

Capítulo 4

La enseñanza del dibujo en el sistema escolar colombiano y los regímenes de visualidad

(Siglo XVIII e inicios del XIX)

Elver Chaparro-Cardozo

Licenciado en Ciencias de la Educación Artes Plásticas y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Candidato a Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Docente en la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Adscrito al grupo de Investigación Arte, Cultura y Territorio. Contacto: echaparro@jdc.edu.co

Pedro Alexander Sosa-Gutierrez

Licenciado en Ciencias de la Educación Artes Plásticas y Magister en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Adscrito al Grupo de Investigación Filosofía Sociedad y Educación (GIFSE). Contacto: pedro.sosa@uptc.edu.co

Introducción

El presente capítulo comprende los resultados de la investigación que analiza las condiciones de emergencia de la educación artística en el sistema escolar colombiano, en torno a las formas de apropiación de aquellos discursos modernos –*educativos, estéticos y prácticas de ver*– con los métodos de enseñanza vigentes en Colombia a finales del siglo XVIII e inicios del XIX, haciendo énfasis en la enseñanza del dibujo y, principalmente, la influencia de la pedagogía pestalozziana en el sistema de instrucción pública del país. Para ello, se formuló como pregunta de investigación ¿Cuáles fueron las condiciones que determinaron las prácticas y saberes de la educación artística en la escuela colombiana a finales del siglo XVIII e inicios del XIX? Este interrogante permitió ahondar en las condiciones por las que apareció la educación artística en el sistema escolar colombiano, y profundizar en un campo de conocimiento poco explorado en el país, además permitió reconocer las distintas metodologías que se han usado para historiar la educación artística en Colombia.

Metodológicamente, en el estudio se asumieron las herramientas de la arqueología y la genealogía propuestas por Michael Foucault, que permitieron identificar las emergencias y las procedencias para hacer una lectura de las configuraciones de la Educación Artística en Colombia. Como resultado, se ubican tres momentos de apropiación en torno a la educación artística: en primer lugar, lo correspondiente al discurso de Campomanes (1775) y la reforma de los gremios artesanales; luego, la configuración de una articulación arte-ciencia en el período de la Expedición Botánica, junto con la fundación de talleres de dibujo; la constitución del sistema de instrucción pública; el fomento en el uso de los manuales de dibujo geométrico hacia mediados del siglo XIX; y, finalmente, la introducción de la enseñanza objetiva (métodos pestalozzianos), donde se da una relación orgánica entre la enseñanza del dibujo y la lectoescritura.

La constitución de la educación artística en el contexto escolar colombiano, se mantuvo permeada por los anhelos del proyecto moderno de la ilustración y las variadas tensiones políticas y sociales por las cuales atravesaba la sociedad colonial de finales del siglo XVIII e inicios del XIX; lo cual conllevó a un sistema fundamentado en la utilidad y el progreso; fundamentos civilizatorios, que fueron centrales en la constitución de los nacientes estados nacionales.

En este sentido, la educación artística aparece en Colombia con el interés de apropiarse las ideas europeas del proyecto moderno de la ilustración, en medio de tensiones políticas y sociales de la sociedad colonial de finales del siglo XVIII e inicios del XIX. En este escenario, se vislumbra cómo el Discurso de Campomanes apela a la estructuración de un sistema productivo con intereses económicos sobre la organización de la educación popular y los gremios. Con base en este discurso, se vislumbra una relación del dibujo con el adiestramiento y el perfeccionamiento de los oficios. Asimismo, el dibujo y la educación artística se convierten en saberes útiles para la consolidación de sistemas industrializados, que conllevaban una formación en la disciplina y un sentido de la utilidad como una forma de gobierno. De esta forma, se demuestra que la racionalización de aspectos sensibles declarados hasta ese momento para el arte, tenía importantes compromisos con la mirada científica y económica de la época. Finalmente, se expone cómo a mediados del siglo XIX se establece un interés por la enseñanza del dibujo con fines industriales, con el propósito de objetivar la realidad; donde dichas prácticas formativas se desarrollaron mediante un ejercicio mimético para la educación de la mirada y la mano.

Finalmente, se muestra cómo estas apropiaciones permitieron en la escuela el abordaje de distintos saberes, entre ellos la educación artística, interesante por la economía del tiempo, los movimientos y las tareas. Así, se presenta la educación artística como un arte útil que conduciría a un tipo de sujeto igualmente útil, primer escalón que permitiría hacer de este estado nación una realidad enmarcada en el progreso y la modernización.

De otro lado, la apropiación de las ideas de Pestalozzi a través del método de enseñanza objetiva, establece nuevos horizontes para la escuela colombiana, mostrando cómo coadyuvan a la formación de ciudadanos racionales aptos para cumplir con sus deberes y reclamar por sus derechos y libertades. Esta descripción presenta la manera como se establece la mirada, la percepción y la graduación del aprendizaje del arte, separando las líneas del objeto como un saber de la Educación Artística. Se evidencia el interés por una educación artística que permitiera conjurar las ideas liberales marcadas por el pensamiento progresista. Se muestra cómo la apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia requirió de herramientas para la formación en la mirada y la atención

de los niños, pero sobre todo herramientas para el adiestramiento de los sentidos y las ideas que movilizaron la implementación de la enseñanza del dibujo en instituciones de carácter universitario.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Se orienta desde la Arqueología y la Genealogía, lo cual conllevó la estructuración de un archivo y la realización de lecturas minuciosas de fuentes primarias y secundarias, donde se pudieran establecer regularidades discursivas y configurar tematizaciones. Para esta lectura, la Arqueología Foucaultiana se interesó por los vestigios y las condiciones de posibilidad, mientras que la Genealogía por las condiciones históricas de dichos vestigios. Es decir: por un lado, la Arqueología –para entender la Educación Artística en Colombia– se convirtió en una herramienta para leer los escenarios de contingencia de los saberes de la Educación Artística; mientras, por otro lado, la Genealogía mantuvo un interés por el poder y las prácticas de dominación y control que se desarrollaron con ella. Cabe decir, que la Arqueología y la Genealogía no son contradictorias o ajenas una de la otra; por el contrario, las dos son complementarias para esta lectura.

En ese sentido, el proceso inició con la consolidación del archivo; este material fue rastreado de diversas maneras: la primera en las búsquedas de registros en los bancos documentales apilados en las Bibliotecas Luis Ángel Arango, Regional de Boyacá, Biblioteca Nacional Fondo Posada UPTC y Escuela Normal de Varones Colegio de Boyacá, además repositorios digitales como MANES Centro de Investigación, “Internet Archive” y los materiales digitalizados por la BLAA (Biblioteca Luis Ángel Arango) y la Biblioteca Nacional. Por otro lado, se acudieron a trabajos ya desarrollados por investigadores del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia y la Universidad de Antioquia. Los documentos compilados comprenden materiales de diferentes tipos, periódicos, artículos, avisos, manuales, diarios, registros tanto oficiales como privados, poesía, filosofía, entre otros documentos procedentes de diferentes campos.

En un primer momento, se proyectó de forma paralela la organización y planificación de las lecturas, puesto que fue necesario construir herramientas apropiadas para lograr una aproximación a estas. Los materiales fueron separados por ubicación, posteriormente por tema; sin embargo, se decidió juntarlos con la ayuda del software Atlas Ti. versión. 7.0, para aprovechar la posibilidad de este programa para la organización de grandes volúmenes de material; de esta forma, se agruparon por medio de la creación de categorías.

Para el desarrollo de este trabajo, entonces, se buscaron tres extensiones en la mirada: el reconocimiento de los discursos en torno a la enseñanza de las artes, el análisis de las prácticas discursivas, y las condiciones de posibilidad de estos discursos y prácticas. De la misma forma, el análisis documental requirió de varias lecturas que permitieran la aproximación del objeto de estudio. Estas fueron:

- **Lectura temática:** esta caracteriza las temáticas de los discursos emergentes que consolidaron los saberes de la educación artística.
- **Lectura discursiva:** sitúa el texto en correspondencia con otros discursos, modelos pedagógicos y corrientes de pensamiento y sin concordancia con ellos.
- **Lectura crítica:** comprende los discursos sobre la Educación Artística y su importancia dentro de la escuela, así como los mecanismos de apropiación y sus prácticas de dominación, adiestramiento y vigilancia.
- **Lectura icónica:** hace referencia a la función de la imagen en el texto como facilitador en la comprensión de un contenido, así como la posibilidad de establecer las regularidades del establecimiento de un régimen de visualidad a través de la Educación Artística.

NORMALIZACIÓN E INSTRUCCIÓN: EL DIBUJO ENTRE LO ÚTIL, LA DISCIPLINA Y EL PROGRESO

Para el caso particular de esta investigación, el concepto de apropiación es esencial, dado que permite abordar las condiciones de posibilidad de la educación artística en el sistema escolar colombiano, junto con los regímenes de visualidad (Jay, 2005) como el perspectivismo cartesiano y empírico, que también hicieron parte en estos nuevos cambios en la concepción de la educación del país. Dicha noción de *apropiación* se asume aquí desde una lectura genealógica, basada en los trabajos de Michel Foucault, pues permite indagar la educación artística como un conjunto de luchas de poder y de saber, las cuales dan cuenta de las disputas, ocultaciones y engaños determinantes de su formación, legitimación, regímenes escópicos y apropiación en el ámbito escolar. En este sentido, de acuerdo con lo expresado por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997):

Inscribir, en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar,

retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone por que entra en una lógica diferente de funcionamiento. Apropiar un saber es hacerlo entrar en las coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de este saber (p. XVI).

En esta medida, la aproximación que se hace del concepto de *apropiación*, apela una recepción de aquellos dispositivos de saber-poder, discursos y prácticas, que posibilitan saberes asociados a la educación artística.

Cabe notar que, dicha apropiación no se realiza de forma generalizada, sino se da más bien de forma epidérmica, pues aparece en determinados sectores, mediante estrategias o dispositivos de regulación asociados a discursos como la higienización, la instrucción y la utilidad, puesto que existía cierta desconfianza en un “(...) pueblo producto de una raza enferma y violenta que era poco digna de confianza para guiar la infancia e incidir en la regeneración de la raza” (Sáenz *et al.*, 1997, p. XVI), lo que permitía incorporar un sistema para regular las poblaciones mediante la entrada de discursos modernizadores, junto con la conformación de un régimen disciplinario superior al anterior sistema colonial.

Esto permitió que, por influencia de la Ilustración, se institucionalizara un tipo de enseñanza que reemplazaría la educación doméstica por la instrucción, la cual se enmarcaría en el ámbito de lo público; cuyo objetivo se centraría en la formación del nuevo ciudadano y transmitir conocimientos útiles, privilegiando el estudio de la naturaleza, la razón y la fe, tal como lo describe García (2007):

Durante el periodo colonial se denominó pública a lo que hoy conocemos como educación pública y el campo de la educación privada estaba referido a la educación ofrecida en las familias y en el espacio doméstico; de ahí la diferencia de “educación familiar ofrecida por el padre” e “instrucción pública ofrecida por el maestro. (p. 181)

De esta manera, la educación apropia estos mecanismos en pro de una evolución frente al antiguo orden en la conciencia en el nuevo ciudadano y la realización de la utopía republicana.

Lo que supuso la materialización de un orden para lograr “la felicidad, el progreso, el bienestar” (García, 2007, p. 187) de la patria mediante la transformación de la población en “ciudadanos útiles” (p. 187). De esta manera, se preservaban formas de mantener ciertos discursos definidos en la Enciclopedia y la Ilustración.

Por consiguiente, se identifican cuatro momentos o hitos del proceso de apropiación de la educación artística en Colombia: 1) el discurso ilustrado (Campomanes) sobre la educación popular en artes, con el propósito de reformar los gremios artesanales; 2) la creación de una relación artes-ciencias durante la Expedición Botánica, y la fundación de talleres de dibujo; 3) La creación del sistema de instrucción pública republicano, con la difusión del sistema lancasteriano con propósitos utilitaristas; y 4) la difusión de manuales de dibujo geométrico hacia mediados del siglo XIX, y su uso en cátedras de secundaria.

DISCURSO ILUSTRADO DE CAMPOMANES. LA EDUCACIÓN POPULAR

Se puede identificar un primer momento de apropiación de los discursos originados a través de la incorporación de los avances educativos de la Nueva Granada, particularmente aquellos agenciados por las industrias populares, que tuvieron como blasón las contribuciones de Pedro Rodríguez de Campomanes, quien a través de sus conocidos *discursos*⁷ en torno a la industria y la educación popular de los artesanos, tenía como objetivo la regeneración de la economía. Lo cual implicaba la necesidad de agenciar una enseñanza centrada en las artes y los oficios, y cuyo propósito estuviera enfocado en la creación de las industrias populares acordes al nuevo cambio de la Ilustración, la regeneración de las clases populares y los procesos de higienización. Finalmente, para Campomanes (1775):

La policía de los artesanos, y el mejoramiento de su legislación municipal, es el objeto de este discurso; sin olvidar los demás principios de educación, que les convienen; y aún el aseo y limpieza, que tanto descuidan en los niños sus padres y maestros. (p. 21)

7 Son estos: “Discurso sobre el fomento de la industria popular” en 1774 y el “Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento” de 1775, publicados en España, donde se ofrecían pautas para orientar la educación de los artesanos.

Por lo tanto, el discurso de Campomanes buscaba legislar, instruir, legitimar y hacer de los oficios un campo productivo enfocado a la utilidad y práctica de artes y oficios, que tenía ya un asidero en las ideas de la Ilustración, sobre todo por el “reformismo Borbónico”⁸ donde se inicia un proceso en el cual se aboga por la generación de fuerzas productivas que incentivaran un carácter práctico y racionalista de la educación artística.

En consecuencia, este discurso podríamos considerarlo como biopolítico, puesto que aparecía como una estrategia orientada a obtener un número significativo de la población cualificada para hacerla útil, donde dicho proyecto “no tenía como meta el incremento numérico de la población sino la producción de nuevas subjetividades” (Castro, 2019, p. 36). Dicho sistema biopolítico generado en España a raíz de las reformas borbónicas, procuraba, en palabras del mismo Castro,

(...) la eficaz gestión económica sobre los territorios y poblaciones que ya eran suyos. Los Borbones vieron con horror el modo en que España estaba siendo desplazada de su antigua influencia mundial por otros Estados europeos y se dieron cuenta de que el problema de tal decadencia se encontraba en sus propias entrañas. No solo las viejas estructuras burocráticas y administrativas de los Habsburgo debían ser reformadas, sino también los hábitos de la población y el gobierno sobre las colonias. La única forma de lograr esto era centralizar todo el poder en manos del Estado a expensas de los poderes locales. Por eso el mayor interés de los Borbones fue convertir al Estado en una máquina que no buscaba establecer alianzas con los poderes territoriales establecidos (la Iglesia, la nobleza, las cortes y cabildos municipales, etc.), sino despojar estos poderes de sus codificaciones tradicionales en nombre de una única y absoluta ‘razón de Estado.’ (2019, p. 34)

Con el advenimiento de estas nuevas tecnologías de administración de las poblaciones, se genera una reorganización del sistema artesanal, convirtiéndolo en un sistema productivo que se articule al proyecto moderno, el cual que se traduciría en orden público, ley natural y educación.

Para el artesanado, dicha reforma comienza a cobrar importancia, puesto que establecía requerimientos para su formación, donde se permitía promover la industria. Pensadores Ilustrados como Jovellanos y Campomanes, trabajaron por difundir estas ideas en América, siendo un ejercicio

8 Dichas reformas aparecen con la dinastía de los borbones, que inicia con Felipe V (1701-1746), sigue con Fernando VI (1746-1759) y se fortalece con Carlos III. Donde se ubica P. Campomanes.

de control y modernización de las colonias, y anticiparon una regeneración de la Ilustración hispánica, ya que, como bien lo describe Uscátegui,

Queda expuesto así el sentido de utilidad de las artes que distingue el pensamiento del proyecto renovador impulsado por Campomanes con el que paulatinamente se instaura en la Metrópoli el reformismo ilustrado y que tendría repercusiones posteriores en la América Hispana en cuanto a la regulación de los oficios y de su enseñanza. Por la misma razón este pensador rechazaba la distinción jerárquica, que la escolástica medieval asumiera como propia, entre las artes liberales o nobles y las artes prácticas o mecánicas, considerando que ella había generado una subvaloración de las segundas, tenidas por serviles, lo que a su juicio entrañaba el desconocimiento de la importancia de estas artes en el desarrollo de las naciones, así como la negación de la calidad práctica de todas las artes. (2001, p. 74)

Por lo tanto, la educación de los gremios se institucionaliza y pasa por un proceso de instrucción, arraigado desde el siglo XVI. Uscátegui, al respecto, afirma que

(...) el común antecedente fueron los talleres de artes y oficios que se instalaron desde la época colonial siguiendo la experiencia de los que para entonces aún funcionaban en la Europa Occidental. Aunque mantuvieron en lo general el patrón español, estos talleres adoptaron en este hemisferio sus propias formas adecuándose a las condiciones sociales, económicas y étnicas del Nuevo Reino. (2001, p. 57)

Tal es el caso de *La nueva crónica y buen gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala, quien a mediados del siglo XVII, en el Perú, relata a través de crónicas los diversos aspectos sociales y culturales de los indígenas del Perú; este documento de más de 1000 páginas y unos 398 dibujos, cuenta los aspectos sociales y culturales de los Incas, con absoluto detalle, haciendo énfasis en aspectos como el abuso por parte de los encomenderos y la inquisición, y los oficios, en función de un sistema de disciplinamiento y de castigo corporal (figura 14).

Figura 14. Dibujo Verdugo padre.



Nota: Dibujo Verdugo padre, castiga afrentosamente, desnudo en cueros, sin miramiento de si es principal o indio pobre, o india. / Don Fransco de Auquiquia / doctrina. Imagen tomada de Guamán Poma de Ayala. La nueva crónica y buen gobierno. (1615/1987 p. 27).

jerarquías sociales donde “el ejercicio de los diferentes oficios, además, no gozaban de la misma consideración y, por tanto, se reproducía en ellos la diferenciación social y racial propia del momento, amén de las ventajas económicas que supusiese cada actividad” (Paniagua, 2003, p. 47). Para el mundo occidental, el sistema gremial del artesanado respondía a un proceso de depuración técnica, tal como lo describe la figura 15, en cuanto a la organización del artesanado y como indicaría Efland, con relación a la educación artística en los gremios del mundo medieval:

Esta crónica de Guamán Poma de Ayala describe las condiciones de los indígenas, sobre todo la imposición de unas formas de disciplina, evidenciando una aguda crítica a la sociedad colonial del Perú antiguo; dicho manuscrito recurre al dibujo, con el cual refuerza las ideas contenidas en él, constituyéndose en un tipo de conocimiento de la sociedad colonial. Para el caso de los oficios, en esta sociedad colonial, Paniagua relata que:

Para los indios, el aprendizaje más o menos acelerado de la práctica de un oficio supuso un reto más de adaptación al sistema colonial impuesto. Su habilidad y destreza les facilitó una rápida comprensión de lo que los españoles querían, lo que les permitió suplantar con éxito a los artífices peninsulares, no sólo en trabajos que ellos conocían de antemano, como algunos de los relacionados con el ramo textil o de la cerámica, sino en otros tan desconocidos en su cultura como la herrería. (2003, p. 47)

Este sistema gremial comienza a cimentarse, pero también a establecer unas

La enseñanza se realizaba a través de la imitación del maestro o de los asistentes, y el resultado se juzgaba en términos de la exactitud de la imitación. (...) el sistema no estaba pensado para estimular la originalidad artística sino más bien para asegurar la transmisión de un alto nivel de calidad artesanal, y en este sentido cumplía muy bien su función. (2002, p. 48)

Figura 15. Theodor Galle. *La invención de la pintura al óleo.*



Nota: La invención de la pintura al óleo [Nova Reperta], grabado de una obra de Jan Van der Straet (Stradannus). Imagen tomada de documentos del Museo de Bellas Artes de San Francisco, Fundación Achenbach para las Artes Gráficas, 1966. (1966.080.73).

Estos antecedentes en la formación de los oficios en el mundo colonial, llevan a pensar en una clara diferenciación entre oficio y arte, demarcando dichos umbrales, pero sobre todo en función de una estratificación, un sistema subordinado que posteriormente con la introducción de Campomanes, se especifica llamando por ejemplo “a los oficios bajos de la República, como zapatero,

herrero, y otros así se diferenciaron los oficios en mecánicos y artes liberales.” (Campomanes, 1775, p. 36). Para el caso de las artes, éstas “comprenden las ciencias especulativas, y a todos los oficios prácticos, que constan de reglas, porque unos y otros conocimientos necesitan ayudarse del artificio de ellas y de las demostraciones: más o menos. [y más adelante afirma] Por artes sólo entiendo a las que necesitan de reglas y aprendizaje.” (Campomanes, 1775, p. 12).

En tal sentido, la pertinencia de las artes revela un interés práctico y utilitario, que como bien lo describe Antonio de Pedro (citado en Robles, 2006):

La historia de los oficios, según las apreciaciones de Campomanes, formaría parte de la misma historia de las artes. Es decir, lo que se habría producido a lo largo de la historia de las artes manuales es una lucha por conquistar un nuevo nivel de conocimiento, una nueva legitimidad social que les permitiese “alejarse” desde aquellos tempranos inicios que se habían caracterizado por la “rudeza de experiencias y observaciones”; ya en tiempos de la Ilustración, en actividades guiadas por “reglas” (más o menos complejas, según el caso de cada oficio) que ameritaban de un aprendizaje y de una enseñanza especializada. (p. 126)

Este sistema reglado y regulado cumplía con los primeros desarrollos sobre el gobierno de los gremios, donde se pudieran incluir a aquellas poblaciones que, de alguna manera, estaban marginadas, y también como un sistema de regeneración de las poblaciones, en la medida en que mejoraban sus condiciones de existencia; por lo tanto, estos enunciados que encubrían discursos asociados al gobierno de las poblaciones, se mantienen latentes como en el caso de la Instrucción general para los gremios; y, posteriormente, mediante la Real cédula del 15 de octubre de 1805, en función de mejorar la calidad del artesanado, de sus obras, y de los sistemas de aprendizaje. Gaviria (2002) describe que en:

Abril de 1777 los gremios existentes fueron reglamentados por el Virrey Flórez mediante la llamada “instrucción general para los gremios;” (Robles, 2006, p. 126) sus dos objetivos fundamentales eran “someterlos a su eficaz control por parte del Estado y poner las artes en el mejor estado posible.” (p. 57)

Esto conllevaba ser más eficaces en la regulación de las prácticas y los tiempos específicos para la enseñanza, donde un aprendiz podía durar cuatro o más años trabajando, escasamente por

la comida en el taller del maestro; como se puede apreciar mucho tiempo atrás, en un contrato en la ciudad de Tunja en 1576, celebrado entre Francisco Hernández (mercader) y Agustín Berdugo (sombbrero), donde indica que “este artesano le enseñe su oficio a un hijo suyo llamado Francisco, mestizo de 15 años, durante un término de cuatro años” (primera, Mayo 11 de 1576, p. Folio 28) o como se refería a este aspecto la Instrucción general para los gremios de 1777:

El aprendiz no solo debe saber la fatiga corporal de su Arte: necesita también instruirse perfectamente en sus reglas, conocer y manejar sus instrumentos, discurriendo su uso, y los materiales y simples que para cada una de sus composiciones sean precisos cuyo conocimiento adquirirá de su Maestro, mediante su estudio, aplicación y práctica a imitarle, y en el tiempo que la dificultad y variedad de las maniobras de su oficio le permitieren, y se le señalare para ello (AGN/B, octubre 12 de 1776).

Dicha institucionalización de los saberes destinados a los oficios pasan de un cierto desprecio social, por una sistematización, regulación e instrumentalización, siendo necesarios para la estructuración racionalista de los oficios, y en función de un sistema que hiciera útiles a las clases populares; pero, sobre todo, que se les pudiera administrar, regular e instituir determinados saberes acondicionados al dominio de la mano –pero, sobre todo, del cuerpo–; es decir, la incorporación de un sistema anatomopolítico dirigido al individuo, cuyo objeto fuese el de instruir, vigilar, castigar y administrar. De tal forma que, con estas nuevas visiones reformistas, la vida debería estar regulada, protegida, diversificada y expandida, haciendo visible un sistema anatomopolítico, cimentado en el siglo XVII y materializado en el siglo XVIII; caracterizado por contener una tecnología del poder dirigida al individuo, que buscaba examinar en ellos sus comportamientos para producir cuerpos dóciles y separados.

De tal forma que, la disciplina se convierte en el dispositivo de control social, buscando cierto rendimiento, optimización de las capacidades, y control de la población; es decir, una biopolítica, amparada en el discurso de la utilidad que, como lo indica Michel Foucault,

A diferencia de la disciplina que inviste el cuerpo, la nueva técnica de poder disciplinario se aplica a la vida de los hombres, o mejor, no inviste al hombre-cuerpo, sino al hombre viviente. En el extremo, inviste al hombre-espíritu. Diría, con más precisión, que la disciplina procura regir la multiplicidad de los hombres en tanto ésta puede y debe resolverse en cuerpos individuales, a los que se puede vigilar, adiestrar, utilizar y eventualmente castigar. También la nueva tecnología se dirige a la multiplicidad

de hombres, pero no en tanto ésta se resuelve en cuerpos, sino en tanto constituye una masa global, recubierta por procesos de conjunto que son específicos de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad. (1998, p. 196)

Por lo tanto, esta genealogía de la educación artística hace pensar en un conjunto de tecnologías de la producción dirigidas a las poblaciones, que, para el caso de las artes y los oficios, pone en función la utilidad, tal como se puede ilustrar en un discurso publicado en el Correo Curioso de 1801 en Santafé de Bogotá:

Estos deberían ser los objetos de la sociedad, y que las Artes se perfeccionasen para que no caminasen a los Artífices tan a tuestas como hasta ahora, que admira ver las mejores maderas en manos de ignorantes, que no aciertan a fabricar una pieza que sirva a la decencia y comodidad del que la necesita; hallándose en igual grado la pintura, platería, herrería y demás oficios, sin embargo de los excelentes materiales que tenemos.

No sería extraño a la sociedad (si este reino tuviese la felicidad de verla establecida) el promover la enseñanza del dibujo para perfección de las obras en sus respectivas Artes, proporcionando unas nociones que hiciesen capaces a los Artesanos para inventar con honor de sus personas.

La enseñanza pública en toda clase de obraje se debería principalmente a evitar en número de hombres y mujeres ociosas que abundan en todo este reino. La caridad bien ordenada hace del próximo necesitado una persona útil así, y al público. (pp. 2-3)

El interés por dichos oficios cumplía perfectamente con esta ventaja civilizatoria y de regulación social, ya que permitirían la modificación de las costumbres; en virtud de un conjunto de prácticas disciplinarias, y en función de la revalorización del trabajo, motivando la utilidad del oficio y regenerando la raza. Esto implicaba una regulación del aprendizaje de las actividades mediante la instrucción, en cuanto a tiempos, espacios y cuerpos; es aquí, de acuerdo con Robles, donde el dibujo cobra importancia, dado que:

(...) es una necesidad que permitiría recobrar a los oficios su esplendor. De manera que su enseñanza debe ser materia obligatoria del nuevo aprendizaje artesano. Incluso, plantea que su conocimiento debe ampliarse a otros sectores populares. (...) En definitiva, las bondades de su enseñanza están concebidas como un bien al que toda sociedad moderna debe acceder." (2006, p. 127)

Por lo tanto, con prácticas como el dibujo, se evitaba la ociosidad y, por el contrario, se fomentaba un juicio moral. Por otro lado, Antonio de Pedro (citado en Robles, 2006) plantea que:

Así el dibujo adquiere un valor revelador de la conciencia creativa. Valor, por otra parte, indispensable para convertir la mera especulación (la idea, siguiendo ciertos preceptos que se hicieron muy presentes en el neoclasicismo europeo),⁹ en una posibilidad “real”; en tanto que ofrece una utilidad práctica de conocimiento aplicado. Es decir, un conocimiento configurable, transmisible y repetible. De este modo, el Conde de Campomanes se convierte en depositario de toda una tradición artística y estética que hunde sus raíces en el renacimiento italiano y que se caracterizó principalmente por contemplar el arte del dibujo, del disegno, a modo de una “escritura viva”. Es decir, una representación imagen del mundo en base a un sistema ordenado y reglado que posibilita su “reproducción” en máquinas y artefactos. (pp. 127-128)

En Colombia, luego de la conformación de la República, hasta mediados del siglo XIX, los gremios seguían funcionando por inercia, pero paulatinamente se avanzaba a una de las más importantes fuerzas sociales, que llevó al establecimiento de diversas asociaciones, las cuales comienzan a vincularse a los principales sectores políticos y sociales, refugiados bajo el discurso de los oficios manuales. En la primera mitad del siglo XIX, se conforma un número significativo de asociaciones, dando origen a un tipo de educación artística asociada a lo industrial.

La apropiación de Campomanes y su discurso de la educación popular, se interesó por lo técnico y utilitario, cabría resaltar la aparición de un tipo de educación artística ligada al discurso científico ilustrado, particularmente de la ciencia natural, siendo significativo el taller de dibujo de José Celestino Mutis, quien hallándose subsidiario de la Expedición Botánica, adquirió relevancia en la formación de aprendices en las artes del dibujo y la ilustración, estableciendo sistemas de organización y disciplinamiento de los oficios, como bien lo indica Mayor Mora:

Mutis organizó su taller de pintura apelando a los recursos humanos así como a las tradiciones organizativas heredadas de los talleres artesanales coloniales. En primer lugar, concentró a sus dependientes en un

9 Sobre este aspecto, Antonio de Pedro advierte que: “El dibujo se inserta en ese ideario estético ilustrado desde una doble vertiente: el aspecto empírico y el aspecto racional” de lo que se puede indagar que se destinaron dos enfoques distintos del dibujo, por un lado, el destinado a las artes; y otro, al que denomina “*disegno*”, en función de las ciencias, que puede verse claramente evidenciado en los grabados de la Enciclopedia de Diderot, en el volumen ocho dedicado a las artes y los oficios. Este aspecto lo hemos abordado en el capítulo II.

local donde pudieran estar bajo su estricta vigilancia, proporcionándoles los elementos indispensables para su trabajo: pinceles, papel, tintas, etc. En segundo término, a sus pintores subordinados los siguió dominando “oficiales”, como era usual en los antiguos reglamentos gremiales. Por último, tanto la función de estos oficiales pintores como su producto siguieron siendo los ya conocidos, a saber, producir un objeto sin valor artístico pero con un fin “utilitario”. (2003, p. 16).

De tal manera que, las relaciones que se pudieron llegar a establecer entre Campomanes y Mutis fueron en el sentido del control y la vigilancia de los discípulos, como lo ratifica Mayor Mora (citado en Mayor, 2003):

(...) lo que hacía de Mutis un discípulo de Campomanes y, por lo tanto, un difusor de las ideas de la Ilustración, fue el tejido de relaciones que estableció con sus dependientes: ante todo, una estricta vigilancia y control sobre la conducta total de sus asistentes complementada con la comensalidad y fusión de residencia y sitio de trabajo, merced a las cuales el maestro podía corregir y reprender a sus dependientes: con la misma solicitud que emplearía un padre de familia para con sus hijos, según prescribía Campomanes. (p. 17)

¿Acaso esto no relataría las formas de domesticación y disciplinamiento? En efecto, la modernización del artesanado hizo parte del establecimiento de sistemas de regulación de las poblaciones, lo que los hizo más efectivos en función del proyecto ilustrado, configurando de esta manera un tipo de sujeto útil, en la medida en que podría racionalizar lo sensible –entiéndase aquí esta categoría como la capacidad de usar adecuadamente su sentido de la vista– y ordenar sus percepciones en función de una representación naturalista del modelo, las plantas.

La apropiación de este sistema disciplinar heredado de Campomanes, aparece en el artesanado del virreinato de Santafé, bajo el estandarte de Francisco Robledo y Francisco Iturrate, quienes fueron los autores de la instrucción general de 1777. Cabe recordar que, dicha instrucción aparecía originalmente con el nombre de “Instrucción de gremios en general para todos los artífices aprobada por el Excelentísimo Señor Virrey Flórez. Síguense a ella cuantos papeles y providencias se han creado en el asunto” (AGN. Sección: Colonia, 1777). Esta instrucción se puede llegar a considerar como una apropiación del discurso de la educación popular de Campomanes, pero más aún en el ámbito de la enseñanza del dibujo, donde se toman expresamente las ideas de Campomanes, tal como lo indica la instrucción general:

El autor de la educación popular, al párrafo segundo de su discurso, se esmera prolija y sabiamente en ponderar la necesidad del dibujo para la perfección de las artes: ello es sin duda medio para poseerlas con brillantez: Mas por ahora no discuro como podría en este Reino conseguirse, pues falta generalmente su conocimiento y con dificultad se encontrará alguno capaz de enseñarlo: No obstante en esta Capital podía ponerse alguna Escuela de él, que con el tiempo fuera perfeccionándose: para ello convendría agregar a su Universidad una cátedra de dibujo con igual premio que las otras, por ser tan semejante su utilidad. (AGN. Sección: Colonia, 1777, p. Regla 53, f. 297 v.)

Esto implicaba que la actividad del dibujo estuviese reglada mediante la distribución de tiempos y espacios en función de un sistema disciplinar, el cual buscaba vigilar, adiestrar, controlar, docilitar y manejar, pero, sobre todo, un profundo interés por el desarrollo de la atención y la utilidad del dibujo; como caso particular, el diseño de máquinas y herramientas que implicaba domesticar la mano, el cuerpo y el ojo, enfatizando la mirada hacia los objetos y usando el dibujo con propósitos estrictamente técnicos e industriales, tal como lo indica la Instrucción general:

No sólo pues se necesita en semejantes escuelas dar las reglas generales del dibujo, y las partes del cuerpo humano sino que precisa instruir a los Discípulos de los dueños de las máquinas, instrumentos y operaciones correspondientes a su respectivo arte, dividiéndolos luego los que se hallen adelantados y no antes. (...)

Tales Diseños se hallarán en los libros de las Artes que pueden solicitarse y encontrarse, con lo que la práctica y el tiempo se adquirirá bastante conocimiento para inventarlos de nuevo, de modo que se hagan familiares y comunes. (AGN. Sección: Colonia, 1777, p. Regla 53, f. 297 v.)

Por lo tanto, el establecimiento de este nuevo orden basado en la disciplina, la fundamentación en lo útil y la industria, deja entrever aquel tipo de régimen de visualidad, en donde la implementación de actividades como el dibujo permitía presentar los objetos reales mediante el ejercicio de la observación, dirigiendo la atención a través de estructuras y reglas que permitieran fijar la mirada en los objetos, pero además de ello implicaba recurrir a determinadas tecnologías disciplinarias que regularan la mirada de las clases populares en función de la incipiente industria a través del dibujo.

LA MIRADA OBJETIVA: ENTRE ARTE Y CIENCIA EN EL PROYECTO DE LA EXPEDICIÓN BOTÁNICA

Se reconoce que, en este proyecto civilizatorio, se establece una centralidad en la mirada, estableciendo una primacía de lo visual y constituyendo modos de ver y de normalización de la mirada. Estos regímenes reclamaban la constitución de un determinado poder, que regulaba la percepción visual, institucionalizando los modos de ver y las técnicas de la visualidad, las cuales eran apropiadas para el proyecto ilustrado.

En el proyecto ilustrado, la noción de enciclopedia correspondía a la de dar o revelar una idea con base en el recurso de la imagen, que mantenía una relación entre arte y conocimiento; como el caso de la Real Expedición Botánica de la Nueva Granada, donde se formaba y entrenaba la mirada para poder taxonomizar las especies; las imágenes o ilustraciones no apelaban al sentimiento estético del observador, sino más bien a la racionalidad analítica del científico, donde la función específica del dibujante consistía en resaltar aquellos elementos necesarios para la taxonomización, la cual se constituye en una formación discursiva¹⁰ que define un régimen de visualidad para la Nueva Granada, que respondía a estos nuevos intereses de un conocimiento adquirido por medio de la visión, una episteme escópica fundamentada en la experiencia, donde los sentidos ratifican la verdad de las cosas.

Tal como se puede evidenciar con la creación de la *Oficina de Pintores y la Escuela gratuita de Dibujo* en 1783, por iniciativa de José Celestino Mutis, donde se trataba de instruir a indígenas, jóvenes y niños huérfanos e indigentes:

(...) se recibían en ella niños pobres que mostraran algunas capacidades para el arte; en la escuela se les daba de comer y apenas pudieran ayudar en los trabajos de la Flora se les asignaba un equitativo jornal. En esta forma se llevó a cabo una tarea admirable de beneficencia y cultura. (Biblioteca Banco de la República, 2004)

Además de la escuela gratuita de dibujo, se impartía una enseñanza mediante el uso de las imágenes, consistente en libros ilustrados, grabados, pinturas y manuales, con los cuales

10 La formación discursiva, hace referencia a un conjunto de reglas históricas determinadas en el tiempo y en el espacio, que figuran relaciones de poder y saber en lo social.

se lograba realizar una apropiación del conocimiento científico, contribuyendo a sistemas de representación eurocéntricos, de lo cual Pini indica que:

Desde la colonia el grabado jugaba el papel de educador popular. La multiplicidad de estampas impresas a finales del siglo XVI, ya fuera al servicio de la Iglesia o más secularizados a partir de la independencia, recogen ese interés didáctico y elaboran una imaginería que se nutre con elementos populares, simbólicos y fácilmente identificables. (1985, p. 103)

Por lo tanto, al colonizar la mirada de estos nuevos aprendices, los esfuerzos se centran en un ejercicio de disciplinamiento para su posterior implementación en las nacientes instituciones educativas mediante el sistema de instrucción pública, donde el uso de la imagen cobra sentido para este sistema que intentaba masificar el aprendizaje de determinados conocimientos, útiles para regenerar a la sociedad colonial, atendiendo a las múltiples necesidades de la incipiente estructura productiva del artesanado y de la Real Expedición Botánica.

De esta manera, una primera forma de establecer esta racionalización del dibujo se evidencia fuertemente en la Expedición Botánica, la cual requería un entrenamiento especial para estos aprendices en las artes del dibujo, pero sobre todo la diferenciación en un tipo de representación visual, fundamentado en lo científico, que demandaba un gran acento en la observación, donde las plantas se dibujaban frescas, pero fuera de su ambiente natural, identificando rasgos estructurales tal como recomendaría Linneo, donde se pudieran establecer parámetros para la representación. Nieto, al respecto, argumenta que

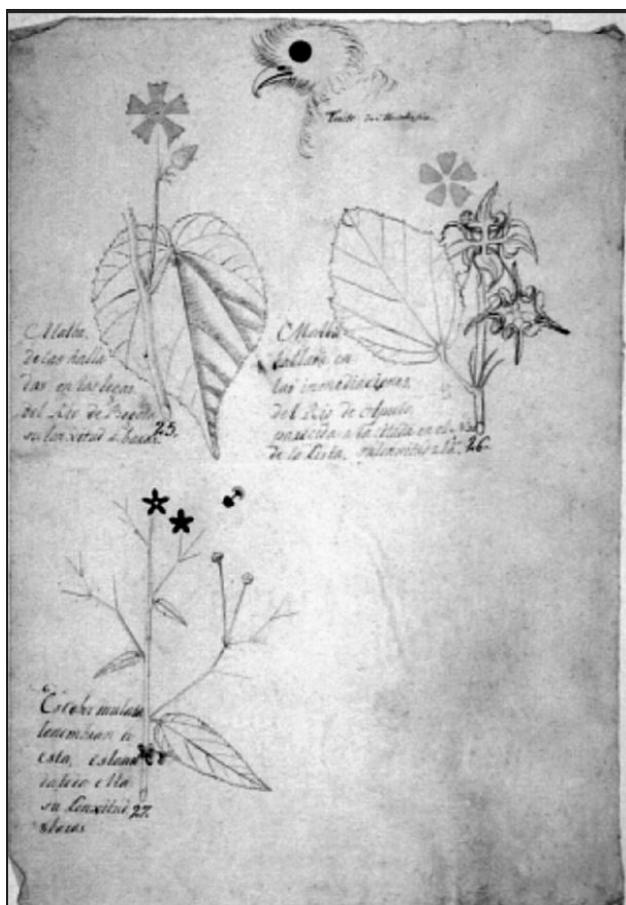
La ilustración botánica, por su carácter documental, es un género de la pintura independiente que se rige por normas propias de representación, y que sin embargo muchas veces converge con la pintura decorativa de flores. Los artistas que trabajaban para naturalistas en herbarios, jardines botánicos o expediciones, por lo general provenían de escuelas de arte y eran inicialmente entrenados de acuerdo a las tendencias de la moda en pintura decorativa. Un ilustrador de plantas no sólo requiere un entrenamiento especial sino la supervisión de un botánico competente. (2000, p. 69)

Este tipo de representaciones –heredadas de los trabajos de Buffon y de Linneo–, contribuían al conocimiento de la historia natural; basado en parámetros específicos, por lo tanto, la imagen cobraría un sentido de científicidad y de conocimiento. Nieto considera que:

Era importante para el naturalista retener tanto como fuera posible la ilusión de un contacto directo y personal con los objetos. La visión directa constituía una forma de posesión; ser un “testigo ocular” aseguraba la credibilidad y la autoridad de los reportes visuales o escritos. (2000, p. 71)

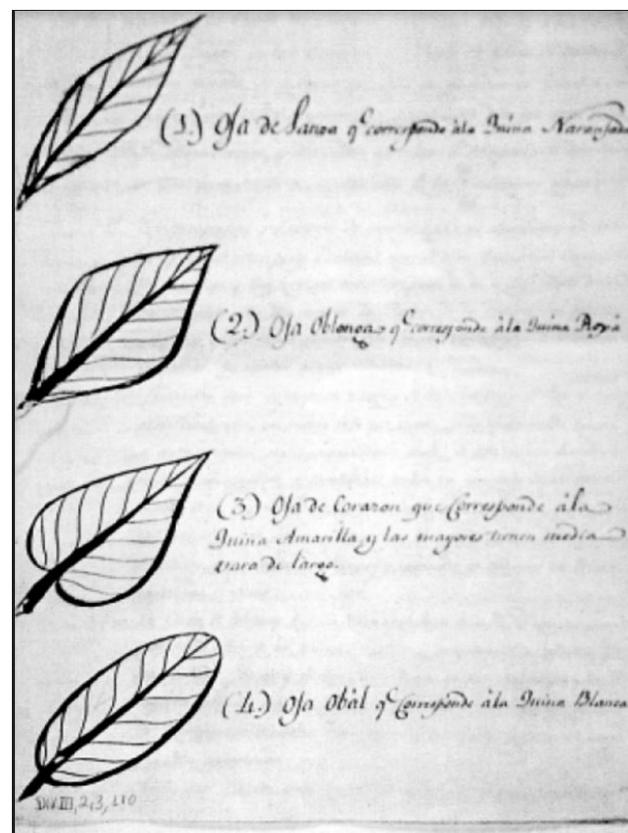
Tal como se puede apreciar en algunos dibujos realizados por aprendices, donde se pretendía entrenar el ojo hasta donde fuera posible, evitando cualquier tipo de suspicacia creativa, puesto que se requería identificar patrones específicos, tal como se observa en las figuras 16 y 17.

Figura 16. Las cuatro especies de *Chinchona* de Mutis.



Nota: imagen tomada del Archivo Real Jardín Botánico de Madrid, Div. II, leg. 2, 3, 110.

Figura 17. Bosquejos y anatomía para la Flora del Nuevo Reino de Granada.



Nota: Bosquejos y anatomía para la Flora del Nuevo Reino de Granada. Familia. Malvaceae. Imagen tomada del Archivo Real Jardín Botánico de Madrid, (M- 00453)

A este punto, Mutis funda una escuela de dibujo en Santafé de Bogotá, donde entrena nuevos ilustradores, escuela que posteriormente queda bajo la dirección de Salvador Rizo, en la cual se ofrecía una enseñanza gratuita:

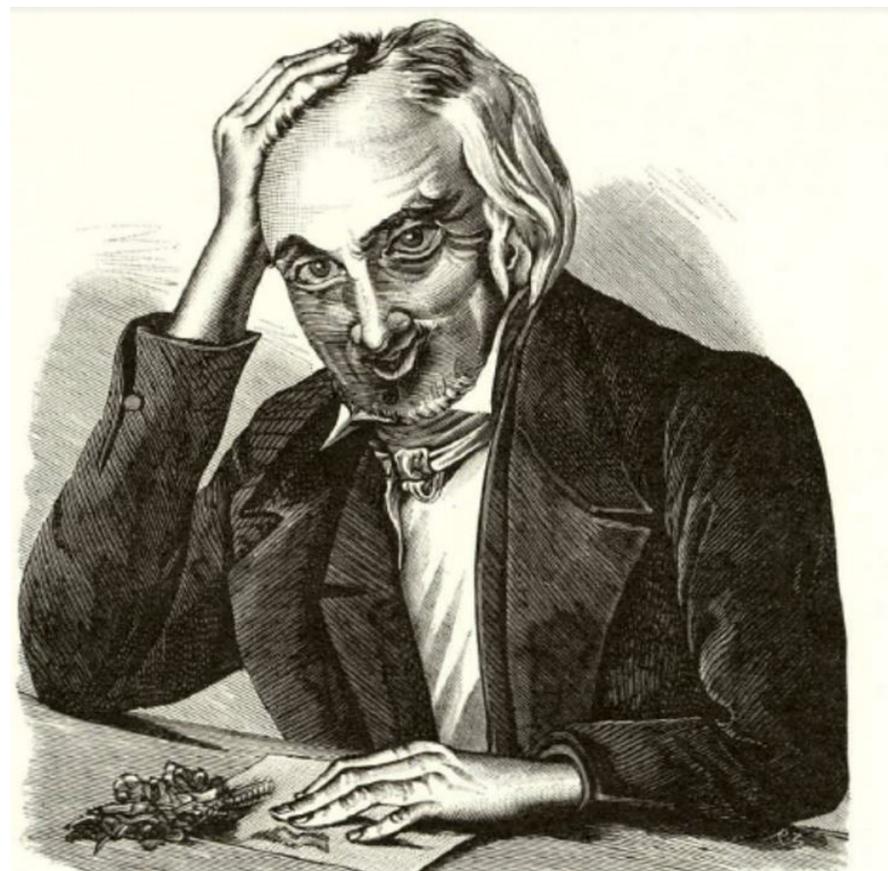
Salvador Rizo, el más cercano de los colaboradores de Mutis y posteriormente director de la escuela de pintura, se unió a la expedición en 1784. Sin embargo, la creciente demanda de trabajo superaba la capacidad de los artistas disponibles en Santafé y Mutis tiene que recurrir a la escuela de pintura de Quito donde encontraría cinco artistas más en 1786. (Nieto, 2000, p. 78)

La demanda de dibujantes y pintores hizo que a esta escuela se adhirieran pintores como Pablo Antonio García y Francisco Javier Matís (figura 18), siendo este último, tal como refiere Urdaneta:

(...) el joven de talento, y llegó a ser el más sobresaliente pintor de la Expedición; prestó muy importantes servicios, e insensiblemente se hizo botánico práctico. El pintor García permaneció solamente seis años en la Expedición, J. Matiz se retiró después; ocupó su puesto D. Salvador Rizo, natural de Cartagena y muy hábil dibujante. Su inteligencia y consagración le valieron la estimación y confianza de Mutis, pues le nombró mayordomo de la empresa y lo autorizó para formular su testamento conforme a las indicaciones que le había dejado. (1883, p. 100)

Con Mutis, se puede identificar un tipo de formación que obedecía a criterios utilitarios,

Figura 18. *Francisco Javier Matís.*



Nota: imagen tomada del papel periódico Ilustrado, 15 de marzo de 1885, p. 233.

donde predominaba una cierta organización de la naturaleza, su clasificación y organización. Esta tarea de racionalidad se inscribe en la ciencia natural del siglo XVIII y XIX, que involucraba la taxonomización y representación visual, donde la naturaleza se hacía transportable, lo cual implicaba la definición de reglas para sistematizar y estandarizar la observación, un método objetivo centrado en el ejercicio cuidadoso de la mirada y la atención. Tal sistema permitía evidenciar un tipo de formación centrado en el ojo, un régimen escópico que demanda poner las artes en función de la ciencia, siendo entonces un aspecto esencial para los propósitos de Mutis, que lo llevó a conformar un grupo de pintores y dibujantes; tal como se describe en el siguiente apartado de Urdaneta, del papel periódico ilustrado:

Algunos años antes que se estableciese la Expedición en Mariquita, Mutis había hecho una excursión a Muzo, acompañado del pintor D. Pablo Antonio García, para ensayarlo y adiestrarlo en el dibujo de plantas y de animales; García era el único artista que había entonces en Bogotá, si es que se pudiera llamar artista, pues no era muy aventajado en el divino arte de Vásquez; sin embargo, Mutis lo protegió, lo impulsó, le hizo adquirir gusto por el arte y aun parece que apareció el genio bajo la influencia de aquel sabio.

(...) Con el apoyo del Virrey-Arzbispo, solicitó Mutis algunos pintores de Quito, aun cuando fuesen poco hábiles; y mientras éstos venían, procuró estimular a algunos jóvenes de Bogotá, para que se dedicasen al dibujo y pintura, en la casa de la Expedición; de entre éstos se levantó un joven artista, verdadero genio en el diseño y el dibujo natural: éste fue Francisco Javier Matiz, cuyo nombre ha quedado en la historia Íntimamente unido a las glorias inmortales de Mutis. (1883, p. 100)

NORMALIZACIÓN DE LA MIRADA: ENTRE LA DISCIPLINA Y EL MÉTODO EN EL SISTEMA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Posterior a la tarea de Mutis, en cuanto a la formación artística, se crea la necesidad implementar una instrucción pública orientada a la cristalización de la utopía republicana, enmarcada en el ideario moderno y el proyecto de una formación de sujetos útiles; sin embargo, el paso del mundo colonial al republicano implicó una transformación en ciertas prácticas de enseñanza, en el entendido que se mantenían algunas de estas prácticas de tipo doméstico, donde predominaba la preceptoría junto con la aparición de un nuevo tipo de sujeto social, en este sentido García afirma que

El sujeto de la modernidad temprana, en los siglos XVIII y XIX, es un sujeto construido a partir de la razón y de la fe, de los nuevos lineamientos esbozados por la sociedad civil, por la condición de ciudadano y por la adopción de nuevas costumbres, de nuevos hábitos, de nuevas maneras de ser y del deber ser en la sociedad. La personalidad se determinaba claramente por los roles asignados desde el establecimiento; estos roles legitiman el orden, la autoridad, la norma y los valores de la época. El padre, madre, maestro, artesano o aprendiz, le garantizaban un lugar social, lo que lo definía como ejecutor de roles con derechos y deberes. Este orden manifestaba una continuidad entre el sistema social y sus miembros. (2007, p. 188)

Por lo tanto, estas condiciones permitieron que, en 1820, el sistema de instrucción se convirtiera en un dispositivo civilizatorio de regulación social, en función de una masificación de la educación, y particularmente las artes, como indican algunos reglamentos orgánicos de la enseñanza pública de 1826:

CONSIDERANDO:

1° Que el país en donde la instrucción está más esparcida, y más generalizada la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y las artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva. (Manuscritos. B. S., 1826, p. 1)

Por lo tanto, esta noción de utilidad no era una condición *sine qua non* al sistema gremial, y, por el contrario, fomentaba la educación de las primeras letras. Así lo relata García,

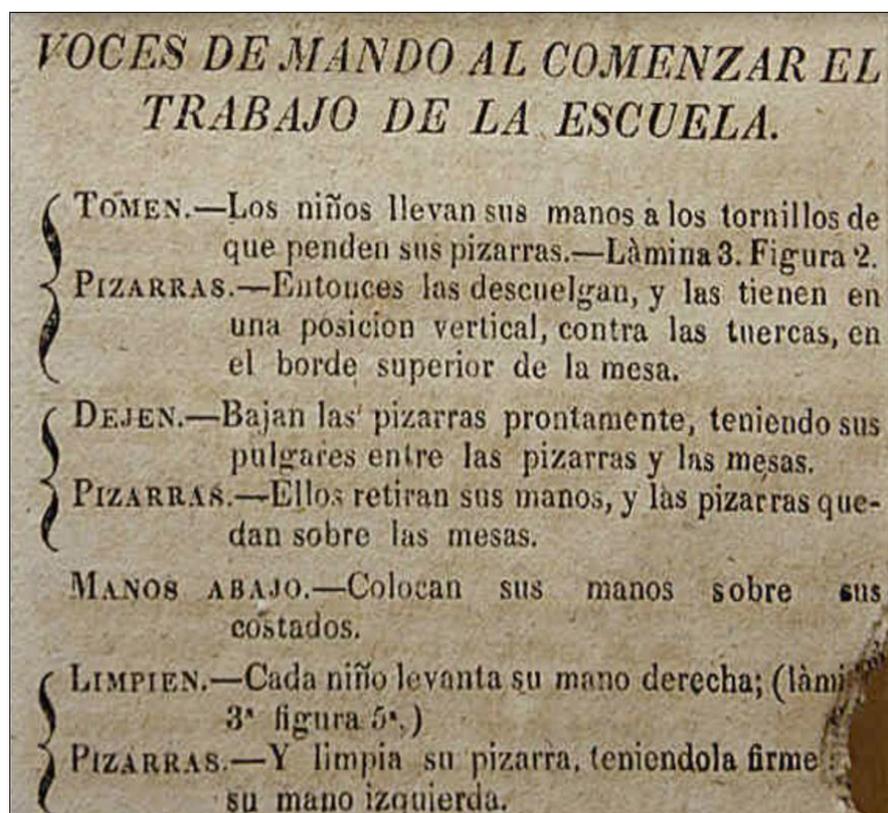
El establecimiento de escuelas de primeras letras en la primera década republicana fue una de las principales preocupaciones. De acuerdo con las leyes promulgadas en el congreso de Cúcuta, la tarea más urgente que necesitaba la República era la apertura de estas escuelas, la creación de colegios y casas de educación y la preparación de maestros que se encargaran de dichos establecimientos.

En la apertura de nuevas instituciones educativas republicanas intervino el gobierno, los particulares y los curas párrocos, siendo el Vicepresidente Santander uno de los mayores impulsores de la instrucción pública desde 1820. (2007, p. 214).

De tal forma que ofrecer los rudimentos a las clases pobres, favorecería los fines del Estado y una formación encaminada a orientar sujetos útiles y dóciles, y fieles a un catecismo moral.

La incorporación de la escuela de las primeras letras involucraría la adopción del sistema de enseñanza mutua desarrollado por Lancaster, que permitiría el mayor bien para el mayor número, debido a que era la opción más barata y eficaz de enseñanza a la gran población de las clases pobres, permitiendo enseñar todo a todos, donde un maestro era capaz de enseñar a 1000 niños, mediante un método que pudiera administrar los tiempos, los cuerpos y los sujetos, como se observa en la figura 19 con respecto a los instructivos que se daban a los niños como forma de regulación de los tiempos y las actividades.

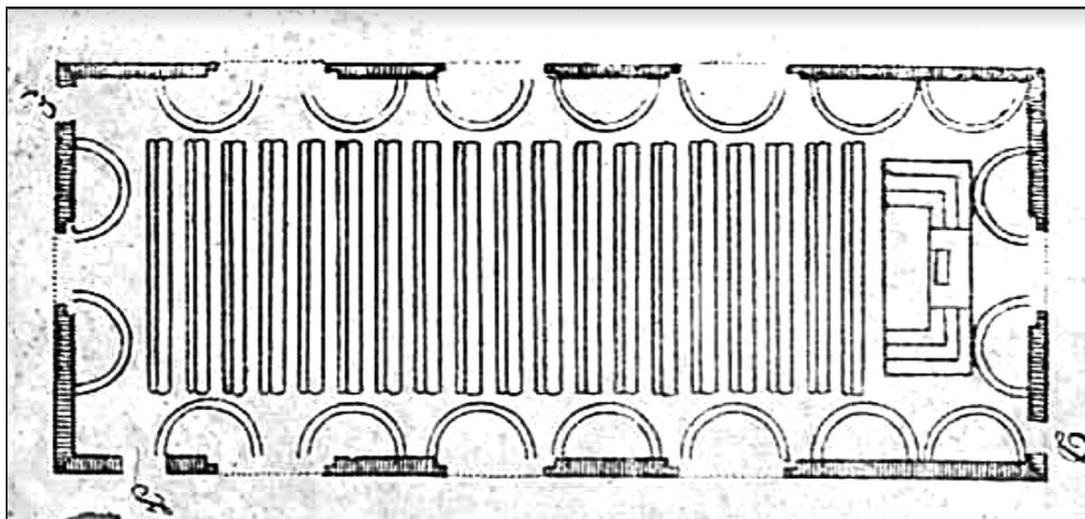
Figura 19. Voces de mando al comenzar el trabajo en la escuela.



Nota: Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños, p. 79.

Este sistema tenía como propósito educar la memoria mediante una serie de actividades regladas, y un ejercicio de disciplinamiento y énfasis en la atención, estimulando la obediencia y el orden. Este sistema configuraría un cuerpo sumiso y dócil pero, sobre todo, un ejercicio de control mediante la mirada, una suerte de panoptismo donde la vigilancia era el ejercicio permanente que garantizaría el éxito; por tanto, este sistema ocular-centrista encarna aquellas tecnologías de organización escolar que facilitarían la productividad y control de un número significativo de niños, distribuidos estratégicamente en el salón de clase (figura 20) organizados y sobre todo atentos y repitiendo; ver y repetir, ese era el lema del método.

Figura 20. Sistema de organización de clase según las instrucciones del sistema Lancasteriano.



Nota: Manual del sistema de enseñanza mutua, aplicado a las escuelas primarias de los niños, p. 121.

Para el desarrollo de este método de repetición, se involucraba un ejercicio de disciplinamiento del cuerpo, la mirada, la voz, y la mano, una regulación de los sentidos donde el acto de la atención se articulaba con las palabras y las cosas, el lenguaje aparece como representación; sobre este aspecto, Zuluaga comenta la siguiente:

Mirar al modelo y repetirlo. Ver y aprender. Si se usa del ver es para referirlo al modelo y lo que logra con el ver es grabar en la memoria, fijando la mirada de los niños en los modelos o cuadros. Los cuadros contienen ESCRITO lo enseñado, así que si se usa del ver es para referirlo al modelo; el ver abre la puerta de la memoria. (...) En el sistema de enseñanza mutua las palabras y la voz devuelven la mirada hasta el cuadro donde repasan las palabras; en el sistema de enseñanza por objetos, las palabras deben aprenderse vinculadas a las cosas, ya que las ideas que se forman por el contacto con los objetos, preceden a los signos que las representan, esto es, a las palabras; hacerlo de forma diferente sería violentar el orden de la naturaleza. (1978, pp. 7-8)

Por lo tanto, el sistema lancasteriano dirigido a las clases pobres, permitiría hacer más eficaces los procesos y cumplir con el objetivo de fijar en la memoria del niño aquella relación entre lo visible y las palabras, pero, aún más, moralizar y subordinar.

Cabe recordar que, Lancaster publicó en 1803 *Mejoras a la educación*, donde presentaba el método que se esperaba formaría en las primeras letras empleando la menor cantidad de recursos, sistema que comenzaba a responder a las condiciones de la Inglaterra de principios del siglo XIX.

Esto se establece mientras en Europa los procesos de la revolución industrial provocaron gigantescas concentraciones urbano-industriales, donde predominaba el liberalismo y el utilitarismo, recordando aquí el papel protagónico de Adam Smith. Sumado a esto, las propuestas de J. Bentham que promovían una educación de masas, en función de discursos asociados a la industrialización; a este punto, el trabajo de Lancaster es relevante, pues diseña todo un sistema de enseñanza mutua especialmente para las clases pobres.

El 26 de enero de 1822 se crearon escuelas normales en Bogotá, Caracas y Quito, al parecer para difundir y enseñar el sistema lancasteriano. La ley orgánica de estudios de 18 de marzo de 1826, artículo 21, establece para las escuelas primarias: “En todas las parroquias de cada cantón habrá a lo menos una escuela de primeras letras para niños y donde pudiere ser otra para niñas” (Zuluaga, 1978, p. 15).

Este sistema lancasteriano propiciaba la disciplina, la observación y el aprestamiento a rutinas escolares, donde el dibujo tenía un valor más bien secundario; sin embargo, cumplía con la función de adiestrar y fijar la atención en las cosas.

MANUALES DE DIBUJO

En los grados superiores era evidente que, para el sistema de instrucción, el dibujo tendría un valor agregado, porque era una práctica complementaria que contribuiría al desarrollo industrial, pues, como en el caso de la Expedición Botánica, permitiría objetivar la realidad bajo estructuras regladas y, por tanto, su implementación era básicamente obligatoria.

Al parecer todos los métodos de enseñanza del dibujo traídos de Europa, se desarrollaron a principios del siglo XIX, los cuales planteaban determinados criterios enfocados a una función utilitaria que, como indica Efland:

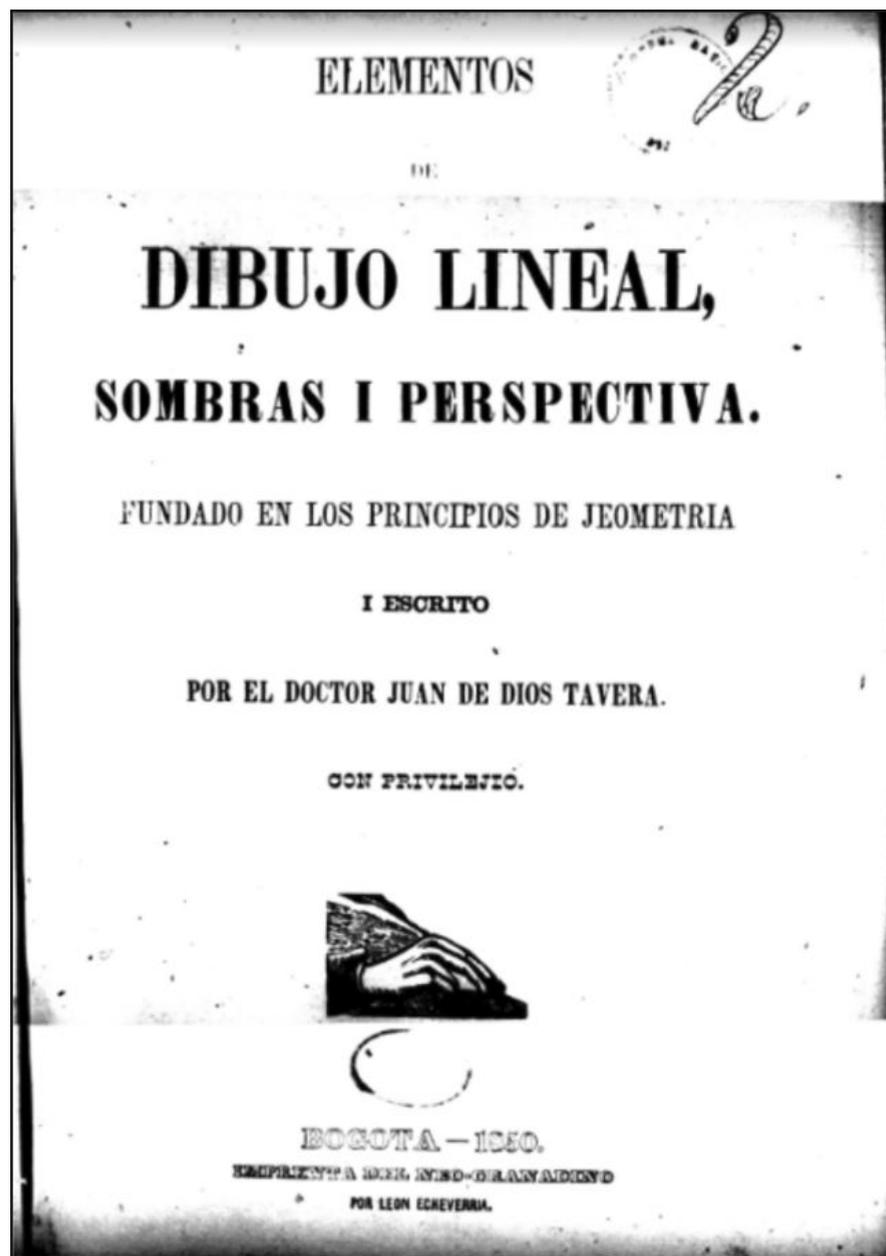
Casi todos los métodos, estaban basados en una serie de ejercicios sobre figuras geométricas simples: Líneas rectas y curvas, ángulos, formas llanas y sólidas, así como motivos decorativos sencillos.

La formación se limitaba habitualmente al dibujo de contorno. Los ejercicios de sombreado eran mínimos, y la calidad del trabajo de los estudiantes se juzgaba en función de su exactitud y pulcritud. Los ejercicios progresaban siguiendo una línea rigurosa que iba de lo simple a lo complejo. (2002, pp. 123-124)

Este sistema tuvo cabida en Colombia, donde se imprimieron numerosos manuales de dibujo (figura 21), enfocados a una labor técnica e industrial que garantizaran los fines para los cuales fueron hechos, debido a que era más conveniente una cierta habilidad para representar los objetos, sobre todo aquellos de carácter mecánico.

Como se puede apreciar, a mediados del siglo XIX, el dibujo adquiere una fuerte inclinación al trabajo industrial, promoviendo una formación técnica, enfocada a lo útil, con ciertas implicaciones en el currículo, y centrada particularmente en lo lineal, geométrico y técnico, en función de un pensamiento racional y científico donde se pudiera matematizar y racionalizar la representación de los objetos, es decir, objetivar la realidad. En tal sentido, el dibujo emerge como parte de este régimen de visualidad cartesiano –diferente del de la Expedición Botánica que se asociaba más al régimen visual empírico–, que se introduce en la escuela, y la educación artística aparece

Figura 21. Portada del Manual de Elementos de dibujo lineal, Sombras y Perspectiva.



Nota: fundado en los principios de geometría y escrito. Bogotá: 1850.

constituida por el saber de la ciencia, la técnica y las tecnologías de disciplinamiento, heredadas de una fuerte tradición utilitarista promulgada por Bentham y Adam Smith.

Este tipo de enseñanza circulaba a través de manuales de dibujo, que incluían aspectos asociados a lo geométrico, junto con algunas recomendaciones de su uso en las escuelas. Vamos a encontrar que el uso del dibujo en el sistema escolar colombiano, luego de la puesta en marcha de la instrucción pública y el método lancasteriano, tenía ya un referente directo del sistema educativo europeo, pues debido a los crecientes desarrollos industriales, especialmente para mediados del siglo XIX, el dibujo comienza a ser implementado como una asignatura escolar, reivindicando su valor en la creciente revolución industrial; además, fue considerado fundamental en el incipiente “mundo del diseño industrial; donde se consideraba prioritario aprender a dibujar, pues, al copiar las formas decorativas clásicas y sobre todo neoclásicas se entendía que además se educaba el gusto, algo fundamental dado el estado de decadencia al que se había llegado” (Bermúdez, 2005, p. 23), sobre todo la copia de formas geométricas y estructuras florales.

Este desarrollo del dibujo debía convertirse en una habilidad básica que, a pesar de su reconocimiento como un área clave en el currículo, tardó en ser incorporada definitivamente como una asignatura obligatoria, puesto que favorecía aspectos de la formación rudimentaria en las escuelas, tal como lo vendría a argumentar Horace Mann –uno de los principales defensores de la introducción del dibujo en el currículo escolar–, lo cual defendía con tres argumentos esenciales: “a) contribuiría a mejorar la caligrafía, b) era una habilidad esencial para la industria, c) era una influencia moral” (Efland, 2002, p. 115).

Estos eran los argumentos que promovían el aprendizaje del dibujo para una era industrial y con una fuerte carga de influencia moral, que contribuirían evidentemente al proyecto ilustrado, el cual buscaba modernizar la escuela y ponerla al servicio de intereses utilitarios y productivos. Estas ideas de Horace Mann –fundamentadas en la experiencia industrial moderna– pronto se cristalizarían en la educación norteamericana y evidentemente en Colombia, lo cual se convirtió en un factor esencial de dominio sobre las poblaciones, estableciendo sistemas de regulación, no solo en términos de la instrucción, sino del saber, afirmando un sistema que garantizara el orden y el comportamiento de la sociedad. Sobre este aspecto, Efland indica que:

En las primeras décadas del siglo XIX, el movimiento en favor de la enseñanza pública recibía el nombre de movimiento de la escuela común. En la incipiente era industrial, la capacidad de leer y

escribir se había convertido en una necesidad práctica. La industria necesitaba mano de obra que fuera capaz de seguir instrucciones escritas y llevar registros, un grado de alfabetización que incluía también ciertos aspectos de las artes. (2002, p. 115)

Estos discursos, como ya lo hemos indicado, no son indiferentes en el contexto colombiano, puesto que reivindica el uso del dibujo como parte de las tecnologías de disciplinamiento y normalización de las poblaciones, constituyendo un nuevo tipo de sujeto útil, dócil y respetoso con los valores morales de los nacientes estados nacionales.

A este punto, el dibujo aparece como una disciplina escolar que responde a los intereses sociales, políticos y culturales, que han permeado la escuela, pero que no necesariamente correspondía con las aspiraciones de las artes como práctica creativa y autónoma. Por tanto, la implementación de la enseñanza del dibujo se caracteriza por ese conjunto de reglamentaciones, rutinas y prácticas movilizadoras de un pensamiento de la época, cuando se requería la organización de la percepción mediante un sistema reglado, constituyendo un sujeto producto de la disciplina y la regulación mediante la mirada.

Este sistema lancasteriano, paulatinamente, comienza a ser modificado gracias a la incorporación de los aportes pestalozzianos, los cuales intentaban fomentar una educación industrial, amparada en la intuición y la razón ilustrada; por consiguiente, esta concepción pestalozziana naturalmente tiene implicaciones en las artes, donde la intuición permite reconciliar al niño con la naturaleza.

CONCLUSIONES

La educación artística en el escenario del sistema de instrucción pública en Colombia, se centró en la enseñanza del dibujo, el cual obedecía a un sistema disciplinar, caracterizado por las inquietudes sociales, políticas y culturales de la época. La enseñanza del dibujo hacía énfasis en la mirada, como una *episteme* escópica que redistribuyó los saberes introducidos en la escuela, incorporando prácticas escolares, no coincidentes con los argumentos de las artes, pero sí con los fines de la educación, trazados para ese entonces y aún presentes.

La enseñanza del dibujo se caracteriza por un conjunto de reglamentaciones, rutinas y prácticas que movilizaron un pensamiento de la época, la cual requería la organización de la percepción mediante un sistema reglado, constituyendo un sujeto producto de la disciplina y la regulación mediante la mirada. Los intereses que movilizaron una idea de la educación artística estuvieron enquistados en los discursos emergentes de la educación; así, el pensamiento de los pedagogos Lancaster (enseñanza mutua) y Pestalozzi (enseñanza objetiva), que promovieron tecnologías para establecer el método que permitiría la visión y mirada sobre los fines de la escuela.

De esta forma, se presentaron tres procesos de conformación de la educación artística en Colombia: el primero, relacionado con la introducción al país del discurso sobre la educación popular y su fomento; el segundo, en función de la regeneración de los gremios, la formación en el dibujo promovida por la Expedición Botánica y la necesidad de establecer una relación entre las artes y la ciencia; y, por último, la creación del sistema de instrucción pública y el establecimiento de un sistema lancasteriano en función del discurso utilitarista, modificado luego por la propuesta pestalozziana, donde se buscaba enfatizar en un conocimiento por vía de los sentidos y la experiencia; es decir, un conocimiento fundamentado en la intuición.

REFERENCIAS

- AGN. Sección: Colonia, F. M. (1777). *Instrucción general. Tomo 3, ff285r*. Santa Fe de Bogotá.
- AGN/B. (1776, 12 de octubre). *Sección: Colonia; Fondo: Reales Cédulas y órdenes; Tomo XXII; Folios: 404-411*. AGN/B.
- Bermúdez, J. A. (2005). *Génesis y evolución del Dibujo como disciplina básica en la Segunda Enseñanza (1836-1936)*. Universidad de Murcia.
- Biblioteca Banco de la República. (2004). Botánica. Los Pintores de la Expedición. *Revista Credencial Historia*. <http://www.lablaa.org/blaavirtual>
- BLAA, S. L. (1826). Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en 1826 _ 6 años de la independencia. *Libros Raros y Manuscritos*. Imprenta de Manuel María Viller-Calderón. .
- Campomanes, P. R. (1775). *Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento*. Imprenta de D. Antonio desancho.
- Castro, G. S. (2019). Siglo XVIII: El nacimiento de la biopolítica. *Tabula Rasa*, (12), 31-45. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617422003>
- Castro, J. O., & Noguera, C. E. (2002). *La educación en la Santafé Colonial. En: Historia de la educación en Bogotá Tomo I*. . Panamericana Formas Impresas,.
- Correo Curioso. (1801). *Correo Curioso Núm. 40*. Santafé de Bogotá.
- Efland, D. A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Genealogía del racismo*. Caronte Ensayos.
- García, B. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia*. Ediciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gaviria, L. E. (2002). *El Liberalismo y la Insurrección de los Artesanos Contra el Librecomercio. Primeras manifestaciones socialistas en Colombia*. Ediciones Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1987). *Nueva crónica y buen gobierno*. (Ed. John Murra, Rolena Adorno y Jorge L. Urioste). Siglo XXI. (Original publicado en 1615)
- Jay, M. (2005). *Campos de Fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Paidós.
- Manuscritos, B. S. (1826). Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en 1826 6 años de la independencia. *379.1486 C65l*. Imprenta de Manuel María Viller-Calderón.

- Manuscritos., B. S. (s.f.). Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia acordados en 1826 _ 6 años de la independencia. <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll10/id/2181>
- Martínez, M. J. (1997). *La ilustración como categoría. Una teoría unificada sobre arte y conocimiento*. Ediciones Trea S.L.
- Mayor, A. (2003). *Cabezas Duras y dedos inteligentes. Estilo de vida y cultura técnica de los artesanos colombianos del siglo XIX*. Hombre Nuevo Editores.
- Nieto, O. M. (2000). *Remedios para el Imperio: historia natural y la apropiación del nuevo mundo*. CESO.
- Paniagua, J. P. (2003). *Oficios y actividad paragremial en la Real Audiencia de Quito (1557-1730) el corregimiento de Cuenca*. Ediciones Universidad de León.
- Pini, I. (1985). La figura testimonial de México, Argentina y Colombia. En: *Arte y arquitectura latinoamericana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Primera, A. F. (Mayo 11 de 1576.). *Contratos de aprendizaje; legajo 23 folio: 82*. ARB.
- Robles, E. A. (2006). Pedro Rodríguez de Campomanes y el discurso sobre la educación popular. *Cuadernos Dieciochistas*, 7, 197-217.
- Sáenz, O. J., Saldarriaga, Ó., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Ediciones Uniandes.
- Urdaneta, A. (1883, 20 de diciembre). José Celestino Muútis. *Papel periódico ilustrado*, pp. 98-103.
- Uscátegui, J. M. (2001). *La institucionalización de la enseñanza del arte en Colombia: antecedentes y evolución (de la colonia al siglo XIX)* [tesis doctoral, Universidad de Nariño]. Repositorio Institucional UDENAR.
- Zuluaga, O. L. (1978). *Colombia: Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX. Avance de investigación*. Universidad de Antioquia.