas. Comenzó a funcionar en las aulas del GM, con la creación de “Cursos de información”²⁰⁹ para orientar la reforma en las regiones (programas, edificios escolares, difusión cultural en escuelas, bibliotecas) y formar maestros, inspectores e investigadores. Se daban en vacaciones, por correspondencia, en seminarios, etc. y durante sus tres años fueron dirigidos por Rafael Bernal Jiménez, también director de la Facultad.

²⁰⁸ Rengifo (2016) investigó sobre el desarrollo de la inspección escolar, que en la República Liberal pasó de manos de los párrocos desde la década del 20 a introducir el médico escolar desde los 30's. Ante la resistencia de las autoridades eclesiásticas, se nombró un “inspector técnico” que observaba la aplicación de los centros de interés, las obras manuales, las granjas agrícolas y clasificaba los niños por edades mentales. En 1938, la inspección nacional intentó sobreponerse a las departamentales y se creó la inspección para enseñanza secundaria. Con el tiempo ésta se limitó a llenar listas de chequeo mientras era identificada con partidismo y control estatal aunque su intención fue pasar hacia el control fiscal y de funcionamiento de las escuelas (Molano y Vera, 1982).

²⁰⁹ Algunos de estos fueron: Pedagogía y recursos audiovisuales, Metodología general, Práctica docente, Metodología de la religión, Metodología de la botánica, Psicología, Higiene escolar, Clínica médico-pedagógica, Metodología de los trabajos manuales, Legislación escolar, Historia Política de Colombia, etc. (Cubillos, 2007, p. 67).

Así mismo, para la consolidación de la pedagogía activa en el país, se crearon instituciones públicas rurales con reformas activas, tales como las escuelas vocacionales agrícolas, las colonias de vacaciones y las escuelas normales rurales y se desarrollaron publicaciones como la revista infantil Rin Rin, hubo divulgación radial, cursos, textos, manuales e intercambios internacionales con universidades y centros científicos de Europa y Norteamérica. Por ejemplo, en 1936, Ferriere mencionó a Colombia en su informe “La escuela activa en América Latina”, afirmando que Nieto estaba muy preparado gracias a sus viajes y contactos en EEUU y Europa.

Fue en el contexto de las reformas educativas de la República Liberal que se hicieron más notorias las disputas entre las corrientes de escolanovismo en el país²¹⁰. La articulación entre las reformas liberales y los principios escolanovistas, sumada a la declaración de que la educación pública era precaria hasta entonces, provocó una politización de las corrientes de intelectuales y la renuncia de algunos. Guichot Reina (2007) afirma que durante la República Liberal en Colombia hubo una “hegemonía” del movimiento escolanovista, que se enfrentó con intereses opositores, falta de recursos y de formación de maestros, así como con resistencias culturales de la población. De acuerdo con esto, según Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997), el movimiento escuela activa en Colombia fue autónomo ante la lucha partidista, hasta mediados de la década del treinta. También Herrera (1999) mostró que los debates educativos fueron politizados hacia tensiones macropolíticas internacionales, identificando escuela nueva con liberalismo, en un hilo que llevaba hasta el comunismo. Por lo anterior, tanto intelectuales conservadores como liberales afines al escolanovismo se fueron marginando, para evadir polarizaciones y partidismos articulados con las reformas liberales.

No obstante las discusiones políticas, en una de las tesis de la Normal de Institutores de Medellín en 1938, encontramos una defensa general de los planteamientos escolanovistas:

primero: Que la escuela activa dados sus ideales, sus doctrinas y todas sus demás condiciones que la caracterizan como la mejor encauzadora (sic) del progreso, es la Institución

²¹⁰ Ver ilustración 10.

que más se ha preocupado por hacer justicia al niño, y como tal es su lugar atractivo y el centro de todas sus alegrías

Segundo: la escuela activa sólo persigue un fin: el progreso general del individuo dentro de una libertad bien condicionada

Tercero: la escuela activa ha sacado a la Juventud del caos de la inacción para colocarla en el campo de una actividad deseada por ella misma

Cuarto: la escuela activa es la Institución más fielmente adaptada a la psicología infantil y por lo tanto, magníficos son sus resultados

Quinto: los trabajos manuales influyen poderosamente en el desarrollo progresivo y general del individuo, de la sociedad y de la patria, y por tanto, su existencia en la escuela es de urgente necesidad y de vital importancia

Sexto: siendo el dibujo un poderoso auxiliar de casi todas las materias de orden didáctico y contribuyendo a la formación del carácter su empleo en la enseñanza debe ser una realidad (Ocampo, 1938, p. 38).

5. Imaginación creadora, infancia y dibujo

Como se mostró en los referentes conceptuales, los postulados del escolanovismo y las pedagogías activas reivindicaron la importancia de la educación artística y estética en el desarrollo de la infancia, gracias a lo cual se dieron procesos de democratización y divulgación de estas prácticas y dimensiones humanas. De este modo, las teorizaciones y transformaciones culturales en relación con la invención de la infancia, tuvieron articulaciones con el campo del arte, y abrieron preguntas sobre la imaginación creadora y un “arte infantil”, sobre los espacios para la infancia y el embellecimiento escolar, sobre la espontaneidad, el proceso creativo y la naturalidad en las vanguardias artísticas, entre otras.

Así, con la invención de la infancia y el creciente interés público en el arte, emergió la pregunta por el dibujo de los niños. Inicialmente fue de interés para psicólogos y pedagogos que le encontraban potencialidades para revelar la naturaleza infantil y su desarrollo psicológico,

moral y emocional. Por su parte, educadores y pedagogos progresistas investigaron y plantearon aplicaciones didácticas y propuestas de educación artística experimental, buscando el desarrollo de la imaginación creadora y su expresión a través, entre otras, del dibujo.

Así mismo, artistas y estetas de vanguardia se interesaron por las producciones espontáneas y expresivas de los niños agregaron su mirada a la expresividad plástica y mostraron cómo las representaciones espontáneas en el dibujo infantil, eran cuestión mental, subjetiva y emotiva, más que de representación óptica; un dibujo no objetivo que se iba transformando con el pasar de las experiencias y que cada investigador analizó y argumentó a su modo, planteando etapas evolutivas que variaban según los autores. De hecho, esta especie de giro estético se empleó como una de las estrategias de oposición al arte tradicional académico en el campo artístico y, en el caso de la educación artística, al arte representativo que apuntaba al desarrollo de la imitación cada vez mejor del arte considerado “adulto”.

Según (Hernández Belver, 2002), fue en una publicación de 1887, *L' arte dei bambini*, de Corrado Ricci, donde se encuentra por primera vez la afirmación de que los niños son artistas. De ahí siguió una serie de movimientos que incidieron en el mejoramiento del dibujo en las escuelas primarias y que incluyeron sociedades, publicación de revistas y publicación de manuales para enseñanza, sobre todo en algunos países de Europa. Autores como Capellá-Simó (2023), Hernández (2002), Viadel (1988), Wojnar (1966) o Leeds (1989), se han logrado estados de la cuestión sobre las maneras en las que se abordó históricamente la relación entre dibujo e infancia, cuyo auge fue en la primera mitad del siglo XX. De las enormes listas de investigadores, psicólogos, pedagogos, artistas y ensayistas que aparecen vinculados a estas investigaciones, es posible preguntarnos quiénes de ellos y de qué forma, circularon en nuestro país, por lo menos a la luz de las citas que se encuentran en el archivo, como los casos de Braunschvig (1914), citado por Calle (1938); Liévano (1942); Aconcha (1911); entre otros y cuyo libro se encontraba en la biblioteca de la ENS.

Imaginación e infancia en Colombia

En el caso colombiano, encontramos un trabajo sobre el desarrollo del dibujo en la infancia de Luis Alejandro Vargas V. (1936) titulado “Observaciones sobre la evaluación del dibujo infantil” elaborado para el curso de Psicología Infantil y de la adolescencia que dictaba el profesor Francisco Socarrás en la ENS.

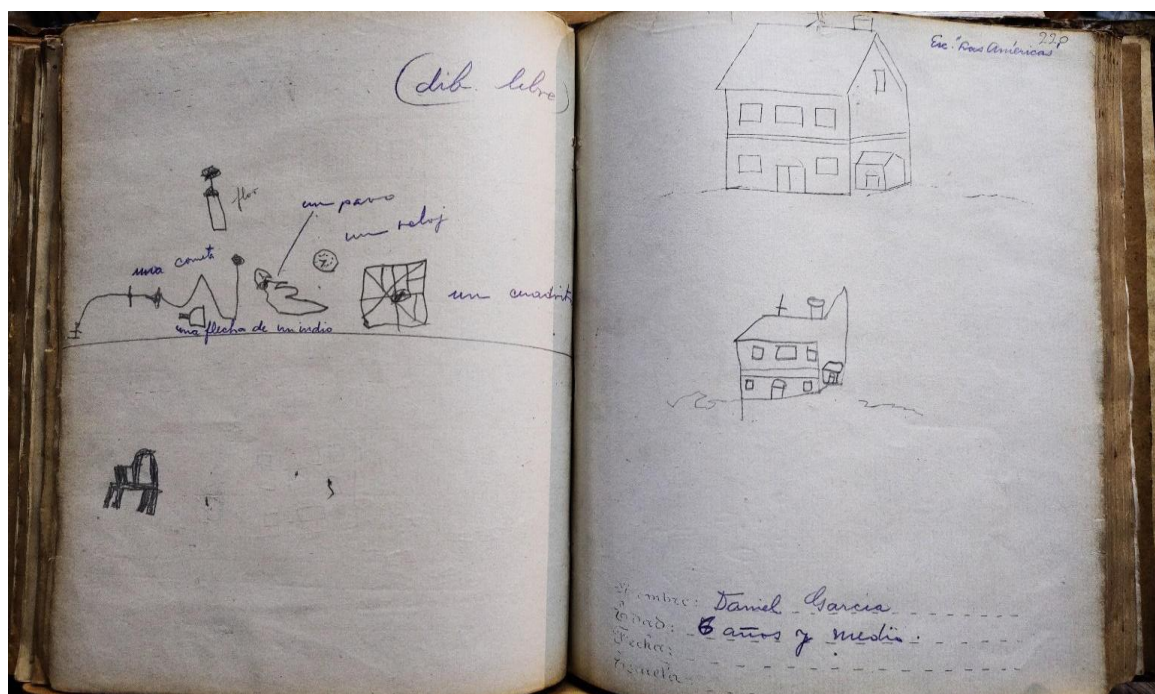


Ilustración 12. Dibujos de Daniel García en la indagación de Vargas (1936). Archivo ENS

En su informe, el autor presentó 285 dibujos de 95 niños de tres escuelas: la Anexa a la ENS, el grupo escolar del Edificio Samper y la Escuela de las Américas, según él, de “medios populares”, distribuidos por edades, del siguiente modo: 11 niños de 6 a 7 años, 15 de 7 a 8, 10 de 8 a 9, 8 de 9 a 10, 10 de 10 a 11, 15 de 11 a 12, 14 de 12 a 13 y 12 entre 13 y 14 años.

Las indicaciones fueron: realizar un dibujo de copia de una casa, un segundo dibujo libre y un tercero del natural, cuyo modelo fue un sombrero sobre una silla, anotando que se trató de una población que ya contaba con escolaridad (Ilustraciones 13 a 15).

Según el autor,

me proponía averiguar al verificar estas experiencias cómo perciben los niños, cómo copian un modelo, si perciben más y más detalles según la edad, si globalizan y de qué manera lo hacen si es así. Por lo demás son tantas las cosas que nos revelan los niños en sus dibujos que nos presentan toda su mentalidad y toda su vida interior. Las condiciones en que se verificaron las experiencias fueron las mismas que se deben proporcionar en toda investigación: espontaneidad, silencio, trabajo individual, ninguna sugestión, etc. etc.. (Vargas V., 1936, p. 217).

Entre las conclusiones del estudio se puede mencionar que los niños, antes de los 8 años, dibujan de forma global y no se fijan en detalles, yuxtaponiendo elementos que en la adultez ya configuran un todo. Así, en los dibujos de copia de casas, por ejemplo, las ventanas tienen una “significación total”, por lo que las dibujan en forma independiente sin integrarlas necesariamente y sin importar la cantidad y así con otras partes. Pueden aparecer acercamientos a la lógica cuando los rasgos indican relaciones causa, efecto, como en uno donde aparece humo de chimenea. Así también, en los dibujos libres se trazaron esquemas globales o se representaron acciones. El estudio no incluyó dibujos de niñas.

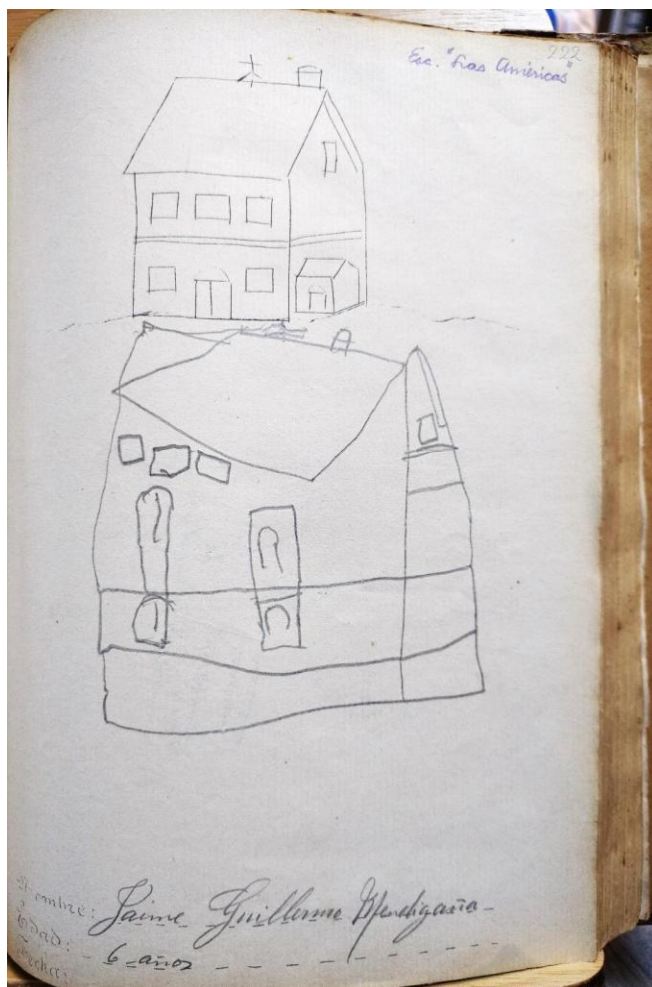


Ilustración 13. Dibujo de Guillermo Mendigaña, en Vargas (1936)

Para el autor, la escolaridad influye sobre la actividad mental y “destruye” la espontaneidad, lo que nota en el aumento de motivos de la escuela en los dibujos de niños que ya llevan tiempo en este proceso, mientras que los que solo han cursado segundo o tercer año, dibujaron más motivos de la calle o el hogar.

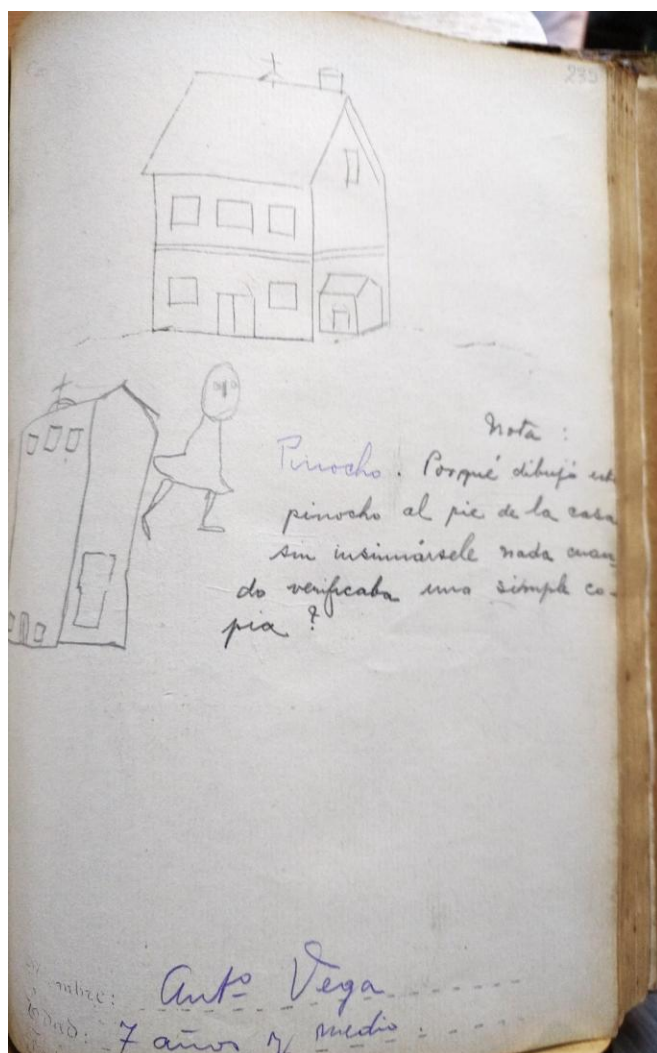
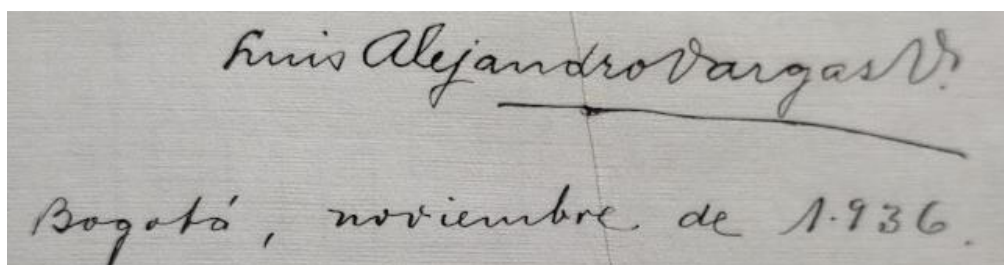


Ilustración 14. Dibujo de Antonio Vega en Vargas (1936)

Después de obsequiar los dibujos al profesor Socarrás para su estudio, Vargas finaliza su informe. Por el momento no hemos conocido de otro estudio sobre el tema sobre el desarrollo del dibujo infantil en Colombia durante la época. El mismo Vargas presentó un par de estudios más para el mismo curso, sobre las diferencias psicológicas de los niños según las clases sociales (1936, p. 143-149) y sobre la intuición y el conocimiento (1936, p. 16-31), que no fueron abordados para la presente investigación.



Luis Alejandro Vargas V.
Bogotá, noviembre de 1936.

Ilustración 16. Firma de Vargas en el trabajo para el curso de filosofía (1936)

En otros trabajos presentados para el curso de Psicología Infantil y de la adolescencia que se conservan en la Sala Patrimonial de la UPTC, se abordaron estudios sobre la intuición y el conocimiento, resúmenes de autores como Kerschensteiner (sin citar sus estudios sobre dibujo infantil), observaciones sobre pruebas mentales que se realizaban con niños para verificar o cuestionar los postulados de las investigaciones que conocían.

De éstos se encontró uno titulado “Estudio sobre la imaginación creadora” de José Ríos Gómez²¹¹ y Ramiro Álvarez, quienes, apoyados en autores como Bain, Flechsig, Rudinger, Chabaneix, Ziehen, Ribot y Noguera²¹², hablan de la imaginación creadora como parte del pensamiento o intelecto, integrada en las funciones de sensación, pensamiento y volición. Esta es diferenciada de la imaginación reproductiva en que, si se trabaja, puede conducir a la creación.

²¹¹ En el índice aparece la anotación de que el estudiante murió en el curso de ese año. Se trata del mismo autor del artículo “Apuntes sobre el dibujo infantil” (1935), citado en este trabajo

²¹² Profesor del Colegio Mayor del Rosario en Bogotá. Más adelante se aludirá a su publicación sobre el tema de “imaginación creadora”

Finalmente, Ríos y Álvarez expusieron ideas sobre la imaginación creadora en el pueblo y el niño colombianos:

De acuerdo con las ideas expuestas por el profesor Ribot, sobre el desarrollo de la imaginación creadora, se nos ocurre preguntar: ¿En qué etapa de desenvolvimiento de su imaginación se halla el pueblo colombiano? Desde luego es inmediatamente notable la falta de grandes ideas originales; nuestro pueblo no ha logrado aún la altura intelectual de las grandes síntesis que requieren amalgama de buena ley entre un formidable florecimiento de la más legítima imaginación creadora y la más aguda capacidad de especulación lógica y racional (1936, p. 27).

A propósito, citan a López de Mesa, para apoyar la exposición de esas carencias, aunque con la esperanza de que tanto los alemanes como la raza griega, necesitaron de mucho tiempo para expresarse cultural e intelectualmente a sus niveles memorables y cómo Estados Unidos rápidamente se creó una cultura “autóctona”. Por otra parte, los colombianos seríamos perezosos, faltos de voluntad, desordenados e impulsivos, por causas raciales, cruce de generaciones muy desemejantes y factores biológicos como la herencia, la raza, el clima tropical y la monotonía del ambiente. Lo anterior se manifiesta en que los pueblos iberoamericanos no han terminado de modificar el medio ambiente en el que viven y las razas no se han cruzado lo suficiente para crear un “tipo” colombiano, aunque sí hay núcleos más o menos diferentes (antioqueños, costeños, caucanos, etc.), pero faltaría conocimiento del medio nacional y habría demasiado regionalismo. Para los autores, en la etapa en que se encuentra el país se observa desorientación ideológica y predominio de la emotividad “adolescente”, que solo hace posible la lírica, el canto y la germinación de una mitología nacional.

Para solucionar lo anterior, Ríos Gómez y Álvarez proponen mezclar las razas y adaptarlas completamente al medio para formar un “hombre colombiano” de cultura autóctona. Así sería posible que desarrolle su imaginación creadora o la obra de las herencias e influencias culturales, de modo que logre la etapa de racionalización de la imaginación creadora, a propósito de la indiscutible herencia imaginativa proveniente de diferentes razas del territorio. Para los autores, por entonces se vivía un tiempo de transformación y transición para llegar a la

constitución definitiva de la imaginación creadora colombiana, que no existía antes debido a que se ha vivido de síntesis ajenas a la propia realidad. Por eso Ríos y Álvarez proponen un sistema de acción para cumplir en la escuela, que se reduce a “educación integral del niño de Colombia en función de su medio. Así se llegaría maravillosamente a formar la verdadera Nacionalidad Colombiana” (1936, p. 29).

Específicamente sobre la imaginación creadora en el niño colombiano, los autores mencionan que son escasas las observaciones al respecto y aventuran un “breve, tímido y superficial ensayo” (Ríos y Álvarez, 1936, p. 29). Teniendo en cuenta que la actividad creadora del espíritu está influida por herencia, posición social, medio, temperamento, clima, raza, etc., los niños colombianos serían de enorme capacidad imaginativa e inventiva (dentro del género maravilloso), pero viciados por el hogar y descuidados por la escuela, por lo que quedan como ilusionados, soñadores y relatores de sucesos inverosímiles que solo producen temores, crisis y cobardías, delirios a los que sigue la melancolía: “para nosotros este trastorno se ha convertido en característica racial” (1936, p. 29), diferente en el indio, el negro y el blanco, pero compartida y que se sigue de depresiones y amortiguamiento de instintos amorosos en la adolescencia. De otro lado, los niños sufren de manías como superexcitaciones de la inteligencia y necesidad de movimientos que desordenan el pensamiento y generan emotividad voluble y exacerbación de los instintos, “sobre todo en la mujer” (p. 29). También, en algunos casos, la locura que puede degenerar en paidofrenia y, si se presenta en la adolescencia, casi siempre en la mujer, aumentada cuando se establecen las funciones sexuales:

Es preciso advertir que durante los primeros años el material de todo niño es pobre en imágenes, posee débil capacidad abstractiva, lo cual reduce su imaginación a una forma motora, y de allí que se afirme que “la locura infantil no es más que un delirio de los músculos”. Pero donde se manifiesta a plena luz la ganancia que efectúa el niño en el camino de la invención es en el ensueño y en el juego. Aquella obra más por autosugestión y lleva, protegida por el animismo, la imaginación creadora a suplir los detalles vitales de que carecen las muñecas con que se entrena la futura madre, o el humilde palo de escoba en que cabalga y relincha el mocosuelo (Ríos y Álvarez, 1936, p. 30).

A continuación, se explica cómo el niño pasa de los juegos funcionales de imitación a crear variaciones y combinaciones. Estos serían guías para que el maestro observe temperamentos y aptitudes. Con la entrada de la sexualidad, se exalta la imaginación y se va desligando de la razón sin control, y el niño se va transformando en adulto *tipo* de este país “quimérico, utopista, grande admirable constructor, pero tan solo de etéreos castillos que pronto se derrumban” (p. 30). Al final del trabajo se lamentan de esta situación, en la que predominan el delirio de grandeza y el arribismo y que terminan resolviéndose por medios inmorales: la oportunidad, la calumnia y la diatriba.

Sobre este trabajo, es interesante observar cómo se abordó con rigor el concepto de imaginación creadora, además de que uno de sus autores había publicado un estudio anterior en la revista Educación, titulado “Apuntes sobre el dibujo infantil” (Ríos, 1935), lo que nos permitió acercarnos a sus intereses. A pesar del logro en el abordaje es algo desconcertante encontrar, hacia el final del trabajo, unas opiniones que dejan a los pedagogos sin posibilidad de intervención o maniobra, al dejar esa “tipología” colombiana como algo inmodificable a través de la educación, sino ateniéndose a la herencia, el clima y otros factores que impiden el desarrollo de la imaginación creadora. Así mismo, se aludió en dos momentos a que las dificultades que producen cierto tipo de locuras son más frecuentes en las mujeres, lo cual puede ser síntoma de cierta incapacidad de pensar el tema más allá de los imaginarios de entonces sobre roles sociales, mientras se alejan de las interpretaciones teológicas que dominaban el ambiente académico. Se observa entonces el establecimiento de horizontes futuros hacia los cuales conducir la población a través de la educación integral, con cultivo de la imaginación creadora, simultáneamente con una desesperanza y ausencia de perspectiva sobre las posibilidades de transformación de esa misma población.

Al abordar los trabajos anteriores verificamos la importancia que el campo de la psicología tuvo como apoyo en varios aspectos. El primero es la posibilidad de abrir la experiencia humana a la capacidad de transformación, que requiere de la imaginación para proyectar cambios. La imaginación creadora no se relaciona únicamente con el arte, sino que ocupa la mayoría de las esferas de la vida cotidiana, por lo que es de gran valor la introducción

de estos temas en el contexto histórico estudiado. Además, el estudio del desarrollo infantil, derivado de la invención de la infancia, genera las condiciones para promulgar un contacto con el arte en la escuela desde edades tempranas, atendiendo a cuestiones del crecimiento más allá de la capacidad obrera que se venía promoviendo en un periodo anterior (Mejía, 2022). Así mismo, pudimos realizar un acercamiento a los aportes de la psicología al escolanovismo, en general por sus estudios del desarrollo y en particular por la estimación y posibilidad de intervención del crecimiento desde el arte, particularmente en Colombia y a través de la ENS.

También es importante observar la predominancia de la perspectiva psicológica en la ENS, ya comentada por varios investigadores, así como recordar que ésta no estuvo exenta de resistencias, según mostró Jaramillo Giraldo (2021).

Además de los trabajos expuestos, que correspondían a ejercicios de la clase de psicología con el profesor Socarrás, se encontró un artículo publicado en la revista Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional (Noguera, 1935), citado por Ríos y Álvarez (1936). En su escrito, de naturaleza positivista y científicista, el autor diferencia entre la imaginación creadora (de tipo subconsciente y con capacidad de combinación) y la imaginación reproductora (de tipo consciente y que privilegia la memoria), para luego vincularlas ya que “los recuerdos constituyen la materia a que da nuevas formas la imaginación creadora” (Noguera, 1935, p.666). Así, la fantasía es considerada por el autor como hija de la memoria, a través de los procedimientos de adición, sustracción, aumento o multiplicación y disminución o división, en un símil entre las operaciones de la fantasía y de la aritmética²¹³. La manera como se ejecuten estos procedimientos también puede clasificarse en “separación y adjunción físicas” y “separación y adjunción metafísicas”, siendo que el mecanismo de la imaginación creadora tiene a la vez un doble aspecto: fisiológico y psicológico, y definiéndola como “la atención enfocada sobre elementos parciales de diferentes recuerdos” (Noguera, 1935, p. 669).

²¹³ Es notorio que el autor hace una especie de sinonimia entre fantasía e imaginación creadora, aunque en investigaciones posteriores ambas será diferenciadas.

Continúa el autor diferenciando la imaginación creadora de los sueños (donde cita a Freud para considerar arbitraria su teoría), otras expresiones de la imaginación espontánea y, las manifestaciones normales de la fantasía. Más adelante, aborda las anormales, que tienen algo de ilusión porque lo subjetivo gana a lo objetivo y puede agravarse en la alucinación y el delirio. Si bien se apoya en bastantes autores, abundan las citas de Binet y Ribot, dos de los impulsores de la mirada científica positivista sobre el desarrollo psicológico de la infancia y la anormalidad. Para probar sus tesis, el autor retoma algunos ejemplos de las artes y clasifica los grados de creación²¹⁴.

Finalmente, Noguera plantea sugerencias para la educación, en relación con la imaginación creadora:

como esta no es nuestro concepto sino la atención aplicada a la asociación de recuerdos por sus semejanzas abstractas o figuradas, cultivar la imaginación es adiestrar la atención en la visión múltiple y simultánea de las cosas, y vigorizar las asociaciones analógicas, principalmente las visuales (1935, p. 697).

El maestro debía entonces combinar ejercicios de atención simultánea con otros de asociación por semejanza: “si la imaginación nace, también se hace, y se hace mediante una conveniente educación” (Noguera, 1935, p. 698).

En esta publicación se observa ese giro hacia las explicaciones científicas y la insistencia en la psicología como base de los procesos de formación de maestros, que se reforzaron en la ENS durante la República Liberal, como se ampliará más adelante. Así mismo, es claro el vínculo con las preocupaciones y bases del movimiento escolanovista, que se empeñó en el conocimiento de la psique con el fin de buscar aplicaciones pedagógicas alternativas a la disciplina, el ejemplo y la doctrina. También se mencionó que el tema de la imaginación creadora, en sí mismo, fue de importancia fundamental en estas propuestas, cuyo protagonista era la libertad del niño.

²¹⁴ Entre estos menciona a Miguel Antonio Caro y Rafael Pombo, poetas colombianos.

Sobre el origen de la emoción estética, también encontramos la tesis de Calle (1938), que se apoya en Ribot, para quien la emoción estética (secundaria) se diferencia de otras emociones (primitivas) en que no tiene su origen y razón en la conservación del individuo o en la función vital, sino en “el placer mismo de ejercitarse” y que requiere un exceso de energía. Así, es juego que lleva una marca individual e implica a menudo una creación: “Es el juego de la imaginación creadora en su forma desinteresada” (p. 18). También citó a Schiller, cuando afirmó que la emoción estética se origina en el placer del juego y en Spencer, que expuso la falta de utilidad de lo estético, que es Bello y antagónico de lo útil, así como beneficio inmediato y conservación son antagónicos (Calle, 1938, p. 17).

Condiciones de posibilidad del dibujo infantil

Si bien en el archivo de la presente investigación se encontró nombrado el dibujo infantil, es importante mencionar que previamente solo se observó alusión al *dibujo escolar* en 1917 (Mejía, 2022)²¹⁵. No obstante lo anterior, antes de 1917 autores afines a la corriente escolanovista, como la antioqueña Rojas Tejada (1911), mencionaron el dibujo en la infancia como parte de un interés que tomaba fuerza, al considerar que servía como mediador para la educación estética.

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, entre 1917 y 1930 se dieron las condiciones para que en Colombia se hablara y se indagara el dibujo infantil, ya en articulación directa con la psicología y con los postulados del escolanovismo.

Las relaciones entre dibujo, pedagogía activa e infancia también se encuentran explicitadas en las tesis que los normalistas debían presentar para obtener títulos como el de maestro superior, desde inicios del siglo XX. Por ejemplo, en noviembre de 1912 Soledad R. Blanco hizo la lectura de Tesis sobre Educación estética, en el Colegio Pío X, “autorizado para expedir Diplomas de categoría igual a los de las Escuelas Normales”. Con esta optaba por el

²¹⁵ Al respecto, en las memorias del Primer Congreso Pedagógico Nacional en 1917, se mencionó la importancia del dibujo escolar en la propuesta de programa de E.G.J., configurado en el cruce entre el dibujo artístico, el dibujo geométrico y lineal y la pedagogía, en relación con el conocimiento de la infancia y el abordaje de métodos y programas. En Mejía (2022) se planteó que este *dibujo escolar* ya incorporaba elementos hacia lo que posteriormente se denominó *dibujo infantil*.

grado de Maestra de Escuela Superior y fue publicada por la tipografía Ruiz y Hernández, de Cartagena.

En la tesis, se afirma que la inclinación por el dibujo es instintiva en los niños, cuestión que puede aprovecharse por los educadores modernos para “inculcar la Ciencia de la Belleza” (1912, p. 14). No obstante, emerge la pregunta por el momento adecuado para iniciar con la enseñanza del Dibujo, concluyendo que “mientras más temprano es mejor”, para que el niño no borronee sin la dirección del Maestro. En este caso, el dibujo fue considerado por Blanco como un paso hacia la escritura, ya que toda persona “debe aprender el Dibujo al mismo tiempo que la Escritura y sin mayor trabajo que ésta, lo cual es en sí misma una especie de Dibujo” [...] (1912, p. 15).

Después de la década del '30, fueron apareciendo más referencias en autores colombianos, apoyados en teorizaciones psicológicas y de las pedagogías activas en varios países, que hacían comparaciones con los desarrollos o las posibilidades para Colombia. Es el caso de Cock (1933), Villamil (1943) y Anzola (1946); entre otros. Las alusiones al dibujo infantil más consistentes en nuestro país, se encontraron en Vargas (1936) y Ríos (1935), cuyos tratados ya lo tomaban como práctica con cierta autonomía y examinaban su desarrollo efectivo en las escuelas. Por su parte, otros trabajos mencionan el dibujo sin mostrar investigaciones propias, citando autores internacionales para retomar su desarrollo y compararlo con lo que ocurría en las escuelas. Es el caso de la tesis de Villamil, de 1941:

Es triste el lugar que ocupa entre nosotros el Dibujo; categóricamente se puede afirmar que en nuestras escuelas no se enseña a dibujar; los niños dibujan mucho, todo el tiempo que requiere una realización, pero no dibujan nada técnicamente orientado porque los maestros no enseñan a dibujar (p. 29).

Un trabajo importante para el registro de estas condiciones de posibilidad es la conferencia de Noguera (1935) sobre la imaginación creadora. Apoyado en concepciones de la psicología experimental moderna para el desarrollo de prácticas artísticas en la escuela, el autor comienza por diferenciar las facultades imitativa y creadora; esta última, sinónimo de fantasía:

“Ahora bien, se da a la primera facultad el nombre de imaginación reproductora (memoria, cuando introducimos la noción de tiempo), y la segunda, el de imaginación creadora o fantasía (del griego *phaino*, brillar)” (Noguera, 1935, p. 665).

Así, mientras la imaginación reproductora funciona por las asociaciones de la conciencia y la percepción de los sentidos, la creadora además, está dirigida por intereses subconscientes, la disociación y la combinación que permiten agrupaciones con órdenes novedosos, siendo los recuerdos “la materia a que da nuevas formas la imaginación creadora” (Noguera, 1935, p. 666).

Luego el autor clasifica los procedimientos elementales de la imaginación creadora (adición, sustracción, aumento y disminución), así como la forma en la que se ejecutan (separación y adjunción física, separación y adjunción metafísica). Con lo anterior, se explica el mecanismo de la imaginación creadora, en sus aspectos fisiológico y psicológico. Debido a la relación entre memoria y creación, por la percepción de los sentidos, es indicado que, por ejemplo, un ciego de nacimiento no podría imaginarse algo visual:

La fantasía tiene, pues, indisputablemente, por base psicológica las selecciones de la atención en el campo de la conciencia; y muy probablemente, por fundamentos fisiológicos, las localizaciones específicas de cada uno de los elementos, indisolublemente asociados, que componen cada clase de sensaciones (Noguera, 1935, p. 669).

La imaginación creadora es “La atención enfocada sobre elementos parciales de diferentes recuerdos” (Noguera, 1935, p. 669), de modo que los artistas no pueden representarse los detalles de sus obras de antemano: “necesitan ir dibujando, modelando o componiendo, para pasar sucesivamente de la representación imaginativa de unas partes a otras, porque no cabe todo en una sola ojeada de la atención introspectiva” (p. 669). Más adelante, el autor reiteró que “el artista no siempre tiene imágenes claras de su obra, y que es durante la ejecución cuando unas formas van sugiriendo por armonía las otras y completando el proyecto” (p. 684), de acuerdo con las nociones de actividad, tan importantes para el movimiento escolanovista.

El autor continuó exponiendo los tipos de atención y sus mecanismos fisiológicos y psíquicos, intentando desentrañar los procesos de la imaginación creadora, con sus expresiones

en ficciones artísticas e invenciones técnicas y prácticas, asociando el juego con la invención y la fantasía, cuyas manifestaciones pueden ser anormales, cuando se rompe el equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo. De acuerdo con lo anterior, en la obra de algunos artistas colombianos: “El clasicismo puede ser estático y monótono, como en algunas poesías de Miguel de Cervantes y Miguel Antonio Caro, o dinámico y multiforme, como en Homero, y, en Colombia, Rafael Pombo” (Noguera, 1935, p. 686).

En la conferencia se encuentran mezclas de observaciones pragmáticas con algunas expresiones propias de la iglesia católica, cuando por ejemplo el autor afirma que Dios dejó hecho el mundo con capacidad de razonamiento y que los evangelios se comparan con la verdad que hay en las creaciones de la imaginación, pero que nada valen éstas sin su confirmación racional o experimental, por fuera de los dominios de la fe religiosa (Noguera, 1935, p. 696).

Sobre las implicaciones de lo dicho para la educación, partiendo de que la imaginación creadora no es un “don”, sino que se trata de un rasgo educable, dijo:

La educación debe, pues, prestar especial cuidado al desenvolvimiento de la imaginación creadora; y como ésta no es en nuestro concepto sino la atención aplicada a la asociación de recuerdos por sus semejanzas abstractas o figuradas, cultivar la imaginación es adiestrar la atención en la visión múltiple y simultánea de las cosas, y vigorizar las asociaciones analógicas, principalmente las visuales, a expensas de las tópicas, para descubrir entre las primeras las relaciones esenciales que constituyen la espesa urdimbre del universo [...] Creemos, pues, dejar indicado el derrotero de los maestros para alcanzar el desenvolvimiento de la imaginación del niño: combinar los ejercicios de atención simultánea con los de asociación por semejanza. Tal es el esquema. Lo demás ya es cuestión de técnica pedagógica [...] si la imaginación nace, también se hace, y se hace mediante una conveniente educación, cuyos frutos no solo se recogen en los educandos sino, con la constancia, en su descendencia (Noguera, 1935, p. 697).

Otros autores de entonces, como Vargas (1936) y Ríos (1935), abordaron específicamente el dibujo infantil, apoyados en teorizaciones psicológicas y perspectivas científicas sobre la infancia, que circularon sobre todo en la ENS. En el caso del artículo “Apuntes sobre el dibujo infantil” de Ríos Gómez, de la revista Educación, se explicó la implicación de lo infantil en relación con el dibujo como actividad natural y espontánea de los niños:

Se ha venido cometiendo en nuestra escuela el error muy grave de ahogar sus primeras manifestaciones, las cuales son etapas iniciales de un proceso psíquico definido, cuyo principio se revela en el niño, de dos o tres años, que empuña toscamente el lápiz por primera vez, y lo lleva de cualquier modo sobre el papel, trazando rayas en todas direcciones; este ciclo evolutivo termina cuando el muchacho, después de haber seguido un avance en el perfeccionamiento de su capacidad de observación, puede copiar el modelo con sus detalles principales (1935, p. 669).

El autor continúa separando esta etapa de la vida, al señalar que en la infancia se observa de modo distinto al de la adultez, porque en los niños la observación tiene bases subjetivas y afectivas según los propios intereses, lo que resulta en un dibujo de lo que el niño sabe y piensa de las cosas; una representación mental:

De ahí que sus observaciones sobre determinado objeto sean variables, fragmentarias y, sobre todo sintéticas, pero de una síntesis si se quiere apresurada y especial, que tiene sus caminos propios, puesto que en ella no pasa de lo simple a lo complejo, como lo hace el adulto, sino que, rápidamente, las cosas ganan para él una individualidad propia (Ríos Gómez, 1935, p. 669)

Para sus argumentaciones Ríos se apoya en estudios de psicología infantil y adolescente y del desarrollo del dibujo en la infancia, como el de G. Vermeulen, Rouma²¹⁶ y G. H. Luquet²¹⁷ y relata ejemplos de la comprobación de un “modelo interno” que explica aspectos como las

²¹⁶ *Le langage graphique de l'enfant* 1913.

²¹⁷ *Le dessin enfantin* 1927.

transparencias, las perspectivas ilógicas, las proyecciones en forma de planos, los cambios de perspectiva, entre otros, propios del dibujo infantil y la psicología del niño y que alteran los objetos. A medida que los infantes crecen,

Esta forma de representación mental individual infantil se va desvaneciendo “a medida que el niño va teniendo más experiencias y va perfeccionando sus facultades de observación. Prevalece entonces, no ya el espíritu sino la forma, y el dibujo gana en exactitud lo que pierde en riqueza interior” (Ríos, 1935, p. 700).

Así, en un experimento se comprobó que, para dibujar un libro, antes de los 7 años aparecen solo detalles, a los 8 años se nota un intento por dibujar la posición, la forma, todas las partes; a los 9 años puede aparecer un ángulo adecuado y entre los 12 y 14 años aumenta la relación con la realidad aparente. Este tipo de experimentos ha permitido la clasificación de los rasgos del dibujo según las edades.

En relación específica con las fases del desarrollo del dibujo Ríos Gómez (1935), cita a Luquet para exponer las siguientes:

1. Realismo Fortuito: imitación de movimientos de adultos; trazos parecidos a objetos, conciencia de “facultad gráfica”.
2. Realismo Frustrado: en que se quiere representar objetos pero hay una “incapacidad sintética”, se olvidan elementos y relaciones.
3. Realismo Intelectual: acentuación del modelo interno; tendencia idealista en comparación con la concepción realista del adulto. Dibuja lo visible y lo abstracto, que existen “en el espíritu del dibujante”
4. Realismo Visual: 10, 12 años “en el niño europeo”; madurez

Ríos también citó a Luquet para afirmar que el dibujo infantil no es una traducción de la realidad, sino una transformación, ya que tiene

ciertos caracteres de idealismo que, aunque involuntario e inconsciente, conserva su tendencia a apartarse de la realidad y elevarse a la abstracción, a formar en el espíritu una

imagen elaborada con elementos humanos, pero que no es copia fiel del objeto que se tiene ante la vista (1935, p. 702).

Para terminar, el autor hace un llamado para que la escuela no “estorbe” el proceso natural del desarrollo del dibujo espontáneo y para que no se empuje al niño a su abando por falta de enseñanza adecuada. Así, además de no acelerar su desenvolvimiento, el maestro debe ayudar a perfeccionar el dibujo hacia el realismo intelectual, cuando el niño ya ha movido sus intereses y ha logrado un trabajo psicológico de elaboración personal, gracias a la creación de modelos internos que luego irán evolucionando. En concordancia con los postulados de la pedagogía activa, se afirma que “Ninguna prescripción impuesta a deshoras, aun admitiendo que su mentalidad del momento no le impidiera comprenderla, podría tener para el niño la misma eficacia que una obligación impuesta por él mismo al reconocer espontáneamente sus ventajas” (Ríos, 1935, citando a Luquet, p. 704).

También en 1935 se publicó la Cartilla de Díaz Vargas, de la que se hablará más adelante, donde se afirmó también que

La enseñanza del dibujo en las escuelas ofrece un campo vastísimo de experimentación psicológica. El niño está dotado de una fantasía peculiar y propia de su naturaleza que el maestro puede y debe formar y orientar hasta que aquél adquiera un espíritu de observación directa y elemental que lo llevará necesariamente a interesarse en el análisis inteligente y preciso de las formas y proporciones de los objetos que lo rodean. Para ello es preciso, sí, que el maestro se coloque en el mismo nivel de inteligencia del niño (Díaz Vargas, 1935, p. 3).

También Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) mencionan que en los Programas de ensayo obligatorios para las primarias oficiales y basados en los centros de interés de Decroly (1935), el dibujo se consideró una manifestación infantil natural, movida por la necesidad de expresar emociones y pensamientos. Debía iniciarse con expresión libre, sin intervenciones ni ejercicios de copia.

En general, en el archivo consultado, se observa un proceso de interpretación de los postulados de las pedagogías activas en relación específica con el desarrollo artístico y la enseñanza del dibujo, que no era posible encontrar en una época previa, salvo algunas excepciones dispersas y señaladas de poco ortodoxas²¹⁸. Así, en su preocupación por aumentar la cobertura y la importancia de las escuelas primarias, el dibujo y la educación estética y artística también fueron asumidas como parte de un desarrollo “integral” para la infancia. Del mismo modo, con la idea de democratización de la cultura, se intentó que la escuela primaria se constituyera en uno de los centros que permitiría ese proceso de democratización, haciendo que muchos disfrutaran de planteamientos y prácticas que antes se limitaban a unos pocos. No obstante, como anota a lo largo de este trabajo, muchos obstáculos impidieron el desarrollo concreto del proyecto, que además fue invisibilizado históricamente, como el resto de las reformas liberales en este periodo histórico.

Hacia 1946, se publicó una serie pedagógica para los maestros de primaria en Cundinamarca, con un libro dedicado a la educación estética, donde encontramos también apoyos en teorizaciones psicológicas para hablar del dibujo infantil. En este aparecía diferenciado ya del dibujo artístico y se definían tres modos de expresión del niño para exteriorizar el yo: el dibujo, el lenguaje y el juego (Anzola, 1946).

Así, el dibujo infantil apareció como manifestación espontánea de actividad psíquica del niño y pasaba por etapas: Antes de los 8 años se caracterizaba por ser expresionista, subjetivo, personal y simbólico, y luego se convertía en algo más objetivo y con intentos de representación realista. A los 2 o 3 años los niños realizaban lo que los psicólogos llamaban “garrapatos” caprichosos²¹⁹, cuya interpretación cambiaba cada momento y luego aparecía cierta “dirección”. A los 4 años, decía el autor, predominaba la figura humana, adoptando forma de renacuajo para luego agregarle ojos, boca y nariz. Más adelante se introducían vestidos, inicialmente transparentes y con tendencia a la objetividad y el detalle. Seguía una etapa de perfil, comparable a los dibujos del hombre primitivo, con combinaciones entre torso frontal y cara de perfil.

²¹⁸ Ver Mejía, 2022.

²¹⁹ Un rasgo irregular hecho con la pluma. Es una palabra en desuso pero así apareció nombrado en el archivo lo que hoy conocemos como garabato.

Continuaba este desarrollo con los intereses objetivos y concretos, el dibujo de memoria y el intento de realismo, objetividad y estilización: “Durante toda la edad escolar el niño está en un verdadero tránsito de su capacidad expresiva por el dibujo: pinta lo que quiere ser, lo quiere ver, lo que hace” (Anzola, 1946, p. 14).

Más adelante, seguía Anzola, los dibujos de los niños se convertían en escenas y ensayaba interpretaciones de la perspectiva, aunque la noción de espacio aún estaba ausente y se adquiría de modo inconsciente por imitación, avanzada la segunda infancia. Además de la figura humana, los niños dibujan árboles y casas. “Entre los niños y las niñas se han observado algunas ligeras diferencias al respecto” (1946, p. 14). Para el autor, las niñas “adornan más” y tienen “más sentido para el color” mientras que los niños, para la forma. En general va avanzando la observación y la autocrítica, lo que hace que quieran ser objetivos al dibujar.

Luego de exaltar el dibujo como medio de formación estética, su aplicación de las artes a la industria y su articulación con cualquiera de las asignaturas, insiste en que también ayuda a que el niño lo emplee cuando carece de palabras y que el maestro debe permitir el goce en la libertad de expresión y no alarmarse cuando los resultados no “colman” sus aspiraciones. Esto produciría que fuera sincero en lo que quería expresar. Por eso no debía comenzarse con técnicas de precisión y elementos abstractos.

Otras recomendaciones a los maestros señalaban la importancia de comenzar a dibujar desde muy pequeños para educar la vista, la atención y la memoria, a través de la observación y los libros ilustrados. Así, se cultivaría la educación intelectual, ya que al ver y distinguir partes de objetos, el niño haría labores de raciocinio, procesos de análisis y síntesis, cultivando estas operaciones mentales.

De este modo, desde la existencia de la noción *dibujo escolar* en 1917 (EGJ, 1919) se dieron condiciones de posibilidad para que se hablara del dibujo infantil en Colombia, luego de varias reflexiones e indagaciones psicológicas y el estudio de los postulados escolanovistas, en la detallada clasificación por etapas y recomendaciones didácticas cristalizadas por Anzola en

1946, en una publicación oficial dirigida a maestros de primaria. Gracias a esto, el dibujo en la escuela quedó tipificado del siguiente modo:

- De imaginación: fantasías. Es de valor interpretativo de la personalidad del niño
- Representativo: relata experiencias personales en libertad
- Ilustrativo: expresa experiencias personales en relación con temas escolares
- Decorativo: para adorno de cuadernos, salones, etc.

Dibujo para la escuela primaria

Durante el periodo investigado, en los planteamientos sobre el dibujo para la escuela primaria se articularon escolanovismo, educación estética y educación artística “a la colombiana”, relacionando tres ámbitos que se habían pensado relativamente poco, por lo menos en el sistema de instrucción pública de este país, tanto para las primarias como para la formación de normalistas de instituciones estatales.

Si bien en Colombia se encuentran afirmaciones sobre el dibujo y su enseñanza antes de este periodo, como las que aparecen en los libros de instrucción objetiva (Santamaría, 1872), los artículos extranjeros traducidos y publicados en las revistas oficiales (Sluys, 1894; Pouillot, 1898), manuales importados (Canale, 1879; Bouillon, 1872, Krusi, 1881) y autores locales como Restrepo Mejía (manual oficial en las escuelas normales del país a fines del siglo XIX) entre otros, en el periodo de la investigación creció el interés por esta materia y se configuraron nuevas relaciones que, entre otras, posibilitaron la emergencia del llamado dibujo infantil.

Como se mencionó en el apartado anterior, desde el Congreso Pedagógico de 1917 se encontró la expresión “Dibujo escolar”, aludiendo a diferencias con otros tipos de dibujo y creando algo de autonomía en su práctica, desde una mirada pedagógica. Luego, durante los gobiernos liberales, se sumaron planteamientos desde la psicología para argumentar y desarrollar un “Dibujo infantil”, de modo que se practicara en la escuela primaria y en los programas para la formación de maestros.

El trabajo más ejemplar en ese sentido fue publicado en la revista Educación, de la Universidad Nacional, por Moreno Otero en 1935. El autor defendió la importancia del dibujo infantil como uno de los estudios de mayor utilidad y más extensa aplicación, siendo el lenguaje de la línea que expresaba gráficamente el pensamiento y definía lo que las palabras no alcanzaban a precisar. En artes manuales y mecánicas serviría para la elaboración de modelos preliminares y en la ciencia apoyaba las demostraciones con ilustración. En las naciones civilizadas era materia obligatoria desde las escuelas primarias hasta las universidades. Así, el dibujo servía tanto al artista como al obrero y al hombre de ciencia, siendo la educación artística de injerencia universal, de modo que “el que pretenda laborar eficazmente o contemplar con inteligencia lo creado por el hombre y por la naturaleza, debe estimar indispensable o cuando menos de utilidad, agregar a su bagaje de sabiduría el conocimiento del dibujo” (Moreno Otero, 1935, p. 568). Agrega el autor que:

1. Si los instructores fueran dibujantes capacitados, impulsarían la fantasía y las disposiciones, aportando al desarrollo cultural. Debería ser obligatorio en las normales y dejarse a cargo de profesores idóneos
2. El niño tiene una inclinación natural al dibujo, desde su imaginación y su proceso de descubrimiento
3. Debe dejarse al niño en libertad, mostrarle las ventajas del dibujo y contribuir a su formación estética y sentido de armonía. Intervenir con tacto para corregir y encaminar
4. Enseñarlo metódica y gradualmente, llevaría a la comprensión de los objetos y la naturaleza
5. Educa la vista, la mano, el gusto y la representación de volúmenes
6. El dibujo es útil en las ciudades y los campos, así como en la educación superior, el mundo fabril, las artes aplicadas y puede ser buena fuente de trabajo.

Así, en el dibujo se vinculan la educación artística (al dar sentido a su enseñanza metódica y sistemática), la educación estética (como mediación en la formación del gusto) y, los principios escolanovistas de libertad, imaginación infantil, intervención con tacto y, actividad y democratización, que permitieron que estas prácticas “salieran” del dominio de los artistas hacia su popularización. En la investigación encontramos por lo menos tres variaciones de esta

articulación: dibujo *infantil* (ya abordado), dibujo para el trabajo manual y manuales para maestros.

Dibujo para el trabajo manual y los centros de interés

En esta variable seremos breves y remitiremos a los interesados al trabajo de Castiblanco Chaparro (2019) sobre la configuración del trabajo manual como saber escolar, mostrando acá algunas alusiones a las relaciones específicas con el dibujo, encontradas en el periodo investigado. Así mismo, incluiremos las sugerencias que se hicieron de usar el dibujo como mediador para la enseñanza por centros de interés, al defender que todas las materias debían ser articuladas en las actividades escolares²²⁰.

En este sentido, autores como Moreno (s.f.), Escobar Rojas (1936), Ocampo (1938) y Camelo y Bernal (1933), presentaban el dibujo ante todo como “auxiliar”, sin independencia de las materias de enseñanza. Si bien se retoman postulados del escolanovismo sobre la actividad, la creatividad y la libertad, los planteamientos siempre terminan en recomendaciones para poner el dibujo como una ocupación de utilidad, a través de la creación de grecas y otras formas que terminan siendo cercanas al dibujo geométrico y alejadas de las vanguardias del arte, al tiempo que se continúa afirmando su aporte a la formación del gusto. Así, en Colombia de alguna manera se forzó la teorización escolanovista para justificar que el dibujo geométrico era ideal para la escuela activa.

Es interesante el caso de Escobar²²¹ (1936) que incluso hace una sinonimia en el título de su artículo “El dibujo, trabajo manual”, publicado por la revista Educación Antioqueña en un suplemento sobre Educación rural, en el que se planteó la relación principal entre el dibujo y la actividad, concepto central en la pedagogía activa.

²²⁰ Henriques (2021), mostró cómo el dibujo se relacionó con el trabajo manual apuntando a la dignificación de las artes decorativas y el establecimiento de museos industriales, como parte de un movimiento para la formación artesana de estudiantes obreros en el siglo XIX, iniciado en Inglaterra.

²²¹ Profesor de Trabajos Manuales de la Escuela de Artes y Oficios de Medellín.



Ilustración 17. Portada del suplemento Escuela rural, de la Revista Educación Antioqueña, en el que se publicó el texto de Escobar Rojas sobre el dibujo y el trabajo manual (1936)

Exponiendo autores como Ravaisson y Gillaume²²² (conocidos gracias a la obra de Restrepo Mejía, 1911), consideró este último método como el más adaptable y en concordancia con los ideales de la escuela activa. La división del dibujo en *de imitación, natural, de perspectiva* y *geométrico*, le plantea dos problemas para adaptar su enseñanza: aprovecharlo para la formación integral de los niños, usándolo como medio de otras enseñanzas y buscar motivaciones e interés para que aprenda las técnicas del dibujo en buenas condiciones. Retomando algunos autores, se apoyó en postulados de la pedagogía activa, según los cuales las enseñanzas deben disponerse en acuerdo con el momento de desarrollo del niño y el conocimiento de su psicología particular:

“el método – dice Ginebra – debe ser conforme a la naturaleza de nuestras facultades y de los objetos que deben ser conocidos”, y de este principio filosófico deduzco que, en el dibujo, como en toda finalidad científica, deben considerarse la índole de las facultades

²²² Basado en dibujo lineal, fue el método oficial de las escuelas francesas desde 1878, cuando reemplazó al de Ravaisson, basado en dibujo artístico (Capellá Simó, 2023).

psíquicas del niño a la vez que la materia, objeto de la enseñanza, para poder definir el método con que se ha de actuar, los medios particulares o procedimientos y la extensión y orden de los puntos que constituyen el derrotero en la materia propuesta (Escobar, 1936, p. 76).

Escobar clasificó el dibujo en diferentes tipos: según el método de ejecución, podía ser de imitación (dibujo de **copia**); tomando objetos al **natural**, con proporciones aparentes o **geométrico** (de proporciones exactas, posición y aspecto precisos). Como expresión de belleza, se llamaba artístico (se trabajaba por ejemplo en el desnudo académico) o de naturaleza (trabajado en la ornamentación). Cuando seguía reglas de arte y normas profesionales, se denominaba dibujo técnico. El dibujo pedagógico estaba concebido para la escuela (Escobar, 1936, p 76)

Para el autor, el dibujo no es más que una actividad auxiliar de las demás, para la “verdadera” escuela activa, ya que ésta no aborda programas según principios únicos y rutinarios. Igual pasa con los trabajos manuales, que según Mallart deben estar al servicio de las demás enseñanzas, de acuerdo con la formación integral propia de la escuela activa ideal,

entendiéndose que no se tendría que pensar en desarrollar unos programas de enseñanza prefijados pudiéndose en cambio organizar actividades de gran poder formativo sin someterse a los marcos de disciplinas teóricas [...] En vez de presentar programas inanimados y esquemas insípidos de las disciplinas científicas y de los grupos de adaptaciones que se piden al hombre formado, la escuela activa ha de ofrecer algo que esté más cerca de la comprensión de los niños y más en condiciones de mover su actividad espontánea (Mallart, citado por Escobar, 1936, p. 77).

Acá se observa un argumento según el cual la incitación a la actividad espontánea consistiría en no acordar planes de enseñanza sometidos a la ciencia, sino en actividades formativas que promuevan la espontaneidad y acerquen a los niños, de modo que la espontaneidad siempre debe tener intencionalidad: "Dibujar por dibujar, trabajar por trabajar representa una aberración" (Escobar, 1936 p. 77). De acuerdo con esto, se apoya en Decroly para

promover el uso del dibujo en todo estudio, englobando los centros de interés como modo de expresión, hacia la construcción de objetos, propios del trabajo manual, aunque para él, en Colombia “no se practican en absoluto los principios de la escuela activa” (Escobar, 1936, p. 77) y falta adaptarlos al medio, las condiciones y la evolución mental de los niños.

El autor rechaza el uso de instrumentos o cuadrículas cuando los niños están muy pequeños, promulgando el dibujo imaginativo, libre o del natural, con ejercicios variados y que terminen “como preparación práctica para la ornamentación, trazo de algunas labores como cubiertas, estuches, marcos y el dibujo de cartas geográficas etc.” (Escobar Rojas, 1936, p. 77). Como procedimiento auxiliar y “en gracia de la variedad misma”, el maestro dirigirá el inicio de los dibujos y luego el alumno completará libremente las figuras, ideando grecas, rosetones y otras composiciones que sean de su agrado, dentro de la cuadrícula, para luego colorearlos y así disfrutar de su ingenio. Los ejercicios de copia se harían de vez en cuando y sobre todo si el niño lo desea, sin volver esto una rutina, con modelos carentes de expresión.

Ocampo (1938) comparte con Escobar (1936) la idea de que el dibujo es parte integral de los trabajos manuales y que su uso, cuando es intencionado, produce una educación activa y eficiente, además de agradable, porque despierta el interés y el deseo del niño. Afirmo que el dibujo generaría entusiasmo, alegría, interés e impulsaría el espíritu creador, de modo que no es pasivo: es el “arte de dar al movimiento un valor intelectual” (p. 35), como expresión de progreso y opuesto a la escuela en quietud y silencio. Como ejemplo, cita su uso en el método ideo visual en la escuela primaria y otras materias del “orden didáctico” (p. 37). Moreno (s.f.), en su tesis, agrega además la importancia del dibujo para el desarrollo de la vista, el tacto y el sentido artístico, y se interesa porque el maestro busque recursos en su entorno, reemplazando materiales como la arcilla, para la confección de objetos útiles.

En relación con los centros de interés, se encontró una obra publicada en 1933, de Camelo y Bernal, maestros en diversas regiones, edades e instituciones que aplicaron educación progresista en su trabajo y presentaron sus experiencias y observaciones.

Sobre los centros de interés de Decroly, dicen que relacionan las materias escolares y que, específicamente el dibujo, debe practicarse diariamente, de tipo libre y espontáneo, y quedar consignado en cuadernos. Se aconsejaba que el maestro mencionara nombres de líneas y figuras geométricas, pero sin entrar en definiciones y que se iniciara a los niños en el uso del compás, la regla graduada, los lápices de colores, y otros útiles de dibujo. Así mismo, que se decorara la clase con los dibujos de los niños:

los cuadros colectivos representan los trabajos del grupo y son una síntesis de los centros de interés. Ellos deben representar lo mismo que los cuadernos, única y exclusivamente los trabajos de los niños, sin que en ellos aparezcan escritos y dibujos de personas extrañas. Tampoco debe ser uno solo de los chicos quien escriba y dibuje, sino todo el grupo (Camelo y Bernal, 1933, p. 109).



Ilustración 18. Camelo y Bernal (1933), s.p.

Algunos ejemplos de centros de interés ocasional fueron: las flores: “dibujar un jardín, una planta con flores y otra sin ellas, una jardinera, niños entre el jardín, niños regando las flores, flores separadas, etc.” (Camelo y Bernal, 1933, p. 238) y los pájaros: “procurar que de manera espontánea los niños dibujen los nidos y los pájaros observados en los jardines y en la granja escolar. Estos dibujos deben llevar su correspondiente frase corta, sencilla y propia del chico. Procurar imitar los colores naturales de las aves” (Camelo y Bernal, 1933, p. 245).

Ocampo (1938), por su parte, consideró que dibujo y trabajo manual debían ser materias nuevas de la escuela activa, argumentando que el trabajo manual como asignatura venía desde antes²²³. De acuerdo con otros autores, el dibujo consiste en la tercera etapa de los centros de interés, referente a la realización o “traducción sensible del pensamiento, de las ideas o de los conocimientos” (Ocampo, 1938, p. 23), haciendo la salvedad de que la escuela no es un taller para hacer trabajar a los niños y que por esto se coordina con otras materias. No obstante, sí consideró importante su abordaje sustancial en las escuelas complementarias, a donde iban quienes no podrían pagar sus estudios secundarios²²⁴. Citando a Nieto Caballero, también afirmó que el trabajo manual era necesario en las corrientes de renovación educativa, porque educaba la mano, no para una actividad profesional, sino desde un punto de vista pedagógico.

A propósito de Nieto, Moreno afirmó que en Colombia eran pocas escuelas las que impulsaban el trabajo manual, fuera del GM, semillero de la escuela nueva en el país (s.f.).

Los autores mencionados coincidían en que el dibujo en la escuela no tendría como objetivo formar artistas, sino siempre apuntar a finalidades educativas, conduciendo y encauzando las tendencias naturales de los niños. También consideraron esencial el dibujo para los trabajos manuales, porque permitía la apreciación, la proporción, los contornos de la forma, que apoyaban la pintura, la escultura, la artesanía, entre otras. Para otras asignaturas significaba un auxiliar didáctico que permitía ilustrar, hacer gráficas, bocetear intuiciones y usar el método ideovisual.

²²³ La misma afirmación hace Moreno (s.f.), diciendo que la propuesta comenzó con Rabelais desde el siglo XVI.

²²⁴ No obstante, el autor cuestionó que “En Colombia no tenemos todavía en toda su forma una “Escuela Complementaria pues es visible la circunstancia de que los niños que en tales escuelas se educan tienen necesariamente que pasar a la escuela de Artes y Oficios o a cualquier otra institución que les de la garantía de la mayor perfección en su respectivo arte” (Ocampo, 1938, p. 26). Aunque también, para él, la falta de valoración del trabajo manual en el país se manifestaba en la baja asistencia a las escuelas de artes y oficios, que producía individuos inactivos, vagos y hampones.

Manuales para maestros

Una tercera forma en la que el dibujo articuló el escolanovismo, la educación artística y la educación estética en las escuelas primarias oficiales, expresando rasgos singulares en Colombia, lo encontramos en algunos manuales que se publicaron en el periodo y que estaba dirigidos a orientar a los maestros en su enseñanza. Entre otros, fueron los casos de Anzola (1946) o Díaz Vargas (1935), aunque también algunas de las tesis estaban dirigidas a este fin, como las de Aconcha (1911), Blanco (1912) o Moreno (s.f.).

Aconcha ya desde inicio de siglo pedía a los maestros desarrollar la mensura mediante la observación y el dibujo de lo visto directamente. La mano se flexibilizaría y su vista sería cada vez más exacta, sin necesidad de ejercicios artísticos ni copias, sino con los objetos al frente, sin dibujar de memoria y borrando todo lo necesario, sin usar instrumentos. Así lograrían una mano segura, además del conocimiento de las proporciones y el sentido de belleza (1911). Por entonces también Rojas Tejada (1911) presentaba un programa para enseñanza del dibujo en el Liceo Pedagógico de Yarumal, en el departamento de Antioquia, con el que se ejercitaran la vista, la mano y despertar el sentido de observación²²⁵.

Un año después y en otra región, Blanco (1912) proponía un plan de la enseñanza del dibujo rechazando el dibujo lineal, que por entonces dominaba las orientaciones de las pedagogías católicas para su enseñanza. Defendiendo los impulsos naturales del niño, planteó la observación directa y el coloreado, sin el uso de instrumentos²²⁶.

En la autora vemos un interés por la educación reformista, el trabajo práctico que pospone las abstracciones a unos momentos posteriores a lo intuitivo y espontáneo, una graduación por etapas y una toma de distancia de las enseñanza de dibujo basadas en la geometría, como era divulgado por el método de Guillaume, citado y criticado en Restrepo (1911). También aparece el dibujo como actividad auxiliar para el futuro dominio de la escritura.

²²⁵ Esta autora fue calificada como la introductora del kindergarten en Colombia.

²²⁶ A lo anterior, agrega que en las escuelas de niñas se pueden hacer otras labores diferentes al dibujo para la educación estética y que el canto también tiene una importancia social y educativa que hace importante su práctica, por medio de canciones graduadas por edades (con ayuda de “pedagogos nacionales”), más allá del Himno Nacional que sería lo único cantado, según la autora. Luego de las prácticas, vendría la enseñanza del solfeo.

Los manuales publicados para maestros por parte de organismos oficiales, especialmente en el Anzola (1946) y el de Díaz Vargas (1935), derivaron de los intentos de materialización de los programas de ensayo en el departamento de Cundinamarca y, el segundo, a nivel nacional²²⁷; ambos de distribución gratuita.

Por su parte, Díaz Vargas (1935), apuntó a

Una cartilla que sirva de guía en la iniciación y enseñanza elemental del dibujo en las escuelas, [que] solo podrá limitarse a especular sobre la materia y aspirar a que el maestro, con cariño y simpatía, oriente gradualmente la necesidad imperiosa que el niño siente de expresarse libremente por medio de líneas y colores, de interpretar su experiencia y sus conocimientos de las cosas que ve o imagina. Esta consideración nos ha movido a ensayar una serie de lecciones y ejercicios elementales, para uso de maestros y discípulos, en nuestro deseo de hacer fácil y popular la enseñanza racional y progresiva del dibujo, que tan importante es en todo programa de educación (p. 4)²²⁸.

Así mismo, en la cartilla de Anzola (1946), se observa mucho más consistente la tendencia escolanovista, con apoyo en estudios psicológicos de la infancia. De este modo, algunos elementos, como la práctica al aire libre que debería practicarse “con insistencia”, el dibujo del natural, la originalidad y la observación, son relacionables con el escolanovismo. Sobre los estudios psicológicos decía, por ejemplo:

los nuevos métodos se hayan fundados en la consideración de la índole psíquica del niño. Por esta razón el maestro de dibujo debe saber tanto sobre la psicología del niño como sobre la técnica del dibujo. “los nuevos métodos, dice el psicólogo Faría de Vasconcellos, se fundan en la psicología del niño, en sus aptitudes, en sus gustos, en sus tendencias, en su edad. El profesor se limita a guiar, a enseñar al niño lo que le interesa, por los procesos que le son agradables” (Lecciones de Paidología y Pedagogía) (Anzola, 1946, p. 19).

²²⁷ Ambos serán ampliados más adelante.

²²⁸ Sobre esta se ampliará adelante.

Al dibujar directamente lo que se ve, Anzola le llamó dibujo impresionista. El dibujo de un dibujo sería dibujo sería de copia y el dibujo a partir de una idea sin modelo, dibujo expresionista. En este sentido, decía: “Las numerosas experiencias de los psicólogos demuestran que el niño no solamente comienza por ser un expresionista, sino que le agrada mucho más serlo; por ende, todo el método debe partir de esta realidad psicológica” (Anzola, 1946, p. 16).

Citando a Kerschensteiner, Anzola (1946) afirmó que el dibujo del natural venía después del imaginativo. Inicialmente, decía, el niño se siente creador, trabaja con espontaneidad y dibujar es un “alegre juego”. Después del dibujo de imaginación el niño adquiere gusto por la observación. Además, este autor se muestra de acuerdo con otros del periodo en la importancia del dibujo como medio de educación estética y forma de expresión que se puede usar en todas materias, a la par que se perfecciona la técnica y se aplica a la decoración. Al avanzar las edades de los niños, luego vendría el problema de imitar la realidad.

En relación con el método, Anzola (1946) planteó que, con el predominio del dibujo libre y expresionista, debían darse “nociones que vayan creando una técnica del dibujo” (p. 17), a través de juegos de familiarización que le ayudaran a vencer las dificultades. Así, “Las nociones que el niño debe ir adquiriendo pueden resumirse en las siguientes: color, formas, movimiento, perspectiva y composición, y estilización” (Anzola, 1946, p. 17), aunque no era necesario una clase especial de dibujo para estas, sino que se aprovecharían los trabajos de otras asignaturas.

La importancia de los nuevos métodos, según el autor, es que dejan al niño la libertad de elegir sus motivos y expresar la propia personalidad, conduciendo al niño, paulatinamente, a su conquista del gusto y al enriquecimiento de la imaginación. Así, “Las normas no son impuestas por un criterio de perfección abstracta, sino por el interés del propio niño en la obra que quiere realizar. Esto trae como consecuencia un mayor aprecio por sus propias obras” (Anzola, 1946, p. 19).

En conclusión, el archivo nos permitió corroborar que el dibujo pasó de llamarse “escolar” en 1917 a “infantil”, durante el periodo estudiado, articulando las teorizaciones y planteamientos metodológicos del escolanovismo, la educación artística con tendencias

utilitaristas con mediación de la imaginación y la autenticidad y la educación estética que seguía tomando fuerza para el embellecimiento de las escuelas e intentaba impactar la sociedad.

La mayoría de las publicaciones y tesis retomaron ejemplos extranjeros para dar veracidad y fuerza a sus planteamientos sobre pedagogía artística. Algunos ejemplificaron o citaron autores nacionales como Nieto Caballero o Santos, además de algunos artistas, que lograban una condición de posibilidad para el despliegue de estas acciones.

Al relacionar los avances en educación estética y artística, consideraron su importancia para el desarrollo cultural, siempre y cuando los maestros fueran dibujantes que lograran dar impulso a la fantasía y las habilidades de los niños, que ya tenían inclinaciones naturales por imaginar y descubrir el mundo. Así, dejarlos en libertad era importante para permitir un goce y luego ir introduciendo nociones de manera práctica, sin teorizar, pero en forma metódica, hasta lograr la comprensión de los objetos, la solución a problemas visuales, la educación de la vista y el gusto, siempre y cuando los maestros estuviesen formados para ello. En un llamativo giro, la mayoría de autores terminaban proponiendo el dibujo aplicado y de ornamentación, de carácter más utilitarista que artístico, como culmen de los procesos divulgados.

Las propuestas se formulaban a la par que las quejas por impedimentos y obstáculos que las juntas escolares y los padres de familia planteaban a estas renovadas pedagogías, con lo cual se desconocen los desarrollos concretos de la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias oficiales, además de las reformas liberales en general, como se mencionó al inicio.

La Cartilla de dibujo de Miguel Díaz Vargas

Como se mencionó antes, la Biblioteca de Cultura Aldeana fue una colección de 16 cartillas dirigidas a obreros y campesinos y para el uso de maestros. Una de ellas fue la *Cartilla de Dibujo* de Miguel Díaz Vargas (1935). En el año de su publicación, el autor trabajaba como director de la ENBA, donde abrió cátedra de aguafuerte, talla en piedra y madera y un curso de dibujo lineal nocturno dirigido a obreros.

Esta cartilla de un poco más de 50 páginas presentó procedimientos, materiales y ejercicios de dibujo para los grados primero a décimo. Sobre niveles de desarrollo del dibujo, únicamente se mencionó el de los niños de primer grado, cuando para despertar la observación y educar la mano se permitiría el dibujo libre sin corrección. A medida que avanzan los grados, se modifican los materiales y se van complejizando las formas, pasando del dibujo de observación a la aplicación en ornamentaciones, la perspectiva y otros fenómenos visuales para luego introducir el color en el grado sexto. Todo sería aplicado en trabajos manuales y formación del buen gusto, hasta la práctica del color natural y decorativo. Al final se encuentran reproducciones de varias pinturas, una escultura y una edificación como ilustraciones para abordar algo de historia del arte.

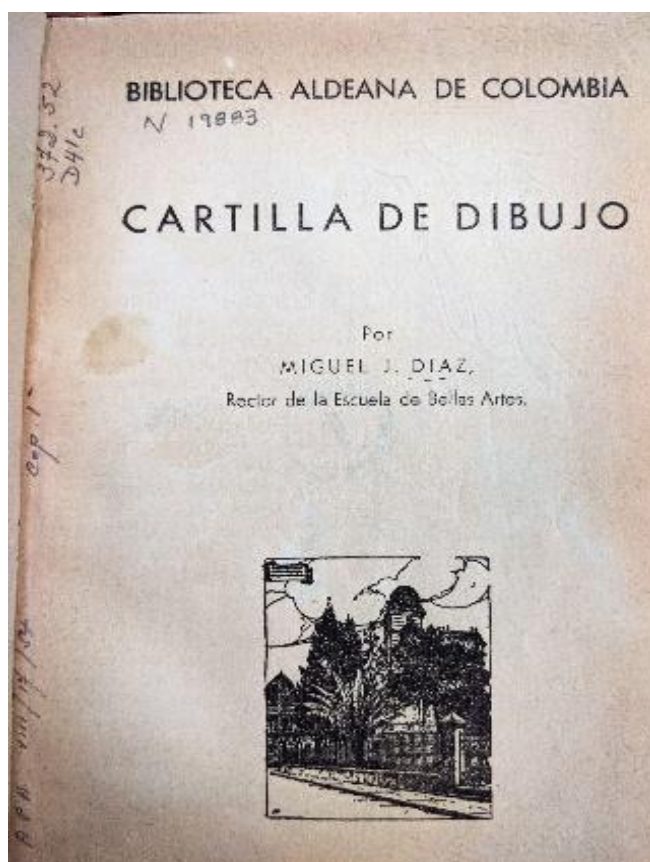


Ilustración 19. Portada de la Cartilla de Dibujo de Miguel Díaz Vargas

En relación con su autor, según López Rosas y otros (2008), Díaz Vargas (1886-1956) ingresó a la EBA²²⁹ a sus 16 años y tres años después comenzó a ser premiado por su pintura. A los 22 años era escenógrafo e ilustrador en diversas revistas y dos años más tarde, profesor de la EBA. Luego participó en varias exposiciones y su trabajo fue reseñado por la crítica de arte.

En 1926 Díaz Vargas logró una beca para estudiar en la Academia de San Fernando en Madrid. Por entonces se encontraban en Europa varios artistas colombianos como Alerto Acuña, Rómulo Rozo, Marco Tobón Mejía, Acevedo Bernal y Coroliano Leudo. Durante su estancia recibió premios y medallas, participó en varias exposiciones y obtuvo una beca de residencia y diploma como profesor en Granada. Regresó a Colombia en 1932, después de siete años en ese continente.

A su llegada a Colombia, fue profesor en la Facultad de Arquitectura y Bellas Artes de la Universidad Nacional (Pedagogía artística y Anatomía) y en la ENS²³⁰ (López Rosas, 2008). Su primera exposición individual en Colombia, en 1934, contó con 10 grabados y 110 pinturas. Por entonces ocurrió su nombramiento como director de la EBA, cargo que ejerció hasta 1936. Este año fue director del Museo de Bellas Artes y luego Director del Museo de Reproducciones. En adelante, siguió con varios cargos administrativos y docentes y participó y organizó varias exposiciones. En 1944 ganó el primer lugar en el V Salón Nacional de Artistas y en 1948, Miguel Díaz Vargas se “autoexilió” de la gestión pública y privada, hasta su muerte en 1956 (Badawi, 2019).

En ese contexto artístico se propagaba la corriente indigenista tras la revolución mexicana y autores como el boliviano Tamayo, los peruanos Haya de la Torre y Mariátegui, el mexicano Vasconcelos (que visitó Colombia), el brasilero Freyre, entre otros, configuraban conceptualmente el ser latinoamericano, retratado en el muralismo mexicano (López Rosas et. al, 2008). En Colombia, artistas como Rómulo Rozo investigaban la teogonía chibcha a través de la

²²⁹ Allí fue alumno de A. de Santamaría, R. Páramo, Acevedo Bernal y otros.

²³⁰ En la presente investigación no se encontró registro de estas clases o contratos.

escultura, ante lo que Miguel Díaz Vargas opinó en una entrevista: “El americanismo que se ha posesionado de todas las clases de la sociedad, puede acabar con nuestro arte incipiente” (1923). Así mismo, se declaró admirador de la pintura española, considerando Sorolla, Zuloaga, Sotomayor, entre otros, como los mejores artistas y calificando al cubismo como aberración, lo cual daría cuenta de su carácter y concepciones del arte. Sin embargo, en 1934 Max Grillo lo consideró indigenista por los asuntos que Díaz trataba en sus pinturas y español por sus colores, luz y proporciones. Sus críticos lo veían como continuador de la corriente costumbrista que provenía de la segunda mitad del siglo XIX y opinaban que sus pinturas de campesinos eran una mistificación. Siempre se insistió en la semejanza de su trabajo con la pintura española y algunos, como Zalamea (1936), afirmaron que su único mérito era el oficio, porque carecía de imaginación creadora²³¹.

Al respecto de esta discusión, es importante anotar que Badawi (2019) mostró cómo la EBA creó un canon historiográfico hegemónico proveniente de la Regeneración que fue continuado hasta 1948, a través de concursos, premiaciones y adquisición de obras sesgadas desde los puntos de vista ético, político y estético y relacionados con las concepciones de progreso y civilización. Esto habría producido muchas exclusiones de otros tipos de pintura no academicista. En ese marco, las pinturas de Díaz Vargas que trataban temas indígenas o campesinos, no fueron adquiridas por el Museo Nacional sino hasta el último cuarto del siglo XX, como parte de la historia de la pintura en Colombia.

Por eso, López Rosas y otros (2008) consideran que la obra de Díaz Vargas permite comprender las dinámicas de la práctica artística de primera mitad del siglo veinte, ya que el artista se puede tomar como ejemplo de deslegitimación del naturalismo academicista y de las formas de institucionalización del arte modernista. Su trabajo como artista y como gestor cultural en medio del impulso por representar lo nacional son ejemplos de las “vicisitudes ideológicas de

²³¹ Estas dicotomías entre lo académico y lo modernista en la pintura en Colombia, fueron puestas en cuestión en la investigación curatorial de López Rosas et. al (2008). Para los autores, la historia modernista del arte excluyó un gran corpus artístico, entre el cual se encuentra la obra de Díaz Vargas y privilegió la subjetividad artística anti académica y el retorno al “genio creador”. Así, lo que no sea trabajo creativo del artista, se calificó como antimoderno o postmoderno. Tal dicotomía fue la posición de críticos de arte como la argentina Marta Traba, que vivió y trabajó en Colombia entre 1954 y 1969 y se convirtió en fundacional para abordar la historia del arte en el país.

los artistas de su generación” (p. 21) y de la consolidación y crisis del proyecto de representación de Nación desde la Hegemonía Conservadora. En medio de la discusión, Díaz Vargas siempre estuvo comprometido con la construcción de un arte nacionalista y acciones como la educación formal de los artistas aportaron a su profesionalización y a la configuración de un campo disciplinar dentro de los cargos directivos que desempeñó. Todos fueron pasos hacia la modernización, desde el punto de vista de una historia del arte social y cultural, tal como la plantean los autores, a pesar de sus detractores y del canon que lo mantuvo aislado de la historia del arte en Colombia.

Para López Rosas (2008) con la *Cartilla de Dibujo* el artista aspiró a introducir rudimentos de dibujo en educación primaria y de obreros (p. 156). Así mismo, en la recopilación de publicaciones relacionados con la obra de Díaz Vargas, se encuentra un artículo póstumo, donde Arciniegas de Giraldo comentó:

obsesionado como vivía por llevar los rudimentos del dibujo a todas las clases sociales y a todas las edades, pero preocupado sobre todo por facilitar la forma de llevar esos conocimientos a las gentes que por su ignorancia o falta de medios les quedaba más difícil adquirirlos, escribió una cartilla de dibujo que, el entonces ministro de educación, doctor López de Mesa, incluyó en la Biblioteca Aldeana. Esta pequeña pieza es una verdadera joya en la que mediante la más absoluta sencillez y eficacia se logra el objeto anhelado: llevar los rudimentos del dibujo a los obreros y a los niños (1957, p. 3).

No se encuentran datos sobre la circulación que tuvo la cartilla, aunque de acuerdo con lo expuesto sobre la Campaña de Cultura Aldeana, el material fue distribuido gratuitamente por el territorio nacional. La ausencia de ejemplares de la Revista del Maestro, de la que solo se encontraron los N°3 (1937) y 9 (1939), nos impide saber si se recomendó su uso o si se reportó su forma de distribución y recepción. Lo que sí se observó fue un fortalecimiento del texto escolar estatal y laico dirigido especialmente a los maestros, a diferencia de los catecismos y cartillas anteriores dirigidas sobre todo para la enseñanza de la religión, la gramática y la higiene.

En términos generales, la Cartilla de Dibujo comienza con un Preliminar, en donde el autor se posiciona en relación con la enseñanza del dibujo en las escuelas y su relación con la infancia, afirmando que si el maestro se pone al nivel de la inteligencia infantil, logrará que se pase de la fantasía a la observación y el análisis inteligente de las formas. El problema sería la falta de, por una parte, darle importancia y, por la otra, de formación de maestros para realizar la enseñanza. Así, se queja de que solo se ofrecen muestras para que los niños copien y alimenten una exposición a final del año escolar.

En ese sentido, se cuestiona que lo que se enseña solo produce un trabajo mecánico y deja por fuera la creación: “Esta “enseñanza”, que en realidad no lo es, constituye un mal gravísimo que es preciso corregir urgentemente, para no matar así el impulso creador natural en el niño, sino antes bien, para vigorizarlo y orientarlo” (Díaz Vargas, 1935, p. 3). Además, la falta de método para lograr la expresión a través de líneas y colores, no se resolvería con una cartilla, pero se haría el ensayo con “una serie de lecciones y ejercicios elementales, para uso de maestros y discípulos, en nuestro deseo de hacer fácil y popular la enseñanza racional y progresiva del dibujo, que tan importante es en todo programa de educación” (Díaz Vargas, p. 4).

La cartilla se encuentra dividida en dos partes. En la primera, se abordaron los grados primero a tercero y, la segunda, grado quinto a décimo, presentando graduaciones en aspectos del dibujo y la pintura.



Ilustración 20. Ejemplo de dibujo propio de la infancia. Díaz Vargas (1935, p. 5)

Para el primer grado el autor explicitó el momento de desarrollo en el que se encuentra el dibujo infantil, citando la fantasía y la necesidad de dibujar, así como las transparencias propias de los dibujos, en los que aparece lo que el niño sabe (no lo que observa). Para los demás grados se exponen aspectos de método, los materiales necesarios en cada momento y los ejercicios propuestos, con ejemplos dibujados, pero no se vuelve a mencionar el momento de desarrollo de dibujo según las edades. Por eso no aparecen más ejemplos de dibujo espontáneo, sino solo de los ejercicios para la conducción de los maestros.

También en el primer grado se citó a Masriera como apoyo para la afirmación de que “el niño debe moverse dentro de su infantilidad” (Díaz Vargas, 1935, p. 5), pero no aparecen otros referentes asociables al escolanovismo a lo largo de la cartilla. Según Huertas, Masriera trabajó con la Institución Libre de Enseñanza e influyó a Nieto Caballero (2016). También sabemos, gracias a Cuenca Escribano (2009) que fue uno de los autores que fundamentó la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias, promovió el escolanovismo en España y prologó y tradujo al español el libro de Perrelet titulado “El dibujo al servicio de la educación”²³², que encontramos en la biblioteca de la Normal de Institutores de Medellín. A su vez, Masriera publicó obras como “El dibujo para todos”, “Manual de pedagogía del dibujo”, “El dibujo en la escuela” y “Cómo se enseña a dibujar”, reseñadas por Cuenca Escribano en 2009.

Volviendo a la cartilla de Díaz, hacia final del proceso, en el grado décimo, los ejercicios ya serían de apuntes de paisaje del natural en acuarela, usando modelos simples que fueran fáciles de interpretar por el alumno, aplicando colores sin volumen y dominando ya las proporciones, el trazado suave y los planos. El último ejemplo de ejercicios aparece en el grado noveno, como modelo de bodegón hecho de “cacharros y frutos”:

²³² Perrelet fue profesora en escuelas infantiles y en el Instituto Juan Jacobo Rousseau. Durante su vida investigó principios y formas para la enseñanza del arte en la infancia y en vínculo con los postulados del escolanovismo, pero distanciándose de la tendencia de la “libre expresión”. Divulgó su trabajo por Europa y América, donde visitó Brasil (Neiva, 2021).

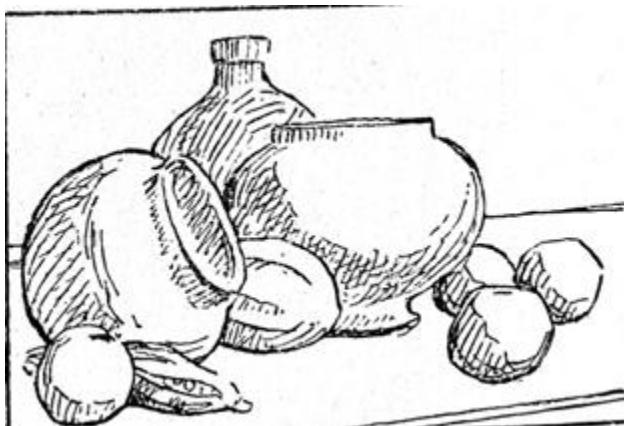


Ilustración 21. Ejemplo de agrupaciones para ejercicios del natural. Díaz Vargas (1935, p. 42)

Así, aparecen unos procedimientos para educar la mirada que comienzan por la falta de corrección en los dibujos y la indicación de dibujar lo que se ve, para estimular la observación, aumentando la dificultad de lo observado según se avanza en los grados. Luego se avanza en el sentido de las proporciones y se va empleando lo observado en la creación de formas decorativas. También se introduce la perspectiva de diferentes tipos, la mensura y la comprensión de fenómenos visuales a través del dibujo, en el grado cuarto. Se continúa con la comprensión de valores y equilibrio en pintura y algunos elementos de teoría del color, aplicados al gusto y la armonía en lo cotidiano. Hacia el grado noveno se hacen ejercicio de color del natural.

También se encuentran sugerencias para la “educación de la mano”: inicialmente no se corrige el trazo, se da libertad de interpretación, y después se hacen formas simples. La perspectiva se introduce sin regla y también se mencionan aparatos como la “caja de madera” que apoyan la interpretación de distancias, proporciones y ángulos, aclarando que, en el caso de la

enseñanza elemental en la Escuela Aldeana, debemos hacer caso omiso de estudios científicos; debe pues estudiarse por medio de ejemplos, sin seguir leyes ni reglas particulares y aplicándola a cada caso, ya que no es pedagógico obligar al niño retener nombres técnicos, ni mucho menos problemas difíciles de recordar y que le entorpecen el

provecho que pueda sacar de la observación práctica en sus ejercicios del natural (Díaz Vargas, 1935, p. 17).

El autor sugiere pasar por materiales como el lápiz, el papel ordinario, la pizarra, cartón para el aparato de perspectiva, carboncillo, papel de grano grueso, borrador o caucho, tabla de dibujo, tizas, acuarela (en pastilla o tuvo), bastidor, óleo de colores específicos, pincel de pelo, papel de acuarela y cartones de apoyo.

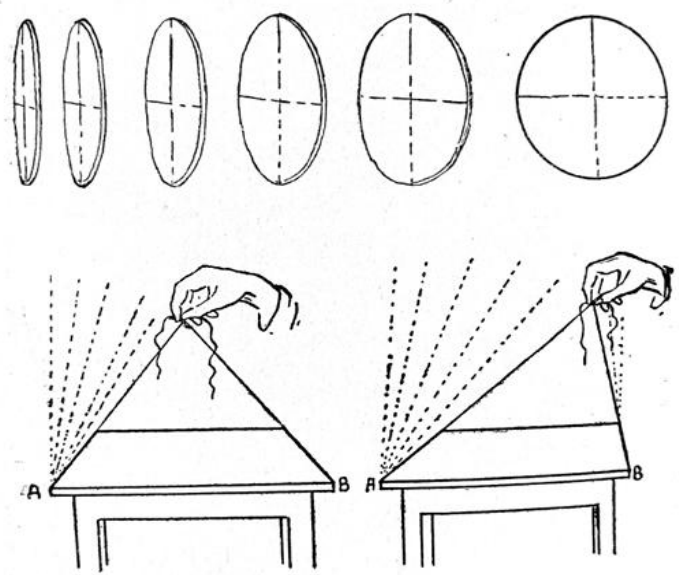


Ilustración 22. Sugerencias para la enseñanza de elementos de perspectiva en cuarto grado (Díaz Vargas, 1935)

Los ejercicios de perspectiva se van complejizando, de modo que se sugieren ejercicios de observación por fuera del aula para introducir los problemas que implica la interpretación. Como el autor insiste con la intención de ir de lo simple a lo complejo, en quinto grado se van introduciendo paulatinamente ejercicios geométricos como el siguiente:

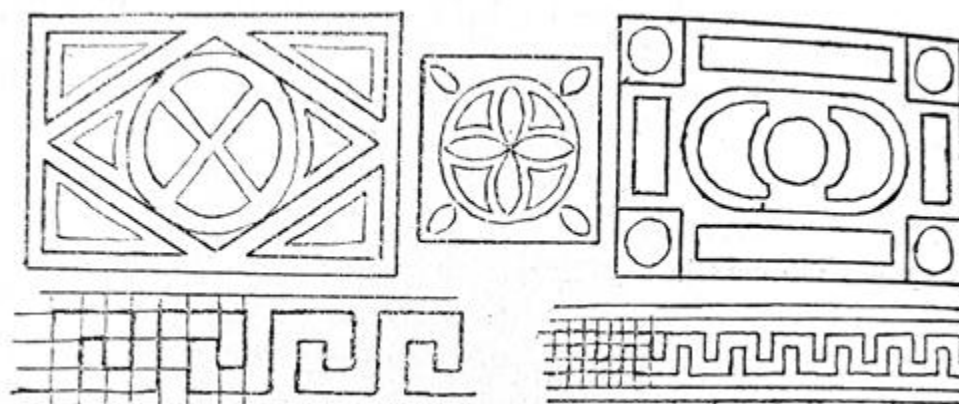


Ilustración 24. Quinto ejercicio de grado primero. Díaz Vargas (1935, p. 10)

Esta especie de “retorno” al dibujo utilitario en forma de aplicaciones y decoración, más que estimular la observación, la fantasía y la libertad, parecen invocar la necesidad de que lo hecho en la escuela sirva a alguna necesidad más allá de la educación artística y estética. Quizá, al dirigirse a una población aldeana, campesina y obrera, se hizo una “adecuación” hacia el trabajo manual en el que se relacionaba la importancia del dibujo para la formación de personas laboriosas y productivas, evocando las finalidades educativas para la escuela primaria en tiempos de la Hegemonía Conservadora: hacer de la nación un inmenso taller (Mejía, 2022). Al parecer, ni la discontinuidad histórica propiciada por el escolanovismo y su intento de oficialización cuestionó en profundidad la ausencia de imaginación creadora en la enseñanza del dibujo lineal y de aplicación.

Por otra parte, se vio cómo la apropiación del escolanovismo tuvo dos vertientes que coincidieron con alguna sucesión histórica: una de tipo psicologista experimental que articuló el catolicismo con una perspectiva biológica y otra de inclinación sociologicista y laica. Los archivos consultados en las normales nos dan una idea de las apropiaciones de teorías científicas sobre el arte y de los movimientos mundiales por la educación artística pero, en esta cartilla no encontramos ecos de tales inclinaciones y fenómenos mundiales. Más aún, el autor sugiere que “debemos de hacer caso omiso de estudios científicos” (Díaz Vargas, 1935, p. 17), como citamos antes.

Lo anterior no demerita el trabajo logrado pues, antes de esta cartilla en Colombia no se encuentran manuales producidos en su totalidad para la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias, aunque sí se conocen orientaciones que se hicieron para los artistas profesionales (Urdaneta, 1881) y otros que reseñaron orientaciones de autores extranjeros (Restrepo Mejía, 1911) o ya materiales importados que eran empleados por normales y maestros en ejercicio (Krusi 1881a y 1881b). Es otro intento de democratización de la cultura, consecuente con las intenciones de la República Liberal.

6. Educación artística y formación de maestros de primera y segunda enseñanza

En relación con la formación de maestros en Colombia, durante el periodo abordado se encontraron trabajos de relevancia tales como el de Báez (2002, 2004, 2005), el de Herrera (2012) y Herrera y Low (1990) (1986, 2012), el de Sáenz Obregón (2015), Ríos (2012) y el de Figueroa (2015), entre otros. A través de éstos logramos un contexto general, aunque no se encontraron trabajos específicamente sobre la formación de maestros en educación artística o estética.

Sobre las condiciones de los maestros durante el periodo, es interesante anotar que el promedio de salario de un profesor era de \$45 mensuales (con sueldos “de emergencia” en 1931) y pagos impuntuales. No había escalafón nacional antes de 1937²³³, cuando se decretó que los maestros de escuela primaria deberían ganar un salario mínimo de \$40 mensuales y se quiso garantizar a los maestros escalafonados estabilidad laboral y progreso profesional (Ley 2). No todos participaron de las evaluaciones requeridas. Además, había desigualdad en los salarios, como en otros asuntos expuestos en el capítulo 3: “mientras que en 1936 un maestro en Antioquia, Caldas y Cundinamarca podía ganar \$60 mensuales, en Nariño solamente se les podía pagar la mitad, de hecho habían maestras de escuela rurales que recibían escasamente \$18 mensuales” (Ramírez y Téllez, 2006, p. 42)²³⁴. Faltaban por entonces 15.000 maestros, brecha que pretendió cerrarse con los programas de formación emprendidos. El prestigio social de este

²³³ Aunque sí era exigido el título de maestro desde el Decreto 491 de 1904, mismo con el que se reglamentaron las anexas para las prácticas de enseñanza. Los efectos del decreto fueron irregulares.

²³⁴ El pago dependía de la situación fiscal en cada departamento, llegando a pagar con licor de la región ante la falta de recursos para el pago normal, situación que se redujo en 1940 (Helg, 1980).

trabajo y los sueldos bajos permitían una baja calificación de los aspirantes de modo que la mitad de maestros urbanos tenía grado, mientras que en la zona rural solo el 6%.

Es interesante observar las quejas respecto de su formación, en las propias voces de los maestros. Cuando pensaban en la relación entre su propia capacidad, la enseñanza del dibujo y las nuevas corrientes escolanovistas, cuestionaban sus posibilidades. De este modo, Ríos Gómez, estudiante de la ENS, dijo en 1935:

No creemos que la importancia del dibujo en la escuela sea necesario discutirla. Solamente deseamos que el magisterio colombiano se interese en algunos detalles que parecen, a primera vista, insignificantes, pero que en realidad tienen una enorme influencia en el desenvolvimiento y en la formación de la personalidad infantil. Por ejemplo este del dibujo, que perfecciona el sentido del análisis y de la observación, cualidades tan escasas en nuestra gente como indispensables por ser la base de toda investigación y conocimiento (p. 704).

El deseo de que el magisterio colombiano se interesara, surgía de una opinión común de que no había maestros formados en el dibujo para la enseñanza en la escuela. Así también se quejaba Ocampo (1938) en su tesis entregada en la Normal de Institutores de Medellín, por la falta de preparación para los métodos de la escuela nueva: hablando a quienes se graduaban con él, 21 compañeros, les invitaba a que se acogieran al cumplimiento del deber y la misión, a pesar de la ardua labor y las pésimas condiciones del ramo, al que “se le ha perseguido, se le ha olvidado y ha carecido de estímulo suficiente y proporcional a su grande labor” (p. 21), “cobijados” por la Escuela Activa. Así mismo, afirmó que era preciso que se acogieran a las nuevas ideas y que

si es de confesar que nuestra preparación no nos permite poner en práctica tales ideas, apelemos al auxilio de otros que conocedores de las distintas artes manuales y demás actividades, quieran ponerlas al servicio de la juventud colombiana para lograr así el adelanto de nuestro país. Es del caso advertir que en nuestras Normales nunca se ha suministrado en perfección conocimientos acerca de algunos oficios y artes manuales;

pero de ello no quiero echar inculpaciones a nadie, ya que basta conocer la pobreza de nuestro presupuesto y otras varias razones poderosas para justificar esta clase de enseñanzas (p. 33).

Dos de las instituciones más importantes para la formación de maestros durante el periodo de la investigación, calificadas por historiadores de la pedagogía como receptoras y divulgadoras de escolanovismo, fueron la ENS y la Normal de Institutores de Medellín. Se revisaron sus archivos en relación con la producción sobre educación artística y estética, sumando un trabajo donde se relacionado también con el trabajo manual.

Los materiales varían entre trabajos de cursos, conferencias, registros de clase y tesis para titulación, de acuerdo con las posibilidades que los archivos ofrecieron en cada caso.

Así, por ejemplo, en la revista Educación, como parte de las “Bases para la organización de una escuela normal para la preparación de maestras rurales”, presentadas al Ministerio de educación por su solicitud, Bernal escribía sobre Dibujo:

No se trataría de un curso académico, sino de la interpretación gráfica de la naturaleza familiar y también de la captación de las leyes fundamentales de la perspectiva, de la proyección y de la armonía de los cuerpos. La importancia del dibujo escolar se presenta principalmente por dos aspectos: el uno educativo y el otro utilitario; es el primero el desarrollo visual de la memoria visual y de la facilidad para la reproducción de los objetos observados; y es el segundo el aprovechamiento de esta facilidad en el diseño de modelos para la construcción de objetos utilizables. El dibujo, por tanto, debe proceder y después acompañar a los trabajos manuales. La maestra, además, debe adquirir suficiente práctica en el diseño de cartas geográficas y en el dibujo geométrico, preciosos instrumentos pedagógicos de que, a cada paso, debe servirse en la práctica de la enseñanza (1934, p. 592).

La alusión al dibujo escolar en tiempos en los que ya se encontraba la noción “dibujo infantil” en el archivo, nos deja la pregunta sobre las diferencias entre las concepciones de esta

actividad en las escuelas urbanas y rurales durante el periodo, cuestión que tendría que desarrollarse en otro trabajo.

Escuela Normal de Institutores de Medellín

La Normal de Institutores de Medellín fue fundada en 1851, en un contexto de alta industrialización y alfabetización en comparación con el resto del país. Además de su desarrollo económico, Antioquia se ha distinguido por ser un departamento o estado (según la organización administrativa de turno), muy conservador y católico. Por ejemplo, en 1872, un gobierno central liberal promovió la educación laica y contrató la primera misión pedagógica alemana que vino al país. Nueve profesores extranjeros fueron distribuidos en el territorio, la mayoría protestantes, excepto en Antioquia que pidió que le enviaran profesores católicos. A su llegada, fueron nombrados rectores de la Escuela Normal de Antioquia, como se llamó por entonces la normal de la que retomamos las tesis analizadas²³⁵.

Para 1910, después de una recuperación de la Guerra de los Mil Días (1899 – 1902), todos los departamentos habían reglamentado normales para ambos sexos. La pedagogía aparecía en el plan de estudios desde los primeros años, cuando se abordaban su historia y principales teorías. Según Helg, “la influencia alemana y francesa predominaba en ese campo a causa de la escogencia de los manuales utilizados y de que ciertas escuelas normales confiaban a congregaciones religiosas la enseñanza” (2001, p. 86). El plan de estudios también incluía dibujo y canto.

La importancia histórica de la Escuela Normal de Institutores puede observarse en cómo, en 1920, sólo ésta y la normal de Bolívar contaban con escuela anexa para las prácticas. Por entonces, la mayor cantidad de alumnos normalistas se encontraban en Medellín, Tunja y Bogotá. Así mismo, fueron las que se mantuvieron abiertas con las reformas de los treintas. El GM y la Escuela Normal de Institutores de Medellín ofrecían cursos de perfeccionamiento para

²³⁵ Gracias a esta misión, se crearon 20 escuelas normales en las capitales, con sus escuelas anexas, para aplicar los planteamientos de Pestalozzi y Froebel. En 1.878, debido a la guerra, se abolieron las leyes sobre impuestos y se desfinanciaron los avances de la infraestructura en educación pública. Así, la dirección de las normales quedó en manos de profesores con poca formación en los nuevos métodos y se discontinuó el trabajo de la misión alemana.

directores e inspectores. Según Helg, en la segunda década del siglo XX, “la batalla política alrededor de las escuelas normales, apenas comenzaba” (2001, p. 142).

Como se vio, con la entrada de los gobiernos liberales, hubo disputas por la escolarización y la educación, que se expresaron en algunos hechos en la Escuela Normal de Institutores de Medellín, como los ocurridos durante la dirección de Roberto Téllez²³⁶. La conferencia dictada por Tomás de Aquino en 1932²³⁷, sobre la enseñanza laica como “llave la reforma educativa”, desencadenó reacciones de las autoridades eclesiásticas y la clausura de varios cursos superiores (Tirado, 2018; CIEC, 2012). La mayoría de alumnos eran de tendencia liberal y aprovecharon para proclamar su anticlericalismo, destruyendo el Cristo de la Capilla. Los hechos produjeron que Téllez se refugiara en Bogotá en 1936 (Helg, 2001).

Tanto la Normal de Medellín como Roberto Téllez son reconocidos entre los ejemplos de formación de maestros en los principios de la Escuela Nueva en Colombia: la estimulación de un espíritu científico, la autodisciplina, la libertad, el apoyo en la psicología y sociología y la importancia dada al arte y la estética con el cultivo de la imaginación creadora y la enseñanza del dibujo y el canto. Inclusive se afirma que gracias a unas becas nacionales otorgadas mediante examen en 1926 allí estudió José María Rodríguez Rojas, “Maestro que inició la Escuela Nueva en Colombia” (CIEC, 2012, p. 66). También se encuentran comentarios sobre la visita al Liceo de Yarumal, y su modelo de Escuela activa para formar educadores.

Incluso, después de 1948, cuando fue desapareciendo el impulso dado al escolanovismo en el país, algunos egresados de escuelas normales como la ENS en Bogotá y la de Institutores en Medellín, crearon establecimientos de carácter privado, laico y a veces mixto²³⁸. Esto porque con el triunfo conservador despidieron a los profesores y rectores liberales de las escuelas normales oficiales.

²³⁶ Sería rector nuevamente en 1942 y profesor de psicología. Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación entre 1955-1956 y 1961-1964. Graduado en la Normal Central de Bogotá, hizo especialización en psicología experimental del niño en Bélgica y Suiza con Decroly, Claparede y Piaget. Llegó a trabajar en la ENS.

²³⁷ Según Helg, el incidente ocurrió en 1934 (2001, p. 176).

²³⁸ Por ejemplo, Téllez fundó con Conrado González el Instituto Jorge Robledo en Medellín (1949), que aún continúa en funcionamiento. Conrado González egresó de la sección de pedagogía de la ENS en 1937. Estudió en París becado y fue casado con Margarita López de Mesa, hermana de Luis López de Mesa.

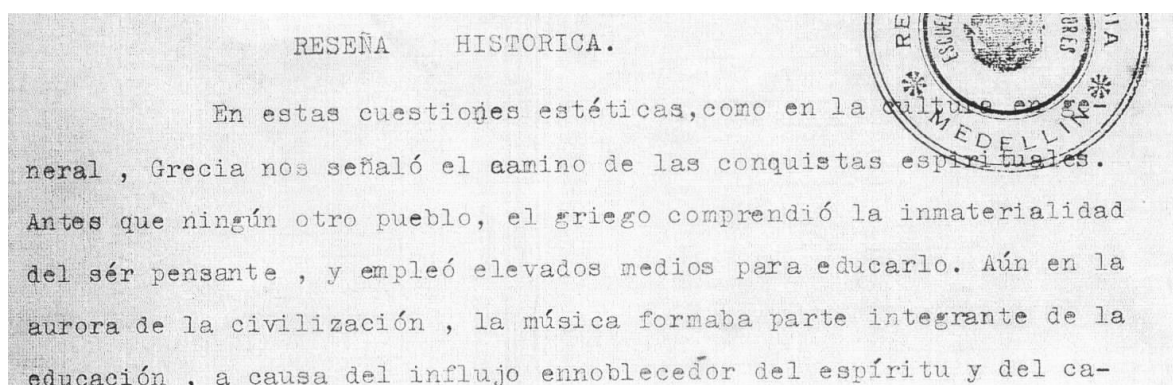


Ilustración 25. Fragmento de una de las tesis de la Normal de Institutores de Medellín (Calle, p. 2)

En el rastreo para esta investigación, se tuvo acceso a tesis que los normalistas entregaban para acceder al título de institutor al final de su proceso formativo. Estas pueden aportar en la comprensión de la configuración de los saberes escolares, pues dejan ver mediaciones pedagógicas hechas al arte como campo, transformaciones que van ocurriendo con el paso del tiempo y, en general, elementos que van interviniendo en la construcción sociohistórica de la educación artística como saber escolar, con sus tradiciones subyacentes o explícitas. Así, en las tesis sobre educación artística y estética aparecen conceptos, aspectos ideales y valores dados a estos saberes.

De estas se tomaron cuatro tesis presentadas en la Normal Institutores de Antioquia entre 1938 y 1942, cuyo análisis nos permitió ubicar transformaciones y sedimentaciones, de acuerdo con los ideales en vigencia durante el periodo y relacionados con las pedagogías activas.

Si bien otras investigaciones han tomado como fuente las tesis de la Escuela Normal de Institutores de Antioquia (Montoya, 2013; Bolívar y Sánchez, 2021; Ríos y Cerquera, 2014), ninguna ha observado específicamente la educación artística o estética. En la siguiente tabla se expone la información general y los índices de los trabajos abordados:

AUTOR	TÍTULO	AÑO	ÍNDICE
Gonzalo Ocampo Álvarez	Algo sobre educación activa, trabajos manuales y dibujo	1938	Comparación entre Escuela Activa y Escuela Tradicionalista Apuntes sobre trabajos manuales Dibujo y trabajo manual
Emilio Calle	Educación estética	1938	Reseña histórica Concepto de la educación Clases de educación Sentimiento estético Fin y medios de la educación estética El arte en la escuela Enseñanza de dibujo, canto y poesía escolar
Eduardo Liévano	La educación artística del niño	1942	La evolución del ideal artístico Los ideales del arte: Grecia y Renacimiento Etapas genéticas del sentimiento estético Temperamento artístico del niño Consideraciones generales del arte en la escuela Las artes en la escuela
Calos Villamil	La educación estética	1943	Reseña histórica del arte, la estética y el movimiento de la pedagogía artística La belleza y la definición estética de la educación Evolución del sentimiento estético El medio ambiente El arte en la escuela La música y el canto La poesía El dibujo La literatura infantil

Ilustración 26. Tesis normalistas sobre dibujo, educación artística y educación estética

Como vemos, los temas incluyeron antecedentes históricos, fines y métodos y etapas del desarrollo infantil, este último una de las bases fundamentales del escolanovismo, lo que puede entenderse como circulación de sus principios en la normal.

Otra cuestión de mencionar es la cita de varios autores asociados con el rótulo *Escuela Nueva*. Entre los más conocidos se empleó como apoyo, entre otros, a Decroly (Ocampo, 1938); Rousseau (Calle, 1938; Villamil, 1943; Ocampo, 1938); Ferriere (Ocampo, 1938); Dewey (Ocampo, 1938) y Claparede (Liévano, 1942). Además, filósofos como Kan y Hegel (Villamil, 1943; Calle, 1938) y autores relacionados con la educación artística específicamente (Braunschvig, Schiller, Kerschensteiner, entre otros). Como autores nacionales, fueron citados Gustavo Santos (Director Nacional de Bellas artes) y Agustín Nieto Caballero (fundador del GM y Director de Inspección primaria y normalista) y algunos otros músicos, poetas y artistas colombianos.

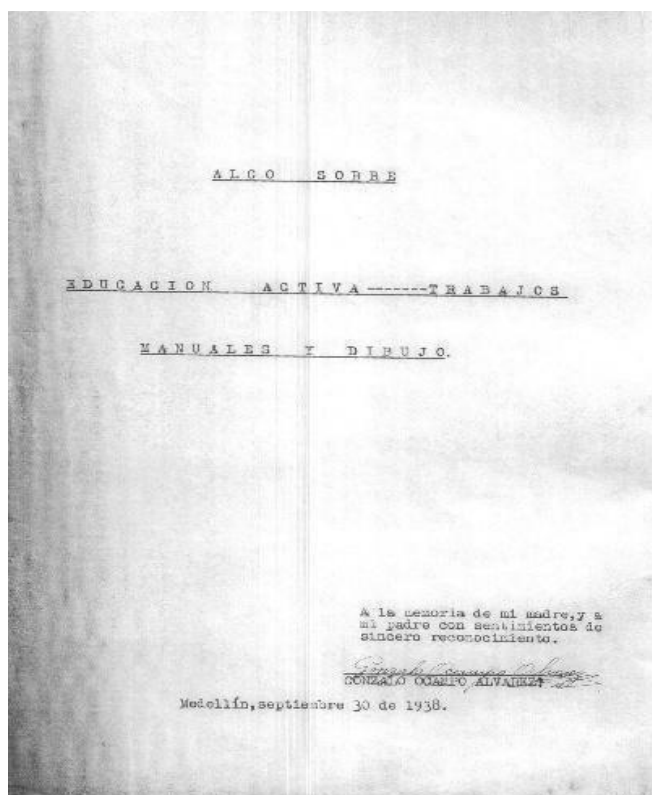


Ilustración 27. Portada de la tesis de Gonzalo Ocampo (1938)

En general, los trabajos impulsaron la observación de los intereses de la niñez y el psiquismo infantil como un objeto de relevancia que contribuye a que los maestros aporten en el desarrollo de la inventiva. Este psiquismo se desplegaría a través del juego, la estimulación de los sentidos, la imaginación y la disposición de ambientes agradables que volvieran la escuela amable y alegre. Esto, en oposición a un ambiente escolar gris que producía aversión, pereza y pérdida de aptitudes y se asociaba con los premios y castigos, como impulsos externos, para actividades sin relación con la vida, que terminaban mecanizándola.

Por lo anterior, la educación estética debía estar al nivel de la intelectual, la moral y la física, de manera que se estimulara el sentimiento de lo bello, la verdad de las relaciones entre los objetos y sus cualidades y el desarrollo de los sentidos que permitían el juicio. Especialmente en los trabajos de Villamil (1943) y Calle (1938), se abordaron discusiones filosóficas sobre los conceptos de belleza y gusto, así como su desarrollo.

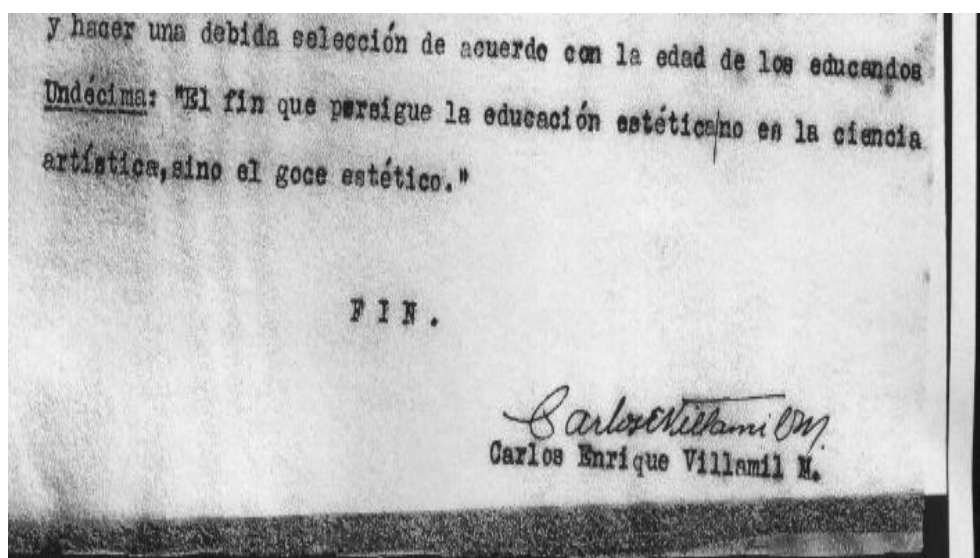


Ilustración 28. Firma de Carlos Villamil (1943)

Así, el deseo de los infantes cobra una importancia inédita con el escolanovismo y es el eje para la formación de la mirada, la creación y la espontaneidad a través del vínculo entre escuela, vida y naturaleza, materializado en el tipo de actividades, observaciones y experiencias que planteaban los maestros. Vida, naturaleza y aire libre, eran asimilados a laboratorios de experiencia y experimentación. Coartar este deseo e impedir el desarrollo de las aptitudes de la infancia, podía producir huelgas y conflictos sociales a futuro. De manera semejante, la falta de entusiasmo en las artes y oficios aumentaría el número de hampones y vagos.

Las oposiciones entre la educación tradicional y la nueva educación, además, se apoyaban en la actividad (como realización del conocimiento) o la ausencia de ésta y la pasividad versus el carácter, respectivamente. En este último sentido, el concepto de movimiento era profusamente usado para fundamentar las afirmaciones e incluso se afirmaba que la base principal del dibujo era el movimiento y que la inacción producía caos (Ocampo, 1938).

El progreso, una preocupación enorme de la época, se vinculaba a la educación (como su fuente) y con el amor a la vida, en oposición al mutismo conventual de las escuelas tradicionales. Al abandonar estas escuelas, se lograrían la libertad, la justicia, la alegría y la felicidad.

En las argumentaciones aparecen imágenes que pueden asociarse con una insistencia en la mística religiosa. Es así como los maestros podían asistir a “conferencias redentoras” que los “héroes de la renovación” entregan en sus obras, para cortar con la ausencia de adecuados sistemas de enseñanza (Ocampo, 1938, p. 1). Así también, esta “profesión de fe” de los maestros se desarrollaba por la “escuela redentora” apegada a unas “doctrinas justas” (Ocampo, 1938, p. 10), en un periodo de “renacimiento educativo” con este “movimiento glorioso” (Ocampo, 1938, p. 11).

Los autores coinciden en la falta de preparación de los maestros para una adecuada educación artística y estética, lo cual sería un impedimento para su realización en las escuelas. Así, se encuentran quejas tales como que “Es triste el lugar que ocupa entre nosotros el Dibujo; categóricamente se puede afirmar que en nuestras escuelas no se enseña a dibujar; los niños dibujan mucho, todo el tiempo que requiere una realización, pero no dibujan nada técnicamente orientado porque los maestros no enseñan a dibujar” (Villamil, 1941, p. 29).

Es de resaltar, en el trabajo de Liévano (1942), una experiencia que relata a propósito de las “Etapas genéticas del sentimiento estético”. Después de definir en qué consiste tal sentimiento, apoyado en Senet²³⁹, lo relaciona con sensaciones musculares y de otro tipo y define cuatro: sensorial, sexual e intelectual. Estas son leyes universales que encuentran respuesta aproximadamente igual en todos los pueblos y aparecen asociadas a la evolución humana, de modo que la etapa motriz se asociaría con los pueblos primitivos y la intelectual sería propia de los pueblos “superiores”.

²³⁹ Rodolfo Senet, antropólogo y pedagogo argentino, profesor de instituciones como la Universidad Nacional de La Plata. Desarrolló investigaciones psicológicas sobre la infancia y la juventud, desde perspectivas positivistas y experimentales.

Así mismo Senet, autor citado por Liévano, publicó “La Educación de los sentimientos estéticos” en 1919 e hizo afirmaciones de acuerdo con la mentalidad de su tiempo, tales como que “los sentimientos estéticos están en razón directa del grado de cultura de la raza y dentro de cada raza de los individuos” (p. 297). Su consideración sobre la evolución de los sentimientos estéticos, esto es, que los sentimientos estéticos “ascienden, en la ontogenia, de lo motor a lo intelectual, por los intermediarios sensorio y sexual”, la encontramos citada y resumida en Cock de Bernal, sobre la educación estética en la escuela (1933, p. 150); en Calle, sobre el sentimiento estético (1938, p. 18-19); en Villamil sobre la evolución del sentimiento estético (1941, p. 14) y en Liévano, sobre la evolución del ideal artístico (1942, p. 3 – 9) y las etapas del sentimiento estético (p. 19). El orden cronológico en que fue usada la obra de Senet nos muestra una ruta de sus lecturas en Colombia, que iría desde la publicación en la revista Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en Bogotá, hasta las tesis de los normalistas en Medellín. Lo curioso sería la ausencia de citas de Lucía Cock, que al parecer fue la primera en citarlo en nuestro país para sus argumentaciones. Senet planteó que los sentimientos estéticos son educables, dejando unos procedimientos para lograrlo (1919).

Volviendo a Liévano (1942), este afirmó que los sentidos que más sentimientos estéticos provocan son el ojo y el oído. El “hombre salvaje” poseería un número “reducido de colores y su música apenas está condicionada por el ritmo, sin jugar un papel alguno el timbre del sonido o la melodía”, así como en el niño (Liévano, 1942, p. 21). A propósito, el autor afirma que pudo corroborar sus afirmaciones sobre el “oído salvaje”, (de campo auditivo reducido, aunque puede percibir una serpiente cuando se arrastra), gracias a una experiencia propia:

en la que logré hacer con un indio guahibo²⁴⁰, de los llanos Orientales y apenas en trance de vida civilizada, tan corto era el tiempo corrido en otras tierras distintas de las márgenes del Vichada... logré, llevando el sujeto de la experiencia cerca de un piano, constatar que gustaba principalmente del sonido agudo, que percibía la diferencia de alturas con una distancia mínima de una octava, que gustaba del acorde de terceras notas: do y mi, mi y

²⁴⁰ Los guahíbo o sikuani o jivi o jiwi son un pueblo indígena que habita en los Llanos del Orinoco, entre los ríos Guaviare, Meta y Arauca, en los departamentos colombianos de Vichada, Meta, Arauca, Guaviare y Guainía, y en Venezuela al occidente de los estados Amazonas, Bolívar y al sur del Apure.

sol etc., que era vivamente interesado por la armonía en tanto que la melodía no le llamaba la atención y que prefería el compás de la marcha o fox criollo al del vals, rumba, etc. (Liévano, 1942, p. 21).

La conclusión de la experiencia, para el autor, es que el campo auditivo de aquel “primitivo” es reducido porque no percibe la melodía y se interesa muy poco por el ritmo, por lo que sería difícil enseñarle.

Si bien no se tiene información sobre cómo se dio el encuentro entre el normalista y el “guahibo”, este apartado nos hace pensar en las excursiones escolares que se propiciaron y financiaron con la oficialización de las pedagogías activas en la formación de maestros, así como en las políticas culturales abordadas en el capítulo respectivo²⁴¹. Aún con los problemas de paternalismo y de imaginarios evolucionistas que podemos observar desde nuestra perspectiva actual, durante este periodo hubo un despliegue de acciones que permitió el conocimiento de mucho del territorio nacional, no solo desde el punto de vista geográfico y económico, sino también cultural.

El hallazgo de estos trabajos hace pensar, nuevamente, en la ausencia de indagaciones sobre la educación artística escolar entre 1927 y 1946. Es inquietante y quizá esté relacionado con los ocultamientos deliberados mencionados al inicio de esta investigación. Lo cierto es que, en la línea de tiempo que se produjo fue notorio el vacío, que contrasta con la riqueza hallada en materiales como las tesis, aquí someramente abordadas.

En la biblioteca de la Normal existe un Archivo Pedagógico, impulsado en décadas anteriores por el trabajo del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, pero que se visitó sin orientación adecuada y sin acceso a la totalidad de registros.

²⁴¹ Según CIEC (2012), desde 1929 se hacía una excursión pedagógica semanal se invitaban expertos a dar conferencias. En las excursiones conocían los alrededores del Valle de Aburrá, geografía, obras de ingeniería e industrias. Desde 1931 viajaban a pueblos de Antioquia. Las salidas pedagógicas se fortalecieron en 1931.

Debido a las limitaciones de acceso al archivo, no se conocieron las nóminas u otros documentos que nos permitieran datos sobre los profesores de dibujo y estética de la Normal durante este periodo. Queda pendiente una investigación sobre los artistas que participaron en la formación de maestros y docentes en el departamento de Antioquia, tal como se logró observar en la ENS. Sobre profesores de artes se encontró que Carlos Vieco Ortiz enseñó canto y solfeo con Bravo Márquez, alias don Pepe, profesor de historia de la música. En la biblioteca había un piano importado por la misión alemana de finales de siglo XIX, según el relato de un egresado (CIEC, 2012), que afirmó: También tuvimos profesores de cátedra, por cierto, muy aprestigiados: el historiador Julio César García, el musicólogo José María Bravo Márquez, el pintor Eladio Vélez y el maestro Carlos Vieco (CIEC, 2012, p. 95). Eladio Vélez, el profesor dibujo, había llegado de Italia donde cursó pintura. Enseñaba rudimentos y técnica del dibujo, considerado auxiliar de la enseñanza y para que los maestros hicieran material didáctico.

Finalmente, es interesante encontrar en la biblioteca algunos libros sobre arte y recreación, de los cuales resaltamos la existencia de varios ejemplares del libro “El dibujo al servicio de la educación”, de autoría de Artus Perrelet y con prólogo y traducción de Victor Masriera y un ejemplar del libro de Gabriel Anzola, “Fines y medios de la Educación Estética en la escuela primaria”, publicado por la Dirección de Educación de Cundinamarca en 1946, adquirido en 1947 y que cierra el periodo de esta investigación.

Escuela Normal Superior (Bogotá)

El antecedente de la ENS fue la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional creada en 1932 con la fusión de las Facultades de Educación de Varones de Tunja y Bogotá y el Instituto Pedagógico de mujeres, para formar docentes de segunda enseñanza. Su carácter fue mixto, laico (no exigió certificaciones de la iglesia), sin internado y con participación estudiantil en las decisiones administrativas. Esta fue otra de las acciones del gobierno liberal para oficializar el escolanovismo desde el estado, junto a los programas de ensayo y otras que se mencionaron, además de centralizar la formación de maestros.

La Facultad comenzó a funcionar en las aulas del GM, con la creación de “Cursos de información”²⁴² para orientar la reforma educativa en las regiones (programas, edificios escolares, difusión cultural en escuelas, bibliotecas) y formar maestros científicos, inspectores y directores. Los cursos se daban en vacaciones, por correspondencia, en seminarios radiales, entre otras y durante sus tres años fueron dirigidos por Rafael Bernal Jiménez. Contenían también principios de organización científica del trabajo, desde la perspectiva de Piaget, que dirigía por entonces la Oficina Internacional de Educación en Ginebra. Al ministro de entonces le interesaban los métodos de la pedagogía científica (Jaramillo Giraldo, 2021, p. 100) y una formación centralizada. Otro aporte a esta formación lo hizo Sieber en Tunja, cuando impulsó la formación especializada de maestros y la reglamentación de programas, entre 1928 y 1931. Así, se trató de una articulación entre perspectivas francesa y alemana sobre la formación de docentes, que se desplegó en la Facultad de Educación.

Entre los trabajos de los estudiantes de los cursos de Información se encuentran varios informes sobre el estado de la Instrucción Pública en diferentes regiones de Colombia. Así, citan que el alemán Gustavo Pankow estuvo en Colombia e introdujo prácticas froebelianas y pestalozzianas durante la renovación instruccionalista de los 70's del siglo XIX. Se encuentran informes sobre Nariño, Amazonas, Cauca, Magdalena, Tolima, Caquetá, Huila, entre otras, elaborados por sus delegados departamentales que viajaban a realizar los cursos de información. A su vez, debían presentarlos ante gobernadores e inspectores de Instrucción Pública departamental.

También aparecen informes de excursiones y viajes de estudio a diferentes regiones, muchísimas pruebas psicológicas realizadas a los niños de las instituciones anexas a la Normal, traducciones, resúmenes de obras, material de divulgación de la pedagogía activa, entre otros.

²⁴² Algunos de estos fueron: Pedagogía y recursos audiovisuales, Metodología general, Práctica docente, Metodología de la religión, Metodología de la botánica, Psicología, Higiene escolar, Clínica médico-pedagógica, Metodología de los trabajos manuales, Legislación escolar, Historia Política de Colombia, etc. Los estudiantes provenían de todo el país y viajaban becados por los departamentos, las intendencias y las comisarias para cualificarse en estos cursos.

Los cursos de Información duraban ocho meses y finalizaban con la presentación de un trabajo de autoridad y apreciación personal sobre los temas abordados, con el que se obtenía una Licencia. Varios de los informes fueron transmitidos por radio a nivel nacional. Algunos de sus profesores fueron Leon Walter (profesor en el J.J. Rousseau en Ginebra) en psicología experimental; Gustavo Uribe, metodología de la primera enseñanza; Germán Peña, metodología de la segunda enseñanza; Nieto Caballero, en historia de la educación y bibliografía; Pbro. Enrique Pérez Arbeláez, en legislación escolar, metodología de la religión y biología; Venancio Rueda en fisiología e higiene; Tomás Rueda Vargas en historia de Colombia; Daniel Samper Ortega en historia de la literatura; Luis Javier Reyes en trabajo manual y otros que servían conferencias y prácticas pedagógicas.

El Plan de estudios de la institución se estableció mediante Resolución en 1934. La carrera profesional para formar licenciados tenía tres años de duración y el plan de estudios comprendía Pedagogía y Pedagogía Experimental, Historia de la Educación (I y II), Metodología de primera y segunda enseñanza, Higiene, Historia de la filosofía (I y II), Prácticas pedagógicas de primera y segunda enseñanza, Legislación escolar, Instrucción cívica, conferencias de Literatura e Historia de Colombia, Francés (I, II y III), Gimnasia, Psicología teórica, Sociología, Clínica médico –pedagógica, Geografía de Colombia, Biología, Ética, Antropología pedagógica y Dibujo (I y II).

En 1936, la Facultad se separó de la Universidad Nacional y se convirtió en la ENS, directamente dependiente del Ministerio de Educación. Se introdujeron la sociología y la etnografía en su currículo y Anzola fue director de prácticas escolares en 1934. Las direcciones de la ENS estuvieron a cargo de Aurelio Tobón (1936-1937), José Francisco Socarrás (1938-1944), Guillermo Nanneti (1944-1948), Rafael Maya (1948-1950) y Rafael Tovar (1950-1951). Hacia 1950 la mayoría de rectores de las normales eran egresados de la ENS. Allí trabajaron muchos de los asilados políticos, que introdujeron e hicieron crecer las ciencias sociales y humanas en el país. Sus institutos anexos fueron el Nicolás Esguerra, (prácticas en enseñanza

secundaria) el de Psicología Experimental²⁴³, el Etnológico Nacional²⁴⁴ y el Caro y Cuervo²⁴⁵. La ENS surgió de modelos como la “Escuela Normal de París y los Institutos Pedagógicos y Escuelas Normales de Berlín, como lo destacó Vicente Bejarano en 1936” (citado por Figueroa, 2016, p. 164)

la Escuela empezó a funcionar con las especialidades de Ciencias Sociales, Idiomas, Ciencias Naturales (biología, química y física), y Matemáticas y luego, en 1946, se añadió la especialidad de Bellas Artes y se dictaron algunas clases de la sección industrial. Además comentan la supresión de la especialización en pedagogía al no ser considerada una ciencia, y también que la psicología, la pedagogía y la práctica pedagógica pasaron a ser obligatorias para todas las especializaciones (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, citados por Jaramillo Giraldo, p. 57).

Jaime Jaramillo Uribe, un egresado de renombre que ayudó consolidar la Historia como disciplina profesional en el país, cuenta sobre su época de estudiante en 1936:

el nuevo director tuvo la colaboración de Jorge Urrego Bernal, Antonio Angel, Miguel Roberto Téllez²⁴⁶, María Eastman Molina, Gabriel Anzola Gómez, Gustavo Uribe Arango y Norberto Solano como profesores de la escuela o como funcionarios del Ministerio de Educación, todos ellos formados en las corrientes renovadoras. Jaramillo Guzmán y Téllez habían estudiado en Ginebra con Claparede, Piaget y Ferriér; otros habían hecho prácticas en el GM y recibido la influencia de las nuevas ideas (1988, p. 9).

También allí trabajó el alemán Fritz Karsen, quien fue asesor del Ministerio de Educación Nacional, diseñando los pensum junto a Francisco Socarrás.

²⁴³ Creado en 1937 con Mercedes Rodrigo, posteriormente Instituto de Psicología Aplicada (1948) y luego carrera de psicología en la Universidad Nacional de Colombia (1958).

²⁴⁴ Ver Figueroa, 2016.

²⁴⁵ Ver Figueroa y Londoño, 2015.

²⁴⁶ Era el rector de la normal de varones de Medellín cuando ocurrió la disputa entre estudiantes en 1934. Sus estudios en Ginebra hicieron parte de una misión gubernamental. Después del triunfo de los conservadores, cuando los rectores y maestros liberales fueron despedidos, fundó el Instituto Jorge Robledo en Medellín junto a Conrado González, de carácter privado, laico y mixto, en 1949.

Si bien la Facultad de Educación dirigida por Bernal tuvo énfasis en pedagogía, la ENS pasó a enfatizar la investigación social, lo que hace que algunos consideren que alrededor de 1935 se fue pasando de fundamentación decrolyana a otra deweyana en la pedagogía y la formación de maestros. Varios autores afirman que con la ENS comenzó un declive de la pedagogía en Colombia, a la vez que el escolanovismo y la pedagogía activa tuvieron el mayor alcance logrado en el país (Quiceno, citado por Torres, 2015; Herrera, 1999; Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). En este último aspecto se dio importancia a la aplicación de test de medición y clasificación y a la divulgación de principios del escolanovismo. Según Socarrás, que fue rector durante 6 años y profesor de cursos de psicología, en los 15 años de trayectoria de la ENS “toda la metodología de la enseñanza se inspiró en la Escuela nueva o Activa, donde planteamos la ruptura con la cátedra magistral”, (Herrera, Low y Suárez, 1986, p. 25).

Sobre la relación de la ENS con las ciencias, el propio Francisco Socarrás afirmó en 1987²⁴⁷:

Estuvimos de acuerdo que el pedagogo requiere dominar una ciencia cualquiera a fin de que conozca y se familiarice con el método científico. Rechazamos que fuera la psicología, por considerar que ella no presenta todavía la estructura y solidez de las ciencias sociales o de las biológicas, la química, la física y la matemáticas [...] concluimos que la pedagogía, la psicología y la práctica pedagógica debían ser obligatorias en todas las secciones, en vista de formar no solo profesores especialistas, sino también buenos maestros o sea como expertos en pedagogía con el dominio de una rama científica determinada. Para reforzar la humanística se agregó filosofía e historia del arte en todas las secciones, considerando que el dominio del método científico requiere de la lógica y la teoría del conocimiento y que la información artística amplía el horizonte intelectual del maestro (citado por Figueroa y Londoño, 2015, p. 80).

²⁴⁷ Este año se publicó “Facultad de Educación y Escuela Normal Superior: Su Historia y aporte Científico, Humanístico y Educativo”, de autoría de Socarrás, editado por La Rana y el Águila en Tunja.

Precisamente, fue en el curso de psicología del profesor Socarrás donde se presentaron los trabajos sobre desarrollo del dibujo y de la capacidad creadora que fueron abordados anteriormente.

El dibujo como práctica

Sobre la forma en la que circuló el dibujo como práctica y como materia del pensum en la ENS, se encontró una serie de ilustraciones con las que se complementaban los informes de los cursos. Aquí mostramos algunos ejemplos:

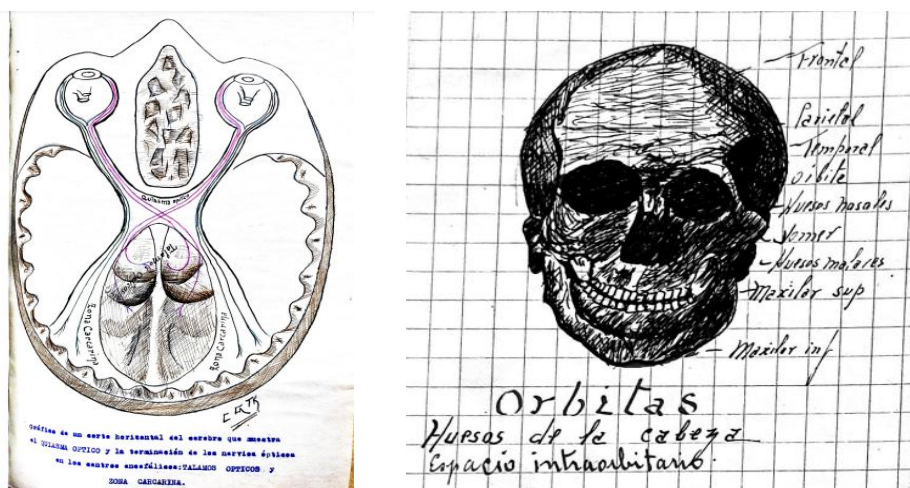


Ilustración 29. "Estudio sobre la visión". Trabajo para el curso de psicología, de Carlos Garzón Thomas (1936)

También es interesante observar que según la Resolución N°3 de enero 11 de 1933, se reglamentaron exámenes de cultura general y de admisión a las Facultades de Educación, que incluyeron dibujo entre las materias evaluadas. Éstos se aplicaban en Bogotá y servían como requisito previo a la matrícula. Según la Resolución, firmada por el Ministro Julio Carrizosa, el examen de dibujo debía incluir lo siguiente:

Ejercicios de adiestramiento: líneas sencillas y objetos de líneas sencillas

Dibujo de memoria: dibujo del natural o de observación. Posiciones de geometría ejercicios de composición decorativa con aplicaciones para trabajo manual. Colores.

Composición decorativa, ilustración, dibujo libre, aplicación de leyes de decoración, ejercicios de inventiva, decoraciones, colores binarios.

Generalidades: dibujos geométricos y a pulso, escalas, problemas geométricos, dibujo en tinta, dibujo libre y del natural, colores convencionales, motivos para dibujos en clases de historia, geografía y ciencias naturales (Art. 1°).

Inés Acevedo Biester: profesora de dibujo

Si bien la ENS comenzó su funcionamiento en 1936, desde 1933 se habían fusionado las Facultades de Educación, como su antecedente, perteneciendo a la Universidad Nacional antes de depender directamente del Ministerio de Educación.

En ese marco, se encontraron registros del trabajo de Inés Acevedo Biester, entre 1933 (siendo Facultad de Educación) y 1945 (ya ENS). Estos incluyen conferencias sobre sus clases, evaluaciones finales, contrataciones, entre otros.



Ilustración 30. Foto de Inés Acevedo publicada por la Biblioteca Luis Ángel Arango (2022)

Inés Acevedo Biester nació en París en 1905 y murió en Bogotá, en 1995. Fue hija de Ricardo Acevedo Bernal (reconocido pintor colombiano) y Rosa Biester de Acevedo, que se habían radicado en Italia cuando a su padre fue nombraron cónsul (1929). En 1930 murieron ambos padres con meses de diferencia. Para entonces ya Inés Acevedo estudiaba artes.



Ilustración 31. Acevedo Bernal con sus hijas. Roberto Pizano, 1923. Al fondo se observa a Inés Acevedo

Pérez (2014) investigó aspectos de la vida y profesión de Inés Acevedo, usando un diario escrito durante 1932, además de la correspondencia de la familia y publicaciones de prensa. Así, se sabe que ante el fallecimiento de los padres, Inés se quedó sin recursos para continuar sus estudios en Italia y escribió a Gustavo Santos (hermano de Eduardo Santos, que será presidente en 1938), para que intercediera por ella y pudiera recibir apoyo para terminarlos. En su diario reflexionó sobre la posibilidad de vender su arte y de convertirse en profesora para obtener recursos económicos aunque, en su investigación, Pérez no mencionó el trabajo de Inés Acevedo como profesora de dibujo en la ENS. Los acontecimientos familiares y las correspondencia con políticos colombianos, coinciden con la llegada de Inés como profesora a la ENS, tres años después de la muerte de su papá.

Como artista, Inés Acevedo retrató a varios intelectuales como Agustín Nieto Caballero y otros pertenecientes a la Academia de Historia, la Sociedad de Cirugía de Bogotá, la Academia de Medicina y algunos políticos. También pintó arte religioso e histórico y fue logrando cierta independencia económica con su trabajo artístico. Por lo anterior, Pérez la considera entre las primeras artistas profesionales de Colombia, aunque no se tituló (2014). Según López (2020), Inés Acevedo participó activamente en la configuración del Museo de Arte Colonial entre 1942 y 1952, junto a otras artistas.



Ilustración 32. Retrato de Humboldt, por Inés Acevedo, 1959

Inés Acevedo nunca se casó ni tuvo hijos y recibió varios premios en exposiciones nacionales e internacionales por su pintura. Incluso en la Exposición de arte femenino de 1951, en el Museo Nacional, el crítico e historiador de arte Engel (1951), recién radicado en Colombia, publicó una crítica en la que destacó el carácter académico de su obra, en comparación con la abundancia de simples imitaciones y ejercicios pictóricos presentes en la muestra.

Hablando sobre su trabajo como profesora, en los archivos revisados aparecen documentos en la ENS desde 1933. Ese año fue nombrada profesora de Dibujo (Ilustración 34), pero no asumió su cargo inmediatamente porque se encontraba fuera del país.

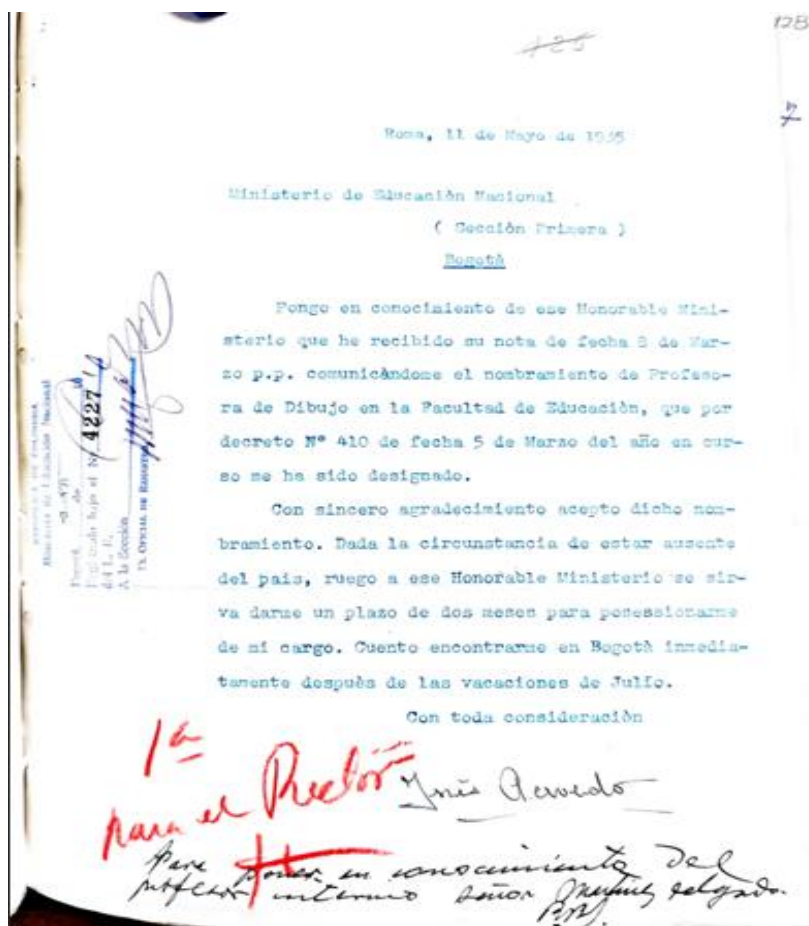


Ilustración 33. Aceptación del cargo de profesora de Dibujo, por Inés Acevedo

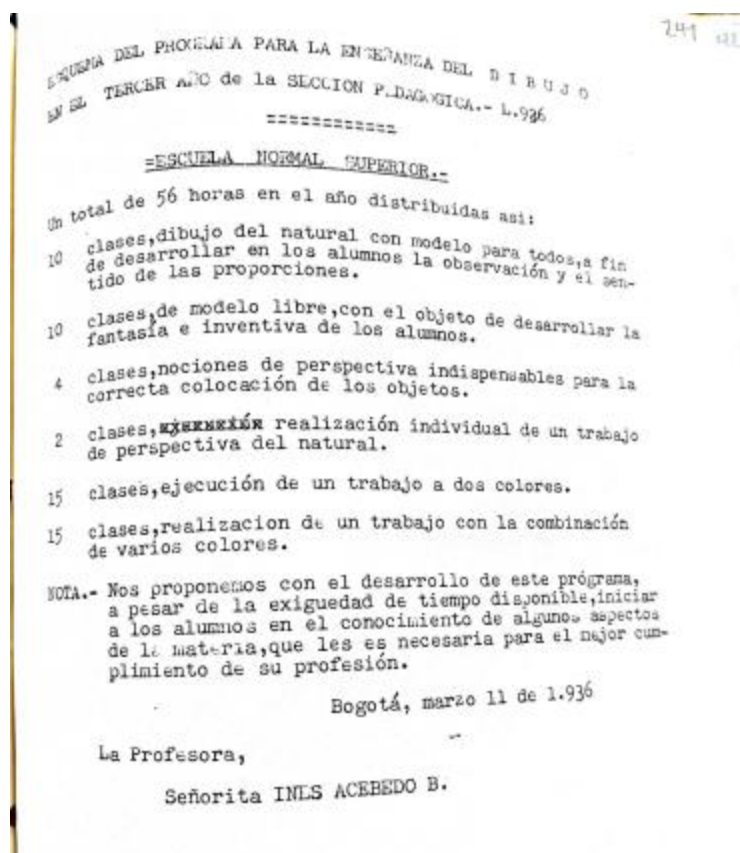


Ilustración 34. Esquema de programa para la enseñanza del dibujo por Inés Acevedo (1936)

Entre los documentos con nóminas, actas de posesión, conferencias, ternas de candidatos que se presentaban anualmente para proveer el cargo, evaluaciones de fin de año y otros del archivo revisado, aparece su nombre hasta 1945. En abril de 1935 tuvo una ausencia y fue reemplazada por Santiago Martínez Delgado²⁴⁸. Ese mismo año fue nombrada Profesora titular el 13 de agosto.

Otros profesores que aparecían en los Acuerdos del Consejo Directivo entre las ternas de posibles profesores de Dibujo, fueron Coroliano Leudo²⁴⁹, Santiago Martínez Delgado, José

²⁴⁸ Pintor, muralista, ilustrador, publicista, nacido en Bogotá en 1906. Estudió en la Escuela de Bellas Artes de Chicago, donde vivió entre 1926 y 1934, año en que regresó a Colombia. Se calificó su estilo como *art déco* de factura modernista.

²⁴⁹ Dibujante, caricaturista, pintor, escenógrafo nacido en Bogotá en 1866. Ya lo habíamos mencionado como maestro de Sergio Trujillo Magnenat. Estudió Bellas Artes en la misma ciudad. Profesor en la ENBA en 1907. En 1912 viajó a España y en 1913 ingresó en la Academia de San Fernando de Madrid. Regresó a Colombia y fue

González Concha²⁵⁰, Luis Alberto Acuña²⁵¹, Miguel Díaz²⁵², entre otros. Estas ternas eran presentadas ante el Ministro de Educación Nacional.

Sobre los cursos, se encontró un ejemplo de resumen e ilustración del de Perspectiva (1936b), archivado en uno de los libros de Conferencias y donde se abordaron temas como la ubicación clara del punto de vista, la relación entre dimensiones, la comparación entre el cuadro como apoyo del observador, diferentes líneas (de base, de horizonte, media), cono óptico, rectas perpendiculares, planos e inclinaciones. Se trató de un curso clásico que abordaba principios académicos para la representación de la realidad a través del dibujo.

Directo e la Escuela de Bellas Artes de Popayán entre 1917 y 1919. Fue también Director de la ENBA entre 1931 y 1935.

²⁵⁰ Arquitecto y acuarelista. En 1919 ingresó a la EBA, donde fue representante estudiantil (González Concha, 1921). En 1948 planteó un plano de ordenamiento territorial para la ciudad de Cartagena de Indias, denominado “Plano regulador”. Construyó la versión de la Catedral de sal de Zipaquirá anterior a la de 1995, durante la década de los 50’s. Fue Director de la ENBA aproximadamente entre 1938 y 1940 (ver <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/48697/12194-31043-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>). Al parecer estudió Bellas Artes entre los 20 y 30’s (Huertas, 2013).

²⁵¹ Pintor y muralista, nacido en Santander, en 1904. Estudió en la Academia de Bellas Artes de Bogotá y, desde 1924, en la Academia Julien de París. Regresó a Colombia en 1929 y fue director del Centro de Bellas Artes de Bucaramanga. Recibió varios premios a nivel nacional por su pintura.

²⁵² Más adelante se ampliará sobre este artista, creador de la “Cartilla de Dibujo”.



Ilustración 35. Acevedo, Inés (1936b). *Curso de Perspectiva*

En la ENS, el Dibujo hizo parte de las evaluaciones de final de año entre 1935 y 1938. A partir de este año, con la rectoría de Socarrás y la reforma que, entre otras, suprimió la Especialización en Pedagogía, los exámenes de fin de año evaluaban “Artes”. De este modo, por ejemplo, en matemática, en 1938 evaluaron artes a los estudiantes de 1° curso; en 1939 no fueron evaluados en esta área y en los años 1940 y 1942 evaluaron artes a los estudiantes de 2° y 3° cursos. Entre 1943 y 1945, evaluaron artes a los de 1°, 2° y 3° curso de matemáticas y este último año, además, historia del arte²⁵³. Así pasaría si se hiciera un panorama con los exámenes de otras especializaciones (Biología, Idiomas, Ciencias Sociales y Ciencias naturales): se va transformando el repertorio de pruebas de fin de año, sobre todo en el Dibujo (posteriormente artes).

Inés Acevedo también fue una de las evaluadoras de los exámenes presentados en noviembre y que, en el caso del Dibujo, eran de tipo práctico. Cada prueba tenía varios jurados y,

²⁵³ Uno de los profesores de historia del arte fue Gustavo Santos, en 1935.

además de Acevedo (excepto en 1940), en las Resoluciones sobre exámenes de fin de año encontramos otros que hicieron parte de la lista de evaluadores. Así, en 1936, aparecen Coroliano Leudo y alguien de apellido Quiñones.

En 1937 los jurados fueron C. Leudo y el profesor de Trabajos manuales, Reyes²⁵⁴; en 1938 y 1939²⁵⁵, Acevedo y Massur²⁵⁶; en 1940²⁵⁷, Massur, Carranza y Tovar Ariza; en 1941 se sumó la señora Massur y así, sucesivamente²⁵⁸.

Fue interesante encontrar que, en 1935, Inés Acevedo era la única profesora mujer de la Facultad de Educación²⁵⁹, antes de convertirse en la ENS:

²⁵⁴ Resolución N° 3 de octubre 8.

²⁵⁵ Resolución N°4 de octubre 19.

²⁵⁶ Resolución N°6 de octubre 25. Gerhard Massur historiador alemán que emigró a Colombia por su ascendencia judía, huyendo del nazismo, en 1935. Entre 1936 y 1938 trabajó en el Ministerio de Educación y, desde 1938 fue profesor y director del Departamento de Filología e Idiomas de la ENS.

²⁵⁷ Resolución N°1 de octubre 19.

²⁵⁸ Resolución N°5 de Octubre 29 de 1942, Resolución N°2 de octubre 19 de 1943, Resolución N°15 de octubre 21 de 1945.

²⁵⁹ En otras nóminas también se encontró a Rosenda Torres, pedagoga antioqueña que egresó y fue directora del colegio de María de Yarumal, famoso por introducir la pedagogía froebeliana en Colombia. En la ENS se desempeñó como Directora de aplicaciones o prácticas de enseñanza de los normalistas. Defendió y divulgó el escolanovismo y Nieto Caballero fue quien la invitó a trabajar en el GM en Bogotá cuando conoció su trabajo en Yarumal.

372 380

UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
RECTORIA

LISTA DE PROFESORES DE LA FACULTAD NACIONAL DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dr	Agustín Nieto Caballero
Dr	Carlos García Prada
Dr	Hernán Vergara
Dr	Gustavo Uribe A. /
Dr	Venancio Rueda
Dr	Eliseo Arango /
Dr	Luis Alberto Sarmiento
Dr	Alfonso del Corral
Dr	Tomás Rueda Vargas /
Mons	José V. Castro Silva /
Dr	Jorge Álvarez Lleras
Dr	Gustavo Santos /
Dr	José M. Restrepo Millán
Dr	Arcadio Dulcey
Dr	Enrique Hubach
Dr	Alberto Combariza Vargas
Dr	Jorge Quiñones Meira
Dr	Gerardo Arrubla
Dr	Julio Carrisoza Valenzuela
S	Paul Gex
S	Luis Reyes
S	Jorge Perry
S	Lisandro Medrano .
S	Inés Acevedo /
Dr	Belisario Ruiz W. /

Ilustración 36. Lista de profesores de la Facultad de Educación entre 1935 y 1936. Tomo 10. Subserie Varios

Si bien Inés Acevedo fue contratada en 1933 y nombrada profesora titular en 1935, se encontró registro de que, en 1934, el profesor fue José González Concha. En la imagen 16 vemos el registro de calificaciones con su firma.

LISTA DE CALIFICACIONES DEL CURSO DE DIBUJO EN 1934

PRIMER AÑO.

SECCION PRAGMATICA.

Antonio Rojas F.	5
Cesar Arango A.	5
Julio C. Arroyave.	5
Mercedes Quintero	5
SECCION	
Petro Armiento	5
Ismael E. de Castro	5
Ismael Cepeda.	5
Ismael Gonzalez	5
Ismael Lino	5
SECCION	
Ismael Ardele M.	5
Ismael Ciroso	5
SECCION	
Salvador Millan	4
Domingo Camargo	4
Ismael M. Ramirez	4
SECCION	
Jose J. Rios.	5
Ismael Tello Salgado	5
Ismael M. Ramirez	5
Ismael Mejia M.	5
Benjamin Diaz del C.	4
Josquin M. Giron.	4
SECCION	
Alfonso Delgado C.	5
SECCION	
Ismael Rodriguez	5
Ismael Cerverria	5
Ismael A. Torriago	5
Ismael Luis P.	5
Ismael Cifuentes C.	5
SECCION	
Ismael M. Ciroso	5
Ismael A. Collinson	5
Ismael Páez	5
Ismael Valbuena	5
SECCION	
Humberto Valdequez	5
Ismael Diaz	5
Humberto Escobedo	5

Ismael Gonzalez

Dibujos

Ilustración 37. Calificaciones del curso de dibujo en 1934

González Concha fue ternado para ser profesor en el Acuerdo N°2 de febrero 19 de 1934, junto a Miguel Díaz y Luis Alberto Acuña.

En relación con las condiciones de la ENS para las clases de dibujo, se encontraron algunos inventarios que permiten asumir que los materiales eran provistos por la normal y adquiridos por almacenes importadores y, que el taller de dibujo se usaba para actividades diversas²⁶⁰.

²⁶⁰ En contraste, el taller de Trabajos manuales contaba con herramientas y maquinarias diversas, ocupando dos páginas completas del informe.

Lucía Cock

Además de Inés Acevedo, queremos resaltar a Lucía Cock²⁶¹. En una investigación previa, Ríos (2007), expone que Lucía Cock apareció como conferencista desde 1924, con una charla en el Paraninfo de la Universidad de Antioquia, titulada “La mujer en Hispanoamérica”. Además, desde 1925 se destacó como artista, por lo que Harold Putman²⁶², su maestro particular, le otorgó una beca en la Academia Julián, pero Lucía no habría podido costearse y no viajó. En 1927 participó en una exposición del Instituto de Bellas Artes, con un Busto del empresario y político Pedro Justo Berrio. Lo modeló por encargo de la junta directiva, en su consideración como alumna avanzada en escultura, y se proyectó su vaciado en bronce para su posterior instalación en la Escuela de Trabajo San José²⁶³. Ese mismo año la Asamblea departamental decretó una beca para que un estudiante de Bellas Artes continuara sus estudios en Italia y el profesor Brasseur²⁶⁴ recomendó a Lucía Cock²⁶⁵. Luego el profesor se retiró y Lucía no viajó porque la Asamblea no destinó recursos para la beca. Entre 1928 y 1929, Lucía Cock perteneció a un centro femenino de estudios de temas literarios, artísticos, científicos y culturales, en donde dio una conferencia sobre arquitectura. Además, en el entonces Instituto de Bellas Artes, aparece en la nómina para el curso de Historia del Arte y la revista Letras y Encajes²⁶⁶ publicó algunas de sus pinturas, área en la que también se le consideró superior a sus contemporáneas²⁶⁷.

Para Ríos (2007), este tipo de situaciones revelarían una desigualdad en las posibilidades para las mujeres artistas, sumadas a otras como la prohibición de trabajar con modelos vivos. Como una generalidad, se menciona que fue discípula de Francisco Antonio Cano²⁶⁸ y que

²⁶¹ Nacida en Medellín (se desconoce la fecha), nieta de Zacarías Cock Báyer, a su vez hijo de un migrante inglés que murió en Caldas en 1870. Hija de Jesús María Cock Parra y Lorenza Quevedo Álvarez. Su tío, Carlos Cock Parra ingeniero, político y constructor, fue gobernador de Antioquia en 1913 y en 1931. Entre su familia se encuentran senadores, aspirantes a presidentes, gerentes de una importante industria nacional de gaseosas.

²⁶² Artista norteamericano que estuvo algunas semanas en Medellín, durante 1925.

²⁶³ El yeso nunca llegó a vaciarse en bronce, como se había anunciado.

²⁶⁴ Artista belga que fue contratado por la sociedad de Mejoras Públicas de en el Instituto de Bellas Artes de Medellín entre 1926 y 1927.

²⁶⁵ Decreto N°86 de septiembre de 1927.

²⁶⁶ Revista mensual publicada por mujeres de la clase dirigente de Medellín y relacionada con el Centro Femenino de Estudios. Circuló entre 1926 y 1959.

²⁶⁷ “Pintura de Lucía Cock Quevedo”. Artículo de Teresa Santamaría para la revista Letras y Encajes, Medellín, N°32, marzo de 1929, p. 526. (Citada por Ríos, 2007, p. 119).

²⁶⁸ Pintor, grabador, escultor y escritor colombiano, nacido en Antioquia.

finalmente se dedicó a la gráfica y la decoración de interiores. Además de su trabajo en la ENS, Lucía fue profesora en Gimnasio Femenino (Cock, 1933).



Ilustración 38. Lucía Cock (derecha), junto a otras alumnas del Taller de escultura del Instituto de Bellas Artes. Foto de Melitón Rodríguez, 1925. Tomada de Suramericana, 60 años (s.f.)

Por esta época, cuando Lucía Cock pensó establecerse en Bogotá, el artista González Concha publicó: “Alguna vez pensó Lucía, admiradora de Bogotá, que aquí tendría mejores elementos de progreso; pero se desalentó cuando le dijimos que aquí perdería su libertad medellinense para asistir a toda hora a la academia” (citado por Ríos, 2007, p. 121). Lucía ya había participado en una exposición en Bogotá, en 1921, organizada por la revista *Universidad*, titulada “Exposición de las damas” (Ríos, 2007, p. 164).

En relación con el trabajo desarrollado por Lucía Cock en la ENS, comenzaremos por indicar que fue la esposa de Rafael Bernal Jiménez, su director. Por eso, la época de su actividad en la ENS, su nombre ya era Lucía Cock de Bernal Jiménez. Según Ocampo (2021), el matrimonio se celebró en Roma el 9 de julio de 1932, siendo padrino Carlos E. Restrepo²⁶⁹. Se encontraron alusiones a un retrato que Inés Acevedo pintó de Lucía Cock, pero no su registro.

²⁶⁹ Político, abogado, periodista, escritor, empresario y militar colombiano. Presidente de Colombia entre 1910 y 1914.



Ilustración 39. Tomado de Ocampo, 2021, pág. 21

Lucía Cock trabajó en las Conferencias de los cursos de información que, recordemos, tuvieron como objetivo formar maestros e inspectores que contribuyeran con las reformas en las distintas regiones del país. Así, en 1933 dictó una conferencia titulada “La Historia del arte y el dibujo en la escuela” cuya primera parte publicó la revista Educación con el título “La Educación estética en la escuela (1)”²⁷⁰, de la que no se encontró segunda parte.

En 1935, Lucía Cock fue nombrada para orientar metodológicamente las clases de dibujo que dictaban los alumnos de la ENS como parte de sus prácticas (Ilustración 41)

²⁷⁰ Según la revista, este fue una reconstrucción de la conferencia dictada en la Facultad Nacional de Educación en septiembre de 1933.

Artículo 1º. La orientación metodológica de las clases dictadas por los alumnos de la Facultad en la Escuela Normal estará a cargo de los siguientes profesores para las materias especificadas:

Castellano 1º	Jaramillo Alfonso
Castellano 2º	Jorge Gargón
Aritmética 1º	Folias Martínez
Aritmética 2º	Julio Pique
H. de la Educación	Rafael Bernal Jiménez
Biología	Julio Pique
Instrucción Cívica 1º	Folias Martínez
Instrucción Cívica 2º	Beltrán José
Francés	Beltrán José
Trabajos Manuales	Reyes Luis R.
Metodología	Gustavo Uribe A.
Dibujo	Lucia Córdova Bernal
Prehistoria I	

Ilustración 40. Resolución N°9 de junio 6 de 1935. Libro 9 Archivo UPTC

Los “orientadores metodológicos” debían visitar por lo menos una vez a la semana las clases y hacer recomendaciones a los alumnos practicantes. También hacían informes de las deficiencias observadas para la Rectoría de la Facultad y la Dirección de la Normal, consideradas para evaluar el final de las prácticas.

Materiales sobre educación artística en la Biblioteca de la ENS

Uno de los aspectos que cuidó en la ENS por parte de Socarrás y otros directivos, fue la configuración de su biblioteca. Al respecto Jaramillo Giraldo (2021) expone en su investigación que se dio importancia al estudio de autores reconocidos en el campo científico y vetados por la ortodoxia neoescolástica colombiana. Entre estos se cuentan Darwin, Piaget, Mauss, Proudhon, Engels, Herbart y el mismo Decroly. Así mismo, en la ENS fueron traducidos autores como Freud, Marx, Hegel y Weber (Muller de Ceballos citada por Figueroa, 2016, p. 164). La biblioteca se consideró fundamental para la formación crítica y científica, por lo que se invirtió en su crecimiento y fue una de las más importantes de la época, sobre temas sociales y educativos en general y sobre Colombia en particular (Herrera, 2012). Ésta se financió con

recursos nacionales y con donaciones internacionales²⁷¹ y se dotó también en intercambios con revistas internacionales especializadas (Ilustración 42)



Ilustración 41. Libro de Dewey, donación de la Embajada de EEUU a la ENS

Algunos de los autores cuyos textos formaban parte de la biblioteca de ENS fueron citados por tesis de normalistas de Medellín. Por ejemplo, Emilio Calle en su tesis sobre educación estética (1938), citó la psicología experimental de Ribon, autor muy trabajado en los informes del curso de psicología que se conservan en archivo.

²⁷¹ Por ejemplo, Fundación Rockefeller, Consejo Británico, American Library Asociation, Biblioteca del Congreso de Washington, entre otras.

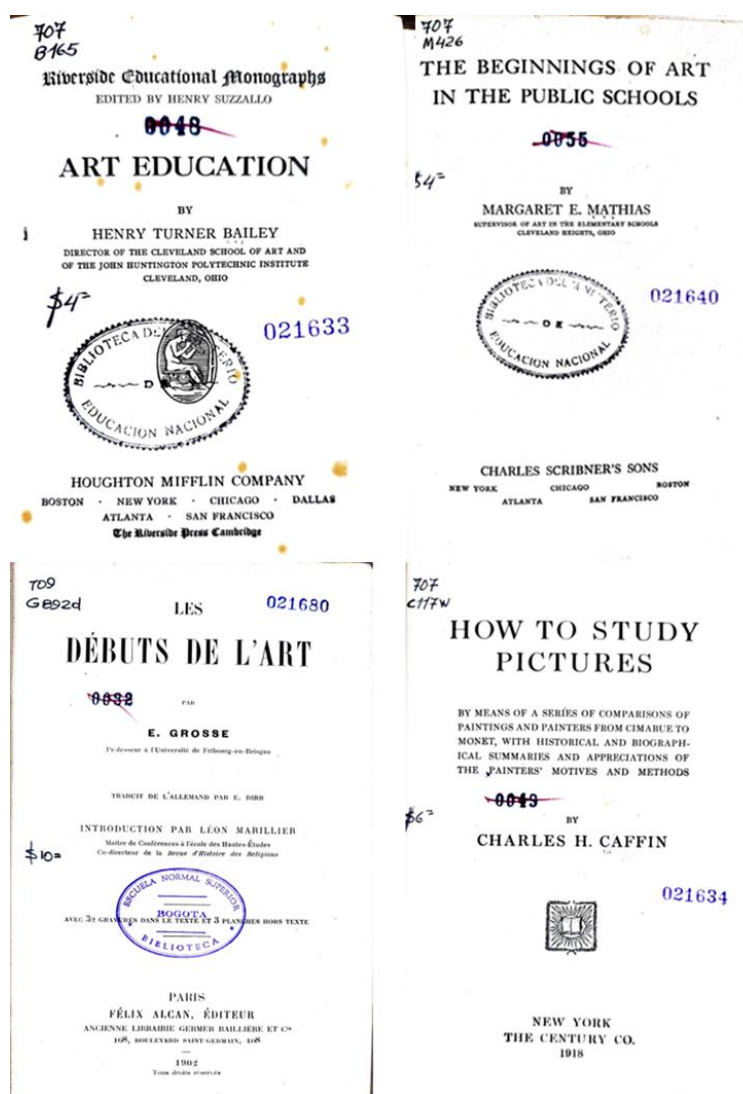


Ilustración 42. Carátulas de libros pertenecientes a la ENS

Entre el material bibliográfico se encontró el libro “El arte y el niño”, de Marcelo Braunschvig, citado en varios trabajos e informes de la ENS y en las tesis de la Normal de Institutores de Medellín:



Ilustración 43. Carátula de "El arte y el niño", de M. Braunschvig, perteneciente a la biblioteca de la ENS

Se encontró la tercera edición traducida al castellano por Blanco Suárez y editada en 1914, en Madrid. En una de las tesis sobre educación estética de la Normal de Institutores, se afirmó que “el estudio del dibujo puede contribuir a nuestra cultura estética, pues aguzando nuestra visión nos pone en estado de apreciar mejor las bellezas de la naturaleza y del arte que nos rodean” (Braunschvig, 1914, citado, por Calle, 1938, p. 34). Varios de los temas abordados por Braunschvig en su libro fueron expuestos en esta tesis y en la de Villamil (1943), tales como el movimiento de la pedagogía artística a nivel mundial, las finalidades e importancia de la educación estética, las formas y medios de la educación estética, el desarrollo de la infancia en expresiones como la poesía, el canto y el dibujo, entre otros²⁷².

La revisión de las bibliotecas de las normales, refleja la importancia que por entonces tuvo la editorial argentina Kapeluz, en la difusión de literatura académica en nuestro idioma,

²⁷² De hecho, en estas dos tesis se encontraron páginas idénticas entre sí y reubicadas dentro del cuerpo de cada trabajo. Las citas repetidas comienzan con frases como “algún autor”, sin nombrarlo, lo que nos hace pensar en la posibilidad de que, en estos dos casos, se hayan tomado apartes completos del libro del Braunschvig sin hacer la referencia.

especialmente en áreas como educación estética y artística. Sería muy interesante una investigación al respecto. En las entrevistas que realizó Herrera a los egresados de la ENS (2012) se supo que, tras el ocaso de la normal, muchos de los materiales que existieron en la biblioteca, fueron destruidos. Algunos (como los registrados acá) se encuentran en la Sala Patrimonial de la UPTC, en Tunja.

Para finalizar este apartado sobre el dibujo en la ENS, queremos recordar lo que varios autores han indagado y expuesto en relación con su importancia y las razones para su ocaso (Figueroa, 2016; Jaramillo Giraldo; 2021, Herrera y Low, 1986; Herrera, 2012; entre otros). De acuerdo con lo anterior, la ENS fue un modelo académico que lideró la formación de maestros y licenciados, investigadores e intelectuales, entre 1936 y 1951, así como su antecedente, la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Allí se fortalecieron las ciencias sociales y humanas en Colombia, propiciando la circulación y profesionalización de disciplinas como antropología, sociología, geografía, idiomas, psicología, psicoanálisis, historia, filología y dando un giro en el país a las explicaciones teológicas y filosóficas establecidas por entonces. De este modo, su trabajo ha sido considerado como un patrimonio histórico y cultural cuyo devenir se ha materializado en instituciones²⁷³, carreras universitarias y tradiciones intelectuales.

El cierre de la ENS se ha explicado por factores como las disputas entre regiones, la desfinanciación, las pugnas partidistas y hostiles y el cuestionamiento a su carácter mixto, aspecto de gran preocupación para la iglesia católica (Ilustración 45).

²⁷³ Es el caso del Instituto Caro y Cuervo, la carrera de psicología en la Universidad Nacional y del hoy Instituto colombiano de Antropología e Historia.

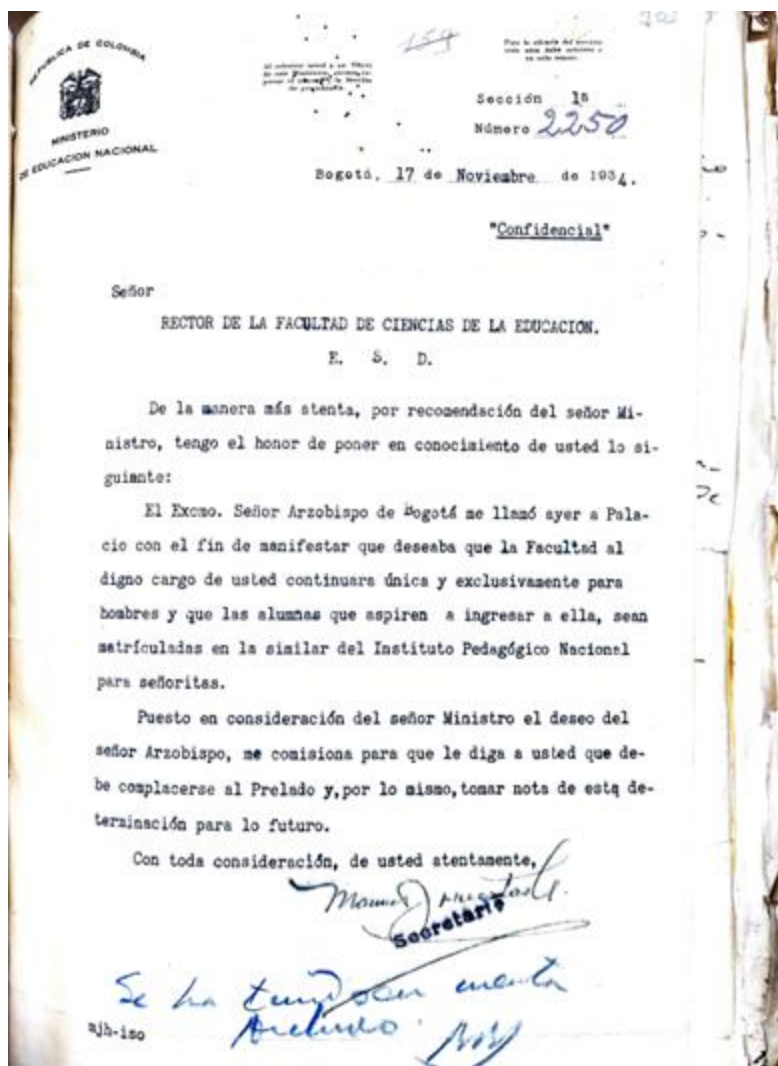


Ilustración 44. Arzobispo de Bogotá solicitando que la Facultad de Educación sea únicamente para hombres (1934). Tomo 10. Varios

Según Jaramillo Jiménez, citado por Jaramillo Giraldo (2021), la ENS fue una institución excepcional en Latinoamérica porque, junto con el Colegio de México y la Facultad de Ciencias Sociales de São Paulo, aportaron en la configuración “tardía” de las ciencias sociales, con su carácter laico y público. Sus egresados contribuyeron en diferentes instituciones públicas y privadas a los ya mencionados procesos de profesionalización disciplinar a pesar del aislamiento, el menosprecio y la persecución por los gobiernos conservadores después de 1946 y documentada en las investigaciones citadas. Sus tendencias ideológicas fueron señaladas y sus egresados estigmatizados, de modo que por ejemplo, se dificultó su vinculación laboral porque

estaban en la categoría más alta del escalafón docente, por lo que muchos salieron del país y trabajaron con universidades extranjeras.

Luego del cierre la formación docente pasó de apuntar a intelectuales e investigadores, a concentrarse en la función moralizadora y transmisionista, de modo que olvidó el trabajo desarrollado en la ENS. Recordemos que, con el retorno de los conservadores, para maestro se requirió saber leer, escribir, hacer cuentas y ser católico. Herrera llamó “Apagón intelectual” (2012, p. 121) al ambiente educativo hacia el fin de la República Liberal y el retorno a posiciones tradicionalistas.

En ese marco, los métodos activos fueron señalados por producir generaciones indisciplinadas que incidieron en el caos del 9 de abril de 1948, derivado del asesinato de Gaitán. Con mecanismos como la prensa conservadora (y alguna liberal), se fue formando una opinión general de que en la ENS se formó “gente muy peligrosa” (Jaramillo Uribe citado por Herrera, 2012, p. 122), sumados a la acusación de comunismo y al intento por volver a entregar la educación a la iglesia, así como de restaurar los valores cristianos. En ese marco, se desarrolló un proyecto nacional de formación de maestros desde la pedagogía católica, apoyado en una nueva misión alemana. Finalmente la ENS fue cerrada en 1952.

Según Ramírez y Téllez, terminando la República Liberal, y hasta 1950, la tasa de docentes preparados en enseñanza primaria seguía siendo muy baja. “En 1950, el 64% de los profesores de las escuelas primarias no tenían ningún grado” (2006, p. 41), siendo más grave en sector público y las zonas rurales, donde las escuelas eran alternadas, había que cubrir largos trayectos para asistir y se alteraba la presencia de estudiantes en cada temporada de cosecha.

A lo expuesto en este apartado podría agregarse, en futuras investigaciones, la historia de la educación artística en otras normales, como la de Cartagena en donde, por ejemplo, Rativa, Lima y Figueroa (2018), investigaron la enseñanza de la escritura en los siglos XIX y XX. Además, especificar el estudio en normales femeninas, instituciones sobre las que se encontró poco archivo durante esta investigación.

7. Escolanovismo y educación estética en Colombia

En un apartado anterior se mostró, a través de Wojnar (1966), cómo los cruces entre psicología infantil, vanguardias artísticas y pedagogías activas, se vincularon a través de los postulados y desarrollos del escolanovismo, desde finales de siglo XIX, incluyendo la más reciente fundación de la INSEA²⁷⁴. Es de recordar que hubo diversos énfasis del escolanovismo y que no era un movimiento como tal, por lo que los cruces presentan variaciones.

En los lineamientos aprobados en 1919 por la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas, se incluyó la Educación moral, estética y religiosa junto a la organización de las escuelas y la formación intelectual. En ese sentido, se impulsó el cultivo de la libertad y la autonomía, observando adecuadamente las finalidades de los premios y castigos y se dio importancia al canto y la música colectiva como actividad y contenido. En el punto veintiséis, se indicó que “La escuela debe ser un ambiente bello. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida” y en el veintiocho, que la educación religiosa, intelectual, moral y estética, debían vincularse. Esto, de acuerdo con un interés en que la escuela rebasara sus intenciones instructivas y se ocupara también de una formación “del espíritu”, a la vez que se formaban los sentidos y se refinaba el gusto.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado queremos mostrar cómo algunos intelectuales, maestros y profesores colombianos incentivaron esta preocupación por la educación estética, siempre articulándola con ideales morales y de comportamiento y civilidad y en estrecha relación con la higiene. En sus escritos abogaron por diferentes tipos de educación estética, el deber ser de los maestros, la decoración y embellecimiento escolar, los materiales, las imágenes del cine y de las publicaciones dirigidas a infancia que se distribuyeron en las escuelas primarias, así como algunas acciones de extensión cultural. De acuerdo con lo anterior, cabe preguntarnos por las formas singulares que esta vinculación tuvo entre estética, artes, escuela y pedagogía en Colombia, en el periodo de circulación del escolanovismo.

Diferente a la perspectiva de educación de los sentimientos o el análisis de la educación estética desde la conceptualización sobre capital cultural, en este apartado solo se expondrá lo

²⁷⁴ The International Society for Education Through Art <https://www.insea.org>

encontrado como *educación estética* y algunos abordajes cuya intención era influenciar moral y éticamente el “espíritu” de la infancia, que es solo un aspecto de la educación de las sensibilidades, más transversal y ampliable a otros fenómenos.

Ya desde el apartado sobre políticas culturales, se había expuesto que durante el periodo se distribuyó material gráfico artístico para “alegrar” el aspecto de las escuelas públicas y circularon impresos, cartillas, conferencias didácticas, exposiciones artísticas, audiciones musicales y conciertos populares. La oficina de Extensión Cultural buscaba “hacer, del mayor número de colombianos, seres humanos efectivamente cultos” (Silva, s.f. p. 24). Toda la labor de Extensión Cultural debía organizarse en función de la Sección de Cultura Popular (p. 27) y resultó en una educación estética que tuvo sus efectos en las concepciones sobre lo escolar.

Importancia y fines de la educación estética

En relación con las exposiciones sobre la importancia y los fines de la educación estética, así como de sus mediaciones artísticas, se observaron tensiones entre perspectivas, cuando se trató de inclinaciones espirituales, de defensa del goce estético o del cubrimiento de necesidades utilitaristas para el progreso del país, que se encontraba en un proceso de modernización.

Por una parte, la defensa de la importancia y los fines de la educación estética para quitar dudas sobre su necesidad, luchaba contra las acusaciones de ser una pérdida de tiempo (incluso en la actualidad), lo cual se había agudizado en el contexto del Concordato, cuando se privilegió una educación utilitaria que mejoraría la mano de obra e hiciera de “la nación entera un inmenso taller”, al tiempo que sugería que enriquecerse mediante el trabajo o querer comodidades era descuidar el espíritu y la aspiración a la perfección. Estas inclinaciones hacia una educación moral y práctica continuaron mezclándose en las justificaciones para incorporar sustancialmente la educación estética en la escuela, a través de diferentes medios, como las materias de enseñanza y el embellecimiento de la escuela.

De este modo se encuentran diversas argumentaciones sobre el valor educativo y la utilidad académica de las artes para incorporarlas al plan de estudios, a través de variados tipos de discursos que, desde la historia de saberes escolares, dan cuenta de un proceso de

academización. Es en ese sentido que nos servimos de las “tradiciones” dentro de las “subculturas de las asignaturas”, como categorías de Goodson, (2000, p. 141) que, como “imperativos históricos”, nos permiten ver adaptaciones en el tiempo “una selección heredada de intereses y el énfasis de nuevos intereses”.

La educación estética fue defendida desde finales de siglo XIX pero su promoción se aumentó con el auge del escolanovismo y los deseos de una *nueva educación*. Las argumentaciones sobre su importancia y necesidad se encontraron más frecuentemente en autores con deseo de cambios y renovaciones, aunque algunos defensores de la pedagogía católica intentaron conciliarla como parte de su doctrina, incluso creando tensiones entre sus aspiraciones espirituales y la frivolidad en la que podía caer el cultivo de la sensibilidad.

En términos generales, las justificaciones partían del postulado de que la estética es la *ciencia de lo Bello* y, por extensión, del arte, además de afirmarse que es una disciplina de la filosofía ligada con la Ética o ciencia del bien. Desde ahí se planteaban las relaciones con la pedagogía y los procesos de educación de la infancia. Es el caso, por ejemplo, de Anzola²⁷⁵:

Como ciencia normativa que es [la estética], forma una de las bases de la Pedagogía, con la Ética y la Lógica o ciencia de los Pensamientos. La estética busca lo esencial en lo bello, la esencia del arte, como producto de la actividad humana (música, pintura, escultura, arquitectura, poesía) y las normas o reglas de su producción, de una parte; de otra, implica una indagación sobre lo bello en la naturaleza (1946, p. 9).

Como se observó en un apartado anterior, Anzola formaba parte de la corriente psicologicista liberal laica del escolanovismo (Herrera, 1999), por lo que su defensa de la

²⁷⁵ 1904-1944. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en 1935, primer doctor en ciencias de la Educación en Colombia, de la ENS. Director de Educación Pública de Cundinamarca entre 1934 y 1938; ocupó varios e importantes cargos en Colombia e internacionalmente, relacionados con la política y la producción académica en educación. Publicó muchas obras sobre la enseñanza en primaria, el desarrollo de la educación superior, la psicología, educación comparada y otros temas, entre 1930 y 1987. El texto presentado acá hacía parte de la Biblioteca del Maestro, creado en colaboración con Gilma Wills de Anzola.

enseñanza del arte y de la educación estética, estuvo mayormente apoyada en teorizaciones psicológicas.

De otra parte, la pedagogía católica también abordó la cuestión de la importancia de la educación estética por su vinculación con la ética, como se encuentra en la tesis del Hermano Anacleto (1917), que afirmó que todo ser aspira inconscientemente a una forma más perfecta y que esa era la definición estética de la educación²⁷⁶. Así, “Todo lo que tiende a *elevarlo* [al niño] hacia el bien, la verdad y la belleza tiene su importancia en la educación” [...] “*la educación vendrá a ser: una ascensión del niño hacia la belleza del hombre perfecto*” (Hermano Anacleto, 1917, p. 34; Villamil, 1946, p. 11).

El Hermano Anacleto se apoyó en autores como Ravaissón, que postuló que “La belleza es la palabra del universo” agregando que “con mayor razón, lo es también de la pedagogía” (Hno. Anacleto, 1917, p. 35; Villamil, 1946, p. 12), con lo cual estrechó la vinculación entre estética y ética. De este modo se tomó partido en los debates sobre los métodos para la enseñanza del dibujo, después del consenso sobre su importancia, relacionando pedagogía católica, educación estética y enseñanza del dibujo, además de otros temas abordados que iremos mostrando más adelante. Es de recordar que, en oposición a Guillaume, Ravaissón defendía que las escuelas elementales introdujeran métodos tomados de la Academia de Bellas Artes, copiando fragmentos de figura humana con el uso de estampas y vaciados en yeso, en forma graduada. Guillaume, su contraparte, prescribió un método progresivo que iba desde la reproducción de signos gráficos hacia motivos ornamentales, finalizando con figuras completas, todo a mano alzada. El objetivo, en ambos procesos, era el dibujo del natural. Estos debates fueron ampliamente divulgados en el manual de Restrepo Mejía, el oficial para las escuelas normales en Colombia, hasta su cuestionamiento ante la ampliación del escolanovismo en el país, que lo acusó de ser pestalozziano y tradicional²⁷⁷.

²⁷⁶ Esta y otras afirmaciones del Hermano Anacleto fueron encontradas sin cita y literales en la tesis de Villamil (1943). Esto se vuelve de interés, no solo por observar el rigor de las tesis en la Normal de Institutores de Medellín (se encontraron más citas literales en otras tesis y tomadas de otros autores sin mencionarlos), sino también por esa hibridación entre las perspectivas católicas y psicologicistas que aparecen en estos trabajos.

²⁷⁷ No obstante, Restrepo Mejía fue crítico del dibujo pestalozziano, llamando “antipedagógico” su método. Estos tratamientos dados a la obra de Pestalozzi y a las pedagogías de filiación conservadora en Colombia, fueron abordados en capítulos anteriores. El debate francés sobre métodos para enseñanza del dibujo de Guillaume y Ravaissón a través del manual de Restrepo Mejía, fue abordado en Mejía, (2022).

Volviendo a las justificaciones, en varios autores se expresó la preocupación por formar en apreciación estética de las obras de arte. Así como el Hermano Anacleto (que de todos modos consideró la obra divina como la mayor obra) y posterior a la hegemonía de las pedagogías católicas, Lucía Cock, a quien habíamos encontrado como alumna de la EBA de Medellín y luego como docente y conferencista en la ENS, se quejó de que en Colombia no existía preparación para sentir la belleza y apreciar a fondo las “verdaderas obras de arte” incluso en las personas con una erudición amplia. También Blanco, de acuerdo con lo anterior, proponía ya desde 1912 refinar los sentimientos estéticos a través de las Bellas Artes, no para formar artistas en instituciones especiales, sino, en general, para formar el gusto artístico, la apreciación y la contemplación de obras en dibujo, pintura, escultura, música y canto.

Además de apreciar las obras de arte, la educación estética debía cultivar la apreciación de la belleza de la naturaleza ya que, para los autores, los campesinos no percibían esta belleza, sino que la miraban de forma utilitaria (Cock, 1933, Rojas Tejada, 1911, Blanco, 1912). A veces, la contemplación de la naturaleza, como obra del creador (Hermano Anacleto, 1917), implicaba un éxtasis religioso (Blanco, 1912). Algunas actividades que permitían cultivar este gusto fueron la observación directa y frecuente, guiada por el maestro que haría relaciones entre el amor a lo bello y a los sentimientos morales. El cultivo del amor por la naturaleza sería la razón por la que en Inglaterra y EEUU se establecieron escuelas al aire libre y se realizaran excursiones que permitían la observación y la educación física. Como ejemplo de las campañas por el amor a la belleza natural, Blanco cita la creación de la Fiesta del Árbol en Norteamérica: «la cual felizmente ha sido adoptada en otros países. El nuestro ha sido de éstos: en Colombia está ordenada la “Fiesta del Árbol» pero hasta ahora sólo teóricamente, aunque de esperarse es que no muy tarde se la practique en forma adecuada para aprovechar sus buenos resultados” (1912, p. 11). En general, se cita la educación nueva como apoyo, ya que promovió la admiración y el respeto por la naturaleza.

Agregado al aprecio de obras de arte y de la naturaleza, la educación de los sentimientos estéticos y la belleza lograrían transformar el carácter individual y el de los pueblos. En esa línea, Aconcha planteó que la educación estética ayudaba a vigorizar los sentimientos y la

contemplación de “lo bello, lo noble y lo grande” (Aconcha, 1911, p. IX)²⁷⁸, de modo que, el hombre educado estéticamente, obtendría una “sensibilidad exquisita, un trato amable y un carácter dulce y delicado” (Aconcha, 1911, p. X) y, resumiendo, “En una palabra, la Educación Estética es una garantía contra la inmoralidad” (1911, p. XIII). Para esta autora, la educación moral se relacionaba estrechamente con lo físico, de modo que al perseguir la belleza del cuerpo, se perseguía la nobleza y belleza del alma y porque, además de lo físico, la educación estética buscaba la belleza en lo metafísico, ya que “la verdad es la belleza misma” (p. XII). En esta relación entre estética y moralización, el cultivo de sentimientos nobles se exteriorizaría en forma de *cultura social*, signo de progreso, y acentuaría “la belleza de los sentimientos, de los pensamientos y de los actos justos” que aproximan a la virtud (Aconcha, 1911, p. XII).

Así mismo, Blanco (1912) afirmó que la educación estética se encaminaba a modelar o perfeccionar los sentimientos, siendo un eslabón entre la educación moral y la intelectual. Apoyada en Diego Mendoza, intelectual y político colombiano que escribió una “obra sobre instrucción pública”²⁷⁹, Blanco afirmó que el fin de la Educación Estética era embellecer, así como la Madre abre corazones e influye en la moral de la responsabilidad social. Por ser el Colegio Pio X, donde la autora presentó su tesis, una escuela para señoritas, se insistió en que éstas “han de participar en mucho los atributos domésticos” (1912, p. 9), como parte de la educación estética especialmente dirigida a las mujeres. Por eso, debían cultivarse hábitos de aseo y orden, combatir desgreño y suciedad, y crear objetos atractivos para formar el buen gusto y favorecer y dirigir las inclinaciones artísticas, tal como debía hacerlo una madre.

La formación de la moral, también se lograba mediante la educación estética porque ésta volvía puros y bellos los pensamientos. En palabras de Blanco, aunque lo bello es indefinible, es importante que “los educadores modernos asignen un papel cada vez más importante á la

²⁷⁸ En esta tesis es interesante resaltar que, presentada en una Normal de Institutoras, se comentó que “el corazón de la mujer se inclina de suyo a lo bello”, por lo que hay que desarrollarlo en armonía con sus otras facultades (1911, p. VII). Esta mención sobre la mujer, también apareció en la tesis de Soledad Blanco, cuando afirmó que perfeccionar los sentimientos era de especial importancia en el caso de la mujer y que esto se lograba mediante la educación estética (1912, p. 5).

²⁷⁹ Diego Mendoza formó parte en muchos procesos de modernización a inicios de siglo XX en Colombia. Por ejemplo, su publicación “Apuntaciones sobre instrucción pública” en 1908, abordó diversos sistemas de enseñanza del dibujo que documentó en un recorrido por Europa y participó en el Primer Congreso Pedagógico de Colombia, en 1917.

Educación Estética como factor considerable para modelar el carácter de los hombres de lo porvenir” (1912, p. 7), de acuerdo con la pedagogía moderna, que dio importancia al cultivo del sentimiento estético, al lado de la educación intelectual y la moral.

Varios de los autores se quejaron de las deficiencias que había en el país para lograr la educación del sentimiento de lo bello. Señalaron el descuido de esta educación por parte de los maestros, que solo acumulaban conocimientos en las inteligencias infantiles, por lo que decía Villamil: “en vista del estado en que se halla en la actualidad la educación estética, importa sobremanera mayor atención por parte de los educadores en lo que respecta al desarrollo del sentimiento de lo bello” (1941, p. 37). También se consideraba una carencia de la escuela colombiana en general, en comparación con los movimientos de pedagogía artística en Europa, México, Argentina y Cuba:

en la escuela primaria ha faltado la aceptación definitiva de la “pedagogía artística”; apenas apunta una ligera complacencia por estas modernas orientaciones educativas. El Ministerio de Educación Nacional esboza en sus programas la participación que debe darse a la educación estética y reconoce implícitamente que la escuela busca un ambiente de belleza y es su misión valorizar los sentimientos estéticos. Gabriel Anzola Gómez ha afirmado que la decoración del local debe hacerse en colaboración con los niños, escogiendo motivos tomados del ambiente: todo lo que despierta sus sentimientos y su sentido estético (Calle, 1938, p. 7).

Lo anterior se sumaba a la falta de formación de los maestros y la indiferencia en las familias, aunque la pobreza no era “excusa” para la falta de higiene y de orden como principios de un ambiente bello. También se quejaron del estado de la población, que era impasible a la belleza, en una actitud semejante a la que mostraba ante la naturaleza, Así, por ejemplo Cock, mencionó que “los jóvenes que salen de nuestras universidades desconocen en absoluto la historia más elemental del Arte” (1933, p. 153), lo cual causa “verdadero dolor”, como ejemplo de la falta de educación estética. Anzola también planteó que las familias y los padres eran causa de las deficiencias de entonces, ya que descuidaban la educación estética como fuente de placer y

desconocían que los sentimientos estéticos se manifestaban desde edades tempranas (1946). Calle argumentó, en este sentido, que

ya estamos cansados de procedimientos empíricos. Colombia necesita, pide, quiere conocer sus artistas, gustar su arte, embriagarse de emoción colombiana. Y que sea en la escuela, una vez comprendido el alcance de la educación integral, donde se enseñe el amor a esa belleza que flota como aromas de felicidad delicada sobre la exuberancia del arte nuestro. Así se contribuirá a educar en forma noble los sentimientos del pueblo colombiano y se le pondrá sobre la ruta sonora para cumplir mejor la elevación de sus destinos históricos (1938, p. 8).

Por lo anterior, existía para los autores una ausencia de nacionalismo relacionada con el desconocimiento de la producción de arte local y de la propia riqueza natural.

Villamil también hacía un llamado a la educación estética desde el hogar para detener el estado precario en el que se encontraba:

Si queremos contribuir a la educación estética rodeemos al niño de una atmósfera de belleza. Que sus primeros pasos en la vida sean iluminados por las irradiaciones de lo bello y lo precaveremos contra el pesimismo; fácilmente se cree en la belleza cuando uno ha sentido el placer que proporciona” “La familia, dice algún autor, debe ser una escuela de belleza. Mucho ha adelantado en el camino del honor y de la virtud aquel que ha nacido de una raza de hombres virtuosos, que no ofrece a sus hijos sino ejemplos de belleza moral, de lealtad y de piedad (1947, p. 17).

Otra forma de dar valor a la educación estética, fue la afirmación de sus aportes a la formación intelectual. Según Anzola (1946), lo bello requiere ser juzgado en tanto “objeto de contemplación para el pensamiento mucho más que de emoción para la vida afectiva y de acción para la voluntad” (p. 9). En esa línea, Aconcha, había planteado que la educación estética era importante desde los puntos de vista físico, moral e intelectual ya que, en este último caso, provoca interés por atención (1911). Son solo dos ejemplos de una postura en la que coincidieron

los autores trabajados. El Hermano Anacleto, desde la perspectiva de la pedagogía católica, también afirmó la psicología escolástica entiende la intuición contemplativa como acto propio del *entendimiento agente* y el *raciocinio* es del *entendimiento posible*. En su lógica, la belleza, como *perfección contemplada* es objeto del *entendimiento agente* y forma la facultad perceptiva de la belleza, según Valdenebro (1917b; Villamil, 1946). Los aportes de la educación estética a la formación intelectual, fueron descritos por el Hno. Anacleto (1917, p. 282) y sus palabras retomadas por Villamil, 24 años después (1941, p. 20):

podemos juzgar el grado de inteligencia de un joven, por el modo como esta facultad derrama perfección con las demás. Si es capaz de reflexión y su alma es sensible a la belleza artística y moral, se vestirá con elegancia, de modo que el atractivo especial de su persona sea el rostro; si es de inteligencia menos clara y la luz del talento no brilla en sus ojos, se vestirá para llamar la atención hacia la riqueza, sacrificará la elegancia al recargo de adornos; si es de inteligencia inferior, acudirá a las formas más extrañas, más caprichosas, procurará atraer las miradas por vestidos abigarrados, de poco o ningún gusto, por calzado que dificulta el equilibrio, por sombreros descomunales, etc. por fin, los jóvenes que no tienen bastante inteligencia para apreciar la belleza del alma, la nobleza de los modales, entonces bajan un grado en la escala de los seres, y semejantes al animal, ostentan más carne que espíritu.

Así mismo, varios de los autores consideraron que los sentidos estéticos por excelencia eran la vista y el oído y que a ellos debía dirigirse la educación estética, afirmando, por ejemplo, que “son más desinteresados; perciben a distancia y traen consigo una serie de sensaciones neutras o muy poco afectivas” haciendo combinaciones más amplias y precisas (Anzola, 1946, p. 9). De ahí que la educación estética fuera formable a través de artes como el dibujo, la poesía y el canto. En palabras de Liévano, “corresponde al maestro por medio de un ejercicio metódico de los sentidos y en particular del oído y de la vista, habituar al niño a una observación más atenta de la belleza” (1942, p. 29). Ríos Gómez, en sus apuntes sobre dibujo infantil, adelantaba estas afirmaciones:

Además hay que tener en cuenta que de su buena dirección [del dibujo] en la escuela primaria depende el afecto por las cosas bellas que, paulatinamente, ayude al muchacho en la educación de su sentimiento estético, que es parte esencial del carácter, y base de una conducta ideal para todos los hombres, orientada hacia el servicio a la humanidad como fuente de la más elevada satisfacción del espíritu (1935, p. 704).

En Calle observamos otra tensión, esta vez entre la educación estética y la necesidad de no descuidar la educación utilitaria, que primaba sobre la estética sin excluirla y guardando proporciones entre ambas. Así, la educación estética era complementaria pero no indispensable y formaba parte de la educación general o integral: “es preciso que la educación estética evite inculcar en el alma del niño un amor exagerado de la belleza” (1938, p. 26) ya que “si el arte ha de ser una distracción en la vida, debe y puede serlo también en la educación. El goce de lo bello concluye cuando deja de ser un placer: luego la educación estética del niño debe hacerse también con alegría” (p. 27). El autor realizó su trabajo formulando el desarrollo de sentimientos estéticos a través de medios artísticos.

Las reformas educativas liberales buscaron dar importancia a la cultura clásica como una de las estrategias de superar el utilitarismo y proyectar el progreso más allá de lo económico, que había sido la finalidad de la escuela primaria durante los gobiernos conservadores y el Concordato. De ahí que el estado también participó en la divulgación de la educación estética para cultivar el sentimiento de lo bello y una vida que no se redujera a la supervivencia. De ahí el valor de la imaginación creadora y la cultura estética (Nieto, 1924, citado por Torres, 2015). Así, lo bello eleva el alma en tiempos de invasión de civilización materialista, como dijo Aconcha (1911). Calle describe la oposición entre la educación que venía dándose y las nuevas tendencias, del siguiente modo:

Es decir, que la educación positivista, la enseñanza exclusiva de aquellas materias reconocidas como de utilidad real, tangible, material, no satisface las aspiraciones de la humanidad contemporánea, atormentada hoy más que nunca en el pensamiento de su propio destino, y es indispensable el concurso de una educación que aliente los ideales y

capacite para cumplir, en forma más digna, los objetivos nobles de la vida. Esta sería la educación estética (1938, p. 15).

El autor citaba el neohumanismo alemán como síntesis de perfección entre cuerpo y espíritu, y las culturas griega y cristiana que apuntaban a la perfectibilidad como el fin último de lo humano. De ahí que se pudiera direccionar y desarrollar el sentimiento de belleza desde la infancia.

Liévano también expresaba la tensión entre una educación que se ocupara del alma y liberara el espíritu en tiempos de maquinización esclavizante, sin descuidar el progreso de la República:

Es necesario que la educación estética vuelva por los fueros del espíritu del niño, en una época en que la maquinización ha hecho que se abandone por completo el alma para conocer el mecanismo de un motor o calcular la precisión de una batería antiaérea. Vivimos días en que se siente poco y se ama más poco. La escuela debe abrir horizontes y tratar de ser intermediaria feliz en un proceso de liberación del espíritu, rompiendo las cadenas pesadas del utilitarismo, como en otra época de la esclavitud” [...] “no quiere decir esto, que se exagere hasta hacer de los futuros hombres entidades indiferentes al imperialismo de la máquina, pues sería atentar contra el arribo de días de grandeza en todos los campos que esperan a la República; pero sí enseñar en nuestra escuela colombiana que el hierro - como inmortaliza la raza antioqueña – se debe llevar en las manos fuertemente pero bajo el nivel de la mente y del corazón (1942, p. 31-32).

Por lo anterior, la escuela debía infundir la “sed de placeres estéticos” (Liévano, 1942, p. 28) y el fin de la educación estética era goce estético (Villamil, 1941, p. 38), sin necesidad de iniciar a los niños en técnicas de arte y teniendo presente que la educación artística no era, en este caso, ciencia de lo bello.

Las publicaciones mostradas hasta el momento, circularon en departamentos como Cauca, Antioquia, Bolívar y Cundinamarca. En Boyacá también Rafael Bernal Jiménez, que

había sido Secretario de Instrucción Pública Departamental y luego Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, en un artículo titulado “Bases para la organización de una escuela normal para la preparación de maestras rurales”, escribió:

Educación estética: Quien sabe sentir y apreciar lo bello no incurrirá fácilmente en la vulgaridad ni en la perversidad. La contemplación de la belleza ennoblece el espíritu, predispone a la generosidad de los sentimientos y aleja por lo tanto del mal. Es importante saber conservar en nuestro pueblo el romanticismo que lo hace amable y dinámico. La educación estética ha de inculcarse por variados modos y obrando en campos distintos. Por la contemplación de la naturaleza en lo que ella tiene de armonioso y de grato para que el campesino ame el campo y el paisaje que lo circunda, no solamente por lo que materialmente le ofrenda, sino por el regocijo que lleva a su espíritu. Pero también ha de enseñarse la estética de la acción y del trabajo y lo que de bello entrañan las grandes empresas de los conquistadores, de los padres de la patria y de los fundadores de la nacionalidad (1934, p. 589).

De este modo, a la articulación entre educación moral y educación estética, el autor le suma una vinculación política con la importancia de la belleza para la construcción de nación, semejante a la que se mostró en Calle (1938).

En medio del sentimiento de cambio que seguramente acompañaba el ambiente de reformas, se consideró entonces a la educación artística y estética como parte de la educación integral que mejoraría las deficiencias educativas y transformaría el país (Torreano Vargas, 2014). La tesis de Liévano expresaba esperanza en ese sentido: “Colombia está asistiendo a los albores de una educación artística. Existen escuelas de Bellas Artes en Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cali, Manizales, que llevan a cabo una labor eficaz y entusiasta” (1942, p. 58). El autor observaba un despliegue de educación estética que abarcaba al “pueblo” y se manifestaba también en instituciones como el Conservatorio de Cali, las corales en Medellín y Cali, la Orquesta Sinfónica Nacional, la radiodifusora nacional y la de la Universidad de Antioquia, los concursos anuales de pintura y escultura en Bogotá, las conferencias públicas, los espectáculos

con artistas extranjeros en ballet, piano y ópera, entre otros. Al tiempo, el autor tomaba distancia de varias manifestaciones estéticas de entonces:

En la actualidad el arte en la nación colombiana se presenta dentro de una plurivalencia desconcertante y cargado con una significación bastante discutible [...] Tenemos escuelas pictóricas realistas llamadas por lo general de vanguardia lo mismo que en poesía. ¿Su valor espiritual? Difícil de entrever y precisar por cuanto unas veces ofenden y otras como que llaman a reconciliación (1942, p. 58-59).

Otro asunto de mención es que algunas autoras como Soledad R. Blanco (1912), defendieron la Educación Estética en las escuelas para señoritas, para obedecer a su naturaleza sensible. El país podría beneficiar su influencia en el gusto nacional y sus labores de ornamentación hogareña que retenía a los hombres en los hogares, de elaboración de prendas, del propio arreglo, entre otras. Así mismo, la industria necesitaría de modelado, pintura, decorado y otras, ya desarrolladas en España. No obstante, la autora se quejaba del descuido de este ramo, tanto en términos generales como de la educación femenina, ya que no aparecía como ramo de instrucción en las escuelas primarias.

De este modo, de acuerdo con Goodson (2000) la educación estética escolar también fue alterada y configurada históricamente para la escuela, en medio de discusiones sobre su valor educativo y su utilidad formativa y los modos en que debía ser incorporada o no en los planes de estudio, con el apoyo de diferentes tradiciones intelectuales y filosóficas, articuladas con diversidad de intereses que se transformaban con el paso del tiempo y las perspectivas que circulaban.

El desarrollo del sentimiento de lo bello

Para los autores que promovieron la educación estética y el cultivo del sentimiento de belleza, este era innato y tenía unas etapas de desarrollo que podían aprovecharse para su crecimiento, de acuerdo con la psicología del niño y en clara vinculación con los postulados escolanovistas. Por ejemplo, Blanco citó cómo Peztaozzi revolucionó sus métodos gracias a la

observación, lo que propició que luego Gautier se propusiera que “la enseñanza [fuera] un juego, prosiguiendo así la evolución hacia los métodos naturales de educación” (1912, p. 8). Ya que era innato, el sentimiento estético debía realizarse de acuerdo con el desarrollo natural de las facultades, dirigido a los sentidos y a las inclinaciones infantiles. Por eso la educación estética comenzaba en el hogar y continuaba en la escuela y, desde la perspectiva de Blanco, era la madre en el hogar y la mujer en la enseñanza la “llamada á cumplir esa primera etapa en la enseñanza de la Ciencia de la Belleza” (1912, p. 8). De acuerdo con lo anterior, la misma autora se apoyó en Pedro Alcántar García, que a su vez citó a Sully, para recomendar a los maestros algunos ejercicios y medios, teniendo en cuenta que la educación estética se relacionaba con otros ramos como la imaginación, lo sublime, la apreciación, la admiración y la lógica. También el Hermano Anacleto consideró que había que graduar las enseñanzas para despertar el sentimiento estético en el alma del niño (1917), que Villamil consideró, a su vez, dócil, “como cera blanda que se deja fácilmente modelar” por el padre y la madre, que son artistas (1941, p. 18).

Las etapas de este desarrollo fueron diferenciadas por Senet (1919), autor a quien citó Cock en su conferencia (1933) y que luego retomaron Calle (1938) y Villamil (1943), aunque éstos últimos no citaron a la autora colombiana. Las resumimos así:

1. Etapa motriz: necesidad de movimiento, desarrollo de facultades motrices mediante la educación del cuerpo (ritmo, gimnasia, etc.). El dibujo debe entenderse como movimiento personal.
2. Etapa sensorial: despertar de la afectividad. Comprensión de la música, narraciones, elaboración de dibujos que relatan
3. Etapa sexual: formación de delicadeza y sensibilidad. Superación del instinto por el intelecto a través de obras de arte
4. Etapa intelectual: ya hombre, se encuentra interés en las materias de estudio, les siente cariño y profundiza por su propio trabajo. No todas las personas llegan a esta etapa.

Para sus inicios en el hogar, se observó que

en la educación estética nada vale tanto como la primera orientación dada al alma por personas que rodean al niño, y por los aposentos, la limpieza en el vestido. “quisiera, dice un autor que desde la cuna todo fuese ameno en torno del niño; con frecuencia se

marchita en lo físico y en lo moral; si es pobre, en la suciedad; si es rico, en medio del mal gusto, y en la ausencia de éste si pertenece a la mesocracia (Hno. Anacleto, 1917, p. 230; Villamil, 1941, p. 18).

Por eso se indicaba que el arte fuera parte de la vida, embelleciendo la arquitectura, el mobiliario, las plantas, y todos los objetos de la casa.

Así mismo, se graduó aquello que expresaba la exterioridad de alguien en términos estéticos. Se midió su proveniencia y su grado de escolaridad, de acuerdo con las relaciones entre estética y moral anotadas anteriormente. Es el caso de este comentario de Liévano, que se encontró también en Cock (1933) y, a su vez, retomado de Senet (1919):

Según el predominio de las manifestaciones estéticas en sus cuatro categorías, se puede reconocer el grado de adelanto y elevación espiritual de las colectividades, a las vez que en el individuo se pueden reconocer – de puras veras – gran parte de su animidad, de su herencia social y de su formación ética, lo cual presta un valioso servicio a la mayor eficacia de la educación (Liévano, 1942, p. 24).

Así, se llegaba con una herencia social a la escuela, donde debían desarrollarse las facultades estéticas: armonía, medida, orden, etc.

La escuela debe contribuir a la formación y perfeccionamiento de esa facultad de acuerdo con los intereses predominantes del pequeño que para el caso de la escolaridad son los de la segunda infancia que termina (interese concretos) y los de la tercera infancia (intereses abstractos) procurándole fuentes de cultura estética adecuadas como museos artísticos, pinacotecas, trozos musicales escogidos y lecturas apropiadas de literatura infantil (Liévano, 1942, pág. 30).

La escuela, a pesar de sus carencias, cumplía un importante papel en el mejoramiento de la educación estética familiar, como escenario en donde se pondría al niño en contacto con la cultura que elevaría su espíritu:

Muchos años pasarán antes de que la labor social del institutor sea lo suficientemente eficaz, es decir, hasta obtener la armonía entre la escuela y el hogar, que reclaman los postulados de la pedagogía contemporánea. La necesidad de esta armonía se acentúa desde el punto de vista de la educación estética, pues si desde la casa se rodea al niño de un ambiente de bella sencillez, que pueden constituir la solamente el orden y la limpieza, llegará a la escuela iniciado en la educación de los sentimientos estéticos y pedirá también un medio artístico que satisfaga las aspiraciones de su espíritu, que le llene el interés por lo bello que le fue creado insensiblemente. Más es preciso esperar pacientemente. La educación entre nosotros no ha madurado para pedirle semejantes ventajas, y es indudable que tales tópicos son tan incomprensibles para nuestros rústicos paisanos, como cualquier tratado de álgebra. Por el momento debemos ajustarnos a la realidad y contentarnos con la educación estética que pueda dar modestamente la escuela (Calle, 1938, p. 30).

La labor del maestro

Los maestros eran agentes primordiales en el paso de la educación estética del hogar al cultivo del sentimiento de lo bello a través de la escolarización, como se anuncia en la cita anterior de Calle (1938). Varios de los autores de quienes se encontró esta escritura que impulsaba la educación estética de la infancia, promovieron las labores de los maestros con ese fin y apoyados en su moral intachable, siempre y cuando su salario permitiera la pulcritud. Así, se relacionaban la estética, la moral y las condiciones materiales que permitían el cultivo del espíritu.

Para Castro (1927),

los maestros, verdaderamente instruidos y penetrados del alto sentido de su ministerio, sin actuación alguna en la política militante y reconocidos como exponentes de una moral insospechable, en su vida pública y privada, serán remunerados con toda magnificencia. Así podría exigírseles competencia absoluta, pulcritud y cultivo incesante del espíritu. Es menester dar fin a la triste realidad del maestro de escuela mal alimentado, peor vestido, sin un centavo para gastar en libros, con la angustia y el cansancio dibujados en el semblante y mirado con desdén por todo el mundo, como a ser casi inútil. Mientras a los

educadores de la juventud no se les eleve a la más alta esfera social, rodeándolos de profundo respeto, serán siempre entecos brotes que se obtengan en la instrucción pública (p. 273).

Ese mismo año, otro autor fijaba su atención en la importancia del saber psicológico científico de los maestros para la educación estética, sin dejar de lado la cuestión moral:

la cuestión está en que el maestro sea observador, psicólogo y amante del estudio. Así podrá infundir en sus discípulos amor verdadero por todo lo bueno y bello, como extrema repugnancia por lo avieso, vulgar e innoble (...) precisa llevar al ánimo de la juventud el pensamiento de que la alegría es virtud principalísima para el éxito (Cortes, 1927, p.274).

Por su parte, Villamil (1941) mostraba la necesidad de que el educador tuviera una presencia amorosa, haciendo énfasis en un aspecto moral que se reflejara en todo su semblante, incluyendo su aspecto físico, su gestualidad y su vestimenta:

Que el maestro muestre cultura en todo su exterior, en sus ademanes nobles, en su porte siempre digno, en sus vestidos pulcros; que ostente perfección moral y una voluntad siempre igual, siempre inclinada hacia el bien y dispuesta a dirigir a sus alumnos en los espaciosos campos del ideal” que su saber sea vasto y profundo para que descubra a sus alumnos el anchuroso horizonte de las ciencias. Que su rostro reverbere la belleza de su alma por la placidez que produce en lo exterior la armonía de las facultades. El conjunto de estas bellezas la evidenciará el niño que tiene una penetración generalmente mayor de la que se supone; su contemplación tendrá por resultado el placer estético y el maestro le agradará; este agrado determina el sentimiento de simpatía que predispone la voluntad a obrar y el entendimiento a la atención. Quizás un defecto físico en el maestro, una manía, producirá en el niño el mismo efecto fatal que un brochazo despiadado en un cuadro de Murillo; el niño ofuscado por estas imperfecciones no percibirá otras cualidades que el pedagogo pueda tener y su acción quedará estéril. Puede acontecer que exista una fealdad en el educador y no deje de ser simpático para los alumnos; esto sucede cuando una

perfección superior derrama toda su plenitud de ser en las inferiores y las hermosea (p. 22).

Lo anterior, para algunos, podía lograrse siempre y cuando los maestros recibieran una educación estética adecuada, antes de intentar educar a la infancia, como afirmó Calle en su tesis (1938). En esto se encontraba de acuerdo Nieto Caballero, que dijo enfocar la acción hacia la formación de maestros para que fueran colaboradores sociales del programa gubernamental, dirigido entonces a la salud e higiene de los estudiantes. Por ello, se debía dar al maestro

la conciencia estética de su escuela –la pulcritud y el buen gusto, dentro de la sencillez y aun dentro de la pobreza-, la alegría del ambiente, y con todo esto, las normas sobrias de una pedagogía activa que pudiéramos llamar pedagogía del buen sentido, pedagogía sin términos pedagógicos, vinculada a los intereses y realidades de la edad del niño y de las circunstancias de cada localidad. Libros, material gráfico, conferencias, campañas educativas por medio del radio y del cine, todo era preciso ponerlo a contribución. Con tan amplio panorama enfocamos nuestra acción. (Nieto Caballero, 1935, citado por Galindo Cardona, 2014, p. 23).

En este caso, sin hablar de los salarios, la pobreza del maestro y de la población no serían excusa. Incluso, pareciera que la falta de conocimiento de la pedagogía tampoco. Las cuestiones de higiene que derivarían en la educación estética, serían resueltas mediante el material didáctico distribuido por los entes estatales. Se relacionan entonces, alfabetización, higiene y nacionalización, con la educación estética.

Por su parte, las maestras rurales fueron objeto de intervención para el ministro Bernal Jiménez. En este caso, la educación estética estuvo vinculada con el arreglo, el cuidado y la belleza del hogar:

la enseñanza que ha de darse en esta materia se halla íntimamente vinculada a la educación estética y al conocimiento de la higiene de la vida. Cómo ha de mantenerse un hogar campesino para hacer de él un abrigo acogedor y grato a la vista y al espíritu. En qué forma han de aprovecharse los sobrantes de maderas (tablas, cajones, cercos) y de telas, para la confección de muebles sencillos y de objetos utilizables en la casa? Cómo han de arreglarse y decorarse las distintas estancias? Qué sitios han de preferirse para la

construcción de las cabañas? Qué árboles son los más adecuados para la decoración exterior? Qué modelos de construcción son los más recomendables por su belleza, economía y adaptación a los diferentes climas? Realizar con cartón, madera y plastilina los modelos ideados o propuestos (1934, p. 592).

Así, las instrucciones para la educación estética parecen variar entre maestros y maestras, de acuerdo con las asignaciones sociales. También es interesante observar las sugerencias didácticas explícitas al respecto. Saénz (2015) anota que en los programas para las Normales Rurales de entonces, no se cursaba pedagogía y se enfatizaba en los problemas y necesidades de la vida rural. Citando a López de Mesa (1937), este autor mostró como se apuntaba a que las maestras rurales fueran dirigentes de los campesinos, salvando la raza por medio de la higiene, la agricultura, la moral y el desarrollo económico y del sentido estético. Con ese fin modernizador, se anunciaron becas para mejorar la selección, confección y uso de sus vestidos, complementados con ropa interior, sombreros, calzado y vestidos de baño y gimnasia, teniendo en cuenta la diversidad de climas. Para López, una campesina vestida como mujer urbana podía dar ejemplo y mejorar la disciplina gracias a su aspecto (citado por Sáenz, 2015).

Esta postura que relacionaba la ropa con la modernización y la facilidad para la disciplina gracias al aspecto, mantenían en nueva versión las posturas espiritualistas que previamente habían defendido que la disciplina se lograba con amor. En palabras de Anacleto, la perfección moral e intelectual del maestro bastaba para darle “la autoridad y el respeto que son las dos bases de la educación” (1917d, p. 273). Para él, la cultura estética del maestro debía mostrarse en el exterior, mediante el porte, los ademanes y los vestidos pulcros, ostentando una perfección moral; esto es, voluntad, inclinación por el bien y disposición de dirigir hacia el ideal.

Una anotación interesante sobre la labor del maestro en la educación estética, apareció en Aconcha (1911). La autora se apoyó en Braunschvig para afirmar que se necesitaba alma de artista para dar inicio al niño en el conocimiento de la belleza. Así, quien quisiera emprender una educación estética a la infancia, debía primero educarse a sí mismo.

En relación con esta cuestión del grado de educación de los maestros para, a su vez, ser educadores estéticos, Lucía Cock se preguntaba en su conferencia (1933) si debían ser

especialistas o someros conocedores de los medios para desarrollar la percepción estética. Ante esto respondía:

Pienso que para la primera enseñanza es necesario que el maestro pueda dar a los alumnos los elementos principales de una comprensión de la belleza; él deberá conocer, al mismo tiempo que cualquier otra materia de las que le corresponden, ciertos principios de dibujo indispensables a cada hombre; quizá para la segunda enseñanza sí deberán existir los profesores especializados que puedan trazar un camino más seguro para los niños de estas materias. Aspiremos a que nuestra Facultad de Educación pueda dar con el tiempo a sus alumnos esa preparación estética tan indispensable en los verdaderos educadores (p. 154).

Para apoyarse, citó como ejemplo algunos cursos de dibujo como los del Instituto J.J. Rousseau, o el *Teachers College*, asegurando que habría que educarse en belleza para comprender la belleza de la educación, estatizando la labor del maestro y el impacto de la escuela y vinculando la enseñanza del dibujo con los movimientos internacionales de educación estética en la formación de maestros.

Por su parte, Anzola (1946) se inclinó por una postura más psicologicista, insistiendo en la necesidad de conocer la naturaleza afectiva del niño como punto de partida para la educación estética para “crear en el niño, sobre la base de sus propios sentimientos, una simpatía por lo bello, una cierta aptitud para apreciar las cosas bellas y para gozar íntimamente con su presencia” (p. 7), logrando un sentimiento estético capaz de contemplar la belleza natural y artificial, en complacencia profunda y gozo espiritual. Así, el niño sería contemplador pasivo pero también realizador activo de la belleza, de acuerdo con los postulados del escolanovismo. Como medios de esta educación estética, el maestro podría servirse de medios como el orden, la proporción, la armonía y el contraste, sin llegar a mostrarlos como leyes estéticas que no podrían interpretar los niños, sino que debía estar formado para adaptar sus conocimientos a su labor educativa.

Así, se sumaba el conocimiento artístico a la necesidad de la presencia agradable del maestro, su lenguaje culto y delicado, sus maneras suaves y dignas, que se consideraba predisponían a los niños.

A lo anterior, era necesario agregar las repercusiones del ambiente, de modo que los maestros debían aprovechar los elementos físicos con los que contaba. En la voz de Castro, así se podría “ir insinuando en su discípulo ideas de orden, de respeto a la propiedad, de bien público, de trabajo, aseo y delicadeza” (1927, p. 272).

Decoración y embellecimiento escolar

Sobre decoración escolar se realizaban ya publicaciones desde el siglo XIX en Colombia, señalando los “derechos” al buen gusto, que debían reclamarse también para las escuelas primarias, con el argumento de que éste tendría influencia en el ánimo de los niños (Menéndez, 1899). Por entonces, según la publicación citada, los grabados de las casas y la decoración de las escuelas consistían en cuadros cursis o de asuntos baladís que nada decían a la inteligencia, mal trazados y de “colores chillones”; obras de *brocha gorda*. Era importante usar pinturas, grabados, esculturas y artefactos industriales que inspiraran a los niños un buen gusto que siguiera las reglas del arte, teniendo en cuenta que la escuela primaria es la única escuela de bellas artes para muchos niños (Menéndez, 1899). El autor insistió en que la decoración escolar: el mobiliario, las imágenes, los objetos, despiertan el sentimiento estético y enseñan más que “las abstractas lecciones del texto de Moral, incomprensibles casi para sus tiernas inteligencias” (1899, p. 279). El problema era que “el arte se olvida en las Escuelas primarias de América latina” (p. 279), aunque es un “elemento magnífico de exquisita educación espiritual” (1899, p. 280). Así, si las artes entraran como decoración a la escuela, serían auxiliares de la educación. Por eso, el autor pide “culto en los modestos planteles de instrucción primaria”, para la diosa denominada ESTÉTICA (1899, p.280).

En este punto es interesante citar el relato de “Luis” sobre el aspecto de la escuela primaria en la que estudió a finales de la década de 1940, para contrastarlo con las prescripciones y planteamientos que los autores proponían respecto a la estetización de la escuela desde fines del siglo XIX:

yo estudié en una casa que era como alquilada [...] Y el tablero no estaba pegado o hecho contra la pared, sino que uno lo podía mover y era en tabla. Era una casa común y corriente y no tenía baño, no había agua, no había nada. En ese tiempo salones no había,

las casas eran arrendadas, unas casas en paja. El que tuviera la casita, así estuviera feita, la prestaba y uno se sentaba en unas tablas largas. Eran unas bancas largas, no eran sillitas individuales, sino una tabla donde se sentaban cuatro, cinco muchachos y había otra tabla más alta para escribir (Comunicación personal citada en Cárdenas Palermo, 2018, p. 185)²⁸⁰.

Más de treinta años antes de esta imagen, Soledad Blanco decía en su tesis (1912), que era conveniente que el edificio escolar fuera alegre, iluminado con luz natural, lleno de jardines y con campos de recreo, de modo que el decorado fomentara el amor a la ciencia de la belleza. Como apoyo, citó el Congreso Internacional de Instrucción Pública de 1904, sobre decoración escolar: “La educación por las imágenes debe tender desde el principio al desarrollo de las facultades de la observación y del sentimiento” (p. 11). Con ello, el maestro, despertaría la facultad de observar, de comparar y de sentir. Además de las imágenes, en los salones debían disponerse originales y copias de obras maestras, tarjetas postales e imágenes escolares con sus leyendas explicativas. Podría hacerse un museo que circulara de escuela en escuela. “De esta continua presentación de obras de Arte se desprende como una enseñanza muda, cuya influencia silenciosa se insinúa poco a poco en el espíritu de los niños” (Compayré, citado por Blanco, 1912, p. 12).

El Hermano Anacleto (1917 p. 230) se encontraba de acuerdo en rodear “al niño de una atmósfera de belleza” que lo precaviera contra el pesimismo, comenzando desde la *familia*. De este modo se lograría un despertar a las cosas de la vida con impresiones gratas: “A veces el carácter taciturno y melancólico que tienen algunas personas, para quienes la vida es siempre una estación sombría, proviene de la falta de estética de las habitaciones en que se criaron” (p. 231). Para ello era importante tener en cuenta aspectos como el *vestido*, para apreciar carácter de los niños y de sus padres y las *habitaciones*.

²⁸⁰ En este trabajo se recopilieron relatos autobiográficos sobre las formas de crianza, la moral, la escolarización, la socialización, entre otras, en la primera mitad del siglo XX.

Durante la dirección de Rafael Bernal en la instrucción pública en Boyacá, también fue importante el tema. Así, en la revista *Cultura*, que se distribuyó gratuitamente, encontramos dos publicaciones en 1927 que señalaban la importancia de la decoración y embellecimiento escolar. En la primera, una carta abierta al magisterio nacional titulada “Escuela amable”, Luis Huerta²⁸¹ abordó el tema como el “primer problema de psicología escolar”, que había que abordar en la práctica (Huerta, 1927, p. 165). En su descripción, la escuela nacional repelía, mortificaba, a veces destrozaba al niño porque era inhóspita, lóbrega, angosta, tétrica e imponía la inmovilidad. En oposición, el niño “ama la luz y la libertad”, “busca la alegría” y es “naturalmente activo y dinámico”, lo que produce que el niño odie la escuela.

Ante este panorama, el maestro debía realizar algunas transformaciones en las “miserables escuelas unitarias” (Huerta, 1927, p. 165) a partir de los medios disponibles, de modo que la escuela resultara grata al niño. La primera sería quitar los muebles viejos bipersonales (antihigiénicos y antipedagógicos), y cambiarlos por mesas desmontables que pudieran moverse para el trabajo individual y colectivo, así como tableros montados en caballetes y de fácil limpieza. De este modo los niños estarían como en familia y conversarían, “la escuela sea el casino del niño”, semejante a los lugares de recreo del pueblo. Todo lo anterior podría lograrse a bajo costo, con la ayuda de un carpintero (hombre bueno a carta cabal). En estas observaciones encontramos una estrecha relación entre el mobiliario, la higienización y las pedagogías activas, articulados con la belleza en su dimensión moral.

La segunda transformación que el autor indicaba a los maestros, lograría el “adecentamiento escolar” dejando las paredes completamente desnudas, blanqueándolas e iluminando la clase con ayuda de los estudiantes grandes. Después quedarían únicamente “las efigies del Salvador y del jefe de estado” en la pared frontal, un reloj, un barómetro y un termómetro. En tercer lugar, habría que mantener la limpieza en pisos y paredes y adornar con flores vistosas algunos sitios visibles y la mesa del maestro (por ejemplo, decía, cualquiera puede convertir en sencillo y elegante florero un viejo cacharro inservible) La cuarta transformación

²⁸¹ Artículo tomado de una publicación extranjera, por lo que la pregunta que se hace el autor es “Dentro de las estrecheces con que hoy trabaja el maestro en España, ¿hay alguna posibilidad de transformar el aula de clase a fin de que hacer que la escuela resulte grata al niño?” (Huerta, 1926, p. 165). La propuesta no es una ilusión, ya que se realizó en “una horrible escuela, instalada sobre el mercado público de un pueblo de la sierra” (p. 167).

sería hacer de la escuela un “santuario del arte y de buen gusto”, añadiendo visillos, cretonas y repisas, además de unas reproducciones de “Murillo, Velásquez, Rafael, etc.” y fotograbados con arquitectura clásica (“Toledo, Escorial, Granada, Córdoba, León, Burgos, etc.”) (Huerta, 1927, p. 167).

En una segunda publicación encontrada en la revista Cultura, Alfonso Castro hizo una especie de denuncia cuando afirmó que las escuelas presentaban aspecto de prisión o de vivienda de “gentes de la peor ley”, porque no alcanzaban los recursos fiscales para una higiene severa. En una asociación entre higiene, embellecimiento y moral, el autor enumeró los elementos que lograrían las “prácticas de pulcritud” que ostentaba un “ser moral armonioso y bueno”, ya que “el alma se resiente sin remedio de la plebeyez del vaso en que se encierra” (1927, p. 271). Por ejemplo, no debería faltar el agua en las escuelas: “una escuela sin agua es como una madre sin sonrisas” (1927, p. 271). En comparación, pueblos como el griego, el árabe y el japonés de arte luminoso, comprendían la existencia mediante la influencia del placer del baño (p. 272). Al agua había que agregar reproducciones de obras maestras de pintura y escultura, escenas de guerra y retratos de héroes: “el niño, por la sola influencia de lo exterior, irá suavizando y puliendo las naturales asperezas del espíritu” (Castro, 1927, p.272). Los muros y huertos también debían ser cuidados, con la labor del maestro. Así también la reproducción de obras maestras permitiría recrear la inteligencia y “mirar con repugnancia lo bajo y plebeyo” (Castro, 1927, p. 273). Escenas de la guerra libertadora y retratos de héroes serán útiles en ese sentido. Para este autor, el embellecimiento escolar incluía el mejoramiento del pago de los maestros, la educación cívica y la observación especial de la educación de la mujer:

virtuosas, no gazmoñas: piadosas sin ser beatas ni directoras de conciencias; ilustradas en los menesteres de la casa y en las modalidades del alma masculina, sin que por asomo las aféen las repelencias de las marisabidillas; dignas y serenas, mas sin aridez ni orgullo; tiernas sin debilidad ni remilgo; parcas en el hablar y parcas en la moda; con sello de gracia perenne en su persona y en sus actos, pero sin sombras de vanidad; en fin, mujeres que sean espejo de perfecciones, bálsamo de consuelo y respeto de la vida, queremos para la salvación de la patria (Castro, 1926, p. 274).

El director de instrucción pública de Boyacá, Rafael Bernal, también se pronunció en su artículo titulada “Alegremos y embellezcamos la escuela”, de la revista Cultura, en 1927:

Nuestras escuelas son tristes porque nuestra raza es triste; nuestras escuelas no han sabido ser bellas porque no hemos intentado llevar hasta el corazón del pueblo la palpitación estética. Y así como hemos vivido hollando con nuestra planta indigente un suelo inmensamente pródigo, hemos también transitado bajo el más bello de los cielos de América sin saber lo que significa (Bernal, citado por Ocampo, 2001, p. 136).

Para Ocampo, Bernal consideró que la belleza y la alegría en el corazón popular daría fuerza, conciencia religiosa y amor por la tierra y la patria, todo articulado desde el escolanovismo: “Todo ello puede realizar la Educación Nueva, bien entendida para la transformación de Boyacá y Colombia” (Bernal, 1927, citado en Ocampo, 2001, p. 31).

Por su parte, las tesis de la Normal de Institutores de Medellín también se refirieron al tema de la decoración escolar, con indicaciones de “Hacer de la escuela primaria un altar de la belleza” (Liévano, 1942, pág. 60) y “convertir en lugares atractivos, llenos de vida y de armonía, para que los niños pasen allí los años más felices de su existencia”, sugiriendo que las escuelas tristes estaban en desarmonía con los afectos de la infancia (Calle, 1938, p. 7). Así mismo, Villamil decía que, si bien ya existían esfuerzos en varias naciones para embellecer los establecimientos de educación, se encontraba lejos el ideal:

con demasiada frecuencia el local de la escuela carece de muchas condiciones que su destino requiere. Qué impresiones gratas pueden recibir niños apiñados en salones estrechos, donde la luz y el aire entran con parsimonia, donde el polvo descansa en los carcomidos cuadros y las arañas tienden entre viga y viga sus cortinas originales, donde mapas de colores chillones, tableros que en otro tiempo fueron negros, algunas láminas mostrando los estragos del paludismo y de la sífilis, carentes de toda belleza, y en fin, donde flota una atmósfera de vetustez y de tristeza que vuelve tétrico aquello que han

llamado «el templo de la ciencia», y que es más bien la jaula y cárcel de la niñez y de la juventud (1941, p. 23)²⁸².

A continuación se quejaba de las paredes desnudas o la decoración mural, llena de materiales para ilustrar las lecciones, que según él cansarían la vista y no contribuían a la educación estética, siendo que esta decoración “es la que hace la educación estética de los niños” (Villamil, 1941, p. 24), por lo que era de mayor importancia ocuparse de ella. Para mejorar el aspecto, sugería que algunas pinturas del siglo XIX podrían decorar las escuelas, tales como las de Sobrichan o Carrière, además de láminas de animales que agradarían a los niños y permitirían breves explicaciones. Así mismo, máximas e imágenes de los próceres de la independencia, pero con edición artística y no como edición barata. Liévano agregaba en su propia tesis (1942), que la decoración escolar era de mucha importancia para acrecentar el gusto por el color.

Calle, por su parte, lamentaba que ya no era posible pedir que las construcciones arquitectónicas despertaran el sentimiento de lo bello, ya que los locales no interpretaban el medio ni se adaptaban a la región. Por ello sólo quedaba atender la decoración interior, que no tendría que ser costosa ni complicada y dependería en gran parte de la iniciativa del maestro. A diferencia de Villamil, Calle consideraba que las obras de arte eran incomprensibles para los niños.

Apoyado en Gustavo Santos, Calle anotó que se requerían

aulas claras y cuyas paredes debe dárseles un tinte agradable y suave (no las aulas blancas de hospital de nuestras clases). Muebles sencillos de líneas estudiadas para hacer su proporción y su presentación agradables, procurando evitar las maderas pintadas de colores artificiales y falsos [...] Muebles más bien de tintes oscuros y del color natural de la madera que resalten bien sobre el fondo de los muros. Unos frisos decorativos a la altura proporcionada de los niños. Unos pocos cuadros escogidos por los niños mismos y que hagan referencia a su vida y ocupaciones; otros pintados por los niños. Unas repisas con potes de greda cocida y con flores... (Calle, 1938, p. 31).

²⁸² La cita se tomó literal del capítulo IV del Hermano Anacleto (1917d, p. 298), aunque Villamil no lo mencionó.

Todo lo anterior lograría una adecuada noción de belleza, siempre y cuando se tuviera cuidado con las obras que escogieran los niños porque era evidente “su gusto detestable” y su atracción por los colores chillones. En esas condiciones, además de la buena luz, la disposición ordenada de sus elementos y la limpieza, podía asegurarse esta formación.

Sobre el gusto pésimo de los niños, Calle agregó que no era adecuado poner cuadros escolares mediocres con la pretensión de dejarlos al alcance de la inteligencia infantil, como lo justificaba el escolanovismo:

Siguiendo el arte rudimentario que exponen en sus dibujos, se les presentan frecuentemente cuadros ordinarios, llenos de errores e inexactitudes. Se me dirá que con ello no hacen otra cosa que nivelarse a la imaginación del niño, ponerse a la altura del escolar, siguiendo el principio preconizado por la escuela nueva. La falta de lógica de este razonamiento salta a la vista si se tiene en cuenta la misión educadora, «elevadora» de la escuela. Además, ello no quiere decir que los niños gusten más de sus creaciones grotescas (aunque perfectas para ellos), que de las formas exactas, perfectas, armónicas, reales. Por consiguiente, con el absurdo de los dibujos ordinarios y antiestéticos, lo que se hace precisamente es estimular su mal gusto (1938, p. 32).

En este caso la decoración escolar era vista como un medio de alcanzar una alta cultura y, si bien los autores se decían defensores de las ideas de la nueva educación, había límites morales de su propio gusto y de sus propias aspiraciones, que impedían el despliegue de aspectos tales como el dibujo infantil, todavía considerados desde parámetros de belleza académica, por lo menos en los trabajos de la Normal de Institutores de Medellín.

En 1934, Gustavo Santos²⁸³ publicó “La decoración de la escuela”, abordándola como problema escolar enmarcado en la “orientación pedagógica actual” (1934, p. 133). Así, esta

²⁸³ Como se mencionó, viajó a Italia en 1934 para conocer las escuelas rurales y retomar elementos que permitieran mejorarlas en Colombia. Su informe de este viaje incluyó aspectos de decoración escolar. Recordemos que fue uno de los fundadores de la Revista Cultura, junto a los Nieto Caballero (1915-1919), relacionados con la llamada Generación del centenario. Dueño de la Librería Santa Fé y Director Nacional de Bellas Artes entre 1935 y 1937.

debía disponerse según las necesidades estéticas y el alma del niño a quien “no le interesa la obra de arte”. No obstante, los medios usados para decorar las escuelas por entonces, para el autor, no consultaban la realidad del niño, ya que “la obra de arte no es la fruta madura al alcance de todas las manos, es el perfume recóndito que sólo pocos puedes apreciar y gustar” (Santos, 1934, p. 134). Vemos aquí nuevamente una postura semejante a la que estudiaba Muñoz (2014) en relación con los orfeones y las murgas, un programa de la República Liberal en el que se esencializó una idea de pueblo como repositorio “estático y atemporal del alma de la nación” y como un grupo arcaico y necesitado de orientación, desde el discurso y las acciones de los programas gubernamentales²⁸⁴. Así mismo, esta afirmación sobre cómo solo unos pocos logran “degustar el arte”, nos recuerda las observaciones de Silva (2002) sobre el trabajo intentado con la cultura popular durante los gobiernos liberales, que produjo clasificaciones sociales al acentuar factores culturales para la producción de nacionalidad, a la vez idealizando la vida campesina y tratando de cambiar sus costumbres, en una tensión entre la tradición y la modernización. Es interesante cómo son llevadas estas disputas al tema de la decoración escolar como ámbito de la educación estética y del gusto, articulada desde el escolanovismo que, a su vez planteaba la dificultad de la valoración de los dibujos infantiles. Para este caso, pareciera que la “realidad del niño”, en lugar de indicar el nivel de desarrollo para proveer los medios adecuados para su actividad y crecimiento, significaba solamente su falta de gusto.

Santos continúa observando la importancia del color de las paredes, los adornos, los temas de las imágenes y de las que sean pintadas por los niños, que expresan la imaginación, memoria e inteligencia de éstos y que debían ser cambiados cada tanto (1934). Todo lo anterior, dignificaría los objetos humildes que rodeaban al niño.

Como ejemplo de sus planteamientos, Santos recordó su visita a las escuelas rurales en Italia, cuyas decoraciones incluyeron platos de Faenza²⁸⁵ incrustados en la pared y potes de cobre y barro que también se usaban para decorar las casas. Las paredes de las aulas estaban pintadas en colores claros y alegres y seguían criterios que, para el autor, no pretendían

²⁸⁴ La autora mostró en su investigación las resistencias que opusieron las poblaciones locales ante estas campañas (Muñoz, 2014).

²⁸⁵ Faenza, norte de Italia. Artes aplicadas con tradición desde el medioevo, se hicieron famosas en la exposición internacional de 1908.

elevar al niño a alturas a las que no puede llegar, con la contemplación de obras de arte clásicas, sino en hacerle sentir al niño que dentro de un ambiente alegre, claro y matizado, muy tenuemente, de escenas que lo preparan a observar más tarde obras más elevadas y artísticas, se encuentra un bienestar físico en un primer momento, moral, más tarde, e intelectual por último. Todo esto dentro de un proceso quizás inconsciente en el niño, pero no por esto menos evidente (1934, p. 135).

Lo anterior nos recuerda las etapas del desarrollo estético mencionadas con anterioridad, citadas desde Senet (1919): motriz, sensorial, sexual e intelectual, dando a entender que se intentaba, desde diferentes perspectivas, plantear un orden a la educación estética, considerando momentos que permitieran plantear las acciones correspondientes, de parte de la escuela y el maestro.

Así mismo, Santos opinaba que lo que los niños logaran en la escuela, tendría implicaciones en sus casas, donde podría agregarse la satisfacción al concepto de utilidad. Esta satisfacción era el paso a un concepto propiamente estético que permitiría educar “individuos que más tarde tendrán el concepto justo del arte” evitando el riesgo de que despreciara el arte si se le presentaba en un momento en el que no lo comprendiera, en lugar de apreciar el ambiente en el que vivía: “sin sacarlo de su ambiente, se le encaminará lenta pero seguramente a la comprensión de las obras de arte superiores, pues el arte, la obra de arte no es en definitiva sino el resultado de la contemplación honda, intensa, desesperada, del ambiente que nos rodea” (1934, p. 135).

El artículo constituyó una promoción de la tendencia de decoración escolar inspirada en el movimiento italiano de renovación. Allí referenció los ensayos pedagógicos que observó en la *Scuola Rinovata*²⁸⁶ en Milano, donde Josefina (Giusseppina) Pizzigoni, “ayudada por algunos artistas, está creando las bases de la moderna decoración escolar” (Santos, 1934, p. 136), a través

²⁸⁶ Fue una institución considerada semillero de métodos experimentales de educación científica en Italia, que promovió valor a la experiencia personal, la acción y el trabajo. Con influencia de la biología y de la psicología experimental, sus métodos fueron diseñados para renovar el sistema educativo italiano, en contraste con las investigaciones de Montessori, realizadas en laboratorios médicos en el mismo país (González Fernández, 2006; Atehortúa-Cruz y Chistolini, 2023).

de unos ensayos que fueron publicados por la Editorial Casa Paravia donde también se imprimió material para esa decoración. Santos afirmó sobre este material: “los cuadros que se refieren a escenas de niños destinados para los más chicos, son bastante sugestivos y bien hechos, y responden a lo que de ellos se pide. Representan juegos de niños, y son de un colorido vivo que atrae la atención del niño. Además tienen una nota cómica, a la que son muy susceptibles” (Santos, 1934, p. 136). También observó cuadros históricos, para mayores de 12 años, dibujos de los niños, recortes de revistas, personajes notables, reproducciones de la Casa Alinari y una pintura de un artista italiano decorando todo un muro.

A pesar de que el material era escaso, los maestros desplegaban su iniciativa para mantener el espacio decorado. Por lo anterior, el autor sugería solicitar al Club alemán en Bogotá algunas reproducciones fotográficas de vistas de Colombia, expuestas allí años atrás y que podrían exaltar el patriotismo en las escuelas. Además de las imágenes, Santos incluyó los muebles, frisos, cuadros, repisas, paredes, decoración del edificio y alrededores de escuela (jardines y huertas), como parte de la decoración escolar.

Algunos autores, como Lucía Cock (1933), también dieron importancia al museo escolar como medio de transformación de la personalidad del niño, junto a las lecciones de cosas. La autora consideraba que esas actividades impulsarían a los niños a realizar algo útil por sí mismos, como la decoración escolar; algo que alegrara el ambiente y que podía ser llevado desde fuera del aula.

Para Gabriel Anzola, autor de “Fines y medios de Educación Estética en la escuela primaria”, la decoración escolar es un medio de formación estética. Además, con el uso del dibujo, esta permite al niño “la noción de que el arte no es un lujo, sino que en la vida es preciso, para hacerla más amable y placentera, vivir en un ambiente de belleza” (1946, p. 16). De este modo, los fines de la decoración escolar incluyen un ambiente sano, higiénico y moral que se traduce en que es bello: “La escuela materialmente considerada es, o al menos debe aspirar a ser, un medio educativo en todo sentido. La belleza, las manifestaciones artísticas no pueden ser privilegio exclusivo de élites o clases acomodadas, ni de los adultos solamente” (p. 37).

En términos generales, la belleza en la escuela fue considerada un recurso educativo de los sentimientos porque se suponía que elevaba el nivel moral y perfeccionaba la inteligencia. De ahí que algunos autores defendieran la importancia que debían darle los maestros y las autoridades escolares. Para Anzola, no era necesario que los maestros fueran conocedores profundos de la estética y el arte, pero sí que desplegaran un sentido de la decoración escolar que permitiera la adaptación a los niños a las circunstancias (1946).

Si bien Anzola (1946) consideró que todo niño poseía una capacidad latente de contemplación de la belleza, un “germen de artista”, también cuestionó que gentes, tanto del “pueblo bajo” como de las clases acomodadas, no expresaban sentimientos de goce estético o lo que lo confundieran con el lujo. En ese sentido, no existían deficiencias únicamente materiales, sino que también las había de tipo moral, por lo que la escuela debía cultivar dicha capacidad y elevar al hombre. Si la escuela ofrecía al niño un espacio de cosas bellas, si se consideraba como ambiente estético y agradable, habría un gozo espiritual que el niño imitaría. Para lograrlo, era importante contar con espacios amplios, limpios y ordenados y rodeados de jardines y árboles o ambientes naturales que permitieran la contemplación de la belleza natural, para que esta no pasara desapercibida. En todo caso, se requería de las insinuaciones del maestro, que educaría los dos sentidos fundamentales del goce estético: la vista y el oído. Por su parte, la belleza artificial se ofrecía a través de los edificios sencillos, agradables, iluminados y funcionales, y otras obras humanas como pinturas y escenas.

El autor despliega cómo disponer el interior del aula con buen sentido. Para eso recomienda evitar motivos decorativos y buscar que sea renovable (variable) y adaptable (selección según las edades). Entre los elementos decorativos del aula se encuentran los frisos de cuatro tipos, de los que ofrece largas instrucciones de cómo hacerlos, descripción técnica y recomendaciones de varios de sus tipos para hacer sin la ayuda de un artista y que queden armoniosos en sus tonos y formas; también repisas para diversos objetos escolares que estén al alcance de los niños, biombos, museo y biblioteca escolar limpios, sencillos y con cortinas. Finalmente, cuadros artísticos con motivos religiosos y del escudo nacional. También menciona la correcta distribución del mobiliario en filas o semicírculos y pintado en color natural. Todo lo anterior convierte el aula en “una fuerza de atracción para los niños. Allí campean la verdad, la bondad, la belleza. Es el santuario del trabajo y el hogar encantador que inspira cariño y respeto”

(Anzola, 1946, p. 47). En las clases de gimnasia, rondas y presentaciones, el niño es elemento decorativo por excelencia.

Dada la escasa preparación para la decoración escolar, será importante contar con la cooperación de los niños, las autoridades, los vecinos, los padres de familia, o los Patronatos Escolares. De ahí que, además de una educación completa, el embellecimiento de la escuela propicia buenas relaciones con la sociedad.

Es interesante recordar aquí algunos de los proyectos de extensión cultural de la República Liberal que intentaban transformar los paisajes de las escuelas. Silva (s.f.) afirmó que la distribución de reproducciones gráficas artísticas, “que transformarían de la noche a la mañana, el feo aspecto de nuestra escuela pública, que tanta alegría ha de tener” (p. 45), se repartieron en gran cantidad de escuelas públicas y sitios comunales e incluían oleografías de los próceres de la Independencia Nacional. Como reacción, la iglesia católica se pronunció afirmando que “Los dibujos que se están distribuyendo para la enseñanza de la lectura y las láminas murales que tengo a la vista, aun habida consideración del *estilo moderno empleado*, resultan [...] perjudiciales a la delicadeza moral y a la noble cultura que han de inculcarse antes que nada en las almas de los niños”, en palabras del Arzobispo. (Silva, 2007, p. 17).

Materiales escolares

En su trabajo sobre las políticas educativas liberales dirigidas a la cultura popular, Silva (s.f.) mostró cómo se distribuía una canasta escolar consistente en cuadernos, lápices y cartillas, hasta la llegada de la República Liberal cuando se incluyeron lápices de colores, cuadernos de dibujo, impresos y libros para niños y otros lectores, lo cual antes había sido considerado ambicioso. Especialmente se distribuyó el libro de aprendizaje de lectura consistente en 25.000 cartillas con el método ideovisual. Además, se imprimieron frisos escolares para colgar en las aulas con motivos “nacionalizados” con dibujos de flora y fauna propios de la vida y medio ambiente de los niños y usando ejemplos de cultivos locales para la enseñanza de las ciencias (arroz, banano, maíz, patata, etc.).

En este estudio, Silva (s.f.) afirmó que los impresos e imágenes también fueron instrumentos de alfabetización y aculturación y autores como LaRosa y Mejía (2013) sostienen que los textos educativos distribuidos mantuvieron una perspectiva del pasado colombiano, escrita por generaciones de fines del siglo XIX e inicios del XX. De ahí que no es menor considerar el material escolar como parte de estudios sobre las formas de configuración de las estéticas y de las maneras de relacionarse con el mundo que se formaban a través de estas imágenes, además de las implicaciones para la actividad de la infancia, en términos de los límites que podía tener su imaginación creadora.

Algunos de los autores abordaron esta cuestión del material escolar como medio de la formación estética. En 1934, Bernal decía en sus “Bases...”:

La educación del buen gusto se hará por la contemplación y crítica de las obras de arte, de los monumentos, de los parques y jardines, por la proyección de reproducciones de las obras de los grandes maestros, por la audición de música escogida, por la lectura de bellos poemas. La realización se hará, hasta donde el tiempo lo permita, por la decoración y arreglo de las aulas de clase, la formación de pequeños jardines, la ordenación armoniosa de objetos de desorden, la representación escénica de cuadros plásticos, la combinación de colores en los trajes y tapicerías, el dibujo de ánforas, el canto de himnos y canciones y todos los demás medios que la imaginación del profesor halle conducentes (Bernal, 1934, p. 590).

Liévano (1942), por su parte, señala la necesidad de seleccionar los materiales de acuerdo con una preocupación moral que expresa mediante la prevención de que éstos no exciten la imaginación o perviertan el gusto estético del niño orientándolo mal. Para ello será importante no sacrificar la inocencia de su formación moral, “en aras de una presunta iniciación estética” (p. 30). Entre los materiales que debían considerarse como “peligrosos”, el autor mencionaba la música colombiana²⁸⁷, “casi toda campesina”, que carecía de “motivos ligeros infantiles” y

²⁸⁷ Aquí es interesante recordar lo que se señaló antes sobre cómo la RNC mostró ciertos sesgos de clase al intentar una democratización cultural consistente en música clásica, literatura y teatro de vanguardia mundial y, por otra parte, lo que se consideró como música tradicional popular colombiana, de corte hispanista: bambuco, pasillo y danza. Mientras tanto, la industria musical, divulgaban músicas regionales en la radio, asociadas con poblaciones

estaba hecha para “el pueblo sufrido y trabajador y – como es natural – adaptada a sus intereses y sentimientos que distan mucho de ser los del niño: del niño de ese mismo pueblo” (p. 36). En particular, Liévano se extendió sobre el folclore y la música en sus apreciaciones sobre la educación estética, lo que fue interesante en su trabajo.

La selección musical también fue una preocupación para Aconcha porque, para ella, la música hacía sentir emociones, modificaba la fantasía y desarrollaba la inteligencia. Además, moralizaba y daba placeres elevados, actuando como “preservativo contra los peligros de los placeres vulgares” (1911, p. XVII). Por eso no debía reducirse la enseñanza musical a conocimientos mecánicos y técnicos, quitando el interés en “uno de los más bellos componentes de la estética social” (1911, p. XVIII).

En general los autores coinciden en la importancia de las artes liberales para la educación de la vista y el oído, principales sentidos de la educación estética. Por ello y por la relación con la educación moral, es importante considerar la selección de música e imágenes que entrarán en el repertorio escolar. Algunos agregan el teatro y la poesía, sobre todo cuando basan sus trabajos en Braunschvig (1914) y todos mencionan el dibujo. Las imágenes son objeto de reflexión tanto para ser vistas como para sus métodos y temas de creación. Todas las artes forman sentidos y sentimientos. El sentimiento estético formado sería un símbolo del “niño normal”, para decirlo en palabras de Cock (1933, p. 152).

En 1912, Blanco promovió el juego y la visita a museos. El primero permitía que todos los ramos de enseñanza fueran un deleite y se apoyaba en Gaultier y Froebel. El segundo, también promovido por Rojas Tejada (1911), permitía la contemplación estética de las obras humanas:

Solo un Museo conozco en Colombia: el Nacional de Bogotá. Muy niña estuve en él y aún conservo en mi espíritu el recuerdo preciso de muchas reliquias del patriotismo y de las obras de Arte que contiene. En alguna obra nacional he encontrado la noticia de que

afro y mestizas y convertidas en emblema de colombianidad. Popularizaron la música extranjera mexicana, argentina y norteamericana, lo cual era rechazado por intelectuales nacionalistas y élites (Perilla, 2019; Bolaños-Florida, 2021; Pulido, 2017).

Medellín cuenta también con el Museo y Biblioteca de Zea que contienen elementos valiosos para el estudio estético. De desearse es que institutos de esta índole se multipliquen en las principales ciudades del país (Blanco, 1912, p. 13).

Los museos podrían sustituir las lecciones al aire libre en las ciudades y servirían como auxiliar en la modelación del carácter.

Otro asunto que se reitera es que para el contacto con la belleza, es importante que los ambientes, tanto en la familia como en la escuela, sean armónicos, higiénicos, ordenados, con objetos de formas bellas y en lo posible elegantes. Además, que el contacto con la belleza aparece como separado entre belleza natural y belleza artificial o de producción humana. Para cada caso se dan recomendaciones que permitan poner a los niños en contacto con cada una y así, por ejemplo la naturaleza, se convierte en material escolar cuando se tiene acceso a ella, no sólo para materias como la biología, sino para la formación estética y la capacidad de contemplación y sentimientos morales hacia ella. Dichos sentimientos se forman al tiempo con los sentidos, por lo que siempre es de gran importancia el aspecto empírico de los materiales, de acuerdo con los postulados de la nueva educación. Por ello es importante desplazarse hacia fuera del aula, sea para los jardines o los museos, en caso de contar con estos espacios.

Un planteamiento interesante es el de Cock, que defiende la enseñanza de la historia del arte:

Es un error el creer que la Historia del Arte haya de ser una exclusividad de las Escuelas de Bellas Artes; por medio no ya únicamente de textos sino más especialmente de proyecciones, deberá darse en todas las escuelas de segunda enseñanza y hacer realizar también un estudio personal a los alumnos sobre cada obra maestra, llevándolos a estudiar su composición por medio de esquemas sacados de estas obras, esquemas que los ayudarán a recordarlas mejor y a apreciarlas conscientemente (1933, p. 153).

También es de mencionar aparte la insistencia de Anzola (1946) en que es la dirección del maestro, su actividad, la que permite la educación estética y cómo los libros ilustrados

aportan en la educación de la mirada. Esto, según el autor, lograría que los niños superen el dibujo imaginativo y de memoria.

Cine educativo

Como se mencionó, durante los gobiernos liberales se aspiró a producir de un cine educativo nacional, ante lo cual investigadores como Silva (s.f.) afirmaron que hubo avance y producción de material abundante pero, seguramente, perdido. Las campañas incluyeron la visita de delegados de Extensión Cultural a muchos municipios, incluyendo zonas rurales, donde explicaron la técnica y proyectaron cine sin distinción de clase. Fue un proyecto que se abandonó iniciando la década de los 40's. Acá se considera como una de las dimensiones de la educación estética de la época que podría profundizarse en futuras investigaciones y que, según Ospina Mesa (2012), ayudó a implantar una imagen de progreso mientras ocultaba signos de atraso.

En algunos de los trabajos encontrados para la presente investigación, el tema fue mencionado y analizado. Liévano (1942), por ejemplo, afirmó que el cine era un medio de educación artística de bajo costo y contribuía en la formación y cultivo de los sentimientos estéticos. Recomendaba los cuentos clásicos de Disney llevados a la pantalla o en todo caso una selección de cintas adecuadas. En sus términos, el Hermano Anacleto (1917) mencionó el tema como “proyecciones luminosas”.

En varias de las publicaciones de la revista Senderos, de la BNC, se dice que en 1934 estaba lista para comenzar a funcionar la sección de cinematografía educativa, con la provisión de aparatos y películas que llegaban por el Magdalena y que hizo proyecciones en muchos lugares como parte del proyecto de Misiones Culturales Ambulantes. Por ejemplo, sobre la construcción del edificio nuevo para la biblioteca, se hizo una película explicativa.

En 1934(b), Gustavo Santos presentó un informe sobre el Congreso Internacional de Cinematografía Educativa, realizado en Roma. Fue crítico con la forma en la que se desarrolló el evento, comentando la sensación de varios asistentes: “que allí se habían ventilado más los intereses de los fabricantes de películas y de los traficantes en este género de mercancía, que los intereses de la educación con referencia al cinematógrafo” (p. 165). Al parecer, las discusiones

pedagógicas sobre tipo de material, censura, entre otras, fueron “sofocadas”. El autor aprovechó el informe para anotar cierto desconocimiento o inadaptación de estos materiales para la infancia y procedió a instruir sobre los elementos y rasgos adecuados que debía tener un film para niños: “la película instructiva peca por confusa y tediosa; la educadora, por necia, y la divertida, por inmoral” (p. 166). También desplegó reflexiones sobre la aplicación del cine en la escuela, privilegiando la película muda (permite mayor concentración) y la necesidad de las explicaciones de los maestros, antes y después de la proyección. También se trató el cine para población rural y la necesidad de controlar las películas debido a la eficacia divulgadora que tienen. Esto último era una preocupación “universal”, abordada incluso por el Instituto Internacional de Cinematografía Educativa (p. 167).

Ese mismo año se publicó la conferencia “La cinematografía en relación con la enseñanza y la educación” (Álvarez Lleras, 1934), tema tratado por Daniel Samper Ortega. Según el conferencista, el paso del cine científico al comercial ameritaba las reflexiones que él desarrolló en su texto. Los efectos del cine en las costumbres ya estaban siendo discutidos en Colombia desde antes, como mostraba Uribe Arango en un artículo de 1917, afirmando que éste era una de las causantes del incremento de la delincuencia en Colombia.

Extensión

La extensión cultural, como se mostró, fue parte importante del programa liberal de transformación cultural. En este sentido, personas como Gustavo Santos, en su función como director de la Sección de Bellas Artes, tuvo un papel importante. En relación con la formación del gusto artístico nacional, Santos declaró que debía comenzarse por el niño y el pueblo, porque sobre las clases dirigentes ya no se podría ejercer “acción purificadora”:

Necesitamos que al pueblo se le haga cantar, que al niño se le haga cantar y dibujar; que a la escuela se lleve la noción de belleza. No nos interesan los productos de los conservatorios y escuelas de bellas artes tal como hoy las concebimos [...] de manera que [...] en el último pueblo de Boyacá o en una vereda de Santander, el niño salga de su escuela cantando una canción alegre, y el labriego regrese a su rancho con la visión o el recuerdo de un bello coro oído en el pueblo. Esto último forma un ambiente de arte sano;

lo otro, el falso ambiente del arte capitalino, nada representa en una labor de proyecciones nacionales (1936, citado en Silva, 2002, p. 15).

Para Silva, se trató de una *representación folklórica de la cultura*, como se amplió anteriormente.

Por lo anterior, a propósito de las labores de extensión en la educación estética nacional, son interesantes los informes publicados por la Dirección Nacional de Bellas Artes (componente del Ministerio de Educación) durante el periodo. Si bien las acciones de esta institución no apuntaron únicamente a la escuela y a la infancia, sí plantearon varias dirigidas a la población escolar. Aquí mostramos algunas de las publicadas en la revista Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional entre 1933 y 1935.

En los informes se afirma, por ejemplo, que el director avanzó mucho en la organización de la sección y mantuvo comunicación con los directores de institutos artísticos, academias y entidades artísticas en general de todo el país. Así, se reorganizó la Comisión Nacional de Arqueología y Etnología, la Junta de Monumentos, creación de clases especiales de dibujo y música, sobre todo canto, en todas las escuelas del país, así como la gestión de becas y orfeones. El director también expuso la intención de crear subdirecciones en armonía con la dirección nacional. También se informó de la creación de clases nocturnas de dibujo para obreros, que tuvieron grandes resultados (Santos, 1935c, p. 620) y un cancionero escolar colombiano que estuvo listo para su distribución en 1935 (Santos, 1935a, p. 368). Se desarrolló un concurso nacional de dibujo infantil para menores de 14 años, seleccionados y enviados a la Dirección de Bellas Artes por maestros y directores, de tema y composición libres. Con los dibujos recibidos se prepararía una exposición en Bogotá y luego en las capitales, apuntando a un plan de educación artística (Santos, 1935b, p. 499). La dirección nacional recibió 70.000 dibujos desde los lugares más apartados y los dibujos seleccionados serían premiados por el Ministerio de Educación en la exposición de diciembre de 1935 (1935c, p. 619).

En su tesis, Emilio Calle celebraba las acciones:

de acuerdo con estas orientaciones, el Ministerio de Educación creó la Dirección Nacional de enseñanza artística, que funcionó con magníficos resultados bajo la vigilancia de Gustavo Santos. En Medellín se constituyó hace algunos meses una “Sociedad de amigos de las bellas artes”, que además de los fines artísticos para la élite que la constituye, se propone una obra de divulgación en las escuelas (1938, p. 8).

Si bien para muchos países los movimientos civiles o el apoyo gubernamental fue importante en el crecimiento de la educación artística y estética mundial, como mostraron Wojnar (1966), Braunschvig (1914) o la historia del INSEA, al parecer fueron lánguidos y de poca duración en nuestro país.

Publicaciones para infancia

La literatura infantil durante el periodo fue parte de las acciones de modernización cultural desarrolladas por entonces, en el marco de la extensión cultural. Aristizábal (2018) observó que hubo una divulgación especial de la historia nacional y se fabricó una imagen de infancia que excluía a las rurales y trabajadoras. El poder que tendrían estas publicaciones vuelve a asociarse precisamente con la capacidad de las imágenes en términos de un trabajo subjetivo. Silva (2007) documentó cómo la iglesia católica, si bien atacó las publicaciones para niños de los liberales, tales como la revista *Rin Rin*, hizo especial énfasis en los dibujos con los que se ilustra:

pues más allá de su mérito artístico –que en este caso no se juzga- “relajan el pudor de la niñez con desnudos que no vienen al caso, tales como los contenidos en las páginas...” y el obispo se lanza a señalar con toda exactitud de cuidadoso lector las ilustraciones que le parecen inconvenientes (de hecho a alguna la denomina “inmoralísima”) y recuerda el juicio de un pedagogo, extranjero de “elevada posición social”, que al mirar las ilustraciones de *Rin Rin* declaraba que se imponía la conclusión de que pudieran existir personas “directamente interesadas en arruinar intelectual y moralmente a la niñez en Colombia”. (Silva, 2007, p. 17).

Recordemos que esta revista estaba ilustrada por Sergio Trujillo Magnenat y otros que simpatizaban con las políticas de entonces. Tuvo un tiraje de 35.000 ejemplares y se publicó entre 1936 y 1938, entregada gratuitamente.



Ilustración 45. Trujillo Magnenat. Portada de Revista Rin Rin

Las pugnas por el carácter de las imágenes crecieron durante la República Liberal, debido precisamente a que aumentó su circulación. Los periódicos, la publicidad, la incidencia regional, lograron este auge (LaRosa y Mejía, 2013; Acevedo y Correa, 2016). De hecho, la Revista de las Indias, del Ministerio de Educación, también fue objeto de ataques por parte de la iglesia (Tirado Mejía, 2018). Por eso será interesante una ampliación de estos estudios haciendo énfasis en las implicaciones que tendría para una educación estética de entonces.

Peters Rada (2019) y Trujillo Acosta (2018), han estudiado la carga ideológica de las publicaciones infantiles durante la República Liberal y la dimensión de las imágenes de Chanchito y Rin Rin, como revistas ilustradas infantiles dirigidas a la infancia. Esta última habría sido considerada instrumento cultural de la República, por lo que se entregaba en escuelas públicas primarias. El Ministerio también publicó El país de Lilac, de Oswaldo Díaz Díaz,

ilustrados por el mismo Sergio Trujillo Magnenat, y como parte de la colección de Literatura Colombiana. Para los autores, se intentó moldear e instruir a la infancia. Mientras que Chachito, publicada durante la Hegemonía Conservadora, promovió ciudadano bueno, limpio y obediente, Rin Rin se interesó por modernizar la infancia rural y dar a conocer el país para promover el amor hacia esa imagen divulgada allí, haciendo de Colombia un gran *centro de interés*, de acuerdo con Echandía, Ministro en 1936.

Con Rin Rin se quería asegurar la permanencia de la población rural en el campo y evitar su desplazamiento hacia las ciudades y, al mismo tiempo, ampliar la producción agropecuaria para el consumo interno y para la exportación. [...] La intención no era otra que sublimar el paisaje, sus personajes y las acciones realizadas, mostrar prosperidad y belleza en el ánimo de movilizar el sentimiento popular de arraigo y promover su productividad (Trujillo y Peters, 2018, p. 10).

En los informes al Ministerio de Educación es posible encontrar alusiones a los rasgos estéticos intencionados de la revista Rin Rin, como mostraba Nieto Caballero en 1935 (b), tras la publicación de su primer número:

Será un verdadero texto de información educativa para niños, presentado de forma atractiva, artística y gráfica y su material contendrá verdaderas lecciones de historia, geografía, ciencias naturales, arte, etc. con ella aspira el ministerio a vincularse directamente con el niño colombiano (p. 717).

Para Villamil (1941) las publicaciones, en el momento en que escribía su tesis, mostraban una

nulidad intelectual y artística de las revistas y periódicos infantiles. Las historias contadas en estos periódicos son el relato de diabluras y de crueldades realizadas entre animales o de aventuras grotescas. Los dibujos están desprovistos de la más elemental exactitud, y en cuanto al colorido se esfuerzan ante todo por atraer la mirada con violencia (p. 34).

Evolucionismos

Queremos mencionar en este apartado, como abrebocas a futuros trabajos, algunas cuestiones relacionadas con una especie de evolucionismos latentes en afirmaciones como las de Cock (1933), Anacleto (1917) y Liévano (1942), diferentes al desarrollo por etapas individuales. Así, a modo de justificación para la creación de ambientes escolares limpios, iluminados y ordenados, se encontraron expresiones como la que sigue:

Quizás no sería afirmación temeraria decir que gran parte del temperamento melancólico y huraño de los indiecitos proviene de las horas pasadas en lugares oscuros, en el esfuerzo de abrir desmesuradamente los ojos para admitir luz, y en lugar de ésta recibir el humo abundante que en esas estancias suele haber (Anacleto 1917, p. 234).

Sin embargo, el mismo autor mencionó que tanto la belleza natural como la de las acciones morales y la de la imaginación creadora, existía en todo tiempo, lugar e idioma.

Por su parte, Cock (1933) comparaba los niños alemanes y colombianos, señalando que en la etapa sensorial se diferenciaban enormemente. Un profesor suyo en Bellas Artes (¿Brasseur?), procedente de ese país, le habría dicho que a los 15 años un colombiano no lograba lo que un alemán de nueve... “Pero todo esto proviene de nuestra falta de preparación; se ha olvidado que al niño es preciso hacerlo vivir desde el principio la observación de la vida y llega un momento en que realmente parece como un verdadero retrasado” (p. 151), agregaba la autora. No obstante, como afirmaba, las causas de tal retraso serían culturales y no biológicas, lo cual es interesante en comparación con otros autores deterministas, que hablaron de la “raza degenerada”, según se mostró anteriormente.

Aun así, la autora aseguró que “existe en los pueblos, así como en los individuos, una relación del gusto estético con el grado de desarrollo físico o de decrepitud” (Cock, 1933, p. 148), para lo cual tomó ejemplos de culturas como la griega, asiria, romana, etc., que según ella contaban con equilibrio entre la vida física y mental. Agregó luego que nuestro pueblo poseía problemas estéticos según la clase social: “en el pueblo bajo encontramos la carencia del sentido del adorno”, según ella, por el uso de adornos del salvaje, como tatuajes, dientes del enemigo en

collares o colores. A esta persona, si un “hombre civilizado le manifiesta que sus dibujos no son suficientemente bellos, corre al río para lavarse y recomenzar su tarea artística” (p. 149). Agregó también que el vestido oscuro y frío no guardaba el recuerdo de una “herencia salvaje de belleza” y lo comparó con trajes campesinos europeos que resultaban de su tradición artística o con México; mientras que en Colombia dicha tradición era despreciada y los campesinos no comprendían la belleza de la naturaleza y del campo, de modo que lo veía utilitariamente y lo querían abandonar y sus casas eran carentes de gusto y aseo. Tampoco observaban las vasijas de chibchas y Quimbaya, que podían “competir” con las griegas o las egeas. Y la clase alta, si bien en general mostraba refinamiento en el vestido, lo usaba de acuerdo a las modas parisinas. En este panorama, no es muy clara la postura de la autora sobre lo que valora del llamado “sentido del adorno”, al tiempo que intenta hacer aportes para la formación estética en el marco de los valores de la época.

Liévano (1942), al abordar la evolución del sentimiento estético, aseguró que

en el fondo es la misma actitud estética la que vemos evolucionar desde el brazo del indio cuando lanza su flecha hacia el cielo, para que después de recorrer una curva parabólica, caiga precisamente sobre el animal o el enemigo, hasta la que permite al siluetista, con unas tijeras y un papel negro representar la sombra de un individuo en un minuto. Es primitiva esta fase de los sentimientos estéticos porque la precisión del movimiento los determina en una medida suficiente al hombre salvaje pero insuficiente al hombre culto (p. 20).

Algunas expresiones de este autor, como se evidenció, eran tomadas literalmente de Cock (1933) aunque no era citada. Esta, a su vez, se apoyó en Senet (1919). En los tres aparece la idea de que a mayor cultura, disminuye la estética motriz, que era la primera etapa de la evolución del sentimiento estético.

Después de mencionar la “cabecita rubia del pequeño”, (1942, p. 52) como el niño a quien se dirigían sus reflexiones, Liévano dice que la educación artística en Colombia ha ido mirando la simpleza del ancestro indio, sobre todo con la pintura moderna. A parte de esto,

asegura que la cultura en el país es infantil y ruega porque crezca, citando una copla del departamento del Meta para ilustrar sus ideas:

Cuando el arroyo se va alejando
De los parajes donde nació
Sigue su curso pero cantando
Por entre el césped va murmurando
Adiós... adiós... (Liévano, 1942, p. 61).

Censuras

La educación estética y sus mediaciones también fueron objeto de ataques de la iglesia católica, como se adelantó y como lo documentaron otros autores.

Silva (2006), por ejemplo, mostró un par de cartas dirigidas a arquidiócesis, en las que se cuestionaron los frisos y láminas enviados por el Ministerio de Educación, porque las figuras aparecían “casi al desnudo, indecentes y grotescas, que en nada pueden servir para instruir o formar a los niños y sí están llamadas a pervertirlos” (p. 245) o con “personas en vestidos de baño para todas las diferentes ocupaciones del hogar y en unas posiciones que no se ve puedan tener otro fin que pervertir el pudor de los niños” (p. 246), además de quejarse por la ridiculización de la figura de los párrocos. También se incluían consultas sobre la revista Rin Rin. Las críticas fueron constantes durante años. Al parecer retiraron las imágenes de la Virgen para que no se vieran junto a estas láminas. Sobre los mapas, imágenes de próceres o dibujos con normas de higiene, no se pronunciaron.

En términos generales, el mismo Silva (2007) consideró que las reacciones de la iglesia fueron contra el modernismo, más allá del liberalismo, e incluyó las posiciones de Laureano Gómez contra las vanguardias artísticas modernas y la “americanización” de la vida en Colombia. Las críticas de los párrocos fueron constantes, aunque queda en duda qué era lo que entendían como arte moderno.

Así mismo, Tirado Mejía (2018) mostró cómo con razones morales descalificaron las publicaciones oficiales, en varias partes del país. En Antioquia se dictó un decreto prohibiendo la

lectura, posesión o circulación de la revista Rin Rin, igual que el obispo de Cali prohibió la de las Indias con amenaza de pecado mortal. En Bogotá, condenaron la publicación infantil porque perjudicaba la formación moral y el pudor de la niñez con sus láminas y dibujos.

También un normalista de Medellín, Liévano (1942), se quejaba de la asimilación de cánones mexicanos por parte de pintores y dibujantes colombianos, en referencia a los murales de Ignacio Gómez Jaramillo y Pedro Nel Gómez, sin mencionarlos. Según Liévano, “falta una metodología que la redima, una constitución que la justifique ante los ojos del mar de intelectualidades colombianas, de tantos aprendices, de críticos que no deben y menos saben apreciarla, tenga o no valor” (p. 59).

De lo anterior se concluye que hubo formas singulares de vinculación entre estética, artes, escuela y pedagogía en Colombia, durante el periodo de oficialización del escolanovismo. Encontramos afirmaciones que cruzaban ideas modernas con otras más “tradicionales” en un vaivén, tanto en relación con la comprensión del arte y la estética, como en relación con la pedagogía.

Se mostró parte de la producción de algunos autores respecto de la educación estética, articulada con ideales de moral, higiene, comportamiento y civilidad, que se lograrían mediante la disposición de una escuela bella, en muchos sentidos, incluyendo los materiales escolares y didácticos y las publicaciones para niños. De este modo se buscaba influenciar la moral a través de la escuela para irradiarla a las familias, con la intención de educar la sensibilidad de todo un país.

También se introdujeron las cuestiones debatidas sobre la imagen durante el periodo, para un estudio posterior y detallado sobre los regímenes escópicos que se plantearon con el fuerte proyecto editorial y de popularización durante la República Liberal y que pretendían la formación de lectores pero también la formación de los sentidos. Así, se apuntó a un ciudadano civilizado y moderno, mediado por el buen gusto, al tiempo que se impulsaba una imagen del campesinado que amara su tierra, su labor y sus ancestros, todo a través de la escuela.

Es de volver entonces sobre la idea de que la sensibilidad es aprendida culturalmente y que las distribuciones de las que es objeto tienen dimensiones políticas, lo cual vimos desplegado

en este archivo. El escolanovismo consiguió un especial interés en estas materias poniendo en circulación las discusiones sobre la formación integral, que comprendió esta dimensión estética de la infancia y, a la vez, desplazó las conversaciones y prácticas artísticas, de un ámbito profesional hacia el ámbito pedagógico. En Colombia, las ideas escolanovistas contribuyeron a la creación de un territorio nacional.

8. Reacciones de la iglesia y otros actores del sistema educativo

Como se mencionó, la relación entre el estado y la iglesia católica, en el caso colombiano, es diferenciable de la establecida, por la misma época, en otros países. En palabras de Tirado,

a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos, no estaban claramente definidas las esferas de acción entre la potestad civil y la eclesiástica. Una prolongada práctica de pago de servicios políticos a la Iglesia con prebendas, sobre todo en el campo de la educación, había dado como resultado que a la larga se tuviera como un estado natural lo que simplemente era una concesión. En el momento en que el Estado quiso recuperar para sí lo que era propio de su función, su proceder fue mirado por el contrario como una indebida intromisión, y lo que en otras partes estaba consagrado como simple acción, acá tuvo las características de intervención (Tirado, 2018, p. 451).

Además de la falta de delimitación entre funciones, según Palacios y Safford había lugares de Colombia en los que el clero era muy numeroso en comparación con la población, tales como Pasto, Popayán, Tunja, Manizales, Bogotá y Medellín (2002). Recordemos que, después del Concordato y hasta 1929, llegaron al país casi 70 comunidades religiosas, de las cuales algunas se ocupaban del Convenio de Misiones que dirigía la educación en los territorios que presentaban dificultades al Estado, siendo inspectores los prelados.

Durante el mandato de López Pumarejo, se plantearon reformas que incluyeron el sistema educativo, el Concordato y la Constitución. Así mismo se intentó transformar los tipos de vínculos sociales y algunas prácticas políticas. Por eso, además del matrimonio civil, el derecho al divorcio y la administración de los cementerios, la educación fue el aspecto de mayor conflicto

entre la iglesia y el estado, en gran parte porque implicaría la pérdida, no solo de influencia ideológica, sino de su control fiscal.

Con la intención de contrarrestar las acciones del Estado, comenzaron acusaciones de la iglesia hacia las reformas y la escuela laica, tales como el ser atea, marxista, comunista, inmoral, masona, judía, basada en las revoluciones española y mexicana, anticristiana, etc., y que producirían problemas sociales, indisciplina y violencia política que condenaría la nación a una sociedad materialista y nada espiritual, sin la guía de la fe verdadera. Además decían que pecaba por no estar sustentada en la tradición cristiana del país, basándose en ideologías foráneas, como las de los países socialistas en donde el estado monopolizaba la enseñanza (Herrera, 1993; Williford, 2009; Helg, 1980). Todo lo anterior, como reacción para evitar la disminución de su poder y sus intereses.

Algunos de los ataques fueron dirigidos hacia la educación mixta y derechos de las mujeres. Al respecto, se afirmó que la primera traería trastornos sexuales y que el sexo femenino no era competente para ciertos menesteres profesionales. El acceso a la universidad fue bastante discutido en el Congreso y los medios masivos (Tirado, 2018) y la posibilidad de divorcio se señaló como legalización del adulterio.

Uno de los primeros enfrentamientos se presentó cuando el estado intentó la fiscalización de las cuentas en las instituciones que recibían dineros oficiales, según decreto de la administración de Olaya lo cual fue calificado como “intervención”. Como respuesta, los arzobispos de Medellín y Bogotá ordenaron suministrar únicamente las cuentas relacionadas con los auxilios oficiales porque lo demás violaba el Concordato (Tirado, 2018).

Igual se usó este argumento en las discusiones sobre libertad de enseñanza, defendida por los arzobispos como estrategia para desconocer las orientaciones estatales sobre planes de estudio, horarios y exámenes para expedición de títulos de bachiller. Mientras que, en 1886 se había indicado la libertad de enseñanza para los privados y la organización de los oficiales de acuerdo a las doctrinas de la iglesia católica, la reforma planteó garantizar la libertad de enseñanza, bajo la inspección y vigilancia del estado, incluyendo a los privados porque la

enseñanza se entendía como función social de interés general (Tirado, 2018). Para Perdomo, el arzobispo de Bogotá, el control del estado amenazaba la libertad y era germen del socialismo. También cuestionó los programas laicos y naturalistas que contenían educación sexual y los de literatura y filosofía, que el Vaticano señaló como tendencia materialista. El ministro de entonces aceptó suprimir la educación sexual pero defendió la inspección para evitar abusos de los particulares, incluso con argumentos bíblicos (Herrera, 1980; Tirado, 2018).

Es así como los sucesivos gobiernos liberales dieron importancia a la inspección escolar. Para Rengifo, la inspección escolar ponía en pugna los tipos de saberes enfrentados entre la catequización y la enseñanza con métodos modernos, por el dominio de territorios generalmente abandonados por el Estado y entregados para ser “civilizados” por las comunidades religiosas y, un nacionalismo que se oponía a la presencia de extranjeros. Además, algunas de estas comunidades alejadas reclamaban al gobierno tener sus propios maestros (2016). Entre los argumentos del arzobispo para negarse a la inspección, además, estaba la conservación de la honra de las familias que podía revelarse en las estadísticas. Por eso aceptaba la inspección de las clases, pero no de forma obligatoria ni dejando actas; únicamente podrían revisar las condiciones higiénicas y asistir actos públicos (Tirado, 2018).

Además de lo anterior, se redactaban notas de censura contra las reformas, llegando incluso a presentar un ultimátum en marzo de 1937, “en caso de que insista en llevar adelante las reformas de la Constitución” (Acevedo y Correa, 2016, p. 621). Según el arzobispo de Bogotá, después de las familias, era la iglesia la que tenía derecho de enseñar, como misión divina. No obstante, la reforma se sancionó en agosto.

Los temas referentes a la educación como utilidad social, obligatoriedad, matrícula sin discriminación, se señalaron entonces como comunistas. Según Helg, desde el púlpito se instó a los padres a que retiraran sus hijos de las escuelas públicas porque éstas constituían una acción descristianizadora del pueblo. Varios planteles oficiales fueron cerrados por falta de población, sobre todo en el campo (1980). También se organizaron manifestaciones y se recolectaron firmas para repudiar la educación oficial y se promovió la apertura de colegios católicos, acusando a los docentes oficiales de desvío religioso (Herrera, 1993). Así mismo, los obispos de Cali y Pasto

condenaron a padres de familia de colegios y universidades mixtos a pecado mortal y excomulgación, destino generalizado si se matriculaban los hijos en escuelas públicas, tal como lo hicieron los obispos de Ibagué y Santa Marta (Tirado, 2018).

Tal como mostró Williford, los liberales no renovaron los contratos de arrendamiento de los edificios donde las comunidades prestaban servicio educativo. La falta de renovación fue calificada como robo (2009). Fue el caso de los Colegios jesuitas de San Bartolomé, en Bogotá y San Pedro Claver en Bucaramanga, pedidos por los liberales en 1937. La intención en Bogotá fue fundar una escuela de comercio gratuita. Ante estas acciones, los conservadores afirmaron que se trató de una persecución contra esta comunidad.

Además de las ayudas fiscales, antes de la República Liberal los prelados incidían en la elección de los profesores, lo cual implicó que la mayoría fueran del partido conservador. La permanencia dependía de que no se apartaran de la enseñanza católica y la presión aumentaba para la primaria y el bachillerato. Tirado documentó varios vetos de este tipo. En Bogotá, sobre el profesor de psicología del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, Roberto Téllez, en 1937, debido a la orientación que éste daba a su curso, el arzobispo de Bogotá envió comunicación al Ministro de Educación, en la que lo acusaba de enseñar doctrinas condenadas por la iglesia y recomendaba retirarlo para no apartarlo de las alumnas y las familias y lo más pronto posible, para garantizar reserva. La respuesta, que pasó del Ministro de Educación al de Relaciones Exteriores, reiteró la independencia del poder civil y la necesaria reforma del Concordato (Tirado, 2018, p. 107). Así mismo, terminando el gobierno de Olaya, el rector de la Universidad de Antioquia, de acuerdo con la autoridad eclesiástica, impidió que Germán Arciniegas terminara de dictar sus conferencias de sociología en la universidad, por no ajustarse al dogma. Pasó a dictarlas en el Teatro Bolívar pero tampoco allí las terminó (Tirado, 2018, p. 299). En 1934, en la Normal de Institutores de Medellín, Tomás de Aquino Moreno “dictó una conferencia a favor de la enseñanza laica, negando la divinidad de Jesucristo”, lo cual produjo la clausura de varios cursos superiores por parte de las autoridades eclesiásticas (Tirado, 2018, 299). La censura también se concretó en la expulsión de estudiantes que defendían la educación laica (Helg, 1980).

Junto a la censura y la presión sobre el nombramiento y remoción de profesores, también se hizo campaña en contra de las reformas a través de los medios masivos. Desde 1936, en periódicos como *El siglo* y emisoras como *La voz de Colombia*, se usó la guerra en España para despertar sentimientos en contra de las acciones de gobierno, que se señalaron como ateas, masonas, comunistas, entre otras ya mencionadas. Así, se instaba a las acciones de masas y conspiraciones, movidas por un sentimiento católico. En general, los periódicos conservadores opinaron sobre los temas que afectaban a la iglesia. Así mismo, se atacaron las publicaciones estatales como la *Revista de la Indias y Rin – Rin*, de la que se afirmó que mostraba literatura pornográfica oficial y los obispos de Antioquia y Cali prohibieron su lectura, por decreto. La ofensiva de la iglesia estuvo intermediada también a través de las escuelas, los sindicatos, la propaganda, los partidos, las cooperativas, movimientos estudiantiles y organizaciones como la *Acción Social Católica* y la *Juventud obrera católica*, tanto a poblaciones urbanas como rurales y, como salida a los peligros del liberalismo y el socialismo.

Para Williford, las decisiones editoriales de la prensa partidista determinaron la diseminación de retóricas violentas. Es el caso de los periódicos de los dominicos en Tunja (*El Cruzado*) y Chiquinquirá (*Veritas*) que afirmaron que había una conspiración masónica en el país, articulada a un complot mundial para acabar con la civilización cristiana (2009).

En ese sentido, aunque las reformas al sistema educativo ya venían siendo ejecutadas desde la década de los veinte en algunos departamentos, la oposición se fue volviendo más agresiva. Según Williford, las hostilidades incluyeron la entrada de un Hermano Cristiano al Palacio de Justicia, con una bomba que terminó estallando en sus manos. Tirado (2018) documentó un complot alentado desde los púlpitos y cuya dirección en Medellín estuvo en manos de Alfredo Cock, de la Universidad de Antioquia, con el fin de crear zozobra, por lo que fueron retirados varios profesores de este plantel. Los obispos y conservadores incitaban a desobedecer las disposiciones estatales, incluyendo la creación de grupos con tendencias falangistas, como “*Haz de Juventudes*” y “*La Cruz de Malta*”. El mismo autor expuso una conspiración orquestada en 1936 entre obispos y usando la *Voz de Colombia*, con un ultimátum a las reformas, amenazando con desconocerlas e invitando a la ciudadanía a desobedecerlas (2018). El obispo de Pamplona pronunció discursos incitando al odio y al exterminio del

liberalismo, lo cual provocó que turbas conservadoras ejercieran violencia por todo el país (Acevedo y Correa, 2016, p. 614). El monopolio sobre la educación fue defendido desde los pulpitos, con representaciones catastróficas que llegaban a campesinos y aldeas (Silva, 2007).

A raíz de las reformas y las “tomas” de colegios, la iglesia católica fundó nuevas instituciones privadas en varios niveles educativos y agrupó su personal y a diferentes congregaciones en la Confederación de Colegios Católicos en 1938. Ésta fue un frente de defensa de la educación privada secundaria. En Medellín se fundó la Universidad Pontificia Bolivariana en 1936²⁸⁸ y en Bogotá se refundó la Universidad Javeriana en 1931. En esta última, el padre Félix Restrepo defendió doctrinas falangistas a través de su revista. Más adelante, en 1942, se creó la Confederación Interamericana de Educación, para la difusión de pedagogías católicas. Por lo anterior, Palacios y Safford afirman que la formación de las élites se dividió en dos: la pública de universidades liberales, como la Nacional y las establecidas por los arzobispos (2002).

Además de los vetos, comunicados y excomuniones de los obispos, en las aldeas los párrocos incitaban ataques y resistencias a las reformas gubernamentales, sobre todo aquellas con ausencia estatal, que eran la mayor parte del territorio. En las zonas rurales se hicieron campañas para el fortalecimiento de la fe católica, que incluyeron noticias falsas, temores infundados sobre la educación en las escuelas públicas y ataques violentos, en algunos casos (Silva, s.f.), así como disminución de la matrícula y cierre de escuelas “anticatólicas”, con el impulso de la educación privada (Muñoz Vélez, 2013). Así mismo, muchos alcaldes eran conservadores y, en algunas poblaciones se linchó a quien intentaba posesionarse como alcalde por el partido liberal, ligando asuntos religiosos.

Un ejemplo de las oposiciones a las políticas de alfabetización y bibliotecas en las aldeas, es citado por Silva en la carta del inspector de policía de un Corregimiento al director de la BNC. En ella señala que las dificultades del aprovechamiento intelectual y cultural, ocurrían al necesitar la venia del Concejo Municipal que veía “mal el progreso”, además de que sería un maestro conservador el encargado de la biblioteca y que se negaba a enseñar en un pueblo liberal

²⁸⁸ En esta, según el arzobispo de Medellín, la única vigilancia sería la del control papal.

(2002b, p. 236). Al parecer, las reformas fueron asumidas como las metas del partido y no como horizontes de transformación social (Silva, 2007). Lo anterior, sumado a la gran cantidad de cambios en el Ministerio, el bajo presupuesto y las divisiones entre izquierdistas y liberales (algunos fervorosos de la fe), impidió también grandes modificaciones.

Ya desde 1932 Laureano Gómez logró unir el conservatismo que, dividido, había perdido la presidencia en 1930. Desde entonces, comenzó a deslegitimar el gobierno liberal a través de la vinculación con imaginarios comunistas, masónicos, entre otros ya mencionados. A la vez, incitó el repudio por las instituciones y acciones de los liberales, tildados de inmorales.

Plantear el control e inspección del sistema educativo por parte del Estado, así como su laicidad, le valió muchos ataques a las reformas, tales como la acusación a los textos escolares y la reducción de matrículas en el sector público, lo que produjo el aumento de secundarias privadas. Entre los objetos de ataque de Laureano Gómez, estuvo la ENS en la que Francisco Socarrás fue rector entre 1937 y 1944, periodo durante el cual publicó su libro “Laureano Gómez, psicoanálisis de un resentido”. Posteriormente, en 1950, L. Gómez ganó la presidencia y emprendió la “restauración” de los valores cristianos, especialmente en las Normales, de las que retiraron maestros y directivos por ser liberales y multiplicaron los maestros conservadores en las primarias, incluso si no tenían títulos. En ese contexto, fue cerrada la ENS en 1951, con el argumento de que era mixta. Las mujeres fueron enviadas al Instituto Pedagógico y los hombres a la Facultad de Educación de Tunja. El mismo el Instituto Técnico Central fue devuelto a los Hermanos lasallistas.

Todo este periodo llamado de restauración (1946 – 1953) consistió en volver a la tradición hispanista, la orientación católica a todo el sistema educativo y el señalamiento de comunista a la labor realizada durante la República Liberal, ante lo cual se dictó la necesidad de “restaurar” el orden social. Para Silva, hubo una desproporción entre las reformas planteadas y las reacciones, además de que éstas no pasaron más allá de lo partidista y religioso. Esto porque los liberales siempre intentaron diálogos y argumentos desde el mismo discurso religioso, sin mostrarse radicales pero defendiendo la delimitación de las esferas de actuación. Así mismo, para el autor la iglesia “fue capaz de ofrecer de manera plena en esos años una forma coherente,

en las acción y en las palabras, a todo el miedo y la incertidumbre que despertó en miles de colombianos el proyecto de reforma de la vida social y cultural propuesto por los liberales” (Silva, 2007, p. 9). No obstante, cabe preguntarse si el “miedo” y la “incertidumbre” fueron de *generación espontánea*, como parece indicar el autor, o hasta qué punto la misma iglesia produjo zozobra y desasosiego para luego ofrecer amparo y salvación.

A mitad de siglo se publicaron nuevos manuales de historia, radicalizando su uso como instrumento ideológico (Arias Ortiz, 2015). Así, las reformas liberales fueron un olvido deliberado cuando se retomó la construcción de una tradición patriótica, con la selección de contenidos de enseñanza y los libros de texto legitimados por la Asociación Colombiana de Historia (Rodríguez, 2017).

Finalización del proceso de oficialización

De este modo, la estatización del escolanovismo en Colombia se intentó hasta 1946, cuando el partido conservador ganó las elecciones. En 1949 llegaron al país nuevas misiones internacionales que se centraron en la planificación económica y social y en el cubrimiento cuantitativo de la población, especialmente rural, construyendo escuelas baratas y disminuyendo los tiempos en la formación de maestros y docentes (Helg, 2001).

En la medida en que Dewey fue un referente fundamental en las reformas durante la República Liberal, tanto en las formulaciones para las escuelas primarias (incluyendo las rurales) como en la formación de maestros, se identificó la pedagogía activa con el partido liberal. Con la llegada de los conservadores al poder, los referentes teóricos y prácticos identificados con las reformas liberales fueron señalados como materialistas y ateos²⁸⁹ y “extraídos” del discurso pedagógico. Los gobiernos conservadores abandonaron las teorizaciones hasta la década de los 70’s, cuando fueron abordadas como si nunca antes hubieran existido en el país. Desapareció la

²⁸⁹ Lo mismo ocurrió con la psiquiatría y algunos otros aspectos de la psicología experimental que habían desplazado la concepción de pecado hacia la de enfermedad.

memoria acumulada, en forma semejante a lo que hizo la Asociación de Historiadores, como mencionamos con Rodríguez (2017).

Sáenz y Saldarriaga (2012), y Helg (2001) coinciden en afirmar que las políticas educativas intentadas durante las reformas liberales obtuvieron más logros en la ruralidad, hacia donde apuntó con mayor fuerza el presupuesto y las acciones desarrolladas. También fue notoria la financiación e intervención sobre las escuelas primarias entre 1925 y 1946, que habían estado desatendidas durante la Hegemonía Conservadora.

En términos generales, la pedagogía activa como política de gobierno se expresó en discursos educativos (publicaciones y políticas), dirigidos a Normales y primarias estatales, donde fue importante la adopción del método Decroly; además de las intervenciones logradas por quienes estudiaron en el extranjero, que participaron en el gobierno luego de su regreso. Los cambios en la inspección no fueron muy contundentes y tampoco bastó a los maestros la transformación del concepto de infancia y la difusión de métodos. Las prácticas instaladas, provenientes de la pedagogía católica, así como de las culturas locales, alimentaron las resistencias fortalecidas en 1935, año de oficialización de los programas, tanto por parte de los maestros como de las familias. Como se dijo en otro apartado, se apuntó a elevar el nivel cultural, sin trabajar igual en las condiciones materiales para lograrlo. Herrera (1999) cita la tesis de Osiris Maldonado (s.f.), de la Normal de Institutores de Medellín, redactada por entonces:

Las familias criticaron la aplicación del método Decroly. Los grupos no eran de 20 sino de 40 y 50 estudiantes, el fracaso en pruebas para estudios superiores y posteriores, los maestros debían prepararse profundamente para la metodología pero no lo estaban (p. 177).

Cuando el partido conservador ganó las elecciones se intensificaron los ataques hacia los desarrollos de gobiernos anteriores. Hacia 1950, dicen Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1999), la pedagogía activa había desaparecido de los debates sobre educación en el país y comenzaron las tareas de recuperación del dominio de la iglesia: despido de maestros liberales, radiodifusión para alfabetización y evangelización (de Acción Cultural Popular, todavía hoy divulgada como

primera educación radial del país) y escuelas de alfabetización para pobres, de tipo privado y católico.

Para Jaime Jaramillo Uribe, quien vivió durante la época, no hay información sobre la posible pervivencia de la Escuela Activa después de los 40's. Dice que, cincuenta años después (1988), "Se tiene la impresión de que el movimiento de la Escuela Nueva no tuvo la suficiente profundidad y extensión como para haber realizado un cambio duradero en la práctica pedagógica de todos los estratos de la educación" (p. 11). Para él es difícil afirmar que en el sistema educativo se hayan superado el verbalismo, el memorismo y la superstición. Herrera (1999), por su parte, indica que al ser el escolanovismo un ideario oficial en estos gobiernos, se facilitó su divulgación y radio de acción, pero lo mismo dejó en duda el grado de generalización y las ventajas posibles de su aplicación.

Con el asesinato de Gaitán, el 9 de abril de 1948, el Episcopado señaló que la destrucción que siguió fue culpa del ateísmo y el comunismo y se relacionaba con los planteamientos educativos de la reforma liberal, que propiciaba caos y desorden social:

Además del Episcopado, otros sectores quisieron atribuir el desorden del 9 de abril a la orientación educativa liberal. Por ejemplo, el pedagogo conservador Luis A. Bohorquez coincidía con la apreciación de la conferencia episcopal, señalando el surgimiento de una generación confusa e indisciplinada que había sido educada durante la República Liberal, formada bajo las teorías de la escuela activa y de los centros de interés, cuyos frutos fueron recogidos el 9 de abril. Igual opinión tuvo el parlamentario Joaquín Estrada Monsalve, ministro de educación en dos ocasiones - 1947 y 1953 -, al afirmar que el nueve de abril «fue lentamente elaborado, desde 1936, en el ministerio de educación. Desde allí se descompuso el alma de las generaciones que irrumpieron en la noche roja» (Herrera, 1999, p. 242).

Con el retorno de conservadores al poder: "los debates en torno a modelos pedagógicos están insertos dentro de modelos sociales y, también, dentro de los límites estrechos que le

fueron trazados por los enfrentamientos partidistas o las disputas religiosas, especialmente a partir de 1935” (Herrera, 1999, p. 242).

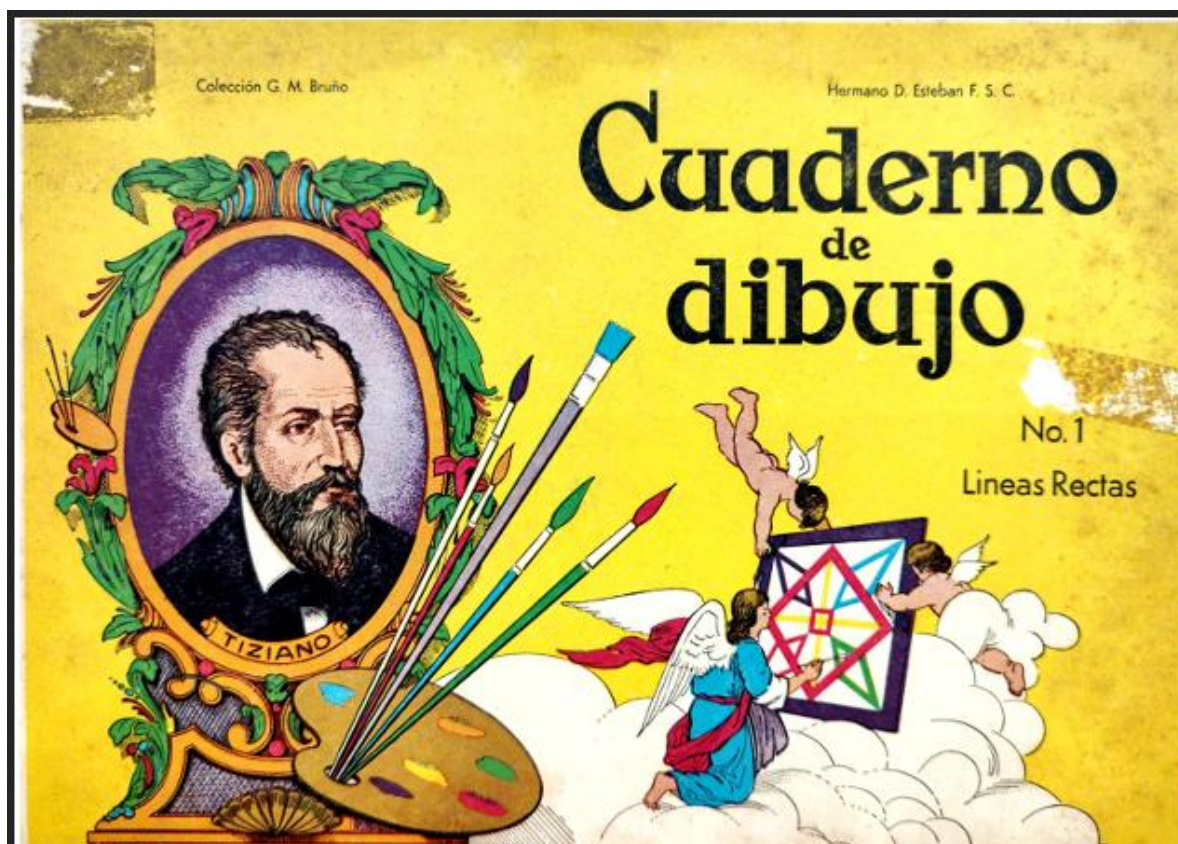


Ilustración 46. Portada del Cuaderno de Dibujo del Hermano Esteban. Colección G. M. Bruño, Editorial de los Hermanos de las Escuelas Cristiana

Conclusiones

En la presente investigación se buscó historizar la educación artística en Colombia en un periodo en el que ocurrieron varias transformaciones en el dibujo escolar, vinculándolas con las pedagogías activas o el movimiento escolanovista y agregadas a las tendencias de dibujo utilitarista que promovió la pedagogía católica. En relación con lo anterior, se encontró que la educación estética ha sido parte importante del movimiento escolanovista y de la educación artística en general, en sus orígenes de configuración como saber escolar, iniciando el siglo XX.

Desde el campo de la historia de los saberes escolares, en la década del '20 del siglo XX fue posible establecer algunas tradiciones que circularon en relación con el dibujo en Colombia, tales como la pedagogía católica y el intento de oficialización de las pedagogías activas para las escuelas primarias del país. En el primer caso, se privilegió un dibujo utilitarista para la formación de obreros durante el despliegue del Concordato y cuando la educación primaria pública era casi inexistente. De esta se distinguió el trabajo de la Normal Central de Institutores, que se apoyó en las pedagogías activas y usó el método de los centros de interés, por lo que el dibujo apareció como práctica que servía a las demás materias de enseñanza. Esta Normal era privada y ubicada en Bogotá. Por su parte, instituciones no católicas y privadas liberales como el GM, que acogía estudiantes de clases adineradas, también desplegaron pedagogías activas como fundamentación de su trabajo y complementaron sus procesos con la educación estética y artística, el énfasis en la democracia, un espacio campestre, las salidas pedagógicas, entre otras. Además, hacia el final de la década del '20 se realizaron publicaciones que promovieron el embellecimiento escolar.

Posteriormente, en 1934, se intentó la oficialización del escolanovismo en Colombia a través de los programas de ensayo y comenzaron una serie de abordajes y publicaciones en las que apareció la noción de “dibujo infantil”, que antes no había sido mencionada, que provenían de instituciones para formación de maestros, tales como la ENS en Bogotá y la Normal de Institutores de Medellín. El desarrollo de la Escuela Nueva y la pedagogía activa en Colombia ha sido un proceso complejo que se moduló de acuerdo a las circunstancias sociopolíticas y culturales del país. A través de algunas de sus trayectorias fue posible observar las pugnas entre

la modernización educativa y las influencias de la pedagogía católica que venía del Concordato, reflejadas en los modos en los que se planteó la enseñanza del dibujo escolar. En Colombia se encontraron propuestas que buscaron articular el dibujo utilitarista con el artístico, y desde las que se afirmaba que la imaginación creadora podría desarrollarse junto al dibujo geométrico para las aplicaciones en diversas elaboraciones útiles en la industria.

La formación de maestros durante el periodo también estuvo atravesada por transformaciones políticas, pedagógicas y económicas que terminaron influyendo en la educación artística y estética en el país, como se mostró a través de tesis y otros trabajos. La historia de instituciones como la Escuela Normal de Institutores de Medellín y la ENS de Bogotá expresa avances significativos en la pedagogía activa, además de las contradicciones que marcaron la educación artística.

Derivado de lo anterior, en Colombia el auge del escolanovismo coincidió con el paso del dibujo escolar (E.G.J, 1919) al dibujo infantil (Díaz Vargas, 1935; Ríos Gómez, 1935; Vargas, 1936; Calle, 1938, etc.). Este paso puede representar, en términos de Goodson (2000), el desplazamiento de una tradición utilitarista a una de tipo pedagógico, si se piensa en las transformaciones del dibujo para la escuela primaria, desde la pedagogía cristiana hacia las pedagogías activas, entre cuyos fines se encontraban la imaginación y la autenticidad y, la educación estética que seguía tomando fuerza para el embellecimiento de las escuelas e intentaba impactar la sociedad apuntando a la formación del buen carácter.

En este contexto, fue de especial interés el trabajo desarrollado por autores como Ríos Gómez (1935) y Ríos y Álvarez (1936) en donde se estudiaron el dibujo infantil y la imaginación creadora, así como el de Díaz Vargas (1935) que fue un pequeño manual ilustrado y de distribución gratuita nacional con indicaciones para la enseñanza del dibujo en la escuela primaria y secundaria. Así mismo, el trabajo que desarrollaron profesoras como Inés Acevedo Biester (dibujo) y Lucía Cock (métodos de enseñanza) en la Escuela Normal Superior, institución que logró ser mixta y divulgó teorías científicas psicológicas y sociológicas, en tiempos en los que todo lo relacionado con la mente y la sociedad provenía de la Providencia, desde la firma del Concordato.

Entre las publicaciones, trabajos de cursos de información y tesis de normalistas, también fue posible observar inclinaciones diferenciables entre las posturas sobre el dibujo en la ENS (Bogotá) y la Normal de Institutores (Medellín). Si bien en ambos casos se promulgó el escolanovismo, en el primer caso se observaron apoyos en la psicología experimental, la sociología y el psicoanálisis, mientras que, en el segundo, no se encontraron rastros de investigaciones sino una articulación entre teorías escolanovistas, dibujo utilitario y metáforas religiosas sobre el movimiento *salvador*. Los apoyos también se basaron más en la estética filosófica para el impulso de la imaginación creadora.

Por su parte, en el campo del arte se encontró que la plástica no se aventuró por las vanguardias artísticas que valoraban la experimentación, el antiacademicismo y la originalidad, como ocurrió en otras partes del mundo. En Colombia, los pintores modernos fueron quienes se inclinaron hacia el regionalismo, el indigenismo y los temas sociales, de acuerdo a lo que ocurría en países como México. Así, el pintor Díaz Vargas, autor de la cartilla estatal para la enseñanza del dibujo, participó de una “modernidad invisible”, que no fue valorada por la academia ni por los críticos posteriores a este periodo. En este contexto, no se encontró mayor vinculación de los artistas con los procesos de formación artística en la infancia, excepto por la cartilla de Díaz, los talleres de la EBA y la docencia en las normales, que fue posible documentar en la ENS y de la que se encontraron alusiones en la Normal de Institutores de Medellín. Por ello, el dibujo infantil en Colombia, asociado al escolanovismo, fue más promovido por psicólogos y pedagogos, sobre todo de la capital, antes que por artistas.

Así mismo, con publicaciones como las de Anzola (1946) y Díaz (1935), se puede hablar de un saber escolar que contó con métodos, secuencias de enseñanza, fines independientes de otras materias, educación estética a través de la enseñanza de las artes, observación de etapas de desarrollo e introducción de algunos aspectos técnicos del dibujo, mientras se recomendaba acompañar el dibujo espontáneo (Anzola, 1946, p. 17; Díaz, 1935). Todos estos planteamientos fueron introducidos en la formación de maestros, por lo menos en las Normales cuyos archivos fueron trabajados y en las que se abordó la bibliografía de sus bibliotecas, algunos pensum, trabajos de curso y tesis de sus normalistas.

Dado que en la década del '30 se intentó la introducción de los hallazgos y posiciones sobre el dibujo desde la psicología infantil y el escolanovismo, en aplicaciones para la escuela primaria, fue posible observar dos de las formas para lograrlo: en primer lugar, su articulación con el trabajo manual que, al tiempo que pretendía desplazar el verbalismo e introducir la cultura de lo bello en los niños, dejaba una base utilitarista de dibujo que continuaba apuntando a su versión lineal. Así mismo, privilegiaban la dimensión del “hacer” fundamentados en los principios escolanovistas, a la vez que hacían sugerencias metodológicas en las que se observa una limitación de la capacidad creadora, por lo menos si se compara con las aplicaciones escolanovistas en otros países.

Además, se encontró una articulación del escolanovismo, el dibujo y la escuela primaria en manuales para la formación de maestros, elaborados desde el gobierno y de distribución gratuita. Uno de ellos, el de Miguel Díaz Vargas (1935), se entregó por todo el país como parte de la Biblioteca Aldeana y presentaba perspectivas escolanovistas en una especie de sincretismo con rasgos de un dibujo academicista y de otro utilitario. Lo anterior podemos calificarlo como una singularidad de Colombia en las formas en las que circuló el escolanovismo y los modos de cruzarlo con el dibujo y la escuela primaria. En estas últimas publicaciones aparece el apoyo en teorizaciones psicológicas y la exposición de las etapas de desarrollo del dibujo en la infancia.

En relación con la educación estética, se encontraron vinculaciones entre estética, artes, escuela y pedagogía en Colombia, preocupación que parece haber aumentado desde 1927, iniciando un periodo de mayor circulación y oficialización del escolanovismo. El interés puesto en la formación del gusto y la sensibilidad coincidió con el auge de las pedagogías activas y la defensa de la enseñanza del arte desde la infancia y para la formación de maestros. A su vez, se insistió en la importancia de visitar museos, dibujar del natural y atender y direccionar la belleza de todos los ambientes, tanto escolares como familiares, desde el punto de vista de la decoración y la arquitectura. En conjunto, pretendía crearse un dispositivo desde el cual quedaban fusionados el buen gusto y el buen comportamiento, por lo que autores como Pineau (2014) hablan de la escolarización de lo sensible, como proyecto social que articula lo estético y lo político.

En conclusión, la educación estética emergió como un componente esencial para el desarrollo moral, social y cultural de la infancia. Sin embargo, esta educación estética también evidenció las tensiones entre aspiraciones liberales y una moral conservadora que, en ocasiones, limitaba la expresión artística.

En relación con el contexto de hibridaciones y sincretismos que fueron alterando el dibujo escolar que circulaba en las publicaciones y tesis colombianas desde la primera mitad del siglo XX, es importante señalar cómo este sistema educativo estuvo marcado por tensiones entre ideales liberales y conservadores, que contribuyeron a las modulaciones de diferentes formas de entender y orientar la educación. Así, mientras las pedagogías católicas en general defendieron un dibujo utilitarista que contribuiría a una economía en proceso de modernización, para las tendencias liberales esta misma modernización también debía ser cultural. En ese sentido, el dibujo se articuló con ideales del escolanovismo y retomó teorizaciones psicológicas sobre la imaginación creadora y sobre la infancia y su desarrollo, sobre todo desde la perspectiva promulgada por los gobiernos liberales. El impulso de cada perspectiva tuvo desarrollos desiguales en el territorio del país, porque el sistema educativo había heredado formas administrativas que permitían muchas diferencias entre departamentos. Así mismo, el fuerte bipartidismo se mostró como un rasgo singular en la historia colombiana.

Sobre las pugnas con la iglesia católica y el movimiento escolanovista, retomamos la postura de Prieto (2000) para quien lo que se quería invisibilizar era la explicación científica de los fenómenos sociales, que se fundamentaba en teorizaciones darwinistas, positivistas y marxistas y operaba cambios sociales reales en términos de la participación política de obreros y mujeres, el mejoramiento de las condiciones de vida de las clases menos adineradas, la eliminación del analfabetismo, entre otros, lo cual se encontraba más allá de las discusiones sobre los métodos o la coeducación. El movimiento escolanovista, en buena parte, pretendió disminuir la influencia del clero en la educación.

Con relación a las políticas culturales impulsadas por los gobiernos liberales, se mostró cómo representaron rupturas en términos de la democratización de la cultura y la promoción de la educación primaria y de las mujeres, mediante varias iniciativas tales como la Extensión

cultural y la Biblioteca aldeana. Estas acciones promovieron una identidad nacional que amparara toda la diversidad cultural pero también entraron en tensión con acciones que fueron tildadas de paternalistas, mostrando ambigüedades en la imagen y valoración de lo popular. No obstante lo anterior, se abrieron debates sobre el acceso a la educación y a la cultura que no habían sido enfrentados durante los gobiernos conservadores anteriores.

En este punto es importante recordar la importancia que tuvo la iglesia católica en el desarrollo del sistema educativo en Colombia. Bajo su dominio hubo obstáculos para el acceso a la educación por la inexistencia del registro civil o el requisito de ser hijo de matrimonio católico para ser aceptado en las instituciones educativas estatales. Los gobiernos liberales, por su parte, defendieron la educación laica, obligatoria y para el sexo femenino, emprendiendo acciones para alfabetizar a la mayor parte de la población y pensando en continuar la modernización económica sin abandonar la cultural. De ese modo, en medio de las relaciones complejas entre el estado colombiano y la iglesia católica durante el paso del siglo XIX al XX, se dio un escenario de intervencionismo y resistencia por parte del clero frente a las iniciativas laicas del gobierno liberal. A medida que se introducían reformas que buscaban modernizar la educación y liberar el dominio ideológico de la Iglesia, la reacción de esta fue agresiva, fomentando campañas de desinformación y movilizando a la población contra lo que consideraba una amenaza a sus valores tradicionales. Las reacciones se resolvieron en la institucionalización de nuevas estructuras educativas católicas y en la polarización de la sociedad colombiana, coincidiendo con el inicio de La Violencia.

A futuro, será significativo que este periodo sea objeto de una investigación más profunda, que no solo reconozca los logros alcanzados, sino que también aborde los vacíos en el estudio de la educación artística escolar. Al retomar estas historias olvidadas, se nos ofrece la oportunidad de redescubrir y valorizar la contribución del arte en la formación de maestros, y de revisar críticamente la historia educativa. De este modo, se espera que este trabajo aporte a dar sentido al presente de la educación artística escolar, de modo que se logren comprensiones al respecto. Lo anterior permitirá pensarnos como comunidad académica, preguntarnos qué podríamos hacer surgiendo retomando la tradición, pero también hacer conciencia de algunos

aspectos con los que deberíamos cortar y que se han instalado como verdades en las concepciones de las que partimos para nuestra labor.

Así mismo, la presente investigación servirá como material para avanzar a futuro en investigaciones comparadas sobre historia de la educación artística a nivel internacional, creando panorámicas y posibles teorizaciones de mayor amplitud.

Fuente Primaria

Acevedo Biester, I. (1936a). Esquema del programa para enseñanza del dibujo en el tercer año de la Sección Pedagógica. Escuela Normal Superior. *Conferencias*. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC p. 241.

Acevedo Biester, I. (1936b). *Perspectiva. Clases dictadas por la señorita Inés Acevedo Biester*. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC. p. 235 - 237

Aconcha S., M. (1911). *Educación estética*. Tesis presentada para optar al Grado de directora de Escuela Normal de Institutoras. J. Casis.

Alvarez Lleras, J. (1934). La cinematografía en relación con la enseñanza y la educación. Conferencia dictada en el salón de actos del Colegio Nacional de San Bartolomé. *Senderos*. II (11), 263-265

Anzola Gomez, G. (1946). *Fines y medios de Educación Estética en la escuela primaria*. Serie Pedagógica, Tomo IX. Dirección de Educación de Cundinamarca.

Arciniegas de Giraldo, J. (Junio 9 de 1957). El maestro Miguel Díaz. *Suplemento literario*, Intermedio, p. 3

Bernal Jiménez, R. (1934). Bases para la organización de una escuela normal para la preparación de maestras rurales. *Revista Educación*, 2(15)

Bernal Jiménez, R. (1927). Alegremos y embellezcamos la escuela. *Revista Cultura*, (12), 423-425

Blanco, S. R. (1912). *Educación Estética*. Tesis presentada para optar al Grado de Maestra de Escuela Superior. Colegio Pio X. República de Colombia, Departamento de Bolívar.

Bouillon, A. (1872). *Principios de dibujo lineal. Conteniendo las aplicaciones de la línea recta y de la línea curva a la delineación de las figuras planas y al ornato*. Hachette.

Braunschvig, M. (1914). *El Arte y el Niño*. Ensayo sobre la Educación Estética.

Calle, E. (1938). *Educación estética*. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Camelo M. J. y Bernal A. (1933). *Preocupaciones escolares y centros de interés*. Camacho Roldán. https://issuu.com/aniquilo/docs/1933_-_preocupaciones_escolares_y_c

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

Castro, A. (1927). Embellezcamos la escuela. *Revista Cultura*. 1(9), 271-274

Cock de Bernal Jiménez, L. (1933). La educación estética en la escuela. *Educación. Órgano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional*. 1(3), 147 - 154

Decroly, O. (1932). *El doctor Ovidio Decroly en Colombia*. Conferencias dictadas por Decroly en el GM, en agosto de 1925. Caballero E., A. (comp.). Imprenta Nacional

Díaz Vargas, M. (1935). *Cartilla de Dibujo*. Biblioteca Aldeana de Colombia. Serie Técnica N°8. Imprenta Nacional

EGJ (1919). Plan de estudios para las escuelas urbanas. V. Dibujo. Uribe, A. J. *Primer Congreso Pedagógico Nacional de Colombia. su historia y sus principales trabajos*. Imprenta Nacional

Engel, W. (8 de abril de 1951). La primera exposición de arte femenino. *El Tiempo*.

Escobar Rojas, A. (1936). El dibujo, trabajo manual. *La Escuela Rural*. Sección pedagógica. Suplemento de la revista “Educación antioqueña”, 10, 11, 12, 75 - 77

Fondo UPTC (1933 - 1934). Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias de la Educación, Subserie *Varios*, 5

Fondo UPTC (1934). Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias de la Educación, Subserie *Varios*, 6

Fondo UPTC (1935 - 1945). Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias de la Educación, Serie *Acuerdos y Resoluciones*, 9

Fondo UPTC (1935 - 1935). Vicerrectoría Académica, Facultad de Ciencias de la Educación, Subserie *Varios*, 10

Fondo UPTC (1935 - 1936). Facultad Ciencias de la Educación. *Archivo*, 11

Fondo UPTC (1935-1940). Vicerrectoría Académica. Facultad de Ciencias de la Educación. Subserie *Inventarios*, 12.

García A., Gonzálo (1938). Psicología del sistema nervioso. Facultad de Ciencias de la Educación. Clase de psicología. Escuela Normal Superior. *Trabajos de psicología*

Garzón Thomas, C. (1936). Estudio sobre la visión. Escuela Normal Superior. *Trabajos de psicología*

Gómez Jaramillo, I. (1936). Escuelas de pintura al aire libre. *Revista de las Indias*. 1(4), 17 - 19.

González Concha, J. M. (1921). Cómo va la Escuela de Bellas Artes... *Universidad*, (6), 112-114

Grillo, M. (13 de septiembre de 1934). Miguel Díaz Vargas pintor colombiano. *El Tiempo*

H. G. M. (1923). El problema de la educación nacional. Escuela Nueva. *Revista Pedagógica*, 4(4), 126 - 132

H. G. M. (1924). Pedagogía General. El estudio científico del niño. *Revista Pedagógica*, 4(4), 134 - 140

H. G. M. (1924). Pedagogía General. El estudio científico del niño. *Revista Pedagógica*, 7(5), 173 – 179

Hermano Anacleto (1917a). Lo estético y la paidología. Tesis de grado presentado por el Hermano Anacleto para optar al Grado de Doctor en Filosofía y Letras en la Universidad del Cauca. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. 4(31), 25 - 35

Hermano Anacleto (1917b), Lo estético y la paidología. Tesis de grado presentado por el Hermano Anacleto para optar al Grado de Doctor en Filosofía y Letras en la Universidad del Cauca. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca* (33), 195 - 199

Hermano Anacleto (1917c), Lo estético y la paidología. Tesis de grado presentado por el Hermano Anacleto para optar al Grado de Doctor en Filosofía y Letras en la Universidad del Cauca. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca* (34), 226 - 235

Hermano Anacleto (1917d), Lo estético y la paidología. Tesis de grado presentado por el Hermano Anacleto para optar al Grado de Doctor en Filosofía y Letras en la Universidad del Cauca. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca* (36), 296 - 300

Hermano Esteban (s.f.). *Cuaderno de dibujo N°1*. Líneas rectas. Colección G. M. Bruño.

Huerta, L. (1927). La escuela amable. *Cultura*. 1(6), 164-167

Jaramillo, A. (1933). Organización de una Escuela en Bruselas. *Educación*, 4, 230-235.

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

Krusi, H. (1881b). *Manual de dibujo de perspectiva*. Librería Garnier

Liévano, E. (1942). *La educación artística del niño*. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

López de Mesa, L. (1935). Tres Instituciones Pedagógicas Nacionales. *Revista de Indias*, 1(7), 54. 10

Menéndez, R. (1899). Decoración de las escuelas. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, X (54), 278-280

Ministerio de Instrucción Pública (1910). Resolución N°255 de 31 de diciembre. *Por la cual se otorga al Colegio Pío X, que regenta en Cartagena la señorita Luisa Convers G.*, la facultad de otorgar ciertos títulos pedagógicos

Miró, P. (septiembre 30 de 1923). Nuestros artistas: Miguel Díaz V. Lecturas dominicales, *El Tiempo*, (21)

Moreno, M. (s.f.). *Los trabajos manuales en la escuela primaria*. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Moreno Otero, D. (1935). Importancia del conocimiento del dibujo. *Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, 3(26-27), 564 - 568

Nieto Caballero, A. (1935) *Labores de la Dirección Nacional de Educación*. Ministerio de Educación, A B C

Nieto Caballero, A. (1935b). Informe Dirección de educación primaria y normalista (28-29)

Noguera, R. (1935). La imaginación creadora. Conferencias de psicología. *Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. 3(28-29), 665-698

Ocampo Álvarez, G. (1938). *Algo sobre educación activa, trabajos manuales y dibujo*. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Oliveros, D. (1932). *Comentario Trivial sobre el curso de Información*. Escuela Normal Superior. Cursos de Información. Trabajos personales. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC

Ortega, A. (1922). De Nueva York. Pintores impresionistas y post-impresionistas. *El Gráfico*, (595), 718 - 719

Peña Martínez, G. (1934). Una visita al laboratorio de Angleur. *Educación*, (11), 347-351

República de Colombia (1932). Decreto 1487 de 1932 (septiembre 13) *Sobre reforma de la enseñanza primaria y secundaria*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1296252>

República de Colombia (1936). Ley 32 de 1936 (febrero 20) *sobre igualdad de condiciones para el ingreso a los establecimientos de educación*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1588495#:~:text=Ningún%20establecimiento%20de%20educación%20primaria,diferencias%20sociales%2C%20raciales%20o%20religiosas>.

República de Colombia (1938). Decreto 1964 de 1938 (noviembre 03). *Por el cual se reorganiza la Inspección nacional de Educación Primaria*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1377760>

República de Colombia (1940). Decreto 1340 de 1941 (julio 30). *Se reforma el régimen pedagógico, orientación agrícola y creación del Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria*. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1269709>

Resolución N°3 (1933). Reglamentación de exámenes para matrícula. *Cursos de Información. Trabajos personales* 1932. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC

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

L'Ecole Maternelle Francaise (1939). El trabajo manual en la sección de los grandes. *Revista del Maestro* (9), 267 - 272

Ríos Gómez, J. (1935). Apuntes sobre el dibujo infantil. Alumno de la Facultad de Ciencias de la Educación por el departamento de Caldas. *Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. 3 (28-29), 699 - 704

Ríos Gómez, J. y Álvarez, R. (1936). *Estudio sobre la Imaginación creadora*. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía. Curso de Psicología Infantil y de la adolescencia, Profesor José Francisco Socarrás. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC.

Rojas Tejada, M. (1911). Conferencia leída en la sesión solemne que el Liceo Pedagógico de Yarumal celebró el día 20 de julio de 1910. *Instrucción Pública Antioqueña*. 4(40), 913-921

Santamaría, E. (1872). *Primer Libro de Instrucción Objetiva para el aprendizaje combinado del dibujo, la escritura y la lectura, con nociones rudimentales de Historia Natural*,

Geometría, Aritmética, Jeografía i Agricultura. Centro de Documentación Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Archivo pedagógico del siglo XIX, carpeta 207, documento 10047

Santos, G. (1935). Informe sobre escuelas rurales en Italia. *Educación* (22-23), 274-283

Santos, G. (1934). La Decoración de la Escuela. *Educación*. Órgano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional. 2 (8), 133 - 139.

Santos, G. (1934b). Informe sobre el Congreso Internacional de Cinematografía Educativa al señor Ministro de Educación Nacional. *Senderos*, 2 (7-8), 165-169

Santos, G. (1935a). Informe de la Dirección de Bellas Artes. *Educación* (22-23), 368

Santos, G. (1935b). Informe de la Dirección de Bellas Artes. *Educación* (24-25), 499

Santos, Gustavo (1935c). Informe de la Dirección de Bellas Artes. *Educación* (26-27), 619 - 620

Senet, R. (1919). *La educación de los sentimientos estéticos*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2 (6), 296-323. En Memoria Académica. Disponible en:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1708/pr.1708.pdf

Sluys, M. (1894). El arte en la escuela primaria. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 2(20), 129-149

Tovar A., José (1924). La enseñanza del castellano por los centros de interés. *Revista Pedagógica*. Órgano de la Escuela Normal Central de Institutores. 7(3), 96-105

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Educación (1933). *Resolución N°3 de enero 11 de 1933*

Urdaneta, A. (1881). *Sobre perspectiva y otros asuntos de dibujo, dictadas en el Colegio de San Bartolomé*. Imprenta Silvestre y compañía. (18), 409-411

Uribe Arango, M. (1917). El actual incremento de la delincuencia en Colombia. Sus causas y sus remedios. *Cultura*. 4(20), 74-88

Vargas V., L. A. (1936). *Observaciones sobre la evolución del Dibujo Infantil*. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía. Curso de Psicología Infantil, Profesor José Francisco Socarrás. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC. Trabajo 10°, 216-318

Vargas V., L. A. (1936). *Algunas consideraciones sobre las diferencias Psicológicas de los niños según las clases sociales a las que pertenecen*. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía. Curso de Psicología Infantil, Profesor José Francisco Socarrás. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC, 143-149

Vargas V., L. A. (1936). *Estudio sobre la intuición y el conocimiento*. Escuela Normal Superior, Sección de Pedagogía. Curso de Psicología Infantil, Profesor José Francisco Socarrás. Fondo pedagógico documental, Sala Patrimonial UPTC, 143-149

Villamil, C. (1943). *La educación estética*. Tesis presentada para optar al título de Institutor. Escuela Normal de Institutores. Archivo Histórico de la Escuela Normal Superior de Medellín

Zalamea, J. (1936). Clasicismo, romanticismo y academicismo. *Revista Pan*, (6), 64-69

Zapata, L. (1933). La Maison des Petits. *Educación* (3), 169-172

Bibliografía

- Abello Rodríguez, G. (2013). El juego de Tejo ¿un símbolo nacional o un proyecto inconcluso? *Historia y Memoria*, (7), 169 - 198
https://www.academia.edu/32008170/Historia_Y_MEMORIA_Núm_7_2013_IMAGEN_Y_MEMORIA_2_email_work_card=title
- Acevedo Tarazona, Á. y Correa Ramírez, J. J. (2016). *Tinta Roja. Prensa, política y educación en la República Liberal (1930 - 1946)*. Universidad Industrial de Santander.
- Acha, J. (2010). *Educación artística escolar y profesional*. Trillas
- Acuña Prieto, R. (2017). *Hacia una República Civilizada: tensiones y disputas en la educación artística en Colombia (1873-1927)*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. [Hacia una República Civilizada: tensiones y disputas en la educación artística en Colombia \(1873-1927\)](#)
- Acuña Prieto, R. (2020). Influencias ideológicas en la educación artística de carácter público en Colombia: entre el proyecto positivista y el proyecto tradicionalista católico (1875 – 1896). *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, 8 (2021), 245-263. [Ideological Influences on Public Art Education in Colombia: Between the Positivist Project and the Catholic Traditionalist Project \(1875-1896\) | H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte](#)
- Agudelo Ochoa, A. María y Gil Medina, C. (2018). Impresos periódicos y popularización de la literatura en Colombia (1913 – 1930). *De la pluma a internet*. Editores académicos: Cristoph Müller, Ricarda Musser, 181 - 215. Eafit
<https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/15713>
- Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15 – 29
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/view/811>
- Aguirre Lora, M. E. (ed.) (2011). *Repensar las artes: culturas, educación y cruce de itinerarios*. Bonilla Artigas. <http://digital.casalini.it/9786077588443>

Aguirre Lora, M. E. (2013). En pos de la construcción del sentido de lo nacional. Universos sonoros y dancísticos en la escuela mexicana (1920-1940). *Historia de la Educación*, (25), 205-224. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11179>

Aguirre Lora, M. E. (ed.) (2015). *Rememorar los derroteros: la impronta de la formación artística en la UNAM*. Bonilla Artigas <http://digital.casalini.it/9786078450084>

Aguirre Lora, M. E. (coord.) (2017). *Modernizar y reinventarse: escenarios de la formación artística, ca. 1920 – 1970*. Universidad Nacional Autónoma de México

Aldana Bautista, A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(18), 35-56. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7247>

Aldana, A. (2024). *Invencción de un cuerpo para la escuela. Historia del uniforme escolar en Colombia (1827-1920)*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19606>.

Aldana Bautista, A., Munakata, K., & Pineau, P. (2024). How were Latin-american taught to feel? A historiographical balance. *Historia y Memoria de la Educación*, (20), 243–277. <https://doi.org/10.5944/hme.20.2024.37844>

Álvarez, A. (2014). La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. *Ideas en la Educación Latinoamericana*. Arata, N. y Southwell, M. (comp.). 163-180. Unipe. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121044615/pdf_892.pdf

Andrade Alvarez, N. M. (2011). Religión, política y educación en Colombia. La presencia religiosa extranjera en la consolidación del régimen conservador durante la Regeneración. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 3(6), 154–172. <https://doi.org/10.15446/historelo.v3n6.12267>

Andrade Neiva, I. K. (2021). Artus-Perrelet e o desenho escolanovista na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Dossiê História(s) do ensino de artes visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens. *Desenredos* (15) 148 – 172

Arango, S. (2011) Comienzos de la enseñanza académica de las artes plásticas en Colombia. *Historia y sociedad*, (21), 147 – 172. Comienzos de la enseñanza académica de las artes plásticas en Colombia*

Arata, N. y Souwthweel, M. (comp.) (2014). *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico*. Unipe.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20171121044615/pdf_892.pdf

Arboleda Mora, C. (2015). El protestantismo en Colombia 1810 - 1920. Parte de *El diálogo Ecuménico y el pensamiento de Calvino en sus 500 años*. Universidad Pontificia Bolivariana, 25 - 60 (PDF) El protestantismo en Colombia 1810-1920 | Carlos Arboleda

Arias Ortiz, L. (2015). Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia. *Pedagogía & Saberes*, (42), 31-41 <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys31.41>

Aristizábal García, D. M. (2018). “¡Periodiquillos para vosotros, chiquitines!”. Una mirada al desarrollo de la prensa infantil en Colombia (finales de siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. *Secuencia* (número especial), 188 - 218 “¡Periodiquillos para vosotros, chiquitines!” Una mirada al desarrollo de la prensa infantil en Colombia (finales del siglo

Atehortúa-Cruz, A. L. y Chistolini, S. (2023). María Montessori y Giuseppina Pizzigoni: vestales en la renovación pedagógica italiana. *Pedagogía y Saberes*, (58), 85-94.
<https://doi.org/10.17227/pys.num58-17099>

Avendaño Peña, C. (2015). *La educación artística como disciplina escolar: un análisis estructural sobre la Educación Artística*. Tesis de Maestría Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17141/AvendanoPenaCarolina2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ayala Diago, C. A. (2007). La conquista de la calle y la resistencia conservadora a las reformas liberales del año 1936. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, (34), 207-244. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127112570007>

Badawi, H. (2019). *Historia urgente del arte en Colombia*. Planeta

Báez Osorio, M. (2004). Las Escuelas Normales de Varones en el siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6).
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/article/view/2379

Báez Osorio, M. (2002). El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (4), 157 - 180. El surgimiento de las escuelas normales femeninas en Colombia

Báez Osorio, M. (2005). Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX. *EccoS Revista Científica*, 7 (2), 427-450 Redalyc.Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX

Banco de la República (2022). *Tipo, Lito, Calavera: historias del diseño gráfico en Colombia en el siglo XX*. Juan Pablo Fajardo (y otros).

Barbosa, A. M. (2015a). *Redesenhando o Desenho. Educadores, política e historia*. Cortez

Barbosa, A. M. (2015b). Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. *Revista Digital do LAV*, (0), 143-159 <https://doi.org/10.5902/1983734819869>

Barbosa, A. M. (2016). Síntese da Arte-Educacao no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. *Polyphonia*, (27), 673 – 693. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras

Barbosa, A. M. (2003). Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, (0) Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo

Barreiro Ortiz, C., (2013). Rafael Pombo para cantar con piano. *Revista Universidad De Antioquia*, (311), 114 - 166
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaudea/article/view/15435>

Barriga Monroy, M. L. (2018) La enseñanza de las artes plásticas en Bogotá, 1880 – 1920. *El Artista*, (15). La enseñanza de las artes plásticas en Bogotá, 1880-1920

Belardinelli, P. y Catibiela, A. (2017). Consideraciones sobre el arte y su enseñanza. Apuntes de clase. *Metal*, (3), 75 - 85. Consideraciones sobre el arte y su enseñanza

Bermúdez Castillo, J. A. (2014). “Una buena educación” y la enseñanza de las artes visuales durante el siglo XIX. *Revista Arte y Diseño*, 12 (2) Vista de “Una buena educación” y la enseñanza de las artes visuales durante el siglo XIX

Berti Bredariolli, R. (2021). Miríades de Estrelas: a presença das imagens em acontecimentos de formação estética em contextos brasileiros ao longo do século XX Dossiê História(s) do ensino de artes visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens. *Desenredos* (15) 291 – 320

Betancourt Mendieta, A., (2016). Revista de las Indias (1938-1950): La difusión cultural y el mundo letrado. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 21(2), 125-147.

Bolaños-Florido, L. (2021). Lo cultural y lo popular en la Radio Nacional de Colombia, 1940-1985. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 13(27), 146-181. Epub March 20, 2021. <https://doi.org/10.15446/historelo.v13n27.89101>

Biblioteca Luis Ángel Arango. [Blaa]. (27 de septiembre de 2022). *La pintora y retratista Acevedo Biester*. Facebook. <https://www.facebook.com/photo/?fbid=10162047148449622&set=a.412043564621/>

Bolin, P. E. y Kantawala, A. (eds.)(2017). *Revitalizing History: Recognizing the Struggles, Lives, and Achievements of African American and Women Art Educators*. Vernon Press

Bolívar, R. y Sánchez, N. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales para la escuela primaria (Historia y Geografía): un análisis de los métodos propuestos por los maestros de la escuela normal de institutores de Medellín (1938-1944). *Brazilian Journal of Development*, 7(6), 55192-55205 <https://shorturl.at/juDSV>

Bozal, A. G., & Gil, S. V. (2012). Entre Europa y América Latina: Mercedes Rodrigo, psicopedagoga pionera. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(17).
<https://doi.org/10.19053/01227238.1598>

Bueno Rezende (2021). Educação estética e renovação pedagógica em Minas Gerais. (Décadas de 1920 e 1930). En: *XIV Congresso Iberoamericano de História da Educação. Revolução, modernidade e memória*. Caminhos da História da Educação

Cañamares Torrijos, C., & Luján Atienza, Ángel L. (2019). La lírica popular infantil en los cancioneros de la Segunda República. *Boletín de Literatura Oral*, 119–136.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/4736>

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

Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana 1800 – 1850. *Praxis y Saber* 11(25) El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850))

Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del s. XIX. *Pedagogía y saberes* (50) historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX

Cárdenas Forero, Ó. L., Cárdenas Forero, M. T., & Hernández Castillo, C. A. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850-1900). *Pedagogía y Saberes*, (53).
<https://doi.org/10.17227/pys.num53-10554>

Cárdenas Palermo, Y. (2018). *Experiencias de infancia. Niños, memorias y subjetividades (Colombia, 1930-1950)*. Universidad Pedagógica Nacional y La Carreta Editores

Caruso, M. (2016). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. Pineau, P. *La Escuela como máquina de educar*. Paidós, 93 – 134

Castellanos Rodríguez, M. J. (2018). *Ricardo Gómez Campuzano y su crítica: Un reflejo de la polarización ideológica en el arte colombiano durante las primeras décadas del siglo XX*.

[Monografía de Grado. Programa Historia del Arte. Facultad de Artes y Humanidades. Universidad de los Andes].

Castiblanco Chaparro, F. A. (2019). *Una mirada al trabajo manual en Colombia: emergencia, configuración y enseñanza de un saber escolar* [Trabajo de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.119.126.32/bitstream/handle/20.500.12209/10673/TO-23441.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación* (295) 59 - 111

Chica, A., García. (2018, 5 mayo). *Intelectuales nazis, aguas termales y un submarino: la insólita teoría de la vida de Adolf Hitler en Colombia*. Infobae. <https://www.infobae.com/america/colombia/2018/05/05/intelectuales-nazis-aguas-termales-y-un-submarino-la-insolita-teoria-de-la-vida-de-adolf-hitler-en-colombia/>

CIEC (editor) (2012). *160 años de la Institución Educativa Normal Superior de Medellín*. https://issuu.com/ciecomunicacion/docs/escuelanormal#google_vignette

Cubillos Bernal, J. S. (2007). *Agustín Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey*. Programa editorial Universidad del Valle, GM de Bogotá

Cuenca Escribano, A. (2009). *El dibujo en la Escuela. Una revisión histórica de sus primeros tratadistas*. *Tendencias pedagógicas* (14), 335 - 351. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1923>

Cuesta, R. (2022). Creaciones prodigiosas: disciplinas escolares e historia del currículo. *Historia de la Educación*, 40(1), 61–79. <https://doi.org/10.14201/hedu2021406179>

Da Fonseca, A. y Barbosa, A. M. (2020). Colonização e Ensino do Design. *DATJournal* 5(1), 220 – 243 [View of Colonization and Design Teaching](#)

Díaz Pedrozo, A. N. y Gutiérrez Guerra, N. E. (2019). *Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia*. Especialización en Pedagogía y didáctica,

Universidad Católica Oriente.

<https://repositorio.uco.edu.co/bitstream/20.500.13064/223/1/Tesis.pdf>

Díaz Soler, C. J. (2013). Las revistas impresas ‘Educación’ y la (re)orientación de las prácticas pedagógicas. Historias vinculadas entre São Paulo y Bogotá, 1932-1939. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(20), 111-134.

Do Nascimento Silva, N. (12 a 14 de setembro de 2017). *A disciplina de educação artística: um balanço da produção acadêmica*. [Ponencia] I Encontro Internacional de Gestao, Desenvolvimento e Inovacao. Naviraí. A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: um balanço da produção acadêmica

Dosio, P. (2020a). La enseñanza del dibujo y la formación para el trabajo en los inicios del sistema educativo nacional argentino. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 485 - 502. La enseñanza del dibujo y la formación para el trabajo en los inicios del sistema educativo nacional argentino | Arte, Individuo y Sociedad (ucm.es)

Dosio, P. A. (2020b). La enseñanza del dibujo entre la orientación utilitaria y patriótica en la escolaridad elemental argentina (1904-1910). *Historia y Memoria de la Educación* 12 (2020): 433-462

Dosio, P. A., (2014). Aprender a dibujar los contornos del país: Vínculos entre la enseñanza del dibujo escolar y los conocimientos geográficos en el Buenos Aires finisecular (1880-1900). *Cuaderno de Geografía*, 24(2), 90-104.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense

Echeverri Álvarez, J. C. (2015). *Escuela y métodos pedagógicos en clave de gubernamentalidad liberal. Colombia, 1821 – 1946*. Universidad Pontificia Bolivariana

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

Elías Caro, J. E. (2011). *La masacre obrera de 1928 en la zona bananera del Magdalena-Colombia. Una historia inconclusa*.

Andes,22 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12719967004>

Escolano Benito, A. (2008). La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 18,131-146 [La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela](#)

Esparza Gaytan, G. (2024). Evolución de la Educación Artística en México: Análisis histórico. *Dialéctica Escénica*, 1(1), 98-115. <https://doi.org/10.29105/de.v1i1.3>

Errázuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Universidad Católica de Chile

Errázuriz, L. H. (2001). *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. [Paper] Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, UNESCO, Brazil. [La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno](#)

Errázuriz, L. H. (2019). Educación Artística ayer y hoy: anacronismo, dependencia y resistencia al cambio. *Revista GEARTE*, 6(2), 390 – 409 [Ensino da Arte ontem e hoje: anacronismo, dependência e resistência à mudança | Errázuriz | Revista GEARTE](#)

Fandiño Franky, J. M. (2001). Reseña histórica del arte en la Educación Formal colombiana. *Revista Educación y educadores*, 4, 109 – 116. [Vista de Reseña Histórica del Arte en la Educación Formal Colombiana](#)

Fattore, N. (2017). Celebrar el Centenario: batallas estéticas y sentimiento nacional. In: Pineau, Pablo, Serra; María Silvia; Southwell, Myriam (ed.) *La educación de las sensibilidades en la Argentina moderna*. Estudios sobre estética escolar II. Biblos, 197-209

Fernández Soria, J. M. (2019). La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español. *Historia y Memoria de la Educación*, (9), 61–100. <https://doi.org/10.5944/hme.9.2019.22520>

Figueroa Cancino, J. D. (2017). Reapertura de la Universidad y dispersión de los estudios durante los gobiernos conservadores (1902 - 1930). *Universidad, cultura y estado*, 1, 90 - 116

Figueroa, C. (2016). La Escuela Normal Superior y los Institutos Anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 157-182.

Figueroa, C. & Londoño Ramos, C. A. (2015). De la escuela normal superior de Colombia al instituto Caro y Cuervo. Un aporte histórico cultural a la educación Colombiana (1936-1951). *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 18(18), 71–95.
<https://doi.org/10.22267/rhec.151818.29>

Flota Mercante Grancolombiana (1982). *Humboldt en Colombia. Extractos de sus diarios*. Publicismo y Ediciones. <https://www.accefyn.com/Lib/docs/HUMBOLDT.pdf>

Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) (2007). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del estante

Furlan, E. (2015). *O ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil – Militar Brasileira: impactos da legislação educacional*. [Dissertação Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. [TEDE: O ensino de Educação Artística durante a Ditadura Civil – Militar Brasileira: impactos da legislação educacional \(unioeste.br\)](https://tede.unioeste.br/handle/tede/48538)

Galindo Cardona, Y. (2014). *El Cine en el Proyecto Educativo y Cultural de la República Liberal, 1930-1946*. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/48538>

García Galvis, C. A. (2020). Promesas y paradojas: el modelo academicista francés y la complementariedad en la formación artística en la Escuela de Bellas Artes de Colombia, 1886-1905. *H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte*, (7), 175-199. [Promesas y paradojas: el modelo academicista francés y la complementariedad en la formación artística en la Escuela de Bellas](#)

Galak, E. (2023). Por una “Raza neolatina”. Sentidos eugenésicos y discursos políticos sobre los cuerpos y el carácter en la Argentina, Brasil y Colombia del segundo cuarto del siglo XX. En: Conde y Camargo (ed.) *Educación, prácticas y cuerpo*. Universidad Santo Tomás, 19 - 31

Giambelluca, V. (2012). La enseñanza del dibujo en la escuela. El aporte de Martín Malharro. *Revista Arte e investigación*, 14(8), 98 – 105. [La enseñanza del dibujo en la escuela](#)

Gonçalves Vidal, D. (2007). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*, (28), 28-37 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041700005>

Gonçalves Vidal, D. (2008). Manifiesto de los pioneros de la Educación Nueva (Brasil, 1934). *Transatlántica de educación*, 5, 49-64.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3036613.pdf>

González Fernández, M. (2006). Baudilio Arce y las actividades de perfeccionamiento del magisterio asturiano. *Aula Abierta*, 88, 127-150.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2684250.pdf>

González González, F. (1993) El Concordato de 1887: los antecedentes, las negociaciones y el contenido del tratado con la Santa Sede. *Credencial Historia* (41).

<https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-41/el-concordato-de-1887>

Goodson, I. (1995). *Historia del currículo. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares.

Goodson, I. (2000). *El cambio en el Currículo*. Octaedro

Gordillo, J. L. y Ramos, C. N. (2019). Aportes de la historia de la educación artística y su relevancia en Colombia. *Revista Licensó*. (1), 78 – 84. REVISTA

Gramsci, A. (2012). Los intelectuales y la organización de la cultura. Nueva Visión

Guerrero Mosquera, A. (2011). Don Jorge Buendía, el impulsor de la escuela activa en el sur de Colombia durante el siglo xx. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 14(14), 147–168. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/570>

Guichot Reina, V. (2007). *La influencia de la Escuela Nueva en la educación primaria colombiana durante el periodo de la República Liberal (1930-1946)*. XIV Coloquio de Historia de la Educación. Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007), 89-101.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4207259>

Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de*

Estudios Educativos (Colombia), 2(1),11-51

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134116859002>

Gutiérrez Castañeda, D. y López Rosas, W. (2008). Miguel Díaz Vargas. :Taller Historia Crítica del arte. En: (López Rosas et. al.) *Miguel Díaz Vargas. Una modernidad invisible*. Fundación Gilberto Alzate Avendaño, 13 - 34

Guzmán Méndez, D. P., & Marín Colorado, P. A. (2016). Lectores y textos escolares durante la primera mitad del siglo XX en Colombia. *La Palabra*, (29), 185-197.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-85302016000200012&lng=en&tlng=es.

Grueso, Delfín I. (2018). ¿Una nación construida contra la modernidad? El humanismo hispano de la Regeneración colombiana. Rueda, E., & Villavicencio, S. (Eds.). *Modernidad, colonialismo y emancipación en América Latina*. CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctvfjd106207> - 227

Hamnett, B. (2008). *La Regeneración (1875 - 1900)*. En Lucena Samoral (Coord.). Historia de Iberoamérica. 3: Historia Contemporánea. Cátedra, 317 - 401

Helg, A. (2001). *La educación en Colombia: 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Plaza y Janes

Helg, A. (1980). *La educación primaria y secundaria durante el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934 - 1938)*
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5035/4117>

Henderson, J. (2006). *La modernización en Colombia. Los años de Laureano Gómez, 1889 - 1965*. Universidad de Antioquia y Facultad de Ciencias Humanas y Económicas de la Universidad Nacional de Colombia

Henriques, A. (2021). A little plaster, a lot of design, all abnegation: the instruction of crafts for the 19th century student workers. *Historia y Memoria de la Educación*, (15), 421–450.
<https://doi.org/10.5944/hme.15.2022.28019>

Hernández, F. (2003). *Educación y Cultura visual*. Octaedro

Hernández Belver, M. (2002). Introducción: El arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I, 9-43

Herrera Beltrán, C. X. (2019). ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de educación artística? *Actualidades pedagógicas*, 1(73), 73 – 95. ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?

Herrera, M. C. (2015). Educación femenina e inclusión social en Colombia a través del siglo XX. *Educação E Filosofia*, 28(n. ESP), 181–199.
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/24609/15348>

Herrera C., M. C. (2012). La Escuela Normal Superior 1936 - 1951. Avatares en la construcción de un proyecto intelectual. *Historia de la Educación en Bogotá, Tomo II. La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual*

Herrera Cortés, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia: 1914 - 1951*. Plaza & Janés

Herrera, M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, (26).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5297>

Herrera, M. C. (1986). La educación en la segunda República Liberal (1930-1946) Apuntes para una historiografía. *Revista Colombiana de Educación*, (18).
<https://doi.org/10.17227/01203916.5155>

Herrera, M. C. y Low, C. (1990). *Historia de las escuelas normales en Colombia Educación y cultura* (20), 41 - 48

Herrera, M. C., & Jilmar Díaz, C. (2001). Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano: la Biblioteca aldeana de Colombia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 13(29-30), 101–111. Recuperado a partir de
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7510>

Herrera, M. C.; Low, C.; Suárez, H. (1986). *La Escuela Normal Superior. Formar docentes con buen criterio. Entrevista a José Francisco Socarrás*. Educación y Cultura 7(24) p. 20 - 26.

Hinojosa, R. (2000). Apuntes para la historia de la educación artística en Colombia. *Revista investigación educativa y formación docente*, 2(4), 52 – 57

Huertas, M. (2010) Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 165 – 176. Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia

Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia (1886 – 1933). Discursos de cuatro momentos fundacionales*. [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional].

Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia. *Revista Credencial*. NOTAS PARA UNA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA EN EL SIGLO XX

Institución Educativa Escuela Normal Superior (2012). *Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín*. <https://issuu.com/ciecomunicacion/docs/escuelanormal>

Jafella, S. A. (2002). Escuela nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente. *Revista de Pedagogía*, 23(67), 333-344. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200008&lng=es&tlng=es

Jaramillo Giraldo, J. (2021). *¿Qué se perdió con el cierre de la Escuela Normal Superior?* Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/81302/79778308.2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jaramillo Ramírez, C. M. (2021). *El arte en el proceso de modernización educativa en Colombia entre 1930-1945*. Tesis de Doctorado en Artes. Facultad de Artes, Universidad de Antioquia

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

Jaramillo Uribe, J. (1989). La educación durante los gobiernos liberales. 1930 - 1946. En: *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Educación y ciencia; Luchas de la mujer; Vida diaria. Tirado, A. (dir. académico). Planeta, 87 - 134

Jaramillo Uribe, J. (1988). Un testimonio: la reforma educativa de los años treinta. *Revista Educación y Cultura*. (15), 8-11

Julia, D. (1995) La cultura escolar como objeto histórico. En Menegus, M. y González, E. (Coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*. Métodos y fuentes, Universidad Autónoma de México

Kantawala, A. (2012). Art Education in Colonial India: Implementation and Imposition. *Studies in Art Education, spring*. 53 (3), 208 – 222

Kulesza, W. A. (2021). Escola Nova e Estado Nacional na América Latina. Comunicación individual. XIV Congreso Internacional de Historia de la Educación en Latinoamérica (CIELA). Revolução, Modernidade e Memória: Caminhos da História da Educação. Histedup. Asociación de Historia de la Educación de Portugal, 3031 - 3045

LaRosa, M. y Mejía, G. (2013). *Historia concisa de Colombia (1810 – 2013)*. Universidad Javeriana y Universidad del Rosario [Historia concisa de Colombia \(1810-2013\) : una guía para lectores desprevenidos](#)

Leeds, J. A. (1989). The History of Attitudes Toward Children's Art. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*, 30(2) 93-103

Lemerise, S. (2018). *La fabuleuse histoire de l'enseignement du dessin et des arts plastiques au Québec* [Ponencia] Colloque sur la recherche en enseignement des arts visuels, Montreal, Canadá. [LA FABULEUSE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN ET DES ARTS PLASTIQUES AU QUÉBEC](#) Suzanne Lemerise, professeure retraitée

Londoño Ramos, C. A. (2002). El pragmatismo de Dewey y la escuela nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 5(5), 143–169
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1146>

Londoño Ramos, C. A. (2001). El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3(3 y 4), 135–146. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1193>

Londoño Vega, P. (2004). *Religión, cultura y sociedad en Colombia: Medellín y Antioquia, 1850 - 1930*. Fondo de Cultura Económica

López, D. (13 de febrero de 2020). *Tres mujeres, un camino: género y cultura en la década de los 40 en Bogotá* (charla). Universidad de los Andes, Departamento de Historia del Arte. Bogotá.

López Amaya, J. (2014). Misiones protestantes en Colombia 1930 - 1946. Geografía y política de la expansión evangélico - pentecostal. *Anuario colombiano de Historia Social y de la cultura*. 41(2), 65 - 103. [Vista de Misiones protestantes en Colombia 1930-1946. Geografía y política de la expansión evangélico-pentecostal \(unal.edu.co\)](https://www.unal.edu.co/revistas/vista-de-misiones-protestantes-en-colombia-1930-1946-geografia-y-politica-de-la-expansion-evangelico-pentecostal)

López Rosas, W.; y otros (2008). *Miguel Díaz Vargas. Una modernidad invisible*. Grupo de Investigación :Taller Historia Crítica del Arte y Fundación Gilberto Alzate Avendaño.

Loreta Monzón, N. (2018). María Rodrigo: la revolución silenciosa de la mujer compositora. Sineris. *Revista de música*. https://sineris.es/wp-content/uploads/2019/02/maria_rodrigo_noelia_lorenta.pdf

Luna, L. (2016). La circulación de conocimientos y la discusión sobre la infancia: Análisis desde la Revista Educación, 1933 – 1935. *Revista Iberoamericana de psicología*, 9(1), 33–44. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.9103>

Luque, G. (2011). La siembra de la escuela nueva en Chile, Brasil, Uruguay y Venezuela. Academia Nacional de la Historia (Venezuela). *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 94(373), 9-42. <https://www.anhvenezuela.org.ve/wp-content/uploads/2020/04/BOLETIN-373.pdf>

Magaziner, D. (2013). Two Stories about Art, Education, and Beauty in Twentieth-Century South Africa. *The American Historical Review*, 118 (5) 1403–1429. [Two Stories about Art, Education, and Beauty in Twentieth-Century South Africa](https://www.jstor.org/stable/4145111)

Mandoki, K. (2001). Análisis paralelo de la poética y la prosaica. Un modelo de estética aplicada. *Aisthesis*, (24), 15 - 32

Marín Viadel, R. (1988): «El dibujo infantil: tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares», *Arte, Individuo y Sociedad*, (1), 5-29

Martínez Gorroño (2004). La educación en la Colombia liberal de los años 30 y 40: la trascendente contribución del exilio español consecuencia de la Guerra Civil 1936-1939. *Migraciones & Exilios: Cuadernos de la Asociación para el estudio de los exilios y migraciones ibéricos contemporáneos*, (4), 9-30

Martínez Gorroño (1990). Fuentes orales para una aproximación al exilio femenino en Colombia. Espacio, tiempo y forma. Serie V., *Historia Contemporánea*, (3) 85 - 104. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:ETFSerie5-C5DD5531-79A7-926C-60F6-E2FA4E52107D/Documento.pdf>

Martínez Velasco, M. (2021). Notas para la configuración histórica de la pedagogía de párvulos en Colombia: aportes desde Martín Restrepo Mejía, 1888-1930. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), 9-30. <https://doi.org/10.14516/ete.403>

Martuccelli, D. (2021). Problematizaciones de la modernidad y de la modernización en América Latina. *Desarrollo Económico*, 60 (232), 253-274. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/27032771>

Martuccelli, D. (2016). *The art of life in South Africa*. Ohio University Press.

Mejía Echeverri, S. A., & Yarza de los Ríos, A. (2011). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 171–188. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9765>

Mejía E., S. A. (2015). Estado del arte sobre historias del dibujo escolar. Aportes para un abordaje histórico- pedagógico en Antioquia. *Artes La Revista*, 9(16), 144 – 154. [Estado del arte sobre historias del dibujo escolar. Aportes para un abordaje histórico- pedagógico en Antioquia | Artes la Revista](#)

Mejía Echeverri, S. A. (2012). Dibujo, moral, sensibilidad y progreso en 1911. Una conferencia de María Rojas Tejada como aporte a la historia de la educación artística en

Antioquia. En Muñoz, A. et al (Comp.), *Educación, eugenesia y progreso: biopoder y gubernamentalidad en Colombia*, 205 – 233. Unaula

Mejía Echeverri, S. A. (2022). *La nación entera, un inmenso taller: discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia 1892 – 1917*. Centro de Estudios Jorge Robledo

Mejía Echeverri, S. A. (2014b). Costura y trabajo manual: usos de la enseñanza del dibujo para niñas, entre 1898 y 1917. *Artes la Revista*, 13 (20), 21 – 34. Costura y trabajo manual: usos de la enseñanza del dibujo para niñas, entre 1898 y 1917

Mejía Echeverri, S. A. (2017a). Programas para enseñar dibujo en la década de 1890. *Praxis y saber*, 8 (17), 33 – 48. revista praxis17.indd

Mejía Echeverri, S. A. (2017b). ¿Ingenuidad encantadora o utilitarismo? Albores del dibujo escolar en el Congreso Pedagógico Nacional de Colombia, 1917. En: Aguirre Lora (Ed.), *Modernizar y reinventarse: escenarios de la formación artística, ca. 1920 – 1970* (pp. 41 – 66). Universidad Nacional Autónoma de México

Mejía E., S. A. (2023) *Cronología de la educación artística escolar en Colombia*. Universidad de Cuenca. <https://doi.org/10.18537/ripa.14.09>

Mejía E., S. A. (2024) Imaginarios sobre educación artística y estética en cinco tesis normalistas. *Revista Diversidad de las Culturas*. Universidad de Jujuy. <https://shorturl.at/MOYE3>

Melo, J. O. (2020). *Colombia: una historia mínima*. Planeta.

Melo, J. O. (1990). Algunas consideraciones sobre “modernidad” y “modernización” en el caso colombiano. *Análisis político* (10), 23 - 35. Algunas consideraciones globales sobre "modernidad" y "modernización" en el caso colombiano

Melo, J. O. (2012). *Doña María y don Rafael*. http://jorgeorlandomelo.org/ti_donamaria.html

Mercado, B. (2014). Escolarizar la mirada: Arte, Estética y Escuela (1880 - 1910). En: Escolarizar lo sensible. *Estudios sobre estética escolar* (1870 - 1945). Pineau, P. (Dir.), pp. 95-113. Teseo

Mercado, B. (2016). *La estética educa el gusto de los niños. Una aproximación estética a la enseñanza del arte en “El libro escolar” de Pablo Pizzurno (1901)*. En XII CIHELA, Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica. Memorias. Medellín, marzo 15 al 18. (Mimeo)

Meurer, S. dos S. (2021). La noción de educación estética en el currículo de las escuelas primarias del Estado de Paraná - principios del siglo XX. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 21(1), e165. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/50883>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Ley 115 de 1994*

Ministerio Nacional de Cultura de Colombia. *Ley 397 de 1997*

Ministerio de Educación Nacional (2021). *Escuela Nueva*.
<https://www.mineduacion.gov.co/porta/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

Molano, A. & Vera, C. (1983). *La política y el cambio social del regimen conservador a la Republica liberal (1903 — 1930)*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/5408>.

Molano, A. y Vera, C. (1982). *Evolución de la política educativa en el siglo XX. Primera parte 1903 - 1958*. Universidad Pedagógica Nacional

Montoya Salgar, E. S. (2013). *Concepciones didácticas francófonas que circularon en la formación de maestros en la Escuela Normal de Institutores de Antioquia entre 1938 – 1948*. Tesis preparada a la Universidad de San Buenaventura como requisito para la obtención del título de Maestría en Educación. Medellín.
<https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/ef8af3c1-5eb2-4923-8fe5-4714e275853a/content>

Mora Forero, J. (1995). *La Iglesia frente a las reformas educativas de los años treinta en México y Colombia*. *Revista Colombiana de Educación*, 30, 30.
<https://doi.org/10.17227/01203916.5373>

Moreno, A. (2017). José Gabriel Navarro y sus aportes en torno al arte, educación e identidad nacional en el contexto del Segundo Congreso Científico Panamericano de 1915. *Index, Revista De Arte contemporáneo*, (04), 31-40. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i04.64>

Moreu, Á. C. (2013). La estética, entre la historia y la pedagogía. *Historia De La Educación*, 32, 23-46. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11284>

Muñoz, C. (2014). “A Mission of Enormous Transcendence”: The Cultural Politics of Music During Colombia’s Liberal Republic, 1930-1946. *Hispanic American Historical Review*. 94), 77-105.

Muñoz, C. (2009). *To Colombianize Colombia: Cultural politics, modernization and nationalism in Colombia, 1930–1946*. University of Pennsylvania ProQuest Dissertations Publishing. [To Colombianize Colombia: Cultural politics, modernization and nationalism in Colombia, 1930–1946 - ProQuest](#)

Muñoz Rojas, C. y Suescún Pozas, M. del C. (2011). El valor del análisis cultural para la historiografía de las décadas del treinta y cuarenta en Colombia. Estado del arte y nuevas direcciones. *Revista de estudios sociales*, (41), págs. 12-27

Muñoz Vélez, H. A. (2013). *La biblioteca aldeana de Colombia y el ideario de la República Liberal, 1934 – 1947*. Bibliotecas y cultura en Antioquia.
https://simehbucket.s3.amazonaws.com/miscfiles/la-biblioteca-aldeana-de-colombia-web_64t4rwhb.pdf

Museo Nacional de Colombia. [Museo Nacional de Colombia]. (18 de junio de 2021). Roberto Pizano Restrepo. *Acevedo Bernal y sus hijas*. Facebook.
https://www.facebook.com/Four3434abc/posts/10165809721245157/?locale=zh_TW

Neiva, I. K. de A. (2021). Artus-Perrelet e o desenho escolanovista na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. *Desenredos* 15. Dossiê História(s) do ensino de artes

visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens. Peterson F. de Lima, Sidiney y Torres, Renato (org.). Goiania: Cegraf: Universidad Federal de Goias

Ocampo López, J. (2019). *Historia básica de Colombia*. Plaza y Janés

Ocampo López, J. (2001). *Rafael Bernal Jiménez. Sus ideas educativas, sociológicas, humanistas y la Escuela Nueva en Boyacá*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Plaza & Janés

Ospina Mesa, C. A. (2012). *Hacer ver a una nación. Cine, fotografía y gubernamentalidad en Colombia (1927-1947)*. Maestría en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia. País fragmentado, sociedad dividida. Su historia*. Editorial Norma.

Patiño Miñán, C. (s.f.). *Apuntes para una historia de la Educación en Colombia*. Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle.
https://www.academia.edu/8301369/Apuntes_para_una_historia_de_la_educacion_en_Colombia

Pardo Sotomayor, M. (2011). *Educación artística ¿Para qué? Una perspectiva desde las artes plásticas*. [Trabajo de investigación de Maestría, Universidad de San Buenaventura].
Bogotá D

Perdigão Pereira, Denise (2018). O Ensino de arte na escola nova em Minas Gerais na perspectiva da Revista do Ensino entre os anos de 1927 e 1933. *Cadernos de História da Educação*, 17(2), 419-438. DOI: 10.14393/che-v17n2-2018-9

Pereyra, M. Á., & Popkewitz, T. S. (2022). Presentación. La historia de la educación más pertinente para la formación de los docentes: la historia del currículo. Nuevas perspectivas, nuevos enfoques, nuevos contenidos. *Historia de la Educación*, 40(1), 35–60.
<https://doi.org/10.14201/hedu2021403560>

Pérez Herrera, M. S. (2014). *En busca de la profesión: cambios y realidades en la condición social de los artistas en Bogotá entre 1910 y 1930*. Monografía de grado para optar

por el título de Historiadora, Programa de Historia, Escuela de Ciencias Humanas, Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Pérez Stáble, S. (2019). La concepción artística en los programas de educación primaria en los años 1949, 1957 y 1979: ¿una forma de conocimiento? *Revista temas de profesionalización Docente*, 2(2), 33 – 44. [Perez,S.Concepcion.pdf \(cfe.edu.uy\)](#)

Perilla, J. (2019). Radiodifusora Nacional de Colombia: desencuentros en los ideales de la “alta cultura”. *Revista Latinoamericana De Ciencias De La Comunicación*, 18(32), 226-236. <https://doi.org/10.55738/alaic.v18i32.590>

Peters Rada, V. y Trujillo Acosta, M. (2019) Publicaciones infantiles y su carga ideológica. República Liberal de Colombia (1933-1938). *RChD: creación y pensamiento*, 4(6), 1-12 doi: 10.5354/0719-37x.2019.52613

Pineau, P. (Dir.) (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945*. - 1a ed. - Teseo

Pineau, P. (2016). *Por qué triunfó la escuela. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Paidós pp. 27-52

Pineau, P. (2018). Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, e023. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42920>

Pineda Cupa, M. Á. (2019). La edición de la Selección Samper Ortega de Literatura Colombiana. Bibliotecas, editoriales e imprentas en la década de 1930. *Información, cultura y sociedad: revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, (40),20-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263058277003>

Prieto, V. M. (2000). *El Gimnasio Moderno y la formación de la élite liberal bogotana 1914 - 1948*. Universidad Pedagógica Nacional

Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Pulido Londoño, H. (2017). Políticas culturales: la producción historiográfica sobre América Latina en la primera mitad del siglo XX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 44(1), 363–391. <https://doi.org/10.15446/achsc.v44n1.61231>

Pulido Londoño, H. (2018). *Estado, Política Cultural y Restauración Conservadora en Colombia (1946-1957)*. Universidad de los Andes Facultad de Ciencias Sociales Doctorado en Historia Bogotá, D.C.-Colombia

Quiceno Castrillón, H. (2004). *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia. 1900 - 1935*. Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

Ramírez Botero, I. C. (2022). Estética de la visibilización: La propuesta visual de la campaña de Francia Márquez. *H-ART. Revista de Historia, teoría y crítica de Arte*, 1(11), 17–38. <https://doi.org/10.25025/hart11.2022.02>

Ramírez Botero, I. C. (2016). Génesis de la Academia de Bellas Artes de Cartagena de Indias. El papel del arte y del artista-letrado en la consolidación de las ideas de cultura y civilización a finales del siglo XIX en Cartagena. *Bellas Artes como historia de Cartagena*. Cartagena: Institución universitaria Bellas Artes y Ciencias de Bolívar.

Ramírez G., M. T. y Téllez C., J. P. (2006). *La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX*. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX

Rangel Gualdrón, L. P. (2012). Los Hermanos de las Escuelas Cristianas y el proyecto político conservador 1948- 1958. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 17(1), 193-215. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-20662012000100009&lng=en&tlng=es.

Rativa Velandia; M., Lima, J., & Figueroa, C. (2018). Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en Escuelas Normales. *Enunciación*, 23(2), 149-161. <https://doi.org/10.14483/22486798.12982>

Rengifo Correa, Á. (2016). Los informes de inspector escolar en Colombia y sus transformaciones, 1880 - 1940. *Minúscula y plural: cultura escrita en Colombia*. La Carreta editores, pp. 185 - 211

Ricci, C. (1887). *L'Arte dei Bambini*.

<https://archive.org/details/lartedeibambini00riccuoft/page/n7/mode/2up>

https://openlibrary.org/books/OL24434302M/L'arte_dei_bambini

Ríos Beltrán, R. (2012). La apropiación de la Escuela Nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. Primera mitad del siglo XX. Ríos Beltrán, Rafael y Sáenz Obregón, Javier (ed.) *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

Ríos Beltrán, R. y Cerquera, M. (2014). La modernización de los contenidos y métodos de enseñanza: reflexiones sobre la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 16(22), 157 - 172.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v16n22/v16n22a08.pdf>

Ríos Beltrán, R. y Sáenz Obregón, J. (ed.) (2012). *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación

Ríos Mesa, M. C. (2007). *Presencia Femenina en las artes plásticas de Antioquia en la primera mitad del siglo XX*. Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Maestría en Historia del arte, Medellín

Robledo, B. H. (2012) *Todos los danzantes... Panorama histórico de la literatura infantil y juvenil colombiana*. Universidad del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas.

Rodríguez Ávila, S. P. (2017). *Memoria y olvido: usos públicos del pasado en Colombia, 1930 - 1960*. Universidad del Rosario, Universidad Nacional de Colombia

Rodríguez Tarquino, J. C. (2017). Voces históricas del Instituto Pedagógico Nacional. *Nodos y Nudos: Revista de la Red de Calificación de Educadores*, 5(43), 106-119.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6843478>

Roviró Alemany, I. (2013). Los 50 primeros manuales de estética en España. *Historia De La Educación*, 32, 47-79. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11285>

Ruiz Fernández, M. J., & Pelegrín, G. (2019). Retahílas y canciones infantiles de procedencia europea en el exilio americano. *Boletín de Literatura Oral*, 147–156. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/4733>

Runge Peña A. K. (2009). La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 55-74. La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación | Revista Educación y Pedagogía

Runge Peña, A. K., & Muñoz Gaviria, D. A. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: El cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 127-168. <https://doi.org/10.35362/rie390808>

Saldarriaga Vélez, O. (2014). La apropiación de la Pedagogía Pestalozziana en Colombia, 1845-1930. *Memoria y Sociedad*, 5(9), 45–59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7728>

Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Primera edición.

Sáenz Obregón, J. (2015). Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14-15), 154–169. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23611>

Sáenz Obregón, J. y Saldarriaga Vélez, O. (2012). *La escuela activa en Bogotá. La Escuela Activa en Bogotá en la primera mitad del siglo XX: ¿un ideal pastoril para un mundo urbano?* Serie Investigación IDEP. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/965>

Sáenz, Obregón, J.; Saldarriaga Vélez, O. y Ospina López, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. Volumen 2. Foro Nacional por Colombia; Uniandes; Universidad de Antioquia

Sánchez Beltrán, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En Calderón, D. (ed.), *Lenguaje, cultura e investigación. Problemas emergentes en educación* (pp. 105 – 130). Doctorado interinstitucional en Educación. Antecedentes de la educación artística plástica visual en colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014

Serra, M. S. (2007). Cine e impresiones educativas. *Educación (sobre) impresiones estéticas*. Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.). Buenos Aires: Del estante. pp. 119-132

Serra, M. S. (2014). Sensibilidad escolar y régimen visual en la configuración del sistema educativo argentino. *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870 - 1945)*. Pineau, Pablo (Dir.), pp. 135-157. Teseo

Silva, R. (1984). Reseña de Evolución de la Política educativa durante el siglo XX, primera parte 1900-1957. Molano, A. y Vera, C. *Revista Colombiana de Educación*, (13). <https://doi.org/10.17227/01203916.5105>

Silva, R. (1989). La educación en Colombia. 1880 - 1930. *Nueva Historia de Colombia*. Tomo IV. Educación y ciencia; Luchas de la mujer; Vida diaria. Tirado, A. (dir. académico). Planeta, pp. 61 - 86.

Silva, R. (s.f.). Informe final. Las culturas populares en Colombia durante la primera mitad del siglo XX. InformeFinalLaCulturaPopular....doc (univalle.edu.co)

Silva, R. (2002). Reflexiones sobre la cultura popular a propósito de la Encuesta Folclórica Nacional de 1942. *Historia y sociedad*, (8), 11–45. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/20382>

Silva, R. (2002b). Lectura popular y república liberal. *Sociedad y economía*, (3), 217-251 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617938010>

Silva, R. (2004). Relación de imprentas y tipografías en Colombia, 1935. *Sociedad y economía*, (6), 159-171 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617648009>

Silva, R. (2005). *Los maestros como etnógrafos*. CIDSE, Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica. Clacso, Documento de trabajo No. 86.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/cidse-univalle/20121127031820/doc86.pdf>

Silva, R. (2006). Pegan a una niña. *Revista sociedad y economía*. (11), 232-247

Silva, R. (2007). Reforma cultural, iglesia católica y estado durante la república liberal. Cidse. Documento de trabajo. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cidse-univalle/20190626042923/Doc104.pdf>

Silva, R. (2008). El libro popular en Colombia, 1930-1948: estrategias editoriales, formas textuales y sentidos propuestos al lector. *Revista de Estudios Sociales*, (30), 20
<https://link.gale.com/apps/doc/A200779875/AONE?u=googlescholar&sid=googleScholar&xid=41d86b5f>

Silva, R. (2011). Libros y lecturas durante la república liberal: Colombia, 1930-1946. *Sociedad y Economía*, (3), 141–169.
https://sociedadyeconomia.univalle.edu.co/index.php/sociedad_y_economia/article/view/4200

Silva, R. (2013). Política cultural e inmigración docente en el marco de la República Liberal. *Historia y sociedad*. (24), 19 – 51 <http://www.scielo.org.co/pdf/hiso/n24/n24a01.pdf>

Silva Briseño, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 81-93.
[Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia | Pedagogía y Saberes](#)

Solano Roa, J. (2013). The mexican assimilation: Colombia in the 1930s – The case of Ignacio Gómez Jaramillo. *Historia y memoria* (7)79-111

Southwell, M. (2016). *La Revista “Anales de la Educación Común” (Buenos Aires, 1920 - 1940): formación estética y sensible en el trabajo docente*. En XII CIEELA, Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación en Latinoamérica. Memorias. Medellín, marzo 15 al 18. (Mimeo)

Southwell, M., & Galak, E. (2018). Dossier 1: Perspectivas latinoamericanas e históricas sobre la educación estética y de las sensibilidades. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 18 <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42913>

Sosa Gutiérrez, P. y Chaparro Cardozo, E. (2014). Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana *Praxis & Saber*, 5(9) 211 – 233 Regímenes escópicos, disciplinamiento y sujetos. La educación artística en la escuela colombiana

Suramericana (s.f.) *Suramericana. 60 años de compromiso con la cultura. Tradición de los vínculos entre empresa y cultura en Antioquia*. Villegas Editores. <https://www.100libroslibres.com/suramericana-60-anos-de-compromiso-con-la-cultura-tradicion-de-los-vinculos-entre-empresa-y-cultura-en-antioquia>

Taborda de Oliveira, M. A., (2018). Education of senses and sensibilities: between the trend and the possibility of research renovation in history of education. *Revista História da Educação*, 22(55), 116-133. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/76625>

Tatarkiewicz, V. (2016). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Tecnos

Tirado Mejía, A. (2018). *Aspectos políticos del primer gobierno de Alfonso López Pumarejo. 1934 – 1938*. Universidad Nacional de Colombia

Toro-Blanco, P. (2021). Estética escolar y regímenes emocionales en el Centenario de la Independencia (Chile, 1910). *História da Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/106196>

Torrejano Vargas, R. (2014). Política pública para educación primaria y secundaria en Colombia 1903 - 1930. *Revista Republicana* (17), 215 - 243. Vista de LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTADO. 1903 - 1930

Torres Cunha, A. S. (2021). Para que desenham as criancinhas? Entre a destreza do olho e da mão na formação profissional da futura República brasileira e o nascente conceito de arte infantil no contexto internacional do final do século XIX. Dossiê História(s) do ensino de artes

visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens. *Desenredos* (15) 68 – 99
Universidade Federal De Goiás

Torres Vega, N. (2015). Agustín Nieto Caballero: pensamiento pedagógico y aportes a la escuela nueva. *Revista Unimar*, 33(1), 57-73
https://revistas.umariana.edu.co/index.php/unimar/article/view/904/pdf_19

Toscano, O. M. (2013). The two governments Alfonso Lopez: state and economic and social reforms in Colombia (1934-1938, 1942-1945). *Apuntes del Cenes*, 29(50), 151–171.
<https://doi.org/10.19053/01203053.v29.n50.2010.49>

Tröhler, D. (2017). La historia del currículo como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*. 21 (1), 202 – 232.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58060/35572>

Peters Rada, V. E., & Trujillo Acosta, M. (2018). Rin Rin y Chanchito. La dimensión de sus imágenes. Dos revistas infantiles de ideologías antagónicas publicadas durante la década de los treinta en Colombia. *Análisis*, 50(92), 119-143. <https://doi.org/10.15332/21459169.3710>

Uscátegui de Jiménez, M. (2010). Condiciones que rigieron la introducción de la enseñanza de las artes en Colombia (siglos xvi a xvii). *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 13(13), 11 - 28. Condiciones que rigieron la introducción de la enseñanza de las artes en Colombia (siglos xvi a xvii) | Revista Historia de la Educación Colombiana

Valbuena Canet, C. (2018). George Kerschensteiner y la Escuela del Trabajo. Su introducción en España en el primer tercio del siglo XX a través de la figura de Lorenzo Luzuriaga. *Foro de Educación* 16(25), 69 - 94

Vásquez Benítez, E. (2001). *Historia de Cali en el siglo XX*. Sociedad, economía, cultura y espacio. Santiago de Cali, Artes Gráficas del Valle <https://bit.ly/2YL3ApM>

Vásquez, W. (2014). Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes*

Escénicas, 9 (1), 35 – 67 Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes

Vaz, A. y Silva, R. (2021). O desenho do natural e suas visualidades: um olhar sobre as prescrições do ensino de desenho do curso ginásial, no Brasil (1941-1959). Dossiê História(s) do ensino de artes visuais na América Latina: do desenho à leitura de imagens. *Desenredos* (15) 39 – 67 Universidade Federal De Goiás

Vidales, L. (2006). *Antología poética*. Editorial Externado de Colombia, Bogotá

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

Viñao, A. (1995). Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação* (0) 63-82

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y cambios*. Madrid: Morata.

Viñao, A. (2006). La Historia de las Disciplinas Escolares. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (25), 243-269

Viñao, A. (2008) La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. *Historia da Educacao, ASPHE/FaE/UFPel*, 12 (25), 9 – 54V

Weinberg, G. (2020). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, Unipe

Welti, E. (2011a). *Martín Malharro y la enseñanza del dibujo en la escuela primaria argentina (1904 – 1909)* [Ponencia]. VIII Jornadas Nacionales de investigación en Arte en Argentina. Facultad de Bellas Artes UNLP, Argentina. MARTÍN MALHARRO Y LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO EN LA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA (1904 – 1909)

Welti, E. (2011b). El profesorado de dibujo en la Escuela Normal N° 2 (Rosario, 1935 – 1949): una escuela de "formación estética para el futuro niño argentino". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (6), 253 – 270. RepHipUNR

Welti, E. (2011c). *Tensiones y debates en torno a la enseñanza del dibujo en la escuela primaria (argentina, 1904 – 1909)* [Ponencia] XV Jornadas de Investigación del Área de Artes Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón” Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://cutt.ly/1cCdIOH>

Welti, M. E. (2015). *Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina (1848 - 1940). Del dibujo a la educación estética*. Tesis Doctoral, UNER.

Welti, M. E. (3 – 5 de noviembre de 2016) *Historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas* [Ponencia] 1° Congreso Nacional e Internacional de Educación Artística. Facultad de Humanidades y Artes – Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Las historias de la educación artística y la escolarización de las artes plásticas: aproximación a un estado de la cuestión

Welti, M. E. (2020). Disputas metodológicas en la escolarización del dibujo en las escuelas primarias argentinas. *Trayectoria. Práctica docente en educación artística*, (7) 33 – 53 Disputas metodológicas en la escolarización del dibujo en la escuela primaria argentina | Welti | Trayectoria: Práctica Docente en Educación Artística

Williford, T. J. (2009). Las “tomas” de colegios durante la República Liberal, 1936 - 1942: parte de la estructura discursiva de La Violencia. *Historia Crítica*, (39), 130 - 152

Wojnar, I. (1966). *Estética y pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica

Wright, M. (2009) Sobre artesanía intelectual. Trabajo y sociedad. Indagación sobre el trabajo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades fragmentadas. 12(13). Primavera 2009, (CAICYT-CONICET). www.trabajosysociedad

Yankelevich Rosembaum, P. (2018). Estampas de un destierro. El periplo de José Vasconcelos por Colombia, Ecuador y Centroamérica en 1930. *Historias*, (56), 55–62. <https://revistatest.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/12951>