

El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850)

Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Universidad del Tolima Abierta y a Distancia
olcardenasf@ut.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4894-7888>

Marco Tulio Cárdenas Forero

Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Universidad del Tolima Abierta y a Distancia
mtcardenasf@ut.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-3124-3086>

Artículo de reflexión

Recepción: 30 de mayo de 2019

Aprobación: 31 de octubre de 2019

<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8459>

Resumen

Establecido en el enfoque arqueogenealógico, el presente artículo de reflexión tiene como propósito explorar las condiciones históricas que posibilitaron la emergencia del saber de las artes en la escuela pública colombiana, materializado en asignaturas escolares como el dibujo, el canto y la música, durante la primera mitad del siglo XIX. Bajo esta mirada, se rastrea su génesis, función y funcionamiento, el cual fue empleado como una tecnología de disciplinamiento para complementar los procesos de escolarización e instrucción pública y la constitución de sujetos escolares *singulares y normalizados* según la racionalidad disciplinaria establecida en el momento. Para alcanzar este objetivo, se exploraron en el archivo documental de la época los vestigios

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Cárdenas, Ó, & Cárdenas, M. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública colombiana (1800-1850). *Praxis & Saber*, 11(25), 131-152. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.8459>

relacionados con el saber de las artes y las relaciones de poder que permitieron su emergencia.

Palabras clave: disciplina escolar, educación artística, enseñanza pública

Academic knowledge of arts in the Colombian public school (1800-1850)

Abstract

Within the framework of an archeo-genealogical approach, the present article has the purpose of exploring the historical conditions that allowed the emergence of knowledge of arts in the Colombian public school, materialized in school subjects such as drawing, singing and music, during the first half of the 19th century. Under this view, its genesis, purpose, and functioning are tracked, which were used as a discipline technology to complement the schooling and public instruction processes and the establishment of *singular* and *standardized* school individuals in accordance with the disciplinary rationality established in that moment. To achieve this objective, the researcher explored in the documentary archive of that period those vestiges related to the knowledge of the arts and to power relations that allowed their emergence.

Key words: school discipline, art education, public education

Le savoir scolaire des arts à l'école publique en Colombie (1800-1850)

Résumé

Cet article, intégré dans l'approche archéo-généalogique, a pour objectif d'explorer les conditions historiques ayant permis l'émergence du savoir des arts à l'école publique en Colombie, traduit

en matières scolaires telles que le dessin, le chant, et la musique pendant la première moitié du XIXe siècle. De ce point de vue, on suit sa genèse, son rôle, et son fonctionnement, qui a été utilisé comme une technique de discipline pour compléter les processus de scolarisation et d'enseignement public ainsi que la construction de sujets scolaires *singuliers* et *normalisés* conformément à la rationalité disciplinaire établie à l'époque. Pour atteindre cet objectif, on a étudié, à partir du dossier documentaire de l'époque, les vestiges liés au savoir des arts les relations du pouvoir qui ont permis son émergence.

Mots-clés : discipline scolaire, éducation artistique, enseignement public

O conhecimento de arte na escola pública colombiana (1800-1850)

Resumo

Estabelecido numa abordagem arqueo-genealógica, o presente artigo tem como objetivo explorar as condições históricas que possibilitaram o surgimento do conhecimento das artes na escola pública colombiana, materializado nas matérias escolares como desenho, canto e música, durante a primeira metade do século XIX. Sob essa visão, planeja-se rastrear sua gênese, função e funcionamento, que foi utilizado como tecnologia disciplinar para complementar os processos de escolarização e instrução pública e a constituição de indivíduos escolares *singulares* e *normalizados*, de acordo com a racionalidade disciplinar estabelecida naquele período. Para atingir esse objetivo, o pesquisador explorou no arquivo documental da época os vestígios em relação ao conhecimento das artes e as relações de poder que permitiram seu surgimento.

Palavras-chave: disciplina escolar, educação artística, educação pública

Presentación ¹

La historia de los saberes escolares ha sido en las últimas décadas un escenario floreciente para adelantar trabajos investigativos de corte educativo, pedagógico y, por supuesto, histórico (Chervel, 1991; Goodson, 1991; Marín, 2015; Ríos, 2015; Viñao, 2006), que se interesan en rastrear las diversas formas como la enseñanza y sus contenidos se han introducido e instalado en la escuela para contribuir y complementar las estrategias de regulación y escolarización de los sujetos.

A través de estudios es posible dar cuenta de aquello que se legitima en cada una de las épocas como lo *transmisible* a las generaciones. Asimismo, se pueden reconocer el estatus, propósito, origen y forma de operar de dichos saberes en la escuela, y por supuesto, el tipo de subjetividad escolar que se pretende establecer mediante su enseñanza. Bajo este panorama, se suscita congruentemente

la emergencia de las preguntas por la enseñanza, por sus propósitos y por aquello que se utilizó en determinado momento en la escuela para instruir a las niñas, niños y jóvenes, lo que orienta las pesquisas hacia la descripción de la génesis, de la función y el funcionamiento de ciertos saberes escolares en la forma de materias o contenidos de enseñanza, hacia los modos como esos contenidos que se enseñan (y se aprenden) fueron seleccionados y validados por los discursos, reflexiones y las prácticas que sustentaron la enseñanza, por los maestros y sus prácticas en el aula. (Cárdenas *et al.*, 2018, p. 15)

Gracias a estos trabajos se ha logrado evidenciar su condición como construcciones históricas que emergen en determinados momentos acopladas a la racionalidad educativa de cada época, a las reglas de funcionamiento de ciertos dispositivos de poder y a modos particulares de ser del tiempo. También se evidencia su carácter como *tecnología de poder* empleada histórica y calculadamente para encauzar la conducta de los individuos y someterla “a cierto tipo de fines o de dominación” (Foucault, 1990, p. 48).

¹ El presente artículo de reflexión está enmarcado en el proyecto de investigación en curso *La introducción de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana de la primera mitad del siglo XIX*, postulado a la Universidad del Tolima y adelantado por el grupo de investigación Historia de las Disciplinas Escolares, avalado por dicha universidad.

Justamente, entre las tecnologías de poder que se introducen en la escuela pública se encuentran los *saberes escolares*, que en cierto tiempo se utilizaron como tecnologías de disciplinamiento y sometimiento orientadas a la normación y “normalización disciplinaria” (Foucault, 2004, p. 75) de los individuos, es decir, al adiestramiento de los comportamientos de los sujetos escolares y su adecuación a los parámetros históricos establecidos a través de un ejercicio de intervención racional. No obstante, en el marco de las sociedades de control, estas tecnologías de dominación, se convierten posteriormente en técnicas gubernamentales que se instalan como artefactos destinados a “intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados, o bien para conducir la propia conducta conforme metas fijadas por uno mismo” (Castro, 2015, p. 41).

Esto destaca su carácter multiforme, lo que significa comprenderlos como “amalgamas cambiantes” (Goodson, 1991) que no siempre han estado presentes en la escuela, ni siquiera con la misma forma y con un mismo propósito, ni procurando convertirse en asignaturas académicas ajustadas al conocimiento, y tampoco asociados, como lo señala Chervel (1991), al desarrollo de las capacidades intelectuales, a la gimnasia mental de los aprendices o al gobierno de las conductas que trastocan el orden instalado.

En consecuencia, aproximarse a la construcción de la historia de un saber escolar, en este caso del saber de las artes durante la primera mitad del siglo XIX —en términos de su procedencia, función y funcionamiento—, implica alejarse de aquellas perspectivas de producción histórica secuenciales, articuladas y lineales, para comprenderse de un modo distinto; es decir, como “una nueva manera de interrogar la historia” (Castro, 2016, p. 57), un acoplamiento de variadas prácticas singulares que actúan según la racionalidad de la época. De igual modo, implica reconocer su carácter cambiante durante este tiempo, asociado de una parte, a los trabajos manuales, imitativos y mecánicos del artesanado, y de otra, al saber *de lo bello*, creativo, liberal y aristócrata de las bellas artes, reservado para ciertos sectores de la población.

Realizar estas pesquisas significó, a nivel metodológico e inicial, conformar un corpus documental constituido por fuentes primarias de la época —leyes, decretos, ordenanzas, periódicos, manuales escolares, guías de instructores, planes de enseñanza...—.

En seguida, la información que se rastreó fue consignada en fichas de recolección de datos, en las que el investigador asume dos roles significativos en el proceso de investigación: el papel del arqueólogo y el papel del genealogista. El primero de ellos se “dedica a extraer los acontecimientos discursivos como si estuvieran registrados en un archivo” (Foucault, 2017, p. 743). El segundo da cuenta de las condiciones de posibilidad de las relaciones de poder que permiten la gestación de esos acontecimientos discursivos que se establecen en ciertas épocas como verdades. Como efecto de este ejercicio, se definieron los espacios de enunciación que se materializaron en los momentos históricos que se describen más abajo y que permitieron describir las transiciones, tensiones, alteraciones y desvanecimientos sufridos por este saber escolar.

Así, durante la primera mitad del siglo XIX, se observaron las intenciones del saber de las artes por iniciar un proceso de constitución, escolarización y consolidación como un contenido de enseñanza dentro de la estructura y organización curricular de la escuela pública a ser considerado en la formación de niños con “espíritu de honor, [...] bergüenza y [...] probidad, [y] la aplicación al trabajo” (*Semanario del Nuevo Reyno de Granada [SNRG]*, 27 de marzo de 1808, p. 99), necesario para contribuir en la edificación de una persona “de bien y útil a la Patria” (p. 99). También, se observaron las múltiples formas que asumieron en el camino de alcanzar dicho propósito, entre ellas, el modo de una técnica de sometimiento orientada a “controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez «dóciles y útiles»” (Foucault, 2002, p. 5).

En ese camino, la instrucción pública surgió como una estrategia que, apoyada en las directrices de acciones de intervención como el plan de estudios de Santander —1826—, instauró como saberes escolares fundamentales la *doctrina cristiana*, la *lectura*, *escritura* y la *aritmética*, y de manera difusa las *artes*, mostrando con ello, que este último aún no era un elemento necesario para la consecución del propósito, o un contenido de enseñanza primordial en la estructura curricular de la escuela pública ni un regulador de una forma infantil centrada en “el aséo y el buen orden [...] la propiedad en todas las cosas, para formarles el buen gusto y acostumbrarlos á la decencia” (*SNRG*, 20 de marzo de 1808, p. 91), como también, de una población ilustrada, que intelectualmente orientara a la nación

hacia su constitución como república libre e independiente de la opresión española.

La racionalidad educativa de la primera mitad de siglo

El inicio del siglo XIX, en el contexto de la irrupción de las reformas borbónicas impulsadas por Carlos III, de la influencia de la Expedición Botánica, del espíritu independentista de la época y de las diversas transformaciones sufridas en la educación y la escuela pública gratuita —que para entonces, asumía la forma de las *Escuelas Patrióticas*—, el saber de las artes —en el modo del dibujo, canto y la música— aparecía disperso en la estructura escolar. Buscaba instalarse con fortaleza y ocupar un lugar dentro de sus planes de enseñanza, en la que se hallaban emplazados ciertos saberes escolares considerados como fundamentales en la enseñanza de los niños, a través de los cuales aprendieran

los elementos de las virtudes christianas y civiles que los conduzcan después a ser unos hombres útiles á la Patria, benéficos á sus semejantes, provechosos para sí mismos, y al fin que honren con sus acciones la santa religión que profesan. (*SNRG*, 13 de marzo de 1808, p. 88)

Aunado a esto, se formuló la necesidad de enseñarles

desde la tierna infancia á cantar de memoria las alabanzas de los héroes que han sido amados de Dios, que han hecho acciones generosas por su patria, y manifestado su valor en los combates: que aprendan á ser tiernos con sus amigos, fieles a sus aliados y equitativos con todos los hombres, aún con sus mayores enemigos: que teman menos á la muerte y á los tormentos, que á la menor reprehension de su conciencia. Si desde temprano se les enseña á los niños estas grandes máximas y se les imprimen en la memoria por medio de la dulzura del canto, pocos habrá que no se inflamen de amor á la gloria y á la virtud. (*SNRG*, 13 de marzo de 1808, p. 88)

Así, los *cantos patrióticos*, en la forma de canciones de educación, se incluyeron en los planes de enseñanza de las escuelas patrióticas. Cabe destacar los relacionados a los cantos al Ser Supremo, a la amistad, a la virtud, a los padres y a la patria y al soberano.

Al Ser Supremo

Eterno Numen, fuente de la ciencia
Y de todos los bienes apreciables,
Vednos aquí Señor, en tu presencia
Confesando tus glorias inefables:
A ti debemos todos la existencia,
Y deseamos con áctos agradables
Aprender á servirte generosos,
Pues sin tí no podemos ser dichosos. (SNRG, 27 de marzo de 1808, p. 99)

Visto esto, el canto fue uno de los contenidos de enseñanza en las Escuelas Patrióticas, pues desde el momento en que ingresaban los niños a la escuela “entonaban los hymnos sublimes de David, que les hará aprender de memoria [el maestro] en una buena traducción castellana, para que todos canten de concierto” (SNRG, 25 de septiembre de 1808, p. 338), hasta que se retiraban a sus casas.

A pesar de esto, los niños de seis a ocho años se enfrentaban en la escuela pública y gratuita al “azote (o el rejo, según la frace provincial,) la palmeta y las ásperas amenazas, que producen lágrimas, suspiros y sollosos; ó la vergüenza que engendra el sonrojo ó la desesperación” (SNRG, 13 de marzo de 1808, p. 83) como instrumentos de enseñanza, corrección y castigo de sus faltas y de aquello que afectara la introducción de la “comprehensión y la memoria” (p. 83) en sus potencias, mecanismos que corrompían “lo físico y la moral de los niños” (p. 84), los cuales se denunciaban y se debían modificar para hacer de la educación algo menos cruel, rígido y duro. Por tal motivo, se declaró

quedan ó deben quedar excluidos de nuestras escuelas gratuitas, el azota, la palmeta, la vergüenza, y estos semblantes airados, y zañudos de los maestros, como medios que han producido hasta aquí efectos tan contrarios al benéfico fin que se propone la educación. (pp. 84-85)

Es por esto que la racionalidad educativa que comenzó a instaurarse orientó sus prácticas, estrategias y mecanismos de gobierno hacia el establecimiento de una nueva república, la formación de una intelectualidad *benthamista* e ilustrada, el afrontamiento de la ignorancia, la pobreza y la miseria de la población, la *ilustración del entendimiento* y, con ello, hacia la introducción de saberes escolares útiles que apoyaran este proyecto.

El saber de las artes (1790-1810)

A comienzos del siglo XIX, la escuela pública neogranadina se enfrentó a la convergencia de una multiplicidad de condiciones singulares que, actuando engranadas, determinaron la racionalidad de la época y su manera de operar.

Dicha racionalidad favoreció la incursión de las *ideas ilustradas*, consideradas entonces como “obras hechas en la Academia del Infierno, dictadas por el fanatismo y el furor contra Dios” (Valenzuela & Moya, 1817, p. 32), que formaban hombres fanáticos, ignorantes, llenos de vanidad y vacíos de sabiduría, por el establecimiento de la razón, el amor a la ciencia y la naturaleza y el reconocimiento de los derechos humanos en la vida social, por la permanencia de una educación cristiana, patriótica de bases firmes e ilustradas fundada en un método único de enseñanza, el *lancasteriano*, por el deseo de fortalecer política y económicamente las colonias, por enfrentar la ignorancia de la población y avanzar en el desarrollo del comercio, la industria, las ciencias, y por supuesto, las artes, sus avances y descubrimientos, que se insinuaban como uno de los campos a fomentar para alcanzar el progreso y bienestar de la sociedad colonial, y para apoyar la formación de una élite criolla neogranadina regulada por los principios de la Ilustración y la libertad.

Con ello, se comenzó a resaltar el valor, la necesidad del fomento y el progreso sólido de las artes y oficios como una manera de apoyar la constitución de una nueva subjetividad libre, consciente de sus derechos, alejada de la ignorancia que la racionalidad instalada requería, y de fortalecer las acciones para el avance y crecimiento de las colonias, ante las costumbres y prejuicios sociales respecto a su aprendizaje y la decadencia que vivían en muchos de los territorios coloniales. Su declive se debía, entre otras cosas, a la fuerte tendencia de los “hombrespreciados de críticos, o por mejor decir de aristarcos, [que vituperan] la instrucción sólida de los que se dedican á las artes, y ciencias; erigiendose en defensores de la desidia, y falta de instrucción necesaria” (Rodríguez, 1775, p. 58).

En ese sentido, el saber de las artes emergía como “una parte bellísima del crédito y delicia del Espíritu humano” (*Papel Periódico de Santafé de Bogotá*, 27 de mayo de 1796, p. 457). Asociadas a los trabajos manuales realizados por el artesanado neogranadino,

procuraban convertirse en un saber susceptible de ser enseñado, instruido y cultivado dentro del plan de instrucción pública; es decir, susceptible de ser reconocido como un *ramo de instrucción útil* para la escuela, e incluso como un contenido de la instrucción necesario para el crecimiento económico de las colonias y la formación de un nuevo ciudadano, productivo, ilustrado, civilizado y culto.

Ahora bien, como una estrategia para otorgarle un estatus al saber de las artes, se formuló la necesidad de enseñar el diseño lineal y el dibujo, como contenidos asociados a él. El dibujo se estableció como “la cabeza, y llave de todas, estas cosas y artes de este mundo” (Rodríguez, 1775, p. 56), como aquel contenido preliminar de las artes, “padre de los oficios prácticos, y sin él [que] nunca podrán florecer” (p. 56).

Igualmente, junto con el dibujo, otros saberes como la pintura, arquitectura y escultura, empezaron a comprenderse como *saberes útiles*, asociados a las artes y propios de las “sabias repúblicas” (Rodríguez, 1775, p. 43), lo que contribuyó a que se inspirara la idea de que el saber de las artes era un saber propio de naciones emancipadas, republicanas e ilustradas, susceptibles de ser enseñadas a quienes asistían a las escuelas, en particular, a las públicas.

Del mismo modo, mientras las apuestas de la época se concentraban en el desarrollo de las artes, en difundir su enseñanza y extraerlo del acontecer de los talleres artesanales para introducirlo como un contenido de enseñanza en la escuela pública, era factible apoyar el crecimiento y desarrollo de una república económicamente sólida, civil y próspera, pues, las artes se *gestaban* como uno de “los verdaderos manantiales de la prosperidad; y [...] los que deben cultivar las naciones que pretenden figurar en el sistema político del mundo” (Caldas, 1849, p. 212).

No obstante, para 1808 en el marco del *Plan de las Escuelas Patrióticas*, se manifestó que una vez los niños “hayan perfeccionado bastante su razón, y comience á brillar en ellos el juicio y el discernimiento, se les hará pasar a las clases de Dibujo, de Música, de Danza, y de Declamación” (SNRG, 2 de octubre de 1808, p. 350). De este modo, según unas condiciones manifestadas previamente por los niños, la instrucción del dibujo, la escultura o la música se

comenzaban a considerar en el marco de los planes de estudio de las escuelas patrióticas.

Con base en esto, se formuló la importancia de incorporar el dibujo, la pintura, la escultura y la música, a modo de ramos de instrucción como saberes propios de las artes, en la enseñanza de los niños en las escuelas como un mecanismo para impulsar “una buena enseñanza, y [...] conservar puras las costumbres de los niños” (SNRG, 28 de febrero de 1808, pp. 69-70). Para la enseñanza del dibujo se planteó escoger las lecciones y los métodos de Mr. Camper, ya que este autor ilustre de origen holandés conocedor de las bellas artes a través de su trabajo había demostrado que era factible la formación de mejores dibujantes si se enseñaba a dibujar.

La pintura, por su parte, se comprendió como un saber escolar a través del cual se podía ejercitar la memoria y la sensibilidad y cultivar los sentimientos de los niños, cuyo aprendizaje requería de una gran imaginación. Fue fundamental en el camino de la enseñanza de la escultura y la música. De este modo, se resaltó el valor de la pintura, la escultura y la música como contenidos fundamentales para hacer de la educación algo *sublime* y del sujeto *sensible*, que multiplicaba los “movimientos del sensorio” (SNRG, 9 de octubre de 1808, p. 356) y las vibraciones en el alma y que inspiraba diversos sentimientos en los aprendices.

Este ideario impulsó la proposición del establecimiento de una escuela en donde resonasen ciertos días los mas agradables conciertos, inflamaría sin duda la imaginacion de los flemáticos, contra cuyo temperamento casi no hay recurso en la física. Ella haria trazar á los pintores quadros risueños y llenos de pasion y naturalidad. (SNRG, 9 de octubre de 1808, p. 357)

La música y el dibujo se describieron, entonces, como formas de arte admirables para trasladar “á otros corazones nuestros afectos con la misma viveza que á nosotros nos agitan” (SNRG, 22 de mayo de 1808, p. 192). De modo particular, se declaró que, si estos saberes eran tan importantes en la formación humana, por qué no concederles su estatus, argumentando:

Si por la palabra Eloquencia debemos entender el arte admirable de trasladar a otros corazones nuestros afectos con la misma viveza que a otros nos agitan, por que no puede darse tambien este nombre á la Música y al Dibujo. Y si estas artes son las tres

únicas que existen por medio de las cuales podemos anunciarnos, ¿qual es la mas a proposito para producir en los demas hombres sentimientos iguales a los nuestros? ¿Qual es la mas eloquente?. (Gutiérrez, 1808, p. 192)

Lo anterior muestra que la música tenía un poder activo y dominante sobre las personas, pues, “derrama primero el deleyte sobre el cuerpo para ganar al momento el corazon” (Gutiérrez, 1808, p. 192). Se concebía como el “idioma divino” y el “alma del teatro” (p. 193), fundamental para alegrar o entristecer el espíritu humano.

Como se ve, durante este periodo el saber de las artes se insinuó como uno de los conocimientos útiles y “respetables que existen” (*SNRG*, 6 de agosto de 1809, p. 318) al lado de la religión, las ciencias y la salud, como uno de los saberes factibles de constituirse en un ramo de instrucción e incluirse en los planes de enseñanza y de articularse a la educación que le convenía al Nuevo Reino de Granada, así como, al fortalecimiento del patriotismo, la formación de una ciudadanía civilizada, al esparcimiento de la “semilla de la ilustración” (p. 225) y el establecimiento de una nación más culta.

El saber de las artes (1810-1819)

Las apuestas de las décadas anteriores que procuraron impulsar la introducción de los saberes de las artes en la escuela en la forma de ramos de instrucción relacionados con la música, el dibujo, la danza, la escultura y la pintura, para el periodo comprendido entre 1810 y 1819, se fueron disipando. Las estrategias educativas se orientaron al fortalecimiento de las materias escolares que contribuían en el proceso de la instrucción de la población —entre ellas la escritura, lectura, doctrina cristiana y moral y la aritmética— y, por supuesto, en el establecimiento de una república libre e independiente.

Para ese momento, la Ilustración, el patriotismo y la instrucción pública se mantenían, entre otros, como los principios fundamentales para defender la paz republicana y el proyecto civilizador. También se mantenía la pretensión de difundir las luces entre los habitantes neogranadinos. Sin embargo, aún se declaraba, “ninguna potestad hai ni puede haber sobre la tierra mas sublime que la de los Reyes establecidos por Dios y que mandan a nombre de Dios” (Valenzuela & Moya, 1817, p. 32). Mediante la instrucción

pública y los saberes escolares, se buscó el impulso, aprendizaje y apropiación de dichos principios que favorecían la constitución de aquel ciudadano que la nueva república requería. En ese sentido, el saber de las artes no se contempló de manera marcada en la escuela pública como un contenido de enseñanza a considerar para apoyar este proceso de formación subjetiva, y por supuesto, de proyecto de nación.

En síntesis, la instrucción pública se enfocó en la enseñanza de los derechos y libertades para los ciudadanos. Se concentró en su formación política e ideológica e instaló, con ello, el ideario de “la Religión y la Patria” (*Aviso al público*, 24 de noviembre de 1810, p. 72), como condiciones para el establecimiento de la república.

El saber de las artes (1820-1850)

Una vez finalizado el movimiento de pacificación en cabeza de Pablo Morillo, la instrucción pública se introdujo como un mecanismo para lograr el establecimiento del proyecto civilizador e ilustrado, a través de la cual era posible alcanzar la paz territorial, la independencia y la libertad. Con ello se comprendió que era fundamental que los ciudadanos aprendieran a leer y escribir, pues “no pueden conocer fundamentalmente las sagradas obligaciones que les imponen la religión y la moral cristiana, como tampoco los derechos y deberes del hombre en sociedad para ejercer dignamente los primeros, y cumplir los últimos con exactitud” (República de Colombia, 1821a, p. 74).

Conforme con la instrucción pública en las escuelas de primeras letras, se promulgó que se debían considerar por lo menos dos cátedras, “una de gramática española, latina, y principios de retórica, otra de filosofía y de los ramos de las matemáticas que se juzguen más importantes” (República de Colombia, 1821b, p. 105).

Del mismo modo, la educación de los niños en las escuelas de primeras letras apareció concebida como “la fuente y origen de todos los demás conocimientos humanos” (*Gazeta de Colombia*, 13 de septiembre de 1821, p. 10) y como “base y fundamento del Gobierno representativo, y una de las primeras ventajas que los pueblos deben conseguir de su Independencia y Libertad” (*Gazeta de Colombia*, 16 de septiembre de 1821, p. 13), a través de la cual se difundía la ilustración y enseñaba a “los niños a leer, escribir, la

ortografía, los principios de Aritmética, los Dogmas de la Religión y de la Moral cristiana, con los derechos y deberes del hombre en sociedad” (p. 11), principios fundamentales para instaurar la república.

Vale resaltar que ya Santander reclamaba la necesidad de tener artesanos para la república como uno de los “oficios de hombres libres y capitales para buscar la vida” (García, 2007, p. 200). La escuela entonces buscaba la formación de “una fuerza productiva económica y política, cuyos efectos representan utilidad económica y política” (Martínez & Bustamante, 1990, p. 41) para el país. A través de este tipo de discursos se comenzó a expresar la necesidad de que los ciudadanos en el emergente Estado Nacional Republicano debían aprender a leer, escribir, conocer principios aritméticos y moral religiosa, además de aprender un arte y un oficio, para hacer de la población un sector productivo y útil para el sistema económico y social deseado.

De este modo, se planteó aquello que se debía enseñar en la escuela, en la forma de cátedras de enseñanza, para contribuir en la formación de esa población productiva que la nueva república requería, es decir, “hombres útiles á la patria, benéficos á sus semejantes, provechosos para sí mismos” (Caldas, 1849, p. 68). A pesar de que el saber de las artes permanecía aún difuso de las pretensiones educativas de la época, para ese año, y como una estrategia para fomentar su enseñanza en la escuela, se impulsó el deseo por eliminar de la estructura curricular “aquellas materias abstractas e insignificantes que ocupaban un tiempo precioso y un buen talento” (“Educación”, 29 de julio de 1821, p. 344), que poco aportaban a la constitución de los nuevos ciudadanos, y reemplazarlas por aquellas con un carácter práctico, productivo y útil que favorecían, en gran medida, la formación de unas subjetividades defensoras de los ideales republicanos.

En 1830, frente a la preocupación por enfrentar la mendicidad que corrompía las costumbres, se formuló la necesidad de vincular las artes en la escuela, como uno de los saberes escolares que contribuiría a favorecer la ilustración del pueblo y “á salir del embrutecimiento á que quiso reducirlos el despotismo, por que es sabido que las cadenas de la servidumbre son las que arrastran los seres embrutecidos y degradados con la ignorancia” (“Educación”, 25 de agosto de 1831, p. 4). Una república ilustrada posibilitaría la

felicidad de su población. En consecuencia, la inclusión de saberes como los relacionados con el arte en la escuela promovería entonces la empresa de Santander de la ilustración pública para convertir al país en “la cuna de las luces en todas las repúblicas meridionales de América” (“Educación Pública”, 20 de julio de 1831, p. 2).

Para 1845, el dibujo lineal y el canto se consideraban *conocimientos necesarios* de la civilización, distintos a los *conocimientos accesorios*. La música se comprendía con mayor fortaleza como contenido de enseñanza que contribuía además a que el hombre se concentrara en sí mismo, inspiraba el genio y el carácter, consolaba la desgracia, se le daba un tinte distinto a la prosperidad y se aliviaba el alma, sus penas y sus dolores. A través de ella, en los países europeos se enseñaban aritmética y los ejercicios relacionados con la gimnasia.

Y relacionado con la música, debía incluirse el canto, pues la voz, “instrumento más dulce, armonioso i variado” (*Semanario de Cartagena*, 17 de febrero de 1845, p. 58), emocionaba al alma y con ella se lograba imitar los tonos y sonidos propios de los instrumentos musicales. Para ese proceso de enseñanza, el maestro podía acudir en la escuela tanto a los métodos *analíticos* como a los de carácter *sintético*. Respecto a eso se enunció:

Tratando de comunicar conocimientos á los niños, se puede descomponer un todo en sus partes, ó reunir las partes para componer el todo; por ejemplo: mostrar al niño una casa, i hacerlo atento á las piezas de que se compone, ó hacerle construir en idea una casa indicándole sus diferentes partes. En el primer caso se procede segun el método analítico, en el segundo, segun el método sintético. El primero debe emplearse cuando los objetos de la enseñanza son ideas compuestas ó concretas, como en los conocimientos usuales; el segundo cuando los objetos de la enseñanza son ideas simples ó abstractas, como en la gramática, las matemáticas, la relijion. (Triana, 1846, p. 59)

Estos métodos de enseñanza eran factibles de aplicarse a diferentes ramos de la enseñanza, ya fuesen los *necesarios* como “la lectura, la exitura, la lengua materna, la aritmética, la relijion, el dibujo lineal i el canto” (Triana, 1846, p. 59), o los

conocimientos accesorios [...] que tienen por objeto dar al pueblo idea de las producciones i de los fenómenos de la naturaleza, de la organización del globo terrestre, i de la vóveda celeste que le

rodea, de los hombres que la habitan, de las artes que en ella se profesan i de las reglas que se observan en el interés de la vida social. Es decir la historia natural, la física, la tecnología [...], la Jeografía, la astronomía, la historia i la lejislacion. (pp. 59-60)

Hacia 1851 se publicó el *Manual para los preceptores de enseñanza primaria é instrucción moral i religiosa, adaptado para las escuelas de las provincias de Bogotá*, a cargo de José María Triana, en el que se reconoció la importancia de favorecer el desarrollo de las bellas artes como una manera de consagrar la patria, salir del atraso y sacar de la ignorancia a la población. Dicho saber se asoció con la música, con el trabajo con “el fierro i el cobre; i el arte de hilar la lana i de fabricar telas” (Triana, 1851, p. 41).

En conjunto con estos contenidos aparecía el diseño lineal, comprendido como “el arte de representar por simple rasgo los diferentes objetos de la industria i de las artes” (Triana, 1851, p. 202), mediante el trazo geométrico con regla, lápiz y compás para hacer un bosquejo que se diferenciaba del académico, ya que permitía

trazar diseños regulares, principalmente aplicables á las necesidades de la industria, como los papeles de tapicería; los que hacen parte de la decoracion de las casas, de los palacios, de las salas destinadas á fiestas, á representaciones teatrales; los de adornos empleados por los joyeros i plateros; los de máquinas de toda especie empleadas en las fábricas i manufacturas; los relativos al arte de construir, como de los cerrajeros, carpinteros, canteros. (p. 202)

Cabe señalar que desde 1849 se hacían ciertas precisiones respecto a la diferencia entre un artesano y un artista. Por ejemplo, en el periódico *El Museo* de Bogotá, frente al mal uso de estas palabras, se manifestó la necesidad de diferenciar entre la palabra *artista* y *artesano*, que para entonces eran empleadas como sinónimos sin distinción alguna. A pesar de que las dos palabras se derivaban del sustantivo *arte*, no se sabía

en qué se funden para creer que la idea espresada por la primera sea mas alta de lo que realmente es, o que equivalga a la espresada por la segunda. Ni por sus respectivas terminaciones, que indican cada cual el uso que de ellas debe hacerse ni por las definiciones que da el Diccionario de la lengua, pueden confundirse estas dos voces. (*El Museo*, 15 de abril de 1849, p. 18)

Según lo manifestado, el *artesano* hacía referencia a quien “ejercita algún arte mecánico” (p. 18), mientras que el *artista* era aquel “que estudia el curso de artes Liberalium artium sodalis alumnus” (p. 18). En esta medida, durante la época se comprendió que el artesano se consideraba a aquel sujeto que ejercía un oficio mecánico, “una industria en que no tiene que ejercitar el entendimiento, sino sujetarse a las reglas prácticas ayudado de ciertos rudimentos que ha debido adquirir, según la naturaleza de su ocupación” (p. 18). No hacía entrar en juego, al momento de producir algo, su genio e intelecto, su espíritu creador, pues ese espíritu yacía en él dormido. Su alma y corazón no tenían relación alguna con los artefactos que elaboraba, pues, estaban sometidos a la rutina y monotonía eterna. Por el contrario, el artista era un sujeto creador, ya que su fin era grandioso, con una misión sublime y *excelsa*, que en sus obras se plasmaba en conjunto con su inspiración, pasión e ingenio, en tanto, el artesano podía ser

un idiota, un imbecil; pero el artista tiene que salir de la esfera vulgar i elevarse sobre el comun de las jentes: necesita un alma grande, capaz de comprender la naturaleza i apreciar sus sublimes bellezas para imitarlas; en él todo es poesía, todo espiritualismo; en el otro todo es prosa; su humilde oficio está mui léjos de exigirle otra cosa. (p. 18)

Como se observa, a finales de la primera mitad del siglo XIX, entre los saberes mecánicos, propios de los oficios artesanales —albañiles, herreros, zapateros, sastres...— y los saberes de las bellas artes —específicos de los músicos, pintores, escultores y arquitectos— existía una marcada diferencia que se reconocía ampliamente entre los pobladores, que resaltaba en los primeros la imitación como motor de sus producciones y elaboraciones y a los segundos el ingenio, la creación e invención que trasciende la rutina y el automatismo para sus creaciones. Esta diferencia era la que entonces se debía considerar para no confundir al artesano con el artista, ni usar indistintamente esas dos voces como sinónimas.

La racionalidad de la época concibió la libertad de enseñanza y despojó al Estado de su monopolio y de la condición de impartir cualquier tipo de cátedra. Abrió la posibilidad de institucionalización del saber de las artes, en la forma de bellas artes, en los planes de estudios de la escuela pública. Además, permitió distinguir entre el saber del artista y el del artesano.

Reflexiones finales

La primera mitad del siglo XIX fue un momento de gestación de las condiciones para que el saber de las artes iniciara su proceso de conformación como un saber escolar a considerarse en la enseñanza de la escuela pública. En este tiempo, dicho saber buscó adquirir su estatus, condición teórica y la estructura necesaria para incorporarse en la organización curricular de la escuela pública como un saber escolar. En cada momento, dicho saber adoptó diversas formas, funciones y maneras de funcionar, lo que implicó una aproximación para producir una historia que se distancia de las construcciones históricas lineales, causales y secuenciales dirigidas a explorar su génesis, que intenta explicar su presente para comprenderlo como una naturalización de la escuela.

De considerarse como un saber asociado al trabajo manual de los artesanos, fundamento para el desarrollo económico nacional y el bienestar de los neogranadinos, de incluirse en la “Escuela de Ciudadanos” (*SNRG*, 11 de septiembre de 1808, p. 326) a través de los planes de enseñanza, como ocurrió con el Plan de las Escuelas Patrióticas para apoyar la formación de unos aprendices útiles para la sociedad, pasó a considerarse como un saber propio de las bellas artes susceptible de ser enseñado en la escuela pública.

Con esta indagación se pretendió desnaturalizar la existencia del saber de las artes en la escuela pública —que, posteriormente, en otros estratos de la historia asumirá diversos rostros y formas como el de la educación artística, manualidades o la educación estética, entre otros—. Esto permite cuestionar el presente de este saber, es decir, lo que hoy aparece constituido, aquello que dejó de ser y lo que definitivamente desapareció en el tiempo. En resumen, se rastreó el sentido histórico del saber de las artes, la *genealogía de su presente*. Se exploraron las condiciones que impulsaron su proceso de escolarización, pero también, de cómo se introdujo como una tecnología de disciplinamiento orientada a someter las conductas individuales y encaminar los comportamientos hacia la constitución de una sociedad civil conformada por ciudadanos libres e ilustrados.

Referencias

- Aviso al público*. (24 de noviembre de 1810). (9), pp. 67-74. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/621/rec/4>
- Caldas, F. (1849). *Semanario de la Nueva Granada. Colección de Memorias*. Miscelánea de Ciencias, Literatura, Artes e Industria. Publicada por la Sociedad de Patriotas Granadinos, bajo la dirección de Francisco José de Caldas. Librería Castellana. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Cárdenas, O., Aguilera, Y., Beltrán, V., Calderón, N., Camargo, L., Castillo, L... & Ubaque, A. (2018). *La historia de los saberes en el preescolar de la escuela pública bogotana (1980-1990)*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima.
- Castro, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II. Filosofía, cristianismo y sexualidad en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chervel, A. (mayo-agosto, 1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-112. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- “Educación”. (25 de agosto de 1831). *El Constitucional Antioqueño*, (20). Medellín. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1662/rec/28>
- “Educación”. (29 de julio de 1821). *Gaceta de la ciudad de Bogotá*, (105). Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/landingpage/collection/p17054coll26>
- “Educación Pública”. (20 de julio de 1831). *El Constitucional Antioqueño*, (15). Medellín. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1662/rec/28>
- El Museo*. (15 de abril de 1849). (2), Tomo I. Recuperado de http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/159173
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. S.A.I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio, población*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Obras esenciales*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- García, S. (2007). *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gazeta de Colombia*. (13 de septiembre de 1821). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>
- Gazeta de Colombia*. (16 de septiembre de 1821). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/411/show/240/rec/1>
- Goodson, I. (mayo-agosto, 1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, (295), 7-38. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros_completos/re295.pdf?documentId=0901e72b813of412
- Gutiérrez, J. (22 de mayo de 1808). *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (21), pp. 192-196. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Marín, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del Distrito Capital* (pp. 13-38). Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Martínez, B., & Bustamante, V. (Comps). (1990). *Escuela pública y maestro en América Latina. Historias de un acontecimiento, Siglos XVIII- XIX*. Buenos Aires: Prometeo.
- Papel Periódico de Santafé de Bogotá*. (27 de mayo de 1796). (246). Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/ref/collection/p17054coll26/id/626>
- República de Colombia. (1821a). *Leyes de la República de Colombia 1821. Colección de Leyes dadas por el Congreso Constituyente de la República de Colombia 1823-1824. Tomo I*. Biblioteca Pineda. No. 154. Biblioteca Nacional. Bogotá.
- República de Colombia. (1821b). *Ley 6 de agosto de 1821*. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf

- Ríos, R. (2105). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y Saberes*, 42, 9-20.
- Rodríguez, P. (1775). *Discurso sobre educación popular de los artesanos y su fomento*. Fondo Pineda. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Semanario de Cartagena*. (17 de febrero de 1845). (136). Cartagena.
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (28 de febrero de 1808). (9). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (13 de marzo de 1808). (11). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (20 de marzo de 1808). (12). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (27 de marzo de 1808). (13). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (22 de mayo de 1808). (21). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (6 de agosto de 1809). (31). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (11 de septiembre de 1808). (37), pp. 322-329. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (25 de septiembre de 1808). (39), pp. 338-345. Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (2 de octubre de 1808). (40). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. (9 de octubre de 1808). (41). Santafé. Recuperado de <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>

- Triana, J. (1846). *Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana según el método de Pestalozzi*. Fondo Pineda 303. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Triana, J. (1851). *Manual para los preceptores de enseñanza primaria e instrucción moral i religiosa. Adaptado para las escuelas de la provincia de Bogotá*. Fondo Pineda 303. Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.
- Valenzuela de, N. & Moya, N. (1817). *Oración gratulatoria y parenetica pronunciada el día 10 de Septiembre de 1816 en la Parroquia de la Ciudad de Neyba ante el Consejo de guerra del Exército expedicionario, y solemne concurso en accion de Gracias por el feliz éxito de las Armas Reales en la Reconquista del Nuevo Reyno de Granada. Por el D.D. Nicolás de Valenzuela y Moya, Exâminador Synodal, Promotor Fiscal y Provisor que fuè del Obispado de Santa Marta, electo por el Ilustrísimo Señor 34 35 Georges Lomné Nueva Granada-Colombia (1761-1873): trayectoria semántica del concepto clave de Independancia don Fray Miguel Sanchez Cerrudo del Consejo de S.M. Santafé*. Imprenta del Gobierno Superior por Nicómedes Lora.
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 243-269. Recuperado de http://rca.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-0267/article/view/11181/11603